



**Casa abierta al tiempo**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

**UNIDAD IZTAPALAPA**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS**

**Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas**

**indígenas hñáhñüs. Elementos para resignificar sus**

**prácticas educativas.**

Antonio Carrillo Avelar

Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas

Director: Dr. Rainer Enrique Hamel

Asesores: Dra. Maria Ana Portal Ariosa  
Dra. Aurora Elizondo Huerta

*Un verdadero viaje de descubrimiento no  
consiste en buscar nuevas tierras sino en  
tener una mirada nueva.*

Marcel Proust, (citado en Emilce, 2000:7)

# Índice

<b>Prefacio.....</b>	<b>6</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>15</b>
1. Objetivos e hipótesis de investigación.....	17
2. Identificación del objeto de estudio.....	20
3. Investigaciones anteriores.....	24
4. Constructo teórico-metodológico.....	26
5. Trabajo de campo.....	31
6. Arquitectura del trabajo.....	33

## **PRIMERA PARTE**

### **ACOTACIONES CONTEXTUALES**

<b>1. Fundamentos de la educación indígena: Retos y desafíos.....</b>	<b>38</b>
1.1 América latina en el desarrollo de la educación indígena.....	38
1.2 Antecedentes y políticas de la educación indígena.....	41
1.3 La educación indígena actual en busca de nuevos sentidos.....	49
1.4 Elementos para una reestructuración de la práctica educativa indígena..	59
<b>2. Cultura indígena, institución escolar y actores sociales.....</b>	<b>61</b>
2.1 Generalidades histórico-sociales de la cultura hñahñú del Valle del Mezquital.....	63
2.2 Los niños y su proceso de socialización.....	69
2.3 Características de las comunidades donde hizo el estudio.....	75
2.4 Dos escuelas hñahñú como fuente de reflexión académica.....	77

## **SEGUNDA PARTE**

### **EL AULA INDÍGENA Y SUS PRÁCTICAS ACADÉMICAS INSTITUÍDAS**

<b>3. El maestro y sus estrategias de enseñanza como cultura académica instituida.....</b>	<b>91</b>
3.1 Delimitación y enfoque teórico-metodológico.....	92
3.2 El discurso del docente y sus estrategias de enseñanza.....	98
1.1.1. Localización del escenario comunicativo.....	99
1.1.2. Participantes y sus procesos de interacción.....	100
1.1.3. Finalidades del hecho comunicativo.....	105
1.1.4. Secuencia de actos de la interacción.....	108
1.1.5. Clave o formalidad de la interacción.....	121
1.1.6. Instrumentos empleados en la interacción.....	124
1.1.7. Género discursivo.....	153

3.3	Las estrategias de enseñanza algo más que una metodología.....	161
3.4	Conclusiones parciales entorno a la cultura académica instituida.....	166
<b>4.</b>	<b>El enfoque comunicativo como una cultura académica a instituir.....</b>	<b>171</b>
4.1	El enfoque comunicativo para la enseñanza del lenguaje, una propuesta académica a instituir.....	172
4.2	El resumen de textos como contenido escolar privilegiado en el plan de estudios y programa escolar.....	176
4.3	El sentido y organización de las lecciones sobre el resumen.....	181
4.4	Conclusiones parciales en torno a una nueva cultura académica a instituir.....	187
<b>5.</b>	<b>Los niños hñähñús y sus estrategias de construcción de competencias comunicativas y su cultura académica instituida.....</b>	<b>190</b>
5.1	Diseño de la situación de intervención didáctica.....	191
5.2	La construcción de un resumen escolar en niños hñähñús.....	193
5.3	Las estrategias empleadas por los niños para construir un resumen de un texto escolar.....	196
5.4	Microestrategias necesarias para la elaboración de resúmenes escolares.....	201
5.5	Aspectos que afectan la construcción de los resúmenes escolares.....	205
5.6	Elementos para organizar la enseñanza de los resúmenes escolares....	206
5.7	Conclusiones parciales en torno al proceso de aprendizaje de los resúmenes escolares.....	207

### **TERCERA PARTE**

#### ***ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ACADÉMICA EMERGENTE PARA LOS GRUPOS INDÍGENAS.***

<b>6.</b>	<b>El resumen de textos como ejemplo de competencia comunicativa que puede ayudar a resignificar el sentido académico de las aulas indígenas...</b>	<b>210</b>
6.1	Los resúmenes de texto como un recurso para la transformación de la práctica educativa .....	212
6.2	Los resúmenes de escolares como competencias para el trabajo intelectual en el contexto de las necesidades de formación de los indígenas.....	216
6.3	El resumen de textos como objeto de estudio.....	221
6.4	El resumen de textos y sus posibilidades académicas.....	222
6.5	El resumen de textos y las estrategias para su construcción.....	228
6.6	El resumen de textos: retórica y realidad en el ámbito de las competencias académicas instituidas .....	234
6.7	Conclusiones parciales en torno a la creación de una cultura académica emergente.....	238

<b>7. Elementos para repensar la función de una cultura académica indígena emergente.....</b>	<b>241</b>
7.1 Generalidades sobre la transformación de la práctica educativa indígena.....	241
7.2 La Reforma Educativa del 93; un espacio para la transformación de las escuelas indígenas.....	242
7.3 Hacia la reconstrucción de una nueva cultura académica.....	245
7.4 Elementos para una propuesta de formación docente indígena.....	249
7.5 Conclusiones parciales en torno a la reconstrucción de una nueva Cultura académica.....	254
<b>Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>255</b>
<b>Fuentes de Consulta.....</b>	<b>264</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>288</b>
1. Lista de siglas y siglemas que aparecen en el estudio.	
2. Lista de material audio – visual recolectado.	
3. Mapas de la región del valle del mezquital.	
4. Estructura de la planeación de los docentes.	
5. Lecciones sobre el resumen de textos en los libros de textos en los libros de 4º, 5º y 6º.	
6. Prueba psicolingüística para el análisis de los resúmenes de los niños y niñas hñähñú.	
7. Lección nº 7 del libro de historia que empleo el maestros para hacer el resumen.	
8. Lección sobre el resumen de la guía práctica, utilizada para reafirmar la competencia comunicativa empleada.	
9. Transcripción de la clase sobre el resumen.	

---

## Dedicatorias

---

Este trabajo va dedicado a todos aquellos que están interesados y comprometidos con la problemática de la educación intercultural bilingüe; a los niños y niñas indígenas que aspiran a tener una educación oficial digna, a nivel de nuestra época. A los verdaderos maestros indígenas bilingües que constantemente luchan por revalorizar su cultura y su lengua. A los padres de familia indígenas que trabajan porque se preserve el legado que le han heredado sus ancestros. A los investigadores e intelectuales convencidos de la causa indígena que luchan porque día a día se vea enriquecida la práctica educativa de los indios.

En este contexto le dedico este trabajo especialmente al Dr. Rainer Enrique Hamel, hombre de nuestro tiempo, comprometido con la problemática educativa, indígena. A mis compañeros de trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, de la Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Diversidad Cultural y Lingüística. (Patricia Medina Melgarejo, Jorge Martínez Zendejas, Ernesto Díaz-Couder, Elba Gigante, Maritza Gómez y Marina Anguiano) investigadores y profesores identificados con el quehacer de la educación indígena.

En especial a la Dra. Aurora Elizondo Huerta, Directora de Investigación de la misma institución por su compromiso constante por las causas de la educación pública.

A mis compañeros docentes del proyecto de investigación del estado de Hidalgo: Vicente Arroyo Aguazul, Eutiquio Sánchez Flores, Higinio Cruz Cardón, Tomás Cruz Cardón, Moisés Roque C. e Hipólito García Rubio, los cuales en la vía de los hechos han mostrado su interés profesional por tener una mejor educación indígena hñähñú.

A las profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional de Ixmiquilpan Hidalgo: Raquel Pérez Hernández. y Yolanda Hernández, profesoras de la región que se han destacado por su dedicación, real con los proyectos de los indígenas a través de sus asesorías y cátedras a los docentes hñähñús de la región.

A los profesores indígenas de las dos escuelas que me dieron la oportunidad de observar su trabajo académico, ya que a partir de ello, favoreció la obtención de ideas que hoy sirven de sustento para la realización de este documento.

Principalmente a los niños, de las comunidades donde se hizo el estudio, que con sus pláticas informales mostraron su interés y aspiración por tener un mejor proyecto educativo hñähñú.

Por último a mis hijos, Tania, Víctor Zádorov y Luis Antonio por su comprensión y apoyo efectivo en la realización de este trabajo.

En alguna ocasión, durante el trabajo de campo, un maestro me entregó una carta abierta dirigida a los maestros indígenas *hñähñú* (texto 1). Según me lo hizo saber, el documento podría serme de utilidad, toda vez que él mismo estudiaba la cultura académica de la población indígena de la región. El texto tocaba un punto nodal, justo el que pensaba yo trabajar como objeto de estudio en esta investigación. Además, la carta dejaba entrever la intención de invitar a los académicos a comprometerse con el proyecto formal de la educación indígena *hñähñú*. Por tal motivo, decidí reproducir el documento y mostrar la forma en que algunos maestros perciben con mucha claridad el sentido de la problemática educativa indígena oficial.

---

### Texto 1: Carta de un maestro indígena a sus compañeros

---

#### *Queridos Maestros Indígenas:*

*En un amanecer fresco, que tiene por fondo un cielo estrellado, en donde sus cuerpos celestes parecieran que se hubieran detenido como fieles guardianes del valle del Mezquital, vigilando el sueño de esa gente día a día por el sustento anhelado de una vida mejor, sus deseos han de ser tan grandes como las imponentes montañas de la región, gente sonriente, trabajadora y orgullosa de sus raíces*

*El silencio es perturbado por las campanas de la iglesia del Santuario, en donde se entreteje cultura e ideología, cuántas historias tristes y alegres no tendrá que contar, cuántos indígenas tuvieron que construir sus sólidos muros que a la vez la protegen, pero dan temor de quedar aprisionados en su forma de pensar de ello es paradójico ¡verdad! pero así es de contradictorio este aparato ideológico.*

No ha terminado el sonar de las campanas cuando los trinos de las aves se escuchan anunciando el amanecer.

La emoción es tan grande cuando se va a emprender el camino de transformación de las comunidades del Valle del Mezquital, donde los alumnos también hacen lo procedente para transformar su entorno.

Es importante la voluntad del hombre, como imponente es la belleza de la naturaleza, el hombre hñäbñü que se abre paso entre los caminos y veredas del Valle, en donde sus pasos sirven de guía, para que por ahí puedan caminar los que vienen detrás.

Desde la punta de sus montañas y cerros se ven sus casas, ahí se habla hñäbñü, el cual es considerado en la actualidad como su lengua, su idioma, y en donde la escuela, sus aulas tienen la tarea de conservar.

Maestros, yo les pido que lo hablen, que lo estudien, que lo escriban, que los estudiantes que no hablen, que lo hablen y que los niños hñäbñüs digan "falta ya maestro por aprender la lengua."

La gente de aquí es orgullosa de sus raíces, de su cultura y por eso yo pienso que con energía cuando te preguntan dónde trabajas, a qué te dedicas, deben decir soy maestro bilingüe hñäbñü.

Su gente es humilde por lo regular, su alimentación es raquítica, ya que a veces sólo come una vez al día, pero ellos son capaces de compartir un buen plato de frijoles y de tortillas hechas a mano con su respectivo picante. Aquí nunca falta escuchar las frases como: "yo aprendí de niño a no comer, a comer poco, para que otros también lo pudieran hacer."

No quisiera dejar uno este cielo, esta tierra, este aire, y nunca menos esta gente que lucha día a día por construir un mundo mejor.

Quiero cerrar este escrito, que en verdad no es mío, es de ustedes, de cada uno de ustedes que integran la comunidad de maestros bilingües hñäbñü, dirigiéndose a alguien muy, pero muy especial a ti maestro de la región del Valle del Mezquital.

Anónimo

Si el lector analiza con detenimiento esta carta y su contenido, estará de acuerdo en que su autor era un docente notoriamente preocupado no sólo por la pérdida de la lengua y la cultura *hñähñú* en la región del Valle del Mezquital, sino también por el escaso interés que muestran muchos de sus compañeros por apoyar esta tarea. Por esta razón, el texto es en realidad una invitación significativa para que los docentes retomen la bandera de una verdadera educación indígena escolarizada que recupere su sentido sociocultural y lingüístico.

La situación descrita pone de relieve, por una parte, que la gente *hñähñú* se siente orgullosa de sus raíces y muestra también que serlo es una misión difícil a la luz de las condiciones socioeconómicas que se viven. Por otra parte, la carta enfatiza la relevancia de vivir en la región y señala la necesidad de dignificar la educación formal, que hoy se encuentra en las manos de los indígenas en los niveles preescolar y primario, y al mismo tiempo la de resignificar su sentido formativo e infundirle un nuevo impulso.

El texto deja entrever que la religión propició procesos de manipulación en las prácticas educativas y revela entre líneas cómo se aprovechó para servir a sus intereses. Al mismo tiempo, se infiere que hoy la educación se encuentra en manos de los indígenas *hñähñú* y es preciso que éstos valoren esa responsabilidad.

En la actualidad, en la región del Valle del Mezquital, la idea de educación intercultural bilingüe se ha convertido en una práctica declarativa institucional. Sin embargo, en la vida diaria esto no se cumple, a pesar de que desde 1978, fecha de la creación de la DGEI (Dirección General de Educación Indígena), se anunció la necesidad de promover una educación federalizada y diferenciada para los grupos indígenas generada desde ellos mismos. Tal circunstancia se ha convertido en una promesa todavía incumplida, como se verá más adelante.

Por la escasa importancia concedida a esta propuesta educativa, promovida por los maestros indígenas y secundada por varios padres de familia, se infiere que hoy el discurso de la educación nacional se encuentra alejado de lo indígena y representa para sus habitantes la posibilidad de tener un mayor ascenso social y, por lo tanto, la oportunidad de remover un estigma de discriminación social.

Muchas veces al maestro bilingüe se le indica en los cursos la importancia de promover una educación intercultural bilingüe, pero en la práctica no se le dan elementos teóricos y pedagógicos ni culturales y lingüísticos suficientes y adecuados para apropiarse de una verdadera educación para los indígenas, según pude advertir durante el trabajo de campo.

En síntesis, lo que se descubre es un deficiente funcionamiento de las estrategias de implantación de las reformas educativas, que intentan recuperar la cultura y la lengua indígenas. En los hechos, poco se ha convencido el maestro en servicio de la importancia de difundir una educación intercultural bilingüe.

En consecuencia, es posible asegurar que la carta difundida en la comunidad indígena representa un conjunto de preocupaciones de un grupo de maestros *hñähñú*; éstos, en realidad dispersos, demandan ayuda para crear un proyecto educativo que consolide las prácticas educativas formales e informales del quehacer *hñähñú*. Nuestra propuesta es, como lo señalan Beker y Fisicaro (1998:22), comprometernos significa, "no patear la pelota hacia fuera", jugar en compañía del otro. Comprometer implica hacer que la pelota circule, formar a los actores, reconocerles un saber académico acerca de su práctica del que a veces no tienen registro. Crear "la disposición de adueñarse del propio hacer", en especial por aquel interés de apropiarse de lo cultural y lo lingüístico de su práctica cotidiana, aunque ésta parezca haber perdido el placer que una vez supuso y, quizá, también el recuerdo del momento en que se consideraba esencial para la formación de sus alumnos.

Echemos entonces a rodar la pelota, sin prejuicios individuales, reconociendo límites, pero no sin restricciones políticas y académicas.

La invitación a los maestros y académicos debe entenderse como el acto de sumarse a la recuperación del sentido del quehacer educativo indígena. Este estudio acepta dicha invitación en cuanto al objetivo de proporcionar algunos lineamientos metodológicos en su vertiente didáctica que le permitan al docente reflexionar sobre la problemática de la educación indígena escolarizada.

Aceptamos el reto como equipo de investigación, con el proyecto *Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe* que se desarrolló en los estados de Hidalgo y Michoacán entre 1998 y 2001, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT (No. 25697-51). Agradecemos igualmente un financiamiento por parte de la Fundación Ford para el período 2003-2005 del proyecto.

---

<sup>1</sup> Se debe aclarar que el presente trabajo formó parte de un estudio colectivo más amplio, cuyos ejes se orientaron hacia el estudio a profundidad de la organización étnico-social y sociolingüística de las comunidades (etnografía, etnografía de la comunicación, uso y distribución de las lenguas, perspectivas educativas), el funcionamiento de la educación indígena (organización de la escuelas, interacción en el aula, procesos de adquisición de aprendizaje, rendimiento académico, etc) y la socialización familiar (patrones culturales de formación e integración de los niños a la vida escolar etc).

Esta investigación estuvo dirigida por el Dr. Rainer Enrique Hamel, investigador del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Iztapalapa y, como subdirector, Antonio Carrillo Avelar, profesor de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

En el proyecto participó un promedio de 15 integrantes, entre los que destacaron investigadores extranjeros, egresados del doctorado en ciencias antropológicas de la UAM-Iztapalapa, profesores-alumnos indígenas de la maestría en desarrollo educativo, así como alumnos de licenciatura en antropología de la UAM-I y alumnos de la licenciatura en educación indígena de la UPN-Ajusco.

Para la realización del trabajo se formaron dos equipos de trabajo: uno actuó en la región *hñähñú* del Valle del Mezquital del estado de Hidalgo y otro en la región de la meseta purépecha del estado de Michoacán.

El equipo de la región *hñähñú* estuvo integrado por un coordinador de zona de trabajo de campo con estudios de licenciatura y maestría en Educación y actualmente candidato a doctor en ciencias antropológicas de la UAM-I, cuatro estudiantes de antropología de esta misma institución, tres

Es preciso destacar que ésta es una tarea impostergable, si se quiere reorientar el sentido del quehacer educativo institucionalizado en la región. Asimismo, el trabajo de investigación, motivo de este texto, se llevó a cabo con la finalidad de tomar la visión del maestro indígena en servicio y recuperar la cultura y lengua indígenas. Es decir, hay que incorporarse a su visión de recobrar el sentido de la educación indígena en escuelas destacadas que tengan como objetivo esta tarea. Desde esta perspectiva, se detectó que en el ámbito de la educación indígena institucionalizada existía un proyecto que tenía estas mismas intenciones. Esta propuesta académica que formaba parte del proyecto institucional denominado *Escuelas de Asesoría*, tenía entre otros propósitos conformar escuelas modelos en las que se pusieran en práctica los principios de la educación intercultural bilingüe para irradiarlos desde ellas hacia las escuelas indígenas próximas.

Este proyecto resultaba novedoso o interesante para su estudio, dado que coincidía con los propósitos antes señalados, pero al mismo tiempo imponía serios retos para un análisis antropológico, en un momento en que se comenzaba a hablar de la importancia de la interculturalidad en el contexto de la globalización o mundialización.<sup>2</sup>

En otras palabras, el reto de estudiar dos proyectos de escuelas con prestigio, que tenían en sus manos una propuesta académica como la antes señalada, se convirtió en motivo de la investigación.

La encomienda de conocer desde dentro las formas en que trabajan los buenos maestros indígenas y analizar sus estrategias de enseñanza, encadenamientos formativos, formas de planeación, procesos de actualización y formación académica, y en general su cultura académica, se transformó en el móvil de una gran aventura intelectual.

Esta tarea la inicié formalmente cuando en la ciudad de México visité al responsable del proyecto de *Escuelas de Asesoría*, a quien hice varias entrevistas para conocer a fondo la propuesta. Más adelante decidí platicar con el responsable del mismo proyecto en la ciudad de Pachuca para informarle sobre las características del estudio. Fue así que me recomendaron entrevistarme con el encargado de operarlo en la región del Valle del Mezquital, que se encontraba en el poblado de Los Remedios, Ixmiquilpan, perteneciente al estado de Hidalgo; a él se le solicitó el apoyo para ingresar a dos escuelas de la región que trabajaran de manera destacada con el proyecto.

---

estudiantes de maestría de la UPN-Ajusco y otro de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón-UNAM; asimismo, para cumplir con esta intención se seleccionaron dos estudiantes de la licenciatura en educación indígena de la UPN-Ajusco y dos profesores indígenas de la región con estudios de educación básica y hablantes de la lengua *hñähñú*.

<sup>2</sup> El proyecto *Escuelas de Asesoría* fue una propuesta académica para favorecer la recuperación de la cultura y lengua indígena creada durante la gestión de Ludka de Gortari (prima del presidente en turno Carlos Salinas de Gortari) y cuya finalidad era recuperar los postulados de las escuelas radiofónicas y el proyecto *Escuelas Piloto*; asimismo, se contaba con un asesor capacitado desde la DGEI y con la señal de Edusat, televisión, videocasetera y un banco de videos grabados.

Se sugirió que estas escuelas indígenas fueran de organización completa y tuvieran casi iguales condiciones de operación, ya que la intención era trabajar de una manera profunda y hacer comparaciones de los hallazgos relevantes obtenidos en la primera.

A lo largo de un año escolar conviví de modo intermitente con ambas escuelas. En el transcurso del tiempo resultó evidente que la práctica del proyecto anunciado institucionalmente era muy discreta, pese a la recomendación de observar el funcionamiento del proyecto con los mejores maestros.

En los salones se reconocía que la problemática de la educación intercultural bilingüe en el aula apenas se trabajaba. Por lo regular, la lengua indígena se utilizaba como nexo entre aquellos niños que no comprendían los contenidos escolares; esto es, el docente recurría al empleo de la lengua materna con la finalidad de que a éstos se les facilitara la comprensión de los contenidos oficiales.

De igual forma, con objeto de que los niños entendieran los contenidos oficiales, los profesores recurrían a ejemplos de la cultura *hñähñú* para que se los comprendiera; empero, una educación intercultural como la prometía la DGEI era casi nula.<sup>3</sup>

Visité de manera simultánea otras escuelas indígenas de la región; en ellas también constaté que la enseñanza de la lengua se programaba los días viernes, después del recreo. Sin embargo, en realidad no se enseñaba la lengua indígena, ya que muchas veces los viernes se dedicaban a diversas actividades extraacadémicas, como participación en concursos, ensayos, prácticas de aseo general de la escuela, o bien actividades vinculadas con la formación de los docentes o competencias deportivas (como la preparación de los juegos magisteriales).

Al reconocer esta situación de la educación indígena en las escuelas, se decidió platicar con el responsable del proyecto *Escuelas de Asesoría* de la región y después con los coordinadores del proyecto en la Dirección General de Educación Indígena de la ciudad de México. Ellos señalaron que la introducción de la propuesta de federalización, según la cual cada estado de la república debía encargarse de administrar el presupuesto y los proyectos, había desvirtuado su esencia.

En otras palabras, la propuesta de *Escuelas de Asesoría* estaba desapareciendo. En el estado de Hidalgo se afirmaba que el proyecto seguía e incluso se aumentaba su cobertura, ya que a más escuelas indígenas se les iba a dotar de los aparatos audiovisuales y del material propio de este programa, pero en la práctica se estaba confundiendo el sentido del proyecto con la infraestructura de los recursos didácticos.

---

<sup>3</sup> La educación intercultural bilingüe es un enfoque de educación abierta y flexible, enraizada en y a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales que han estado en permanente contacto; que miran lo ajeno desde lo propio y que observa e interactúa desde su afirmación y autoevaluación. (DGEI. 2001; 25-26)

Durante este tiempo se les preguntaba a las autoridades acerca de los asuntos indígenas en las escuelas; su respuesta era que se promovían en los planteles educativos a través del canto del himno nacional en *hñähñú* y los concursos de narrativa que difundía la DGEI, así como la incorporación en las boletas de una categoría para anotar el fomento de la cultura y lengua *hñähñú*.

En la práctica se incurría en el currículo real y cotidiano de las escuelas indígenas de organización completa, denunciado ya en la carta antes citada. Sin embargo, debe reconocerse la importancia de continuar con la idea de orientar el estudio y tomar como base las creencias académicas concretas del docente indígena y expresar planteamientos que permitieron una posible reorientación formativa que recuperara el sentido de poner en el centro de la preparación de los niños la cultura y la lengua *hñähñú*.

Junto con este propósito, consideré importante estudiar también lo que sucedía con las estrategias de implantación que utiliza el Estado-educador cuando intenta operar prácticas de innovación educativa, como era en este caso la reforma educativa de 1993. Ésta alojaba varios postulados teóricos y metodológicos de posible relevancia para contar con una escuela indígena en servicio que enriqueciera la cultura y lengua *hñähñú*.

Ante esta situación, decidí revisar el corpus del material recolectado de casi dos años de trabajo de campo en las dos instituciones, incluidos los maestros recomendados como buenos docentes.<sup>4</sup> Encontré que el mejor material acumulado hasta el momento era el que correspondía a la enseñanza de los resúmenes escolares, dado que se disponía de tres videocasetes grabados de tres clases diferentes, material didáctico relevante usado por el maestro y producciones académicas de los niños acerca del resumen de textos. Todo ello me llevó a conducir un estudio exhaustivo sobre la reforma educativa a través de la enseñanza del español y, de manera más concreta, con la enseñanza de la competencia comunicativa en las aulas indígenas. Para ello se inició un análisis más detallado de los materiales recolectados y una revisión minuciosa de las teorías e investigaciones vinculadas con esta temática.

De esta forma, partí de las siguientes premisas académicas:

1. Las escuelas indígenas de organización completa<sup>5</sup> exitosas cuentan con personal experimentado con varios años de servicio; éstos se convierten en un atractivo académico para conocer de qué forma hacen funcionar en términos didácticos la educación indígena. En la práctica, estas mismas escuelas cuentan con un

---

<sup>4</sup> El material recolectado hasta el momento estaba compuesto por 15 videocasetes, 30 audiocasetes, registros de clase, diarios de campo, 16 entrevistas grabadas a personas de la comunidad y académicos de la DGEI, material didáctico, producciones de los niños, etc. (véase más detalles en el cuadro 1 del siguiente apartado).

<sup>5</sup> En el medio indígena existen dos tipos de escuelas, las de organización completa y las unitarias o multigrado. Las primeras se caracterizan por tener un maestro al frente de cada grupo, mientras que las unitarias se distinguen por tener un docente al frente de dos o más grupos.

personal relativamente estable con muchos años de servicio, que en la práctica puede ser promotor de la reorientación de la práctica educativa indígena.

2. La profunda crisis en que está inserta la educación intercultural bilingüe actual, desde la perspectiva del proyecto de los indígenas que defienden esta propuesta, plantea la necesidad de que ésta sea reformulada desde las escuelas que supuestamente están dedicadas a promover una educación adaptada y adecuada a los grupos culturales y lingüísticamente diferente; esto impone la necesidad de partir de sólidos balances acerca del funcionamiento en la práctica con la intención de reorientar y enriquecer dicho proyecto. En este sentido, la crítica desde el aula y desde las teorías académicas que se piensa instituir presupone realizar un significativo esfuerzo intelectual para comprender y explicar el funcionamiento de los grupo-clase, en particular, y la escuela, en general.

El funcionamiento de sus prácticas no siempre es susceptible de observarse a simple vista, lo cual demanda un conocimiento detallado y una reflexión teórica de su cotidianidad y sus interacciones sociales implícitas, si la finalidad es comprender las dinámicas de negociación implícitas entre los actores que participan en ellas. De esta manera, una reforma educativa que no modifica las pautas cotidianas de trabajo del aula no puede denominarse reforma educativa (Frigaero, 1996).

3. El aula como un agente socializador refleja un entorno social más amplio que, a su vez, representa un poderoso influjo de convivencia. En consecuencia, la cultura socioeducativa en que se encuentra circunscrita el aula y la escuela impregnan inevitablemente a los actores que se encuentran en ella: creencias, valores y formas de pensar. Por tal motivo, si se desea transformar la vida cotidiana de los salones de clase, es necesario llevar a último término el análisis accionar cotidiano de sus actores.
4. La comprensión de las maneras en que los niños construyen el conocimiento escolar, considerando sus referentes empíricos naturales y sus saberes culturales, se convierte en un recurso significativo que puede ayudar a comprender la cultura académica del aula e identificar pautas para promover formas concordantes con las características de los niños indígenas.
5. Los maestros indígenas están convencidos de poner en práctica los contenidos oficiales como parte de la reforma educativa, no tanto como promoción de una educación intercultural bilingüe. Consideré que muchas de las teorías que sustentan el proyecto de la SEP son válidas como conocimiento universal y significativas para el proceso de formación de los niños indígenas. En la práctica pueden ser reorientadas; en este trabajo se sostiene que las teorías de innovación que funcionan aquí pueden ser asimismo útiles para fomentar el proyecto de la educación indígena, siempre y cuando el docente esté convencido del proyecto de la educación intercultural bilingüe.

6. Un caso particular que la reforma educativa favorece hoy día son las competencias comunicativas; pueden servir de "botón de muestra" para analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas por los actores sociales (maestros y alumnos). Por lo tanto, el análisis del uso de los resúmenes escolares en el aula como producto de una competencia comunicativa y como representante de la cultura académica instituyente puede también señalar la dirección para reorientar el quehacer cotidiano del aula indígena.

---

## Introducción

---

Como puede inferirse del prefacio, los maestros indígenas en servicio de la región *hñähñú* del estado de Hidalgo mueven sus creencias en dos planos formativos distantes. En el primero se incluyen a aquellos que intentan promover una educación intercultural bilingüe con la finalidad de posibilitar el conocimiento escolar de manera equitativa; se pretende la conformación de una plena participación de lenguas y culturas (indígena y mestiza) en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad sociocultural como atributo necesario para la formación de los niños *hñähñú*. Pone de relieve las ventajas didácticas de utilizar la lengua indígena como recurso de aprendizaje de las distintas asignaturas del currículo oficial.

Al segundo grupo pertenecen las creencias de la mayoría de los maestros indígenas de la región; para ellos la mejor forma de enseñar consiste en suministrar las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad dominante, sin vínculo con las prácticas del trabajo comunal o las prácticas de la naturaleza. También dejan en un segundo término el tejido original en que se formó el niño de origen *hñähñú*, toda vez que consideran que carecen de la formación pedagógica y lingüística para trabajar de manera didáctica. La propuesta alternativa considera que favorecer una educación intercultural bilingüe equivale a contribuir a perpetuar el estigma de ser indio e inferior al mestizo.

La lengua de aprendizaje en el aula es el español; en realidad, la práctica del idioma originario es infrecuente. Su cultura, filosofía y saber se emplean como recurso para comprender con mayor precisión el discurso escolar que promueve la Secretaría de Educación Pública, como si se tratara de una escuela urbana.

Esta investigación toma como punto de partida el estudio de las creencias mayoritarias de este segundo grupo de maestros indígenas en servicio, esto es, los docentes que apuestan a la difusión de una educación monocultural adherida al fomento de la política educativa nacional.<sup>1</sup>

En nuestra propuesta de trabajo se crea un paréntesis en relación con el proyecto de educación intercultural bilingüe que promueve la DGEI, de tal forma que su falta de cumplimiento no parezca un desacato o un incumplimiento de lo instituido, lo cual conferiría un tono negativo a una práctica que no lo es. La idea primaria del estudio parte de la definición de los maestros indígenas, sus creencias, imaginarios y valores, para luego identificar sus posibilidades o potencialidades profesionales y, en consecuencia, delinear por último una propuesta de reorientación académica de sus prácticas educativas, si ése fuera el caso. Una vez delimitada la problemática a analizar, consideré importante iniciar el trabajo sin dejar de lado las siguientes interrogantes:

¿Cómo funcionan las aulas indígenas con docentes destacados o socialmente reconocidos en el medio en que se circunscriben?

¿Cuáles son sus creencias académicas?

¿Qué estrategias de enseñanza emplean?

¿Cómo son tales estrategias?

¿Qué formación posibilitan?

Estos elementos tienen estrecha relación con los procesos de innovación que la Dirección General de Educación Indígena y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal promueven en las escuelas indígenas.

---

<sup>1</sup> En el año de 1993 se aprobó en México una de las reformas educativas más radicales que ha tenido el país en las últimas décadas (García, 2000:12), (Gómez, 2005:39), la cual influyó de manera significativa en el ámbito de la educación básica en general y en particular la indígena. Esta propuesta modificó la legislación constitucional, al efectuar cambios significativos al artículo tercero; sustituyó la Ley Federal de Educación por la Nueva Ley General de Educación y creó el Plan para la Modernización Educativa.

A nivel nacional, se aceleró la descentralización de la educación, la cual planteaba que cada uno de los estados de la República se encargaría de administrar sus recursos financieros y humanos. A nivel curricular se sustituyó el plan y los programas organizados por áreas; en su lugar se adoptó nuevamente la estructura curricular por asignaturas, sustento de la reforma llamada "Plan de Once Años" de 1966.

A nivel estructural, se formularon programas de estímulos para los maestros a través del proyecto denominado "Carrera magisterial", el cual busca mejorar sus sueldos y, al mismo tiempo, promover una mayor formación académica. En esta misma dirección se creó en todo el país un buen número de Centros de Maestros, que tenían como propósito principal formar a los docentes en torno de diversos tópicos de la reforma educativa.

En términos generales, esta nueva reforma educativa prometía hacer cambios sustantivos en la cotidianidad de la vida académica de todas las escuelas, incluidas las indígenas, con lo que se esperaba que los alumnos y maestros tuvieran estrategias de aprendizaje-enseñanza más realistas y contenidos escolares más acordes a las necesidades de formación de los alumnos.

Dicho de otra manera:

- ¿Existe un nexo entre las prácticas que la reforma educativa de 1993 piensa instituir y las prácticas instituidas?
- ¿Existen prácticas culturales académicas independientes de estos procesos de innovación?
- ¿Qué lugar ocupan las competencias comunicativas en las creencias de sus profesores?
- ¿Cómo asimilan los cambios que introduce la actual reforma educativa?

En este mismo sentido, interesa saber:

- ¿Cómo han influido estos factores de innovación en la dinámica de aprendizaje de los niños *hñähñú*?
- ¿Cómo se aproximan los niños al conocimiento escolar?
- ¿Cómo se combinan estas prácticas de aprendizaje con las necesidades reales de formación de los niños indígenas?

## **1. Objetivos e hipótesis de investigación**

En este trabajo se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Analizar la cultura académica en aulas indígenas desde la perspectiva de las culturas instituida e instituyente en el ámbito de los procesos de innovación de la reforma educativa de 1993 con el propósito de identificar las creencias implícitas de sus protagonistas.
- Reconocer el sentido académico del enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua y ubicar el lugar que ocupa la formación de destrezas en las creencias de los maestros y alumnos indígenas.
- Analizar los productos de aprendizaje que los alumnos construyen a partir de una competencia comunicativa concreta en el marco de las necesidades de formación de los niños indígenas.
- Precisar los alcances y limitaciones de las estrategias de enseñanza de los resúmenes de textos escolares, empleadas por los maestros indígenas, en el ámbito del enfoque comunicativo funcional como un ejemplo de la forma en que funciona el aula indígena.

- Proponer la incorporación al debate de algunos elementos teóricos y metodológicos relacionados con la manera de reorientar la enseñanza de las lenguas como cultura académica emergente.

El estudio se centró en las prácticas de interacción en el aula que adquirieron un papel muy importante en este trabajo, puesto que los actores sociales, maestros, alumnos y expertos son quienes dan vida y sentido a dichas prácticas.

Las creencias de los actores sociales, en consecuencia, representan un proceso de interiorización de las normas sociales y académicas, a través de las cuales los individuos adquieren las competencias necesarias para relacionarse con el medio (Coulon: 1995).

El salón de clases se percibe como un espacio académico en el que se encuentran mundos ocultos que salen a la superficie por la forma en que los docentes conciben el conocimiento académico y las diferentes relaciones entre maestros y alumnos, aun cuando el aula se considera un espacio de múltiples aristas (Pérez Gómez: 1998) y un mundo complejo. El trabajo toma como punto de partida el análisis sociolingüístico de la enseñanza de una lengua para luego estudiar a profundidad y detalle las prácticas que tienen lugar en ese escenario. Recoge diversos extractos de interacciones en los que se reconoce la interacción de la enseñanza de la lengua y el aprendizaje de los alumnos.

El proceso de generar conocimientos en el aula, como se ha mencionado con anterioridad, es una experiencia compartida entre maestros y alumnos, o bien entre los propios alumnos. Aquí se busca establecer un análisis pormenorizado de lo que sucede en ambos procesos y reinterpretar la forma en que la enseñanza del español a niños indígenas, en apariencia monolingües en español, deja al descubierto las maneras en que se trabajan las competencias lingüísticas en el salón de clases. En este sentido, se observa también con detenimiento lo que sucede con las innovaciones de la enseñanza de la lengua y con el sentido académico dentro del aula indígena.

Los procesos observados en este escenario se concibieron en términos de intercambios instituyentes e instituidos, que contribuyen a comprender ese mencionado proceso educativo.<sup>2</sup>

Se insistió en la idea de que las relaciones culturales que se establecen en el salón de clases determinan la calidad de los saberes que se generan allí.

Luego de analizar los procesos que tienen lugar en el aula, advertir la necesidad de incorporar un conocimiento mayor, en este caso tras cotejar el papel que juega lo instituyente en el contexto de un currículo innovador, como el de la enseñanza y aprendizaje del español. Para ello estudié con toda intención su estructura, dinámica interna y enfoque teórico a partir de un ejemplo concreto de una competencia comunicativa (el resumen de textos) dentro del currículo de la educación indígena. Al investigar a profundidad esta propuesta curricular formal para la enseñanza y aprendizaje del español,

---

<sup>2</sup> Se debe destacar que estos conceptos se detallarán con precisión en el próximo inciso.

resulta evidente cómo los avances de innovación no se producen en el vacío, sino en un contexto sociocultural particular y articulado con una estructura teórica.

Los procesos del aula, al concebirse como prácticas instituyentes complejas, suscitaron la reflexión en torno de prácticas de introducción de los procesos de innovación en los salones de clase. En este punto busqué descentrar lo que ha sido una propuesta de reforma educativa en el campo de la educación indígena escolarizada. En particular, procuré reunir elementos para identificar el tipo de interpretaciones que hacen los maestros sobre desarrollos curriculares para la enseñanza de la lengua española.<sup>3</sup> Es decir, que buscó develar los contenidos explícitos e implícitos de las prácticas culturales cotidianas del aula cuando se enseña la lengua nacional a los niños indígenas *hñähñú*.

El análisis de los fragmentos en los que se observa cómo se acercan los niños *hñähñú* al conocimiento muestran también la necesidad de estudiar con mayor detalle la calidad de enseñanza de una competencia comunicativa, a través de la argumentación académica del conocimiento construida por los propios alumnos. Asimismo, esto hizo posible mostrar el modo en que el dominio de una competencia comunicativa, como el resumen de textos, en el caso de los niños, está determinada en gran medida por las prácticas de la cultura escolar instituida en la que se acostumbra promover su aprendizaje.

Por último, se debe destacar que, si bien no siempre, los estudios de antropología educativa y sociolingüística recurren a la documentación y análisis de las prácticas educativas institucionales. En concreto, estos trabajos, por valiosos que resulten, se olvidan de formular algunas propuestas concretas para promover un replanteamiento académico de esa cotidianidad. En esta investigación se diseñó una propuesta académica que, en esencia, es una invitación a discutir el futuro posible de la educación indígena institucionalizada.

Los planteamientos anteriores sirvieron de marco general para la formulación de las siguientes hipótesis de trabajo que guiaron toda la investigación:

1. El tipo de servicio educativo que reciben los niños y niñas<sup>4</sup> indígenas es diferente respecto de sus necesidades de formación académica.
2. La heterogeneidad y complejidad de la vida en las aulas se manifiesta en dos grandes dimensiones que conviven: *la cultura académica instituida*, la cual refleja en su cotidianidad la herencia cultural y los procesos de constitución y reconstitución de significados, entre otros, y *la cultura académica a instituir*, que se manifiesta en las políticas educativas que el Estado piensa poner en práctica y las cuales, en la realidad, no necesariamente se adecúan a las creencias de sus protagonistas.

---

<sup>3</sup> Con frecuencia existen estudios de corte funcionalista que buscan analizar la diferencia entre lo planeado y lo ejecutado y en los que se analiza el cumplimiento de los objetivos, logro de metas, así como el cumplimiento de la estructura académico-administrativa. Sin embargo, la idea de este trabajo se centró en documentar qué sucede con los actores cuando se trata de instituir un nuevo proyecto y la articulación compleja que realizan éstos frente a los requerimientos que plantea la reforma educativa.

<sup>4</sup> En un principio se consideró la pertinencia de diferenciar a los niños y las niñas, como hoy se recomienda hacer, en el campo de la diversidad cultural; sin embargo, por cuestiones de espacio se decidió no hacerlo.

3. La *cultura académica a instituir* se concreta en los contenidos disciplinarios y enfoques metodológicos que se imponen desde afuera de las aulas, a través de los libros de texto para el maestro y los alumnos, entre otros; éstos, en la práctica, no maximizan el tipo de formación que exigen sus usuarios, maestros y alumnos.
4. Los productos de aprendizaje o competencias académicas de los alumnos *hñähñú* no descansan en la adopción de la cultura académica instituyente que el Estado piensa poner en práctica.
5. Las estrategias y criterios para la creación de una cultura intercultural emergente para la enseñanza de las lenguas requieren procesos de reorientación y ajustes de la reforma educativa de 1993.

## 2. La identificación del objeto de estudio

En síntesis, este estudio analiza el proceso de trabajo conjunto que un maestro de grupo y los alumnos emprenden en una escuela indígena ante un proceso de innovación, como el empleo de un nuevo enfoque de enseñanza del español, todo ello en el contexto de los procesos de reorientación de la práctica de enseñanza-aprendizaje indígena.

El trabajo de innovación que se busca instituir en los salones de clase se encuentra imbricado en la trama de la vida diaria de un conjunto de creencias de sus actores, que muchas veces no coinciden con sus postulados teóricos iniciales. Las estrategias y estilos de enseñanza y los persistentes esfuerzos de los docentes para apoyar didácticamente a sus alumnos en el salón de clases suelen ser aspectos que poco reflejan estas ideas de cambio. Pese a los documentos normativos y de apoyo didáctico, no son muy claros en torno de sus objetivos y postulados académicos.

Documentar los encuentros y desencuentros entre lo instituyente y lo instituido, así como las distintas formas en que se manifiestan en las escuelas en general y en el aula indígena en particular, presupone reconocer la problemática de los procesos de formación docente puestos en práctica hasta la fecha. En este sentido, este estudio ejemplifica a detalle a través de un análisis profundo cómo se emplea una competencia comunicativa mediante las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos y las estrategias de enseñanza aplicadas por un maestro indígena.

**Filiaciones teóricas y estructura del trabajo.** Una vez reconocido el objeto de estudio de la investigación, se realizó un diagnóstico que estableciera el grado de divergencia entre lo propuesto por la reforma educativa de 1993 a través de lo planteado por el plan y programa y las prácticas académicas reales que escenifican los actores sociales, alumnos y maestro en el salón de clases y las escuelas.

Advertí que la perspectiva académica que podía servir de soporte a todo el trabajo era el enfoque teórico denominado análisis institucional, que formularon Lapassade (1980), (1992), (1999), Lourau (1991) y que fue retomado en México para los estudios antropológicos de Calvo y Donnadieu (1992b).

El análisis institucional, según los autores señalados, es una corriente francesa que alcanzó su mayor difusión en los decenios de los setenta y ochenta tras los acontecimientos de mayo de 1968, fecha en que las instituciones acusan una notable crisis general.

El análisis institucional encuentra su primer origen en la crisis de las instituciones de la sociedad industrial capitalista. Las grandes instituciones del orden social –las iglesias, las escuelas, los establecimientos médicos, pero también los partidos y los sindicatos- se ven atravesados por la crisis, y la crisis institucional, a la vez sectorial y general, determina la demanda del análisis institucional (Lapassade, 1992:49).

Esta corriente propone realizar trabajos analíticos de los problemas concretos que vive una institución. En este sentido, solicita la intervención de quienes intervienen en la institución para que participen en su solución.

El análisis institucional recurre a los aportes teóricos y metodológicos de la psicoterapia institucional, la intervención psicosociológica y la pedagogía institucional para modificar las prácticas instituidas.

El punto de vista institucional considera también que su problemática social debe verse como una totalidad, expresada como una visión general del conflicto y cuyos actores sociales son a su vez un reflejo de la problemática social en que se encuentran circunscritos.

Tales problemas transitan por un proceso dialéctico construido por tres momentos que concurren de manera simultánea en la vida de una institución: lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado.

El punto de partida del análisis institucional se inicia con lo *instituido*, que Lapassade considera una instancia social que posee en su interior una historia envuelta en un conjunto de reglas, normas, costumbres y tradiciones que se ven reflejadas en las acciones de los individuos, es decir, en las situaciones de la acción y sus estrategias. Lo instituido, según este crítico (1980:91), se presenta como una alineación social que se traduce en la atomización de sus prácticas y en el olvido de sus orígenes y pautas que le dieron sentido a su existencia.

Lo instituyente es en la práctica el acto de cuestionar lo institucionalizado. Representa el proyecto de reconstrucción de la institución. En otras palabras, es el imaginario social que intenta cambiar el transcurso de la historia social, razón por la cual se presenta como la alternativa de liberación de las prácticas instituidas de forma colectiva.

Aplicado al campo educativo, lo instituyente se presenta como aquellas modificaciones formales e informales que amenazan con cambiar las prácticas habituales de las escuelas.

Lo institucionalizado, el tercer nivel, se refiere a las medidas encaminadas a inducir una estabilidad entre las instituciones anteriores. Estas medidas pueden ser de dos tipos, como lo señala Lapassade, las conciliadoras y las coercitivas, cuya finalidad es conciliar y naturalizar las nuevas políticas institucionales.

De esta manera, el tercer momento, también llamado el momento de la segunda negación o el de la negación de la negación, se distingue por este conjunto de medidas establecidas para evitar la amenaza de inestabilidad y, por tanto, mantener su unidad (Calvo y Donnadieu, 1992b:21-22).

Lo institucionalizado, en consecuencia, se reconoce en la forma en que los actores sociales adaptan las normas universales que se piensa instituir, las cuales perciben éstos de distintas maneras; a partir de este hecho, adecúan estas políticas a su quehacer cotidiano o se oponen a ellas.

El concepto de institucionalizado, definido de ese modo, tiene una limitación: sólo se refiere a una perspectiva que es efecto de la interacción entre lo instituido y lo instituyente.

Sin embargo, es preciso aclarar que la anterior propuesta teórica y metodológica, tal y como la proponen Lapassade y Lourau, no se recogió en sentido estricto, sino que se ajustó a los objetivos del trabajo. Es decir, en este estudio no se intentó ni el socioanálisis ni la terapia psicoanalítica grupal, con la participación de los actores; sólo se aprovecharon las nociones, conceptos y categorías principales de instituido, instituyentes e institucionalizada.

No obstante, reconocemos el alcance analítico de estos tres elementos que, tomados en su conjunto, son elementos capaces de contribuir a explicar de forma extensa lo que sucede en las escuelas indígenas, en general, y sus aulas, en particular. Cabe señalar que aquí se decidió sustituir el tercer término (institucionalización) por el de emergente. El concepto emergente forma parte de los debates que hubo en México en las décadas de los setenta y ochenta, en la educación superior sobre la función social del currículo (Serrano, 1983), Díaz Barriga, (1989) y Barrón y Carrillo (1989). El término emergente se utilizó para ejemplificar cómo pueden cambiar las prácticas educativas que tienen lugar dentro de las instituciones educativas. Una práctica social emergente, en consecuencia, es aquella que busca tomar en cuenta los elementos que le sirven a las prácticas académicas instituidas para solidificarlas y al mismo tiempo recuperar aquellos aspectos de las prácticas instituyentes para consolidar el proyecto institucional, de tal forma que pueda articularse a la órbita de cambio en que se encuentra circunscrita.

La decisión de introducir estas adecuaciones también permitió reconocer con mayor exactitud que la información recolectada hasta el momento se podía organizar en tres grandes partes: la cultura académica instituida, la cultura académica instituyente y la cultura académica emergente.

La cultura académica instituida se concibió como la posibilidad de analizar y entender las relaciones que tienen lugar dentro del aula, como resultado de un proceso de innovación educativa a través del discurso oficial. Esto significa analizar y mostrar que las influencias de las políticas educativas no producen necesariamente prácticas de homogenización, lo cual equivale a que las representaciones sociales de los sujetos median la interiorización de un saber académico, no tanto las medidas de difusión del discurso oficial.

La cultura académica instituyente la determina el conjunto de intenciones, teorías o reflexiones sobre la realidad que los autores de la reforma educativa, en un campo de especialización, pretenden innovar en la vida académica de las escuelas.

En el concepto de cultura académica emergente se consideró un conjunto de principios entendidos como un quehacer cultural que debe reorientarse a partir de las mismas prácticas que ponen en juego los actores.<sup>5</sup>

La focalización de situaciones, sujetos y procesos, desde la concepción de la cultura, apoyó el análisis de las prácticas académicas que ocurren en la escuela y los salones.

En relación con lo anterior, el término cultura se definió como sigue: "un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales el hombre comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento y sus actividades frente a la vida (Geertz, 1990:88)". A la cultura no se la puede entender como meros patrones complejos de conducta, sino como mecanismos de control compartidos que gobiernan el comportamiento humano. En ello juega el azar un papel esencial, ya que muchos comportamientos sociales están regulados de modo aleatorio (Sandoval, 2003:78). Este mismo autor destaca que "*describir las culturas como un manojo de prácticas informales atados con soltura o como sistemas bien formados regulados como mecanismos de control*" (Sandoval, 2003).

Todo lo anterior supone concebir a la cultura como un campo provisto de incoherencias y discontinuidades en el que se articulan con gran ductilidad las visiones de mundo que le dan sentido a la acción social.

En conclusión: a la cultura se la debe ver como una dinámica social en la que ingresan nuevos saberes que se reformulan y se recrean nuevas equivalencias en las que existen patrones de conducta intersubjetivos que determinan la práctica social.

Con este marco general se busca agrupar las intenciones de reorientar el sentido de construcción de nuevas prácticas académicas más vinculadas con el quehacer real que hoy viven las escuelas indígenas. La finalidad es analizar la cultura académica instituida a partir de lo cotidiano.

---

<sup>5</sup> Se debe destacar que la exposición de los resultados de la investigación se organizará en torno de estas versiones de cultura, como aparece en el índice del trabajo.

### 3. Investigaciones anteriores

Gracias a la revisión bibliográfica es posible aseverar que son escasas las investigaciones centradas en el estudio de los efectos de las reformas educativas desde el escenario donde tienen su fin último: las escuelas y el aula.

Se han conducido pocos estudios que describan, en primer término, la realidad cotidiana que viven las instituciones e infieran, en un segundo momento, los efectos de resignificación que se han podido producir en sus actores, todo ello a la luz de los procesos de innovación propuestos por las reformas educativas.

A este respecto, Gimeno Sacristán (1995) señala que las escuelas no han hecho cultura sino más bien han trabajado prácticas curriculares que se reflejan en la libre interpretación que hacen los maestros de los lineamientos académicos oficiales, que no en todos los casos son cultura institucional. En este mismo sentido, Pérez Gómez (1997) y Coll y Porlan (1999) destacan que llevar a cabo una reforma educativa implica cambiar la cultura en las aulas y que una reforma centrada en la producción de documentos no es una reforma continua.

Por consiguiente, la búsqueda de información sobre la temática se concentró en trabajos que analizan los cambios institucionales a partir de las modificaciones de las representaciones simbólicas de los actores sociales—maestros. En dichas investigaciones se estudian en efecto los valores, creencias o normas construidas en el plano social.

En virtud de las características de la última reforma educativa, como la de fomentar una cultura institucional en la que los docentes adquirieran un papel de protagonistas de la vida académica, se esperaba encontrar trabajos propios que dieran cuenta de la promoción de cambios y que los individuos, como personajes activos de experimentación, mostraran los resultados de su accionar cotidiano.

Tal vez esto se deba a que los actores de las instituciones educativas no se sienten incluidos en los cambios ni en la búsqueda reflexiva de alternativas innovadoras para modificar la cultura escolar cotidiana en el contexto de la reforma educativa.

Desde esta perspectiva, la indagación de documentos se centró en investigaciones enfocadas en los análisis reales que viven las instituciones, luego de resentir los efectos de los procesos de innovación y observar las contradicciones entre la cultura académica instituyente y la instituida.

En México, la mayor parte de estos protocolos evalúa las prácticas institucionales y recibe la subvención de organismos internacionales. Pueden mencionarse los siguientes: Rockwell (1989), Ezpeleta y Weiss (1994) por tesis de maestría o doctorado, Guzmán (1991), Podestá (1995), McClaren (1995), López (1999), Martínez (1999), González (2000) y Nakamura (2000). Estos estudios se condujeron al margen de las propias políticas institucionales. Sólo destacan los trabajos de Durán (1983) y Clavo y Donnadieu, este

último financiado por la DGEI (1992a y 1992b) para valorar las consecuencias de la formación de maestros indígenas.

Es notoria la ausencia de investigaciones que estudien las repercusiones de las reformas educativas desde las mismas dependencias que los promueven. Es difícil creer que no existan trabajos con datos empíricos que cuestionen las políticas educativas o pongan en evidencia las supuestas pretensiones de las escuelas públicas.

Este vacío también puede explicarse porque los responsables de las políticas públicas están más preocupados por poner en juego la práctica de innovación que presumen los avances institucionales, que en los trabajos que busquen la reorientación de las prácticas.

Dadas las características de las reformas, hoy resulta necesario contar con estudios sobre cultura institucional que demuestren cómo los actores sociales que intervienen en estos procesos construyen la cultura académica. La bibliografía en el campo está enfocada en la producción de ensayos críticos cuyo objetivo es cuestionar los efectos de innovación de las reformas educativas.

Con base en estas consideraciones, se han identificado trabajos que promueven análisis críticos desde las tradiciones mexicanas, españolas y latinoamericanas.

La tradición mexicana, en el nivel de los ensayos críticos sobre la reforma, casi siempre se centra en la realización de trabajos sobre la problemática de implantación a nivel general (Ibarrola, 1994 y 1995; Schmelkes, 1994 y 1999; Latapí, 1995; García, 2000).

En España existe desde la década pasada una sólida corriente de ensayos de carácter crítico ligada a los efectos de la reforma; es posible destacar las investigaciones de Pérez Gómez (1997), Gimeno Sacristán (1995), Marchesi y Martín (1998), Martín (1999), Gil (1999), Coll (1992, 1998) y Steiner-Khamasi (2002).

Cabe señalar que esta corriente es muy importante, toda vez que en México muchos de estos aportes son motivo de consulta en el campo de la práctica educativa profesional. En esta misma categoría se encuentran varios estudios de carácter propositivo o manuales que intentan dar la pauta acerca de cómo poner en práctica la reforma educativa. Entre otros textos sobresalen los de Ovejero (1990), Graves (1992), Coll (1992 1999), Inostrá (1995), Izquierdo (1996), Gall (1997), Gibaja (1998), Fierro (1999), Monero (2000), Fullan y Hargreaves (2000).

En América Latina existen varios estudios de carácter crítico que cuestionan en el plano teórico los efectos de las reformas educativas con miras a entender qué pasa con los procesos de innovación educativa en las escuelas; pueden mencionarse los protocolos de Ibarrola (1995), Frigaero (1996), Cox (1997), Torres (1998), Ossenbach (1998), Tedesco (1998) y Puiggrós (1998).

Como resultado de la revisión bibliográfica se pudo advertir que existen pocos estudios que analicen las contradicciones entre la cultura académica instituyente y la instituida en las aulas, desde la perspectiva de sus actores.

La ausencia de estos trabajos puede atribuirse también a una división natural del trabajo académico. Por lo general, los trabajos vinculados con el deber ser de las asignaturas en el aula están reservados a la didáctica y la pedagogía. Por su parte, la sociología de la educación se restringe a investigar las posturas teóricas de los proyectos institucionales y su relación con el contexto sociocultural y las clases sociales. Asimismo, la pragmática lingüística lleva a cabo análisis detallados de los procesos discursivos en el aula. Una de estas consecuencias, señalan Hernández y Figueroa (1992), se encuentra en la división del trabajo académico derivado del quehacer de investigación centrado en las disciplinas, lo cual propicia una ausencia de diálogo entre los diversos campos.

Esta diversidad de posiciones revela un aislamiento y explica la imposibilidad de pactar consensos acerca de los cambios de innovación que se pueden poner en práctica en las instituciones educativas.

Como puede observarse, la problemática que me propongo estudiar se centra en el análisis del quehacer cotidiano del aula indígena, entendido como totalidad. Tomo como punto de partida la inmersión de los actores sociales en el contexto sociocultural de las prácticas de innovación educativa a partir de ejemplos concretos de su funcionamiento.

Además, resulta necesario mostrar la complejidad de las interacciones al interior del salón de clases para poder evidenciar la nula validez de algunas propuestas enunciadas para transformar el medio indígena, toda vez que éstas no parten del quehacer cotidiano de sus actores ni del contexto donde se llevan a cabo sus prácticas.

En esta misma dirección, el trabajo se dio la tarea de identificar los elementos que funcionan bien en las aulas y las escuelas; la finalidad era reconocer elementos que hagan posible reorientar el sentido actual que opera en el espacio académico de los indígenas.

#### **4. Constructo teórico y metodológico**

Para el análisis del objeto de estudio fue necesario constatar de forma directa la práctica docente indígena. Para ello el trabajo se ajustó a los lineamientos de la investigación interpretativa que propone Erickson (1992:196), un término genérico que busca abarcar un conjunto de posturas o enfoques cercanos entre sí, como la etnografía, los estudios de casos, la investigación cuantitativa y cualitativa, entre otros. Todo ello sirvió como sustento teórico para identificar los significados inmediatos y locales de la acción humana.

*Utilizaré el término interpretativo para referirme al conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa; adopto este término por tres razones: a) es más inclusivo que muchos otros, b) evita las connotaciones de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos...; c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación...(Erickson, 1992:196).*

De esta manera, la investigación interpretativa se adentra en cada una de las particularidades de las personas y las formas en que éstas conciben o construyen, o ambas cosas, la realidad a través de sus relaciones, modos de organización, creencias y valores, entre otros más.

*El comportamiento de los seres humanos, sin embargo, está principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones el tener un sentido para quienes las realizan y el convertirse en inteligibles para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual. Observar las acciones de una persona no se reduce a tomar nota de los movimientos físicos visibles del actor, sino que hace falta una interpretación por parte del observador, del sentido que el actor confiere a su conducta (Carr y Kemmis, 1988:103).*

Por lo tanto, el enfoque interpretativo posibilita comprender, describir e interpretar de manera detallada, profunda y analítica las actividades, creencias, estrategias y sucesos cotidianos en los propios escenarios donde tenían lugar, por ejemplo los salones de clase, la escuela y los hogares de los niños *hñähñú*.

La investigación interpretativa hizo posible acercarse al objeto de estudio y comprender la realidad de los significados inmediatos de los actores; para ello se recurrió a la aplicación concreta de varios procedimientos técnicos e instrumentos de investigación, como la observación etnográfica, estudio de casos, análisis del discurso y la entrevista autobiográfica.

En este sentido, el análisis de lo empírico resultó de suma importancia porque permitió reconocer que el funcionamiento de la reforma educativa, como un recurso portador de competencias académicas, lleva implícito un conjunto de valores, contenidos y habilidades a instituir.

Se consideró la vida dentro del aula como un espacio de interacción de fuerzas, en donde el discurso oficial se concibe como un factor de aceptación, negación, elección, disputa, ruptura, etc., entre lo instituyente y lo instituido.

Pudo verse que la dinámica del salón de clases es un específico y complejo campo de estudio de relaciones sociales y académicas, donde la historia institucional y las prácticas socioculturales y académicas determinan en cierta forma su propio código de interpretación. Es decir, el aula se consideró como un espacio multidimensional en el cual se concretan diversas representaciones sociales de manera particular.

A la luz de lo anterior, la investigación procuró cuidar una dimensión diagnóstica de la problemática académica en el medio indígena y, a continuación, acercarse cuanto más fuera posible a la manera de enseñar las competencias comunicativas e identificar posibles reorientaciones del uso de las lenguas indígenas.

Para abordar la problemática antes expuesta, se recuperaron los lineamientos metodológicos propuestos por los estudios de casos, con apoyo de la observación directa y el registro etnográfico del acontecer cotidiano en la comunidad, la escuela y el salón de clase (Calvo: 1992a).

Los estudios de caso pueden definirse como estudios a profundidad que buscan reconstruir la complejidad de un fenómeno social, con el objeto de identificar o detectar la trama específica, procesos cotidianos concretos e inmediatos, siempre con el objeto de realizar un estudio integrado y comprensivo de un objeto de estudio determinado (Hornberger, 1989; Stake, 1998; Calvo, 1992b; García y Vanella, 1997).

Se seleccionó el alcance de esta perspectiva metodológica, ya que en sus postulados existía la posibilidad de traducir el objeto de estudio identificado con prácticas más amplias y complejas. Señala Calvo (1992b:14) que el estudio de caso es un camino que nos conduce, a partir de lo concreto, al conocimiento profundo y la explicación estructural del objeto seleccionado.

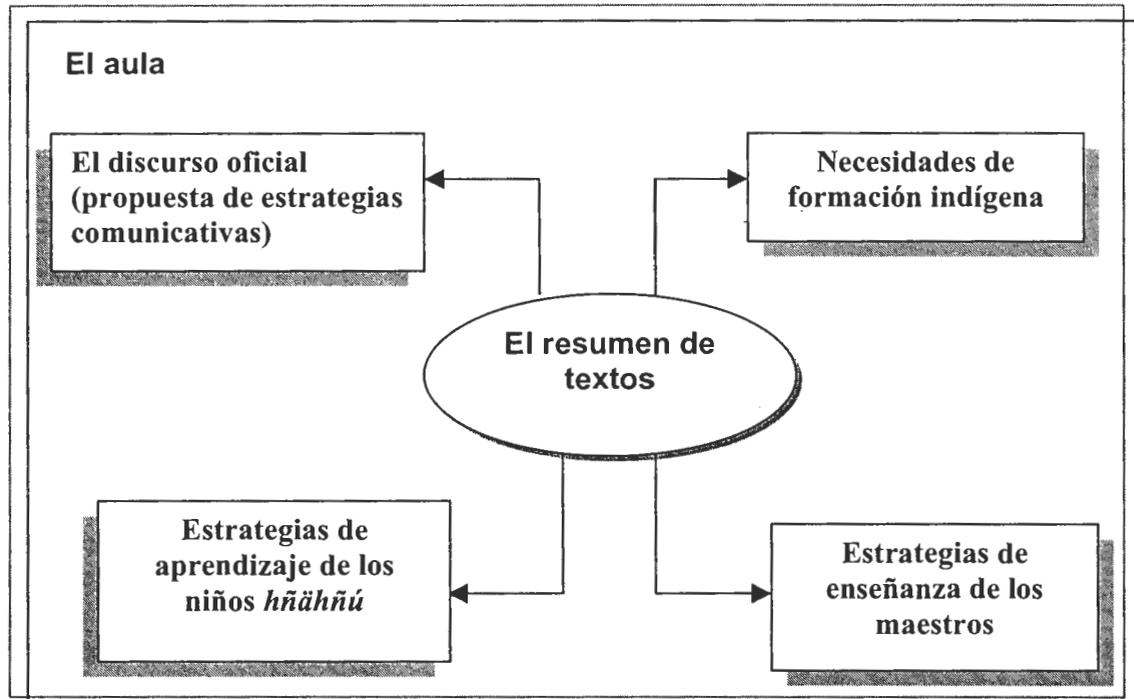
*El trabajo teórico consiste en formular relaciones y enlaces claves de valor más general del objeto de estudio que articulen y expliquen los sucesos particulares y su variación, y que además permitan construir patrones y modelos de generalización con respecto al caso estudiado (Calvo, 1992a:14).*

Luego de adoptar la metodología de estudio de casos, se reconstruyeron aspectos que estaban vinculados con la desarticulación de lo instituyente e instituido, como el caso de la enseñanza de los resúmenes escolares. Se consideró primero el objeto de estudio detectado como un todo complejo que interactúa con la dinámica del salón de clases con otros objetos, como el caso del discurso oficial, las necesidades de formación institucional del grupo indígena *hñähñú*, las estrategias de aprendizaje de los alumnos y las estrategias de enseñanza de los maestros (véase esquema 1).

**Esquema 1: El objeto de estudio y la articulación con otros sujetos genéricos**

**El contexto regional local**

**La escuela**



Una vez identificada la naturaleza del objeto de estudio se consideró éste como una estructura teórica compleja, similar a un rompecabezas, con innumerables piezas que había que reacomodar.

La primera etapa del análisis consistió en tratar de ordenar este "caos" y registrar más sucesos vinculados con el objeto; para ello se formularon diversas preguntas, se revisaron las anotaciones hechas en el diario de campo, se releeron los matices y detalles encontrados con las transcripciones hechas y se diseñaron instrumentos que permitieran ver más de cerca la problemática detectada, con la finalidad de rearticular la lógica de los significados que hasta el momento se habían encontrado.

En este punto, la dificultad se encontró en la elaboración de los significados; se procuró entonces hacer "hablar a los datos", dado que se buscó que la información recolectada a

través de los medios antes señalados adquiriera su condición de significado, esto es, que se convirtiera en una realidad interpretada (Calvo, 1992a).

En consecuencia, el estudio se apoyó en varios principios teóricos y metodológicos, entre los que destacan los siguientes:

1. Se retomó la perspectiva cualitativa e interpretativa como una metodología que articula el diálogo entre lo empírico, con los enfoques teóricos de Calvo (1992a) y Rockwell (1981), ya que juntos favorecen una mayor profundidad de los datos empíricos recolectados, de tal manera que se intentó obtener una mayor comprensión de lo que sucedía en la escuela en general y el aula en particular. El punto de partida fue la comprensión del dato empírico para construir más adelante una teoría fundamentada que permitiera registrar la realidad estudiada (Glaser y Strauss, 1967).

Los principios de la teoría fundamentada sirvieron para procesar los datos, con un extrañamiento académico que favoreciera el hallazgo de indicios o evidencias para formular una comprensión y teorización de la realidad estudiada. En síntesis, la perspectiva interpretativa destaca la necesidad de articular la teoría y el dato empírico como recursos que deben imbricarse con la intención de lograr una mejor comprensión de la realidad analizada.

2. La observación etnográfica se consideró un proceso de construcción de conocimiento mediante el cual se interpretan los significados del quehacer cotidiano de los seres humanos, entendidos éstos como sujetos que organizan y comprenden sus comportamientos a través de los significados que para ellos tienen los objetos, las personas y el ambiente donde se encuentran inscritos. Según Geertz:

*La etnografía es la descripción de la lógica informal de la vida real como es vivida, el flujo de los comportamientos que articulan formas culturales. Esta lógica se constituye e implica los significados que tienen para los que están viviendo (cfr. Geertz, 1987:30).*

El estudio se centró en la tarea de observación participante, es decir, la descripción e interpretación de realidades a través del estudio de microambientes institucionales observados en una escuela. Sin embargo, esta vertiente no dejó fuera lo que Ogbu (1993) llama la macroetnografía o enfoque de niveles múltiples. La macroetnografía pretende analizar el acontecimiento social local y otros factores sociales e institucionales en microdimensiones. Esta aseveración se consideró de enorme importancia, puesto que el estudio trata de vincular las implicaciones políticas educativas reflejadas en los proyectos educativos con las repercusiones en una cultura educativa institucional concreta, como ya se señaló con anterioridad. Por lo tanto, se consideró que el enfoque seleccionado está más cerca de un continuo entre las prácticas culturales macro y microdimensionales.

## **5. Trabajo de campo**

El trabajo de campo se realizó en tres etapas principales. La primera tuvo lugar en el año de 1997, cuando se aprobó el proyecto de investigación de CONACYT N° 25697-5 denominado *Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe*, del cual forma parte este trabajo.

Como primera actividad, el director del proyecto vio la pertinencia de buscar en varias regiones indígenas del país (la región mixe y zapoteca del istmo de Oaxaca, la totonaca del norte de Veracruz, la de la meseta purépecha y la *hñāhñú* del Valle del Mezquital) escuelas de organización completa exitosas que construyeran un proyecto propio de educación indígena en el que se recuperara la cultura y la lengua como recursos de formación académica. Aquí se debe destacar el apoyo inestimable de los egresados de la licenciatura en educación indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; como conocedores directos de las regiones, ayudaron en la búsqueda de las escuelas con las características ya mencionadas.

Una segunda etapa, en la región del Valle del Mezquital Hidalgo, ocurrió en el periodo escolar 1997-1998 y consistió en realizar un recorrido de campo, también con el apoyo de un grupo de alumnos de licenciatura en educación indígena de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta segunda fase tuvo como finalidad localizar las escuelas de organización completa que llevaran a la práctica un proyecto innovador tendiente a recuperar la cultura y lengua locales.

Durante esta etapa observé de manera intermitente el trabajo cotidiano de dos escuelas de organización completa del subsistema de educación indígena. Primero efectué un recorrido por todos los grupos y después decidí concentrarme la mayor parte del tiempo en el sexto año de ambas escuelas, ya que a juicio de los directores en ellos se encontraban los mejores maestros.

Durante ese lapso se asistió cada día a clases con el apoyo alternado de dos profesores indígenas, los cuales colaboraban con las grabaciones de las clases y análisis de lo sucedido en cada sesión. Sobra decir que era imprescindible estar muy alerta de cuanto sucedía dentro y fuera del aula.

En esta fase, con el sostén académico de los maestros indígenas, y estudiantes de la UPN Ajusco, visité varios hogares y se llevaron a cabo entrevistas informales en torno de las actividades productivas que realizan las personas de la comunidad, lo que fue de enorme ayuda porque permitía seleccionar a aquellos informantes claves (éstos, en diversas ocasiones, contribuyeron a traducir dichas entrevistas). En este periodo se privilegió la aplicación de entrevistas autobiográficas, gracias a las cuales se obtuvo un conocimiento más profundo de la problemática que vive la región.

En las escuelas también asistí y observé las actividades extraescolares cotidianas, ceremonias oficiales (como desfiles y honores a la bandera) y varios actos sociales (como festivales del día del niño y el día de las madres), así como clausuras, visitas y excursiones.

Durante estas actividades se sostuvieron frecuentes pláticas informales con los maestros de la escuela, padres de familia y pequeños grupos de niños.

La tercera fase de trabajo se concretó en el periodo escolar 1998-1999. Entonces, una vez identificado el objeto de estudio a investigar, se observaron y analizaron las competencias comunicativas en el aula que fueron motivo de interés de la investigación.

En esta fase de trabajo se realizaron las siguientes acciones:

1. Trabajo de gabinete que consistió en organizar y analizar el corpus del material recolectado para seleccionar el más significativo para el estudio.
2. Estudio detallado de los materiales didácticos que se emplearon para el trabajo en el salón de clases, como plan y programa, guías prácticas, libros didácticos para el maestro, ficheros, libros y cuadernos de los alumnos, etc.; se le concedió un énfasis especial al uso de la competencia comunicativa.
3. Para una mejor observación del objeto de estudio seleccionado, se diseñó y aplicó una prueba de habilidades y competencias académicas con objeto de analizar la estrategia comunicativa a la que recurren los niños en la construcción de resúmenes escolares (véase más detalles en el capítulo cinco).
4. De manera simultánea, asistí a todos los cursos de formación docente en los que participaban los maestros, como los organizados por el *Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)*, los impartidos por la jefatura de zonas a la que pertenece la escuela, los proporcionados por la Dirección General de Educación del Estado y cursos regulares de la Universidad Pedagógica Nacional- Ixmiquilpan, sobre todo aquéllos enfocados en la formación de maestros indígenas a través del llamado Plan de Estudios de 1990 y los administrados por el Centro de Maestros de la Región, entre otros más.
5. Efectué varias entrevistas semidirigidas a autoridades de la DGEI del estado de Hidalgo, jefes de zonas y supervisores de la región. También platiqué de manera informal con varios integrantes de la Academia *Hñähñú* respecto de la problemática cotidiana que viven los grupos indígenas.

Sin embargo, habría que aclarar que una vez delimitado el objeto de estudio se le dio prioridad a la observación específica en torno del empleo de competencias comunicativas en el aula, el diseño y aplicación de una prueba que midiera las habilidades y competencias comunicativas sobre el resumen de textos y el análisis de los materiales didácticos usados por el maestro y sus alumnos, todo ello en el contexto de la construcción de resúmenes escolares.

Esta información hizo posible en su conjunto construir la cuarta fase del trabajo, que se llevó a cabo durante el periodo escolar 1999-2001, y que consistió en la sistematización y profundización de aspectos claves de la investigación. En esta fase del trabajo el análisis

de la bibliografía sobre el tema jugó un papel muy importante, debido a que favorecía el estudio fino de la problemática analizada.

El procesamiento de la información también tuvo gran relevancia en virtud de que permitía regresar al escenario para realizar observaciones más concretas en el salón de clases, entrevistas muy particulares a los maestros observados, sugerencias de empleo de clases de demostración sobre problemáticas específicas que sirvieron para confirmar y rechazar las diversas hipótesis de trabajo en función actual.

**Cuadro 1: Lista del material de archivo con que cuenta este estudio**

Tipo de actividad	Audios	Videos	Registro
• Recorridos por comunidades diversas			8
• Observaciones de clase	30	15	
• Asistencia a diversas actividades comunicativas (recreos, ceremonias cívicas y sociales)	10	2	
• Asistencia a cursos de formación docente en la región			12
• Entrevistas a maestros	10		
• Entrevistas a directivos de la escuela	5		
• Entrevistas a especialistas, en la Ciudad de México, Pachuca, Los Remedios, Ixmiquilpan	5		
• Entrevistas a diversas personas de la comunidad estudiada	9		
• Aplicación de pruebas sobre habilidades o competencias comunicativas	3		75

## 6. Arquitectura del trabajo

El presente trabajo se organizó en tres grandes partes (véase esquema 2). La primera se enfoca en dos capítulos preliminares que buscan mostrar el sentido y el panorama general de toda la investigación. La segunda versa sobre la cultura académica instituida, en la que se muestra la problemática del aula y sus prácticas académicas cotidianas. La tercera parte representa dos capítulos propositivos que plantean aspectos que deben tomarse en cuenta en un proceso de reorientación educativa en el ámbito de la educación indígena.

De manera más concreta, se puede destacar el sentido que guarda cada capítulo. La exposición del trabajo se inicia con un primer capítulo de generalidades del estudio, el cual destacó el reconocimiento de un diagnóstico general sobre el estado que observa la educación indígena. Se retomó el conflicto cultural entre lo instituido y lo instituyente, que a su vez exigió una reflexión sobre el problema, no como una posición teórica resuelta, sino más bien como una especificación creciente de las relaciones posibles a partir del análisis del problema.

Esta problematización permitió avanzar en el conocimiento del objeto de estudio gracias a la identificación de las partes que se articulan en su construcción.

En el segundo capítulo describí los elementos contextuales que sirvieron de base a la estructuración de la investigación, para lo cual consideré importante iniciar la explicación de las prácticas socioculturales y geográficas de grupo *hñähñú* ubicado en el estado de Hidalgo.

La explicitud se efectuó de maneras amplia y específica. Procuré en extenso explicar aspectos sociohistóricos y geográficos del Valle del Mezquital, con la finalidad de comprender los aspectos significativos de la cultura *hñähñú* que inciden de manera relevante en el accionar del maestro y sus alumnos en el salón de clases. Le otorgué énfasis a la descripción de los procesos de socialización cotidiana de los niños y la situación que posee el empleo del español y el *hñähñú* en esta región; el objetivo era describir cómo son los niños indígenas de este lugar y mostrar el origen y el medio en que se hallan circunscritos los docentes bilingües.

De manera específica aproveché el espacio para explicar aspectos referidos a la cultura de las escuelas donde hice el estudio y pormenorice las características de los maestros indígenas de la región; se trataba de destacar la manera en que esta circunstancia de formación influye de forma relevante en las prácticas académicas que se viven en los salones de clase.

En el capítulo tres llevé a término un estudio exhaustivo de aspectos explícitos e implícitos de las estrategias de enseñanza empleadas por el maestro y sus implicaciones en el proceso formativo de los niños indígenas.

En el capítulo cuatro describo el modo en que se estructuran las competencias comunicativas en los distintos libros escolares. Aquí se da cuenta de su lógica de articulación y algunos soportes didácticos que confieren sentido a este conocimiento escolar.

El capítulo cinco está consagrado a dilucidar de manera concreta la situación de aprendizaje de los niños *hñähñú* en relación con las competencias comunicativas, en el caso de la elaboración de resúmenes de textos. Es decir, se necesitaba conocer cuánto eran capaces de hacer los alumnos por esta nueva cultura académica que la política oficial promueve y de qué forma.

En esta sección también se buscó comprobar, en el caso del uso del resumen de los niños, si éstos eran capaces de aplicar las reglas del enfoque comunicativo a sus procedimientos empleados: ¿cuáles eran las dificultades en su aprendizaje? Más aún: ¿cómo se comportan los alumnos más y menos competentes ante este tipo de tareas?

A continuación se analizaron los procesos de adquisición de conocimientos de los alumnos respecto del resumen de textos y sus estrategias de aprendizaje empleadas en la utilización de esta competencia comunicativa.

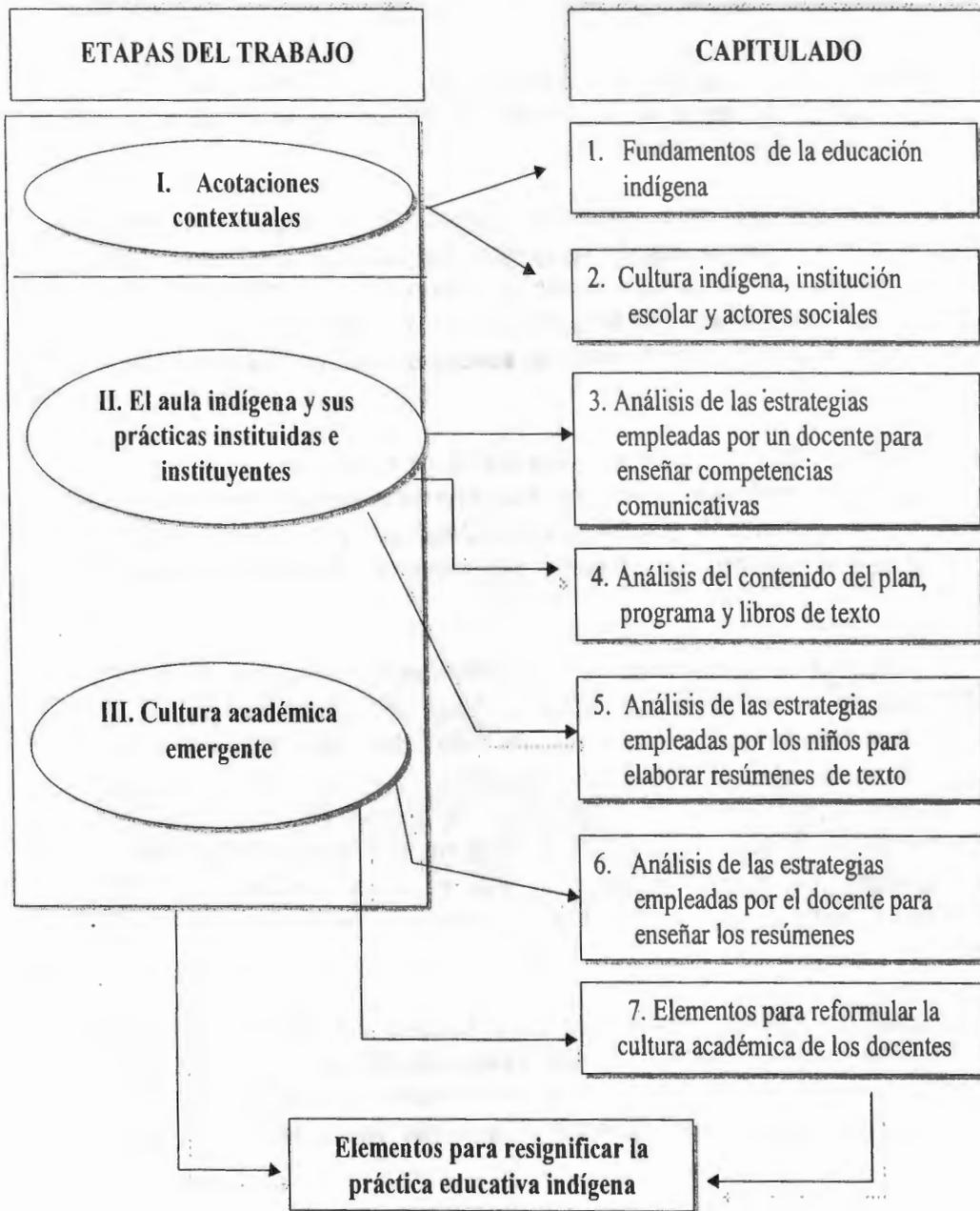
Desde esta perspectiva, en el capítulo seis traté de explicitar las triangulaciones de datos; el resultado fue una mejor explicación de los aspectos que subyacen a la problemática del aula. Al mismo tiempo, esto hizo posible revelar las consecuencias del estilo de enseñanza del maestro, sus procedimientos didácticos empleados, la manera de guiar y orientar el aprendizaje, el tipo de ayuda que suministra y en general la tradición didáctica en la que se halla el docente.

En el capítulo siete busqué reconocer las bases sólidas de teorización para el proceso de enseñanza y aprendizaje del resumen de textos, a partir del análisis contrastante de otros casos. Había que comprender la práctica académica instituida y, a su vez, elaborar una serie de lineamientos generales para el proceso formativo de los docentes indígenas en servicio.

Puesto que, como ya se ha apuntado, no se puede concebir el análisis de la cultura académica instituida sin la intervención escolar de todos sus docentes, el análisis de la práctica educativa debe tener algún tipo de respuesta educativa, sobre todo si ha habido la oportunidad de ver de cerca la problemática educativa. Para ello, y tal y como que se formulan propuestas para explicar las implicaciones del aprendizaje y enseñanza de las competencias comunicativas, también se busca establecer un modelo de reflexión sobre el quehacer cotidiano del docente indígena; al final se intenta reorientar la práctica académica como elemento que promueve una recuperación de la cultura y la lengua indígenas.

Este último apartado replantea posibles articulaciones entre los diversos planos de la realidad educativa indígena. Vistas las cosas desde este ángulo, el capítulo describe varios procesos estructurales que perfilan las potencialidades de desarrollo de la realidad para los grupos indígenas; la posibilidad ulterior es la creación de una cultura emergente.

## Esquema 2: Descripción de la estructura del trabajo



- Recuperar el sentido de la práctica educativa vigente.
- Reorganización de contenidos y metodologías oficiales.
- Resignificación de la práctica docente indígena.

## **PRIMERA PARTE**

---

# **1. ACOTACIONES CONTEXTUALES**

---

---



---

## I. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA: RETOS Y DESAFÍOS

---

Aquí se exponen las explicaciones teórico-contextuales a nivel general que guían las políticas educativas para los grupos indígenas. De manera particular, se enfatiza la relación que guardan la reforma educativa actual en el ámbito del análisis del cierre y la apertura de un nuevo milenio. El surgimiento de un nuevo siglo se convierte en una invitación para reflexionar sobre su situación sociopolítica, cultural y educativa, sea para evaluar los hechos significativos del pasado o para mirar las posibilidades de desarrollo hacia el presente.

El inicio del presente siglo permite quedarse perplejo a las posibilidades de desarrollo que se le dan a la diversidad cultural como campo disciplinario. En otras palabras, hoy asombran los cambios que se han producido en materia de normatividad y prácticas socioeducativas en varios países para el desarrollo de los grupos indígenas, y que más adelante se detallarán. Sin embargo, hoy preocupa su ambivalencia, su descontrolada impetuosidad de dichos cambios y la aparente impotencia para acelerar las transformaciones significativas que requiere la realidad cotidiana que viven las prácticas educativas de los grupos indígenas.

Este capítulo parte de un diagnóstico general<sup>1</sup>, centrado en las políticas institucionales, la cultura, la historia y el cambio. Con éste, se intenta identificar y ejemplificar los problemas actuales que viven las escuelas indígenas, así como describir las características de su accionar cotidiano y su posibilidades de cambio desde el mismo quehacer instituido.

### 1.1 América Latina en el desarrollo de la educación indígena.

De todos es sabido que el desarrollo de la educación, en general, y en particular la indígena, está muy vinculado con las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales existentes en el continente que se encuentra circunscrito. Históricamente el continente americano se puede dividir de manera muy general en dos grandes bloques culturales: la América anglosajona y la llamada América Latina. La relación

---

<sup>1</sup> Por diagnóstico se entiende un trabajo previo que permite conocer e identificar el estado en que se encuentra un objeto de estudio, con el fin de captar la realidad como pasado y presente, y desde este lugar potenciar aquellas opciones objetivas que permitan definir un futuro como proyecto posible, (Zemelman, 1987); (Cheseneaux, 1991).



entre ambas partes hoy en día es de dependencia por parte de los países del sur, en la cual los Estados Unidos tienen un papel protagónico.

Esta dependencia se expresa en la imitación de su proyecto económico, político, social, cultural y consecuentemente del modelo educativo, lo cual, ubica a los países latinoamericanos como espacios sociales con pocas posibilidades de hacer propuestas educativas fuera de esta lógica instituida.

Esta situación se explica en parte por su independencia económica. Cada país latinoamericano, a lo largo de su proceso de construcción como estado nación, ha vivido una dependencia económica. En un principio dependientes de Europa y en las últimas décadas de la economía norteamericana y en menor proporción, de la europea y la asiática.

Desde otra perspectiva el dominio colonial, ocasiona que lo indígena se encuentre ausente, es decir, se habla de lenguas colonizantes como el inglés, el español y el portugués, pero poco de lenguas indígenas o indoamericanas.

Esta tendencia a negar lo indígena en el contexto americano implica ignorar a un sector importante de su población, cuyos habitantes son originarios de este continente. Las estadísticas actuales hablan de 30 millones de personas indígenas, con una diversidad de 400 lenguas y centenares de dialectos<sup>2</sup> (Warleta, 1996).

**Cuadro 1-1 Situación lingüística de algunos países en América Latina.**

Lenguas	Países en los que se habla	Número de Hablantes
Quechua	Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia y Argentina	8,300,000
Guaraní	Paraguay y zonas limítrofes de Argentina y Brasil.	2,300,000
Náhuatl (y otras lenguas yuto – azteca)	México	1,600,000
Maya (y otras lenguas maya – totonacas)	México	1,600,000
Aymara	Bolivia, Perú, Chile y Argentina	1,250,000
Zapoteco, mixteco (y otras lenguas otomangues)	México	1,125,000
Total		16,175,000

Fuente: WARLETA (Ex subsecretario de la OEI) (1996:125)

<sup>2</sup> Este mismo autor aclara la carencia de datos estadísticos creíbles, ya que muchos son contradictorios por sus fuentes. La realidad es que existe un buen número de población indígena en América Latina.

Con lo anterior, se puede advertir cómo Latinoamérica vive sobre la “tumba” de los pueblos indígenas, ya sea negándolos, escondiéndolos o falseando su existencia. Con frecuencia se afirma también que las regiones con población mayoritariamente indígena son las más atrasadas, dada su condición física y socioeconómica.

Ante esta situación se puede advertir que la marginación y la discriminación social son rasgos que pretenden caracterizar a estos pueblos.

Por otra parte, se puede inferir que América Latina vive dependiendo económica y políticamente de los países avanzados y, en especial, de la economía norteamericana, como se ha venido señalando.

De lo antes expresado, se intenta establecer conclusiones un tanto apresuradas que permitan comprender de manera general la situación actual que viven los pueblos indígenas y su problemática educativa escolarizada a nivel primaria, con el objeto de ubicar el sentido del trabajo.

1° Existe una invisibilidad política de estos grupos. La mayoría de ellos tiene formas particulares de organización. El estado no los reconoce como colectividades con características propias, por lo que se les impone una estructura organizativa hegemónica o desde el Estado Nación. Por ejemplo, el pueblo hñähñü pertenece a varios municipios diferentes del estado de Hidalgo.

2° Existe una explotación económica que margina a estos grupos, ya que la mayoría tienen como actividad principal el ser jornalero agrícola, albañil, obrero, minero, etc. Esta situación en parte, tiende a cambiar con la migración de muchos de ellos hacia Estados Unidos y hacia las grandes ciudades industriales y agrícolas de cada país. Esto mismo ha hecho de que un buen número de ellos han comenzado a cambiar su situación económica, otros más empezaron a incursionar en empleos federales como son la docencia y los servicios.

3° Existe una imposición cultural que se ha dado a lo largo de más de cinco ciclos de dominación a través de la violencia física, la religión o la educación. Sus conocimientos tradicionales con frecuencia son considerados como prácticas supersticiosas o saberes absurdos fuera de toda “validez científica”. Su historia, sus tradiciones, leyendas, lenguas, dialectos, etc., con frecuencia son silenciados por el currículo oficial que se da en las escuelas. En otras palabras, se trata de mostrar en la práctica social que lo indígena no vale en comparación con el conocimiento occidental, el cual posee la verdad universal.

4.- Los pueblos originarios con frecuencia se caracterizan por su discriminación social, como producto de la situación socioeconómica que viven. Pese a que muchos actualmente hablan castellano, visten como occidentales, tienen una profesión y son cristianos en la práctica, por su color se les sigue considerando despectivamente “indios” o seres humanos de segunda (pobres, desnutridos, alcohólicos, sin pensamientos propios, enajenados en su propia realidad, ignorantes de la problemática nacional, etc.).

## 1.2 Antecedentes y políticas de educación indígena

Desde este contexto sociocultural de qué hacer con los indios, teóricos de las prácticas educativas indígenas como Siguan (1984) y Yáñez (1989) se han encargado de sistematizar las relaciones de dominación de estos pueblos y los intentos del Estado por construirles un proyecto educativo articulado a sus prácticas, cultura y lingüísticas de identidad. Desde la perspectiva de estos autores se identifican cinco grandes momentos en las políticas educativas federales para indígenas:

- 1) Las décadas de 1910 a 1930 tienen como contexto la revolución mexicana, y a nivel internacional, la 1ª Guerra Mundial. Este periodo se caracteriza por la idea de ir consolidando económica y culturalmente la naciente República Mexicana, la cual está en búsqueda de una unidad, la cual ha sido fraccionada por la guerra. En el contexto educativo indígena, se habla del fomento de un modelo de castellanización.

En este marco sociohistórico, surge el pensamiento de Manuel Gamio, (1883-1960). Su obra "Forjando Patria" da cuenta de esta necesidad de crear un país unido.

En cuanto a la diversidad cultural indígena, Gamio tiende a justificar sus particularidades señalando que estas diferencias casi no existían, sólo se daban pequeñas patrias y nacionalismos locales, los cuales no afectaban esta preocupación por la unidad:

*La unidad está en la mayoría de la población, es decir, que sus individuos pertenecen a la misma raza o tipos étnicos muy cercanos entre sí. 2º Esa mayoría usa un mismo idioma común, sin perjuicio de poder contar con otros idiomas o dialectos secundarios, (Gamio 1960:8, citado por Portal-Ramírez 1995:80)*

La preocupación de Gamio era incorporar a los indios al grupo social mayoritario, haciendo "coherente y homogénea" la población nacional, a través de la unificación por el idioma y combatiendo los prejuicios de inferioridad sobre la raza indígena. Una educación homogénea sería la solución a esta preocupación de la época. De ella se desprende el modelo asimilacionista incorporativista (Amadio, 1984).

Al respecto, Vargas, (1994:26) destaca que la propuesta de Gamio se caracterizó por fomentar este proceso de fusión a partir del conocimiento de los problemas de subdesarrollo que aquejan a diferentes sectores de la población, el cual debería ser el propósito de una política gubernamental que les permitiera vivir en armonía social y cultural, así como una lengua unificada.

En esta misma dirección, Vasconcelos (1982-1959) tiene como ideario la unidad nacional en torno a la cultura mexicana para lo cual promueve la tarea

educativa de llegar a todos los sectores de la población, destacando la enseñanza indígena. En dicha tarea se subraya la resignificación del misionero, el cual renuncia al bienestar económico en beneficio del colectivo. A este proyecto lo denominó "La Casa del Pueblo" su bandera era lograr la unidad nacional. Apoyado en su ideario del mestizaje cultural, concebía a los pueblos indígenas como grupos provisionales que estaban preparando su ingreso a las escuelas comunes, donde el español se convertía en la lengua básica para lograr esta tarea. Se debería educar juntos a indios y a mestizos, con ello él niega la pertinencia de tener una educación diferenciada para los grupos indígenas.

Otro teórico destacado de la antropología que trabaja en torno a esta tendencia asimilacionista es Moisés Sáenz, (1888-1941), quien se distingue por el impulso que da a la educación como base para la reconstrucción del país.

Al igual que Gamio y Vasconcelos, Sáenz propone que se integre al indígena a la sociedad nacional, pero asumiendo la importancia de reconocer sus diferencias culturales y sobre todo, económicas.

En este sentido, él propone que la función de la escuela debería de incidir directamente en la mejora de vida en cuestiones materiales y sociales.

Moisés Sáenz trata de modificar el planteamiento asimilacionista por el incorporativista, destaca que en lugar de ver a los indígenas como obstáculo se convierten en un ideal, ya que la función de éste consiste en ajustarse a lo universal. Es decir, se propone que lo indígena debe ser respetado e incorporado a la vida nacional.

Rafael Ramírez, discípulo de Sáenz, menciona en sus textos sobre la Escuela Rural Mexicana:

*Los inditos que vienen a tu escuela sin hablar ni entender el castellano, son como los otros niños con quienes puedes entenderle en su idioma: están organizados y constituidos de la misma manera y responden del mismo modo que los otros a los estímulos interiores; toda la diferencia está en que disponen de un idioma diverso para expresar lo que sienten, lo que piensan, lo que quieren. Pero ese lenguaje de que hacen uso, es tan bueno como el castellano que emplean los otros niños, y es bueno precisamente porque es adecuado a las necesidades de su edad, a su escasa y rústica experiencia y a la rudimentaria vida social en que ha vivido. (Ramírez, 1972:57)*

Los resultados de estas políticas educativas, señala Bertely (1999:78), hacia los indígenas son paradójicos. Por un lado, se avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y se observa también el estado de inequidad económica, política y social que padecen los indígenas de nuestro país. Por el otro, se institucionaliza una identidad homogénea y un

modelo de educación indígena y segregador que borra las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad de expectativas en torno a la escuela, con lo cual se agudiza la inequidad. Desde la perspectiva del pensamiento liberal, se consideró crear un modelo de alfabetización válido para todo el territorio nacional, donde el castellano era considerado como el único medio de instrucción. (Amadio, 1984). En esta perspectiva, resulta que la lengua y las culturas indígenas representaban un obstáculo para el proceso educativo, ya que esto les impedía ser "ciudadanos" de la república.

- 2) En cuanto al periodo de 1930-1940 en el marco de la Segunda Guerra Mundial, se da el fracaso total de la política anterior, lo cual se veía reflejado en la desintegración de la tan añorada unidad nacional a que se aspiraba; y en las escuelas creadas para la población indígena, se veían escasos resultados, debido al incremento de analfabetos y un alto número de desertores y reprobados.

En este contexto, surge la obra de Lázaro Cárdenas, el cual propuso una serie de políticas tendientes a ponderar el creciente deterioro social y económico. Entre ellas destaca el fortalecimiento de la industria y la agricultura, así como de las instituciones sociales.

En el ámbito de lo indígena, surge la postura de considerar el problema de lo indígena como parte del problema económico y la lucha de clases, pero con sus propias particularidades, análogas a la situación campesina y obrera (Olivé, 2000:74), por lo tanto se espera de los indígenas desarrollen su capacidad para organizarse y resolver sus propios problemas económicos, a través del fomento de cooperativas y el fortalecimiento del ejido. En el campo educativo, se advierte el ingreso de un modelo de lo que Yáñez, (1989) denominaba transicional en el que se destaca la idea de que había que incorporar o integrar a los indígenas a la sociedad nacional.

Consecuentemente los mecanismos para lograr el control de los pueblos indígenas fueron la educación y los programas de desarrollo de la comunidad. Es decir, se promovía la promesa de una mejor vida, si se creía en los modelos de desarrollo económico implementados por el gobierno:

*En el caso de México... así se explica el sistema de las escuelas regionales, de las misiones culturales, normales campesinas, fue el objeto principal del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena (1921), de la casa del Estudiante Indígena (1924), del Departamento de Misiones Culturales (1927), del Departamento de Educación Indígena (1937), del Consejo de Lenguas Indígenas (1939), del Proyecto Tarasco de Alfabetización Bilingüe (1937), del Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (1945), de la Dirección de Asuntos Indígenas (1946), del Instituto Nacional Indigenista (1948), el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (1951), del CREFAL (1951), del sistema de Promotores Bilingües del INI (1952) y del sistema Nacional de Educación Indígena de los años setenta (Durán, 1988:43).*

Se puede apreciar cómo la cultura y la lengua indígena se comienzan a revalorar como un instrumento de integración. Los programas para los indígenas consideraron el uso de la lengua y cultura indígena como recurso para posibilitar mejores mecanismos que garantizaran el pasaje de la cultura indígena a la cultura nacional.

Con la creación de estas dependencias, se advierte la preocupación del estado por fortalecer dos vertientes vinculadas entre sí: una intelectual, que se abocó al estudio de lo indígena, y otra práctica, que consideraba común un sujeto social con particularidades propias equiparables a las necesidades económicas de los campesinos y obreros (Portal y Ramírez, 1995:109).

Por otra parte se advierte un protagonismo mexicano a nivel internacional, con la creación del 1<sup>er</sup> Congreso Indigenista Interamericano, el cual da la pauta para la creación del Instituto Interamericano Indígena, organismo que se encargaría de promover el estudio de lo indígena a nivel latinoamericano. Asimismo se destaca el apoyo al fortalecimiento de la Normal Indígena de Warisata, Bolivia, la cual toma entre otros propósitos el fortalecimiento de la lengua indígena

En este período destacaron las obras de Miguel Othón de Mendizábal, Vicente Lombardo Toledano y Alfonso Caso.

Miguel Othón de Mendizábal (1890–1945) fue educador y un destacado antropólogo, como funcionario de varias dependencias institucionales, jugó un papel importante en la política indigenista; él sostenía que el problema étnico era en esencia un problema de clase social y por lo tanto un problema económico.

En esta misma dirección, Vicente Lobardo Toledano (1894–1968) en su obra *El Problema del Indio* destaca que la situación que vive éste está muy vinculada al problema económico y al educativo:

*Pero no obstante esto, si previamente a la modificación de los sistemas de cultivo o, cuando menos, simultáneamente a ellos, se emprende la labor de unificación de las lenguas, el problema de la mayoría empezará a resolverse. Es decir el problema educativo resolverá el económico o será la base para su resolución, pero no podrá resolverse el económico aisladamente. (Lombardo, 1973:53)*

En este mismo periodo, destaca la obra de Alfonso Caso (1896–1970) como uno de los teóricos que ayudó a consolidar el desarrollo antropológico indígena, el cual tuvo una fuerte incidencia directa en las políticas agrarias. Entre sus aportes destaca la idea de la interdisciplina, el problema de la identidad e incorpora al sujeto social en su definición (Portal y Ramírez, 1995:113)

3) De 1940 a 1970 fue otro periodo importante de la historia socioeconómica del país. Hacia 1940, México se encontraba atravesando por un periodo de consolidación económica importante en otro sentido diferente al propuesto por Cárdenas. Aquí la economía se abre a la industrialización y hacia la importación de tecnologías y capitales extranjeros.

En el ámbito agropecuario, se fincan varios proyectos de desarrollo regional, entre los que destacan el Proyecto de la Cuenca del Papaloapan y la Comisión de Tepacaleatepec, entre otros (Portal y Ramírez, 1995:118–190).

Dado el trabajo que venía realizando el Estado Mexicano en torno a zonas de desarrollo económico, la antropología se encuentra influida por esta postura, por lo que se comienza a hablar de los conflictos y fragmentación interna de las comunidades indígenas en una determinada región geográfica, pues decir se comienza a poner en el centro del debate académico a formas de relaciones interétnicas y la relación indio–ladino son motivo de estudios.

En este periodo las obras de De la Fuente (1905-1970) y Aguirre Beltrán adquirirían gran relevancia. En sus estudios por un análisis global, intercultural regional. Su aporte está en resaltar la importancia de estudiar contextos más amplios y problemáticas que iban más allá de los estudios locales:

*El autor (De la Fuente) señala la interdependencia que existe entre las unidades étnicas que integran estos sistemas, misma que se expresa en casi la totalidad de los casos en una situación de desigualdad económica, política y social, así como la existencia de una rígida estratificación étnica edificada sobre un sistema de valores compartidos por ambos grupos y que se caracterizan por el conflicto y la competencia... (Vargas, 1995:28).*

En el campo de la educación, De la Fuente se distingue por resaltar el estudio de la cuestión educativa, le da importancia a la formación del programa de promotores indígenas y destaca la enseñanza de la lengua en las aulas.

En este sentido, se puede hablar de una segunda etapa de la propuesta *transitoria* de educación, como la denominaba Yáñez (1989:58).

La obra de Gonzalo Aguirre Beltrán (1908–1995) se evidencia por proponer estudios regionales en el contexto de una sociedad mayor.

Define a la cultura indígena como formas de vida particular que se encuentran en un proceso de cambio continuo, donde el conflicto y la contradicción son la norma.

*Aguirre Beltrán por su parte se destaca por su brillante tarea de sistematizar las tesis teóricas del indigenismo mexicano y que después fueron fuertemente criticadas dando origen a la propuesta educativa denominada educación bilingüe – bicultural (Bertely, 1999:85)*

4) De 1970 a 1990. Con la crisis social de 1968 hacia 1970 el estado a través del echeverrismo plantea el cambio de modelo de desarrollo económico

estabilizador, por otro denominado de desarrollo compartido. Aquí se plantea la importancia de revitalizar, la política de carácter ideológico, como la creación de centros ceremoniales, como el mazahua y al otomí, exaltándose las formas tradicionales de autoridad indígena, como el consejo de ancianos y los bastones de mando, etc. (Bertely, 1998:86). En este periodo se comienza hablar de la existencia de Indoamérica. La resistencia cultural de los pueblos indígenas del continente empieza a adquirir otro sentido, esto como resultado de que grupos de intelectuales indígenas comienzan a permear otras capas sociales y resignificar su cultura. En varios países de Sudamérica y México surgieron pequeños círculos de académicos indios apoyados por un grupo de antropólogos y lingüistas comprometidos con la causa indígena (Stavenhagen, 1998:15), los cuales hicieron severos cuestionamientos a los lineamientos oficiales, entre éstos destacan Ángel Palerm, Guillermo Bonfil Salomón Nahmad.

Concretamente en México, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con la que se incorpora la pluralidad cultural y lingüística del país, al plantear como política educativa el rescate de los valores culturales indígenas y la reivindicación de la lengua indígena como lengua oficial.

Ante estos hechos, comienza a surgir el llamado modelo *bilingüe-bicultural*, que buscó mantener vigentes los contenidos y valores de las culturas vernáculas, dotándolos de conocimientos e instrumentos académicos que ayudarán a su enriquecimiento. Aquí se consideraba que la educación indígena y occidental deberían de estar en las mismas condiciones de su fomento en el aula.

De la utilización limitada de la lengua y la cultura, se pasa a su integración, incluso en carreras universitarias a nivel de licenciatura y maestría, destacan Valiñas (1986) y Yáñez (1989). Aquí, continúan estos autores, se aspiró al uso de los dos sistemas lingüísticos hasta la terminación de la educación primaria, y se incluyó el aspecto cultural como soporte de la práctica educativa.

- 5) De 1990 a la fecha. Con la caída del Muro de Berlín y la reorganización del mundo en nuevos bloques económicos, como el de los llamados Tigres Asiáticos y la Nueva Comunidad Europea, y en Norteamérica con el Tratado de Libre Comercio (Solís, 1994), se inicia en Indoamérica una serie de transformaciones aceleradas en el campo de las políticas gubernamental y la educación para los indígenas.

En otras palabras, se puede decir que las sociedades industrializadas actualmente transitan por un complejo proceso de reestructuración y cambio, donde el campo de la educación en general, y, en particular la indígena, no han quedado al margen (King, 2000).

El capital en las últimas décadas se ha caracterizado por incluir nuevas tecnologías centradas en la computación robótica, y la biotecnología, entre

otras; de igual forma, se han comenzado a transformar las formas organizacionales de las empresas. Actualmente ambos fenómenos están presentes en el proceso de aceleración histórica que vivimos, la cual se ve reflejada en sus dimensiones materiales, sociales y culturales (Solís, 1994).

Hoy comienza a cobrar sentido la diversidad cultural, ésta se convierte en una búsqueda permanente de equilibrio entre dos instancias; en lo particular y lo universal, la unidad y la pluralidad (Dubroff, 2001:14).

Ahora se plantea para los indígenas el florecimiento de una *educación intercultural bilingüe*, la cual propone el empleo de la teoría social integrada a la realidad sociocultural que viven (Yáñez, 1989), (Moya, 1996), donde sus prácticas culturales pueden ser enriquecidas a partir de los contenidos curriculares oficiales.

En el ámbito legislativo, durante las últimas décadas en Indoamérica ha existido oficialmente un reconocimiento a las reivindicaciones indígenas, las cuales se ven reflejadas en una visible participación para elaborar normas y recomendaciones a estos grupos. Entre estos cambios, destacan los siguientes países: Ecuador, Perú, Nicaragua y Paraguay, que desde la década de los ochenta habían reconocido en su legislación la aceptación de la educación indígena.

En la década de los noventa, varios países indoamericanos decidieron hacer modificaciones a sus leyes educativas e incluir entre sus artículos modificaciones relacionadas con el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural y lingüística, (Barnach, 1996). Tal es el caso de las siguientes legislaciones:

**CUADRO 1-2 Cambios de normatividad en América Latina.**

AÑO	PAÍS	LEGISLACIÓN
1991	Guatemala	<i>Ley Nacional de Educación.</i>
1993	Argentina	<i>Ley Federal de Educación.</i>
1993	México	<i>Ley General de Educación.</i>
1994	Bolivia	<i>Ley de la Reforma Educativa.</i>
1995	Perú	<i>Nueva Ley Educativa.</i>

En otros países, como Colombia se han establecido leyes particulares como la *Ley de Educación Indígena* y en Chile la *Ley Indígena*.

En consecuencia, la educación intercultural bilingüe deja de ser una modalidad para minorías aisladas y se convierte en proyecto nacional. Este hecho ocasiona el reclamo de que existan propuestas de educación intercultural bilingüe de alto nivel, si se quiere evitar la creciente degradación de las culturas y lenguas indígenas. Esto no implica conservarlas como piezas de museo, sino como proyectos que recuperan su tradición lingüística y cultural.

La idea del Proyecto de Interculturalidad que actualmente se promueve en las escuelas indígenas tiene como punto de partida lo propio, porque esto ha sido lo

enajenado. Esto significa, en términos pedagógicos, partir de lo conocido para ahora revalorarlo en condiciones de ser sistematizado y desarrollado.

Esta comprensión de interculturalidad no excluye al contrario, exige la asunción de los saberes y conocimientos del otro porque la noción misma no está refrendada con el proyecto de desarrollo moderno (Moya, 1997:98)

En México, partir de 1990, se han creado distintas disposiciones legales, entre las que destacan las siguientes:

- 1.- La reestructuración del Artículo 3° constitucional, donde se reconoce la importancia del apoyo a la diversidad sociocultural.

En este artículo, el campo de la educación indígena a nivel general también se ha visto afectado, por lo que hoy se abren condiciones para el surgimiento de una nueva cultura escolar instituyente a través de una educación intercultural bilingüe, la cual es trascendente no sólo por los términos normativos favorables para atender la diversidad cultural y lingüística, sino también por las "posibilidades reales" para emprender prácticas educativas acordes a las necesidades de la población indígena.

- 2.- Las modificaciones del Artículo 4° constitucional donde el Estado mexicano se compromete a "proteger y promover el desarrollo de sus lenguas y cultura, usos y costumbres y organización social."

*La nación mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá el desarrollo de las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley (Art. 4° Constitucional en Gómez, 1992).*

- 3.- En 1992 se crea también la nueva *Ley General de Educación* en sustitución de la *Ley Federal de Educación*, la cual resalta el ámbito de la educación para los grupos indígenas y evidencia el compromiso del Estado para asegurar la equidad, el acceso y la permanencia del servicio educativo a todos los sectores de la población. Entre uno de sus fines destaca:

*Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional (el español), un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas...*

- 4.- En 1995-2000 se establece el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, el cual destaca la necesidad de la reorganización de la educación básica a través de lo que se denomina federalización educativa, la cual consiste en la redistribución de las responsabilidades sobre

la prestación de servicios educativos, que pasan del control que ejercía el gobierno federal a los gobiernos estatales y municipales. En este mismo Acuerdo se hace énfasis en la necesidad de la participación social y de contenidos acordes a las necesidades de la población, en un marco donde se recupera y se recalca la función del maestro de grupo como protagonista de la tarea educativa.

En el campo de la educación indígena, plantea entre sus estrategias las siguientes:

*La población indígena será beneficiada de acciones específicas que tomarán en cuenta la diversidad de grupos étnicos. Entre otras medidas, se ampliará y enriquecerá el material didáctico en lenguas distintas al español, se mejoraran las condiciones de operación de los programas que atienden a esos grupos; se extenderá la duración de los procesos educativos y se modificarán las políticas vigentes a fin de ofrecer las posibilidades de alfabetizarse en su lengua o en español, según la circunstancia particular y decisión de cada quien. (SEP, 1996:121).*

- 5.- En 1993, las modificaciones al artículo 27 Constitucional y a la Ley Agraria, establecieron la intención de conservar la integridad de las tierras de los grupos indígenas, sin embargo, aclara King (2000:35) que aún no se ha establecido la reglamentación necesaria que de cuenta de estas disposiciones normativas.
- 6.- En 1993 se pone en práctica una de las reformas educativas más radicales, como se explicará a detalle más adelante, la cual acepta entre líneas la diversidad académica.

### **1.3 La Educación Indígena actual en busca de nuevos sentidos.**

Hoy más que en otras épocas es necesario redefinir dentro del marco de cada pueblo indígena y del contexto de la realidad nacional, el sentido que debe tener el quehacer educativo y el fomento a la diversidad cultural en el marco de globalización, tal como se plantea en varios eventos académicos a nivel internacional; dado que actualmente se da un fuerte impulso a los trabajos académicos que se enmarcan en el plano intercultural, como se mostró con anterioridad.

En este contexto se presenta un panorama general sobre las fortalezas y debilidades del proyecto de la educación institucionalizada para los grupos indígenas. Estas reflexiones se consideran un importante marco de referencia para ubicar los alcances académicos que pueden tener el presente trabajo de investigación dentro del campo de la educación indígena.

Las reflexiones sobre la problemática actual que vive el proyecto institucionalizado de la educación indígena se guió por tres criterios fundamentales: las coyunturas que ha creado el sistema político actual, la eficiencia y eficacia del proyecto en la práctica.

De la aplicación conjunta de estos tres criterios provienen los juicios sobre las prácticas de innovación hechas al proyecto de la educación indígena. La eficiencia, se refiere a la eficacia con que se desarrolla el proceso mismo, atendiendo a la relación entre los resultados esperados y a los obtenidos en la práctica cotidiana. La eficiencia se relaciona con el impacto que tiene para el funcionamiento de la propuesta educativa.

Los aspectos a reflexionar giran en torno a siete aspectos fundamentales: el desarrollo del campo, la estructura administrativa, los docentes indígenas, las estrategias de formación, el fomento del bilingüismo y las prácticas de la reforma educativa de 1993.

Después del análisis de cada uno de estos aspectos, se realizan algunas conclusiones generales, que buscan relacionarse con los puntos antes mencionados de coyuntura, eficiencia y eficacia del proyecto de la educación indígena.

1) **La construcción del campo.** Con la creación de la DGEI, como se señaló anteriormente, se sintetizan los esfuerzos hechos por confederaciones y movimientos indígenas, intelectuales y algunos funcionarios para poner en práctica un proyecto académico que promueva la educación para y con los indígenas.

Con el surgimiento de la DGEI, destaca (Bertely, 1998: 2003) se inicia una fuerte gama de debates y propuestas en torno al sentido que debería de tener la educación indígena desde sus actores, a través de diversas disciplinas, las cuales constituyen un marco importante que hoy requiere un análisis detallado. Por ejemplo, a simple vista en el campo de la educación indígena se advierte un descuido teórico de los procesos de socialización del niño bilingüe como un conocimiento académico que dé cuenta de los grados de compatibilidad con las prácticas educativas convencionales. Hasta el momento sólo se han encontrado algunos trabajos como los de Paradise (1985, 1987, 1992); Díaz-Couder y Gigante, (1989) y Cisneros (1990).

En el plano internacional, en algunos países de Sudamérica o Europa, y otros como Estados Unidos y Canadá, los logros son significativos en torno a su propio enriquecimiento sociocultural y lingüístico, los cuales pueden proporcionar algunos elementos académicos que pueden ser transferidos y adoptados a la realidad educativa que vive el país. (Attisani, 1994); (Masemann, 1994)

A lo largo de la historia de la educación indígena y rural, han existido experiencias de educación trascendentes como las misiones culturales, las escuelas centrales agrícolas, las normales rurales, las escuelas radiofónicas, las escuelas de asesoría, entre otras. Contienen en su interior una gama de experiencias significativas que se pueden reorientar en beneficio de la educación actual.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Habría que recordar que en aquella época, de principios del siglo XX, hablar de educación rural e indígena significaba lo mismo (Ramírez, 1972).

Como se mencionó en el apartado anterior, México cuenta con varias instituciones sociales como el INI, la DGEI, la UPN, el CONAFE, el CIESAS, el INEA entre otras, las cuales se han encargado de dar sustento teórico y metodológico a la construcción de un proyecto de país multicultural y plurilingüe basado en el respeto y ejercicio de los derechos políticos y culturales.

Si bien es cierto que estas instituciones se han caracterizado por contribuir a un proceso de descolonización, rescate y preservación de la cultura y lengua indígenas, la realidad es que sus enfoques de trabajo de innovación requieren de una fuerte evaluación que les permita vincularse con las prácticas cotidianas que se viven en los salones de clase, procesos de formación y prácticas diarias de las comunidades.

En el marco de las propuestas en los últimos años se dejan entrever varios proyectos que pretenden recuperar el sentido de la educación indígena donde se promueve el bilingüismo y el estudio de su cultura; tal es el caso del proyecto denominado Plan Piloto en algunas zonas de Oaxaca (1980-1998), Proyecto Caracol de Oaxaca (1996), Proyecto Escuelas de Asesoría de la DGEI (1994), Proyecto de Formación de Docentes para Abatir el Rezago Educativo (PARE) (1994), la Marcha de las Identidades (1998), entre otros.

Cabe destacar que estos proyectos con frecuencia quedan claros en cuanto a sus fundamentos y propósitos educativos, pero en la práctica cotidiana de la educación indígena se queda en buenas intenciones de quienes los formulan y los ponen en práctica, sus repercusiones en la vida cotidiana son otras.

Sin embargo se hace necesario hacer una detenida revisión de sus fracasos, ya que en ella subsiste la posibilidad de no cometer los mismos errores.

**2.- Estructura Administrativa.** Con la creación de la DGEI y CONAFE se crea una fuerte estructura administrativa, con lo que se institucionaliza la idea de resignificar las prácticas socioculturales y lingüísticas de los indígenas. La parte operativa de este proyecto es organizado y puesto en práctica principalmente por población indígena como instructores comunitarios, maestros bilingües, directores, supervisores, jefes de zona, indígenas, entre otros. Todo esto en contraposición al modelo integracionista de castellanización, en donde los maestros mestizos en otras épocas eran sus promotores (ver cuadro 1-3)

Sin embargo, habría que destacar que actualmente la SEP, apoyándose en datos del último censo del 2000, señala que la población indígena en edad escolar<sup>4</sup> es atendida en un 43.4% por al DGEI, mientras que el restante 56.6% es atendido entre otras modalidades por las Escuelas Primarias Generales y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ([www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)).

Por otra parte, habría que hacer notar que existe todavía un buen número de escuelas indígenas en manos de los profesores mestizos.

---

<sup>4</sup> Se debe aclarar que la población indígena adulta es atendida por el INEA.

**Cuadro 1-3 N° de Centros educativos de la DGEI.**

Educación Inicial	1,822
Educación preescolar	8,295
Educación primaria	8,901
Total	19,018

Fuente: D.G.E.I., 2003/www.sep.gob.mx.

Los pueblos indígenas, en términos generales, reconocen la necesidad que en las escuelas bilingües partan de su cultura en general y de su lengua en particular, con el fin de favorecer la diferencia cultural. También demandan el reconocimiento de la cultura occidental así, como de su integración a la sociedad nacional a través de un adecuado dominio del espacio y del currículum oficial.

Esto se puede apreciar fácilmente cuando se habla con las organizaciones indígenas o con los representantes de sus comunidades, los cuales en ocasiones, muestran dudas, pero en la medida que se avanza con ellos en las reflexiones sobre el tema siempre revaloran la importancia que tiene retomar esta tarea en las escuelas.

**3.- Los docentes indígenas.** El personal que se encarga de hacer operar el proyecto de la educación intercultural bilingüe de la DGEI posee un número significativo de profesores indígenas como se puede apreciar en el cuadro 1-4.

**Cuadro 1-4 Docentes de la DGEI.**

Educación inicial	2,032
Educación Preescolar	14,190
Educación Primaria	34,135
Total	50,356

Fuente: D.G.E.I., 2003/www.sep.gob.mx.

El total de población infantil que atiende la DGEI según la misma fuente es de 1,145,157 en el inicio del ciclo escolar 2001-2002.

Con los datos anteriores se advierte el avance cuantitativo del proyecto institucional para la población indígena, sin embargo, en la práctica falta mucho por hacer según los académicos que se han venido dedicando a reflexionar en torno a la operatividad del mencionado proyecto.

En este sentido, sobresalen los trabajos de Calvo y Doandieu (1992b); Majharazak (1982); Vargas (1982 y 1994); Hamel, (1983b, 1988); Hamel y Sierra (1983); Paradise (1985,1991 y 1994); Bertely (1998); Ezpeleta y Weis (1995); Robles (1996), etc.

La población indígena a través de sus profesores no ha aceptado completamente la propuesta de la educación indígena como proyecto pedagógico propio, en virtud de

que consideran que no tienen la formación académica suficiente para enfrentar esta tarea. Asimismo, consideran que su preparación pedagógica es limitada en comparación con la otorgada a los profesores del sistema general y el estatal, debido a que sus docentes cuentan con estudios formales o escolarizados, otorgados en las Normales urbanas y rurales del país; mientras que la formación de los docentes indígenas se les ha ofrecido de manera "acelerada" los fines de semana.

En consecuencia, muchos de ellos han decidido abandonar la demagogia de promover una educación para los indígenas y se han dedicado a preservar su empleo como docentes, cumpliendo con aquellos conocimientos que consideran válidos para ellos y sus alumnos, provocando así una identidad cuestionada.

La baja calidad en la formación de algunos maestros indígenas de la DGEI en servicio ha ocasionado que se agrave la crisis que hoy vive el sistema educativo indígena, ya que muchos docentes continúan con preparación a nivel primaria y secundaria, pese a los espacios académicos para su preparación pedagógica, a los cuales se niegan a asistir (van Der Haar, 1992).

En algunos casos, los mismos maestros bilingües prefieren mandar a sus hijos a escuelas del sistema general de educación primaria porque consideran que éstas sí ofrecen una formación más acorde a las necesidades de formación de los niños indígenas.

El maestro en servicio con frecuencia no prepara sus clases previamente, y en el mejor de los casos sólo favorece las actividades que marcan las "guías prácticas comerciales", las cuales están hechas indirectamente para cumplir el fin de dar pocos contenidos en un corto tiempo, lo que ocasiona que las actividades didácticas sean enciclopédicas y, por lo tanto, poco favorecen el desarrollo de herramientas académicas necesarias para desenvolverse en la sociedad dominante. (cfr. Gleich, 1989:415-420);(Ezpeleta y Weiss, 1994:79-94).

**4.- Formación Docente.** En los últimos años la DGEI se ha destacado por promover un conjunto de cursos y materiales didácticos que buscan que el docente se prepare en torno al proyecto de la educación intercultural bilingüe como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

**CUADRO 1-5 Materiales y estrategias de formación docente tendientes a fortalecer el proyecto institucional para los pueblos indígenas según la DGEI**

*"Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe" dirigidos a los integrantes del subsistema de educación indígena, autoridades, supervisores, directores y maestros.*

*Libros para el maestro "Orientaciones y sugerencias para la práctica docente" material dirigido a los docentes por nivel inicial, preescolar, primaria.*

*Libros de texto en lenguas indígenas en el presente ciclo escolar se distribuirán a los alumnos más de un millón de libros.*

*Cuadernos de trabajo para los alumnos en edición bilingüe intertextual, material que se distribuyó en 11 entidades.*

*Libros para el maestro de la serie "Didáctica Bilingüe", material dirigido a los docentes.*

*"Fichero de actividades" y "caja de materiales" dirigido a los alumnos.*

*Para apoyar la formación docente la DGEI ha desarrollado acciones como:*

- *Proceso de Inducción a la Docencia.*
- *Talleres de actualización "La formación docente en el centro de Trabajo".*
- *Convenios y acuerdos para la nivelación y superación profesional.*
- *Talleres para reorientar la supervisión y la dirección escolares.*

*Se desarrollan proyectos académicos tales como:*

- *Atención educativa a menores indígenas que asisten a escuelas generales.*
- *Atención educativa a menores indígenas que presentan necesidades educativas especiales.*

*Proyector "Asesor Técnico-pedagógico"*

- *Concurso nacional "Las narraciones de las niñas y los niños indígenas".*

Fuente: D.G.E.I., 2003/www.sep.gob.mx.

En cuanto al currículum oficial en torno a la interculturalidad y al fomento del bilingüismo en el nivel primaria, se pudo observar a través de la experiencia profesional en el campo y, a partir de las observaciones hechas en los diversos cursos durante la estancia del sustentante en la región del Valle del Mezquital, Hidalgo, que si bien han existido intentos de elaborar materiales por parte de la DGEI como se puede apreciar en el cuadro 1.5, la realidad es que en la práctica pocos maestros hicieron uso de esos apoyos didácticos, en virtud de que no se sienten capacitados para ponerlos en práctica en su salón de clases. Sin duda, con

frecuencia esto no coincide con la problemática regional particular, puesto que se trata de disposiciones generales.

Unido a lo anterior, el maestro de grupo desconfía de la capacidad de los diseñadores de estos materiales, pues con frecuencia se presume que se conoce el bajo nivel académico de sus compañeros y su capacidad para realizarlos.

Las metodologías que se promueven para el fomento de una educación intercultural bilingüe se encuentran frecuentemente en el plano normativo, pese a la existencia de diversos cursos promovidos por el PARE y la DGEI, para que esto no suceda.

El maestro indígena continúa convencido de que su papel es cumplir con lo dispuesto por el Plan y Programa general que promueve la SEP, porque está estandarizado para todas las escuelas del país.

Con frecuencia los profesores en servicio desconoce el sentido académico de esta política educativa, puesto que varias de las disposiciones oficiales son transmitidas a través de normas, en cursos apresurados, esperando que los involucrados lean, analicen y pongan en práctica las disposiciones académicas situación que pocas veces sucede, dada la cantidad de tareas que realiza el maestro en servicio (Galvan,1994).

Se detectaron deficiencias en la formación de formadores en el campo de la educación intercultural bilingüe. Si bien es cierto que a éstos se les prepara previamente para que puedan coordinar los cursos, la realidad es que muchos de ellos cumplen con la tarea de impartir los contenidos como una tarea más sin mostrar a fondo el verdadero sentido de las políticas educativas a instituir.(Ezpeleta y Weiss, 1994).

En muchos de estos cursos, no se cuenta con programas de seguimiento de las prácticas de innovación que se pretende instituir y lo que ocasiona que varios maestros perciban algunos de estos contenidos como otros más que se les da en un curso.

Asimismo, cuando el docente trata de poner en práctica estos contenidos, con frecuencia los adaptan a su forma particular de enseñanza y ocasionan una distorsión en su sentido académico, ya que a menudo los utiliza a partir de lo que recuerda o tomando como base lo que le fue significativo en el mencionado curso o taller. Por consiguiente, se detectan deficiencias en los modelos de formación de maestros en servicio, pues la mayoría de ellos, procedentes de la UPN, PARE, Centro de Maestros, etc., no cuenta con talleres de enseñanza de la lengua materna que promuevan que los maestros indígenas tengan un nivel de bilingüismo tal, que les permita trabajar las diversas habilidades lingüísticas en el aula.

Después de muchas peripecias, el actual proyecto de educación indígena cuenta con el nivel de licenciatura para sus maestros y en varios estados de la república se comienza a hablar de maestrías para los docentes indígenas, sin embargo, muchos de los formadores de maestros bilingües no tienen el conocimiento especializado

sobre cuál puede ser el proyecto educativo que recupere la cultura y la lengua de su propia región.<sup>5</sup>

Tal es el caso que en muchas Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional no se contaba con personal especializado, se ubicaba a cualquier docente en las asignaturas académicas que había vacantes, lo que ocasionaba confusiones y malas interpretaciones del proyecto de la educación intercultural bilingüe (Hernández, 1995).

Hoy estamos convencidos que pese a todas las críticas a esta propuesta de formación, para los indígenas es la “mejor”, porque responde a las necesidades de su población, ya que actualmente se cuenta con algunos profesionales que entienden, comprenden y viven la cultura regional en comparación con el sistema de Escuelas General y Estatales, donde con frecuencia sus docentes se ven ajenos y extraños a las experiencias socioculturales de la población indígena, ya que ellos son producto de otras regiones del mismo estado o país. Con frecuencia este tipo de profesionistas, mestizos, se destacan por su ausentismo y por su deseo de acercarse lo más pronto posible a las zonas urbanas (Calvo y Donnadieu, 1992c).

La reforma educativa del 93 destaca que el sujeto clave a ser tomado en cuenta es el docente en servicio, puesto que la puesta en práctica de la reforma le fue encargada a él y los resultados dependerán del tipo de protagonismo académico que tenga en el proceso de implantación.

Contrariamente, la reforma educativa de 1974 se caracterizó por su fuerte centralismo en la planificación, la cual se distinguió porque expertos de reconocido prestigio fueron los encargados de diseñar la estructura y los materiales que se iban a poner en práctica. Los actores del proceso educativo, entre ellos los maestros, redujeron su actuación a extremos preocupantes, como poner “palomita” a las actividades realizadas en los libros integrados del año 1981. Es decir, su intervención quedó reducida a la de ejecutor de planes y programas, a la realización de actividades administrativas y el cumplimiento de las actividades extraescolares que el sector central señalaba.

Sin embargo, hoy nos enfrentamos a una coyuntura importante administrativamente, ya que existen condiciones normativas que abren la posibilidad de crear un proyecto de educación indígena a la altura de sus necesidades formativas.

**5.- El fomento del bilingüismo.** Durante la historia de la educación indígena ha existido una fuerte tendencia de revitalizar las lenguas indígenas en el sentido de

---

<sup>5</sup> En materia de formación de docentes en servicio, se han vivido dos momentos importantes durante las últimas décadas: El primero se abarca a la elaboración de cursos sistematizados, convertidos éstos en la normal básica para maestros indígenas, impulsados por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1980-1985); la Licenciatura en Educación Indígena, para formar cuadros técnicos, proyecto coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional (1989 a la fecha), la Licenciatura en Educación Preescolar, y Primaria para el Medio Indígena, auspiciada también por la Universidad Pedagógica Nacional (1990 a la fecha). Asimismo en la década pasada se iniciaron los proyectos de posgrado, coordinados por la UPN y por el CIESAS.

ampliar su espacio social. Desde esta perspectiva, se destaca en 1939 el Proyecto Tarasco de Alfabetización, en 1944 la inauguración del Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas, en 1978 se realizó la publicación de libros de textos en diversas lenguas indígenas del país, las cuales tendrían entre sus propósitos fortalecer y renovar el uso de las lenguas indígenas.

Actualmente, en el campo de la educación bilingüe sobresale el fomento de un bilingüismo coordinado, que posibilita la valoración de la lengua indígena y el español en relación igualitaria, en donde la primera tiene un papel prioritario, pues se considera que a partir del fortalecimiento escolar de ésta se favorece la segunda (Coronado et. al. 1981 y 1992) y (Hamel, 1996).

En esta misma perspectiva, se propone la revitalización de las lenguas indígenas con la idea de aumentar su cobertura de circulación y, de esta forma, fortalecer su valor social entre la sociedad nacional (Bertely, 1998:87).

El modelo bilingüe para su desarrollo propone un soporte comunicativo a través de estrategias de dosificación y planeación lingüística, teniendo también como apoyo los conocimientos adquiridos en la socialización primaria y escolar.

En el plano de lo didáctico, no existen lineamientos claros sobre cómo trabajar el bilingüismo con alumnos con diferentes niveles de dominio del español y la lengua indígena, ni cómo abordar los contenidos oficiales desde una perspectiva bilingüe rural. La práctica educativa a menudo está centrada en propiciar una formación enciclopédica la cual suele estar divorciada de la vida cotidiana que viven las comunidades, del trabajo productivo y del trabajo autogestivo que distinguen a la población indígena, así como a la necesidad del fomento de una conciencia ecológica que algunas culturas llevan en la práctica (Gleich, 1989).

En consecuencia, en la ejecución del proceso curricular a menudo el maestro se destaca por una falta de planeación de cómo se debería de enseñar una segunda lengua y de una didáctica propia de cómo hacerlo.

**6.- La reforma educativa de 1993**, posee en su interior una serie de virtudes normativas académicas con posibilidades de ser revertidas en apoyo al proyecto de la educación intercultural bilingüe, como se mostrará en otros apartados y aquí sólo se incluye un ejemplo.

El caso de la propuesta de escuela de calidad propone en su parte normativa que cada escuela está obligada a discutir entre sus docentes la problemática educativa de sus planteles, con la finalidad de identificar cuáles son esos problemas y promover alternativas de solución.

Por otra parte, las comunidades indígenas se caracterizan por tener prácticas de trabajo cooperativo que utilizan para resolver los diferentes problemas económicos y sociales que se dan en sus comunidades. Habilidades que no son empleadas para discutir el sentido de la práctica educativa escolarizada. Su potencial formativo en la

práctica está destinado a apoyar las actividades de infraestructura material que requieren las escuelas.

Los maestros, por su parte, tampoco recuperan este potencial formativo que tiene el trabajo colaborativo para discutir el trabajo académico de las escuelas, como se mostrará más adelante. Su accionar como trabajo grupal normalmente está abocado a discutir problemas de participación en actividades sociales y cívicas. Esta situación deja entrever claramente, cómo la escuela indígena recupera en su cotidianidad las prácticas de las escuelas primarias urbanas y no la experiencia colaborativa adquirida en su vida comunitaria, situación que invita a reorientar el quehacer organizativo de las escuelas.

Por ello, la tesis de este trabajo destaca la importancia de revalorar las prácticas culturales en los procesos de implementación. Es decir, cuando algo se busca instituir, como es el caso de un proyecto educativo o nuevas pautas para educar, se debe de ver como un problema cultural y no solamente como un conflicto pedagógico de intervención.

El fomento del trabajo cooperativo, con el objeto de resolver la problemática educativa de las escuelas, a través del incremento de la discusión académica, no ha prosperado, principalmente por la forma en que se ha tratado de poner en práctica. Esto se hace por medio de las indicaciones en los cursos que promueve el *Programa para Abatir el Rezago Educativo*, los cuales generalmente tienden a reproducir la cultura escolar que emplean los maestros para impartir sus clases. En otras palabras, sólo existe la preocupación de cumplir con todo lo dispuesto por la normatividad académica marcada por los cursos, sin que los contenidos hayan cumplido su función de transformar la práctica académica cotidiana de los maestros.

Actualmente la reforma educativa se encuentra inmersa en la cotidianidad de las escuelas indígenas, sin embargo, poco plantea en su discurso formal la existencia de la diversidad cultural; la mayor parte de sus contenidos está pensada para una sociedad homogénea. Se parte de la idea de que la DGEI el CONAFE y el INEA son organismos encargados de promover las particularidades de la diversidad cultural a nivel primaria.

En la práctica, la mayoría de los maestros de las escuelas indígenas está más preocupados por promover el currículum oficial que por favorecer la presencia de un currículum intercultural, ya que consideran que no cuenta con los elementos académicos suficientes para cumplir con esta tarea (cfr. Centro de Educación Mapuche, 2003:21-24).

Por lo antes expuesto, se puede decir que en el campo educativo federal o general como hoy se conoce, existe un consenso generalizado para reformar desde sus bases todo el sistema educativo actual, y en consecuencia, la calidad educativa que ahí se imparte. En este sentido existen proyectos académicos como el fomento del Consejo Técnico (Fierro, 1995), las escuelas de calidad (Cacheux, 2002) y el

enfoque comunicativo como invitaciones para revertir el quehacer cotidiano indígena, entre otros.

En el ámbito de las políticas existe también la voluntad de hacer reformas, lo que se ve reflejado en las últimas publicaciones que la Dirección General de Educación Indígena (cuadro 3-1) promueve para su difusión y en el Programa de Formación Docente en servicio que el Programa para Abatir el rezago Educativo ha puesto en práctica, donde existe una serie de postulados teórico-metodológicos significativos que favorece la transformación de la práctica educativa vigente.

En síntesis, las escuelas indígenas tienen hoy la oportunidad histórica de dar un salto significativo en su desarrollo académico a través de recuperar el sentido de la actual reforma educativa del 93 y recobrar así el tiempo de lucha académica que en otros tiempos se tenía, cuando la educación indígena se veía como un discurso académico subversivo.

En estos horizontes se puede precisar que actualmente las propuestas gubernamentales no han prosperado principalmente por su carácter vertical y porque las reformas han considerado que el papel pedagógico de la formación de los docentes se debe reducir a la implantación de cursos y más cursos, desechando la parte de hacer cambios desde dentro de las instituciones educativas conjuntamente con los maestros indígenas.

*De esta manera, la educación en sus contenidos y metodología, acosa y hostiga nuestro pensamiento, nuestra forma de vida, nuestro proyecto como Pueblo, a la vez que no alcanza a brindar las herramientas para desenvolverse en la sociedad dominante, generando fracaso escolar, bajo rendimiento, repeticiencia, deserción y como consecuencia de esto y de otros fenómenos sociales, mano de obra barata o desocupada en tanto en el campo como en las ciudades (Centro de Educación Mapuche, 2003:20).*

#### **1.4 Elementos para una reestructuración de la práctica educativa indígena.**

Con la finalidad de ubicar el objeto de estudio en un tiempo y espacio concretos, este primer trabajo delineó un diagnóstico general de la situación actual de la educación indígena; en esta revisión se incluyen las circunstancias en que se halla este campo del conocimiento, sus principales problemas y sus diferentes formas de interpretación a través de sus etapas históricas y lineamientos educativos. En esta sección el objetivo era mostrar las distintas estrategias de institucionalización de proyectos educativos para los grupos indígenas y sus rasgos generales.

El diagnóstico dejó en claro que el campo de la educación indígena enfrenta hoy diferentes malestares académicos y que lo agobian distintas medidas (incluso si éstas intentan atenuar su evidente crisis) a través de políticas concretadas en cursos, materiales de apoyo, concursos y proyectos de instituciones que buscan revivir prácticas de enseñanza más formativas para los alumnos.

Hoy en día la escuela indígena, como institución educativa subordinada a la Secretaría de Educación Pública y promotora de la educación intercultural bilingüe, ha sido objeto de cuestionamientos en distintos planos que se analizan aquí.

Pese a ser una obstinación de muchos pueblos indígenas, la de tener una educación ajustada a sus necesidades socioculturales y lingüísticas, aquí se demuestra que hoy ya no ocupa ese lugar que tuvo en los imaginarios colectivos de quienes la soñaron como una alternativa para preservar y enriquecer sus prácticas formativas.

En el marco de las políticas neoliberales, que propugnan por la primacía de la libre competencia y la lógica de dar soporte económico a los mejores proyectos, el descrédito hacia lo indígena ha comenzado a tener presencia, según pudo mostrarse en este capítulo, y ello a su vez es una invitación a recuperar el sentido real de este proyecto si no se quiere sucumbir en este marasmo de la libre competencia.

Este cuestionamiento también se extiende a las escuelas primarias públicas en general y a sus aulas en particular en las cuales la atención se ha centrado en su bajo rendimiento, la impreparación de sus maestros y la incapacidad de sus alumnos para resolver problemas cotidianos de la vida. Como lo han demostrado los últimos resultados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (Guevara, 2003:1-6), se culpa sobre todo a los docentes de no enseñar lo suficiente o no responsabilizarse de los múltiples efectos de una crisis social, que no sólo es educativa ni encomienda exclusiva de los maestros, como bien sabemos todos.

Desde esta perspectiva se considera que habría que atender, dentro del estudio de la educación indígena, la dinámica del aula, los valores y la lógica con que actúa en el contexto de una serie de aspectos interrelacionados como son las políticas del Estado, las formas de aprender de los alumnos, la manera en como trabaja el maestro dentro del salón de clase, para apreciar lo implícito y explícito de su quehacer cotidiano. En este sentido, el presente trabajo pretende ser un estudio a profundidad desde el quehacer cotidiano de las aulas indígenas para su propia transformación.

---

## II. - CULTURA INDÍGENA, INSTITUCIÓN ESCOLAR Y ACTORES SOCIALES.

---

Este apartado tiene como objetivo reconstruir el conocimiento sociocultural del pueblo hñahñú y su influencia en la cotidianidad de la vida en las escuelas en general y las aulas en particular. Aquí interesa dar cuenta de las lógicas culturales locales que subyacen en los actores de una institución escolar indígena, para lo cual se trató de ir contestando las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las condiciones socioculturales que vive el pueblo hñahñú?, ¿cómo influye su organización social, sus creencias, valores e ideales en sus actores?, ¿cuáles son las experiencias formativas de socialización que viven sus alumnos?, ¿cuáles son las condiciones reales de trabajo que existen en las escuelas indígenas? y ¿cuál es el funcionamiento particular de este tipo de escuelas donde se ubica el estudio?

Las anteriores preguntas piensan conducir al lector al conocimiento de la región donde se hizo el estudio, la institución escolar y los sujetos que en ella participan (padres de familia, directivos, maestros y niños). Para ello se hizo necesario analizar su voz a través de las interacciones y prácticas que se establecen entre los actores sociales a nivel extraescolar con miras a comprender posteriormente sus significados en el trabajo cotidiano del aula que se estudiará en el capítulo tres.

Para fundamentar teóricamente el estudio, se advierte la conveniencia de retomar las categorías de historia social y dinámica cultural propuesta por Sandoval (2000)<sup>1</sup> en su estudio institucional sobre las escuelas.

---

<sup>1</sup> La historia social (señala Sandoval, 2003 citando a Heller, 1985:20) es el estrecho vínculo que el hombre construye, recrea y constituye el sedimento de las prácticas actuales.

La dinámica cultural, continua señalando la misma autora recuperando ahora Rockwell, como la dinámica que se da entre los actores como "múltiples niveles culturales", permite pensar en cultura en términos de un diálogo en el cual ésta se convierte en un espacio de comunicación intercultural, que permite construir nuevos significados y prácticas.

Estas categorías se consideraron importantes porque permiten articular la idea de construcción individual que hace un sujeto, con la construcción social que hacen los hombres como conocimientos locales y permiten pensar de manera más realista la cultura escolar como una práctica en términos de un diálogo entre diversos saberes de cada uno de los actores sociales que permiten construir y reconstruir la cultura del aula.

Para la construcción metodológica de este apartado, se requirió acercarse a la revisión de fuentes bibliográficas-hemerográficas y orales de primera y segunda mano. Para el estudio de las fuentes se decidió recurrir a datos censales y anuarios del INEGI, Informes y espacios de difusión de la DGEI, etc. Asimismo se hizo la búsqueda de datos estadísticos en las escuelas estudiadas como en las oficinas encargadas de la educación indígena en la región.

En cuanto a las fuentes orales del estudio, se hicieron observaciones de diversos aspectos de la vida comunitaria y escolar, se recolectaron testimonios orales dados en entrevistas dirigidas e informales, así como historias de vida que fueron claves para la reconstrucción del escenario de trabajo. También hay que destacar el papel muy importante del diario y las notas de campo que se fueron recolectando a lo largo de los dos años de estancia en la región.

Una circunstancia muy importante que ayudó a la comprensión del lugar fue la participación de un grupo de profesores-alumnos indígenas de varias regiones del país de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, que se trasladaron a la región hñāhñū del Valle del Mezquital para realizar su trabajo de campo que su institución les pedía. Ellos estuvieron ubicados estratégicamente en varias comunidades (escuelas) en la zona escolar de Ixmiquilpan y El Cardonal, situación que permitió vivir de cerca la problemática sociocultural de la región, en virtud de que hubo la posibilidad de visitarlos y conversar con ellos sobre la cotidianidad de la zona.

Los maestros indígenas integrantes del proyecto de investigación jugaron un papel importante, ya que facilitaron la identificación de informantes claves en el proceso de recolección de los datos, pues sabían con precisión quiénes poseían la información que requería el estudio e igualmente sirvieron de interlocutores y traductores en varios momentos.

Para planear la reconstrucción del escenario donde se hizo el estudio y la descripción de sus actores, se busca destacar en primer lugar el contexto geográfico y sociocultural, para posteriormente continuar con un análisis del estado que guardan las comunidades de la región, para así ubicar el perfil de los padres de familia, el papel sociocultural de los niños hñāhñū. Se termina este capítulo con la descripción del papel de los docentes indígenas vistos como intermediarios culturales (Vargas, 1994), entre la visión de la cultura hñāhñū y la dinámica institucional que marca el discurso oficial.

## 2.1 Generalidades histórico-sociales de la cultura hñähñú del Valle del Mezquital

El trabajo tuvo como marco geográfico la región del Valle del Mezquital, correspondiente a la parte poniente del Estado de Hidalgo<sup>2</sup> (ver anexo 3). El Valle está integrado por varios municipios, como Actopan, Tasquillo e Ixmiquilpan, y se encuentra en discusión si la región de Tula y Alfajayuca también forman parte de esa zona.

MAPA DEL VALLE DEL MEZQUITAL  
EN EL ESTADO DE HIDALGO



FUENTE MONOGRAFIA DEL ESTADO DE HIDALGO

En términos generales, su suelo se caracteriza por su aridez extrema, aunque existe una parte baja, principalmente en Ixmiquilpan, que se distingue por tener una amplia zona de riego, pues ahí se encuentra el río Tula y mantos acuíferos subterráneos. La región es conocida como el granero, donde se cultiva gran cantidad de productos agrícolas excepcionales como el maíz, frijol, jitomate, avena, tejocote y durazno, entre otros productos. En cambio su región árida, que es la mayor parte del valle, se destaca por el cultivo de maguey, lechuguilla, cardón, nopal, etc. Es donde se encuentra ubicado principalmente el grupo hñähñú de la región (Tranfo, 1990:66).

Orográficamente la región del Valle del Mezquital está atravesada por la sierra Madre Oriental, por ello el paisaje se distingue por tener un conjunto amplio de barrancas que alternan con las elevaciones y picos, lo que unido a la aridez de la zona, hace que el paisaje tenga características propias. La región sobresale

<sup>2</sup> El Estado de Hidalgo colinda (ver mapa y anexo 3) al norte con San Luis Potosí con la región huasteca, hacia el oriente con el estado de Veracruz, donde se integra otra parte de la huasteca, al este con el estado de Puebla y al sur con el estado de Tlaxcala y el estado de México. Hidalgo, en términos generales, se distingue por tener una amplia diversidad de paisajes, que van desde los más fértiles con exuberante vegetación como la Huasteca (SEP, Monografía estatal:1992) hasta zonas áridas como el Valle del Mezquital.

también por ser una zona volcánica, por lo que en varios lugares áridos de la misma existen aguas termales. (SEP, 1992a, monografía estatal).

Esta región fue el lugar donde el grupo llamado hñähñú, que anteriormente se conocía con el nombre de otomí<sup>3</sup>, decidió asentarse; aunque cabe aclarar que los hñähñús también se localizan en los estados de Querétaro, Tlaxcala, Puebla, México, Michoacán y parte de Veracruz, (Salinas, 1983).

Un rasgo histórico distintivo de este grupo, se localiza en que en la época de la colonia, los hñähñús, habían sido conquistados por los aztecas, se aliaron con los españoles, lo cual facilitó la colonización del centro del país (cfr. González, 1993:26)

Actualmente según el Atlas de México publicado por la SEP, los hñähñús ocupan el sexto lugar con mayor número de hablantes en el país.

CUADRO NO. 1 NÚMERO DE HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS	
GRUPO INDÍGENA	MILES DE PERSONAS
• Náhuatl	1 448 936
• Maya	800 291
• Zapoteco.	452 887
• Mixteco.	444 498
• Tzeltal	297 561
• Otomí (hñähñú)	291 722

Fuente: SEP, Atlas de México (1994).

El clima del Valle se distingue por ser extremo, pues en época de verano hace demasiado calor y en invierno frío; por el tipo de suelo, se puede decir que es semidesértico, el cual se caracteriza por precipitación pluvial escasa, por ello predomina la vegetación espinosa compuesta por mezquites, órganos, maguey, lechuguilla, biznaga y nopal. (Guerrero, 1983).

La vida económica de los hñähñús actualmente depende de la migración de sus habitantes a la zona sur de los Estados Unidos de Norteamérica, por los pocos recursos naturales que tiene su zona árida, donde la agricultura como actividad productiva ha pasado a segundo término de importancia, en virtud de que es incosteable introducir el riego por la altura en que se ubica la mayoría de las comunidades hñähñú, sin embargo, actividades agrícolas se sigue practicando, pese a la difícil tarea de hacer producir la tierra con agua de temporal y con una calidad precaria del suelo.

<sup>3</sup> El nombre hñähñú es un concepto recién adoptado por la población, que viene del vocablo *hña* que significa hablar y *hñu* nariz, el cual quiere decir el que habla ayudado por la nariz; éste sustituyó al término otomí, ya que este último era el nombre que le dieron los aztecas (que significa cazador nómada, muy bravo, salvaje, peleonero, etc.), el cual consideraba la población que no representaba lo que ellos son como grupo indígena. (González, 1993)

La explotación del maguey y la lechuguilla, que en otras épocas era uno de los núcleos de la actividad productiva de la región, hoy casi se pierde. Por ejemplo, la producción de maguey ha bajado, en virtud de que en las ciudades poco se consume el pulque, y por otra parte, debido al ingreso de grupos religiosos evangelistas, han prohibido el consumo del mismo, lo que ocasiona que la producción sea muy escasa.

**Doña Lucina:** *ma hñan'u undi at'nduath ya t'afr.*  
Antes raspaban muchos magueyes.

**Entrevistador:** *Xibya hanjo hino*  
Ahora ¿Por qué ya no?

**Doña Lucina:** *Enguetho ya nduathi ya cu - ya ingitsi hito ehe tai*  
Es que los evangelistas no toman pulque, ya nadie viene a comparla.<sup>4</sup>

En lo que se refiere a la producción de lechuguilla, con la aparición de las fibras sintéticas y con la entrada del henequén a la región, la producción de esta planta ha disminuido notablemente.

**Don Carlos:** *Ya hingi tso m ama imefixahnale.*  
(Ya no compran mi trabajo maestro).

**Entrevistador:** *Nde hanjo 'mu*  
¿Por qué será?

**Don Carlos:** *Ngetho ma'a thay mu'u bra nehe yabu.*  
Es que compran más lo que viene de lejos.

**Entrevistador:** *¿N da'u?*  
¿Cuáles?

**Don Carlos:** *Un'u x ama a, gu san the.*  
Esos que están largos, como ixtle<sup>5</sup>

Hoy comienza a adquirir fuerza entre los hñähñús, la sustitución de fibras preelaboradas de lechuguilla, henequén, metálicas y de plástico, las cuales venden en los mercados regionales de Ixmiquilpan, Actopan, El Progreso, Tula, Pachuca e inclusive la ciudad de México y su zona conurbada. Aquí resulta significativo advertir como este grupo prefiere comerciar en las ciudades, estos productos que otros que se venden en los mercados.

La cría de aves de corral y la de ganado menor, como borregos y chivos, constituye otra actividad económica que los hñähñús practican en pequeña escala, principalmente para sufragar gastos inesperados y fiestas religiosas y escolares, entre las que destacan las clausuras de los cursos en las escuelas públicas.

Finalmente, hoy con la entrada de recursos económicos provenientes de la migración a Estados Unidos, los oficios como la albañilería, la electricidad casera y la herrería, son actividades productivas que comienzan a tener gran impulso; varias personas envían dinero para que les construyan sus casas con materiales

<sup>4</sup> Las siguientes entrevistas se realizaron con el apoyo de los maestros indígenas de la región.

<sup>5</sup> La conversación hace referencia al henequén que se vende igual que el ixtle, pero el primero es más apreciado porque es una fibra más fina, más elegante.

prefabricados que han sustituido las viviendas hechas de penca de maguey y las bardas de órgano.<sup>6</sup>

Actualmente muchos hñāhñús se dedican todavía a la extracción del aguamiel, la venta de pencas de maguey, el tallado de la lechuguilla y a la elaboración de algunas artesanías; muchos otros se contratan como jornaleros y/o ayudantes de albañil.

Algunas mujeres con frecuencia colaboran con sus esposos en cortar y tallar pencas de lechuguilla y maguey; hilan y tejen las fibras para elaborar ayates; también se dedican en ocasiones a bordar servilletas, blusas, camisas y hacer otro tipo de artesanías. Hay quienes se dedican a recolectar yerbas, insectos y en ocasiones ayudan a sus hombres a las tareas agrícolas. Cabe aclarar que con el incremento de la migración, muchas mujeres sustituyen a sus esposos en las actividades que estos normalmente realizaban.

Los hñāhñú tienen en su vida cotidiana dos días importantes: el primero es el domingo, principalmente para la realización de "faenas" (trabajo gratuito que los habitantes tienen que realizar en apoyo a las necesidades colectivas de la comunidad). El segundo día importante es el lunes, día del mercado en la ciudad de Ixmiquilpan, donde la mayoría de la gente sale de sus comunidades a vender sus productos o bien a surtirse de verdura, fruta, semillas, etc., productos que va a utilizar para la preparación de sus alimentos durante toda la semana (Guerrero, 1982:179).

Si se hiciera a simple vista una estadística formal del número de jóvenes que tienen acceso a la educación de la región del Valle del Mezquital, se advertiría que son muy pocos; muchos no terminan sus estudios por las dificultades que para ellos implica costearse los pasajes y el pago de su estancia en las ciudades. Para ellos es más atractivo emigrar a los Estados Unidos, ya que ahí se encuentran familiares o conocidos que los invitan a trabajar.

Es innegable que el bajo nivel socioeconómico de la mayoría de sus habitantes condiciona las posibilidades reales de acceder y permanecer en el sistema educativo a nivel superior.

Los habitantes de estas comunidades también se caracterizan por tener una forma de organización social autónoma que emplean para pensar en grupo y desde aquí resolver múltiples problemas socioeconómicos comunes que los aquejan. (Guerrero, 1982:165). Todos están obligados a cumplir y servir a la comunidad durante el periodo que duran en los cargos, es decir, un año. Es una práctica común nombrar a estos representantes de la comunidad con varios meses de antelación, con la idea de que se organicen económica y laboralmente para

---

<sup>6</sup> Planta hidrófila de la región provista de un tallo robusto con espinas, la cual puesta en serie se convierte en una protección que evita que los animales se metan en las casas.

cumplir con las tareas que les son asignadas por los integrantes adultos de la comunidad. Todo al margen de los partidos políticos. (Sierra, 1994)

La asamblea general de la comunidad está considerada como el órgano máximo de gobierno del pueblo; ahí discuten los problemas centrales que atañen a toda la población. Las comunidades principalmente se organizan a partir de un representante comunal Delegado, considerado como la autoridad principal, el cual se apoya en otras comisiones, que a su vez sirven de refuerzo para cuidar el desarrollo y prosperidad material y social del lugar. (Tranfo, 1990)

La asamblea es el organismo que conjunta valores comunitarios. Se privilegia la razón de la mayoría, se promueven los trabajos colectivos, pues son la base y la fuerza del progreso de la comunidad. Por tal motivo, las personas que no quieren cumplir con lo asignado o violan acuerdos tomados, son fuertemente sancionadas por todos los integrantes de la población.

En la comunidad los asuntos propios de sus habitantes no los resuelve por sí sola la autoridad federal o estatal, sino que se discuten ampliamente al interior de las asambleas entre todos. La autoridad, a quien corresponde llevar la problemática, expone ésta ante los demás, luego cada uno de los asistentes a las reuniones da su opinión sobre la forma en que se pueden resolver el asunto.

En las reuniones donde asisten los adultos, la mayor parte de ellos expresa las razones del porqué están de acuerdo o en desacuerdo con el asunto tratado, para ello se puede interrumpir y dar su palabra para apoyar o reaprobar lo ahí discutido.

Las faenas o trabajos dominicales los realizan principalmente los hombres y tienen como finalidad hacer mejoras materiales a la comunidad. Existe otro trabajo cooperativo de intercambio familiar, el cual recibe el nombre de "presta-mano", consiste en ayudar a una familia en actividades como la construcción de una casa o la apertura de un camino con miras a que éste, cuando lo necesite, está obligado moralmente a devolver la ayuda recibida.

La religión en las comunidades hñähñú juega un papel muy importante, ya que a través de ella se favorece o se restringen las costumbres de la población. Hoy en día la religión evangélica ha llegado a captar aproximadamente el 50% de la población y el resto está en manos de la religión católica. (SEP, Monografía Estatal; 1995). Esta circunstancia ha logrado que por un lado las personas católicas mantengan muchas de sus tradiciones, como las fiestas de día de muertos, los bailes tradicionales, etc. Mientras que los pertenecientes a la religión evangélica procuran la fe, tomando como soporte la enseñanza de la Biblia y prohibiendo algunas costumbres locales, como son el consumo de bebidas alcohólicas y bailes típicos.

En síntesis, las condiciones de vida heterogénea que viven las comunidades indígenas de la región no deben verse como estructuras sólidas y mucho menos



suponerse que cuentan con una base económica significativa que les permita competir de igual a igual con otras estructuras socioeconómicas fuertes de los estados. Sin embargo, se debe de reconocer que las poblaciones indígenas cuentan en su haber con una fuerte cantidad de procesos cotidianos que permiten tener en su interior un capital social de procesos cotidianos que propician una serie de elementos de resistencia que hasta hoy preservan. En la realidad sociocultural que viven, se requiere de elementos académicos serios que ayuden a un fortalecimiento de sus estructuras.

Las comunidades indígenas no pueden seguir viéndose como entes aislados, con costumbres socioculturales estáticas, sino contrariamente con elementos que día a día marcan sus procesos de transformación. Por ejemplo, en el Valle del Mezquital los ancianos de la región cuentan que la construcción de la carretera Panamericana que va de la ciudad de México a Nuevo Laredo ocasionó la incrustación de varios caminos en el Valle, lo cual posibilitó una mayor movilidad de las familias a los poblados próximos como Actopan, Ixmiquilpan y Pachuca.

La migración consecuentemente ha ocasionado un mayor incremento en los ingresos de los habitantes, lo que a su vez ha generado fuertes cambios en el incremento y privilegio de las actividades productivas, como la construcción de casas habitación y la introducción de otros estilos de vida. Hoy es común encontrar en muchas casas la sustitución de letrinas por baños con regadera; bancos y sillas por salas y comedores tipo occidental.

A últimas fechas, con la aparición de los medios masivos de comunicación (televisión y radio principalmente), han cambiado las rutinas. Por ejemplo, en otras épocas -comentan los habitantes de la región- era común ver cómo por las tardes las mujeres tenían tiempo para enseñar a sus hijos las actividades de deshilado y tejido de varias prendas. En el caso de los abuelos, apartaban las tardes para convivir con los nietos y contarles cuentos y leyendas tradicionales de la región. Aquel tiempo de convivencia familiar hoy se ha sustituido por la televisión.

Fue significativo advertir cuando se platicaba con un niño y se le preguntaba a qué hora regresaba del pastoreo, él indicaba que como a la hora en que comienza la telenovela que le gusta ver a su papá. Este ejemplo destaca su referente del tiempo y el hecho de que los adultos hombres vean televisión. Sin embargo, habría que destacar que todavía persisten muchas tradiciones y procesos de socialización que se han ajustado a la vida familiar cotidiana.

Por ejemplo, la fiesta popular de "quince años", donde una joven se presenta a la sociedad como muestra del tránsito de una edad a otra. Es común que las festejadas visten con el vestido tradicional occidental, pero se mantienen ciertas particularidades distintivas como son el hecho de que sus amigos pequeños (niños menores que ella) participen en el festejo tradicional y la joven da un discurso formal a sus invitados al igual que sus padres. La participación de los niños tiene un papel destacado en este ritual social.

## 2.7 Los niños y su proceso de socialización

Como lo destaca Franco (1993) en su texto sobre la región, mantenimiento de las estructuras socioeconómicas y políticas se localiza en las familias, como unidades domésticas sólidas que buscan el fortalecimiento de la vida en las comunidades.<sup>6</sup>

Las familias de la región se pueden clasificar en dos grandes grupos las que tienen una situación socioeconómica más o menos holgada, producto de que tienen familiares en los Estados Unidos de Norteamérica, y que con frecuencia envían dólares para apoyar la economía de sus congéneres. En este mismo grupo se ubican las familias que tienen entre sus integrantes empleados federales, en donde destacan en número los profesores bilingües. Este tipo de familia sobresale por tener las mejores casas de las comunidades y porque en ellas se localizan muchos accesorios propios de la cultura occidental, salas, comedores, aparatos eléctricos, etc.

El segundo bloque de familias se caracteriza por tener una posición económica muy precaria. En ellas los padres se distinguen generalmente por dedicarse a varios empleos al mismo tiempo. Son campesinos, jornaleros, albañiles comerciantes, etc., y desempeñan esta actividad según sean las ofertas de empleo. Otra característica importante es el hecho de que conservan muchos de sus rasgos culturales, como son: hablar la lengua hñähñü entre sus integrantes y realizar las actividades artesanales como una forma de ayudarse económicamente: elaboración de ayates, tejido de morrales, bordado de blusas camisas, servilletas, manteles, etc.

Las actividades antes descritas tienen rasgos distintivos, como los siguientes: se realizan de manera familiar, o sea, los niños se ayudan entre sí, otorgándoles cierto grado de autonomía y utilizan instrumentos de trabajo sencillos, como la escoba o varas para cuidar los animales (Guerrero 1982).

Continúa señalando el mismo autor, cada una de estas unidades domésticas en su interior genera un conjunto de normas y valores a partir de los cuales se asignan roles y actividades a realizar, es decir, se determina quién debe hacer tal o cuál actividad, cómo, cuándo, dónde y con qué instrumentos; todo esto en función de sus actores sociales.

---

<sup>6</sup> Por comunidad se entiende el conjunto de personas, familias y otros pequeños grupos que en razón de la proximidad física de la residencia, mantienen entre sí relaciones que presentan cierto grado de intensidad y estabilidad y, por tanto, cierta forma de estructuración. Entre ésta, si posee cierta autonomía que le permite construir sus normas, las cuales dictaminan derechos y obligaciones para sus miembros; instituye autoridades y delimita su jurisdicción y competencia en forma de pequeños gobiernos (Borsoti, 1984). En otras palabras, es una unidad social, se caracteriza por vivir en un territorio y posee una organización formal e informal, que promueve y reproduce cierta homogeneidad de costumbres y con una vocación agropecuaria y comercial.

Las unidades domésticas tienen un papel decisivo en el proceso de socialización de cada uno de sus integrantes y están determinadas por el nivel socioeconómico de cada unidad.

Los niños generalmente juegan con material vinculado con la naturaleza de la región y les agrada imitar y participar en las actividades de los adultos, en la agricultura, el pastoreo, la construcción de casas, las actividades familiares, etc.

El proceso de socialización de los niños comienza a darse cuando acompañan a sus hermanos mayores a realizar algunas tareas agrícolas y, en especial, el pastoreo. Después se continúa cuando se produce el intercambio de trabajo entre vecinos y parientes. Los niños, por su poco contacto con los adultos y su pronta vinculación al trabajo, difícilmente entablan amistad con adultos que les son extraños; casi siempre se retraen y huyen cuando se presentan estas circunstancias.

Se debe destacar que en estas actividades los niños se bastan a sí mismos. Desde el momento en que empiezan a caminar, los padres se desentienden de ellos y se ocupan de sus tareas, lo que ocasiona que los niños desde temprana edad, se sientan autosuficientes en su medio. (Tranfo, 1990:125). Igualmente los niños de esta región están acostumbrados a que el padre se encuentra ausente, porque aunque éste no haya emigrado, por tradición está obligado a traer el dinero para el sustentamiento de la casa. Por lo que muchas actividades se realizan al mando de la madre, la cual se encarga de dividir el trabajo de la casa, según el sexo y la edad de los niños.

Cuando los padres emigran, dejan encargados a sus hijos con los vecinos, familiares o al mando de los hermanos mayores, lo que ocasiona un deterioro en la vida familiar tradicional.

En el caso de las unidades familiares, se destaca la socialización primaria que ejercen los padres sobre las nuevas generaciones en lo referente al aprendizaje de normas, roles sociales y lenguaje, muy vinculadas con los aspectos afectivos y simbólicos que después se concretizan en la idea de adulto hombre o mujer.

En épocas anteriores, el proceso de gestación en las mujeres embarazadas era diferente. Las madres no recibían cuidados médicos, el parto era considerado como un estado "fisiológico normal" y sólo se solicitaba ayuda al final de la etapa a una persona de experiencia en la comunidad sin embargo, hoy se asiste con el médico de la comunidad o se solicita apoyo a los Centros de Salud de la región.

En otros tiempos, platicaban las familias, los niños se mantenían monolingües en la lengua hñähñú hasta que iban a la escuela, aunque había algunos que entendían el español, pero no lo hablaban. Toda la vida familiar giraba en torno al idioma, la transmisión de la cultura, los valores, la interacción social, etc., hoy la lengua hñähñú se mantiene a través de las personas adultas que se saludan en su

El proceso de socialización de los niños actualmente, se fomenta a partir de los estereotipos culturales, los cuales definen los roles sexuales y, en consecuencia, las actividades que tienen que realizar cada niño o niña según se trate. Por ejemplo, a las mujeres se les asignan tareas domésticas de la casa del deseo de apoyar en esas mismas actividades a otras integrantes de la comunidad. Por su parte, los hombres son percibidos como sujetos más fuertes que sus hermanas, por lo que su tarea consiste en salir a cuidar animales o ir a apoyar al adulto a traer el sustento económico de la casa.

**Entrevistador:** *¿Cuántos hermanos tienes?*  
**Alumna:** *Somos: 9 hermanos 6 mujeres y 3 hombres.*  
**Entrevistador:** *¿Todos estudian?*  
**Alumna:** *No, mis tres hermanas mayores están casadas, las dos que siguen, la Patricia y la Martha, le ayudan a mi mamá y sólo Alberto y Juan, que tienen 14 y 16 años, so los únicos que trabajan con mi papá*

En este ejemplo se puede apreciar que las actividades realizadas por las mujeres no se consideran como trabajo, sin embargo lo que realiza el hombre sí.

La distribución de tareas también está determinada por la edad y el sexo. Desde pequeñas, las niñas se les asignan las tareas de ayudar a la madre en los quehaceres domésticos y, a veces, las actividades artesanales de hilado y tejido; sólo la madre sabe realiza estas actividades.

A los niños, a partir de los tres años, de les induce para que den de comer y beber a los animales y, a partir de los cinco, apoyan en actividades del pastoreo y la agricultura; hoy en algunos casos se solicita su ayuda para los oficios locales, como la albañilería, herrería, eléctrica básica, etc.

Cuando los padres ausentan, es común observar que el hijo hombre mayor asuma la responsabilidad sobre sus hermanos menores y algunas actividades productivas de la casa. Los niños comparten casi todas las actividades de la vida familiar y a su vez, la misma alimentación que los adultos.

Los castigos físicos son prácticas comunes en las familias. Éstos en especial se centran en las faltas a la autoridad y la desobediencia de los padres, así como el uso de malas palabras.

Los métodos utilizados para la producción de aprendizajes en el hogar se dan a través de la imitación y la enseñanza deliberada de todo lo que saben acerca del trabajo y el comportamiento ante los demás. De tal manera que los niños antes de entrar a la escuela ya manejan varios instrumentos de trabajo, son estimulados a participar en diversas actividades y acostumbrados a realizar algunas operaciones matemáticas básicas producto de los mandados que se les asignan.

En algunos casos, sobre todo en los matrimonios jóvenes existe la preocupación por el fomento, la adquisición y desarrollo de algunas destrezas necesarias para el desempeño escolar como es la lectoescritura, el manejo de las tablas de multiplicar y el uso de sumas, restas, divisiones, etc., que ellos gustan de revisar sus adelantos en los niños.

Los indígenas hñähñús cuando ingresan en las escuelas formales de preescolar y primaria, lo hacen bajo la dirección de maestros de su misma circunstancia lingüística. Éste es un fenómeno relativamente nuevo, ya que se debe recordar que la DGEI en 1978 se creó con la intención de apoyarse en adultos indígenas de la región habilitados como maestros. En el pasado quienes eran responsables de la tarea educativa eran profesores federales que venían de otros estados de la República a impartir las clases. Según los habitantes de la comunidad, la mayoría de los niños de comunidades pequeñas cursaban los primeros grados en su lugar de origen y después se trasladaban a pie a las escuelas de organización completa que se ubicaban en comunidades con mayor población aún en algunos lugares esto continúa.

Actualmente el acceso y permanencia a la escuela indígena preescolar y primaria es una realidad, pero esta accesibilidad y viabilidad no permite dar cuenta de cómo y en qué medida esta instancia educativa puede servir como un recurso para mejorar las condiciones de vida de sus asistentes en particular, y de la comunidad, en general. Hay que tener en cuenta que a partir de algunas experiencias históricas en México, en algún proyecto relevante, como el Tarasco en Michoacán y las Escuelas primarias de las comunidades de San Isidro - Uringintiro, Mich., y en América Latina el proyecto Puno, Perú, la Normal Indígena de Warisata en Bolivia, por mencionar algunos casos sobresalientes, se plantea la necesidad de que la escuela debe ser reorientada hacia el rescate de la cultura y la lengua locales. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas todavía sigue existiendo la demanda de los padres, como espacio de fomento de la castellanización a través del privilegio de la enseñanza de la gramática, la lectoescritura y la promoción del cálculo a través de las operaciones básicas.

Los padres de familia hoy son considerados a partir de la reforma educativa de 1993, una pieza medular para el proceso de formación de los alumnos (cfr. SEP, 1993B, Nueva Ley General de Educación), pero en la práctica, salvo excepciones en gran número de comunidades existen padres de familia que siguen considerando una obligación la tarea educativa de los maestros. En cambio, su función es el contribuir al mejoramiento de la infraestructura material de la escuela, como pintarla, mejorar sus techos, reparar sus bancas, etc.

En general, los padres de familia no tienen la preparación suficiente como para preocuparse por los contenidos a trabajar y las estrategias de aprendizaje a utilizar, en qué lengua enseñar etc. Ellos consideran que esta tarea les corresponde a los maestros, pues ellos se perciben como sujetos que tienen poca formación académica, que los imposibilita para dar una opinión sobre cómo formar

a los niños, e inclusive, se sienten impedidos para ayudarles en las tareas escolares sobretodo con los enfoques académicos de moda. No obstante, la escuela existe como institución de apoyo en las comunidades indígenas y los padres de familia saben que esta dependencia oficial es importante para ellos, si quieren que sus hijos tengan un mejor nivel socio-económico, y para lograrlo es importante promover la obediencia y el respeto al ejercicio de autoridad del maestro.

Una de las características del pensamiento de las comunidades, y en particular de sus habitantes, es otorgar especial reconocimiento a aquellas personas que han tenido oportunidad de ser maestros o tienen estudios de educación superior, puesto que los consideran como individuos importantes, capaces de cumplir con la tarea de ser articuladores entre la sociedad local y la sociedad urbana. Estas ideas actualmente son reforzadas por los medios masivos de comunicación, los cuales muestran que para tener éxito en la vida deben imitarse las prácticas de la cultura occidental que cada día están más presentes en la cotidianidad de las comunidades.

En conclusión, la escuela es percibida como un bien en sí mismo. Así, el padre de familia reconoce la importancia de que sus hijos reciban una educación elemental; piensa en lo importante que es estudiar porque la escuela puede ayudar a que los indígenas aumenten sus conocimientos académicos y acrecienten su agrado de modernización, es decir, tiene una utilidad futura. La población indígena de la región considera también que las escuelas públicas son útiles porque pueden ayudar a la realización del trabajo urbano a largo plazo, aunque hay quienes consideran que la escuela debe vincularse a la realidad sociocultural presente o las necesidades productivas de la comunidad.

Actualmente la escuela indígena formal también es asimilada como espacio de prestigio, por lo que asistir a ella puede ayudar a confirmar o superar un estatus social en la comunidad; estar a un mejor nivel de estudios, en la práctica significa acercarse a un mejor estatus económico.

El problema pedagógico más fuerte que hoy vive este tipo de escuelas se localiza en que los niños tienen distintos niveles de dominio de la lengua indígena y española. Existen alumnos que sólo hablan español y, en el otro extremo, alumnos que sólo hablan hñähñú; en la parte intermedia, se da una amplia variedad de niveles de bilingüismo.

En los medios bilingües indígenas escolarizados de la región no es común encontrar interés por enseñar en la primera lengua (cfr. Flores, 2004), ya que consideran que el hacerlo implica aceptar discriminaciones o señalamientos. Sin embargo, paradójicamente resulta significativo observar cómo todos los niños que crecen en un medio bilingüe aprenden la lengua de manera natural y saben de antemano a qué argucias recurrir para su manejo. En consecuencia, es importante tener presente que en los primeros años de vida de un niño bilingüe, se manifiesta una gran capacidad para el aprendizaje de los idiomas y, por lo tanto, en poco

que la guía escolar señala. Ser buen estudiante indígena significa tener habilidades y competencias propias que lo distingan como un individuo que estudia y se apropia de saberes, lo cual los ubica en un plano de la responsabilidad de su autoformación individual y social.

Advertir la tarea educativa desde la perspectiva antes señalada, conlleva percibir el trabajo del docente más allá de un accionar, donde el niño conoce, comprende y realiza lo que los textos oficiales le enseñan; obliga a ver la tarea educativa desde la perspectiva de las habilidades y competencias de sus alumnos. Aunque se debe estar consciente que la tarea educativa es más compleja que la valoración de la actividad académica.

El ser estudiante indígena a nivel básico, implica poseer un conjunto de rasgos y habilidades académicas que deben ir más allá de conocer o comprender la realidad universal y local de la comunidad indígena donde se encuentra circunscrito.

*La educación institucional se imparte anulando el entretejido "originario" de la identidad de nuestro niño, no reconoce otra cultura que le da la "tradición nacional", niega el idioma que hablan los mayores, desconoce las normas y valores que regulan la vida en comunidad. Somete a los alumnos y alumnas a un proceso de enseñanza basado en conocimientos impropios descontextualizados y enciclopédicos que contribuyan a debilitar la identidad del niño, su autoestima, e inclusive a veces, su proyección como mapuche. (cfr. Centro de Educación Mapuche, 2003:20).*

### **2.3 Características de las comunidades donde se hizo el estudio.**

La comunidad "A"<sup>8</sup> pertenece a, Municipio del Cardonal, Hidalgo, considera que su población es bilingüe, ya que hace uso tanto de la lengua hñähñú como del español para comunicarse. La lengua hñähñú en la comunidad se acostumbra hablar entre las familias y se hace más evidente cuando se realizan fiestas religiosas o sociales. El español es considerado como un recurso para hablar con los monolingües o hispanos, es decir, con las personas que son ajenas a la comunidad o cuando existe la necesidad de ir a las regiones mestizas.

La población "A" se dedica a varias actividades, entre las que destaca el trabajo de campo que se complementa con el trabajo tradicional del tallado de la lechuguilla y la realización de algunos hilados; otro complemento de esta actividad es la crianza de animales (borregos, chivos, cerdos y aves de corral).

Además de estas actividades, un buen número de la población tiende a emigrar a Pachuca o la región de La Florida en los Estados Unidos.

---

<sup>8</sup> Se ha modificado el nombre oficial de la comunidad, por cuidar la referencia de los informantes, ya que no es interés de este trabajo evidenciar sus alcances y limitaciones formativas

Esta comunidad es considerada de "concentración" debido a la afluencia de alumnos y personas de otras comunidades aledañas que acuden a ésta para solicitar algún servicio.

Los terrenos que se ubican en los barrancos en su mayoría y en las parte planas se vuelven fértiles en tiempos de lluvia, en ellos se cultivan las semillas como el maíz, frijol, haba, calabaza, así como algunos frutales como el chabacano, durazno, higo y manzana. El maguey y el nopal son plantas características de este tipo de ecología.

La altitud del pueblo en declive, la calidad pedregosa de la tierra en la mayoría de los casos y la inexistencia de fuentes naturales de agua caracterizan la forma de producir del pueblo, en donde predomina la pequeña propiedad. En el cultivo de la tierra, se usa la yunta de reces y la "yunta humana", también se usan las herramientas tradicionales como el arado y la coa. La utilización del fertilizante y el abono no es usual entre los capesinos, no existe el riego, por lo que dependen exclusivamente de la oportuna temporada de lluvias. Sus cosechas son para la alimentación familiar.

En épocas recientes la producción de cada uno de los recursos ecológicos ha decaído debido a distintas condiciones: la escasez de lluvias, el abaratamiento de los productos, la inserción de productos de manufactura industrial, por la migración entre otros fenómenos, pero siguen formando parte de la alimentación rutinaria de los habitantes.

Los pobladores de esta comunidad realizan una variedad de actividades productivas para su ingreso familiar, entre ellas: la albañilería, la talla de lechuguillas, la siembra aunque sea de temporal, corte y venta de leña, recolección y venta de abono, elaboración de carbón, elaboración de ayates, pastoreo, etc., algunos son empleados del Estado (profesores). Pero hay que destacar que la mayoría tiene familiares que emigran o migraron a Estados Unidos en busca de trabajo, como indocumentados, otros más con papeles legales. En varias actividades que se desarrollan, los niños tienen una participación muy destacada, porque tradicionalmente ellos contribuyen con la fuerza de trabajo para apoyar a sus padres en la producción e ingreso familiar, pero al mismo tiempo ellos aprenden y están formándose para la vida.

#### **2.4 Dos escuelas hñähñú como fuente de reflexión académica.**

La investigación tuvo como meta el estudio exhaustivo de la cultura escolar en las escuelas primarias indígenas mediante un ejemplo concreto como el desarrollo de competencia comunicativa que sirvió para la formación de los niños indígenas en el marco de las necesidades socioculturales de los hñähñú del Valle del Mezquital.

El estudio partió de considerar a la escuela primaria como un espacio donde confluyen un conjunto de prácticas culturales multideterminadas que inciden en la forma de pensar y percibir la realidad (Pérez Gómez, 1998); desde esta

tiempo posee una serie de habilidades lingüísticas. Los abuelos juegan un papel muy importante en la preservación de la lengua, ya que ellos por no dominar el español lo hacen en lengua hñähñú. Asimismo a muchos niños les agrada hablar entre ellos en su primera lengua.

En el aula es común observar que el maestro da su clase principalmente en español y usa en ocasiones la lengua indígena para dar indicaciones a aquellos niños que no lo hablan, para que así todos comprendan lo expuesto, la práctica anterior va en detrimento de la lengua indígena.

A simple vista, aprender diferentes conocimientos, habilidades, actitudes, etc., en el contexto familiar y comunitario, no significa para el niño indígena ser problemático, no obstante, cuando entra a la escuela comienza a tener verdaderas dificultades, tales como considerar que existe una nueva lengua que debe ser privilegiada y que la otra debe ser silenciada. El encontrarse en un aula donde existen diferentes niveles de bilingüismo, se convierte en un problema que ocasiona que los alumnos se agreden y se reagrupen en función de su afinidad y el nivel de bilingüismo que tienen. Por otra parte, los niños que comienzan hablar español también son objeto de burlas, porque éstos no saben decir algunas palabras en lengua indígena; a ellos se les denomina peyorativamente *cuatros*, porque dicen que hablan *cuatrapiadamente*, es decir, cometen errores en su habla cotidiana. Unido a lo anterior, cuando un niño indígena se encuentra en la escuela, se enfrenta al aprendizaje de otro lenguaje como el de las matemáticas y el español, y a otros niveles de dominio como son la lectura y la escritura; circunstancias que convierten el aprender en una tarea difícil, sobre todo si se parte de una enseñanza centrada en la norma y no en la adquisición de habilidades y competencias lingüísticas-académicas.

Los niños se enfrentan a dos formas de adquirir el conocimiento, una que es un aprendizaje práctico y significativo para y por la vida; y otra, un aprendizaje más rígido que demanda disciplina, estaticidad en el aula (Gleich, 1989).

La escuela se ha instituido para promover aprendizajes más elaborados y abstractos que demandan una serie de habilidades previas que los alumnos deben poseer y distintas a los otros aprendizajes que se tienen en la vida cotidiana. Sin embargo, la escuela no logra cumplir con los objetivos para los que se ha diseñado socialmente.

En otro orden de ideas, los alumnos que son brillantes en la práctica aprenden a formarse a sí mismos más allá de lo que los profesores les enseñan (Gardner, 1997); esto no quiere decir que la formación de los docentes no importe para el feliz término de una preparación académica, sino al contrario demanda a los docentes un mayor compromiso con su labor de enseñanza.

Ser buenos estudiantes indígenas no pueden definirse como aquellos niños que entran al salón de clase a realizar y cumplir con todo lo que al maestro dispone, o en el mejor de los casos, con lo que marca el programa y libros de texto, o con lo

que la guía escolar señala. Ser buen estudiante indígena significa tener habilidades y competencias propias que lo distingan como un individuo que estudia y se apropia de saberes, lo cual lo ubica en un plano de la responsabilidad de su autoformación individual y social.

Advertir la tarea educativa desde la perspectiva antes señalada, conlleva percibir el trabajo del docente más allá de un accionar, donde el niño conoce, comprende y realiza lo que los textos oficiales le enseñan; obliga a ver la tarea educativa desde la perspectiva de las habilidades y competencias de sus alumnos. Aunque se debe estar consciente que la tarea educativa es más compleja que la valoración de la actividad académica.

El ser estudiante indígena a nivel básico, implica poseer un conjunto de rasgos y habilidades académicas que deben ir más allá de conocer o comprender la realidad universal y local de la comunidad indígena donde se encuentra circunscrito.

*La educación institucional se imparte anulando el entretrejo "originario" de la identidad de nuestro niño, no reconoce otra cultura que le da la "tradición nacional", niega el idioma que hablan los mayores, desconoce las normas y valores que regulan la vida en comunidad. Somete a los alumnos y alumnas a un proceso de enseñanza basado en conocimientos impropios descontextualizados y enciclopédicos que contribuyan a debilitar la identidad del niño, su autoestima, e inclusive a veces, su proyección como mapuche. (cfr. Centro de Educación Mapuche, 2003:20).*

### **2.3 Características de las comunidades donde se hizo el estudio.**

La comunidad "A"<sup>8</sup> pertenece a, Municipio del Cardonal, Hidalgo, considera que su población es bilingüe, ya que hace uso tanto de la lengua hñähñú como del español para comunicarse. La lengua hñähñú en la comunidad se acostumbra hablar entre las familias y se hace más evidente cuando se realizan fiestas religiosas o sociales. El español es considerado como un recurso para hablar con los monolingües o hispanos, es decir, con las personas que son ajenas a la comunidad o cuando existe la necesidad de ir a las regiones mestizas.

La población "A" se dedica a varias actividades, entre las que destaca el trabajo de campo que se complementa con el trabajo tradicional del tallado de la lechuguilla y la realización de algunos hilados; otro complemento de esta actividad es la crianza de animales (borregos, chivos, cerdos y aves de corral).

Además de estas actividades, un buen número de la población tiende a emigrar a Pachuca o la región de La Florida en los Estados Unidos.

---

<sup>8</sup> Se ha modificado el nombre oficial de la comunidad, por cuidar la referencia de los informantes, ya que no es interés de este trabajo evidenciar sus alcances y limitaciones formativas

La comunidad cuenta con varios servicios: un camino asfaltado, centro de salud, biblioteca, telesecundaria, preescolar, agua potable, luz eléctrica y una línea telefónica para el servicio de toda la población.

Una de las características de la comunidad es la diversidad de dominios de bilingüismo hñähñú–español.

No obstante que la comunidad es bilingüe, cada vez es más notoria, según sus habitantes, la disminución del hñähñú cotidiano. Actualmente el hñähñú es muy pobre, aunque con los trabajos de algunos maestros aislados y otros programas educativos dispersos, se ha comenzado el mantenimiento de la lengua indígena a través de la promoción de la escritura entre sus alumnos.

Cabe aclarar que el hñähñú, por otra parte, se usa con mucha frecuencia, pero esto lo hacen las personas mayores de edad.

La comunidad "B", lugar donde se realizó también el presente estudio, es uno de las 104 comunidades que conforman el municipio de Ixmiquilpan. Esta comunidad está situada al norte del municipio. Se encuentra ubicada casi al mismo nivel geográfico que la otra comunidad donde se hizo el trabajo, pero ésta se localiza en otro municipio.

El poblado "B" surge a partir de la separación de veintitrés comunidades que se realiza de la Cabecera central que era el pueblo de Orizabita, del cual formó parte como Manzana. Separación que se propicia por necesidades colectivas entre ellas.

La población actual es de 605 habitantes (Fuente: Censo de población del archivo de la escuela primaria, 1999), cantidad que no ha incrementado en los últimos años debido al fenómeno de la emigración que se observa, en algunos casos emigran familias completas con una permanencia en Estados Unidos que va de un año o más.

Esta localidad cuenta con varios servicios: una carretera que comunica al Municipio y a otras comunidades circunvecinas cuentan con los servicios de: caseta telefónica; un centro de Preescolar Indígena, una Escuela Primaria Bilingüe de organización completa, una Escuela Albergue, Una Escuela Telesecundaria, un Centro de Salud, entre otros.

En su geografía se distingue la parte montañosa, límite de la Sierra Madre Oriental, el pueblo aparece enclavado en la falda de la cadena montañosa formada de rocas y terrenos pedregosos con algunos barrancos. En este contexto no se ubica alguna corriente superficial permanente de agua, es durante la temporada de lluvias cuando se forman algunas corrientes efímeras que desaparecen al cesar las lluvias.

Esta comunidad es considerada de "concentración" debido a la afluencia de alumnos y personas de otras comunidades aledañas que acuden a ésta para solicitar algún servicio.

Los terrenos que se ubican en los barrancos en su mayoría y en las parte planas se vuelven fértiles en tiempos de lluvia, en ellos se cultivan las semillas como el maíz, frijol, haba, calabaza, así como algunos frutales como el chabacano, durazno, higo y manzana. El maguey y el nopal son plantas características de este tipo de ecología.

La altitud del pueblo en declive, la calidad pedregosa de la tierra en la mayoría de los casos y la inexistencia de fuentes naturales de agua caracterizan la forma de producir del pueblo, en donde predomina la pequeña propiedad. En el cultivo de la tierra, se usa la yunta de reces y la "yunta humana", también se usan las herramientas tradicionales como el arado y la coa. La utilización del fertilizante y el abono no es usual entre los capesinos, no existe el riego, por lo que dependen exclusivamente de la oportuna temporada de lluvias. Sus cosechas son para la alimentación familiar.

En épocas recientes la producción de cada uno de los recursos ecológicos ha decaído debido a distintas condiciones: la escasez de lluvias, el abaratamiento de los productos, la inserción de productos de manufactura industrial, por la migración entre otros fenómenos, pero siguen formando parte de la alimentación rutinaria de los habitantes.

Los pobladores de esta comunidad realizan una variedad de actividades productivas para su ingreso familiar, entre ellas: la albañilería, la talla de lechuguillas, la siembra aunque sea de temporal, corte y venta de leña, recolección y venta de abono, elaboración de carbón, elaboración de ayates, pastoreo, etc., algunos son empleados del Estado (profesores). Pero hay que destacar que la mayoría tiene familiares que emigran o migraron a Estados Unidos en busca de trabajo, como indocumentados, otros más con papeles legales. En varias actividades que se desarrollan, los niños tienen una participación muy destacada, porque tradicionalmente ellos contribuyen con la fuerza de trabajo para apoyar a sus padres en la producción e ingreso familiar, pero al mismo tiempo ellos aprenden y están formándose para la vida.

#### **2.4 Dos escuelas hñähñú como fuente de reflexión académica.**

La investigación tuvo como meta el estudio exhaustivo de la cultura escolar en las escuelas primarias indígenas mediante un ejemplo concreto como el desarrollo de competencia comunicativa que sirvió para la formación de los niños indígenas en el marco de las necesidades socioculturales de los hñähñú del Valle del Mezquital.

El estudio partió de considerar a la escuela primaria como un espacio donde confluyen un conjunto de prácticas culturales multideterminadas que inciden en la forma de pensar y percibir la realidad (Pérez Gómez, 1998); desde esta

perspectiva se siguieron algunos criterios para seleccionar las instituciones donde se iba a trabajar:

- 1) Que fuera una primaria que perteneciera a la Dirección General de Educación Indígena, lo cual garantizaba que estuviera en manos de profesores indígenas.
- 2) Que fuera de organización completa y además estuviera poniendo en práctica un proyecto educativo. Esto se consideraba importante, ya que permitiría analizar de manera indirecta la forma en que se instituyen las propuestas oficiales y, al mismo tiempo, la forma en cómo se construye la cultura escolar.
- 3) Que fuera una escuela prestigiosa, lo cual posibilitaría analizar cuáles eran los valores académicos que subyacen en el medio en que se realizaba el estudio permitiría escoger maestros indígenas exitosos en sus prácticas con miras a estudiar a detalle las estrategias académicas que funcionan en la práctica.

Durante mucho tiempo, en México se ha utilizado el término *educación básica*, para referirse al nivel obligatorio de escolaridad. En el último acuerdo de modificación de la *Ley General de Educación* se establece que la educación básica se extiende a diez años, incluyendo los tres de la educación secundaria y uno de preescolar, pero en la práctica cotidiana del medio indígena, todavía se considera la educación primaria como el nivel al que la mayoría de los niños indígenas tiene acceso, pues en la secundaria los niveles de deserción son más altos y no todas las comunidades cuentan con el nivel de preescolar.

Ante esta situación, se consideró importante centrar el estudio en la educación primaria indígena general, porque es el nivel con más trayectoria histórica y con una mayor solidez organizativa para esta población.

Dicho nivel tiene como propósito principal proporcionar la cultura fundamental a todos los hombres para que puedan vivir dignamente en sociedad, tal como lo exigen las condiciones actuales de la humanidad (García Hoz, en Fernández, et. al. 1980). Esto quiere decir que su misión va más allá de proporcionar un patrimonio cultural que ha acumulado la sociedad: facilitar un equipamiento académico mínimo para convivir con las exigencias que plantea un mundo de cambios, donde la explosión de los conocimientos obliga a grados más altos de preparación.

Hoy más que en otros tiempos se destaca que las finalidades de la educación primaria indígena deben favorecer una formación continua e integradora. La educación primaria debe concebirse como una preparación permanente, que sienta las bases para favorecer una educación a otros niveles y, por lo tanto, dotar

a los niños de una preparación básica fuerte, que los ayude a ser más autosuficientes académicamente (cfr. Sckmelker, 1994).

Estas finalidades de la educación convencen a todos, pero su real cumplimiento es lo que se pone en tela de juicio; sus dificultades comienzan desde el momento en que se tiene que decir qué contenidos culturales y lingüísticos se deben proporcionar y qué habilidades y actitudes se deben de favorecer; todo esto dentro de un marco didáctico de las actividades o estrategias para que se cumplan.

El nivel primario es, sin lugar a dudas, el nivel más cuidado política e ideológicamente por el sistema educativo nacional; en él se esconden los intereses del grupo social al que representan y al cual difícilmente podría tener acceso libremente otro tipo de educación alternativa, como podría ser la indígena. Se puede explicar que a otros niveles educativos, educación inicial, preescolar y en algunos casos la secundaria, se les dio un amplio margen para que se autodefinieran, no así a las primarias e inclusive los intentos que trató de promover en 1985 la DGEI fueron silenciados (Martínez, 1999).

En este marco de ideas se consideró conveniente hacer un estudio a profundidad en una escuela primaria de la región, procurando tomar como espacio contrastante otra escuela que tuviera las mismas características de la primera.

La primera escuela se encuentra ubicada en el centro de la comunidad, a un lado de la supervisión escolar. Es un centro que tiene la fama de tener un buen nivel académico, al menos en comparación con las demás instituciones de su entorno. Esta escuela se destacó porque en ella se llevan a cabo los diversos eventos y cursos de formación de profesores. Contaba con un promedio de 119 alumnos y nueve profesores (uno funge como director, otro como subdirector, seis como docentes y uno como responsable del aseo y mantenimiento de la escuela). Tenía un horario continuo de 9:00 a 14:00 hrs., con media hora de recreo incluido.

**Cuadro 2-1: Estadística de la escuela primaria "A" (Periodo escolar 1998-1999).**

<b>GRADOS</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>	<b>TOTALES</b>
<b>GRUPOS</b>	1	1	1	1	1	1	6
<b>ALUMNOS</b>	24	23	18	19	25	20	129

La escuela se organiza a través del Consejo Técnico, donde el director era el presidente y los maestros fungían como vocales; su función era la organización de las actividades académicas, cívicas y artísticas que se dan a lo largo del año escolar. Generalmente -argumentaba el director del plantel- estas reuniones se dan al inicio del año escolar y cada vez que había un evento social o cívico se demandaba la participación de todos los integrantes de la escuela.

**Cuadro 2-2: Antigüedad y experiencia en grupo.**

NOMBRE DEL MAESTRO	AÑOS DE SERVICIO	GRADOS QUE HA ATENDIDO	EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ESCUELA	GRADO QUE ATIENDE ACTUALMENTE	GRADOS QUE LE AGRADA ATENDER
Agustín	¿?	<del>                    </del>	¿?	Dirección	<del>                    </del>
Antonio	26	1° a 5°	14	1°	6°
Asuncion	25	1° a 4°	13	2°	1° a 4°
Alberto	31	2° a 5°	10	3°	2° a 5°
Guadalupe	23	3° a 6°	12	4°	3° a 6°
Joel	11	1°, 2°, 3°, 5°	9	5°	5°
Cirilo	21	2°, 4°, 5°	10	6°	6°
Andrés *	26	1°, 5°, 6°	3	<del>                    </del>	<del>                    </del>

\*Personal de Intendencia con plaza de docencia

El director se caracterizó por promover en la escuela la asistencia de los padres de familia y algunos viajes a varios estados de la república, como Veracruz y Michoacán.

Según comentarios del director, la organización del centro de trabajo se daba a través de la distribución de grupos; los mejores docentes se asignaban a los primeros grados y al sexto año.

El entorno del edificio se caracterizaba en términos generales por la poca vegetación, aunque existía un pequeño jardín enfrente de la dirección y varios árboles que el conserje de la escuela cuidaba con esmero.

En la parte trasera del patio se localizaban algunos árboles frutales, los cuales fueron sembrados por alumnos del Colegio de Bachilleres, quienes realizaron ahí su servicio social.

En la cotidianidad de la escuela era común observar, durante el recreo o al final de la clase, que los niños (varones principalmente) se agrupaban en torno a los diferentes maestros para conversar y jugar con ellos.

La otra escuela<sup>9</sup> donde se hizo el estudio, la cual sirvió para hacer contrastes con lo observado en la otra, se encontraba ubicada en la parte alta de la región del

<sup>9</sup> Dado que el estudio que se realizó estaba enmarcado en los lineamientos de los estudios cualitativos, se optó por profundizar sólo en una escuela, lo que permitiría hacer un estudio más detallado que revelaría las tramas y prácticas propias de este tipo de establecimientos, así como sus características y funcionamientos pedagógicos. Por lo antes expuesto, se puede decir que esta fue la situación de la segunda, la cual se visitaba en estancias más cortas y sobre todo se recurría a ella cuando había aspectos que se consideraba contrastar.

Valle del Mezquital, muy cerca de grandes montañas; se distinguía por ser una escuela que estaba bajo el proyecto denominado de Asesoría. Cuenta con un albergue escolar, lo cual la ubica como un centro escolar al que concurren varios niños de distintas comunidades cercanas a la región. Cuando se hizo el estudio contaba con un promedio de 179 alumnos (ver cuadro 2-3) y se caracterizaba por tener un buen nivel académico; esto se advertía porque sus alumnos habían obtenido varios premios como *la olimpiada del conocimiento, manejo de narrativas en la lengua hñähñú, concursos del himno en la lengua indígena*, entre otros.

**Cuadro 2-3: Estadística del número de la segunda escuela primaria donde se hizo el estudio.**

GRADOS	1°	2°	3°	4°	5°	6°	TOTALES
GRUPOS	1	1	1	1	1	1	6
ALUMNOS	31	27	22	37	30	32	179

Los maestros de esta escuela se destacaron porque la mayoría tenía un promedio de 20 años de servicio; era un personal con mucha experiencia en el ámbito de la docencia (ver cuadro 2-4). Asimismo, sobresalía el hecho de que tenían un promedio de seis años de estancia en la institución, situación que permitía advertir la poca movilidad del personal docente.

**Cuadro 2-4: Los maestros de la escuela primaria "B" donde se hizo el estudio.**

NOMBRE DEL MAESTRO	AÑOS DE SERVICIO	GRADOS QUE HA ATENDIDO	EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ESCUELA	GRADO QUE ATIENDE ACTUALMENTE	GRADOS QUE LE AGRADA ATENDER
Adolfo	21	1° a 6°	13	Dirección	1° a 6°
Cirilo	11	1° a 6°	5	6°	1°, 2°, 4°, 6°
Fernanda	21	1° a 6°	7	1°	1° a 6°
Francisca	19	1° a 6°	9	6°	1° a 6°
Juana	17	1° a 4°	1	4°	1° a 6°
Eva	Interino*	<del>1° a 6°</del>	1	2°	<del>1° a 6°</del>
Mateo	28	2°, 4°, 5°	8	5°	1° a 6°
Mateo	21	1°, 2°, 3°, 5°	6	3°	2° y 3°
Micaela	Intendente	<del>1° a 6°</del>	<del>13</del>	<del>Dirección</del>	<del>1° a 6°</del>
Marcelino	12**	2°, 3°, 5°, 6°	4	<del>6°</del>	1° a 6°
Venancia	23	1° a 6°	12	4°	1° a 6°

En lo que se refiere a la relación maestros-comunidad, no se caracterizaba por la existencia de conflictos espectaculares; pero durante la estancia del equipo de

investigación en la región, se dieron casos en que los padres de familia, en reunión con los maestros, les solicitaban no faltar tanto a clases y recomendaban que se esmeraran más con el aprovechamiento de los alumnos, a lo que los maestros argumentaban que eso era producto de las excesivas comisiones que les otorgaba el sector central.

Por lo demás, el centro se caracterizaba porque sus maestros con frecuencia se organizaban para hacer cambios a las rutinas de las clases; por ejemplo, en una ocasión, después del recreo, decidieron repartirse a todos los alumnos de la escuela para darles clases de educación física y música, sin importar el grado en que estuvieran.

El director y los profesores veían con poco entusiasmo las funciones del Consejo Técnico, dado el poco tiempo que tenían para ponerse de acuerdo, pues la mayoría después de las dos de la tarde tenía otras ocupaciones. Sin embargo, ellos acostumbraban a la hora del recreo reunirse a desayunar y, al mismo tiempo, aprovechaban para tratar algunos de los problemas de los salones de clase.

El transcurrir de un día en ambas escuelas era muy semejante, excepto en un aspecto. En una de ellas antes de ingresar, a partir de las ocho de la mañana los niños llegaban a recibir los *desayunos calientes* que eran preparados por una comisión de padres de familia según un rol organizado ex profeso para esta actividad. En la otra escuela los alumnos recibían su desayuno en el albergue escolar, otros lo hacían en su casa; a los alumnos del albergue se les proporciona la comida a la salida de clases y en la noche se les proporcionaba su cena. Se contaba con un profesor, que a su vez era el director, que con frecuencia apoya a los niños en sus tareas.

A las 9:00 (a.m.) los maestros de guardia acostumbraban silbar, con el propósito de formar a los niños en el patio. La formación se hacía acompañar por órdenes de tipo militar (atención, firmes, descanso, tomar distancia, etc.). Las clases eran hasta las dos de la tarde con un receso de media hora a partir de las 11:30 de la mañana.

A la hora del recreo algunos maestros acostumbraban compartir su almuerzo, mientras los niños jugaban, y otros iban de compras con las personas que habían pedido permiso para vender; algunos niños también acostumbran adquirir sus dulces en las tiendas cercanas, en tanto que otros aprovechan la oportunidad para ir a sus casas a almorzar o traer algún material olvidado.

A las 14:00 hrs., cuando finalizaban las clases, los profesores se dirigían a sus casas, las cuales generalmente se encontraban cerca. Se debe aclarar que la cotidianidad de esta institución no puede generalizarse para el resto de las demás escuelas indígenas, ya que existe un buen número de ellas que tiene los seis grados, pero éstos son atendidos por dos o tres profesores.

En ambas escuelas, se consideró que el trabajo formal de los saberes oficiales se caracterizaba por tener una programación vertical, es decir, los contenidos escolares se encontraban escalonados en seis grandes periodos. De esta forma, un conocimiento académico nunca se agotaba en un período escolar, sino que tendía a repetirse en varios cursos más; se introducía un saber académico sencillo, para llegar a niveles más difíciles de comprensión.

Metodológicamente se favorecía el conocimiento centrado en la uniformidad, entendido esto como la imposición del patrón cultural occidental, dado a través del cumplimiento de los contenidos oficiales. La lengua y las prácticas culturales se usaban como apoyo para cumplir con la intención antes señalada.

Durante el período de observación, destacaba el empleo tradicional de exámenes semestrales (que eran adquiridos en las papelerías de Ixmiquilpan), con la finalidad de obtener elementos para poder asignar una calificación trimestral. Aquí se advertía que el profesorado utilizaba la evaluación como un requisito burocrático y no tanto como un recurso formativo que sirviera para reajustar el aprendizaje de los niños, tal como plantea los enfoques constructivistas. Cabe acotar que en el caso del maestro de sexto año de la segunda escuela, éste utilizó de manera muy prolongada la valoración reflexiva de los resultados alcanzados en las pruebas.

En ambas comunidades la escuela era la instancia principal porque denota significación y un cierto status colectivo, además de ser un espacio que servía para que los niños se formaran, pues eran considerados como el futuro de la comunidad.

Esto explica que durante el tiempo que se estuvo haciendo las observaciones de campo en ambas instituciones, se preocupaban por las mejoras materiales de las escuelas; por ejemplo, una de ellas acababa de pasar por un proceso de remodelación, el cual consistió en una fase de embellecimiento, cambiar techos y pintar toda la escuela. En la segunda escuela, se advirtió que igualmente estaban cambiando techo y construyendo aulas adicionales para reubicar a los alumnos. Para la realización de estas actividades se contó siempre con el apoyo de la comunidad a través de la organización de faenas (definidas con anterioridad).

En ambas escuelas existía una preocupación por las tareas de innovación tecnológica. Cada una de las escuelas contaba con un equipo de cómputo. En ambas tenían un espacio especial dedicado a la proyección de videos escolares.<sup>10</sup>

En los maestros se advertía una contradicción, por un lado se quejaban de que existían pocos materiales para trabajar en la escuela, pero por el otro, no tenían la

---

<sup>10</sup> Se debe aclarar que las dos escuelas fueran instituciones que se denominan de Asesoría, porque en ellas se estaba poniendo en práctica el proyecto de formación docente, tendiente a promover la enseñanza de la lengua hñāhñú, a través del monitoreo de un maestro especialista. Todo esto con la idea de crear escuelas modelo que sirvieran de apoyo para la formación de maestros de las escuelas indígenas cercanas. Situación que ocasionó que este tipo de escuela fuera beneficiada con un equipo de televisión, video, antena parabólica con señal de satélite y un equipo de material videograbado.

fundamentación que existe para sus cursos cuando muchos se apoyan en lo que dice la "guía de aprendizaje comercial", la cual les facilita su trabajo de poner ejercicios o dar información breve; por lo que sin lugar a dudas, facilita la tarea del maestro.

Si bien estas dos escuelas se consideraban como las más recomendables, la realidad es que ambas seguían respondiendo al modelo tradicional de administración, el cual considera al director y las autoridades de la SEP las indicadas para decir cómo trabajar en la escuela.

El Consejo Escolar funcionaba como una instancia administrativa; se reunían de una a tres veces al año. El Consejo se empleaba para acordar cómo iban a presentarse las fiestas cívicas y sociales (el desfile del 16 de septiembre, el festival del día de las madres, su forma de participación en los concursos) y en otras ocasiones, discutían la manera de trabajar.

Los datos obtenidos en las entrevistas nos condujeron a historias semejantes, entre los maestros indígenas de desempeñar su profesión.

**Cuadro 2-5: Perfil de los maestros de la escuela primaria "A".**

ESCOLARIDAD NOMBRES	SECUNDA- RIA			BACHILLE- RATO			NORMAL BÁSICA			UPN			OTROS	
	C	I	P	C	I	P	C	T	P	T	I	P		
Agustín													X	
Antonio													X	
Asunciona							X							
Alberto							X							
Guadalupe							X							Inglés
Joel													X	
Cirilo													X	Danza
Andrés *														

\*Personal de intendencia, con la categoría de docente.

C= Completa      I= Incompleta      T= Titulado      P= Pasante

Todos los profesores de ambas escuelas provenían de familias de escasos recursos, de origen campesino y/o ixtleras (personas dedicadas al tallado y comercialización de la lechuguilla). La mayoría realizó estudios en condiciones socioeconómicas difíciles y en aquel entonces eran habitantes cercanos a sus centros de trabajo.

La situación de la docencia para ellos se presentó con grandes ventajas, pues la mayoría ingresó con niveles básicos de escolaridad y durante sus años de

servicios de apoyo a la educación, continuaban formándose en los otros niveles. Había profesores que ingresaron sólo con la primaria terminada y actualmente mantienen algunos de ellos ese nivel bajo de estudios (ver cuadro n° 2-5 y 2-6); es decir, el maestro indígena, por necesidad, de la noche a la mañana se formó como tal; situación que ocasionó que muchos de ellos se sintieran muy motivados para seguir formándose. A su vez, esta circunstancia permitió inferir que el maestro indígena se había formado a través de la experiencia de otros docentes y mediante la cultura escolar implícita en las escuelas donde había laborado.

La mayoría también ingresó a la docencia, porque tenía conocidos o familiares en el medio o porque los iban a invitar a sus casas para que se desempeñaran como maestros de educación indígena. Su ingreso garantizaba la obtención de una plaza permanente, con lo que se asegura su estancia definitiva en este sistema educativo. Aunque se debe aclarar que las últimas contrataciones se dan como becarios, sin derecho a plaza.

En síntesis, por las características del proyecto docente del que surgió el subsistema educativo de la DGEI, las instituciones educativas admitían a profesores con diferentes niveles escolares. Sin embargo, no dejaban de ser docentes especializados en el manejo de la lengua indígena y el conocimiento de la cultura local o regional.

En el ambiente de las escuelas, se percibió en los docentes indígenas un malestar implícito en sus prácticas. Aquí frecuentemente se encontró la incomodidad de llevar el nombre de profesores *indígenas* o *bilingües*, ya que para ellos era sinónimo de mal maestro o docente impreparado; esta situación los lleva a que algunos optan por cambiarse al otro subsistema de primarias generales o de secundarias y telesecundarias, cuando tienen la oportunidad y la preparación para hacerlo.

**Cuadro 2-6: Perfil académico de los maestros de la escuela primaria "B".**

ESCOLARIDAD NOMBRE	SECUNDA-RIA			BACHILLERATO			NORMAL BÁSICA			UPN			OTROS
	C	I	P	C	I	P	C	T	P	T	I	P	
Adolfo								X					
Cirilo				X									
Fernanda									X				
Francisca												X	
Juana												X	
Eva													
Mateo								X					
Mateo									X				
Micaela	X												

Marcelino								X						
Venancia														X

C= Completa T= Titulado I= Incompleta P= Pasante

**Cuadro 2-7: Experiencia en el manejo de la lengua indígena.**

NOMBRE DEL MAESTRO	LUGAR DE PROCEDENCIA	MANEJO DE LA LENGUA INDÍGENA HÑÄHÑÜ					
		HABLA			ESCRIBE		
		R	B	MB	R	B	MB
Agustín	Cerritos, Cardonal, Hgo	X			X		
Antonio	Bingo, Cardonal, Hgo.		X		X		
Asunciona	Cerritos, Cardonal, Hgo.		X			X	
Alberto	Chalmita, Ixmiquilpan, Hgo.		X		X		
Guadalupe	Deca, Cardonal, Hgo.			X			X
Joel	Deca, Cardonal, Hgo.			X	X		
Cirilo	Cerritos, Cardonal, Hgo.			X			X
Andrés *	Espíritu, Ixmiquilpan, Hgo.			X		X	

\*Personal de intendencia. R= Regular B= Bien MB= Muy Bien

En cuanto al manejo de la lengua dentro de la escuela, en ambas instituciones se pudo apreciar que todos los docentes hablan la lengua hñähñü a diferentes niveles, pero se advirtió que pocos se sienten en condiciones de escribirla muy bien (ver cuadro 2-7 y 2-8). Lo que en parte permite explicar el hecho de que muy poco se fomenta la enseñanza de la lengua en las escuelas, pese a la existencia de un espacio obligatorio en las boletas que invitaba a promover la enseñanza de la lengua dos horas a la semana.

**Cuadro 2-8: Experiencia en el manejo de la lengua indígena.**

NOMBRE DEL MAESTRO	LUGAR DE PROCEDENCIA	MANEJO DE LA LENGUA INDÍGENA HÑÄHÑÜ					
		HABLA			ESCRIBE		
		R	B	MB	R	B	MB
Adolfo	El Olivo, Ixmiquilpan, Hgo.			X	X		
Cirilo	Los Remedios, Ixmiquilpan, Hgo.		X		X		
Fernanda	San Pedro Capula, Ixmiquilpan, Hgo.			X	X		
Francisca	El Espíritu, Ixmiquilpan, Hgo.			X	X		
Juana	Los Remedios, Ixmiquilpan, Hgo.			X	X		
Eva	Los Remedios, Ixmiquilpan, Hgo.			X	X		

Mateo	Chalmita, Ixmiquilpan, Hgo.			X	X		
Mateo	El Olivo, Ixmiquilpan, Hgo.			X	X		
Micaela	Nequetejé, Ixmiquilpan, Hgo.			X	X		
Marcelino	Los Remedios, Ixmiquilpan, Hgo.			X	X		
Venancia	El Defay, Ixmiquilpan, Hgo.			X	X		

R= Regular      B= Bien      MB= Muy Bien

La escuela a través de sus maestros, por su parte, convocaba a los padres de familia sólo cuando se requería hacer un trabajo puntual, como el dar indicaciones al inicio del año escolar sobre la forma de trabajo que se iba a seguir, el tipo de material didáctico que se iba a ocupar en el transcurso del año, o para dar calificaciones y señalamientos sobre el buen o mal comportamiento de los alumnos. También se acostumbraba hacer reuniones al finalizar el año escolar para organizar la fiesta de clausura.

En términos generales, se puede decir que en las escuelas indígenas la participación de los padres de familia se reducía únicamente al trabajo de mantenimiento de su infraestructura; no había una posible intervención sobre cómo y para qué debería servir la escuela.

Se pudo advertir que las acciones para la edificación de la escuela y la gestión de servicios para mejorarla fueron consideradas prioritarias en comparación con la búsqueda de otras mejoras socioeducativas y culturales.

Como parte de la organización de estas instituciones se contaba con un comité escolar que se encargaba de la tarea de promover las mejoras materiales y apoyar el trabajo de infraestructura material que demandaban los docentes.

En términos generales, puede decirse que la vinculación que promovían los maestros con la comunidad estaba restringida a la tarea de servir de apoyo a los proyectos educativos de los maestros.

En ambas comunidades existía un número considerable de maestros, así como padres de familia y uno que otro profesionista quienes veían en la asistencia de sus hijos a la escuela la posibilidad de salir de la pobreza; por ello era común ver que se descargaba a los niños de actividades de apoyo a la familia para que pudieran dedicarse a la realización de sus tareas escolares. No obstante, fue común observar cómo algunos padres culpaban al maestro del atraso de sus hijos, por considerar que no sabía nada y faltaba con frecuencia a clase.

En ambas comunidades existían telesecundarias, pero los padres de familia veían este nivel como un pase automático, por lo que fue común verlos preocupados en la adquisición de su certificado para poder cumplir con este requisito, que marcaba el ingreso a este nivel.

Sin embargo, muchos padres no estaban de acuerdo con la forma de trabajo de este subsistema, lo consideraban más limitado que el sistema de escuelas tradicionales de educación secundaria, por lo tanto, muchos enviaban a sus hijos a cumplir con la Secundaria a San Nicolás, correspondiente al mismo Municipio de Ixmiquilpan, a continuar sus estudios haciendo esfuerzos económicos para pagar su transporte diario.

Como se pudo apreciar este segundo apartado describió el escenario y las condiciones socioculturales que rodean a los actores participantes en el estudio. Se demostró la forma en que la escuela, en general, y el aula, en particular, están imbuidas en tradiciones culturales específicas que tarde o temprano se evidencian en las prácticas cotidianas.

La reconstrucción sociocultural e histórica del grupo hñähñú del Valle del Mezquital permite dar voz a los sujetos de estudio y sus concepciones en torno de las ideas de educación, escuela, docencia, aprendizaje, entre otras, las cuales se reflejan en su accionar habitual.

Para realizar esta tarea se visitaron varios hogares y se platicó con diferentes personajes de las comunidades; la finalidad era establecer inferencias acerca de los procesos de comportamiento de los alumnos, si bien se advirtió que no existe un conocimiento teórico específico que contribuya a comprender los procesos de socialización de los niños y docentes hñähñú. Es decir, existen pocos estudios que den cuenta de su cosmovisión como pueblo hñähñú.

Como resultado de este trabajo, fue significativo encontrar en el campo valores contradictorios en relación con la escuela entre los integrantes de la comunidad, desde aquellos que consideraban importante la recuperación cultural y lingüística por parte de las escuelas indígenas hasta quienes opinaban con gran preocupación que debían existir maestros indígenas al frente de estos planteles y proponían que las instituciones educativas de la comunidad se asemejaran lo más posible a las escuelas federales, hoy llamadas generales, en las que lo cultural y lo lingüístico no se consideran relevantes para los procesos formativos de los alumnos.

Como se pudo apreciar, el Valle del Mezquital, incluido en el estado de Hidalgo, se caracteriza por su aridez, lo que da lugar a una nutrida migración de sus habitantes, sea a la ciudad de Pachuca o al Distrito Federal o Estados Unidos; esto obliga a cuantificar en qué medida los niños indígenas se encuentran formados académicamente y cuánto les permite ubicarse en cualquier plantel educativo del país o el extranjero. Si se toma como ejemplo el empleo de las competencias comunicativas, el estudio permitió mostrar que los niños indígenas no están preparados para asumir esta responsabilidad.

En la actualidad funcionan en esta región escuelas para niños indígenas, organizadas y dirigidas por la Dirección General de Escuelas Primarias, y otras bajo la supervisión de la Dirección General de Educación Indígena, a cargo de docentes indígenas habilitados para esta tarea. En una de estas últimas se decidió llevar a cabo el estudio. También se pudo advertir que estas escuelas, en comparación con las primeras, son las que pueden posibilitar un mejor trabajo académico para las comunidades indígenas, ya que en términos generales los maestros conocen la región y tienen un conocimiento de la lengua y cultura hñähñú, pero al mismo tiempo exigen una apremiante formación que posibilite más la apropiación del proyecto educativo de los hñähñú, que no existe de manera sistematizada y muchos de sus posibles postulados se encuentran diseminados en diversos trabajos antropológicos y lingüísticos de la región. Hay que tener presente que según Martínez y Sarmiento (1996:15) el Valle del Mezquital es la región donde existen más estudios sobre este espacio geográfico.

Asimismo, es preciso formar a los maestros y hacer conciencia en ellos de la importancia de resolver las necesidades regionales del grupo hñähñú.

Sin embargo, en este tipo de escuelas, como se pudo reconocer, un buen número de maestros no está convencido de promover en estas instituciones una educación intercultural bilingüe porque piensa que no cuenta con la formación académica suficiente y la considera discriminatoria y marginal.

Es importante destacar lo anterior porque en estas escuelas se ha excluido el uso de la lengua materna como forma de enseñanza, pese a que sus docentes pertenecen al grupo hñähñú.

Esta circunstancia se considera esencial y fue un objetivo del trabajo buscar la forma de reorientar tales prácticas educativas, siempre en favor de una mejor formación para los grupos indígenas. Las escuelas indígenas de organización completa donde se llevó a cabo el estudio se hallan bien situadas desde el punto de vista geográfico en la región y cuentan con profesores de varios años de experiencia. La mayoría de ellos procede de lugares cercanos a estos planteles. Tal situación confiere a estas escuelas las mejores condiciones geográficas para reorientar la educación indígena.

En la práctica, estas aulas producen una cultura escolar que no coincide con los planteamientos propuestos por la reforma educativa; empero, dadas sus características, éstos son los planteles por donde podría iniciarse un proceso de construcción de una nueva cultura académica.

Se debe recordar que hoy la reforma educativa plantea la necesidad de recuperar el trabajo colectivo en torno de problemas académicos concretos. Para ello promueve la reorientación de los consejos técnicos y el surgimiento del programa Escuelas de Calidad, en el que se recupera el trabajo participativo de los maestros y los docentes indígenas tienen capacidades propias para favorecer este trabajo, ya que en su labor comunitaria las aplican con mucha frecuencia.

Ahora se trata de realizar una reconstrucción metodológica de lo que sucede en el aula a partir del análisis de las interacciones socioculturales y académicas que se dan entre sus actores durante una clase, donde se enseña el uso de una competencia comunicativa, en diferentes dimensiones o miradas concretas del proceso informativo. Esto significa analizar sociolingüísticamente las diferentes participaciones de los actores sociales en su accionar cotidiano, considerándolos protagonistas de su propia historia académica. Por otra parte, se trata de no perder de vista la manera en cómo el maestro se acerca al discurso oficial y cómo vincula a sus alumnos esta tarea.

---

## **SEGUNDA PARTE**

### **2. EL AULA INDÍGENA Y SUS PRÁCTICAS ACADÉMICAS INSTITUÍDAS.**

---

---

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

PHYSICS DEPARTMENT

PHYSICS 435

---

### III. EL MAESTRO Y SUS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA COMO CULTURA ACADÉMICA INSTITUIDA

---

Este capítulo se puede considerar como un esfuerzo que permite comprender los distintos discursos que subyacen en la interacción de un maestro con sus alumnos, en el contexto de la reforma educativa de 1993, instituida para modificar las prácticas cotidianas en el aula.

Se explora la construcción social de las prácticas educativas en el salón de clase, a través de las ideas cotidianas y lógicas de trabajo académico que se manifiestan en las distintas estrategias de enseñanza que emplea un maestro y con reconocida trayectoria profesional en el medio. En cierto sentido, este estudio no busca hacer un análisis acucioso de diferente clase sobre la enseñanza de las competencias comunicativas, sino más bien es un estudio detallado que da cuenta de la complejidad sociocultural y pedagógica que tiene el accionar cotidiano de una clase y sus implicaciones para una posible modificación.

El estudio sobre la complejidad del aula también se encuentra articulado a los dos siguientes capítulos, en donde se busca indagar críticamente el tipo de conocimiento escolar que se piensa instituir en las escuelas con la idea de explorar los sistemas de razonamiento que se emplean para promover el aprendizaje de las competencias comunicativas. Al poner de manifiesto los principios de fundamentación y organización de este contenido escolar, se constituye, en una estrategia práctica que abre un espacio para mejor comprensión de lo que sucede en el salón de clases.

El siguiente capítulo busca analizar qué sucede con la forma en que los niños construyen los resúmenes escolares. Una de las preocupaciones de este apartado es contribuir a mostrar cómo conviven los niños hñähñú con este conocimiento escolar con idea de tener un cuadro completo de cómo funciona en su interior el salón de clases cuando se tiene la tarea de promover el aprendizaje de una competencia lingüística.

Al pasar al análisis/interpretación de lo que sucede en el aula indígena, se reconoce que se entra en un terreno arriesgado que requiere estudios más profundos; sin embargo, la pretensión de este trabajo es mostrar solo un acercamiento a esta compleja realidad académica.

De manera puntual para la realización de este estudio, decidí partir de una pregunta principal: ¿qué sucede en el aula indígena cuando se enseña una competencia comunicativa? A partir de esta pregunta central se derivaron otras más concretas, las cuales a su vez sirvieron de guía a los apartados subsiguientes: ¿cuáles son las tradiciones académicas que guían la práctica del maestro? ¿cuáles son las estrategias didácticas concretas que emplea el docente para enseñar las competencias?, ¿cómo viven socioculturalmente los actores una interacción comunicativa, una competencia académica? ¿cuáles son las implicaciones formativas que tiene este tipo de práctica educativa en el contexto del enfoque comunicativo? ¿cuál es la actitud del maestro hacia el nuevo enfoque de enseñanza?

### **3.1. Delimitación y enfoque teórico-metodológico**

En congruencia con el enfoque teórico–metodológico que se viene trabajando a lo largo de esta investigación y que ya fue descrito anteriormente de manera general, en la introducción de este documento se consideró importante hacer un estudio a profundidad de corte interpretativo sobre las creencias y saberes del docente a través del análisis de sus estrategias empleadas<sup>1</sup>.

La estrategia del estudio sobre el aula consistió en documentar los aciertos, inquietudes, interpretaciones y obstáculos por los que atraviesa un maestro y sus alumnos cuando intentan enseñar y aprender respectivamente una competencia comunicativa como es el resumen de textos. Este enfoque tiene como estrategia el analizar a detalle los procesos por los cuales sus actores construyen creencias, afectos e inquietudes sobre una realidad educativa determinada. Reconocer estos saberes permite abrir agendas para examinar como se hallan construidos dentro del accionar cotidiano del aula.

Se partió de la idea de que el conocimiento de un docente refleja en sus estrategias de enseñanza la cultura del maestro y/o una cultura académica de la escuela; es decir, sus acciones en cierto modo son el común denominador del contexto sociocultural donde se desenvuelven (Gibaja, 1991:11).

Se esta consciente de que cada maestro y que cada grupo, como lo señala (Gibaja, 1991) son únicos, porque responden a circunstancias concretas difíciles de reproducirse en otros grupos; sin embargo, comparten y sugieren un alto grado de homogenización, el cual justifica un estudio de caso individualizado, que ayuda a comprender otras situaciones escolares.

---

<sup>1</sup> Como se puede observar, el análisis de las estrategias de enseñanza de los maestros sobre las competencias comunicativas representa dos caras de un mismo fenómeno, es decir, el estudio de las estrategias conlleva un análisis de las manifestaciones externas y por lo tanto visibles que pueden ayudar a identificar los procesos cognitivos que se producen en los alumnos y los procesos inconscientes en donde el sujeto no tiene control sobre las mismas. Por ello debe existir una cierta correspondencia entre lo que se da y lo que se espera que ellos adquieran (Illas, 2002:13)

Esta perspectiva interpretativa recupera los principios de análisis del discurso, retomando los postulados de la etnografía de la comunicación (Gumperz, Hymes), la etnometodología (Garfinkel, Cicurel), el interaccionismo simbólico (Goffman, Peirce, Mead) la teoría fundamentada (Glaser y Strauss) y la teoría de la reproducción (Bordieu, Giroux, McClaren).

De manera operativa se recuperó también el enfoque ecológico de análisis del aula. Este enfoque propuesto inicialmente por Doyle (1977, 1985), Tikunoff (1977) y descrito y enriquecido por Pérez Gómez (1997:89-114) representa una perspectiva de análisis sociocultural de la vida académica en las aulas. Concibe su estudio a partir de los siguientes supuestos teóricos:

1. Enfatiza los procesos de interacción entre maestro y alumno, dentro de un grupo social que vive en un contexto.
2. Muestra que la vida en las aulas es espacio ecológico de intercambio simultáneo que evoluciona, en parte, de manera impredecible, por la capacidad creadora de sus actores y su contexto.
3. Subraya que este espacio ecológico está condicionado por la existencia de dos subsistemas interdependientes pero con relativa autonomía. La estructura de la tarea académica y la estructura social de la participación. Ambas estructuras, como subsistemas de un espacio ecológico que cumple una concreta y definida función social.
4. Resalta que los actos de relación en el aula son reflejo de las prácticas sociales y culturales más amplias.
5. Destaca que los actores del aula son procesadores activos de información y comportamientos sociales.
6. Señala que el estudio del aula supone una perspectiva naturalista, que significa analizar a través de sus detalles significativos los aspectos explícitos e implícitos de la interacción entre maestro y alumnos.

Los sustentos teóricos y metodológicos se engranaron con una estrategia de observación del aula, entrevistas informales a diversos maestros y especialistas, se procuró asistir a cursos de formación de docentes. No obstante, cuando se encontraban algunos hallazgos, se procuraba contrastarlos con una revisión bibliográfica, observaciones y entrevistas a los docentes de la otra escuela que servía como un espacio de contrastación de información obtenida. Sobre la base del material recolectado, se procuró interpretarlo a través de los postulados de Hymes (1974), citado por Lomas (1999:65-66). Sobre esta base se procedió a construir un andamiaje de discursos del maestro, analizados para ejemplificar lo que sucede en las aulas indígenas de la región.

El trabajo de observación del aula se hizo en cuatro fases. La primera se llevó a cabo en un grupo de sexto año<sup>2</sup>, con una maestra distinta, en un periodo de visitas

---

<sup>2</sup> Durante el trabajo de campo se pudo advertir que el sexto grado es muy importante para los habitantes de las comunidades indígenas, ya que es el nivel educativo más alto al que llegan varios niños. Asimismo, algunos padres de familia prestan significativa atención al sexto grado

intermitentes, durante el año escolar 1998-1999<sup>3</sup>; la segunda fase se efectuó durante el ciclo académico 1999-2000, con el profesor cuyas prácticas académicas son motivo de análisis. El trabajo duró tres meses, con un promedio de 6 horas diarias. Posteriormente hubo un periodo de observación intenso de dos semanas, en donde el docente, motivo de este estudio, describiría los contenidos que iba a trabajar durante ese periodo<sup>4</sup>; la tercera fase consistió en hacer observaciones de manera alternada con otro grupo de sexto año de otra escuela perteneciente a la Dirección de Educación Indígena, la cual se escogió por tener características académicas parecidas a las que se venían analizando. La cuarta fase se hizo en el año 2001 y consistió en analizar el material recolectado, así como hacer transcripciones del material más significativo. En esta fase se procuró complementar, profundizar y teorizar sobre la información recabada sobre el uso de la competencia comunicativa en el aula, y se le solicitó al maestro observado que dijera su opinión sobre las clases transcritas y que igualmente indicara las posibles mejoras académicas. Casi en forma paralela se le solicitó al otro maestro de sexto grado de la otra escuela que preparara una clase de demostración sobre los resúmenes escolares con los adelantos didácticos que él considerara más pertinentes. Al término de la clase, se hicieron las mismas preguntas que al primer maestro y se procedió a hacer la transcripción de la clase correspondiente. Esta actividad se consideró muy importante porque permitía ir constatando las preocupaciones y creencias académicas de los docentes sobre la enseñanza del español.

En buena parte de las observaciones se contó con el apoyo de un profesor indígena integrante del proyecto de investigación, con quien se realizaban observaciones y análisis de las clases al final de las sesiones. Asimismo fue posible aprovechar el apoyo de un maestro dentro de la comunidad, quien se destacó por sus comentarios sobre la cotidianidad de algunas clases, a través de conversaciones informales que nos permitieron obtener datos sobre el funcionamiento del grupo. Se debe aclarar que dicho profesor no pertenecía a la planta docente de la escuela, pero conocía su accionar real, pues es esposo de una maestra de la escuela y anteriormente había sido autoridad de la comunidad. Además muchas de las dudas y observaciones hechas en clase eran comentadas todas las noches con otro profesor donde me alojaba, quien indirectamente me apoyaba en la tarea de comprender lo que sucedía en el aula en particular y en la escuela en general, ya que todas las noches comentábamos sobre la jornada del día mientras cenábamos. Muchos de sus comentarios fueron de gran ayuda para comprender lo que sucedía en el salón de clase, ya que conocía al maestro en

---

porque al final del año escolar, por tradición, se realiza una de las principales fiestas de la comunidad; se acostumbra recibir visitas provenientes de diversos lugares para que sean padrinos de los niños.

<sup>3</sup> El trabajo de sistematización de este año escolar se localiza en la tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas de quien esto escribe, titulada "Los indígenas en las escuelas bilingües".

<sup>4</sup> Al maestro se le dio como indicación principal la sugerencia de no planear nada especial para el trabajo de observación que estaba realizando y que actuara lo más apegado posible a lo que rutinariamente hacía.

observación y a todos los niños del grupo, inclusive dos de sus hijos habían sido alumnos del profesor observado.

El trabajo se apoyó en los datos suministrados por varios instrumentos y estrategias metodológicas, como las siguientes:

- Notas tomadas en el diario de campo donde se registraban las impresiones obtenidas sobre la cotidianidad de las aulas.
- Un registro de cada estudiante, el cual era complementado por las impresiones de los docentes.
- Observaciones informales de los niños, a la hora del recreo y la salida. Incluso hubo la oportunidad de conversar con algunos de ellos. Muchos a su vez se mostraban celosos cuando se les preguntaba algo; se advertía su poca comunicación con los adultos.
- Varias entrevistas informales a los maestros, sobre el sentido de sus prácticas cotidianas dentro y fuera del aula.
- Varias entrevistas informales con los maestros que al mismo tiempo estaban cursando la licenciatura en educación primaria indígena y me daban a leer los avances de sus propuestas pedagógicas.
- Notas tomadas en el diario de campo sobre la cotidianidad de los cursos de formación y actualización a los que asistían los profesores, como los impartidos en la UPN, los Centros de Maestros, los organizados por el PARE, los propuestos por la DGEI entre otros.
- Entrevistas informales a los directores y supervisores donde se ubicaban las escuelas de estudio.
- Entrevistas informales a los representantes del comité escolar de ambas escuelas.
- La transcripción de varias clases que se consideraban relevantes sobre el accionar cotidiano de los alumnos y maestros dentro del aula.

El estudio se centró en el análisis de una situación del aula, basado en una videograbación, la cual fue utilizada como herramienta heurística principal. En ella se analizaron con detalle los procesos comunicativos y didácticos que se presentan en la clase, donde la tarea principal era la enseñanza de la competencia comunicativa que el plan y programa oficial de la Secretaría de Educación Pública tiende a favorecer.

Se consideró que una clase es una unidad de tiempo, la cual representa una jornada escolar más o menos completa, donde se trabajan objetivos delimitados y formas particulares de ejercitación y evaluación de un contenido escolar específico. (Darder y Franch, 1994:12).

Una clase o sesión comunicativa, en esencia, es una unidad escolar; en ella existe un orden de trabajo didáctico específico, se proporciona un contenido ordenado que puede ser universal, local o ambos, es decir, una sesión académica o clase debe verse como una unidad concreta de trabajo inserta en un plan más general y

que a su vez, posee en su interior un orden particular específico y complejo, como se mostrará más adelante.

La clase seleccionada forma parte de un bloque de tres sesiones para trabajar académicamente. El tema de la clase era el resumen de textos escolares. Dado que se buscaba estudiar el dominio de una competencia comunicativa y por cuestiones de espacio, se centra el trabajo en la última sesión en la que el maestro da por concluido el tema y por lo tanto muestra el cierre de una actividad.<sup>5</sup>

Cabe aclarar que la videograbación, trata de ejemplificar una forma de trabajo cotidiano del aula, lo cual contribuye a la validación de los resultados obtenidos.

Posteriormente se incorporaron situaciones comunicativas de otras clases, que daban cuenta del accionar diario vivido en una escuela de organización completa y al mismo tiempo permitían contrastar la información recabada en la lección.

Se decidió trabajar a profundidad una sesión académica, con miras a mostrar la complejidad del proceso de aprendizaje—enseñanza, que se da cuando se trata de instituir una nueva forma de enseñar el español en el aula.

La selección de las sesiones se hizo tomándose en cuenta un promedio de 30 grabaciones sobre diversos contenidos tratados frente al académico estudiado y 20 diferentes profesores, incluyendo las prácticas del docente que servía de ejemplo. De todas ellas, alrededor de dos terceras partes se hicieron con el docente motivo de este análisis y otra tercera parte se realizó en el salón de clases de sexto año, del grupo que servía para efectuar contraste con aquellos elementos que se consideraban relevantes.

La selección de la videograbación se hizo bajo los siguientes parámetros:

- Es un audio-video que presenta una lección completa; proporciona elementos sobre la forma en que se institucionaliza un contenido escolar en un salón de clases.
- Posee un tema o contenido escolar que para la Secretaría de Educación Pública es muy importante, ya que éste se trabaja en los libros de texto de español de tercero a sexto año y este último, además se encuentra programado dos veces, uno al principio del año escolar y otro al final.
- El maestro en la clase seleccionada destaca sus saberes y habilidades para la enseñanza de temas de la lengua y más concretamente sobre cómo se trabaja o se desarrolla la competencia comunicativa.
- El material audiovisual analizado da cuenta también de los últimos días del año escolar. Esto se consideró importante, pues se trató de cuidar

---

<sup>5</sup> Existen diversas metodologías para acercarse al texto escrito, que dependen de la concepción del analista sobre lo que significa el término texto y de su objetivo como investigador, no obstante en nuestra opinión, para cualquier objetivo es necesario estudiar el texto en su totalidad (Bolívar, 1995:2)

que el maestro y los alumnos estuvieran acostumbrados a la presencia del observador y la cámara de video. Se partió del supuesto de que la presencia de un observador siempre causa molestia, porque de manera involuntaria altera el ritmo real de una clase.

- Se procuró escoger el video que estuviera más completo en cuanto a cantidad de grabación de la clase y calidad del mismo, puesto que esto facilitaría una mejor transcripción de información, y por lo tanto, una mejor utilización del material recolectado.
- Se buscó que la videocinta tuviera un contenido escolar significativo y representativo de cómo se trabajan las competencias comunicativas en el aula.

Los videos se tomaron con una cámara en posición fija dentro del salón de clases, con la idea de evitar que el maestro y los alumnos se sintieran grabados. Durante cada una de las sesiones se procuró tomar el audio por separado, con la intención de tener un respaldo de la información para, poder captar un mayor número de detalles. Unido a esto se llevaba una hoja de registro de clase, donde se cuidaban las particularidades de la interacción y se hacían anotaciones reflexivas apresuradas sobre la situación comunicativa. Asimismo, la clase se consideró significativa por la elaboración del material didáctico y las producciones de los niños.

Una vez seleccionado el material, se procedió a su transcripción textual. Se consideró esta actividad una práctica metodológica muy adecuada, ya que al realizarla, se hacían reflexiones sobre el sentido y significado de lo que sucedía en el salón de clases.

Existe una interpretación previa de la vida en el aula desde el momento en que se toman notas sobre las impresiones que ocasiona estar vinculado con el accionar de una sesión académica. A diferencia de los registros de una clase, una transcripción se convierte en un documento fiel del acontecer cotidiano del aula. (Stubbs, 1987:209).

El análisis de la clase, lejos de convertirse en una práctica de calificación o descalificación de lo ocurrido, trató de ser un acercamiento comprensivo a las interacciones del aula y las estrategias de enseñanza empleadas por el maestro y las de aprendizaje usadas por los alumnos. Desde esta perspectiva, se puede decir que el criterio de análisis no se basó en la verificación o comprobación positivista, sino en la comprensión intersubjetiva (Weiss, 1983:130).

La transcripción resultó un procedimiento laborioso pero muy importante, porque permitió internalizar más el sentido de la clase y apreciar con más detalle lo acontecido en la misma.

En este trabajo, se procuró incluir la transcripción al final del texto, en la parte referente al anexo nº 9, con la idea de que el lector fuera ubicando con más precisión las distintas situaciones comunicativas que aquí se presentan.

Igualmente se procuró arreglarla con símbolos, para que su lectura permitiera una apreciación más clara sobre lo sucedido en el salón de clases.

La transcripción de la clase en sí es una especie de análisis sobre lo que sucede en el aula. Favorece a su vez la identificación de aquellos aspectos que permiten ejemplificar la cotidianidad del aula y la detención de segmentaciones naturales como episodios, patrones de interacción verbal, entre otros detalles significativos para el análisis.

La transcripción plantea no sólo problemas prácticos, sino también teóricos. No es un procedimiento mecánico que pueda dejarse tranquilamente en manos de un ayudante de investigación (Stubbs, 1987:201); sino un espacio significativo que favorece la reflexión y el análisis sobre lo acontecido.

Por lo antes expuesto, se puede decir que una transcripción no puede ser vista como una colección de palabras, sino como un documento donde hay principios de organización del lenguaje que determinan el orden y la distribución de la información en el texto, etc. En consecuencia el orden y la distribución de la información permite leer entre líneas los sentidos ocultos o subyacentes de una práctica educativa.

### **3.2. El discurso del docente y sus estrategias de enseñanza.**

Para este estudio sobre la estructura de la tarea académica, como ya se manejó anteriormente se decidió tomar el modelo propuesto por Hymes (1974) y descrito en Lomas (1999) sobre el análisis de caracterización y contextualización de textos transcritos, el cual permite hacer diferentes lecturas del acontecer cotidiano de una clase. Los aspectos que proponen y que sirvieron de soporte para hacer este análisis fueron:

- 1. Localización del escenario comunicativo.**
- 2. Participantes y sus procesos de interacción.**
- 3. Finalidades del hecho comunicativo.**
- 4. Secuencia de actos de la interacción.**
- 5. Clave o formalidad de la interacción.**
- 6. Instrumentos empleados en la interacción.**
- 7. Género discursivo.**

#### **3.2.1. Localización del escenario comunicativo.**

Se refiere a la ubicación espacial de la problemática educativa a estudiar. Se describe el escenario y se destacan las características del ambiente comunicativo.

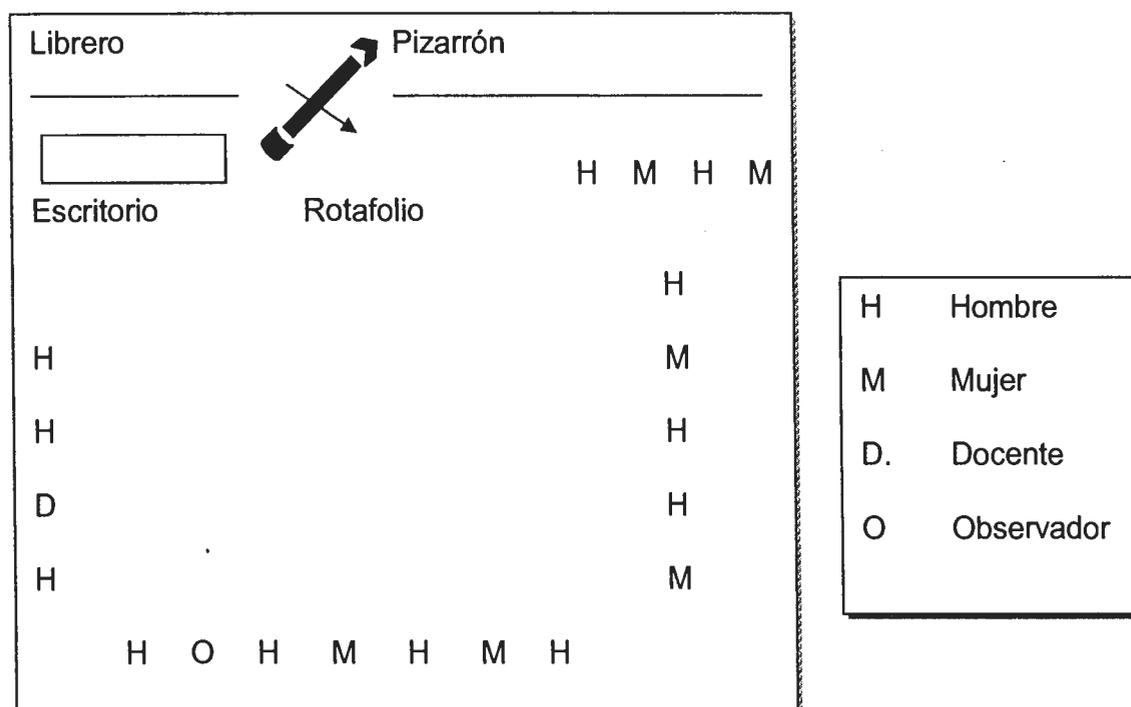
El estudio se realizó en 2 aulas de dos escuelas indígenas de organización completa. Pero se centró principalmente en una; la otra sirvió de apoyo para hacer contrastes. Cuando se observa de manera sistemática la cotidianidad de un

grupo, con frecuencia existe la duda sobre si los datos obtenidos son generalizables, por lo que se consideró importante observar otro grupo, de otra institución educativa, de condiciones similares que permitieran hacer algunas contrastaciones sobre los datos obtenidos.

El *salón* donde se centró más la observación, se distinguió por tener las siguientes características: es un espacio físico en el que se encuentra, de manera cotidiana, un rotafolio con varias láminas, un librero con láminas enrolladas y material didáctico. Ello mostraba el interés del maestro por realizar su trabajo.

De manera gráfica y tomando como referencia el escritorio del maestro, el cual se ubicaba en el extremo izquierdo del salón de clase, el mobiliario estaba colocado de manera circular, junto a las paredes del mismo (ver esquema n° 3-1).

### ESQUEMA 3-1: Sobre la distribución de los actores de la clase



#### 3.2.2. Los participantes y sus procesos de interacción

Aquí se caracterizan los distintos actores, maestro y alumnos, que participan en la situación comunicativa analizada y la organización académica existentes entre ellos y sus rutinas de clase. El *maestro* estudiado era un profesor con 20 años de experiencia en escuelas primarias indígenas, tanto escuelas multigrado como instituciones de organización completa. Egresó de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena de la UPN y de la Normal Superior de Chihuahua, con la especialidad de danza. El profesor también tenía fama en el medio de ser buen

maestro, reconocido por sus alumnos y por los padres de familia y sus compañeros de escuela. En su práctica profesional se distinguió por haber ganado varios concursos de aprovechamiento. En el campo artístico era reconocido por poner a sus alumnos vistosos bailables. Académicamente se destacó en los cursos de formación de maestros por hacer significativas aportaciones de su experiencia laboral y por utilizar un lenguaje rebuscado. Él se distinguió también por hacer innovaciones didácticas en la escuela, como son el empleo de técnicas grupales y el uso de material didáctico, e inclusive se apoyaba con la computadora y videos para su clase.

Durante el tiempo de observación, el profesor se destacó por presentar un cuadro vistoso de bailables regionales del estado de Baja California y el estado de Jalisco. A su vez, fue significativo advertir que el maestro era muy solicitado para apoyar los números artísticos de otros grupos, lo cual hacía con mucho agrado.

**Los alumnos.** Para describir esta parte de los actores del salón de clases, se retomaron los planteamientos de Delamont (1985:35), quien considera que un grupo nunca es homogéneo, sino por el contrario éste se encuentra constituido por conjuntos de subgrupos, los cuales a su vez construyen formas particulares de comportamiento.

Como resultado de la observación en clase, se pudieron identificar cuatro subgrupos con características muy particulares:

El primer subgrupo estaba compuesto por los alumnos más avanzados y con más aspiraciones de desarrollo social. Su característica principal en el grupo era la participación constante en todas las clases y actividades académicas que el docente promovía. Estos niños eran los que más tomaba en cuenta el maestro. En situaciones de dudas o problemas con los contenidos escolares, eran ellos en quienes más se apoyaba el maestro.

El segundo subgrupo estaba integrado por el otro extremo de niños, los cuales se distinguían por ser muy serios o retraídos; generalmente su bajo nivel socioeconómico coincidía con el hecho de hablar la lengua indígena. Asimismo se caracterizaban por vivir en las orillas de la comunidad y por acudir poco al centro de la comunidad a jugar con los demás niños de su edad.

Dentro del salón de clases se destacaban, porque tenían un nivel académico bajo y participaban muy poco en clase. Con frecuencia acostumbraban jugar juntos, y se comunicaban en lengua hñähñú a la hora del recreo.

Un tercer subgrupo se distinguía por ser alumnos hijos de maestros, los cuales sentían que tenían su propio poder y status en el aula. Ellos se destacaban porque tenían acceso a los materiales didácticos de sus padres y con frecuencia llevaban libros o documentos vinculados con los temas de clase.

Se esperaba que estos niños al terminar la primaria se fueran a estudiar a las escuelas secundarias cercanas a la ciudad de Ixmiquilpan y no a la telesecundaria ubicada en la comunidad.

El último subgrupo estaba integrado por aquellos niños cuyo actuar reflejaba severos problemas de disciplina y destacaban por su forma de vestir o de peinarse, así como por su fuerte tono de voz. Por ejemplo, se destacaba un niño que tenía un corte moderno de pelo en forma de "honguito" y otra niña que con frecuencia se encontraba fuera de su lugar haciendo preguntas o bien solicitando apoyo para realizar cualquier cosa diferente a lo tratado en clase.

**La organización académica del grupo.** El maestro había considerado importante salirse del esquema tradicional de organizar al grupo. Para este efecto, había promovido que sus alumnos colocaran sus bancas alrededor del salón, en forma de círculo (ver cuadro n° 3-1), con la idea de promover una dinámica de trabajo diferente a la cotidiana de otros salones de clase.

Dentro de este círculo, había establecido la necesidad de que los niños se sentaran por género, de manera intercalada; es decir, un niño y una niña, con la idea de promover una mayor comunicación entre los integrantes del grupo y con la intención de evitar que el grupo se dividiera. Sin embargo, durante el tiempo que se hizo la observación, era común advertir que los niños no estaban de acuerdo con esta forma de organización y a la menor oportunidad volvían a reagruparse con sus compañeros de género.

También se pudo apreciar que la organización que hacía el maestro estaba dada por el nivel de aprovechamiento que tenían los alumnos. Al frente y junto al pizarrón se ubicaban los niños y niñas con más problemas en la adquisición de contenidos, en la parte de atrás del salón, junto a la pared se ubicaban los niños más aventajados y en los costados, los niños con un mediano aprovechamiento.

**Las rutinas de la clase.** La rutina académica del maestro en su clase se caracterizaba por iniciar con la introducción de un contenido escolar, para lo cual utilizaba la descripción de un hecho, el interrogatorio o el diálogo sobre el tema o la exposición; todo esto siguiendo el libro de texto o los ejercicios que marca la Guía Escolar de Editorial Santillana.

Esta actividad con frecuencia era apoyada por la descripción de láminas compradas, las cuales fueron colocadas en un rotafolio que permaneció en el salón de clases. También acostumbró acompañar la actividad académica anotando conceptos claves en el pizarrón, o bien pidiendo a los alumnos que realizaran ejercicios, en los que se recuperaba el mencionado material didáctico.

Una vez terminadas estas actividades, el maestro solicitaba que los alumnos contestaran las preguntas de las lecciones marcadas por el libro de texto o bien que realizaran ejercicios en su cuaderno; todo esto bajo la dirección y/o supervisión directa del maestro.

**Cuadro 3-1: Datos formales y ubicación del estudio**

CARACTERÍSTICAS	RUTINAS DE CLASE
Nº Objetivo de Alumnos	18
Modalidad de Trabajo	Diálogo, reflexión, trabajo de equipo y trabajo dirigido.
Forma de organizar al grupo	Los pupitres se colocan en forma de círculo grande, intercalando un niño y una niña.
Innovaciones relevantes durante el proceso de observación	Uso de una diversidad amplia de recursos para la enseñanza. Uso de la danza como actividad socializadora.
Material de apoyo de uso frecuente	Pizarrón, rotafolio, libros de texto y guía de trabajo de la "Editorial Santillana".

En términos generales, se pudo catalogar al grupo con un buen nivel de aprovechamiento y el rol que generalmente adoptaban en el salón de clase era de cooperación con las disposiciones del maestro, ya sea participando en las preguntas que se le hacían o colaborando en las dinámicas de trabajo que el maestro ponía en práctica; en el peor de los casos, prestaban atención y guardaban silencio para que el maestro pudiera trabajar adecuadamente. En clase, los alumnos se distinguían por su puntualidad y asistencia.

Una práctica común en el grupo fue el trabajo en equipo. Por ejemplo, el maestro dejaba hacer ejercicios de sus libros mientras los niños se apoyaban entre sí a través del préstamo de lápices, gomas, sacapuntas, reglas, calculadoras, pinturas, etcétera; lo que hacía más fácil la tarea.

Cuando el maestro salía, era común que el grupo se organizara en pequeños equipos por afinidad para contarse cuentos, para hablar de los niños del sexo opuesto o bien para hacerse bromas o "jugar gatos" en sus cuadernos, después, cuando el maestro regresaba, los alumnos recuperaban sus lugares y se ponían en disposición para continuar con sus indicaciones.

La observación en el salón de clases permitió advertir que el docente cumplía con lo estipulado en el plan y programa oficial, para lo cual le dedicaba más tiempo a la materia de español y matemáticas que a las otras asignaturas. También se pudo advertir a qué hora del día se enseña cada materia. En el aula que se observó, el español y matemáticas<sup>6</sup> se enseñaba durante las primeras horas de la

<sup>6</sup> Cabe destacar que durante las observaciones en clases poco se advirtió la enseñanza de la lengua indígena, ya que, platicando con el maestro, él consideraba que se debería enseñar hasta que la Dirección General de Educación Indígena entregara un programa ex-profeso para esta tarea.

mañana, porque se consideraba que eran las más apropiadas para que los niños aprendieran.

La actividad del maestro se distinguía porque se sentaba en las bancas desocupadas por los alumnos y, con frecuencia, se acercaba al lugar donde se ubicaron los alumnos para supervisar el trabajo e insistir siempre en la realización de las actividades encomendadas.

Los alumnos, por su parte, se destacaban por poner en práctica todas aquellas indicaciones académicas que el docente les proponía que realizaran; aunque con frecuencia se advertía distracción o apatía en algunos de ellos.

En pocas palabras, las prácticas de interacción en el aula se distinguían por su sentido horizontal, donde el maestro trataba de promover la libre expresión y la confianza. Aquí el afecto se percibía en ambas partes, situación que promovía la realización de actividades en forma dinámica y en un ambiente agradable.

**La planeación de las clases.** El maestro comentaba que preparaba sus clases al inicio de la semana, siguiendo los lineamientos de organización que sugieren la dosificación del programa, planteados por la Guía Escolar que difunde la Editorial Santillana, la cual se destaca por una distribución por tiempos de las seis asignaturas básicas, como español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y civismo (ver anexo nº 4). Aquí se debe advertir que no existe un espacio para la enseñanza de la cultura y lengua hñähñü. Ante esta ausencia, el profesor argumenta que él no se dedicaba a su enseñanza, porque oficialmente no se le había dado un programa que apoyara esta actividad.

En el maestro observado existía una gran preocupación por cumplir con todos los contenidos oficiales. Una muestra de ello se advirtió cuando, una vez terminadas las fiestas de clausura, utilizó una parte del tiempo para que se cumpliera con esta tarea.

El tiempo empleado cotidianamente en el salón de clases se distribuyó como lo señala el Plan y Programa de Estudio 1998, es decir, se dedicó más tiempo a español, después a matemáticas y menos tiempo a las otras disciplinas (ver cuadro nº 3.2).

**Cuadro 3-2: Asignaturas y número de hrs. semanales recomendadas para el trabajo del aula.**

Asignatura	Nº de horas semanales aproximadas
Español	9
Matemáticas	6
Ciencias Naturales	4
Historia	2

Geografía	2
Educación Cívica	2
Educación Artística	1
Educación Física	1

Fuente: SEP (1993) Plan y Programa de Estudios p. 15

La planeación del año escolar es una práctica individual en la que el maestro decide los criterios para la dosificación de contenidos escolares, así como las estrategias y tácticas de aprendizaje que deberían llevarse a efecto. Siguiendo con frecuencia las indicaciones que han recibido en los cursos de actualización.

**Horario de trabajo.** Era de cinco horas diarias de clase, se iniciaba a las 9:00 y se terminaba a las 14:00 Hrs.

El tiempo real de enseñanza diaria oscilaba entre tres horas y media a cuatro horas de clase efectivas. El tiempo de permanencia era empleado por el maestro de la siguiente forma: utilizaba de diez a quince minutos para el inicio de actividades, en los que se analizaban las tareas pendientes; después continuaba con dos o tres asignaturas; media hora para el recreo; posteriormente el maestro proseguía con materias menos importantes para el programa, como son ciencias naturales, historia, civismo, etc.

Esta rutina con frecuencia fue interrumpida los días viernes, ya que este día, solía ser empleado para que los docentes asistieran a los cursos que organizaba el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); o las Mesas Técnicas Regionales y, en general, se ocupaban para asistir a concursos interesuelas, como el canto del Himno Nacional en lengua hñähñú, así como para participar en juegos magisteriales, entre otros.

En síntesis, se puede decir que la organización del tiempo de una jornada de trabajo era flexible y respondía con frecuencia a los niveles de apropiación del conocimiento de los alumnos. A su vez, el horario de clase se encontraba supeditado a la organización general del plantel y la dinámica de trabajo que se promovía desde las zonas de supervisión y a jefaturas de zona, las cuales dependían de las disposiciones del Departamento Central, ubicado en la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

### **3.2.3. Finalidades del hecho comunicativo.**

Este apartado se refiere a la descripción de los rasgos característicos de la interacción a través del análisis de los saberes y creencias académicas empleados por el maestro y su vinculación con las expectativas de los alumnos cuando se pone en práctica un contenido escolar.

Esta finalidad a su vez está determinada por las prácticas académicas instituidas donde se ubica la escuela.

*La cultura social dominante en el contexto político-económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella. (Pérez Gómez, 1998:255)*

La clase se organiza a partir de la finalidad que tiene el profesor de crear condiciones para que los alumnos aprendan a construir un resumen; para ello, primero trata que los alumnos infieran cómo se hace oralmente, a partir de un suceso que considera es de dominio de todos ellos, por lo que recurre a la noticia de la muerte de "Paco" Stanley, un famoso conductor de televisión. Después de haber logrado que uno de los alumnos hiciera el resumen oral, le pide al grupo que ellos construyan un resumen escrito, a partir de la lección siete del libro de historia (ver anexo nº 9). Se trata -les dice- que ahora hagan uno a partir de lineamientos metodológicos proporcionados previamente.

A continuación reparte la lectura entre el grupo a partir de los subtítulos que componen la lección antes señalada. En virtud que faltan subtítulos por repartir, el maestro decide que dos niños por separado hagan el mismo ejercicio.

Una vez hecho el resumen escrito, procede a invitar al grupo a que resuelva el ejercicio que marca la Guía Práctica, con la idea de reafirmar la información obtenida en la fase anterior.

En síntesis, la clase analizada anteriormente pasa por tres finalidades. La primera significa hacer un resumen oral, para que una vez comprendido se realice la transferencia de su conceptualización en la construcción de un resumen escrito. De aquí se pasa hacia la caracterización teórica del resumen.

En otras palabras, la manera de percibir la realidad educativa, por parte del docente y el establecimiento de sus estrategias de enseñanza determinan la forma en que los alumnos aprenden. Estas estrategias, por lo tanto, se suscriben a una determinada tradición didáctica, permitiendo valorar el sentido formativo de un escenario académico (Tenti, 1995).

Las tradiciones didácticas con frecuencia adquieren dos patrones generales de trabajo, uno general que da la pauta sobre cómo hacer funcionar la clase y otra de conocimiento específico, determinada por cada campo de conocimiento.

Por ejemplo, la reforma educativa del 74 instituida por la Secretaría de Educación Pública plantea que el enfoque general estaba determinado por la denominada tecnología educativa, la cual establecía que para fomentar la enseñanza, ésta debe estar circunscrita a una estructura didáctica apoyada en pasos bien definidos (SEP, Programa de español, 1976).

Para la enseñanza de la lengua, se propuso que se apoyara en el campo de conocimiento de dos teorías gramaticales (estructuralista y generativista), las cuales están preocupadas por el manejo de un sistema abstracto de la lengua, por lo que los alumnos deben aprender a usar la lengua en forma sistemática y rigurosa (Lomas, et. al. 1993).

A través de la reforma educativa del 93 se pretende instituir el enfoque comunicativo, buscando que los alumnos fueran usuarios eficientes de diversas habilidades comunicativas, como se detalla en el siguiente capítulo de este trabajo.

Desde este marco de contrastes, la clase de español seleccionada, sobre el empleo de las competencias comunicativas en el aula a través de la enseñanza-aprendizaje del resumen escolar, procuro contribuir a mostrar cómo se encuentra funcionando didácticamente el aula en general y la enseñanza de la lengua en particular, cuáles eran los paradigmas vigentes y cómo se viene trabajando en el aula. Este análisis lo hice mediante la descripción general de la cultura académica donde el maestro se encuentra inserto, y desde este lugar se busqué analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que el maestro emplea cuando enseña el producto de una habilidad comunicativa concreta, como es el caso del resumen de textos.

En esta misma línea de reflexión, retomen diversas características discursivas que usa el maestro como unidad de análisis, las cuales se emplean en la interacción social entre docentes y alumnos; se considera al habla como un recurso que permite evidenciar las prácticas encubiertas en el llamado *currículo de facto* (Hamel, 1997:119).

En síntesis, lo que busque mostrar, fue que la contribución de los maestros no se puede entender sin antes ubicar el contexto de construcción de este patrón de interacción verbal, es decir, se debe tener presente la tradición didáctica que se ha venido promoviendo, para valorar en qué medida este paradigma se encuentra todavía presente en la cotidianidad de las aulas.

*El plan de lección forma parte de la sabiduría popular sobre la enseñanza. Se trata, típicamente, de una forma de ordenar lo que el docente desea, hace y consigue. El docente declara cuál es el objetivo de una lección, presenta una secuencia de enseñanza y luego añade algún esquema evaluador para comprobar el grado de éxito en el ejercicio de la enseñanza. (Popkewitz, 1998:101).*

De manera más detallada, se puede apreciar la estructura académica de la clase en el cuadro n° 3-2, donde se destaca el empleo del tiempo y las actividades de enseñanza y aprendizaje puestas en práctica.

La clase expuesta permite advertir que el docente va planificando y resolviendo situaciones sobre la marcha. Se advierte que tiene una idea general en torno a donde quiere llevar al grupo, misma que va cambiando y desarrollando. A medida

que transcurre el trabajo, va calibrando lo que los alumnos necesitan y lo que pueden dar. La observación del comportamiento del grupo, dado a través de sus respuestas, le va dando la pauta para reorientar la tarea. Sin embargo, se advierte "entre líneas" la meta a donde quiere llevar al grupo, la comprensión del contenido y no tanto el desarrollo de la competencia comunicativa.

**Cuadro 3-2: Situación comunicativa: el resumen de textos  
(en un grupo de sexto año)**

	<b>ESTRATEGIA DEL MAESTRO</b>	<b>E. DE LOS ALUMNOS</b>
9:23	El maestro preguntó a los niños qué canal veían y los invitó a comentar sobre el suceso del día de ayer.	Algunos alumnos participaban en la interacción.
9:25	El maestro narró la noticia sobre la muerte de "Paco" Stanley, solicitando el apoyo del grupo.	Los alumnos se encontraban sentados en círculo dispuestos a participar.
9:32	El maestro solicitó que hicieran un resumen oral sobre el asesinato y al obtener poca respuesta él lo realizó.	Los alumnos se encontraban sentados en círculo dispuestos a participar.
9:36	El maestro siguió insistiéndole a Juan que hiciera el resumen en pocas palabras y les recomendó a los demás niños que fueran pensando en cómo hacerlo.	El grupo manifestaba extrañeza y dificultad sobre la tarea que se solicitaba.
9:39	El maestro explicó el concepto de resumen.	
9:41	El maestro asignó trabajo académico al grupo para que éstos hicieran un resumen sobre la asignatura de historia.	Los niños se dispusieron a sacar sus libros y a realizar la tarea asignada.
10:15	El maestro solicitó a los niños que leyeran en voz alta sus resúmenes.	Los niños por su parte continuaban con la tarea asignada y otros se encontraban distraídos.
10:50	El maestro conceptualizó desde su escritorio la noción de resumen.	
10:55	El maestro solicitó a los niños que leyeran y contestaran la guía de trabajo en la parte referente al resumen.	Los niños realizan el ejercicio solicitado.
11:00	El maestro resolvió un ejercicio de la "Guía práctica" con el apoyo del grupo.	Los niños participaron en lo solicitado por el maestro.

En este cuadro se hace referencia a una lectura de aula, en lo que se resalta la secuencia de actos comunicativos seguidos en la interacción y la estructura general de la clase.

En otras palabras, en este apartado se destaca que las prácticas discursivas, en la vía de los hechos, son prácticas sociales organizadas por y a través del lenguaje.

El modelo de enseñanza-aprendizaje que caracteriza la práctica educativa de la relación maestro-alumno (ver cuadro n° 3.3), se distingue porque el docente indígena media el plan y programa oficial a través de las guías prácticas y los libros de texto oficiales; él fue quien determinó qué contenidos escolares trabajar y la manera en que éstos fueran adquiridos, así como los recursos didácticos para realizar esta tarea, es decir, cuándo utilizar los libros de texto y en qué momento se debía de apoyar con la guía práctica.

### 3.2.4. La secuencia de actos de la interacción

Este nivel de análisis de la interacción cara a cara, que se da en el salón de clases, parte del supuesto de que ninguna acción interactiva es caótica ni arbitraria, sino que ésta determinada por un conjunto de normas implícitas que se da en el accionar cotidiano (cfr. Sacks, Shegloff y Jefferson, 1978, citado por Villars, R. y Freeman, 1989:44) (Coulom, 1996)

Estas normas que regulan la interacción se pueden extraer de los actos de habla, los cuales son definidos por van Dijk (1984) como las segmentaciones naturales que son determinadas por los hablantes y, los cuales, desde la lógica de este mismo autor pueden dar la pauta para ser analizados teóricamente.

Desde esta perspectiva, la idea del presente apartado fue dar énfasis a distinguir cuáles eran las unidades y subunidades en que se divide de manera natural el discurso en el aula, y que a su vez, dieran la pauta para realizar un estudio a detalle de este nivel de análisis.

En el caso de los procesos interactivos que se dan en el aula, -como se mencionó anteriormente- están determinados por una tradición didáctica que los docentes tienen introyectados, como una práctica cultural natural que sirve de base para conducir cualquier proceso de aprendizaje y en este caso, se busca precisar con más detalle como se muestra en el cuadro n° 3-3.

**Cuadro 3-3: Análisis de la estructura secuencial de la clase.**

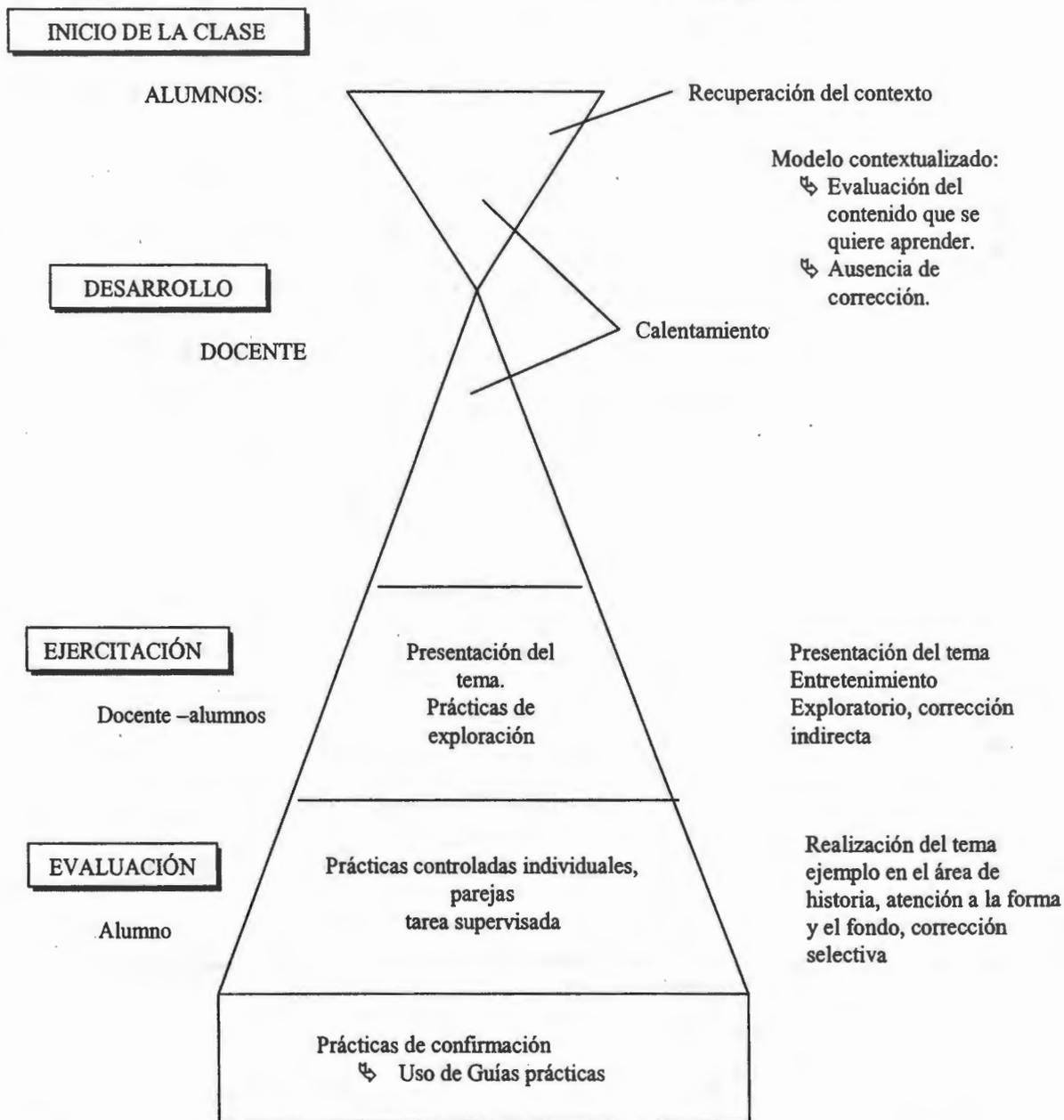
SEGMENTACIÓN GRUESA	SEGMENTACIÓN FINA	LOCALIZACIÓN DE SEGMENTACIÓN
1. Apertura de la clase	1. Recuperación de los pendientes. 2. Premisas de la clase	L. 1-3 L. 6-10
2. Inicio	3. La noticia importante. 4. ¿Cómo se enteró el maestro de la noticia? 5. La noticia en su casa. 6. El conocimiento de la noticia por	L, 11-16 L, 17-25 L, 26-31. LT. 32-36

	los niños. 7. La situación de la noticia. 8. El cuestionamiento del maestro sobre el conocimiento de la noticia. 9. La opinión de los alumnos. 10. ¿Cómo fue el suceso? 11. ¿Quién era Paco Stanley? 12. Su programa de T.V. 13. La hora de su muerte. 14. La necropsia de "Paco" Stanley. 15. Su traslado al velatorio. 16. El enculpamiento a Cárdenas. 17. La hora de hacer un resumen.	L, 37-38 L, 39-47 L, L, 52-58 L, 60-63 L, 64-74 L, 75-82 L, 83-97 L, 100-109 L, 110-123 L, 124-126
3 Desarrollo	18. La repartición de la tarea. 19. El resumen de Moisés. 20. Las observaciones sobre el resumen. 21. El resumen de Alberto. 22. La comparación de resúmenes. 23. Las observaciones al resumen de Alberto. 24. La observación a otros resúmenes. 25. El resumen de Miriam.	L, 192-217 L, 218-229 L, 230-235 L, 239-252 L, 253-255 L, 257-268 L269-276
4 Ejercitación	26. La actividad pendiente. 27. El ejercicio de "Los castores". 28. La revisión del resumen. 29. Las ideas secundarias y las palabras sustituidas. 30. La terminación del resumen.	L, 353-363 L, 364-399 T, 368-379 T, 386-392 T, 393-399
5 Cierre de la actividad	31. El cambio de materia.	

## Esquema 3-2: La secuencia de los actos de la interacción

FASES DE LA ACTIVIDAD

PRIORIDADES



**FUENTE:** Triángulo: Organización de las tareas, propuesto por Cassany (1999) con adecuaciones del sustentante

Si se compara el cuadro 3-3 y el esquema 3-2, se puede advertir que la clase analizada siguió casi todas las fases propuestas por el triángulo de la organización didáctica propuesto por Cassany (1999:164). En la clase analizada se advirtieron cuatro fases:

1. Apertura
2. Inicio
3. Desarrollo
4. Ejercitación

En la primera fase de apertura, el maestro recupera las actividades pendientes vinculadas con la clausura de cursos.

La segunda fase de inicio muestra las dificultades del docente al tratar de modificar prácticas culturales instituidas. Para lo cual hace una amplia introducción a la clase a través de un proceso interactivo.

La tercera se refiere al desarrollo del tema. En ella a los alumnos se les crean condiciones para adquirir el conocimiento, en este caso, elaborar un resumen a partir de la lección siete del libro de historia.

La cuarta fase hace referencia a la ejercitación de clase a través del empleo de la guía práctica. Aquí la idea fue reafirmar la conceptualización de resumen.

Desde este contexto, donde lo metodológico es lo importante, resulta explicable cómo el maestro continua con una tercera fase de la clase, en la que les solicita a los alumnos que resuelvan los ejercicios de su "Guía Práctica", en lugar de favorecer el dominio del resumen del libro de texto de historia.

Cabe destacar que la fase de apertura y la de evaluación propuestas por Cassany (1999:164) no se incluyeron, pero el sentido general de la clase sigue los pasos propuestos por el autor antes mencionado.

En síntesis, la secuencia de actos discursivos que se acaba de ilustrar, muestra cómo el maestro recurre a la búsqueda de varios recursos didácticos extraídos de la tradición académica compartida en las instituciones de formación de maestros. Este ejemplo muestra la dificultad de un docente para instituir cambios en prácticas culturales escolares instituidas.

Asimismo, esta situación comunicativa permite mostrar el tipo de estrategias discursivas que el maestro emplea para la enseñanza es producto de la tradición didáctica denominada tradicionalista la, cual es poco congruente con el enfoque comunicativo-funcional, como se demuestra más adelante.

Analizando más en detalle cada una de estas fases propiciadas por el maestro en el grupo, se puede apreciar lo siguiente:

*El valor del fin del conocimiento se desplaza ahora hacia la metodología.  
Es así como la civilización positivista logra oscurecer tanto la naturaleza*

*jerárquica como ideológica del conocimiento. El objetivismo (metodológico) impide ver el proceso (formativo) social donde se inserta el maestro, el investigador y la investigadora (lo didáctico) lo práctico y la ciencia. La única realidad existente es lo que queda aprisionado en esas redes metodológicas (Torres, 1994:41).*

### La apertura de la clase.

La clase se inicia con el ingreso del maestro al salón a tratar actividades vinculadas con la clausura (ver L, 1-5):

### El inicio de la clase (El resumen como texto oral).

En términos generales, se puede decir que el maestro inicia la clase con el mismo procedimiento didáctico empleado en otras ocasiones, es decir, comienza su sesión académica a partir de recuperar la experiencia inmediata de los alumnos. Como primer paso empieza a "sondear" al grupo sobre un acontecimiento que hizo que las dos más grandes televisoras a nivel nacional, Televisión Azteca y Televisa, suspendieran su programación habitual y se centraran en dar a conocer detalles de la muerte de un conocido locutor de televisión, como se puede ilustrar en el siguiente fragmento de la clase:

L.	S.C.	Texto (Con interacción verbal)
1	M	Por ahí, éste, alguien nos comentó que ya estaban, ya se mandaron
2		los arreglos florales; que para los hombrecitos se les mandó un cestito
3		redondo y para las mujeres un cestito, éste... extendido.
4	M	¿A cómo engañaban a las... a cómo les valoraron el arreglo floral, Alberto?
5	A.	A treinta y seis.
6	M	¿Qué canal vieron o sintonizaron?
7	As.	El nueve, dos, dos.
8	M	Dos: ¿El "Duro y Directo", o las noticias del dos? A ver, veamos de los
9		dos. El cinco por ahí, el canal de las caricaturas. Bueno, veamos antes
10		de que pase yo a lo de las caricaturas, que es el gusto de todos.
11	M	Pero, pues, ¿hay alguna una noticia por ahí que... que haya
12		impactado a México o a la sociedad mexicana?
13	A.	¡Ah sí !.
14	A.	"Paco" Stanley
15	M	Bueno, por ahí comenzó a sonar y vamos a comentarlo. Los que son
16		afines a los artistas, vamos a escuchar sus comentarios:

17	M	Yo estaba en el mercado para empezar, estaba en el mercado
18		comprando mi mandado, para empezar me mandaron a comprar, me
19		traes cebollas, me traes chiles. Ahí estaba, me dio pena cuando me
20		encontré a dos jovencitos, ahí cuando vi a dos jovencitos les di la
21		vuelta, iban de la manita los dos, me hice a un lado para que no me
22		vieran con mis cositas (risas). De veras que me dio mucha pena.
23		Bueno, cuando estaba en el mercado, por ahí ya ven que en el
24		mercado ahí hay mucha, hay mucha televisión casi en todos los
25		puestos, casi no falta ninguna cuestión de información.

Como se puede apreciar, para empezar, el profesor no explica cuál va a ser el tema de la clase, sino que espera a que los niños participen a través de comentar su experiencia como un incentivo para que ellos también platiquen la suya y de esta forma, adviertan de manera natural cómo se hace un resumen oral (Líneas 6-25). De tal manera que una vez que los niños aprecien que esto es una práctica natural, ellos hagan después un escrito, como se apreciará más adelante.

A partir de lo anterior, se puede deducir cómo el docente destaca la importancia de establecer una relación entre los nuevos contenidos y la experiencia inmediata de los alumnos, también se puede inferir que el maestro busca que la interacción de aprendizaje sea significativo, por lo que dota de un sentido a la tarea que está emprendiendo a través de un acontecimiento que considera es de importancia para los alumnos, ya que era un suceso muy comentado en la región hñähñú.

Después de haber utilizado este recurso y de advertir que los niños no daban el tipo de respuesta que él espera, decidió emplear otro apoyo didáctico significativo: establecer un autocuestionamiento que va dando pistas para que los alumnos se incentiven y comiencen a expresar su propia experiencia (L. 15-25).

Aquí se advierte a simple vista en la transcripción de la clase en el anexo nº 9 de este trabajo, hasta el momento va la sesión académica en la línea número 131 y los alumnos no se han involucrado en la actividad por lo que él decide dar información para que todos estén enterados y después proporciona datos y pistas de los elementos que debe tener un resumen (L, 126-128)<sup>7</sup>.

112		Creo que los canales de televisión, que fueron Televisa y	
113		Televisión Azteca, se estaban pronunciando contra que,	
114	M	que decía que nuestra ciudad esta muy segura ¿o qué	
115		pasaba ahí? Pues sí, que la ciudad de México es una	
116		Ciudad insegura. Se estaba cuestionando a las gentes	
117		que nos gobiernan, el Gobierno del Distrito Federal;	
		Cárdenas, Cuauhtémoc Cárdenas. Sí, se estaba	
		cuestionando muchísimo, que no había, cumplido con lo	

<sup>7</sup> Se debe de tener presente que según la tradición de la didáctica esta fase de la clase dura poco tiempo en comparación con las demás fases de la misma (Cassany, 1999):

118		que había dicho. Él decía, ahí se decía que en estos programas televisivos ayer, que, éste, cuando estaba en campaña, cuando estaba en su etapa de proselitismo para ser gobernador del D.F., del Distrito Federal, se decía que la ciudad se le tenía que quitar a los delincuentes y que se decía ahí, que no se han cumplido. Hubo mucha crítica para los gobernadores, para el gobernador. Decía mucha crítica para los gobernadores, para los gobernantes. Gobierno Federal y Gobierno del Distrito Federal.	
126	M.	Así entonces y para terminar un resumen, para hacer un resumen, finalmente en pocas palabras de todo el, el suceso que ustedes vieron ayer.	
129	M.	Muchos, muchos, los que lo vieron, es más de medio grupo, los que lo vieron en los principales medios. O los vio, por que lo interpretó, para hacer un resumen pero finalmente para hacer un resumen.	

Al advertir que los niños siguen sin entender bien la actividad de hacer un resumen oral, relacionado con el acontecimiento; el maestro decide utilizar el recurso didáctico de hacerlo conjuntamente con ellos.

148		Entonces como resumen que fue, entonces como resumen, como resumen vamos a determinar que el conductor de programas televisivos se asesino el día de ayer. Su cadáver lo trasladaron... desde... donde estaba en un restauaran comiendo saliendo de desayunar, ahí murió luego, instantáneamente en su auto, lo bajaron; sí, lo llevan a un hospital a que le hicieran la necroscopia, después de la necropsia dejaron el cadáver como casi a las nueve y se lo llevaron al lugar donde lo estaban velando a estas horas todavía; hubo mucha gente de información, mucha gente de la política. Se utiliza este tipo de cuestiones para politizar las cosas y también se hace ver que México tenemos una ciudad altamente peligrosa, que no nada más la ciudad del Distrito Federal.	
-----	--	---	--

La clase continúa y los alumnos en su totalidad, siguen sin efectuar la tarea de realizar un resumen oral de lo acontecido. Para lo cual el maestro solicita el apoyo de los alumnos más brillantes, para que ellos realicen lo solicitado, y vean los demás niños que es posible hacer un resumen oral de un acontecimiento cotidiano.

172	M	Entonces la idea de esta plática es que nos dieran cuenta de un resumen de los sucesos del día de ayer, de una nota periodística fuerte. Sí como lo diríamos en cuatro pala..., en pocas palabras, Juan,	
-----	---	--	--

175		de todo el suceso del día de ayer, ¿tú cómo lo como	
176		lo resumirías de todo lo que ya platicamos? Piensen	
177		de cómo lo resumirían en pocas palabras. En pocas	
178		palabras, ¿Cómo nos harías un resumen de lo, de lo	
179		del suceso de ayer de la nota periodística de ayer?	
180		Vayan pensando en su resumen Juan, Juan	
181		Humberto, de la nota periodística de ayer, Moisés,	
182		Adrián, Yesénia, Juan Humberto, todos vayan	
183		practicando una especie de resumen de la nota	
184		periodística. Si no vieron la información de ayer,	
185		bueno pero, ya nos enteramos de paso.	
186		Entonces vamos a terminar con un resumen de	
187		varios de ustedes. Sí, Martha, te escuchamos; Juan,	
188		denos un resumen de la nota periodística de ayer.	

La clase continua, y los alumnos supuestamente brillantes tampoco dan muestras de dar cuenta de lo solicitado. Sin embargo, casi al final de este apartado se localizó un niño que dio algunas pistas de entender lo que pedía el maestro. El niño pide la palabra y explica de manera tímida lo sucedido; por lo que el maestro utiliza la estrategia de completar la idea del estudiante, quitándole la palabra para el terminarla y en consecuencia quedará más claro el concepto.

189		Que a "Paco" Stanley lo mataron, y una murió, dos personas	
190	A.	huyeron y dos más se las llevaron al hospital; le hicieron la	
191		necropsia y ya, y a "Paco" Stanley...	
192		Lo están velando un velatorio es un lugar donde velan los	
193		cadáveres. Así de sencillo fue el resumen si, si Juan así de	
194		sencillo. Si en un resumen es necesario hacer destacar o	
195	M.	rescatar las ideas principales y las ideas secundarias. Entonces	
196		de eso, este, etc. Voy a Asignarles trabajo a cada uno de los	
197		alumnos. En ese, sacamos las ideas principales y hacemos un	
198	A.	Maestro, no me quiere dar mi regla.	
199	As.	Ja, ja, ja.	
200		Adrián y Juan, les toca "Se restablece la paz", sí, a Adrián y	
201	M.	Juan les toca "Se restablece la paz", página setenta y nueve.	

Con lo anterior, el maestro considera que ya se obtuvo mínimamente lo que se esperaba, por lo que decide pasar a la otra fase de la clase.

De este modo, el maestro deja entrever el uso de las preguntas, se puede hacer con distintas modalidades para cumplir un objetivo, como se podrá advertir más detalladamente en el próximo apartado, es decir, una vez que el maestro logró cumplir con su preocupación de que los alumnos hicieran un resumen oral, no continúa con la idea de que los niños lo plasmen por escrito, sino pasa a otra actividad similar pero distante de lo anterior. Ahora, lo que interesa es que los niños realicen un resumen escrito a partir de un libro de historia.

Este hecho permite advertir que el maestro le da excesivo énfasis a la dimensión metodológica de lo que plantea el llamado método didáctico. El valor del fin del conocimiento, que es lograr comprometer al estudiante con sus carencias, es sustituido por lo metodológico.

*Hasta la década de los setenta del presente siglo, la preocupación y obsesión dominante gira alrededor de la consecución de estrategias de enseñanza y aprendizaje "eficaces", para conseguir unos objetivos definidos en un sentido conductista, o sea, traducidos y reducidos a conductas observables y medibles cuantitativamente... (Torres, 1994:41)*

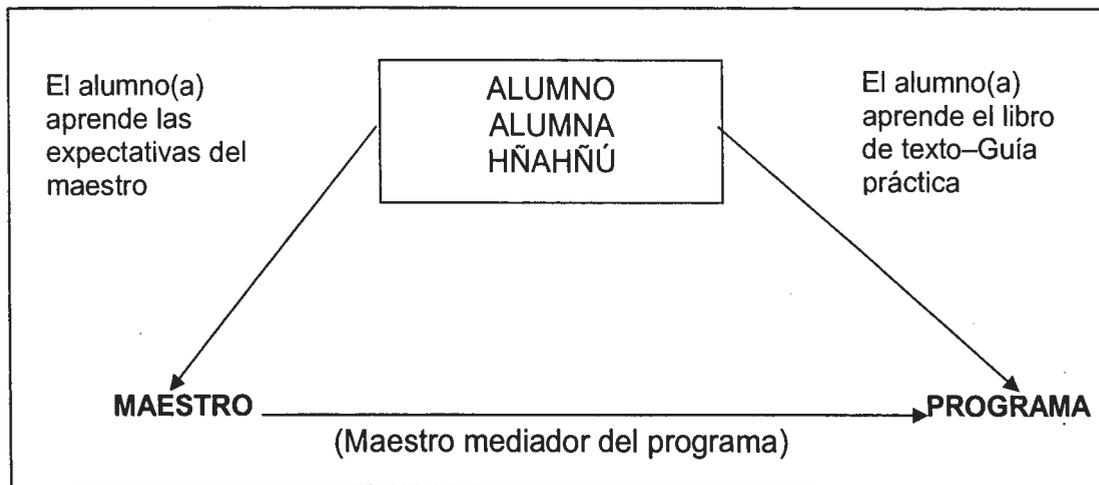
La reconstrucción discursiva de los procesos interactivos que se dan en el salón de clase, es una vía metodológica que permite hacer explícitas distintas normas que se presentan en las prácticas cotidianas del aula; esto es, la reconstrucción permite detectar de qué manera el maestro y alumnos van construyendo o negociando la realidad.

*La tarea de la etnometodología consiste, entonces en analizar los procedimientos que emplean los actores en su vida cotidiana, en su interacción con sus semejantes, para otorgar un significado común a su mundo. (Coulon, 1995:36)*

Dentro del campo de la teoría de la comunicación, Goffman (1989) destaca que no existe encuentro humano sin estructura (...), que cuando hay interacción humana siempre existirá una lógica, un orden. En cualquier encuentro, Goffman resalta que hay que buscar este orden, como se puede advertir en la interacción de la clase, motivo de este trabajo.

En la interacción maestro–alumno, ambos han introyectado ciertos roles implícitos, que tienden a regularizar la interacción.

**Esquema 3-3: Modelo de interacción en el aula en la enseñanza de resumen de textos**



Fuente: Cuadro adaptado Gall (1997).

Aquí se puede advertir el amplio acervo de conocimientos que posee y que se ven reflejados en su interacción en el salón de clases.

En consecuencia, esta preocupación por lo metodológico impide ver al maestro que la esencia del trabajo está en lo que hoy se recomienda a partir de los saberes previos de los alumnos con la intención de llevarlos a otros niveles de formación. En síntesis, el maestro pudo haber aprovechado el hecho que los alumnos ya sabían lo acontecido en la noticia comentada, para luego pedir un resumen sobre lo dialogado. Sin embargo, se advierte que el docente está más preocupado por cubrir todas las fases de la clase en lugar de partir de las carencias metodológicas de sus alumnos como lo propone el enfoque comunicativo.

**El desarrollo de la clase. (El resumen como práctica escrita)**

Una vez terminada esta fase, el maestro, al advertir que los alumnos de alguna manera saben cómo hacer un resumen de manera oral, se hace necesario que estos pongan en práctica este conocimiento teórico para apoyar otras materias, como es el caso de la lección siete del libro de historia. Para ello el maestro decide repartir dicha lección entre los alumnos como se puede apreciar a continuación:

200		Adrián y Juan, les toca "Se restablece la paz", sí, a Adrián y Juan
201	M.	les toca "Se restablece la paz", página setenta y nueve.
202	As.	¿A nosotros Maestro?
203		Lenin le toca "Comienza la reconstrucción", a Federico le toca
204	A.	donde dice la "Revolución Cultural", luego Miriam, la "Rebelión de
205		la Huertista".

206	M.	¿Qué página?
207	A.	Ochenta, Miriam, a la ochenta y uno.
208	M.	Y Ásael, bueno, no, Patricia Dezha, la "Revolución
209		Cristera", ya lo entendió, Paty. Pues de ese subtema usted
210		redacte un resumen rescatando las ideas más importantes.
211	M.	Acordamos la vez pasada que un resumen no es copiar
212		exactamente como dice ahí, sino algunas palabras claves y luego
213		agregándole otras palabritas por parte de nosotros a manera de
214		que entiedas el significado o si la intención lo...
215	M.	A la otra, a Paty, también el mismo tema la "Revolución Cristera".
216		También ese tema, las dos Patys: la "Revolución Cristera". Patys
217		Heriberto, tenemos por ahí el "Partido Nacional Revolucionario",
218		también va a trabajar ese tema Alonso...
219		Areli, le toca "Vasconcelos entrega libros", Yessenia también ese
220		tema y Elia también con ese tema. Cada quien va a hacer un resumen. (IC)
221	M.	"Una semblanza de Álvaro Obregón" es para Yasel y Martín.
222		Entonces, ese texto no tienen tema, le toca la "Rebelión de la
223		Huertista".
224		Moy y Alberto, este resumen de la parte que les corresponde:
225		Como ejercicio de resumen, te escuchamos todos. Empiecen.
226		Igual, veamos, te escuchamos.
227	A.	La constitución fue promulgada en 1917. Por algunas regiones de
228		México la gente continúa saliendo. Los caminos, los puentes, las
229		vías de ferrocarril y los cables del telégrafo y muchas otras
230		instalaciones fueron destruidas.
231		Los hombres y las mujeres salieron del país, sobre todo a los
232		Estados Unidos a buscar trabajo.
233		En 1910, México tenía algo más de 15 millones de habitantes, en
234		1921 contaba con más o menos 14 millones.
235		Durante la Re... Revolución la población del país contribuyó a las
236		actividades productivas, estaban paralizadas (IC), los puentes, las
237		vías del ferrocarril, los cables de telégrafo, muchas otras; salieron
238	hombres y mujeres salieron del país, sobre todo a los...	

En la clase analizada sobre la enseñanza del resumen, se advirtieron diversos recursos didácticos construidos históricamente en la práctica del maestro y articulados al ritmo de la clase.

En esta actividad de aprendizaje, donde el maestro le solicitaba a los alumnos que pusieran en práctica la elaboración de un resumen de textos de la lectura siete, se apreció cómo ellos son alumnos activos que construían el conocimiento, pero a su vez van produciendo su contexto de participación a través del préstamo de artículos escolares, lápices, plumas, reglas, sacapuntas, corrector, etc.

Resultó muy significativo cómo el maestro utilizaba los contenidos escolares de otra materia, historia, para que los alumnos ejercitaran la competencia comunicativa. En cierto sentido, el maestro estaba dando un uso al aprendizaje del resumen de textos como un recurso para crear una cultura académica, ya que esto puede convertirse en fuente para favorecer la formación de hábitos tendientes a crear una práctica educativa diferente, en la que el alumno fuera construyendo su propia autonomía de formación académica y que a su vez le pueda crear el gusto por la lectura y, en consecuencia, por la adquisición del conocimiento.

El análisis de los resúmenes también implica estudiar cómo los alumnos se vinculan al conocimiento y cómo lo perciben, permite acercarse a la identificación de los diferentes estilos de aprendizaje de ellos.

La idea de repartir un fragmento de la lección, por parejas, se podía considerar como otro acierto didáctico, ya que esto podía favorecer una mejor interacción entre iguales como lo plantea Vigotsky (1986), con su propuesta de zonas de desarrollo próximo. Sin embargo, el hecho de dejar que cada niño trabajara de manera individual y no juntarlos en la práctica, quita a los niños esta posibilidad de formación académica.

Al terminar la tarea, el maestro aludía a emplear valoraciones y orientaciones de los resúmenes, lo cual hacía de manera pública, utilizando las siguientes expresiones (L., 325, 326 y 343, 344) "Para ser el primer intento esta bien tu trabajo; Escuchamos bien esos tres trabajos... resaltan muchísimo como resúmenes".

Los parámetros empleados por el maestro determinan su pretensión por mostrar a los niños qué es un resumen, lo cual está bien hecho en cuanto a forma, si atiende a sus referentes académicos.

El maestro, con sus recomendaciones, se anticipaba a que los demás niños fueran ajustando el camino emprendido. Asimismo aseguraba un vínculo entre el trabajo individual y el trabajo de los demás alumnos.

Dado que eran actividades diferentes para cada niño, en la práctica adquirieron poca relevancia para los alumnos, lo que provocaba que los alumnos pusieran poca atención.

En la práctica, tal vez sin proponérselo, el docente incluía elementos de descalificación y segregación, pues hacía un mayor número de observaciones negativas a aquellos estudiantes con bajos niveles de aprovechamiento.

En un resumen de una lección de historia como la analizada, que posee en su interior diferentes modos discursivos, como el descriptivo y el narrativo, el maestro debió dar diferentes instrucciones didácticas para la realización de esta tarea, es decir, no es lo mismo elaborar un resumen cuando existe un texto descriptivo que

cuando existe otro que narra un acontecimiento. Esto se puede advertir más adelante, en otra fase del análisis de esta clase.

**La ejercitación de la clase.** (El resumen de textos como una práctica de confirmación)

En este apartado se trata de mostrar cómo los niños elaboraron sus resúmenes a partir de la ejercitación de conocimientos promovidos por el maestro. Aquí el interés está puesto en lograr que el alumno conceptualice lo aprendido y trate de avanzar en lo dispuesto por el programa oficial.

353		Bueno, veamos esa actividad que les pedí por ahí. La actividad
354		cinco, ¿Cómo quedó su resumen eliminando las ideas secundarias?
355		Sí, el trabajo de los castores; este texto de los castores pero ya
356		resumido de...
357		¿En algo coincide el trabajo de Juan y Yessenia o es totalmente
358	M.	diverso? A ver, lo escuchamos, ya escuchamos dos, los que
359		acabamos de escuchar; el de Yessenia y Martha ¿es idéntico al
360		trabajo o hay mucha diferencia? ¿Qué opinan los demás, tú que
361		dices Miriam?, lo que leyó Yessenia o lo que leyó Martha ¿coincide
362		o es lo mismo o cambia mucho el trabajo uno del otro?
363		Te escuchamos lo tuyo, Juan, pasamos a la otra actividad
364		Los castores vivían dentro del agua y se alimentaban de peces; son
365	A.	los mejores, son los mejores ingenieros y leñadores de la
366		naturaleza, porque construyen sus casas en los ríos con ramas y
367		troncos de árboles que cortan con sus dientes.
368	M.	¿Tú que dices, Martha?, y Yessenia, ¿qué dices del trabajo?, ¿qué
369		dices del trabajo de él: coincide con el de ustedes o es distinto?
370	A.	Es igual.
371	M.	Es igual.
372		Sí.
373		Bueno, es igual este trabajo porque, porque...
374	A.	Sencillamente se han eliminado las ideas principales. Nada más
375		quedan las ideas importantes; si sale bien, tenemos la actividad seis
376		bien resumida, la actividad siete, Moisés, la iniciamos.

El pasar a los alumnos a que ellos contestaran las interrogantes que plantea la guía práctica, permite inferir que la preocupación principal del maestro se encuentra en la adquisición del contenido y no tanto en el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como el desarrollo de una habilidad académica que podía apoyar la consolidación de una cultura académica del aula.

En otras palabras, se puede inferir una confusión en las estrategias de enseñanza, ya que no es lo mismo formar para la adquisición de conocimiento que para favorecer el desarrollo de una competencia académica.

Esta misma actividad de ejercitación permite demostrar que con frecuencia se pierde el valor formativo que tiene esta sección de la clase, puesto que ésta pocas veces recupera el sistema de planificación de los aprendizajes, que están hechos de tal manera que los niños casi diariamente están en contacto con un aprendizaje relativamente nuevo, lo que ocasiona que existan pocas oportunidades para que reafirmen los distintos contenidos adquiridos en la escuela. Consecuentemente esto obstaculiza el dominio de competencias académicas.

En el contexto del enfoque comunicativo funcional, se advierte una incongruencia, ya que uno de los principios de este enfoque es favorecer más el uso de la lengua y menos el conocimiento por el conocimiento de la competencia comunicativa.

### **3.2.5. Clave o formalidad de la interacción.**

Hasta ahora se ha mostrado que el discurso en una clase está muy organizado y es susceptible de ser abordado a partir de un análisis lingüístico de su patrón retórico y su organización secuencial y jerárquica.

A continuación se examina de manera general la caracterización de la interacción en el aula. Para lo cual se recuperan algunos principios generales del análisis del discurso propuestos por Hamel (1982), Bolívar (1995), Coulon (1995).

Esta vertiente metodológica define a la conversación como el resultado verbal de una interacción. Los participantes en la conversación son el que habla y el que escucha. El que habla construye el discurso a partir de un sentido que trata de comunicarle al otro. Mientras el que escucha busca comprender el discurso y lo adapta a su patrón cultural, en el caso del aula los escuchas pueden ser uno o varios integrantes según sea el caso.

32	M.	¿Qué noticia fue la que impacto a la sociedad mexicana?
33	A <sub>1</sub>	"Pácatelas"
34	A <sub>2</sub>	La muerte de "Paco" Stanley
35	M.	Bueno nada más así de fácil, se murió "Paco" Stanley, o sea lo mataron.

Es decir la secuencia que se da con la pregunta del maestro, la respuesta del alumno ayuda a que el maestro continúe con su discurso. El maestro cierra la actividad valorando la respuesta.

En términos generales, se puede advertir fácilmente a través de la segmentación fina que el maestro de grupo era quien principalmente iniciaba las interacciones; debido a que se considera implícitamente que los maestros son contratados para otorgar el conocimiento a los niños para mantener la disciplina del grupo y decidir cuándo y quién tiene que participar en el salón de clase.

40		Bueno, siempre ya empezamos, bueno ya empezamos algo. Vamos a
41		preguntar. A señalar algunas noticias. Vamos a reanudar aspectos a
42		ese medio. Vamos a representar. Vamos, a los que vieron la noticia.
43		Vamos a preguntar. Vamos a señalar algunos aspectos de ese medio.
45	M	Veamos pues, por ahí empezamos, con que, este... fue la muerte, fue
46		el deseo de algún personaje importante de los medios de información
47		cierto, ahora, ahora, por ahí dice Juan Humberto, no se murió, lo
48		mataron. Si escuchan el comentario de cómo fue...

La directividad que lleva el maestro de toda la acción didáctica se hace plenamente visible en varios momentos, por ejemplo, cuándo el maestro conduce la interacción de clase, pidiendo que los alumnos comenten sobre lo que saben acerca del acontecimiento que según él, conmocionó a la sociedad nacional.

32	M.	¿Qué noticia entonces fue la que impacto a la sociedad mexicana?
33		"Pacatelas"
34		La muerte de "Paco" Stanley
35		Bueno, nada más así de fácil, se murió "Paco" Stanley, o sea lo mataron...
37		Yo lo mate...

Para hacer análisis de este apartado se utilizará el análisis detallado de algunos actos de habla empleados en la clase que se viene analizando. Cada acto de habla según van Dick (1984) está compuesto por turnos. Un turno en el discurso hallado se identifica mediante el cambio de hablante (Sack, et. al. 1974, citado por Villars y Freedman, 1989). El hablante generalmente identifica cuando le toca su turno para continuar con la conversación. Este cambio de turno puede resumirse de forma tal, que la ejecución del turno por parte del hablante u oyente es automática. En el caso de la clase analizada, una característica, entre otras de sus turnos, es su carácter tripartita, el maestro induce una pregunta, el alumno complementa el discurso del maestro y después el maestro retoma y continua con ese discurso (Cazden, 1991) y (Lemeke, 1997).

En la situación analizada, el maestro ocupa una posición de poder, pese a que él busca trabajar en un círculo grande, donde logra que todos los niños puedan verse cara a cara (ver esquema 3-1). Sin embargo, él abusó en la toma de la palabra y el hecho de decidir todo lo que va a suceder en el aula, ocasiona que este ejercicio de horizontalidad termine siendo un cambio de forma, pero no de las prácticas tradicionalistas tan criticadas en el medio pedagógico. Aunque se debe reconocer el esfuerzo que realiza el docente por transformar estas prácticas.

76	M.	Ahora que de acuerdo al, que se supone, ¿a qué horas se supone
77		que, este,... lo a... lo a... lo asesinaron.

78	A.	Doce y media, doce y media
79	M.	Después de ahí, ¿qué pasó?
80	A.	Se murió.
81	M.	Si se murió, ¿pero a que lugar lo llevaron?
82	A.	Al panteón.
83	M.	No, al panteón todavía no.
84	A.	No, al hospital.

El control que ejerce el maestro, sobre las actividades del aula, queda evidenciado claramente por el número de intervenciones que tienen el maestro en la clase y que se confirman si se revisa de manera general la transcripción hecha (anexo no. 9). El maestro hacía varios intentos para que los alumnos participaran e, inclusive, esto explica el hecho de que el docente, había organizado el salón de manera circular con la intención de que hubiera participación.

El ritmo en la clase es un indicador que se observa en la cotidianidad de la clase; está determinado por la cantidad y el flujo de intervenciones que establece el hablante. En la segunda fase de la interacción, en la introducción al tema, quien lo determinó el tiempo fue el maestro y en la segunda segmentación gruesa, fueron los alumnos. Aunque se debe aclarar que el maestro es el sujeto que en último de los casos determina la duración del ritmo de la clase, sobre todo si el docente considera que esta fase debe ser cortada o pospuesta para la siguiente sesión (ver de manera general la transcripción anexo 9). Por todo lo anterior, nos enfrentamos a la realidad de que las actividades docentes y el trabajo cotidiano en el aula recaen en éste y en su accionar didáctico.

El problema que se desprende, por lo tanto, es el excesivo papel predominante del docente, es decir, tiene un papel central y, en consecuencia, una actuación constante; incentiva, ayuda, orienta y decide en todo momento la actividad académica que va a suceder. Sin embargo, esto mismo ocasiona el proceso de despersonalización que tiene la tarea educativa, y se refleja en la imposibilidad que tienen los alumnos de decidir qué, cómo y para qué aprender.

A partir de este cuestionamiento lo que distingue esta interacción es el número de intervenciones que realiza el maestro, las cuales si son contadas, se advierte el predominio del control a través del número de preguntas que él formula (ver el siguiente apartado). El que pregunta asume el derecho de preguntar, quien responde asume la obligación de responder, quien pregunta se reserva el derecho de preguntar nuevamente. En esencia es "un ejercicio de poder social" quien pregunta puede hablar al hacer una nueva pregunta y por lo tanto, mantener el control de la conversación; quien responde está obligado a responder y quien pregunta tiene el derecho a hablar posteriormente (Lemke, 1997).

Si quien pregunta responde a los alumnos con otra pregunta esto se convierte en un acto de mayor control. Por lo tanto, en una relación de cuestionador-respondiente, quien responde se coloca en un rol reactivo de subordinado, quien

responde no inicia el intercambio y no escoge el tópico, quien responde no extiende la conversación y no puede redirigirla a lo que le interesa: el respondiente no termina el intercambio, pues quien pregunta tiene la última palabra. (Delgado, 1999:225)

En conclusión, se puede decir que la lección asignada se caracteriza por centralismo de la palabra en el maestro, ocasionando que a los alumnos les robe no sólo la posibilidad de construir sus propios discursos, sino les roba sus propios pensamientos como lo dice Nervi (1987). A los alumnos se les quita la oportunidad de que sus producciones sigan siendo objeto de seguimiento de su formación, los ejercicios se ven como una actividad más que no tiene continuidad en el proceso de enseñanza de los alumnos, como se advierte en este caso para la enseñanza del resumen.

Al mismo resumen como estrategia de aprendizaje y enseñanza le quita su posibilidad de transformar las prácticas educativas, ya que ésta competencia comunicativa, en esencia, favorece los procesos de autoformación académica.

### **3.2.6. Instrumentos empleados en la interacción.**

Este apartado se aboca a los distintos instrumentos de comunicación y estrategias específicas que el maestro dispone en su accionar académico.

Una vez hecha la descripción general de la lógica de construcción que emplea el maestro para acercar a sus alumnos al conocimiento, se busca hacer un análisis más detallado de las estrategias y recursos didácticos concretos que usa el maestro para formar a sus niños; con la idea de que sirva de puente entre un estudio general y otro más particular, centrado en las repercusiones formativas.

Como lo plantea Heller (1977) cuando el maestro ingresa por primera vez a las escuelas, llega a un mundo donde mucho de lo que se hace en las mismas está previsto independientemente de él; se le dice qué tiempos y qué contenidos escolares debe de cubrir a partir de un plan y programa específico, que se ve concretizado en el manejo de un conjunto de libros de texto por grado a cubrir y qué actividades extracurriculares debe realizar.

La función del docente es la de saber operar estos instrumentos y dar prueba de capacidad para formar a los alumnos. En otras palabras, al maestro indígena se le han construido socialmente muchas condiciones concretas desde donde debe saber operar; es decir, debe saber cumplir con los rituales y las rutinas de la escuela en que le tocó laborar (Gibaja, 1991; Torres, 1994).

No obstante, el maestro posee un estilo particular de entender la tarea de enseñar a través del empleo de ciertos instrumentos particulares, como son el uso de un sistema consciente de decisiones que activan actitudes, motivos conceptos y procedimientos, que en su conjunto permitan a los alumnos construir su proceso de aprendizaje (Torres, 1994).

La intención de este apartado fue mostrar la manera de operar las estrategias particulares que emplea el maestro en la enseñanza de un resumen, a partir de sus concepciones didácticas.

Los recursos o instrumentos comunicativos motivo de análisis son los siguientes:

- El uso del tiempo.
- Las preguntas.
- El trabajo en equipos.
- El uso de los libros de texto.
- El sentido de lo sociocultural.
- El trabajo con la diferencia.

**El uso del tiempo.** La clase observada permitió advertir que la vida en las aulas está enmarcada en dos extremos de un continuo, en los que cada docente reproduce la enseñanza con la que ha sido formado y con lo que observa que otros docentes hacen, como se había mencionado anteriormente.

En este sentido, la clase analizada representa una excepción sobre cómo se trabaja cotidianamente en el aula. En el caso que se viene analizando, se detectó un abuso del tiempo tradicional empleado en clase, como podrá observarse en el siguiente cuadro 3-4:

Cuadro 3-4: Distribución de tiempos por segmentos de clase.

PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	TIEMPO
Introducción a la clase	22 min.
Desarrollo de la sesión	114 min.
Ejercitación del contenido	05 min.
Total	141 min.

El abuso del tiempo en las actividades de introducción a la clase se dio porque el maestro iba percibiendo, durante la sesión, que no se cumplían sus expectativas de mantener interesado al grupo en la temática propuesta. En esta parte de la clase, se invirtieron 22 minutos, cuando tradicionalmente en otras clases observadas esta etapa tenían una duración promedio de 3 a 5 minutos.

En lo que se refiere al desarrollo de la sesión, esta fase de la clase, que abarca normalmente una duración aproximada de 30 minutos, duró 114 min. Ante estos dos hechos, se infiere que fue mucha la dificultad de la tarea a la que se enfrentaron los alumnos. Sin embargo, cabría aclarar que este tiempo no es justificable, si se parte del hecho de que en esta sesión, la última de tres clases y donde se supone habría más fluidez en la tarea, se esperaba que el niño elabore los resúmenes escolares con mayor rapidez y eficiencia.

Por otra parte, por el empleo del tiempo de esta clase, como se verá en el siguiente apartado, se advierte una resistencia del docente a no querer abandonar la estructura didáctica de un modelo preestablecido. El maestro no puede pasar al otro episodio de la clase, si advierte que el alumno no ha dado las respuestas de interés por él preestablecidas. En otras palabras, se percibió una preocupación por cumplir con cada una de las fases de la estructura didáctica señalada por la tradición escolar didáctica (Cassany, 1999).

**Las preguntas.** El acto verbal que más se privilegió en la clase como estrategia didáctica fue la interrogación, que permite construir los cimientos fundamentales para formar a los niños.

En la docencia, la interrogante no es persecución infructuosa de lo desconocido, ni tampoco demostración de la ignorancia del otro; más bien es un instante efímero de incertidumbre o búsqueda incesante de la tranquilidad perdida. (Tough, 1989).

Quando el maestro pregunta, con frecuencia lo hace desde sus certezas didácticas, lo cual permite inferir desde qué tradición está formando a un grupo, como se mostró anteriormente; es decir, lo que espera que le respondan los niños y la manera en que da u otorga el conocimiento, favorecieron la hipótesis sobre el *sentido que tiene para el maestro este recurso comunicativo.* (Tough, 1989)

*En este apartado se muestran tres grandes bloques de preguntas, las primeras buscan crear condiciones ambientales para iniciar una clase, las segundas tienen como propósito permitir que los alumnos adviertan cómo van construyendo sus conocimientos a través del desarrollo de la clase y las últimas plantean la idea de fortalecer su potencial intelectual a través de un interrogatorio más preciso.*

*La introducción a la clase.* Como se mostró, el maestro, se apega a la tradición de la didáctica denominada tecnología educativa. (Torres, 1994) Emplea esta etapa de la clase para despertar el interés de los niños, a partir precisamente de algún suceso o problema que sea de su interés, para desde ahí recuperar su atención. Dentro de esta lógica, el maestro decidió recuperar el atentado que sufrió el conocido animador de televisión "Paco" Stanley, el cual había muerto el día anterior y suponía que todos los niños estaban interesados en el tema o por lo menos sabían algo sobre el tópico seleccionado (ver anexo 9 de la transcripción).

Lo significativo de esta parte de la sesión como ya se mencionó en otro apartado fue que los niños no se vieron interesados sobre el tema, ocasionando que el maestro utilizara con más frecuencia el interrogatorio como estrategia de trabajo académico, a través de la formulación de diversas preguntas, que serán analizadas a detalle más adelante.

Cabe destacar que durante este tiempo los estudiantes permanecieron en sus lugares, tratando de dar respuesta al profesor, para así, integrarse a la petición del mismo.

A simple vista, se advirtió que la tarea era difícil ya que con frecuencia los alumnos daban respuestas erróneas al interrogatorio (ver cuadro 6-.2).

Las preguntas y respuestas del maestro eran parecidas en términos generales e incluían a menudo la insistencia del conocimiento sobre el suceso.

Los niños con frecuencia trataban de dar gusto al maestro y respondían oralmente a las preguntas que se les planteaban. Como se puede observar, el formato de la clase estaba centrado en el maestro. A pesar de que el docente invitaba a los integrantes del grupo a participar, los alumnos veían restringida su vía de acceso a las respuestas, por el desconocimiento del tema y la falta de costumbre para intervenir en este tipo de actos.

Cuadro 3-5: Descripción de las estrategias realizadas por el profesor cuando introduce la clase.

ESTRATEGIA DE LA PREGUNTA	SECUENCIA INTERACTIVA		L
1.- Obtener información directa	M	¿A cómo les valoraron el arreglo floral? Alberto.	4
2.- Orientar la atención	M	¿Qué canal vieron o sintonizaron?	6
3.- Anticipar y ayudar a predecir al grupo	M	¿Qué noticia fue la que impactó a la sociedad mexicana?	32
4.- Extraer el significado central	M	¿Sí escucharon el comentario de cómo fue?	47
	As	Sí, sí.	48
	M	A ver, ¿cómo fue? Alguien.	48
	A	Si, yo lo maté.	49
5.- Reafirmar información	M	Bueno, ¿vieron cómo pasó, distinguieron al sujeto?, y ése y el dibujo como que aparece sin cabello, al parecer sin bigote, ¿verdad?	57
			58
			59
6.- Reflexionar en torno al suceso	M	¿A qué se dedica ese sujeto Francisco Stanley?	61
		¿Era conductor de programas televisivos?	61
		¿Algún programa que ustedes recuerdan?	62
			62
		A.	"Pácatelas".
7.- Extraer el significado central	M	"Pácatelas" pasaba en el canal dos ¿verdad? Después del canal dos se fue a Televisión Azteca.	65
		Su programa era "Una tras otra".	66
		¿Sí hay y qué?	66
		¿Cómo se llama ese programa?	67
		"Sí hay y bien".	62
		¿Cómo se llama, algo así?	68

8.- Reflexionar en torno al suceso y esbozar una conclusión	M	Ese programa de... "Si hay y" no me acuerdo "Si hay y bien", creo que pasaba los sábados como a las nueve de la noche, sí, pasaba los sábados. Como cuatro o cinco.	69
	A		69 70 70 71 72
9.- Reconocer principios	M	Ahora que de acuerdo al... a que se supone, ¿a qué hora se supone que lo asesinaron? Doce y media, doce y media.	76
	As		77 77 78
10.- Reconocer relaciones causales y de dependencia.	M	Después de ahí ¿qué pasó? Se murió. Sí, se murió, ¿pero a qué lugar lo llevaron? Al panteón. No, al panteón todavía no. Al hospital.	79
	A		79
	M		81
	A		81
	M		82
	A		83 83
11.- Reconocer conceptos y proyectar información.	M	¿Qué es la necropsia?	85 86
12.- Dirigir un proceso reflexivo	M	¿O qué pasaba ahí?	
13.- Denominar los componentes de la escena del crimen	M	¿Cuántas personas lo habían asaltado? Y él decía que lo habían robado cuatro veces.	137
			137
			138
14.- Hacer un análisis utilizando la información.	M A M As	¿Iba en una camioneta negra, verdad? Además de él ¿cuántas personas salieron graves? Dos. Murieron dos, más uno. Salieron heridos dos más.	142
			142
			143
			144
			145
15.- Referir al detalle a partir de la experiencia de los alumnos.	M	¿Alguno de ustedes ha leído el 601 de Hidalgo? ¿Nadie lo ha leído?	147
			162
			162 163
16.- Dirigir las acciones de los demás.	M	¿Tú cómo resumirías de todo lo que ya platicamos? ¿Cómo lo resumirías en pocas palabras? ¿Cómo nos harías un resumen de lo sucedido el día de ayer? Vayan pensando en su resumen Vayan practicando una especie de resumen.	163
			175
			176
			176
			177
			177
			178
			180
180 181			

Haciendo un análisis cuidadoso del tipo de preguntas que hizo el maestro y el sentido que tienen, se pudo advertir una diversidad de funciones de este recurso (ver cuadro 3-5).

A través de la transcripción de la clase estudiada, se infirió que el interrogatorio como estrategia didáctica para el maestro reflejaba lo siguiente:

↳ Busca atrapar la curiosidad del niño.

- ↳ Trata de demostrar que la práctica del resumen es un acto natural.
- ↳ Crea una situación contextual para que el alumno aprenda el sentido de los resúmenes.
- ↳ Promueve la reflexión en torno a un objeto de conocimiento.
- ↳ Recupera el proceso natural que tiene la vida como objeto de aprendizaje.

Como se podrá apreciar, el planteamiento de las interrogantes va más allá que una simple sucesión de preguntas y respuestas (Tought, 1989). Éstas se encontrarán insertas dentro de un patrón de estructura más amplia y más compleja, que en la vía de los hechos está determinada por el sentido que tiene este primer episodio de introducción a la clase, en el cual lo que se buscó fue la preparación de un contexto compartido para iniciar un diálogo.

De este episodio de introducción a la clase y por el tipo de preguntas, se pudo inferir que la valoración que hace el maestro de las respuestas de los alumnos no es opcional; ésta debe ser siempre positiva, pues de no ser así, el maestro deberá buscar diversas estrategias para lograrlo (ver cuadro 3-5).

Durante esta fase o episodio de la clase, el maestro con frecuencia recurrió a la estrategia del diálogo triádico destacado por (Cazdén, 1991) y (Lemeke, 1997), ya explicado anteriormente, que consiste en el hecho de que cuando el profesor emplea una pregunta, el alumno responde y el maestro continua inmediatamente, para valorar si la respuesta fue positiva o negativa.

#### **Esquema 3-4: Patrón de diálogo triádico**



Como se pudo apreciar, el diálogo no termina hasta que el profesor obtiene una evaluación positiva de lo que va buscando.

Se puede apreciar en el listado del sentido de las preguntas (ver cuadro 3-5) que no todas están precedidas de una intención académica predeterminada, muchas son circunstanciales y desde ellas se busca reorientar el sentido formativo de la sesión.

M.	Después de ahí ¿qué pasó?
A <sub>1</sub> .	Se murió.
M.	¿Pero a que lugar lo llevaron?
A <sub>1</sub> .	Al panteón.
M.	No, al panteón todavía no.

Se pudo advertir con claridad que el profesor en este episodio de la clase no busca recabar información, sino comprobar si el alumno reconoce la que necesita para la elaboración del resumen.

Este ejemplo permite identificar que con frecuencia los niños participan por el hecho de participar. Se infiere que con frecuencia no les importa si saben o no la respuesta, para ellos lo importante fue contestar las interrogantes del profesor. Por ello que frecuentemente sus alumnos le contestan poco de lo que les pide. El error es visto por el maestro como un ensayo o un tanteo muchas veces necesario para obtener el resultado correcto.

También se pudo advertir que cuando un maestro pregunta, no lo hace con la finalidad de tener éxito en las respuestas, sino como un recurso que favorece al alumno para tener diversas aproximaciones al conocimiento.

En síntesis, este pequeño análisis posibilitó percibir cómo el maestro empleó esta estrategia del diálogo como un recurso importante que lo ayudó a que el aprendizaje fuera más significativo. En el primer episodio de clase, el docente empleó el interrogatorio como un medio que buscó atrapar la atención del grupo, con esto pretendió construir contextos que le permitieran advertir a los niños que el conocimiento tiene diferentes rumbos. De manera más concreta, el maestro buscó mostrar a los alumnos que la elaboración de resúmenes escolares era un acto natural que el ser humano hace de manera espontánea.

**El desarrollo de la clase.** Cuando se suponía que los alumnos habían encontrado el sentido a la clase, el maestro continuó con su arsenal de preguntas, sólo que ahora fueron más precisas, como se puede apreciar en el cuadro 3-6.

De este tipo de preguntas se consiguió advertir que el maestro en esta fase de la clase busca profundizar en el conocimiento escolar. Por ello, consideró que tenían que ampliar el conocimiento sobre el tema, motivo de la clase, en otras asignaturas.

Las preguntas de esta fase tienen una diversidad de funciones, como se puede apreciar en el cuadro 3-6. Estas interrogantes van desde un grado de precisión como ¿qué página?, hasta aquellas para promover la reflexión en los alumnos: ¿tú como lo resumirías? Cabe destacar que estas últimas son las que más promueve el maestro (ver cuadro 3-6).

---

**Cuadro 3-6: Descripción de las estrategias comunicativas cuando el maestro desarrolla la clase.**

---

ESTRATEGIA DE LA PREGUNTA	SECUENCIA COMUNICATIVA	
- Referirse a la necesidad de incorporarse a la actividad	A. M.	¿Qué página? Ochenta
- Referirse al detalle con la idea de reflexionar	M.	¿Entonces ese texto no tiene tema?
- Dirigir la acción de un alumno	M.	Alberto, como resumen ¿cuál se aprox... ¿Cuál de las dos partes se aproxima más como resumen?
- Dirigir la acción de los alumnos y alumnas	M.	¿Qué siguen "se restablece la paz"? Bien, ¿quién otra persona trabajo ese mismo tema? Miriam, con la "Revolución delahuertista"; te escuchamos
- Referirse a situaciones concretas	M.	¿Cómo quedó su resumen eliminando las ideas secundarias?
- Hacer comparaciones	M.	¿Es idéntico el trabajo o hay mucha diferencia? ¿Tú que dices, Miriam? ¿Lo que leyó Yessenia o lo que leyó Martha coincide, o es lo mismo, o cambia mucho el trabajo uno del otro?
- Reconocer aspectos relacionados	M.	¿Tú que dices Martha? y Yesenia, ¿qué dices del trabajo, qué dices del trabajo de él, coincide con el de ustedes o es distinto?
- Reconocer aspectos centrales del contenido escolar.	M.	¿Cuál sería la idea secundaria de lo que acaba de leer este Moisés?
- Referirse a detalles	M.	¿Qué otras palabras sustituimos a ésta?
- Reflexionar en torno al significado del contenido incluyendo la valoración de uno de sus compañeros	M.	¿Cómo queda conformado el resumen al final? Éste de Juan. Humberto, el resumen de la actividad, ¿cómo queda conformado?

*La ejercitación de la clase.* El ejemplo de esta clase permitió apreciar que el maestro tiene un patrón de enseñanza ya integrado y altamente estandarizado. Esto explica cómo el maestro en lugar de recuperar la producción de los niños, continúa con la vinculación que marca el programa oficial, el cual en este caso está determinado por la guía práctica.

En relación con el uso de las preguntas en esta fase, estaban muy vinculadas al patrón temático planteado por el programa, el cual busca la estandarización del manejo del contenido (ver cuadro 3-6).

**El trabajo de equipos.** Cada docente tiene la libertad para poner en práctica una serie de procesos para organizar el conocimiento, con el fin de que los alumnos se apropien de él.

Desde la tradición didáctica de la escuela primaria, se sabe que un contenido no se aprende si se da de manera artificial, alejado de una utilización práctica; por tal motivo, se recomienda que los alumnos recorran los caminos para comprender los contenidos (Ovejero, 1990); (Lemke, 1997).

Desde este marco interpretativo, se puede explicar por qué el maestro que se viene analizando, utilizó como estrategia de aprendizaje para la realización del resumen de textos, la lección siete del libro de historia de sexto año, que repartió a sus alumnos (ver línea de la transcripción 135-144).

La lección siete del libro de historia de sexto titulada "El siglo XX, la reconstrucción del país", abarca de la página 78 a la 89, es decir, consta de 12 páginas. La lección también está organizada en varios subtítulos que el maestro aprovecha para asignarles la tarea (lección 7 en el anexo 7).

La lección número siete, como podrá apreciarse en su anexo, está organizado por dos tipos de texto, uno descriptivo y otro narrativo. Ambos a su vez están integrados por tres narraciones que llevan por nombre "Nueva participación", "Vasconcelos entrega libros" y "Una semblanza de Álvaro Obregón". (ver lección 7 en el anexo 7).

Para el estudio de los resúmenes, como texto emanado de la competencia comunicativa de los niños, se le solicitó al maestro que les pidiera la producción académica que habían hecho sus alumnos. Este material se recolectó y se agrupó en dos bloques, los que tienen una calificación aprobatoria y los que no fueron calificados, porque el maestro consideró que no cumplían con lo trabajado en clase.<sup>8</sup>

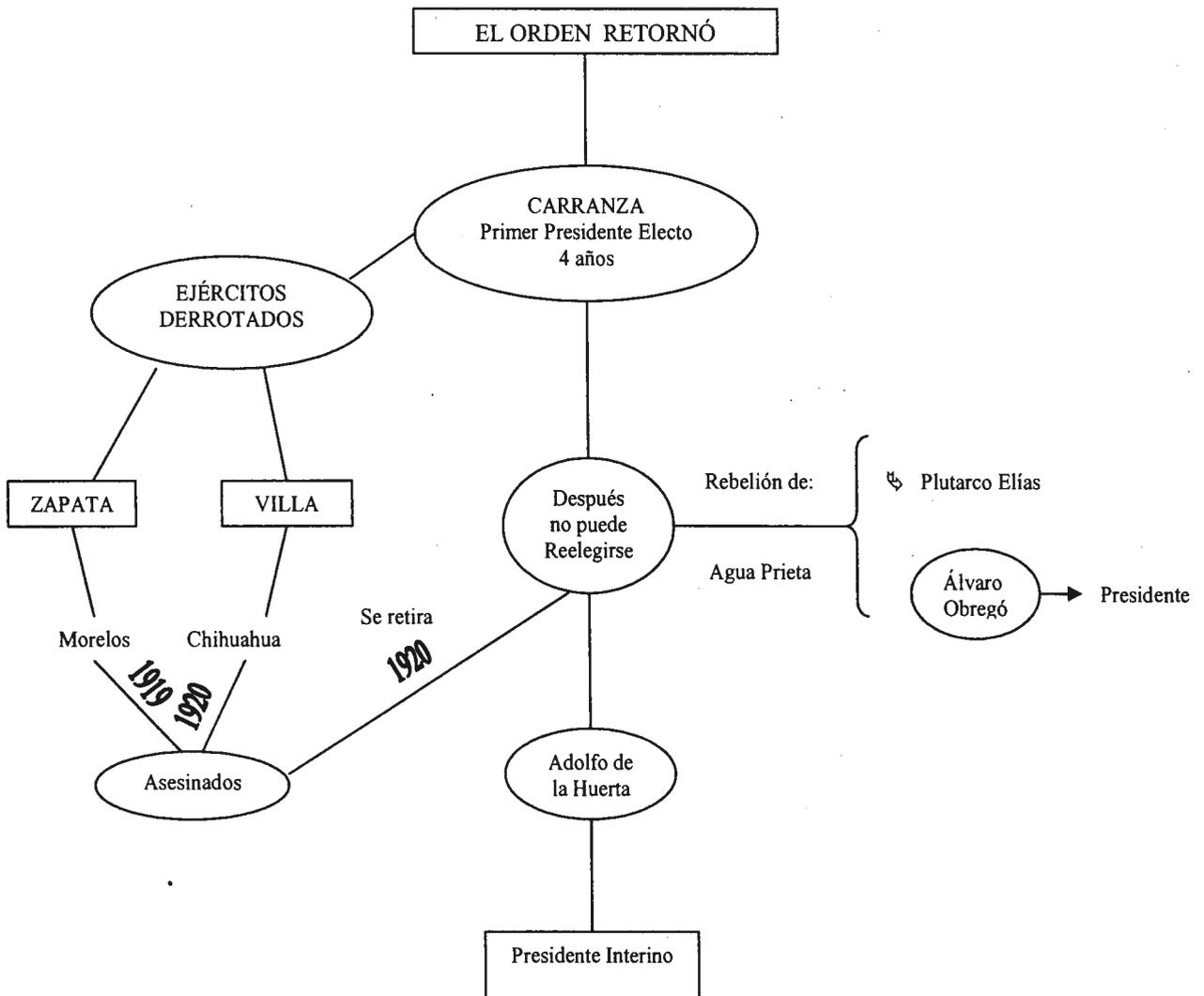
Los trabajos que se elaboraron bien, correspondieron a la fracción de la lección siete titulada "Se restablece la Paz". Para su calificación se procuró emplear el mismo procedimiento metodológico centrado en los mapas de ideas que se explican a detalle en el capítulo 5.

---

<sup>8</sup> Cabe aclarar que para efectos del trabajo aquí sólo se analizarán los que estuvieron bien elaborados, según el maestro de grupo, en tanto los que están mal diseñados se analizarán en el otro apartado.

## Mapa de Ideas 3-1

SE RESTABLECE LA PAZ



En el caso de la fracción del texto “Se restablece la paz”, existen cuatro ideas principales alrededor de las cuales gira el documento:

- 1.- El establecimiento del nuevo orden.
- 2.- La derrota y muerte de Zapata y Villa.
- 3.- La presidencia y derrota de Carranza.
- 4.- El triunfo de la rebelión de Adolfo de la Huerta.

### Ejemplo 3-1 El caso de Adrián

Se restablece la paz

Las paz empezó poco a poco, Villa y Zapata fueron derrotados pero las guerras siguieron en Chihuahua y Zapata fue asesinado en 1919. Mientras que Villa recibió el rancho de Canutillo y se retiró pero en 1923 fue asesinado en una emboscada y Carranza fue presidente después de promulgar la Constitución de 1917 y su gobierno fue de cuatro años mientras el general Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles se organizaron en Sonora y Carranza fue asesinado en Puebla y Adolfo de la Huerta fue presidente interino y consiguió que generales zapatistas y villistas dejaran las armas.

Adrián Cárden Polvadera

sexto grado

## Ejemplo 3-2 El caso de Juan

Juan Zorveon Marras  
Grado Sexto Grupo "A"

Se Restablece La Paz

los ejercitos de Zapata y Villa fueron derrotados  
Villa firmo la paz con el Gobierno, Carranza  
fue el primer presidente electo despues  
de la constitucion de 1917 Carranza no  
convencio a nadie para apoyar a los  
al triunfo de la rebelion de Huerta fue no-  
mbrado presidente interno pero  
consiguio que los generales Zapata y Villa  
y el mismo dejaran ya de una vez  
la armas.

Los resúmenes de Adrián y Juan se consideraron buenos trabajos, porque se destacaban las cuatro ideas básicas que señala el libro de texto (comparar con la producción de los niños), lo cual implica que ésta puede y debe ser una herramienta intelectual que el maestro estaría obligado a utilizar durante todo el año escolar y no sólo manejar este conocimiento como un saber académico más.

Por otra parte, en ambos resúmenes existe un respeto al orden en que son expresadas las ideas en el libro de texto, lo cual es conveniente, pues se trataba de que los alumnos tuvieran cierta soltura propia en cuanto a manejar las ideas del autor, lo que en última instancia era lo importante (ver mapa de ideas 3-1).

Las observaciones hechas en esta parte de la clase permitieron detectar que el maestro objeto de esta investigación, pasaba entre las bancas durante el periodo de trabajo supervisado. Los niños hacían su tarea dirigida y al mismo tiempo aprovechaban para moverse y comparar sus resultados con los demás niños, o bien pedían algún material a sus demás compañeros como gomas, lapiceros (plumas), lápices, correctores, etc. En este espacio de la clase, se acostumbraba que el niño consultara de manera particular al maestro, llevándole los resultados alcanzados. Aquí también se advirtió un proceso de interacción más cercano entre el alumno y el docente. En este proceso el maestro usó el expediente personal vivido, que él ha construido como resultado de su relación con cada alumno (Luna, 1993:72). En estos hechos la planeación del maestro adquiere concreción porque se requiere que el docente haga gala de toda su formación para que aquel alumno con dificultades tenga una atención especial.

En este espacio de la clase, más que en otras sesiones académicas, el maestro hizo uso de la lengua indígena, para aquellos niños que consideraba tenían dificultades en la adquisición del conocimiento y se les hiciera más accesible la tarea.

En otras palabras, el maestro se enfrentó al problema de heterogeneidad del grupo, en cuanto a identificación de capacidades, estilos de aprendizaje de los alumnos, etc.

Además, la clase observada permitió advertir que, cuando un niño elabora el resumen de un texto, generalmente lo realiza aislado, al margen del trabajo de otros niños; cuando en la vía de los hechos, sus iguales se encuentran ahí, a su lado con frecuencia solicitando útiles escolares, pero pocos pedían apoyo para hacer bien la tarea asignada. Se da por sentado que la tarea del maestro es enseñar, transmitir el conocimiento; por el contrario, en la realidad educativa debería ser la de crear condiciones para que los alumnos aprendan por sí mismo y aprovechen al máximo los recursos académicos propios de su comunidad a la que pertenecen en donde se encuentran insertos. Por lo tanto, el maestro pudo pedir a sus alumnos que trabajaran de manera individual y después en equipo, en virtud de que a varios niños les había asignado un mismo tema.

*De tal forma que un individuo alcanza sus objetivos si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos. (Ovejero, 1990:58)*

Si bien esta forma de trabajo permite que el alumno logre identificar su problema de aprendizaje no como un problema individual sino social, el maestro desaprovecha la oportunidad de promover zonas de desarrollo próximo (Vigotsky, 1986) donde sus alumnos pudieran comparar entre sus compañeros la misma tarea y en consecuencia ayudarse de manera recíproca.

La clase analizada también permite advertir que el maestro esperaba que los alumnos desarrollaran esta habilidad a través de las tareas escolares, ya que con frecuencia cuando no terminaban un tema, les pedía que lo concluyeran en su casa. La realidad es que el desarrollo de habilidades lingüísticas implica que el niño las ejercite en el aula, por lo que necesita que alguien lo supervise, académicamente, para que realmente quede concluida la actividad. Lo cierto es que el niño necesita acompañamiento del maestro, dado el nivel de complejidad académica que exige el desarrollo de esta habilidad. Se requiere que el maestro revise la tarea asignada cuantas veces sea necesario, hasta que se domine esta habilidad, es decir, el maestro requiere ver a la enseñanza como un proceso y no como un producto.

*La modificación de un estado de cosas en otro estado de cosas es un **suceso**, la cadena de sucesos es un **proceso**. El enfoque procesa en la expresión escrita pone énfasis en los procesos compositivos que se han seguido, más que en el producto final escrito; por tanto enfatiza también más en perspectivas diagnosticadoras sobre el alumno, que sobre el producto escrito que éste ha elaborado. (Ruiz, 1999:102).*

La enseñanza de competencias académicas, en comparación con la enseñanza de otros saberes, lleva implícita un mayor acompañamiento por parte del maestro, ya que el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas no es susceptible de ser fomentado sólo de manera teórica, separado del texto real producido por cada alumno. Propiciar que cada alumno haga un resumen, lleva implícita la idea de que cada uno lo ejecute, pero al mismo tiempo se sabe de la dificultad de revisar esta tarea niño por niño; por ello es recomendable seguir otras estrategias de aprendizaje preparatorias, antes de llegar a la tarea de evaluar caso por caso.

Cada uno de los diferentes textos, narrativo, argumentativo, descriptivo, tiene lógicas propias de construcción, como se advierte en el capítulo dos; sin embargo, cuando el maestro revisa los trabajos, no atiende estas particularidades del objeto de estudio. Esto se analizará en el próximo apartado.

Una de las razones que podría explicar la excesiva apatía de los niños hacia el saber oficial, es el hecho de que poco se incorporan dentro de la dinámica del salón de clases sus inquietudes o sus niveles de aprendizaje.

Esta situación se observa claramente, cuando se advierte que la mayoría de los niños trabajan por el solo hecho de que el maestro les solicita hacerlo y, por lo tanto, encuentran poco espacio para que sean atendidas sus inquietudes que pueden ser resultado de su apatía en sus interacciones con el saber académico.

El privilegio del saber oficial sobre otros tipos de saberes trae aparejado la desvalorización de conocimientos académicos que son necesarios para una vida como estudiante, del nivel escolar en que se encuentra y de otros niveles educativos. Esto lleva a percibir el saber oficial como un conocimiento arbitrario, como lo destacaran Bordieu y Passeron (1977), que se imparte "per se", sin tener una función práctica. En el caso del resumen de textos, este saber académico es válido por sí mismo; contribuye a la creación de una cultura académica dentro del aula y, por lo tanto, dentro de la escuela.

En síntesis, la metodología que se advierte para la enseñanza de las competencias académicas consiste básicamente en adquirir el conocimiento señalado en el programa y libro de texto "Guía de apoyo al aprendizaje" (material comercial), como si el maestro fuera un operario de textos oficiales.

Esta metodología del maestro indígena de ser operario de textos oficiales, lleva implícito el mensaje de que en el presente se enseña y posteriormente, en otros niveles de formación académica, llámese secundaria o bachillerato, se ejercitarán estas habilidades.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Si bien es cierto que en secundaria y bachillerato se vuelve a enseñar este saber académico, la realidad es que en estos niveles se sigue enseñando de la misma forma. (Guerra y Guerrero, 2004: 214)

En consecuencia, el maestro indígena tiene hoy la obligación moral de cambiar el sentido del trabajo de su cultura académica y centrarlo más en las habilidades propias que tienen los alumnos, al mismo tiempo tiene la obligación ética de saber qué se trabaja hoy como paradigma académico oficial (como se detalla en el siguiente capítulo).

La experiencia mexicana a partir de la incorporación de la vertiente didáctica llamada tecnología educativa, la cual se instituyó a través de los planes y programas a partir de la década de los setenta, ha dejado una serie de rasgos en la práctica docente indígena que es necesario cambiar (Tenti, 1995).

Esta tendencia busca favorecer el desarrollo de habilidades teóricas en el docente, como cuidar el ritmo de la enseñanza, a través del cual se consideraba importante hacer un cambio constante de actividad con miras a mantener entretenidos a los alumnos. También plantea la idea de seguir al pie de la letra un método didáctico con pasos muy bien definidos, que hoy se hace necesario reorientar.<sup>10</sup>

El status de saber oficial normativo implica un saber obligado que demanda un manejo implícito de "cúmplase", ocasionando que el maestro busque con frecuencia varios caminos para cubrir con esta encomienda. Una de ellas es promover entre sus alumnos la adquisición de "Guías Prácticas" comerciales que ayudan a que esta tarea se lleve a cabo lo más rápido posible, ya que en ellas se encuentra ese saber oficial más compactado, legitimándose como la tarea educativa principal de las escuelas indígenas (ver anexo 8).

La enseñanza de competencias académicas a través sólo del privilegio de datos o informaciones librescas representa solamente una parte necesaria del quehacer académico y necesita conjugarse con una parte práctica que vaya más lejos de lo que sugiere el libro de texto o las guías de aprendizaje; es decir, es recomendable la existencia de un mayor acompañamiento del profesor, de una tutoría personalizada centrada en los errores reales y normales que se dan en alguien que apenas comienza a adquirir una habilidad.

En conclusión, como se pudo apreciar, las competencias académicas no se enseñan sólo con gis y pizarrón, tal vez haya que decir con más precisión que la enseñanza conceptual y descriptiva es un enfoque válido pero limitado para el desarrollo de habilidades en los alumnos. Definir, describir, analizar, etc., son actividades importantes y necesarias para el aprendizaje, pero insuficientes para generar competencias académicas. En otras palabras, una cosa es comprender cómo se hacen ciertas actividades y otra es poseer como alumno la competencia comunicativa para realizar un resumen.

---

<sup>10</sup> Durante la década de los setenta en México, en el ámbito didáctico se comenzó a instituir la tendencia de Benjamín Bloom, que consideraba que la enseñanza se debería de dar a través del desarrollo de las tres esferas del conocimiento, la cognoscitiva, la psicomotriz y la afectiva, y que cada esfera a su vez debería de ser desarrollada a través de varios niveles de enseñanza. En la práctica, se sigue trabajando la enseñanza de conocimientos en contraposición al fomento de habilidades o competencias académicas.

*Considerando lo anteriormente dicho, ¿podremos elaborar estrategias pedagógicas coherentes y eficaces, que permitan a los niños; no sólo producir en clase textos variados, adaptados a situaciones reales y lo más personalizados que sea posible, sino sobre todo aprender a elaborarlos, de tal manera que luego sean capaces de producirlos solos, sin tutelas y adaptándose a las múltiples situaciones que deban encontrar? (Jolibert, 2003:14).*

En síntesis, la idea principal de este capítulo fue comprender la forma como el maestro propicia el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula, tomando como referencia el resumen de los textos escolares. La lección que se analizó permitió ejemplificar qué pasa con la especificidad de lo indígena en el marco del trastocamiento de las concepciones culturales universales y hñähñús. Como se puede apreciar con el ejemplo, las clases para indígenas dadas por los maestros bilingües, se pueden caracterizar como una dinámica de trabajo poco diferenciada de lo que sucede en las escuelas urbanas no indígenas, en virtud de que en la región la mayor parte de las escuelas no pretende violentar la realidad ni convertirse en instituciones que promuevan una educación intercultural bilingüe.

**Los libros de texto.** Los libros de texto y las guías prácticas de la editorial Santillana, más que el plan y programa, libros del maestro y ficheros, son los materiales que sirven más de apoyo para planear la enseñanza del maestro motivo de análisis de este trabajo.

Los libros de texto gratuito, con frecuencia son los únicos materiales con que cuentan los niños indígenas de las comunidades, y se convierten en un referente importante para planear las clases. Unido a los libros de texto, el maestro observado utiliza los libros comerciales, los cuales considera muy importantes porque facilitan la tarea de preparar todos los días temas de varias asignaturas simultáneamente, ya que éstos están diseñados de tal manera que en su interior solo se cuenta con los contenidos oficiales mínimos que los niños de un grado deben aprender.

En la clase motivo de este trabajo los textos escolares se utilizaron en dos momentos. El primero fue cuando se les distribuyó la tarea para que ejercitaran la forma de construir un resumen escolar. El segundo momento fue en actividades individuales, donde se le pidió a los alumnos que contestaran la guía práctica, para reforzar lo aprendido. La actividad más relevante en el uso de estos dos materiales se tuvo cuando se pidió a los alumnos que elaboraran un resumen de textos sobre una lección del libro de historia.

La actividad fue relevante, en virtud de solicitarle al grupo que hiciera uso de este recurso para aplicarlo a otra materia. Sin embargo, la manera de conducir el aprendizaje de los niños deja entrever su preocupación por cumplir con los contenidos oficiales pero no con el desarrollo de una competencia comunicativa para los alumnos. Aquí, en la práctica, los contenidos oficiales se convierten en un fin y no en un medio para favorecer el desarrollo de competencias académicas.

*La enseñanza escolar se ha centrado tradicionalmente en el contenido de las asignaturas, descuidando la enseñanza (y la consideración misma de la posibilidad de enseñar) de las capacidades y habilidades cognoscitivas que son indispensables para aprender, (Torres, 1988:71).*

Del uso del resumen para hacer el análisis de la clase de historia, se puede inferir que el maestro sabe de la importancia de esta herramienta para el trabajo escolar. Sin embargo, el esfuerzo realizado por los alumnos de cumplir con la tarea de elaborar el resumen de texto no fue retomado después, con lo que se deduce que lo importante es cumplir con lo dispuesto por los contenidos oficiales y no tanto con el uso formal de la habilidad académica adquirida.

Durante la observación de las demás clases tampoco se volvió a usar este recurso para el trabajo intelectual del aula. Lo que a su vez permite mostrar la preocupación por el dominio del contenido y no tanto por crear prácticas académicas autónomas de aprendizaje en los niños, ni por tener una conciencia social de su entorno.

*En los libros, al maestro se le confiere un papel diferente y quizás más real que en los libros anteriores. Ahora es concebido como el intermediario entre los libros y los niños. Es el maestro quien indica que leer y quien cuida que la información que reciban los niños se la adecuada. Antes, el maestro era presentado como un apóstol y un promotor social cuya influencia salía del aula y llegaba hasta la comunidad o el barrio de la escuela (Villa, 1996:251).*

**El sentido de lo sociocultural.** Aquí se buscó dar voz a las creencias y valores explícitos de los docentes, con miras a proponer elementos teórico-metodológicos para una reorientación de las prácticas educativas indígenas, como se puede advertir en el siguiente apartado de esta tesis.

Sin embargo, lo indígena también como se verá en el siguiente apartado, permanece presente en el accionar cotidiano del aula.

La tesis de la cual parte este análisis, es considerar que los procesos de interacción en el aula son procesos comunicativos que expresan a través del lenguaje las prácticas sociales en donde se encuentran circunscritos sus actores (cfr. Hamel, 1982).

La vida en el aula también debe ser concebida como un micro contexto sociocultural que es estable, pero al mismo tiempo tiene movimiento, ya que es creado y recreado por sus integrantes, es decir, tiene una trayectoria histórica que se refleja en el accionar de sus actores.

Acercarse a un aula indígena en plena actividad de enseñanza es una experiencia muy significativa porque implica vincularse a sus saberes socioculturales explícitos e implícitos de sus actores sociales sobre lo que implica la compleja tarea de convivir con el conocimiento escolar dentro del salón de clases.

Analizar el aula en su dimensión sociocultural significa valorar su soporte académico que no siempre es apreciado por los estudiosos de la educación, que están más preocupados por el deber ser de su enseñanza que por analizar los procesos interactivos reales.

Cuando se estudia el soporte sociocultural del aula implica mostrar que siempre se encuentra presente en su cotidianidad y que éste generalmente sirve de puente entre el saber oficial instituyente y la integración del bagaje cultural de los niños.

Este saber sociocultural que con frecuencia recibe el nombre de *sentido común ordinario*, en la vía de los hechos, es el saber compartido que se da entre los actores del salón de clase y que a menudo es el discurso escolar que permite evidenciar la realidad que vive la problemática educativa en el aula.

*Lo que varía de un escenario cotidiano a uno científico o escolar es el tipo de entorno físico, los actores que intervienen, sus vínculos interpersonales, sus intenciones y metas, el tipo de actividades socioculturales que realizan, el tipo de discurso que emplean y los procesos de negociación que llevan a cabo en cada uno de ellos. (Rodrigo, 1994:14).*

La argumentación anterior obliga a considerar a los saberes de los profesores y alumnos indígenas, como grupos de subculturas e identidades propias, los cuales han sido aprendidos socialmente en base a significados, concepciones teóricas y experiencias particulares que llevan en su interior significados, símbolos y lenguajes propios (cfr. Pérez Gómez, 1998), los cuales es necesario desmenuzar detalladamente si se quieren encontrar los mecanismos ocultos que regulan una interacción como se espera mostrar en este apartado.

Dos son las dimensiones que se destacan, y que pueden ayudar a una mejor observación de estas implicaciones sociales.

La primera dimensión general en la que se dieron cuenta cómo se concretiza el contexto general de una interacción cotidiana, como es en este caso la problemática del aula y la otra dimensión particular que diera cuenta de la interacción como una práctica social natural que se da en el salón de clase y que muchas veces no es percibida por el maestro y sus alumnos.

Uno de los aspectos que llama la atención de la clase en la primera dimensión es el hecho de que los alumnos ven televisión, en contraposición a la idea de que en las comunidades indígenas la mayoría de la gente no tiene dinero para comprar este medio y, por lo tanto, se encuentra al margen de lo que acontece en la sociedad nacional; aunque se debe aclarar que sin embargo, en la región estudiada, existe quien todavía no tiene este tipo de aparatos.

127	M.	finalmente en pocas palabras de todo el, el suceso que ustedes
128		vieron ayer.
129		Muchos, muchos, los que lo vieron, es más de medio grupo, los que
130	M.	lo vieron en los principales medios. O los vio, por lo que interpretó,
131		para hacer un resumen pero finalmente para hacer un resumen.

Los acontecimientos aparentemente ajenos a la realidad indígena también se hacían presentes en esta aula.

112		Creo que los canales de televisión, que fueron Televisa y Televisión
113		Azteca, se estaban pronunciando contra que, que decía que nuestra
114	M.	ciudad está muy segura, ¿o qué pasaba ahí? Pues sí, que la ciudad
115		de México es una ciudad insegura. Se estaba cuestionando a las
116		gentes que nos gobierna, el Gobierno del Distrito Federal; Cárdenas.

Actualmente la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), a través de sus documentos oficiales, sostiene que en las escuelas a nivel normativo se promueve el proyecto de la educación intercultural bilingüe, el cual destaca entre otros aspectos la importancia de promover la cultura local, con la que el niño nace y se cría, es decir, su vinculación con las formas de vida familiar y local (DGEI, 1996).

*La Educación Intercultural Bilingüe es una forma de intervención educativa que permeada por un conjunto de valores, incorpora los avances de la ciencia y la tecnología, así como los recursos pedagógicos y didácticos para garantizar que los alumnos alcancen los objetivos de la educación básica nacional, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura.*

La DGEI trata de recuperar este principio mediante la vinculación del discurso oficial con la vivencia del contexto cultural de los niños indígenas. Esta articulación se hace para que sus alumnos comprendan mejor el sentido de la cultura universal, en contraposición a búsqueda de formas de enriquecer la cultura propia. Esto se puede apreciar en el siguiente ejemplo, donde el maestro trata de explicar a los niños cómo, con frecuencia, se tiende a politizar algunos sucesos noticiosos extraordinarios, como es el caso de la muerte del conocido comentarista de televisión "Paco" Stanley (ver L. 160-169).

160	M	Muchos Estados de la República Mexicana tienden a tener este
161		problema. Veamos, en nuestro estado de Hidalgo, también hay
162		muchas cosas de esa naturaleza, algunas veces ustedes han leído
163		"El Sol de Hidalgo" <sup>11</sup> . Nadie lo ha leído, dense cuenta que quien
164		más adquiere "El Sol de Hidalgo" son los profesores, por ejemplo el

<sup>11</sup> Periódico que se caracteriza en el estado de Hidalgo por ser un medio amarillista, que favorece con frecuencia la difusión de notas rojas.

165		profesor Alfredo... el profesor Antonio, el profesor ¿cómo se llama?,
166		el profesor Teódulo, el profesor...
167	A <sup>1</sup>	Cirilo
168	M	Ocasionalmente, sí, ocasionalmente lo adquiero, me voy un poquito
169		más con el diario... la... este... "La Jornada"

Este ejemplo posibilita apreciar que la experiencia cultural de los niños generalmente la usa el maestro bilingüe para hacer comprensible su clase, esto permite advertir que el empleo de la interculturalidad se da en las aulas indígenas, con la idea de hacer más accesible el discurso oficial y no tanto para fortalecer el conocimiento de la cultura local.

Esto a simple vista se podría advertir como una preocupación en el contexto de la educación indígena, sin embargo, en la práctica es difícil que se fortalezca un proyecto educativo indígena local cuando no existe una conciencia clara, por parte de los docentes indígenas, de saber cuál es y en qué consiste este proyecto educativo propio.

Por otra parte, en las escuelas indígenas hoy se habla de promover un proyecto de *educación intercultural bilingüe*, pero éste se asume como un discurso académico más, que trata de instituirse desde la lógica normativa del *deber ser* o el *debe hacer*, con un carácter imperativo del que con frecuencia el docente no está convencido, porque implica, según él, mantener el status de ignorancia y discriminación que le asigna la sociedad mestiza e, inclusive, la misma indígena.

*La educación intercultural bilingüe, aunque agrega el termino **intercultural** al de bilingüe, no implica más que una vuelta de tuerca funcional al sistema educativo hegemónico desde el que se transmite una sola cultura (la dominante), y se permite la entrada folclorizada de la llamada **diversidad cultural** (Centro de Educación Mapuche, 2003:21).*

En las líneas 160-169, también deja entrever el estado en que se desarrollan las prácticas de enseñanza locales.

Ahí se advierte el nivel cultural de los profesores indígenas de la región y sus preocupaciones sociales en comparación con un interés por una preparación académica más sólida.

El rescate de una enseñanza basada en ejemplos, conduce a que los alumnos también están aprendiendo entre un conocimiento "válido" como es el periódico *La Jornada* y otro "no recomendable" con es el contenido del periódico del "*Sol de Hidalgo*".

Lo anterior también permite demostrar que en la práctica, cuando los alumnos aprenden un concepto, como en este caso el resumen, al mismo tiempo se adquieren varios saberes paralelos al oficial, es decir, el discurso escolar en

esencia, éste va acompañado de un referente contextual compartido. Por tal motivo el saber académico de la escuela es un saber dual que incluye el conocimiento universal con el particular.

*“Por ello es importante que el análisis del aprendizaje conceptual de los niños incluyese no sólo la importancia de la adquisición de significados abstractos, generales, sino también, el lado relacionado y opuesto de ese proceso, la construcción de contextos compartidos de significado” (Edwards, 1990:45).*

Por lo antes mencionado el aprendizaje en el aula incluye una dinámica de asimilación cultural compleja, implícito en el discurso escolar cotidiano.

Según (Cazden, 1992:163) el mundo oficial en el salón de clases está determinado por la agenda del maestro y lo no oficial por la cultura entre iguales.

**El trabajo con la diferencia.** El convivir en un aula indígena significa estar en medio de prácticas culturales diferenciadas, que se ubican en su cotidianidad de manera explícita e implícita.

En la clase que se viene analizando, lo cultural se presenta cuando el maestro utiliza el contexto local que tienen sus alumnos para hacerles comprender la información que le interesa (ver transcripción en el anexo 9, L-160-171).

El fragmento de la clase también permite advertir la manera en como utiliza el contexto local para que sus alumnos comprendan mejor el contenido oficial. Sin embargo, habría que destacar que durante el tiempo de observación del quehacer educativo del aula, poco se advierte la tendencia contraria de utilizar ejemplos de la cultura universal para enriquecer las prácticas culturales de los hñähñús.

El trabajo de lo social en el aula se puede advertir cuando el maestro reparte la lección de historia entre los niños, para que elaboren un resumen del texto.

200	M	Adrián y Juan, les toca “Se restablece la paz”, sí, a Adrián y a Juan el tema que les hace: “Se restablece la paz”, página setenta y nueve.
201		
202	As.	¿Y nosotros Maestro?
203		Lenin le toca “Comienza la reconstrucción”, sí, a Federico le toca
204	A	donde dice la “Revolución Cultural”, sí, luego Miriam, la “Rebelión de
205		la Huertista”.
	A.	¿Qué página?
206	M	Ochenta, Miriam, a la ochenta y uno.
208		Y Ásale, bueno, no, Patricia Dezha, la “Revolución Cristera”, ya lo
209	M	entendió Paty. Pues de ese subtema usted redacte un resumen
210		rescatando las ideas más importantes

El repartir un mismo tema, a dos niños para que realicen el ejercicio de manera separada, en la práctica esta desaprovechando la posibilidad de crear un aprendizaje colaborativo.

*El fracaso, al menos relativo, de la enseñanza tradicional se debía en gran medida a que con excesiva frecuencia olvidaba las dimensiones psicosociológicas del aula. La perspectiva popular y convencional entre los educadores del proceso educativo parece ser que la enseñanza y el aprendizaje tienen de dos personas que implican al profesor y a cada uno de los estudiantes individualmente. No se presta atención a la dinámica del grupo dentro de la clase (Ovejero 1990;131).*

Se debe de recordar que en las comunidades indígenas un valor en sus prácticas educativas se localiza en la ayuda mutua, en consecuencia, esta forma de enseñar se convierte en una práctica escolar de desencuentro entre lo que se enseña en las escuelas y lo que se propicia en las comunidades.

Las interacciones académicas entre niños poco se favorecen. El uso de lo social lo hace para comparar quién hizo el mejor trabajo y quién no lo hizo. Por tal motivo los postulados de Vigotsky (1986) de favorecer zonas de desarrollo próximo quedan violadas.

261		Okey, todos los que están participando digamos... a lo que acaba de
262	M.	comentar Moisés, a lo que acaba de comentar Alberto como resumen
263		¿Cuál de las dos partes se aproxima más como resumen?

En este fragmento de la clase, se advierte que el docente desde su lugar emite una opinión sobre el tipo de resumen elaborado. Sin embargo, en la práctica se requiere que el maestro se cerciore más de cerca sobre el dominio de la competencia, y no desde el escritorio, opine sobre la producción del resumen de sus alumnos.

El termino andamiaje propuesto por Bruner (1988) es un excelente término que permite ilustrar la importancia de que el maestro centre su autoridad y que los alumnos vayan de la mano, corrigiendo paso a paso sus producciones. Ya que en la práctica siempre se requiere que alguien apoye con opiniones sobre lo que se escribe, hasta que exista un mayor dominio de la competencia comunicativa que se va a adquirir como un rasgo distintivo de la personalidad humana.

Una de las premisas básicas de la formación exitosa en las aulas radica en individualizar la enseñanza que cada alumno posee en sí mismo con sus diferentes intereses, estilos de aprendizaje, conocimiento y hasta ritmos particulares para aprender.

Ello implica, desde este enfoque académico, que el docente proporcione experiencias de aprendizaje a sus alumnos que le permitan partir sus competencias académicas, para desde aquí responder a las necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos.

En esencia, el enfoque comunicativo proporciona una enseñanza que busca salir al encuentro de las diversas necesidades de aprendizaje de los alumnos, en

contraposición a la circunstancia que viven muchas escuelas de crear un ambiente homogenizador, donde el maestro trabaja principalmente con los niños adelantados y donde lo más importante son los contenidos oficiales y no tanto las diferencias propias de aprendizaje de cada uno de ellos.

En este contexto, la idea de este apartado fue mostrar un ejemplo donde se analizó a detalle la estrategia de enseñanza pensada por el maestro a partir del caso de un niño con supuestos problemas de aprendizaje. Asimismo, se busca dar cuenta de los saberes y estrategias empleadas por el niño al elaborar su resumen de texto. El material mostrado fue extraído del mismo material recolectado de la clase que se viene analizando.

Martín, el niño de este análisis, se caracterizó durante el proceso del trabajo de campo por hablar con frecuencia en lengua hñähñú, con sus amigos a la hora del recreo o en los recesos entre clase y clase, a su vez, sus padres se distinguían porque ellos también favorecían el uso de esta lengua como recurso de comunicación. Se advierte que su dominio de español es regular y lo utiliza solo para hablar con extraños o con compañeros que considero no lo entienden. Sus calificaciones se destacan por ser muy bajas y él esta de acuerdo con estas evaluaciones porque considera que los contenidos de la escuela son muy difíciles para él. Su carácter se puede clasificar como introvertidos ya que cuando se relaciona con sus compañeros se advierte le cuesta trabajo hacerlo. El es el último en terminar las actividades académicas que se le asignan. Incluso cuando observa que los demás ya terminaron y él no lo ha hecho procura retomar los ejercicios resueltos de aquellos niños que han terminado.

Con la finalidad de analizar el resumen hecho por este niño, se empleó como estrategia metodológica el uso de los mapas de ideas o conceptuales. Metodología que se describe a detalle en el capítulo quinto.<sup>12</sup>

También se hace necesario para su análisis, tener presente que la producción de este niño se puede ubicar en la tercera fase de la sesión académica analizada, es decir, en la parte de la clase donde el maestro ha distribuido entre el grupo, por parejas, la realización del resumen de textos sobre la lección siete del libro de historia (L; 221 – 370 de la transcripción; anexo 9).

Al niño motivo de este análisis le tocó realizar su resumen de la parte del libro de historia denominado "Vasconcelos reparte libros". Este texto se caracteriza por tener un estilo narrativo, en comparación con el de los otros niños, que tienen un estilo descriptivo (ver anexo 7).

---

<sup>12</sup> El análisis del resumen de este niño no debe ser considerado como una muestra representativa de lo que hace este tipo de alumnos, sino más bien como un ejemplo de la producción de los niños con acentuado carácter cultural indígena.

### **Ejemplo 3-3: El caso de Martín**

#### uno desemblanza de alvaro obregon

vicete Diago ibañes conocio a alvara obregon en 1920 como candidato a la presidencia Alvaro obregon llevaba un sombrero sucio y usaba pantalones que habia perdido mostrado que el Diago habia sido amputado cerca en almuerzo bebio cerveza al vino y en varias ocasiones pidio agua alas gentes se preocupaban mucho de sus antepasado obligoda a enigrar por ambre le gustaba musica mexicana y mientras lo orquesta tocaba como bocados y modio podia versas si generos un gran millonario general de mil victor los obregon hablo con gran fragueta el prestigias de un valor que nadie pone en duda

#### Martin Roque Roque con grado

El texto narrativo se destaca por tener las siguientes ideas principales, correspondiente a cada parte del mapa de ideas (ver ejemplo 3-3 El caso de Martín):

#### **Esquema 3-4: Palabras claves de texto fuente**

- ↳ Candidato a la presidencia.
- ↳ Sombrero de pana sucio.
- ↳ Pantalón sin líneas.
- ↳ Brazo amputado.
- ↳ Almuerzo.
- ↳ Bebió cerveza.
- ↳ Pidió agua.
- ↳ Origen de sus abuelos, (migrantes españoles).
- ↳ Agrado por la música mexicana.
- ↳ General de mil batallas.
- ↳ Valor que nadie pone en duda.

Como se podrá apreciar, en el resumen de esta sección del libro elaborado por el niño motivo de este apartado, se advierte, a través del mapa de ideas, que leyó todo el texto y que, a su vez, cuenta con el manejo de las palabras claves del resumen<sup>13</sup>, por lo que se puede afirmar que en la práctica Martín cumplió con la tarea asignada (ver mapa de ideas 3-3).

<sup>13</sup> Para una mejor apreciación de ésta afirmación es recomendable contar las “palomitas” que aparecen en el mapa de ideas donde se puede apreciar que en cada bloque aparece una palabra clave del texto.

Aquí es importante advertir que el maestro no le puso calificación, mientras a los demás sí (ver ejemplos 3-1 y 3-2), porque consideró que no sabía hacer resúmenes escolares. Por otra parte, cuando el niño le da a conocer su resumen, el maestro hace la siguiente consideración:

349		De hecho, éste para resumen es un poquito laborioso, porque no habla de la historia, sino habla de una narración de una persona que convivió con Álvaro Obregón. Entonces casi no hay ideas principales.
350		
351	M.	
352		

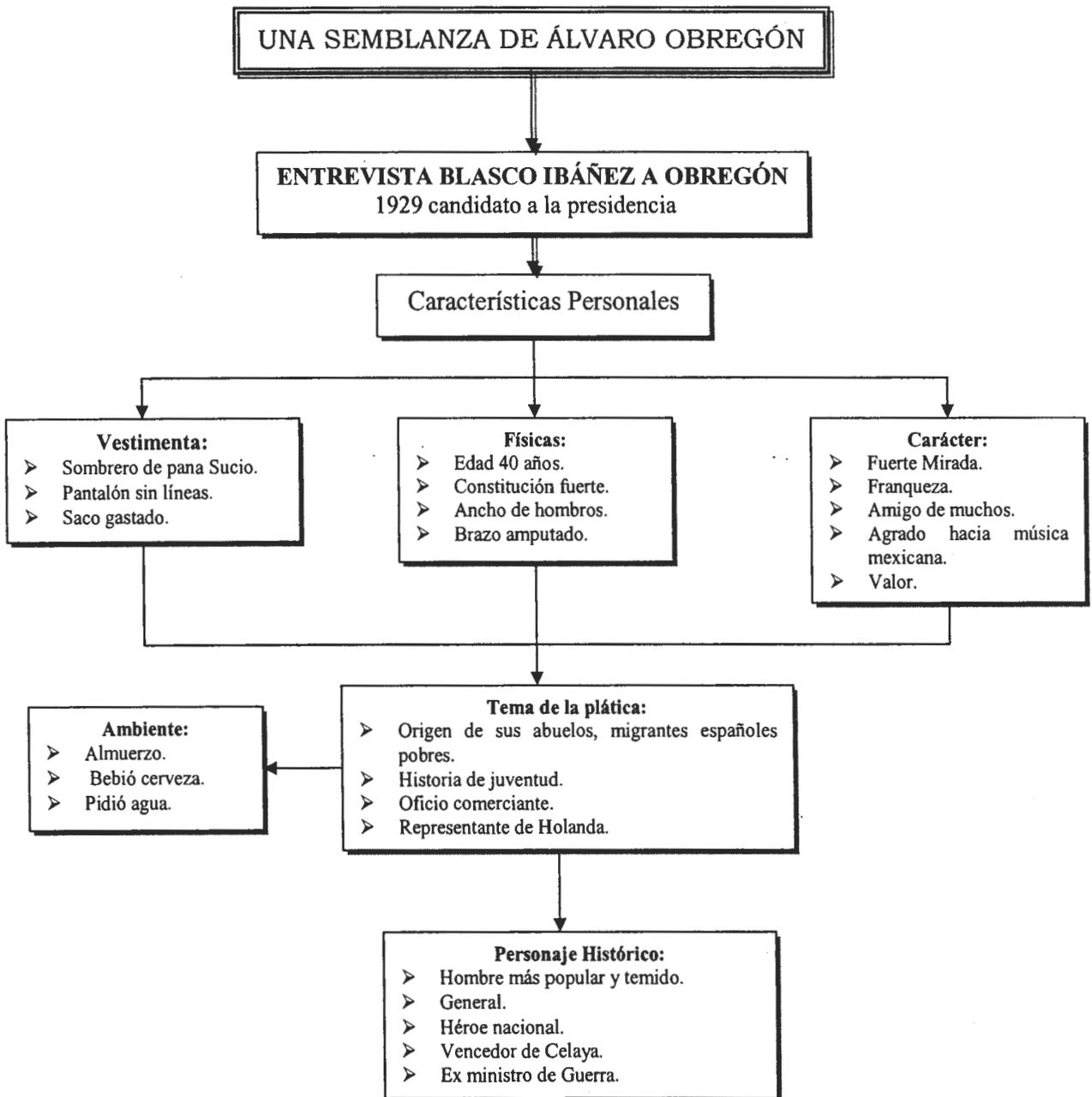
Con esta afirmación se advierte una descalificación hacia el trabajo del niño, que si bien tiene muchos errores, la realidad es que hizo bien la tarea asignada desde la lógica del resumen.

**La construcción de resúmenes en los niños.** Continuando con el análisis del documento elaborado por el niño arriba descrito, se pudo apreciar el desconocimiento del uso y la función de los puntos y aparte, así como el uso de las mayúsculas, conocimientos básicos de primero y segundo años.

En su documento se percibió que no maneja varios términos. Como se puede apreciar en su texto, confunde las siguientes palabras:

<i>Blaso</i>	-	<i>Blasco</i>
<i>Cesca</i>	-	<i>Cerca</i>
<i>Nadio</i>	-	<i>Nadie</i>
<i>mis</i>	-	<i>mil</i>
<i>grestigio</i>	-	<i>prestigio</i>
<i>nadio</i>	-	<i>nadie</i>

## Mapa de ideas 3-3



Varias de las ideas están incompletas y su redacción presenta expresiones sin sentido, por ejemplo el niño escribió los siguientes enunciados:

*"Usaba pantalones que había perdido", en lugar de "Usaba pantalones que habían perdido las líneas"; en vez de "En el almuerzo bebió cerveza, prefiriéndola al vino", sin embargo, Martín escribió: "En el almuerzo bebió cerveza al vino".*

Para él un resumen consiste en extraer un conjunto de palabras que den cuenta de toda la lección, como se puede inferir del mapa de ideas nº 3-3. Cabe destacar que el alumno posee un conjunto de errores de redacción que desde el inicio de su formación se pudieron corregir. Sin embargo, se debe recordar que este niño es sujeto hablante del hñähñú, y que con frecuencia hace más uso de esta lengua que el español; esto posiblemente explique la confusión de los enunciados arriba señalados.

Terminada la actividad, el maestro procedió a emitir un juicio público sobre la situación de cada resumen. Con frecuencia utilizó los términos "buen trabajo", "...suficiente", "...es recomendable", como parámetros de evaluación. Sin embargo, en el caso de Martín justificó la calidad de su resumen, destacando la falta de ideas principales del autor, como se puede apreciar en la L. 373 – 376 de la transcripción.

Los parámetros de evaluación que el maestro dio, a simple vista buscaban contribuir a sentar referentes sobre lo que el alumno debe atender y cuidar al realizar los resúmenes escolares, con la idea de favorecer su buen desempeño, tarea sin lugar a dudas muy formativa para ellos. No obstante, en la práctica también subyacen actitudes de discriminación sobre aquellos alumnos con problemas en el aprendizaje, como fue el caso que nos ocupa, pues en lugar de dar recomendaciones para mejorar su aprendizaje, justificó la calidad del mismo (L, 373 – 374).

Por otra parte, el maestro al asignar la tarea a Martín de que hiciera un resumen sobre un texto narrativo, nunca le explicó cuál era la diferencia para hacer resúmenes de textos de este tipo y de textos descriptivos. La pregunta obligada es ¿por qué le dio este ejercicio al niño con más dificultades para la adquisición del conocimiento? En cambio, a los otros niños les asigno un texto más corto y con menos dificultades para la realización del resumen.

Esta parte de la transcripción también posibilita ejemplificar uno de los desafíos más fuertes en la práctica educativa del aula, que consiste en saber atender las distintas necesidades de formación de los alumnos.

Las diferencias en el aula indígena se deberían establecer en términos de cómo los alumnos identifican y describen la tarea y, sobre todo, el tipo de estrategias que emplean para la elaboración de su resumen.

Dado que la enseñanza en y para la diversidad en las últimas décadas ha sido una preocupación, es necesario hacer algunas puntualizaciones a partir de este ejemplo:

Los maestros desde hace tiempo no trabajan como procedimiento de enseñanza, una educación centrada en las diferencias individuales, que favorezca el desarrollo de las competencias académicas y, por lo tanto, las habilidades básicas de su formación.

Los productos de los alumnos emanados del enfoque comunicativo se pueden percibir como las consecuencias de un ambiente de aprendizaje más centrado en aquellos alumnos que tienen capacidades para aprender, que en aquellos con problemas de aprendizaje, los cuales se han venido arrastrando a través de un proceso formativo.

En este caso, Martín es un niño que se ha formado principalmente un ambiente en donde el hñähñú es su lengua de formación familiar y sus amigos cercanos son aquellos a quienes igualmente les agrada conversar en lengua indígena en los ratos de ocio que se dan en la escuela. Aquí habría que valorar la importancia de dedicarles más atención a ciertos niños.

El fragmento de la clase observada también permitió advertir que el maestro sí trabaja la atención a la interculturalidad entendida como un recurso para que se comprenda mejor el discurso oficial. Esto mismo se puede apreciar cuando el maestro hace uso de la lengua indígena para que se comprendan más los contenidos y no como una lengua que se tiene que enseñar (Pérez Gómez, 1997); es decir, el maestro utiliza este recurso para sacar el hñähñú del aula.

Con el ejemplo aquí mostrado permite advertir la necesidad de estudiar a fondo cuáles son las prácticas cotidianas que efectúa el maestro y desde aquí replantear su reestructuración y adecuación al enfoque comunicativo que la actual reforma educativa se encuentra promoviendo.

Salir al encuentro de trabajar las diferencias individuales implica tocar uno de los aspectos centrales en procesos formativos de los niños hñähñú, ya que como se mencionó en otra parte de este trabajo, en el aula indígena fue donde se encuentra más acentuado el problema de la diferencia. Aquí implica tener presente que en cada grupo tiene distintos niveles de bilingüismo que van desde aquel niño que es capaz de hablar a la perfección en español, hasta aquellos que se les dificulta hablarlo y prefieren comunicarse entre sus iguales en lengua indígena. Estos niños van a ser mejores en la medida en que se les identifique y se acepte que existen niños monolingües en lengua indígena que requieren más apoyo.

Asimismo, en el aula observada, como ya se mencionó, se advirtió, en los niños diferencias socioeconómicas extremas, producto de que uno de sus padres o ambos se encuentran en los Estados Unidos. O bien, tienen padres que son profesores del medio indígena y en algunos casos, son hijos de profesionistas. Circunstancias se ven reflejadas en el aula y a las cuales el docente también debe prestar atención.

El trabajar las diferencias implica también trabajar la diversidad de capacidades, intereses y estilos de aprendizaje que se manifiestan a simple vista (Luna, 1993).

En síntesis, trabajar en el aula indígena estas diferencias significa enfrentarse a uno de los problemas que con frecuencia los maestros tienden a silenciar o ir eliminando como si estos no existieran. El idioma hñähñú esta presente y su problemática sociocultural y económica también.

El trabajar las diferencias implica también trabajar la diversidad de capacidades, intereses y estilos de aprendizaje que se manifiestan a simple vista (Luna, 1993).

En síntesis, trabajar en el aula indígena estas diferencias significa enfrentarse a uno de los problemas que con frecuencia los maestros tienden a silenciar o ir eliminando como si estos no existieran. Es decir el idioma hñähñú esta presente y su problemática sociocultural y económica también.

Desde el punto de vista pedagógico, el trabajar con la diversidad sociocultural y lingüística deberá verse como una ventaja académica y no tanto como un obstáculo para la formación del niño, en virtud que cada particularidad se debe de convertir en un recurso para favorecer una educación bilingüe y a su vez intercultural.

En lo que se refiere al resumen de textos como competencia comunicativa o académica, este puede convertirse también en un recurso significativo que puede transformar las prácticas de enseñanza cotidiana como se puede advertir en los capítulos posteriores de este trabajo.

En general, en cuanto al aprendizaje de los resúmenes en esta clase se pudo advertir:

1° En términos generales los niños hñähñús están capacitados para elaborar resúmenes de textos, sin embargo, esta competencia comunicativa poco se usa como apoyo a su formación académica.

2° Si bien los niños dan muestra de que saben elaborar resúmenes, poco se han formado a partir de los lineamientos que plantea el enfoque comunicativo que señala; para que un alumno adquiera el dominio de varias competencias comunicativas, es necesario partir de sus propias carencias.

3° Durante el análisis de los resúmenes, resulta significativo que los niños mostraran carencias fuertes de competencia comunicativa que se da en el primer ciclo, como es el caso del manejo de los principios básicos de la construcción de párrafos y del manejo de principios elementales de ortografía, como son el uso de los puntos y aparte, el empleo de mayúsculas, entre otros aspectos.

Se debe recordar que para la distribución de la tarea, el maestro dio el mismo tema a dos niños en función del orden del lugar que los alumnos ocupan en el círculo de trabajo que el maestro ha formulado. Los alumnos se dedican a realizar el trabajo de manera aislada, sin importar que otro este efectuando el mismo

ejercicio. Esto implicó que en la práctica se estaba desaprovechando la experiencia de los demás, es decir, el maestro pudo sugerir a los niños que el trabajo se hiciera de manera individual y después entre dos discutieran las semejanzas y diferencias de sus resultados.

*El individuo, en un primer momento, es capaz de resolver una tarea de poner en juego nuevas destrezas o habilidades, si las realiza con la ayuda de otra persona más diestra. Hablamos así de conocimientos o habilidades que aun se encuentran en un plano social o lo que es lo mismo, en un plano interpsicológico. La práctica, la ejercitación de estas nuevas destrezas en colaboración de otros individuos, hace posible que se vaya adquiriendo dominio de las mismas y se pueda llevar a cabo sin ayuda de otro, en un plano individual o intrapsicológico. (Cubero y Marco, 1994:59-60).*

### **3.2.7. Género discursivo**

La idea de este apartado es dar cuenta de otro nivel de organización lógico, que esta implícito en los procesos interactivos de un salón de clase. En toda práctica interactiva, según (van Dijk, 1998:35) existe un plan estratégico implícito que regula y da coherencia temática global a un quehacer comunicativo, a través de discursos concretos, patrones de acción verbal y sus secuencias que interaccionan y se concretizan en narraciones, argumentaciones, etc. (Hamel, 1980) (Bolívar, 1995).

En otras palabras, en un proceso interactivo de un salón de clases coexisten varios esquemas de comunicación propios que le dan sentido a una sesión académica escolarizada. Para efectos del análisis del proceso interactivo en que se sustenta este estudio, se centra en un esquema de comunicación que se apoya en la narración y la argumentación. Ambos esquemas, el narrativo y el argumentativo, cuentan con una fuerte tradición de análisis literario, lingüístico y lógico. Lo que es relativamente reciente, señala Bolívar (1995) en su uso para el análisis de los procesos interactivos concretos, como conversación cotidiana o una secuencia de clase. Debemos agregar en este punto que, a pesar de todas las etiquetas que podemos dar a un texto, es difícil encontrar un texto "puro" porque, en la vida real, a menudo se entrelazan las descripciones con las narraciones, ya sea en el contexto de una conversación o en el de una novela (Bolívar, 1995:4).

La idea de este apartado es analizar la función que juega la construcción del **discurso narrativo** al interior de una clase y sus efectos durante el proceso.

Para cumplir con estas intenciones, se seleccionó la parte dos de la clase referente a la introducción al tema (ver cuadro 3-2), que se viene trabajando y que se refiere a la forma en que el maestro busca interesar a los alumnos en la concreción de una tarea específica, como es el caso del resumen escolar.

El análisis de esta parte es muy importante, ya que aquí se encuentra la forma en cómo el maestro acerca al estudiante al conocimiento y cómo desde este espacio piensa involucrarlo en esta actividad académica.

Dadas las características de la sesión, se consideró que la parte de la clase vinculada con la concreción de la tarea era la que mejor se adaptaba para realizar el análisis del discurso del aula, a través del esquema de comunicación denominado narración, que se presenta como una secuencia de cuentos con referencia al pasado.

En esta parte de la clase, el maestro en el caso de la situación comunicativa que se viene analizando, seleccionó el hecho de la muerte de un conocido locutor de televisión, ya que él consideraba que era el acontecimiento del día y que todos tenían información sobre este suceso. Todo esto con la idea de construir un marco informativo compartido, que les permitiera a sus alumnos elaborar un resumen oral y de ahí, llevarlos a hacer un resumen escrito.

La elección de este tema y su reconstrucción como relato forma parte de su estrategia didáctica para comprometer a los alumnos en el patrón de interacción verbal que piensa poner en práctica.

La conveniencia de construir relatos en clase, es porque el maestro va advirtiendo que pocos niños tienen interés sobre el tema, puesto que no existe reciprocidad en el tipo de respuestas que dan los alumnos, como se analizará a continuación en detalle.

La narración como unidad discreta de análisis, tiene sus propias reglas, que según Labov (citado por Márquez, 1995) son predecibles y se manifiestan a través de las siguientes cinco fases que son: *resumen, orientación, oraciones narrativas y evaluación.*

*Resumen.* En el turno el maestro anuncia de manera muy breve, de que va a tratar la sesión:

6	M.	¿Qué canal vieron o sintonizaron?
7	As.	El nueve, dos, dos.
8	A.	Dos: ¿El "Duro y Directo", o las noticias del dos? A ver, veamos de los dos. El cinco por ahí, el canal de las caricaturas. Bueno, veamos antes de que pase yo a lo de las caricaturas, que es el gusto de todos.
9		
10		

En esta parte, se destaca la participación del maestro, pues él es quien propone cuál va a ser el sentido del comienzo de la clase y queda desconcertado cuando los alumnos señalan que "el dos", él sigue argumentando en el T. 8 que "El duro y directo"... esperando que ellos expresen el suceso conocido por todos de la muerte del afamado locutor. Sin embargo, en los T. 16 y 17 sigue insistiendo en el conocimiento sobre este tema.

*Orientación.* En los turnos 18 al 26 el maestro trata de ubicar y orientar el relato en el lugar donde se percato de la noticia. Continúa conduciendo la acción, inclusive se apoya de cosas "chuscas", que considera significativas para la edad de los alumnos.

*Oraciones Narrativas.* Si bien el relato estudiado el maestro, lo ubica en un tiempo y espacio donde se entero del suceso que quiere aprovechar para su clase, al no ver mucha respuesta por parte de los alumnos, el maestro continúa dando información con la que espera que los niños se interesen sobre la temática. T. 27-33.

Con esto se confirma lo que Márquez, advierte, que en una secuencia narrativa no hay un orden lineal, como lo establece Labov, sino que en las narraciones existe un retorno constante a partes anteriores del relato L. 11-12 y L.32

32	M.	¿Qué noticia fue entonces la que impacto a la sociedad mexicana?
----	----	--

Este hecho de regresar a los turnos precedentes, es algo que distingue todo el relato como se puede advertir en los T. 38-39. Este continuo volver sobre el relato puede llegar a enredar la narración, como argumenta Márquez (1999) y ocasionar que el hilo conductor de la idea se vaya perdiendo a lo que el maestro reacciona y muestra lo que se puede obtener si se participa en su construcción.

11 12	M.	Pero, pues, ¿hay alguna noticia por ahí que... que haya impactado a México o a la sociedad mexicana?
----------	----	--

*La evaluación.* Es la última fase de una narración y consiste en que los actores de un proceso interactivo cierran el relato que se esta construyendo y que en nuestro caso se advierte en la L. 192-197.

189 190 191	A.	Que a "Paco" Stanley lo mataron, y una murió, dos personas huyeron y dos más se las llevaron al hospital; le hicieron la necropsia y ya, ya a "Paco" Stanley...
192 193 194 195 196 197	M.	Lo están velando. Un velatorio es un lugar donde velan los cadáveres. Así de sencillo fue el resumen: sí, sí Juan, así de sencillo. Sí, en un resumen es necesario hacer destacar o tratar de rescatar las ideas principales; sí, ya lo habíamos visto; hay ideas secundarias y hay ideas primarias o hay ideas principales. Entonces de eso, este, voy a asignarle trabajo a cada uno de los alumnos. Es decir, en ése sí rescatamos las ideas principales y hacemos un resumen sí.

En términos generales, se puede advertir que la situación comunicativa, al no estar adecuadamente planeada, como lo señala Hamel (1980), se convierte en un conflicto.

El conflicto que se percibe en el maestro es tener pocas respuestas favorables de los alumnos, a partir de la intención de que hagan un resumen tomando como base el relato y no se vislumbra su realización.

En este caso, la función comunicativa de crear interés por tema de la clase, fracasa. En consecuencia, el supuesto plan que tiene el maestro sobre la idea que el relato debe ser construido entre ambos, también falla como se puede advertir en el trayecto de fase de la clase.

El supuesto plan, dentro del cual los alumnos se verían involucrados, no tiene un objetivo claro, es decir, el docente guarda poca distancia con los hechos relatados y su vivencia personal como se advierte en los turnos T. 26-31.

La construcción de un relato espontáneo para concretizar la tarea de un resumen no solo deja al descubierto cierta información particular sobre el maestro, sino sus carencias académicas, ya que confunde la diferencia entre autopsia y necropsia.

101	M.	Eso de la necropsia, eso de la necropsia, algunos le llaman autopsia o necropsia le llaman los médicos.
102		

En la medida que avanza la sesión, el maestro continua advirtiendo el conflicto y advierte que los alumnos no están participando con el tipo de respuestas que espera, puesto que se han violado las máximas que propone (Grice, 1968) citado por (Hamel, 1980) de ser relevante y breve. Ante esta situación el maestro resuelve el conflicto con la imposición del patrón de acción verbal, que obtiene de uno de los alumnos, ya que al no hacerlo se correría el riesgo de fracasar en la narración.

148	M.	Entonces como resumen que fue eso, entonces como resumen, entonces fue entonces como resumen vamos a determinar que el conductor de programas televisivos se asesino el día de ayer. Su cadáver lo trasladaron... desde... donde estaba en un restauran comiendo después de desayunar ahí murió...
149		
150		
151		
152		

Una vez que el maestro aprovecha el acercamiento que hace el alumno a la explicación del resumen, aprovecha la oportunidad para dar a conocer su punto de vista sobre la competencia y de aquí pasa a que los alumnos efectúen un resumen a partir de la lección siete del libro de historia. L1 148-152.

Dos características son destacables desde el punto de vista que nos ocupa en este patrón de interacción verbal. En primer lugar, se advierte un relato altamente pautado y controlado por el docente, en donde los alumnos están invitados a

participar a través de contar su experiencia sobre el suceso o contestando preguntas abiertas.

En segundo lugar, se advierte en el niño que el suceso rebasa la experiencia directa, ya que el hecho se sitúa ampliamente por encima de su interés, lo que ocasiona una crisis en esta forma de introducir un tema.

El maestro planea la clase con la idea de que los alumnos aprendan a realizar un resumen escolar, pero lo hace desde la lógica de los planteamientos didácticos, es decir, busca llevar una dirección de secuencia comunicativa teniendo en mente la secuencia didáctica y no tanto del proceso de adquisición de la competencia comunicativa, como se ha venido mostrando en este trabajo.

*Finalmente nos parece indispensable que los niños descubran, a lo largo de su escolaridad, que existe un mundo propio de la escritura: un mundo social, cultural, económico, industrial de la escritura; un mundo de la producción (los autores), de la edición, de la difusión, en los cuales el número de ejemplares de los libros, revistas o diarios pueden llegar a miles o cientos de miles.*

*Es necesario que los niños estén en condiciones de tener una idea del recorrido que han efectuado una noticia, una receta de postre, las reglas de un juego, un afiche para un espectáculo de títeres, una carta, etc., antes de llegar a sus manos, (“¿Qué ha debido ocurrir para que este escrito haya podido llegar hasta mí? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo?” Jolibert, 2003:31).*

En conclusión, se puede decir que esta secuencia comunicativa permite advertir como el maestro dispone de un conjunto y estructuras normativas idealizadas, las cuales fueron construidas como producto de su proceso de formación didáctica instituida, que no le permite abrirse a otros paradigmas teóricos para la enseñanza de habilidades comunicativas, como es en este caso la enseñanza del resumen escolar a través del llamado enfoque comunicativo.

En la clase se pone más énfasis en el proceso de enseñanza que en el proceso de aprendizaje. El profesor indígena tiende a procurar que los alumnos manejen los contenidos buscando que éstos ejerciten el saber enseñado, pero confundiendo la forma de acercar a los alumnos al conocimiento. En consecuencia, él enseña de la misma forma un contenido académico que una competencia comunicativa.

Otro esquema de comunicación que coexiste en la clase analizada es la argumentación. La argumentación destaca Sierra (1991:236) sigue un esquema lógico-básico, el cual parte de un reclamo que se fundamente en hechos o antecedentes “válidos” en un determinado contexto cultural, es decir, un discurso argumentativo consiste en una secuencia de razones a favor o en contra de una opinión Bolívar (1995:3).

**El discurso argumentativo** se puede estudiar en los procesos conciliatorios, ya que ahí se manifiestan valores o ideales que permiten comprender un acto comunicativo.

En este sentido, para mostrar la presencia de estos mecanismos argumentativos en el salón de clases se seleccionaron varios patrones de interacción verbal. Uno de ellos se refiere al reclamo que hace el maestro a sus alumnos por no estar enterados del suceso, y el recurso de la aseveración que muchos alumnos vieron el acontecimiento, por lo que ellos pueden hacer el resumen oral que se les pide.

129		Muchos, muchos, los que lo vieron, es más de medio grupo, los que lo vieron en los principales medios. O los vio, por que lo interpretó, para hacer un resumen pero finalmente para hacer un resumen.
130	M.	
131		

De este patrón de interacción verbal, se puede inferir que el maestro les argumenta que más de medio grupo se enteró de la noticia. Ellos están obligados a elaborar un resumen oral; situación que permite leer entre líneas la obligación moral que tienen de contestar, es decir, cuando hay una orden del docente hay que cumplirla.

De lo antes analizado se puede también inferir que muchas de las cosas que suceden en el aula y la escuela en general no están previstas, sino que estas interacciones son el reflejo de las relaciones simbólicas que existen entre los actores sociales. (Santos Guerra, 1994)

En esta circunstancia, puede verse que el maestro y los alumnos no siempre son coincidentes. El maestro deja entrever que los alumnos no quieren cooperar con la participación solicitada. Los alumnos al no decir nada están aceptando el reclamo; pero también habría que preguntarle al maestro lo siguiente:

- ¿Sabe lo que está pasando?
- ¿Escogió la mejor estrategia para enseñar?
- ¿Realmente los alumnos están obligados a estar enterados de la noticia?
- ¿Por qué los niños no interpelan a la presión que hace el maestro sobre ellos?
- ¿Entienden los niños lo que quiere el maestro?

En la situación comunicativa antes analizada también se advierte la impotencia del maestro al no tener la respuesta de lo que le solicita a los niños y, esto a su vez, se ve reflejado en el turno que se viene analizando, cuando el maestro no expresa con claridad lo que solicita.

Posteriormente, el maestro al no percibir que los niños entienden lo que solicita, les impone un resumen oral:

148		Entonces como resumen que fue, entonces como resumen, como
149		resumen vamos a determinar que el conductor de programas
150		televisivos se asesino el día de ayer. Su cadáver lo trasladaron...
151		desde... donde estaba en un restauaran comiendo saliendo de
152		desayunar, ahí murió luego, instantáneamente en su auto, lo
153	M.	bajaron; sí, lo llevan a un hospital a que le hicieran la necroscopia,
154		después de la necropsia dejaron el cadáver como casi a las nueve
155		y se lo llevaron al lugar donde lo estaban velando a estas horas
156		todavía; hubo mucha gente de información, mucha gente de la
157		política. Se utiliza este tipo de cuestiones para politizar las cosas y
158		también se hace ver que México tenemos una ciudad altamente
159		peligrosa, que no nada más la ciudad del Distrito Federal.

En la intervención del maestro se advierte lo que Bordieau y Passeron (1977) llama violencia simbólica. Se percibe un ejercicio de imposición de la tarea, sobre la resistencia de los niños a participar con lo solicitado por el maestro.

En otras palabras, a simple vista los salones de clase son lugares donde reina la armonía y el consenso, sin embargo, en la vía de los hechos existen espacios de resistencia en los que afloran de manera sutil los procesos de violencia simbólica que forjan el carácter de un ser humano.

Actualmente en el salón de clases se han comenzado a desarrollar formas de ejercer el poder, y que van más allá de lo que en otra época era violencia física. Ahora se usan formas sutiles de control, que en la práctica van consolidando un determinado tipo de alumno.

Otros espacios de la situación comunicativa de la clase analizada, y que permiten advertir cómo el maestro utiliza la argumentación como un recurso para valorar la respuesta de sus alumnos, se localiza en la forma de revisar los resúmenes elaborados por los mismos.

288		Le agregó algunas ideas principales, al final, (IC) si lo hubiera dejado
289		hasta ahí, Federico, creo su trabajo hubiera sido más sobresaliente,
290		pero como resumen considero que está bien; considero bueno el
291	M.	trabajo, sí. El otro joven que... los jóvenes que trabajan "La rebelión
292		de la Huertista". Miriam, con "La rebelión de la Huertista". Te
293		escuchamos Miriam. El subtema que usted está trabajando es "La
		revolución de la Huertista" Cierto, bueno, te escuchamos.

En este fragmento de la clase, se advierte que el maestro da una opinión en forma oral a la producción de los niños. Aquí, el docente no se puso a leer el trabajo de sus alumnos, sus observaciones académicas se hacen a partir de lo que alcanzó a

entender. Esto explica que las sugerencias son poco explícitas para que los estudiantes contribuyan a una mejoramiento real de su producción.

La forma en que revisa el maestro los trabajos de los niños permite un punto de entrada a sus concepciones académicas. No hay análisis riguroso a la producción de los alumnos, por ejemplo, cuáles serían las ideas principales de un subtítulo de lección que venían trabajando. Tampoco se analizan las estrategias que siguieron los niños para llegar al trabajo que se presenta como terminado. Los resúmenes de los niños tienen necesidad de comentarios más profundos que una simple opinión al trabajo realizado.

294	M.	Bueno, tiene señalada, creo que las ideas principales, tienen señaladas creo, las ciudades principales, las vías de ferrocarril, caminos y puentes no dijiste, o sea ahí dicen en el texto las huellas de la destrucción eran palpables", o sea te faltó un partecita, ahí donde debiste de haber señalado que varios edificios no habían destruido, se habían olvidado; se olvidó trabajar la agricultura, se olvida trabajar las mismas, las fábricas; sí, es más aceptable el resumen que lo anterior. Alberto, es el mismo resumen.
295		
296		
297		
298		
299		
300		
301		

Se puede advertir también, que el centro de atención del maestro hizo que dejara de tener importancia el valor académico de los resúmenes como un recurso que puede posibilitar el surgimiento de nuevas formas de trabajo escolar.<sup>14</sup> Lo sustancial del recurso didáctico que estaba empleando el docente paso a segundo término. Así la forma de evaluar los resúmenes se construyó más en la preocupación del docente por administrar el tiempo de los alumnos en lugar del dominio de la competencia comunicativa.

*No se trata de reducir la pedagogía del lenguaje escrito a una serie de técnicas en una clase en la que, por lo demás, nada hubiese cambiado; el acto de escribir comprometerse profundamente la actividad de quién escribe, de un modo que este acto sea significativo: un ambiente de vida cooperativa en la clase unido a una pedagogía de proyectos son condiciones necesarias para la eficacia de los aprendizajes. (Jolibert, 2003:15-16)*

La preocupación por solo seguir los pasos del plan de clase como receta, hicieron que las diferencias de los niños y sus estilos de aprendizaje individual, fueran relevantes para tener un mejor dominio de la competencia comunicativa. En consecuencia, esta forma de trabajo se aleja de los compromisos sociales públicos de atender las desigualdades dentro del salón de clases. En el caso de las aulas indígenas, este problema se hace más preocupante porque ahí subsisten de manera notoria diferentes formas de adquirir el aprendizaje.

<sup>14</sup> El resumen de textos como recurso didáctico que tiene en su interior una serie de postulados formativos para los alumnos indígenas, se detalla en el capítulo VI de este trabajo de investigación.

En términos generales, se puede advertir que el estudio de los patrones de comunicación empleados por el maestro, como la narración y la argumentación proporcionan elementos para el análisis de las prácticas académicas explícitas e implícitas que se dan en el aula y que se reflejan en las siguientes evidencias empíricas.

- El clima afectivo real que se establece entre el maestro y alumno.
- El tipo de gobierno que rigen los intercambios en el aula.
- Los patrones culturales que determinan las prácticas escolares.
- El tipo de roles y estereotipos que se dan entre los actores.

### **3.3 Las estrategias de enseñanza algo más que una metodología.**

Como se ha analizado detenidamente, la vida en el aula no puede considerarse como un proceso lineal, mecánico. Por el contrario, es una práctica social viva, multideterminada, surcada por profundas contradicciones e inevitables resistencias por parte de sus docentes y alumnos, en donde se intercambian explícita e implícitamente valores, ideas, prejuicios, intereses, etc.

Metodológicamente, comprender el aula como un espacio ecológico (Pérez Gómez, 1997) permitió entender que su accionar cotidiano está condicionado por un conjunto de influjos particulares, que unidos permiten entender los significados que se dan en su interior.

- 1.- El análisis situacional facilitó comprender el escenario psicosociocultural donde se desarrollan los intercambios entre el maestro, sus alumnos y la relación que hay entre ellos.

En el campo de la educación indígena, existe una fuerte resistencia por parte de sus docentes al fomento del proyecto de la DGEI, de promover la educación intercultural bilingüe, en virtud de que consideran que su fomento en la práctica está posibilitando prácticas de discriminación. En este contexto, la clase analizada muestra la ausencia de lucha por la construcción de una educación alternativa que recupere la cultura y la lengua indígena.

- 2.- El análisis de sus participantes y su proceso de interacción en el aula posibilitó comprender las prácticas de intercambios socioculturales en donde los comportamientos del docente y sus alumnos son una respuesta no mecánica a la demanda del medio. El contexto histórico sociocultural no sólo induce conocimiento, sino también cambios en los sujetos, como se pudo apreciar al interior del salón de clases.

La clase analizada posibilitó advertir la discontinuidad en lo que espera el docente del grupo y la respuesta de sus alumnos. Esta ruptura permitió apreciar que un maestro no siempre es exitoso al conducir una clase. Su

accionar con frecuencia está determinado por su capacidad para ajustar o negociar el sentido de un contenido.

- 3.- El análisis de las finalidades o expectativas implícitas y explícitas de los actores, permitió comprender la atmósfera de la clase. Ninguno de los actores se presenta en blanco al intercambio sociocultural del aula, si no, contrariamente, llevan experiencias y modos específicos de cambio de realidad. Las creencias del maestro, dadas a través de su accionar cotidiano, le permiten obtener pistas que posibilitan comprender lo que sucede en el aula.

En la práctica, el maestro analizado se caracterizó por buscar estrategias para establecer prioridades y conseguir un buen ambiente en el aula. Él siempre reconoció que la enseñanza tiene que estar vinculada con los intereses cotidianos, por tal motivo, vio en la muerte de "Paco" Stanley una forma de interactuar con sus alumnos.

- 4.- El análisis de la secuencia de los actos de interacción posibilitó detectar las creencias, implícitas y explícitas del profesor, que en la vía de los hechos son el sustento básico que influye decisivamente en su accionar cotidiano. Estas creencias se ven reflejadas como señala Popkewitz (1998:100) en los procedimientos didácticos empleados para socializar y crear un ambiente formativo en los alumnos.

El examinar la secuencia de los actos de interacción en el aula, posibilitó examinar, clasificar y categorizar las ideas a las cuales se adscribe la práctica del docente. El análisis de las ideas del profesor, a través del estudio de las normas implícitas, permitió también dictar las normas generalizadas socialmente en la cultura académica del aula. El estudio de los pensamientos del maestro aportó hipótesis de trabajo, que al ser contrastadas con otras prácticas docentes, permitieron caracterizar la práctica social del maestro.

Si se analiza el siguiente cuadro 3-7, donde se comparan dos clases sobre el resumen, se puede advertir que ambas siguen la secuencia didáctica tradicional, actividades introductorias de desarrollo y de aplicación. Ambas clases también se preocupan porque los niños vean y/o escuchen los resúmenes elaborados por ellos mismos, pero no se les solicita que recuperen las observaciones hechas y vuelvan hacer el resumen. El caso de la escuela "B" se les dejó la tarea de hacer un resumen en casa, al otro día el maestro solo calificó el ejercicio, y no lo recupero como experiencia constructiva de aprendizaje.

**Cuadro 3-7: Clases comparativas sobre el resumen de textos**

ESCUELA "A"		ESCUELA "B"	
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE		ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	
9:25	El maestro narra la noticia sobre la muerte de "Paco" Stanley	9:40	El maestro coloca una lámina sobre el pizarrón.
9:32	El maestro solicita que hagan un resumen oral sobre el asesinato y al tener poca respuesta él lo realiza.	9:43	El maestro realiza una lectura comentada con el apoyo de los niños.
9:36	Él sigue insistiéndole a Juan que haga el resumen con sus propias palabras y les encomienda a los demás que vayan pensando el resumen	9:50	El maestro explica el concepto de texto y resumen a partir de unas láminas.
9:39	El maestro explica el concepto de resumen.	9:55	Los alumnos leen y comentar el concepto texto y resumen, y el maestro hace comentarios sobre el mismo.
9:41	El maestro asigna trabajo académico para que hagan un resumen sobre la asignatura.	10:00	El maestro solicita a los alumnos que copien el concepto de resumen y marquen con un "lapicero" la palabra resumen.
10:15	El maestro solicita a los niños que lean en voz alta sus resúmenes.	10:05	El maestro también solicita el copiado de la parte de la lámina donde dice texto y resumen.
10:50	El maestro conceptualiza desde su escritorio el concepto de resumen.	10:06	El maestro solicita los resúmenes elaborados por los alumnos y los muestra a sus alumnos.
10:53	El maestro recupera el texto para que los niños hagan un resumen.	10:28	El maestro hace una lectura dirigida de los resúmenes elaborados por los alumnos.
10:55	El maestro solicita a los niños que lean el texto de español y pide que saquen las ideas secundarias.	10:43	El maestro solicita un intercambio de ideas a partir de la pág 165, en base a una de las preguntas que marca el libro.
11:00	El maestro hace un resumen de manera colectiva a partir de las indicaciones del texto.	10:49	El maestro de tarea solicita escribir un resumen a partir de las indicaciones del libro de texto.

6.- El análisis de la formalidad de la interacción a través de las estrategias empleadas por el maestro permitió mostrar que centra más su trabajo en los contenidos disciplinarios que en el desarrollo de las competencias e intereses de los alumnos.

En consecuencia, los niños carecen de elementos que les permitan relacionar significativamente los nuevos conocimientos con prácticas culturales académicas propias de la escuela. Por lo que sus nuevos saberes académicos solo son incorporados como contenidos memorísticos superficiales, que fácilmente son olvidados.

*En definitiva se trata de que cada alumno al escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que evoque más bien proyectos de escritura de ficción llevados a cabo. (Jolibert, 2003:24)*

Esta tendencia enciclopédica se pudo evidenciar, también, a partir de no encontrar material grabado y producciones de los alumnos que permitieran hacer un estudio más detallado de las competencias comunicativas en el aula.

7.- En el análisis de los instrumentos empleados por el maestro para coordinar su lección académica subyacen aún las creencias sobre el quehacer educativo. El andamiaje de recursos estudiados a detalle, son espacios discursivos que permiten advertir que el maestro está más preocupado por la acumulación de conocimiento, en donde el alumno es un activo procesador de información descarnada de las necesidades de su contexto sociocultural y académico, es decir, el conjunto de instrumentos que empleó el maestro permitió confirmar las convicciones internas y los sentimientos del maestro de grupo.

El análisis de estos instrumentos permitió advertir que la docencia no posee un potencial neutro para la formación, sino que son elementos que coadyuvan a la construcción del perfil académico real. Lo que se inició como un análisis ingenuo, permitió observar que la práctica docente significa una responsabilidad pedagógica ética, y que en su interior, en la vía de los hechos, es un poder ideológico que actúa sobre las convicciones internas, los sentimientos y saberes del alumno.

La responsabilidad pedagógica y ética del maestro estriba en revisar a detalle sus convicciones internas y reflexionar sobre las mismas. Al preguntársele sobre sus expectativas sobre las clases dadas, en caso de que pudiera repetir esa misma clase, destacó al ver detenidamente en su casa la transcripción de la clase:

*Oh, mis expectativas para mejorar esa clase, bueno, mis expectativas son emplear ahora el material audiovisual que tiene el Centro de Maestros de los Remedios sobre el resumen.*

Si se examina este discurso, se puede advertir su preocupación por lo nuevo o lo novedoso del material didáctico, reclusa la idea de pasar a segundo término las competencias reales de los alumnos. La inferencia hecha a esta entrevista quedó corroborada en el hecho de que el maestro poco trabajaba en el aula la producción de los alumnos.

El análisis del género discurso, empleado por el maestro permitió advertir el registro de cierta selectividad de normas socioculturales introyectadas.

Las prácticas discursivas del docente se concentran en la enseñanza como prácticas de gobernación de los alumnos. Estas prácticas de gobierno implican que el conocimiento escolar es utilizado principalmente para cumplir con un propósito de enseñanza de la SEP y no para que los alumnos se hagan conscientes de cómo se hace uso de la información televisiva.

Las prácticas de dominación ideológica, no es algo que se advierta explícitamente o que se vea, sino que se trata de distinguir a través de los argumentos dados por los autores, cómo la subjetividad incorpora conceptos de control ideológicos, estos reclamos, al asociarse con otros, dan el andamiaje de la práctica formativa que se aspira tener entre los alumnos. En el caso que nos ocupa se advirtió una preocupación del maestro por administrar el tiempo de la clase y mantener entretenidos a los alumnos con el contenido oficial y no tanto con la adquisición de la competencia comunicativa.

8.- Tanto los alumnos como el docente observado permiten advertir la libertad que tienen para procesar información y construir significados donde se involucran sus ideas y sentimientos particulares. Estos márgenes de autonomía a su vez también tienen límites condicionados por el contexto sociocultural de la administración pública y por el tipo de formación académica adquirida.

Esta autonomía a su vez lleva implícita una práctica de aislamiento, que limita entre otras cosas la posibilidad de crear un proyecto compartido de los docentes y, por lo tanto, de cultura institucional que resuelva los problemas académicos particulares de los alumnos (Carr y Kemmis, 1988).

En aislamiento en las aulas va buscando romper con la disposición oficial del fomento de los consejos académicos (Fierro, 1995), sin embargo en la práctica éstos poco funcionan porque los maestros están acostumbrados a ver este espacio como un lugar para tratar los problemas derivados de los compromisos sociales y cívicos de las escuelas, como preparar los desfiles, las participaciones deportivas, las fiestas del día del niño, las clausuras, etc.

Cuando se le preguntó al director sobre cómo funcionaban los consejos técnicos, permitió confirmar que éste espacio estaba destinado a planear las actividades sociales y cívicas de la escuela y que los aspectos pedagógicos estaban reducidos a la organización interna de la escuela que se hacía al inicio de cada año escolar.

Al poner de manifiesto algunos problemas que se viven en el aula indígena, se abre la posibilidad de crear actos e intenciones alternativas de cambio. En este sentido moverse contra la corriente se convierte en prácticas de resistencia, que parten de la idea de considerar al quehacer en el aula, como espacio socialmente construido que no eliminan la idea de modificar sus prácticas. En este caso, éste trabajo parte del propósito de desestabilizar las prácticas culturales instituidas, al comprender que sucede en los salones de clase con las competencias

comunicativas. Reconocer su problemática, significa abrir otro espacio potencial para otras prácticas.

### **3.4 Conclusiones parciales en torno a la cultura académica instituida.**

El estudio sobre la problemática del aula se ha realizado desde múltiples enfoques teóricos, dado que esta problemática tan compleja, como se pudo apreciar en este trabajo, supone necesariamente un análisis multifactorial y también requiere diversos enfoques disciplinarios para dar cuenta de su accionar cotidiano.

Puede parecer muy ingenuo pretender explicar todos los conflictos por los que hoy atraviesa la educación y las escuelas indígenas de la región del Valle del Mezquital del estado de Hidalgo. A partir de los enfoques empleados en este trabajo de investigación, se consideró útil efectuar un estudio exploratorio general que invitara a hacer trabajos de indagación más finos sobre el sentido de la construcción social del conocimiento escolar en las aulas y escuelas indígenas. Es decir, se trató de documentar de manera detallada y profunda a través del análisis de las interacciones de las aulas indígenas con los procesos de innovación educativa. Para ello se tomó como ejemplo lo que sucede con el uso de los resúmenes escolares como competencia comunicativa, siempre con la finalidad de buscar elementos para su reorientación.

El estudio parte de aspectos comunes y, a su vez, coteja conocimientos que pueden ser novedosos o poco conocidos. El trabajo dio cuenta de rituales y símbolos, normas, espacios y estrategias de enseñanza, entre otros más. En ellos se conjugan saberes imaginarios académicos que evidencian las prácticas educativas impartidas a los niños indígenas hñähñú.

La estrategia metodológica inicial partió de una posición epistemológica que entendió la investigación como un proceso de construcción social, en el que existe una realidad independiente del sujeto y el objeto no puede aprehenderse en su totalidad, a menos que se hagan cortes de la realidad que le permitan tener algunos acercamientos (Edwards, 1990:23).

Con la revisión teórica, hecha al mismo tiempo que el análisis de los datos, se observó que las prácticas cotidianas en el aula donde se centró el estudio no son una cultura en sí misma, sino más bien el reflejo de que los procesos simbólicos se transmiten, interpretan y transforman en función de las condiciones que vive el quehacer diario de las instituciones educativas; todo ello se convierte en prácticas de construcción social que le confieren identidad propia a cada escuela, en general, y aula, en particular.

Para su estudio fue muy importante describir las prácticas educativas desde la perspectiva de las culturas instituyente e instituida y ello llevó a analizar el problema en su justa dimensión y contrastar las características particulares de la problemática educativa en el campo de la educación indígena, las prácticas de

innovación, los paradigmas teóricos y didácticos que interactúan, las prácticas socioculturales y lingüísticas que participan en su definición, los intereses y preocupaciones socioacadémicas de sus actores o los elementos de regulación y los conflictos; en general, se trató de recuperar su origen, la cotidianidad y las posibilidades de transformación.

El análisis de las prácticas cotidianas efectuado en un salón de sexto año, de un maestro y una escuela socialmente prestigiada en el medio, hizo posible comprender el entorno simbolizado que se construye día a día en la práctica de los maestros de la región.

A simple vista, puede resultar muy aventurado sostener tal afirmación, pero al comparar el quehacer cotidiano de otro maestro del mismo grado y de una institución educativa de condiciones semejantes, quedaron de manifiesto muchos indicios de los simbolismos académicos compartidos a nivel social.

Las contradicciones advertidas entre lo instituyente y lo instituido, expresadas en las prácticas culturales, así como la tensión generada entre las prácticas oficiales de innovación y el quehacer cotidiano de las escuelas, se presentaron de forma velada, ya que los mismos actores son inconscientes de estas discontinuidades académicas y, en su observación natural, no siempre se reconocen las problemáticas identificadas de primera instancia.

Los procesos contradictorios se reconocieron en la cotidianidad del aula y resultaron más notorias cuando se realizó el análisis detallado de la transcripción y el análisis teórico de los trabajos llevados a cabo.

Para redactar este estudio partí de la premisa de que ninguna observación es general, sino selectiva de un contexto más amplio, sin limitar la observación a algo predeterminado. Desde esta perspectiva, tomé como base en un principio observar, registrar, grabar, reunir material, etc., esto es, seguir un proceso de análisis caótico de todo el corpus de material recolectado, hasta que encontré un objeto de conocimiento a estudiar que, como mostré, fue el uso de los procesos de innovación en los salones de clase a través de la enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas. Por ello, ante este hecho que parecía significativo, mantuve la duda acerca de las primeras interpretaciones; para ello, una vez delimitado el objeto de estudio, se comenzó un proceso de comprensión y profundización.

En este contexto, identifiqué la necesidad de entrar otra vez al salón de clase con la idea de analizar de forma pormenorizada la forma en que el docente trabaja el contenido oficial (competencias comunicativas) y el modo en que los niños recuperan estos planteamientos institucionales en el ámbito de una reorientación del quehacer educativo indígena.

Para analizar la manera en que funcionaban las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los resúmenes escolares en el aula, se estudiaron las grabaciones

hechas con anterioridad con el apoyo de una revisión teórica sobre el tema con miras a identificar un abanico de posibilidades que diera cuenta de las formas cotidianas de enseñar las habilidades lingüísticas, tiempo de clase, diálogos entre maestro y alumnos, estrategias didácticas empleadas, etcétera.

Aquí se buscó saber más acerca de los procesos de actuación de los docentes ante las nuevas disposiciones oficiales. Asimismo, era necesario conocer hasta qué punto los alumnos indígenas eran usuarios eficientes de los resúmenes escolares y cómo los profesores creaban estas condiciones.

La transcripción de una clase y el contraste con otras sobre el resumen permitieron estudiar a fondo las funciones del lenguaje, en las distintas fases de la clase impartida por el profesor, aunque posibilitaron sobre todo valorar con mayor claridad las características del éxito y el fracaso en la elaboración de resúmenes de texto contruidos por los niños hñähñú.

El estudio efectuado sobre la forma en que un docente transmite las capacidades lingüísticas, utilizando como ejemplo el resumen, hizo posible advertir que en el maestro subyace una lógica de enseñanza estereotipada. El profesor empieza una clase con actividades que buscan involucrar a los alumnos para, después, desarrollar el tema y por último concluir la clase con la reafirmación del tema. En su quehacer cotidiano, el maestro mostró claridad en los límites y potencialidades de sus alumnos, así como un manejo de los contenidos escolares.

A través de sus acciones fue evidente que el docente indígena elaboró el sentido general de práctica, tomando y refuncionalizando los contenidos teóricos y metodológicos procedentes de las diferentes instituciones formadoras de docentes y las prácticas académicas observadas en espacios históricos y personales donde se formó.

La actividad profesional habitual que efectúa en el aula constituyó un medio importante para identificar, a través del "fondo" y "la forma" de hacerlo, sus saberes, creencias y valores que le daban sentido a su práctica diaria.

La cotidianidad académica de un maestro se consideró como la explicitación de un texto construido social y culturalmente, que actúa como un quehacer determinante sobre la práctica pedagógica que puso en marcha. Gracias al estudio se demostró que la práctica de un docente tiene en su interior resistencias y creencias que muchas veces impiden la inclusión de otras prácticas innovadoras, las cuales según la SEP son en teoría superiores a las del maestro.

Esto no implica que el profesor no sepa o conozca, sino más bien que las prácticas pedagógicas de institucionalización usadas con regularidad han resignificado en escasa medida el accionar diario de los maestros.

El docente indígena estudiado es nativo de la región hñähñú del estado de Hidalgo y profesor reconocido en el medio por sus sobresalientes actuaciones en los sucesos académicos y concursos en los que ha intervenido.

Este maestro cursó sus estudios en la Normal Superior de Chihuahua y la Universidad Pedagógica Nacional y participó en todos los cursos proporcionados por diversas instancias. En la práctica reflejaba una notoria preocupación por estar actualizado respecto de los aspectos metodológicos e incluyó constantemente materiales didácticos poco usuales en las demás escuelas, como rotafolio, láminas didácticas impresas y pizarrón blanco.

Tras el estudio profundo de la práctica del profesor indígena de éxito se observó que muchos de los cambios sugeridos para mejorar sus prácticas se soslayan, puesto que existe un deficiente programa de implementación de la reforma educativa. Por tal motivo, cuando el maestro advierte los cambios en los textos oficiales, los adopta a sus prácticas académicas y han sido de gran utilidad y funcionales, esto es, existen pocos espacios de formación significativa que le permitan reaprender sus estilos de trabajo académico.

Lo anterior revela sin duda su interés por formarse; sin embargo, en el análisis de su clase no se percibe la presencia del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. En la práctica, su interés se localiza en cumplir con lo señalado por el plan y el programa. Esto se evidencia cuando el docente pone una calificación sin cuidar el dominio real de la competencia comunicativa. Aquí se advierte que la evaluación del conocimiento se usa como producto y no como un proceso que exige varios acercamientos anteriores al dominio de la competencia.

La enseñanza del resumen que recupera los lineamientos del enfoque comunicativo señala que debe partirse de las experiencias previas de los alumnos y con base en ello elaborar esquemas de composición y reconstrucción del nivel de competencia de los alumnos; esto deja de manifiesto su procedimiento habitual a través de ejercicios de lectura de textos e indicaciones del docente que promueven el desarrollo de nuevas destrezas que se conviertan en hábitos académicos. No obstante, en la clase analizada y durante las clases observadas apenas se reconoció este enfoque.

La investigación muestra la urgente necesidad de que el maestro de grupo cambie de lugar su mirada académica. En otras palabras, que recupere las competencias comunicativas previas de los alumnos como eje central de su preparación, en lugar de cumplir tan sólo los contenidos oficiales.

Esta proclividad a apegarse al programa sobre todas las cosas se consideró muy importante porque desde ese punto es posible modificar las prácticas académicas del aula, como se destacó en el trabajo y se retoma más adelante en las conclusiones generales.

Se debe tener presente que para muchos de los alumnos, seguir en la escuela indígena y “aprender” es la única oportunidad que tienen en su vida de formarse en sentido académico. Por tal motivo, el compromiso de toda institución educativa de este corte, desde la docencia, debe ser trabajar para no reproducir la exclusión

y la marginalidad social en las escuelas indígenas o urbanas, u otras a las que por necesidad migratoria tengan que asistir.

Desde el surgimiento de la DGEI, se han explorado distintas alternativas para promover cambios sustanciales a la vida académica en las aulas (Calvo, 1992). Sin embargo, a partir de 1993 el Estado mexicano ha comenzado a modificar las prácticas de todas las escuelas públicas a través de tratar de instituir diversas innovaciones, entre las que destacan los enfoques para la enseñanza de la lengua. Estas modificaciones en la práctica han sido muy severas ya que han cambiado los libros de texto para los alumnos y manuales para los docentes. En este sentido, ahora toca analizar aquellos elementos teórico-metodológicos que buscan modificar las prácticas educativas en el aula y que se hace necesario estudiar si se quiere comprender lo que sucede en el aula indígena. Por tal motivo, el próximo capítulo busca analizar qué pasa con la estructura interna de aquellos elementos que buscan modificar sustantivamente las prácticas del aula a través del llamado discurso oficial.

---

#### IV.- EL ENFOQUE COMUNICATIVO COMO UNA CULTURA ACADÉMICA A INSTITUIR.

---

En el capítulo anterior traté de explorar las creencias encarnadas de un maestro indígena a través de las estrategias de enseñanza que emplea para formar a sus alumnos. Esta finalidad me resulto un esfuerzo significativo un esfuerzo para comprender la estructura de razonamiento empleada en la enseñanza de una competencia comunicativa a través de un análisis a profundidad de una clase. Como resultado de este análisis detecté dos problemáticas:

- 1) La necesidad de contar con maestros que posean una formación básica en el manejo de los nuevos enfoques de enseñanza que promueve la reforma educativa de 1993, de manera general y en particular un dominio del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, que le permita la comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos y los dote de elementos para el trabajo académico en el aula.
- 2) La necesidad de que el docente posea una formación que le posibilite tener un perfil académico profesional que favorezca la identificación con los principios generales que propone la educación intercultural bilingüe; tener elementos para reorientar el sentido académico de estos principios a favor de una educación pertinente a los grupos indígenas, creatividad para articularla a las demás asignaturas del currículum de educación primaria a favor de los anteriores propósitos; dominio del sentido pedagógico que deba tener la educación intercultural bilingüe acorde a la región, entre otros rasgos. Se trata de contar con un profesionalista que además de tener buena disposición para trabajar en el aula, contenga una formación que favorezca el dominio y la reorientación del currículum acorde a las necesidades académicas de sus comunidades.

Este capítulo presenta un análisis sobre la primer problemática que plantea la necesidad del conocimiento del enfoque comunicativo, que actualmente forma parte de la reforma educativa de 1993, en el contexto de los resúmenes escolares. La

preocupación central es explicar la visión de los especialistas a través de describir los fundamentos y los rasgos característicos de éstas prácticas de innovación que se sugieren para la enseñanza de la lengua, dentro de los procesos de modernización educativa del país y sus implicaciones en los retos de crear una escuela pública nueva, en la órbita del proyecto globalizador.<sup>1</sup>

Las preguntas que se busca contestar en este apartado fueron las siguientes:

- ¿Qué tipo de niño busca formar el plan y programa de la SEP?
- ¿Cuál es el enfoque para la enseñanza de la lengua que busca instituir?
- ¿Cómo están estructurados los libros para la enseñanza de la lengua que se emplea en el aula indígena?
- ¿Cómo se encuentra articulada la competencia comunicativa llamada *resumen* en los distintos libros de texto?
- ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de esta propuesta académica a instituir?

#### **4.1 El plan y programa de estudio en el contexto de la enseñanza de la lengua, como una cultura académica a instituir.**

En este apartado se pretende hacer un análisis del contenido del discurso oficial y sus intenciones presentes en el plan de estudios y programa de la Secretaría de Educación Pública.<sup>2</sup> Este documento tiene como propósito dar a conocer los lineamientos e innovaciones académicas para los seis grados de educación primaria.

---

<sup>1</sup> Hablar de globalización hoy día resulta común (aunque se debe aclarar que el proceso de globalización no es un fenómeno social reciente). Se puede advertir esta idea desde el siglo XV con el surgimiento de los grandes viajes intercontinentales e interoceánicos, así como las repercusiones de los grandes adelantos de la ciencia y su articulación a las necesidades sociales.

El sentido con el que se concibe la idea de globalización resulta significativo (Nivón, 1994). La globalización es vista como una práctica diferente de observar la realidad social, mientras anteriormente la categoría se aceptaba como fenómeno particular, como es la idea de nación, etnia, religión, etc.; ahora la globalización comienza a adquirir otro sentido, significa aceptar cambios socioculturales inducidos y formas de resistencia ante ello.

La globalización en el ámbito de la cultura y la tecnología ha avanzado al mismo tiempo que la economía y la política. Es el resultado de una mutua interdependencia que cada día es más intensa y en donde comienzan a perfilar nuevas formas de pensamiento social compartido.

<sup>2</sup> En México, desde 1960, fecha en que surgió la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, en las áreas urbanas, rurales e indígenas se ha contado con el apoyo de libros de texto y material de orientación pedagógica y didáctica para poner en práctica en los seis grados.

En el ámbito de la educación indígena sus niños han contado con estos materiales; inclusive con el surgimiento de la DGEI se han diseñado libros especiales para la enseñanza de la lectoescritura de lenguas indígenas y sus diferentes variantes dialectales.

Se debe destacar que como resultado de las políticas estatales se decretó que a los niños de primaria se les obsequien los libros de texto. En algunos sectores como el indígena son los únicos materiales que tienen los niños.

Cada grado a su vez está dividido en ocho asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física. Cada asignatura a su vez contiene la descripción del enfoque académico en que se va a trabajar y los programas correspondientes para cada año escolar.<sup>3</sup>

En el caso de las asignaturas de español, una de las preocupaciones principales del plan y programa de la SEP es promover una formación tendiente al fomento de las competencias comunicativas.<sup>4</sup>

**El Plan y Programa de la SEP.** - El programa de español de educación primaria está considerado como uno de los principales corazones del proceso formativo de los niños. El Plande estudios y Programas de la SEP vigentes le asigna una carga horaria de 340 horas anuales y 6 horas semanales, como se puede advertir en el siguiente cuadro:

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, en español se abandona el fomento de la gramática estructural por el enfoque comunicativo funcional.

En matemáticas se abandonan los temas de lógica, teoría de conjuntos, y probabilidad, que hacían mucho énfasis en el estudio de propiedades estructurales de los diferentes dominios de las matemáticas, por un sentido más funcional de esta asignatura, lo que ocasiona que los temas de estadística y la geometría adquieran una mayor profundidad (cfr. Quiroz, 1997).

En Ciencias Naturales, en la Reforma Educativa del 74, se le dio una amplia participación a un grupo de científicos del campo, los cuales tenían pensado que los alumnos adquieran una formación científica incipiente. Sin embargo, hoy se le da más importancia al estudio de las prenociones y nociones intuitivas de los alumnos sobre el mundo natural. (Rockwell (coord.), 1997:6)

Historia, Geografía y Civismo. Se decidió cambiar el fomento de las ciencias sociales por prácticas particulares de las disciplinas, para darle más énfasis a la construcción de las representaciones social ó de los niños y el fomento de valores en el aula (cfr. Rockwell (coord.), 1997: 9-10)

<sup>4</sup> Hoy el objetivo de la enseñanza de las lenguas aparece muy claro a la vista de los programas oficiales, libros del maestro y manuales que promueven la pertinencia del enfoque comunicativo, como un paradigma que recupera las formas discursivas cotidianas que encierran los usos de la lengua, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de estos usos. (cfr. SEP, 2000:8)

En otras palabras, la finalidad de la enseñanza del español en la escuela primaria, según el libro del maestro, consiste en promover la apropiación de mecanismos que generan la competencia comunicativa de los alumnos, para lo cual se hace necesario que en el aula se fomente el uso comprensivo y expresivo de las normas y habilidades para la producción de textos orales y escritos en situaciones diversas de comunicación.

En este sentido, todo programa de enseñanza del lenguaje debe estar encargado de promover entre los alumnos los siguientes propósitos:

- Mejorar la capacidad de comprensión y expresión de los mensajes tanto orales como escritos, y
- Promover la reflexión y uso de la propia lengua.

**Cuadro 4-1: Distribución del tiempo de trabajo tercero a sexto grado<sup>5</sup>**

<b>ASIGNATURA</b>	<b>HORAS ANUALES</b>	<b>HORAS SEMANALES</b>
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Fuente: Educación Primaria / Plan y Programas 1993.

Se establece para la enseñanza del español el siguiente propósito central:

*Propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita SEP (Plan y Programa 1993:15).*

Para lo cual el texto contiene cuatro ejes temáticos, que son abordados a lo largo de los seis años de la primaria y articulan los contenidos y las actividades de aprendizaje:

- Lengua hablada
- Lengua escrita
- Recreación literaria
- Reflexión sobre la lengua

De estos ejes se desprende la organización didáctica a partir de los siguientes rasgos que debe tener el aprendizaje de los niños.

- Integración estrecha entre contenidos y actividades.
- Amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.
- Reconocer las experiencias previas de los niños en relación a la lengua oral y escrita.
- Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.

<sup>5</sup> El caso de la programación de 1º y 2º tiene una lógica centrada en un programa integrado, lo que hace que sea una propuesta diferente.

- Utilizar con mayor frecuencia las actividades de grupo. (cfr. SEP Plan y programa de estudios 1993a)

En lo que se refiere al tema motivo del trabajo, vinculado con el desarrollo de la competencia comunicativa, que tiende a favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales en los niños de primaria, el plan y programas de 1993 vigente hoy en día destaca el siguiente propósito:

*Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo (SEP, Plan y programa de estudio, 1993 a: 15).*

Unido a este propósito, en el texto se pueden detectar las siguientes situaciones comunicativas:

- Producción de textos que sirvan como material para el aprendizaje y la aplicación de las normas gramaticales... (SEP Plan y programa de estudio 1993a p. 26).
- Estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente (SEP Plan y programa de estudio 1993a:13).
- Adquisición de conocimientos asociados con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión (SEP Plan y programa de estudio 1993a:13).
- Dominio de la escritura y de la destreza para el estudio en la selección y el uso de la información (SEP Plan y programa de estudio 1993a:13).
- Desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas... (SEP Plan y programa de estudio 1993a:13).

La estructura de los libros de español está hecha de tal forma que no sólo se privilegia enseñar conocimiento, sino también se busca desarrollar habilidades para el trabajo intelectual, como se puede inferir en los mismos enlistados anteriores.

Se supone que una vez que el alumno desarrolle su competencia comunicativa como una práctica mecanizada, entonces estará preparado para el manejo de estrategias académicas que sirven de apoyo al trabajo intelectual. Esto a su vez permite inferir el supuesto de que el alumno estará en condiciones de realizar aprendizajes significativos, que le permitan apropiarse por sí mismo no sólo un tipo de texto, sino una amplia variedad de ellos.

Cabe aclarar que el Plan y programas de español no solo está enfocado al desarrollo de la competencia comunicativa para el trabajo intelectual autónomo de los niños, sino que está involucrado con la promoción de otros contenidos igualmente importantes: reflexión sobre la lengua, recreación literaria y lengua hablada. (cfr. SEP 1995 Plan y Programa de estudios). Sin embargo, lo que sí se puede afirmar es que

estos contenidos escolares se trabajarán para promover la competencia comunicativa tendiente a favorecer una cultura académica propia y adecuada, que podría servir de apoyo para darle un diferente sentido a la práctica educativa en el aula.

Asimismo, se puede advertir que en la medida en que los alumnos adquieran un conjunto de estrategias comunicativas que favorezcan una autoformación, entonces se estará en mejores condiciones para cambiar el sentido sociocultural de estas formas de trabajo cotidianas en las aulas indígenas, como se irá mostrando en los siguientes apartados.

#### **4.2 El resumen de textos como contenido escolar privilegiado con el plan de estudios y programa escolar.**

El resumen de textos se caracteriza por integrar en su interior un conjunto de saberes académicos explícitos e implícitos: leer en silencio, describir, repetir, compactar ideas, enmarcar, esquematizar, entre otras habilidades comunicativas.

Los textos en que se delimita la promoción de un nuevo discurso académico centrado en el resumen son:

- Los libros de texto de 4° a 6°.
- Las Guías prácticas de "Santillana".
- Los ficheros.
- Los libros del maestro.

En todos estos textos se percibe una argumentación discursiva, a partir de la cual se advierte la necesidad de otro tipo de cultura académica que el estado promueve, para guiar el proceso de aprendizaje de los niños con otro sentido.

**Los libros de texto de 3° a 6°.** El nuevo diseño de los libros de texto se hizo negando la forma anterior de elaborar los libros conforme los especialistas de altos centros de investigación, quienes negaron la experiencia profesional de los maestros. Por tal motivo, los libros de texto actuales son el resultado de un concurso abierto, donde los maestros hicieron sus propuestas académicas sobre cómo trabajar la lengua (cfr. Latapí, 1995), por lo que su estructura didáctica no es uniforme. Se debe aclarar que actualmente en la SEP la enseñanza de la lengua se encuentra bajo la coordinación de Margarita Gómez Palacios y su equipo, quienes en los últimos años han reestructurado los libros de español que se les proporcionan a los niños.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Margarita Gómez Palacios; hizo estudios en la Normal Superior de Nuevo León, la Soborna de París y se doctoró en la Universidad de Ginebra Suiza en 1977. Creó en las oficinas de la Dirección de Educación Especial el proyecto. Propuesta de Aprendizaje para la Lengua escrita y las Matemáticas PALEM, que dio origen al Programa Nacional de Lectura y Escritura PRONALES.

Los libros de texto de español tienen características particulares importantes, como estar programados por bloques de conocimiento y éstos a su vez por lecciones, se intercalan fragmentos de lecturas literarias de distintos autores, las cuales están vinculadas con el texto, como es el caso de 4° año, mientras que en 6° año existe un libro de lecturas adicionales.

Los textos también se encuentran acompañados por ilustraciones a color y un conjunto de actividades didácticas a realizar. Se esperaba que estos tipos de texto fueran una invitación al desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas antes descritas.

Los textos escolares de la primaria le dan un espacio privilegiado al tema del resumen, como ya se mencionó y sobre todo poseen contenidos paralelos muy vinculados con el tema que se trabaja, como se podrá apreciar en los cuadros 4-2, 4-3, 4-4.

**El libro de texto de 4° año.** Establece 18 lecciones de 30 que se encuentran muy ligados al resumen, como se puede ver en el siguiente cuadro:

**Cuadro 4-2: Contenidos del libro de 4° año vinculado con el resumen de textos.**

<b>LECCIÓN</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>PÁGINA</b>
1	El camino de los libros	6-11
2	Comentarios en relación con el texto	14-17
3	Exploración del texto	20-23
4	Interpretación de la lectura	26-29
5	Un libro de consulta	32-37
6	Análisis del texto.	40-41
	Trabajo con el diccionario.	40-41
	Integración del fichero	42-48
8	Actividades sobre el texto	50-55
9	Reflexiones sobre el cuento	70-73
13	Interpretación de la leyenda	84-87
14	Recordar y narrar	90-93
15	Cuidado con las instrucciones.	96-99
18	Las ideas principales del texto	114-115
	En resumen	116-117
19	Lo que contiene la carta	120-123
20	Reflexiones sobre el texto	126-129
23	La redacción del telegrama	146-147
24	Lo que hay en un periódico	150-151
	Los textos en libros y revistas	152-153

25	El trabajo con el texto El cuadro sinóptico	156 157-159
29	Trabajo sobre el texto (la función de los sinónimos)	180-183

Como se puede advertir, la mayoría de los contenidos de las lecciones de alguna forma apoya para que los niños tengan una formación centrada en el desarrollo de habilidades académicas que posibilitan su propio trabajo intelectual.

Por lo que respecta al tema del resumen en la lección 18 le dedican un espacio significativo para la concreción de esta actividad.

**El libro de texto de 5° año.** Este texto ofrecido a niños y niñas está compuesto por cuatro bloques de conocimiento y 32 lecciones agrupadas en torno a estos bloques; cabe destacar que estos contenidos, al igual que el libro de cuarto año, están muy vinculados con el tema del resumen, como se puede apreciar a continuación en el cuadro en el cuadro 4-3<sup>7</sup>:

**Cuadro 4-3: Contenidos del libro de 5° año vinculado con el resumen de textos.**

LECCIÓN	CONTENIDO	PÁGINA
1	La biblioteca	10-15
2	Las cartas	18-21
3	Los cuentos y las leyendas	24-29
4	Las descripciones	32-35
5	Las recetas de cocina	44-47
6	Las fábulas	50-53
8	Textos informativos	56-59
9	Las biografías	62-65
11	Los instructivos	74-77
12	Los argumentos de una discusión	80-83
13	El texto periodístico	86-91
14	El boletín escolar	92-95
16	Las monografías	104-107

<sup>7</sup> Para efecto del análisis, se tomarán como referente empírico los subtítulos de las lecciones, porque en éstos se refleja mejor el sentido de las lecciones que se analizan. Los títulos que en éste se presentan, corresponden al nombre de las lecturas que sirven de apoyo para hacer referencia al estudio de la competencia comunicativa.

17	Las historietas	110-113
18	Ideas y resúmenes	116 <sup>8</sup>
19	Los personajes de un cuento	122-125
20	Información gráfica y la escrita	128-131
21	Los sucesos de la narración	134-137
24	Los libros y las antologías	150-153
26	La crónica	162-165
29	Los informes	180-183
30	Documentos y derechos	186-190

Al igual que el texto de cuarto año, los contenidos de estas lecciones están enfocados al fomento de la competencia comunicativa muy vinculada, al resumen de textos escolares. La lección 18 se destaca porque se da de manera particular el contenido que se viene analizando, también se puede apreciar que de 32 lecciones que componen el texto de quinto año, 22 se encuentran muy relacionadas con el contenido motivo de este estudio.

**El libro de texto de 6° año.** Este documento escolar se encuentra organizado por cuatro unidades didácticas y 16 lecciones. Dentro de este grado el tema del resumen de textos como contenido escolar se presenta dos veces, uno al inicio del curso y otro casi al final del mismo como se podrá apreciar en el cuadro 4-4<sup>9</sup>.

**Cuadro 4-4: Contenidos del libro de 6° año vinculado con el resumen de textos.**

LECCIÓN	CONTENIDO	PÁGINA
1	Un nuevo libro de textos	12-15
2	Las partes del cuento Los detalles de la narración	25-26 27-30
3	Las palabras y su significado. Las partes del texto y la escritura de resúmenes	36-42
4	El texto periodístico, las palabras y su significado	46-48
5	Interpretación de un plano	59-66
6	Las partes de la narración Escribe un cuento	74-76
7	Los diarios de vida y las cartas formales	84-88
9	Los textos del periódico y las partes del texto	107-114
11	Elaboración de cuadros sinópticos y la	130-137

<sup>8</sup> Se debe destacar que en la lección 18 aparece el tema del resumen como contenido particular que se debe estudiar.

<sup>9</sup> El análisis de este texto se hizo a partir de las lecturas del libro y de ahí se infirieron los contenidos que se estaban trabajando.

	preparación de una exposición	
12	La descripción, interpretación de textos, descripción de una imagen	144-147
13	La argumentación, las partes del texto y diferentes textos sobre el tema	155-161
14	Los resúmenes y las palabras, su significado y las partes del texto	167-172
15	Los documentos legales y la elaboración de cartas	178-185
16	Elaboración de una historieta y los dibujos en el periódico. Ideas para redactar	192-201

**Los Ficheros.** Son, como lo señalan los mismos documentos un material didáctico que pretende apoyar las actividades de los libros de texto y hacer uso de la información más compacta y eficiente. Físicamente, son un texto con hojas de papel grueso desprendibles, que poseen sugerencias muy concretas para el manejo de varias habilidades lingüísticas (cfr. SEP: fichero actividades didácticas español cuarto, quinto y sexto, 2000). En este mismo material, se resalta la importancia de hacer flexible la enseñanza, pues en su introducción se destaca la relevancia de la movilidad de las fichas y la idea de que una misma se debe utilizar varias veces.

En el caso de la enseñanza del resumen, existen varias fichas que dan ideas para cumplir esta tarea, como se podrá apreciar en estos documentos. En el fichero de sexto año, viene una ficha denominada “¿De qué trata el párrafo? Estrategias: ideas central en párrafo y texto”. En ella se dan lineamientos para analizar e identificar las ideas principales de un texto, a partir de la elaboración de títulos y subtítulos para cada párrafo.

**Guías Prácticas.** Este tipo de auxiliar didáctico, que el maestro indígena acostumbra comprar, representa una crítica al proceso de planeación de discurso oficial y a su vez muestra las necesidades cotidianas de preparación del docente (ver anexo 3).

Este material, en esencia, se encuentra planeado de manera separada para cada grado escolar y cuenta con un solo texto, donde se agrupan las materias básicas.

Existe un libro para el maestro y otro para el alumno. El libro para el maestro cuenta al inicio del mismo con una dosificación de contenidos de todas las materias por mes y por semana. Asimismo cuenta con lecciones compactas de una a dos páginas, en las cuales se encuentra sintetizado el sentido de cada lección. Aquí se destaca información concreta al inicio de cada hoja, donde se da el concepto que debe trabajar el maestro.

Posteriormente, se incluye una lista de ejercicios concretos, igual al libro propuesto para los niños. La diferencia entre el libro del maestro y del alumno radica en que en el primero los ejercicios se encuentran resueltos y se cuenta con una serie de sugerencias didácticas al margen de las hojas; mientras que en el libro de los niños se incluye una serie de ejercicios muy concretos, los cuales dan cuenta de los libros

oficiales. Se debe destacar que la presentación de estos materiales es muy agradable y en la mayoría de las editoriales se tratan de documentos muy coloridos con diverso tipo de letra.

Ante la presencia de este material, queda claro que la preocupación principal del docente es cumplir esencialmente con el programa oficial, en contraposición al fomento de la competencia comunicativa.

#### **4.3. El sentido y organización de las lecciones sobre el resumen.**

En este apartado se pretende hacer un análisis del sentido del contenido escolar y al mismo tiempo de la metodología presente en las cuatro lecciones sobre el resumen de textos, los cuales aparecen en el programa y en los libros de los niños de educación primaria.

Las cuatro lecciones sobre el resumen que se analizarán constan de una lectura fuente, a partir de la cual se derivan diversas actividades didácticas tendientes a favorecer el aprendizaje como una competencia comunicativa (ver anexo correspondiente). Esta lectura fuente está siempre acompañada de dibujos y viñetas que marcan el inicio de una nueva lección. A continuación se encuentra una lista de actividades y recomendaciones didácticas para el alumno, los cuales el maestro debe tener presentes para poder guiar el aprendizaje. Dentro de cada lección, se acostumbra incluir recuadros pequeños de información, donde se da a conocer de manera sintética el sentido escolar de cada lección.

En ciertas ocasiones, se dejan algunas líneas para que los alumnos resuelvan ahí mismo pequeños ejercicios que los diseñadores del texto consideran importantes.

El desarrollo de la competencia comunicativa implica partir de la idea de que el alumno efectúe la actividad varias veces, para ir sumando elementos técnicos que apoyen esta tarea. Desde esta perspectiva, cada lección incluye varias actividades con esta finalidad (ver cuadro 4-5).

Según la presentación de las cuatro lecciones sobre el resumen, se puede apreciar una relación evolutiva en cuanto al manejo de la competencia académica, como se podrá apreciar en los cuadros 4-5 y 4-6.

Si nos detenemos un momento a analizar el contenido de las cuatro lecturas fuente, se puede inferir que cualquier otro texto de las demás asignaturas puede cumplir con la misma misión de la estrategia didáctica. Asimismo, en el caso de la educación indígena, se pondría lecturas propias de la región; si fuera de interés para el maestro realizar esta modificación de textos fuente.

**Cuadro 4-5: Síntesis de las estrategias didácticas sobre la enseñanza del resumen de textos de la lección 18 del libro de cuarto año y la 18 de quinto año.**

LECCIÓN No. 18 – 4º AÑO	LECCIÓN No. 18 – 5º AÑO
<p><b>Actividad No. 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto “El terrible cocodrilo”.</li> <li>• Lectura en silencio y voz alta.</li> <li>• Investigación de palabras desconocidas.</li> <li>• Análisis del título.</li> <li>• Elaboración de resúmenes de párrafos.</li> </ul>	<p><b>Actividad No. 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto “La primera vuelta al mundo”.</li> <li>• Preguntas de comprensión sobre el texto.</li> <li>• Identificación y análisis de respuestas “breves” y “claras” de la actividad anterior.</li> </ul>
<p><b>Actividad No. 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de párrafos e identificación de ideas principales.</li> <li>• Elaboración de un texto con las ideas encontradas.</li> </ul>	<p><b>Actividad No. 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relectura del texto fuente e identificación del tema que se trata.</li> <li>• Elaboración de una lista de ideas principales a partir del texto anterior y elaboración de un resumen en dos renglones</li> </ul>
<p><b>Actividad No. 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del pequeño texto “Golondrinas”.</li> <li>• Identificación de ideas principales.</li> <li>• Recomendaciones para el diseño del resumen: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Junta las ideas principales y elabora un resumen.</li> <li>➢ Pide una opinión de calidad de tus resúmenes.</li> <li>➢ Las ideas principales no siempre están escritas, es necesario que tú las busques.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Actividad No. 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación de una investigación de otras materias.</li> <li>• Elaboración de una ficha de trabajo o de resumen.</li> <li>• Organización de un fichero por temas.</li> <li>• Preparación del material para ser presentado a los compañeros.</li> </ul>
<p><b>Actividad No. 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe ideas principales de una lista de párrafos.</li> </ul>	<p><b>Actividad No. 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperación del texto fuente y usos de los tiempos pretérito y pospretérito.</li> <li>• Elaboración de enunciados con el empleo del pospretérito.</li> </ul>

**Cuadro 4-6: Síntesis sobre las estrategias didácticas sobre la enseñanza del resumen de textos de la lección 18 de cuarto año y la 18 de quinto año**

LECCIÓN 18 DE CUARTO AÑO	LECCIÓN 18 DE QUINTO AÑO
<p><b>Actividad No. 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto “El terrible cocodrilo”.</li> <li>• Preguntas de comprensión.</li> <li>• Identificación de palabras desconocidas</li> <li>• Numeración de párrafos e identificación de ideas en función de subtítulos.</li> <li>• Elaboración de un esquema del texto.</li> </ul>	<p><b>Actividad No. 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto “Leonardo”.</li> <li>• Preguntas de comprensión.</li> <li>• Identificación de palabras y subrayado.</li> <li>• Identificación de la diferencia entre un texto fuente y un texto resumido.</li> <li>• Elaboración de un resumen a través de dos estrategias.</li> </ul>
<p><b>Actividad No. 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de una investigación sobre otro animal.</li> <li>• Exploración de diferentes fuentes de información escrita.</li> <li>• Organización de la información en títulos y subtítulos y elaboración un resumen.</li> <li>• Exposición frente al grupo de cómo se hizo la investigación.</li> </ul>	<p><b>Actividad No. 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto “Leonardo de Vinci”.</li> <li>• Preguntas de comprensión.</li> <li>• Comparación de texto No. 1 “Leonardo” y el texto No. 2 “Leonardo da Vinci”.</li> <li>• Investigación sobre otra biografía.</li> <li>• Elaboración de una descripción.</li> </ul>
<p><b>Actividad No. 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto “Algo más sobre reptiles”.</li> <li>• Identificación de ideas principales en función de subtítulos dados.</li> <li>• Identificación de palabras desconocidas.</li> <li>• Elaboración de un resumen.</li> </ul>	<p><b>Actividad No. 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de un pequeño texto: “¿Cómo funciona el bolígrafo”</li> <li>• Elaboración de un dibujo y explicación de sus partes.</li> <li>• Elaboración de un dibujo sobre otro objeto y redacción sobre la descripción del mismo.</li> <li>• Explicación del uso de la “b” y “v” en función de la actividad.</li> </ul>
<p><b>Actividad No. 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de un pequeño texto: “Algo más sobre reptiles” con itálicas.</li> <li>• Identificación de palabras itálicas como ideas principales.</li> <li>• Análisis de ideas principales e ideas secundarias.</li> <li>• Elaboración de un resumen.</li> </ul>	<p><b>Actividad No. 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de un concurso sobre cuentos, teatro, dibujos o canciones.</li> <li>• Elaboración de convocatoria y carteles permisos.</li> <li>• Análisis de títulos de noticias de periódico.</li> <li>• Identificación de verbos y complementos circunstanciales a través del subrayado.</li> </ul>
<p><b>Actividad No. 5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de un cuadro de características de animales.</li> <li>• Identificación de cuadros semánticos.</li> <li>• Elaboración de oraciones empleando verbos vinculados con la lección.</li> <li>• Escritura de oraciones utilizando las grafías anteriores.</li> </ul>	

**Metodología propuesta para la enseñanza del resumen.** Como se podrá apreciar en los cuadros 4-5 y 4-6, estos espacios didácticos están organizados de tal manera, que el contenido se puede ir tratando a lo largo de una semana de trabajo. Los contenidos escolares de estas lecciones están planeados en subactividades o actividades concretas que se apoyan una tras otra. El énfasis está puesto en la lectura de comprensión inicial, la cual da elementos para ser retomados en otras sesiones de clase. Además, en las lecciones de cuarto y quinto año se pueden apreciar recomendaciones significativas como las siguientes: (ver cuadros 4-7 y 4-8)

- El análisis de los títulos como un ejemplo de concreción de la información.
- Formas concretas de cómo ir redactando resúmenes a partir de ideas principales.
- Elaboración de resúmenes a partir de ideas principales.
- Elaboración de resúmenes con el apoyo de otros libros de texto. Situación que se considera significativa, ya que muestra querer crear una cultura académica propia que apoye la vida cotidiana de los alumnos.
- En el libro de quinto año se destaca la oportunidad de fichas de trabajo o de resumen, donde los alumnos pueden apreciar el uso de esta estrategia comunicativa y emplearla al mismo tiempo como un apoyo para la investigación educativa (ver cuadro 4-7):

**Cuadro 4-7: Recomendaciones significativas de los libros de texto para la elaboración de resúmenes escolares.**

<b>GRADO ESCOLAR Y No. DE LECCIÓN</b>	<b>RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS</b>
4º año lección 18	Para el diseño de un resumen se recomienda: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de comprensión con apoyo de cuestionarios.</li> <li>• Investigación de palabras desconocidas.</li> <li>• Análisis de títulos.</li> <li>• Análisis de ideas principales.</li> <li>• Redacción de ideas principales.</li> <li>• Elaboración de un resumen de un libro de geografía.</li> </ul>

5º año lección 18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de comprensión con el apoyo de cuestionarios.</li> <li>• Ejercicios de localización del tema en párrafos.</li> <li>• Definición del concepto de resumen.</li> <li>• Se destaca la trascendencia de hacer un resumen en pocas palabras.</li> <li>• Se hace énfasis en la importancia de leer un texto varias veces.</li> <li>• Se muestra el apoyo de los resúmenes como estrategia de investigación.</li> </ul>
-------------------	--

En el caso del libro de sexto año, se localizan dos lecciones sobre el tema del resumen (ver cuadro 4-6). Se debe destacar que es el único producto del desarrollo de la competencia comunicativa que tiene este privilegio. Por consiguiente, aquí se advierte un caudal de recomendaciones didácticas significativas que pueden apoyar la adquisición de este saber oficial:

- En el cuadro 4-8 de la primera lección de sexto año se destaca la importancia del análisis de los subtítulos como una herramienta recomendable para la elaboración de este tipo de escrito.
- El recomendar el empleo de esquemas de ideas se considera que es otro recurso significativo para el diseño de este tipo de texto ya que este instrumento ayuda a tener la certeza del número de ideas principales que marca un resumen.
- Es significativo también observar la presencia del subrayado como otro recurso significativo para la elaboración de un resumen de texto.
- El empleo de lecturas comparativas se considera otra actividad muy importante que permite apreciar la importancia del resumen, como una estrategia que favorece la adquisición rápida de conocimientos.
- En sexto año, en las actividades 2 y 4 de la lección 14, también se destaca el empleo de los resúmenes como un apoyo a la investigación; lo cual se considera importante porque replantea la forma tradicional de enseñar.
- En esta misma lección se advierte la intención del autor del libro de texto para que el niño aprecie el uso del resumen como un recurso que apoya la elaboración de biografías, textos para carteles y la elaboración de permisos.
- Aquí también se destaca la importancia del análisis de los títulos y subtítulos, como enunciados que en sí son resúmenes de un mismo texto.

**Cuadro 4-8: Sugerencias significativas de los libros de texto para la elaboración de resúmenes escolares.**

<b>GRADO ESCOLAR Y No. DE LECCIÓN</b>	<b>RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS</b>
6º año lección 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de comprensión con el apoyo de cuestionario.</li> <li>• Identificación de palabras de fácil comprensión.</li> <li>• Identificación de ideas principales a través de subtítulos de párrafos.</li> <li>• Elaboración de esquemas de ideas.</li> <li>• Fomento de la investigación a través de resúmenes de diversos textos.</li> <li>• Análisis de títulos y subtítulos.</li> <li>• Elaboración de resúmenes a partir de la creación de títulos de un texto.</li> <li>• Identificación de un resumen de un párrafo a partir de un texto con itálicas.</li> <li>• Comparación de párrafos con ideas principales y con ideas secundarias.</li> <li>• Elaboración de cuadros sinópticos a partir de campos semánticos.</li> </ul>
6º año lección 14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de comprensión con el apoyo de cuestionarios.</li> <li>• Elementos para el subrayado y como texto.</li> <li>• Comparación de párrafos y como texto fuente de otros, como el resumen.</li> <li>• Elaboración de un resumen a través de palabras que muestran el orden de un texto.</li> <li>• Análisis de dos textos en una misma información, uno con datos precisos y otro con datos más generales.</li> <li>• Elaboración de una biografía de un personaje.</li> <li>• Elaboración de una descripción como resumen.</li> <li>• Elaboración de convocatorias e invitación a concursos.</li> <li>• Análisis de títulos y subtítulos de periódicos.</li> </ul>

Con el conjunto de recomendaciones didácticas, se advierte la complejidad de esta habilidad y al mismo tiempo su importancia para la vida académica de los alumnos. Sin embargo, dada la gran cantidad de lecciones que hallen los libros de texto, y en consecuencia del fomento de habilidades lingüísticas, esto puede ocasionar que los docentes se preocupen por privilegiar más una formación enciclopedia, que por la

creación de hábitos académicos.<sup>10</sup> Esto, unido a la falta de una formación que proporcione las ideas de dosificar las principales habilidades lingüísticas, puede también producir que los maestros se interesen más por el dominio de contenidos, que por el desarrollo de habilidades académicas las cuales en la práctica demandan el empleo de más tiempo.

En el medio indígena, se pudo observar que existe la costumbre de fomentar las olimpiadas del conocimiento y la aplicación de pruebas de aprovechamiento centradas en el manejo de contenidos, las cuales también en esencia son una motivación para que los docentes posibiliten una formación más centrada en los dominio memorístico de saberes conceptuales, que en el desarrollo de la competencia comunicativa.

#### **4.7 Conclusiones parciales en torno a una nueva cultura académica a instituir.**

Este capítulo tuvo como propósito principal mostrar la estructura del conocimiento escolar que se busca instituir, es decir, se describió la estructura general de los libros de texto a partir de la competencia comunicativa seleccionada, denominada resúmenes de textos. Aquí se analizó la dinámica del resumen de textos y su articulación con saberes académicos parecidos y con la idea de mostrar la trascendencia del objeto de estudio y su vinculación con las intenciones formativas a instituir de la reforma educativa actual.

Sólo al examinar el andamiaje teórico y metodológico en los discursos de los libros de texto del alumno y el maestro constaté que se elaboraron como producto de un concurso nacional, por lo que la estructura de la planeación de la lengua carece de una columna vertebral. Esto hace necesario revisar los textos y readaptarlos a un plan en el que exista un seguimiento de las competencias comunicativas. No hacerlo supone que éstas se trabajen de manera fragmentada y se caiga en lo ya observado: las competencias se transmiten como fragmentos aislados. Es un hecho que la Secretaría de Educación Pública conoció esta problemática y que instituyó un equipo de investigación e intervención didáctica para diseñar nuevos libros de texto, aunque esta labor fue fragmentaria porque sufrió el cambio de sexenio y la creación de un nuevo equipo para llevar a cabo esta encomienda.

El análisis sobre la estructuración del plan y programas escolares, a partir del ejemplo de los resúmenes escolares, permitió desentrañar el sentido del enfoque en el que están circunscritos el maestro y sus alumnos. La investigación remitió a trabajar el sentido de conceder oportunidades de producción de textos a los alumnos. Esto es, en tanto que la educación siempre lleva implícita una dimensión de futuro a instituirse, presupone deseos, sueños o expectativas a cumplir en los alumnos. El enfoque de la enseñanza de la lengua trata de impulsar y habilitar al maestro en el ideal de formar una escuela en la que se produzcan lectores y escritores entre otros

---

<sup>10</sup> Esta consiste que actualmente se vienen reestructurando los libros de texto oficiales.

aspectos, con la idea de recuperar la dimensión intelectual y profesional de la tarea docente.

En este sentido, en relación con el resumen de textos como competencia comunicativa, privilegiada en los libros de texto a lo largo de los últimos cuatro años, e incluso en el sexto grado, se reconoce una doble necesidad de analizarlo, por lo que el privilegio de este saber académico llamado resumen de textos en el plan y programas de la SEP recupera la dimensión de crear habilidades para el trabajo intelectual en el aula y demuestra las oportunidades que existen con este recurso educativo para favorecer una educación más centrada en los alumnos.

La vinculación del hábito de la lectura con la escritura a partir de resúmenes escolares reenvía a estas ideas otras imágenes pedagógicas para reconsiderar el lugar de la práctica educativa indígena y señala su potencial transformador del quehacer institucional con otras estrategias didácticas semejantes.

El fomento de las competencias comunicativas, y en particular el resumen de textos, supone que la educación no se centre tanto en el maestro y sí más en el alumno, que a menudo no sabe leer o expresarse por escrito o defenderse ante el apabullamiento de los que tienen el poder y el saber.

El análisis del aula hecho en el capítulo anterior permitió advertir la presencia de quienes forman alumnos con una fuerte tendencia homogenizante, producto de la preocupación del maestro por cumplir con los contenidos oficiales y las demandas de los concursos. Sin duda, esta aseveración requiere de estudios más detallados acerca de los efectos que ocasiona este tipo de formación. Sin embargo, se puede apreciar a través de lo analizado en este apartado una educación más centrada en el uso y el fomento de las competencias comunicativas que favorezcan el desarrollo de la diversidad creativa de los alumnos.

El nuevo carácter innovador del enfoque comunicativo busca recuperar las potencialidades humanas de los alumnos, es decir, la creatividad y originalidad cuando se hace uso de la lengua.

Asociada con otras categorías muy utilizadas en la actualidad, tales como conocimientos previos de los alumnos, formación basada en necesidades reales de los mismos, educación permanente o para la vida, conocimientos relevantes y pertinentes. Hoy se convierten en una posibilidad de realidad si se recuperan sus principios básicos:

### **Principios básicos del enfoque comunicativo a través de los resúmenes escolares:**

- Involucra una educación basada en la interacción estrecha y dinámica con el desarrollo de competencias para el trabajo intelectual, llegando incluso a crear una nueva cultura académica.

- Enfatiza el desarrollo de otros procesos formativos (conocimientos, destrezas, valores, etc.) que combinados posibilitan una educación integral.
- Visualiza una formación interdisciplinaria, ya que muchos de sus saberes académicos instrumentales sirven de apoyo para aprender los contenidos de las otras asignaturas.
- Reafirma la relevancia que posee el favorecer una cultura académica que permita la ejecución de diversas tareas escolares en donde se destaca el aprendizaje autónomo y la formación de hábitos para el estudio.
- Incorpora los valores de una nueva cultura académica, en tanto que no se centra en la formación para una clase, sino que prepara a los estudiantes en la formación de hábitos "generalizables" para su desempeño en cualquier salón de clases.
- Involucra, ante todo, procesos y no conocimiento acabados y repetitivos, como si fueran productos. El desarrollo de estos procesos no es una práctica acabada, sino que debe durar toda la vida.
- Destaca que todo plan y programa son instrumentos flexibles y no fines en sí mismos. Pone en el centro los criterios de formación emanados de la propia comunidad escolar y no la secuencia programada de los libros de texto.

---

## V.- LOS NIÑOS HÑÄHÑÚS, SUS ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y SU CULTURA ACADÉMICA INSTITUIDA.

---

La capacidad de extraer las ideas principales de un texto de los resúmenes escolares es una competencia académica muy privilegiada en los libros de texto, como se pudo demostrar en el capítulo anterior. Ahora el propósito de este apartado, es profundizar más a detalle cómo funciona esta habilidad académica dentro de las aulas indígenas, desde la perspectiva de los alumnos.

Para cumplir con esta intención se diseñó una prueba de intervención didáctica que permitiera reconstruir lo que los alumnos sabían sobre el resumen de texto, visto en clases anteriores; al mismo tiempo que tuviera un instrumento que facilitará esta tarea de producirlos en situaciones naturales. Para esto se les dotó de contenidos y ejercicios prácticos que les permitieran aproximarse a los requerimientos didácticos, que demanda la construcción de un resumen escolar.

Aquí mismo se presenta la metodología y los resultados de un estudio concreto de la forma en cómo cuatro grupos de niños y niñas hñähñú de 5° y 6° años del Valle del Mezquital ponen en práctica diferentes estrategias para la construcción de resúmenes escolares, como una práctica comunicativa necesaria para su diseño, así como su cohesión superficial y coherencia subyacente en su realización (cfr. Bernstein, 1998).

Para el diseño de la prueba se partió del supuesto de que, si los alumnos están formados con el enfoque comunicativo, estos serían competentes para hacer el resumen de una noticia de un periódico, a través de identificar las ideas principales y las secundarias, y a su vez serían capaces de apoyarse en una serie de microhabilidades necesarias para realizar esta actividad.

A través de un proceso de interacción con el texto, los niños crean y reestructuran activamente un documento con el propósito de obtener sus aspectos principales, a partir de su bagaje previo de conocimientos, lo que se hace posible mediante el uso de una serie de procedimientos o reglas, como son la selección, ordenamiento y presentación de las ideas del autor que analiza; es decir, un niño al elaborar un resumen no lo hace de manera pasiva, sino contrariamente lo realiza a través de un proceso de análisis y reducción de la información, en el cual emplea una serie de estrategias académicas.

A partir de esta base conceptual y metodológica, consideré necesario guiar este proceso de análisis de la producción y habilidades de los niños en torno al resumen de textos, tomando como referencia las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo construyen los niños los resúmenes escolares?
- ¿Cuáles son las estrategias que emplean para su uso?
- ¿Cuáles son sus características retóricas particulares?
- ¿Qué aprendizajes específicos reportan?
- ¿Cuál es el grado de dominio de su competencia comunicativa?

Para dar respuesta a estas preocupaciones, decidí diseñar una situación de intervención didáctica a través de una prueba de habilidades y conocimientos escolares que sirvieran como pretexto para apreciar más detalle adecuadamente sus estrategias académicas ante este producto de la competencia comunicativa.

### **5.1 Diseño de la situación de intervención didáctica.**

Para crear esta situación de intervención didáctica, tendiente a recoger la información necesaria para el estudio, se diseñó una prueba de Habilidades y Conocimientos (HAC)<sup>1</sup> escolares; se buscó enfrentar a los alumnos a un problema semejante al que podrían realizar cotidianamente en su aula; se les dotó de circunstancias académicas que los llevaran al uso de estrategias para la realización del resumen de un texto escolar. Todo esto apoyado en el enfoque comunicativo funcional, el cual fue explicado con anterioridad.

Se hizo todo con la intención de que el estudiante tuviera una experiencia semejante a la vivida en clases para abrir; desde este ejemplo, un abanico de experiencias didácticas complementarias a la producción de resúmenes escolares, con el fin de valorar y profundizar el análisis de las implicaciones de esta competencia comunicativa y sus significados.

La prueba de habilidades y conocimientos escolares se diseñó de tal forma que el investigador y su maestro de grupo quedaran al margen de la situación de intervención didáctica. Lo ideal era que los alumnos fueran autónomos y estuvieran en condiciones de cometer errores y/o aciertos en condiciones iguales. Esto fue fundamental, ya que la actividad académica permitiría advertir los problemas a los que se enfrentaban en el proceso de ir elaborando un resumen de textos. En otras palabras, la prueba se diseñó para que las respuestas generadas por los alumnos fueran auténticas, originales y al mismo tiempo imprevisibles, justamente con la idea de detectar con claridad el proceso de construcción de resúmenes escolares.

---

<sup>1</sup> Estoy consciente de las muchas críticas a las pruebas psicopedagógicas en el campo de la educación (Morales, 1984; Gutiérrez 1990; Fernández, 1991); sin embargo, la prueba que se diseñó trató de superar estas críticas y se centró en medir habilidades y conocimientos que tiene el alumno como miembro socialmente competente en la cultura académica del aula.

**La construcción del Instrumento.** Para el diseño de la prueba de habilidades y conocimiento se recuperó el sentido académico del plan y el programa de la SEP 1993, con la idea de tomar como sustento los contenidos escolares más representativos de esta propuesta educativa. Asimismo se procuró que los contenidos escolares estuvieran centrados en el uso pragmático de la lengua (ver el ejemplo de la prueba en el anexo 6). Se procedió a hacer un análisis de un banco de pruebas comerciales que sirvieron de soporte para la elaboración del instrumento, lo que permitió apreciar el tipo de contenidos programados que evaluaban, la forma de hacerlo y el grado de dificultad, aunque se debe aclarar que éstas pruebas metodológicamente estaban hechas con un enfoque memorístico que privilegiaba una formación enciclopédica.

La prueba se diseñó en los lineamientos del enfoque psico-sociolingüístico que propone Gutiérrez (1990), en lo referente a considerar la evaluación como un proceso de construcción académica y no como un producto acabado.

Lo que interesó evaluar en la prueba fueron los procesos de construcción de los niños, es decir, los éxitos y fracasos posibles que tuvieran los niños al poner en práctica su competencia comunicativa; esto se contraponen a las pruebas centradas en normas o criterios en los que se presuponen de antemano las diferencias individuales y se busca un número para acreditar, con miras a identificar el éxito de unos cuantos en contraposición con los demás integrantes del grupo (González, 1995:46).

En esencia, la prueba tenía como propósito dotar a los alumnos poco a poco de elementos académicos que sirvieran como incentivos y favorecer la elaboración de un resumen con un desempeño eficaz (ver el instrumento acabado en anexo 7).

Partiendo de esta intención y tomando como base los supuestos teóricos metodológicos antes señalados, se tomaron las siguientes decisiones académicas para la elaboración del instrumento:

1. Leer un texto fuente que estuviera relacionado con la situación cotidiana que vivían los niños.
2. Contestar preguntas vinculadas con el texto fuente, con la finalidad de que apoyaran su comprensión lectora.
3. Elaborar una ficha bibliográfica o hemerográfica con el propósito de que los niños pusieran atención a los títulos y subtítulos del texto, para que tuvieran en mente el sentido del mismo.
4. Identificar tres ideas principales del texto, con el objetivo que tuvieran un soporte para la realización de un resumen.
5. Finalmente, diseñar un resumen natural que recuperara las etapas anteriores.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Se debe aclarar que estas decisiones académicas se diseñaron teniendo presente la propuesta que establece van Dick (1984) de cuatro reglas o estrategias necesarias, en la elaboración de un resumen: omitir, seleccionar, generalizar, integrar o producir un texto. La primera estrategia, omitir, está representada por el

## 5.2 La construcción de un resumen escolar en niños hñähñü.

De manera concreta, como parte de la metodología de análisis de los trabajos de los estudiantes de las primarias indígenas, se decidió organizarlos en cuatro fases, tomando como base los siguientes criterios:

1. Hacer un diagnóstico cuantitativo general de los resúmenes recolectados de cuatro grupos, que diera cuenta del estado que guarda la cultura escolar instituida a través de sus saberes observados de manera general.
2. Dirigir la atención al análisis de las microestrategias empleadas por los niños para la construcción de un resumen escolar, identificando aquellos aspectos que para ello era fundamental.
3. Evaluar la consistencia interna que guardan las micro estrategias necesarias para la realización de este tipo de ejercicios académicos, y su compatibilidad en el enfoque comunicativo.
4. Identificar aquellos elementos metodológicos que afectan la buena realización de este tipo de estrategias académicas, con miras a elaborar sugerencias para resolver la problemática detectada.

Para el análisis de los resúmenes, se evaluó el grado de precisión de las ideas trabajadas de un texto, es decir, se pensó buscar un instrumento metodológico que permitiera ser valorado por otras personas, para que ambas instancias llegaran a una conclusión de valoración similar.

Con este propósito, para la evaluación del ejercicio sobre la noticia, se elaboró un mapa de ideas (Novak y Gowin, 1995) que permitiera servir como patrón comparativo para analizar distintos aspectos previos y los mismos resúmenes de los alumnos (ver esquema 5-1), lo que permitió comparar la producción de los niños con el original, para poder apreciar de manera objetiva qué aspectos habían sido considerados esenciales y secundarios por los niños puestos a prueba.

El recurso metodológico llamado mapa de ideas se considera como una representación visual de los aspectos principales de un texto, el cual sirve de apoyo a la identificación de las ideas principales de un documento fuente y sus relaciones entre sí. El mapa de ideas está compuesto por óvalos para presentar los conceptos o ideas centrales y líneas con flechas para mostrar sus relaciones entre sí, como ya se mencionó en el capítulo II.

El mapa de ideas, en esencia, fue un instrumento que permitió advertir con facilidad la capacidad de comprensión de los alumnos para realizar su resumen sobre la noticia; además, permitió entrar en la lógica del texto y advertir cómo se articulan las ideas principales y secundarias de un documento.

---

punto número uno. La estrategia de selección de información se ubica en el punto dos y tres, la de generalizar también se localiza en el tres y por último la integración del nuevo texto se ubica en el número cinco.

Como se puede apreciar en el esquema 5-1, el mapa de ideas permitió detectar la existencia de una jerarquía de conceptos o categorías claves de un documento y permitió detectar que las ideas se articulan entre sí y muestran una auto-dependencia, todo esto en torno a una finalidad definida que el autor del texto busca mostrar (Hidalgo, 1998); además también favoreció hacer un análisis detallado de los mismos y a partir de esto se elaboró una tipología del sentido en que los niños construían su resumen de la noticia.

En síntesis, la elaboración del mapa fue una buena estrategia metodológica que permitió valorar los resúmenes de los alumnos, a través de advertir si los niños y niñas habían podido penetrar a la lógica interna del texto y, en consecuencia, valorar si su producción era coherente, estructurada, y si habían jerarquizando bien las ideas principales y secundarias de un documento fuente.

El mapa de ideas se empleó como patrón comparativo que permitió apreciar los siguientes aspectos:

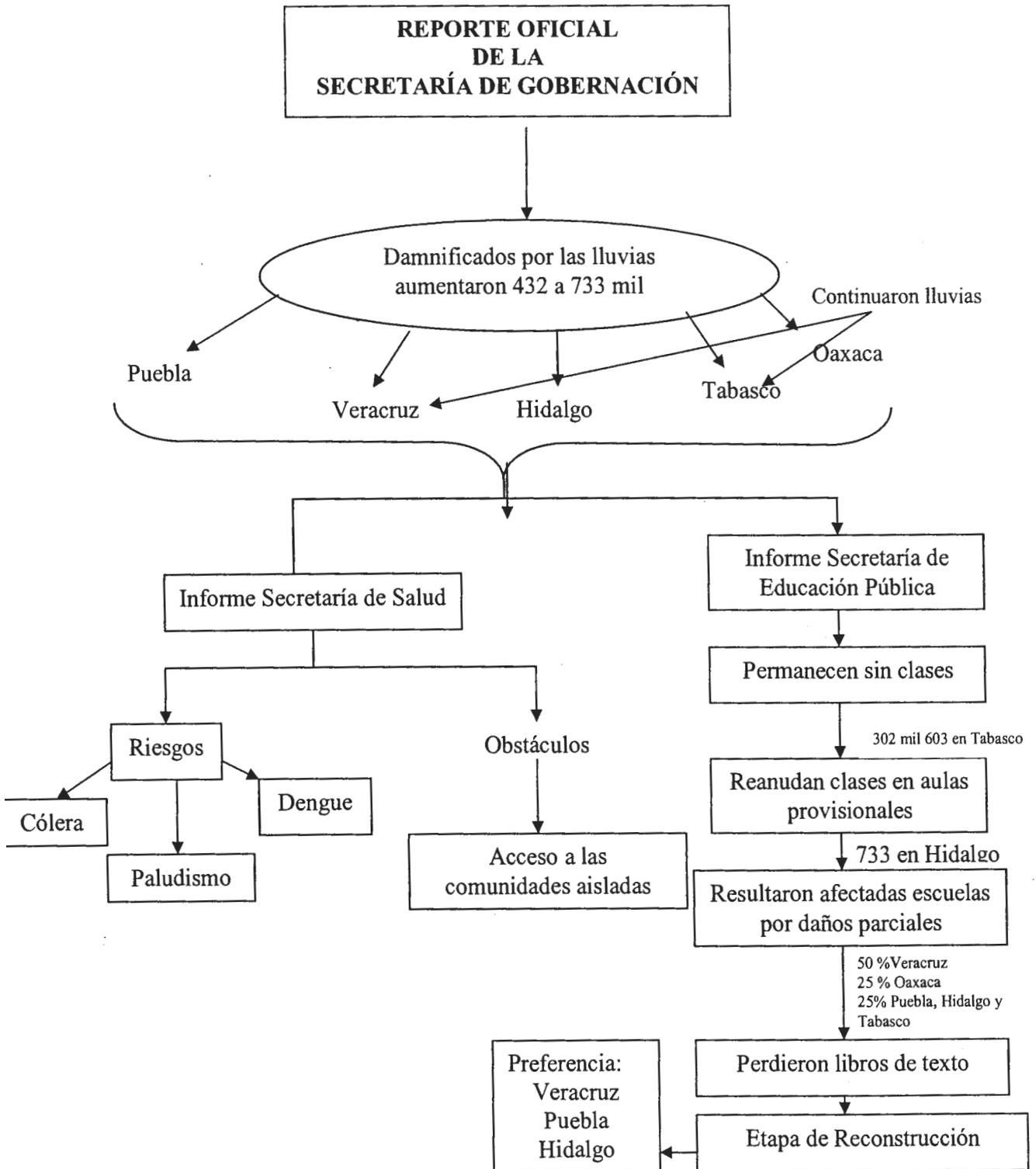
- La presencia del título que mostraba una síntesis del texto.
- Los estados de la República donde se dio el fenómeno pluvial.
- Ideas en torno al informe de la Secretaría de Salud.
- Ideas en torno al informe de la Secretaría de Educación Pública.

**Diagnóstico cuantitativo general.** Con la idea de facilitar al lector la comprensión de los resultados, primero se expuso de manera general la problemática que rodea la construcción de resúmenes escolares y sus procesos de adquisición y comprensión del aprendizaje, para posteriormente desarrollar el análisis cualitativo de sus resultados.

La tipología de los trabajos de los niños y niñas se dio a partir de la siguiente clasificación: se otorgaron 5 puntos a los alumnos que se consideraban usuarios competentes en la realización de un resumen de textos escolares; para identificarlos, se les ponía la notación "MB" (Muy Bien). En un punto medio se agruparon los resúmenes que estaban bien y se les puso la notación "B" (Bien). Aquí se agruparon los niños que obtenían calificación de 3 y 4 puntos. En un tercer bloque se colocaron los trabajos que están con un criterio mínimo y se decidió ponerle la notación "R" (Regular); es decir, se colocaron los trabajos de los niños que obtuvieron la calificación de 1 y 2 puntos (ver cuadro 5-1).

Al efectuar el análisis cuantitativo de los trabajos, no se advirtieron diferencias significativas entre los resúmenes elaborados entre los de 5° año y los de 6°. En ambos niveles existen casi los mismos rasgos de aquellos que los elaboraron muy bien y aquellos que no eran muy competentes para realizarlos (ver cuadro 5-2).

**Esquema 5-1: Mapa de ideas básicas para evaluar los resúmenes de textos escolares**



**Cuadro 5 - 2: Concentración de totales de la elaboración de resúmenes en las dos escuelas de estudio.**

COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL RESUMEN							
Grado	Comunidad	MB	B	R	NE	Totales	Porcentaje
5°	"A"	0	10	15	3	28	34.14 %
5°	"B"	0	7	11	0	18	21.95 %
6°	"A"	0	6	6	2	14	17.07 %
6°	"B" <sup>1</sup>	4	10	5	3	22	26.82 %

MB= Muy Bien B= Bien R= Regular NE= No elaborados

### 5.3 Las estrategias empleadas por los niños para construir un resumen de un texto escolar.

La idea del siguiente apartado, una vez hecha la valoración de las pruebas de manera general, fue mostrar el conjunto de estrategias específicas empleadas por los alumnos para hacer un resumen de textos. El universo aplicado, como se mencionó anteriormente, se agrupó en *muy bien*, *bien* y *regulares*.

#### 1. La lógica de construcción de los resúmenes que están MUY BIEN elaborados.

Se pudo advertir que los niños emplean los resúmenes como una práctica comunicable, es decir, al ser evaluados se percibió que se descubrieron cuatro ideas centrales de la noticia utilizada. Además aportaron elementos significativos en su construcción.

Asimismo se advierte en los resúmenes de ambas escuelas, los lazos significativos con el texto analizado. Es decir conservan la esencia del significado del texto que proceden.

Destacaban en primera instancia, la presencia del inicio del artículo del texto fuente, donde se localizaba el tema y el sentido de todo el documento. (ver ejemplo 1 y 2).

<sup>1</sup> Dado que los puntajes más altos en la elaboración del resumen eran del maestro de sexto de la comunidad "B", esto permitió constatar que se estaba trabajando el estudio con un buen docente.

### Ejemplo 1: Elaboración de un MUYBUEN resumen de texto

Las lluvias aumentaron a 432 mil 733 en los estados de Puebla, Veracruz, Hidalgo y Tabasco. En Tabasco se localizan 235 mil 78 y los albergues suman ya 626 informó la coordinación.

La secretaría de salud advierte que persiste el riesgo de aparición de brotes epidémicos de la Colera. En Tabasco, Veracruz, Oaxaca, Puebla e Hidalgo hay mucha lluvia. Todas estas estados insisten que la próximas semanas serán cruciales en materia de salud en estas entidades.

La SEP reportó las causas de lluvias y de tempestad de septiembre resultaron daños parciales 5 mil 554 planteles escolares y el 50 por ciento en Veracruz.

### Ejemplo 2: Elaboración de un MUYBUEN resumen de texto

Los damnificados por las lluvias aumentaron de 452 mil a 753 en los estados de Puebla, Hidalgo, Veracruz y Tabasco; el servicio meteorológico nacional informa que continúan las lluvias por influencia del aire marítimo tropical oceánico pacífico, gulfos de México y mar Caribe.

La secretaría de educación pública informó que 3 millones 172 mil libros de texto se encuentran en las zonas afectadas por las lluvias.

La secretaría de salud informó que pueden haber brotes de epidemias como de colera, patidismo e dengue, destacó que el obstáculo para el personal médico son las zonas aisladas por las lluvias.

**Destacaban las ideas principales** de un texto fuente con pocas palabras. Esto se considera importante, porque era principio fundamental del diseño de un muy buen resumen, saber distinguir bien las ideas principales de las secundarias.

**Abundaron en mostrar detalles del texto fuente.** Se consideraron muy buenos resúmenes aquellos que recuperaron detalles sobre el texto fuente, aunque éstos no coinciden con acentuar las ideas principales del texto. En su evaluación se consideraba que eran buenos resúmenes, porque los estudiantes habían recuperado la idea de destacar aquellos aspectos significativos de los documentos.

**Existía una recuperación de los principios técnicos.** Los alumnos que hicieron los mejores trabajos se apoyaban en varias sugerencias hechas por sus maestros; por ejemplo, algunos rasgos del subrayado en la noticia que sirvió como texto fuente y en otros casos se apoyaban en el listado de ideas que se les había solicitado previamente en la prueba de conocimientos y habilidades.

**Hubo conciencia de respetar las ideas principales del texto fuente.** Los niños que elaboraron muy bien sus resúmenes eran más conscientes de respetar las ideas de la noticia analizada y en su análisis detallado se pueden advertir con mucha facilidad cómo incluyeron las ideas principales del texto así como las ideas secundarias generales del documento (ver esquema 5.1).

**Descuidaban la lógica de presentación de las ideas del texto fuente.** Se consideró que este tipo de resúmenes eran un buen trabajo porque se veía la presencia de los aspectos principales del texto y a su vez los alumnos eran capaces de trabajar las ideas con más creatividad, al margen de la rigidez del texto original. (ver ejemplo 4)

En síntesis, hacer un muy buen resumen significa aplicar algunas de las microestrategias señaladas para este apartado en la elaboración de un texto, el cual dice lo mismo, pero con menos palabras.

## **2. La lógica de la construcción de los resúmenes que estaban BIEN elaborados.**

En este bloque se agruparon los trabajos de los alumnos que destacaban porque habían encontrado tres o cuatro ideas centrales de la noticia del texto fuente y, generalmente, tenían muchas ideas secundarias.

Por ejemplo, era común que los niños expresaban más ideas secundarias sobre el reporte que daba la Secretaría de Educación Pública y con frecuencia silenciaban datos o ideas expresadas por la Secretaría de Salud y de Gobernación, porque sus reportes eran muy generales. Esto permitió advertir que los alumnos no habían comprendido el sentido de elaborar un resumen.

### Ejemplo 3: Elaboración de un BUEN resumen de texto

Los damnificados por las lluvias aumentaron en los estados de Puebla, Veracruz, Hidalgo, Tabasco muy muchas personas albergadas y también fallecidas. La secretaria de salud advierte a todos que puede persistir el riesgo de epidemias de cólera paludismo o dengue en las zonas afectadas. En el estado de Hidalgo se recordaron el cierre por cierto de las actividades escolares la dependencia de tanto que se perdieron 3 millones 178 mil libros de texto en los estados afectados.

Procuraban llenar todo el espacio proporcionado para la elaboración del resumen. Aquí se pudo apreciar que un número significativo de niños elaboraba sus ejercicios llenando la totalidad de los renglones dedicados a cumplir con esta actividad, lo que permitió demostrar que éstos comprendían el texto pero descuidaban una adecuada selección de las ideas principales (ver ejemplo 3).

### Ejemplo 4: Elaboración de un BUEN resumen de texto

Los damnificados por las lluvias aumentaron a 237 mil 733 en los estados de Puebla Veracruz Hidalgo y Tabasco. Personas que albergadas es ya 59 mil 961 y el de fallecidos es de 377. La secretaria de salud advierte que existe el riesgo de aparición de brotes epidémicos de cólera. Uno de los principales obstáculos que ha enfrentado el personal médico ha sido la dificultad de acceso. Afectadas no tienen clases en Veracruz 9 mil 182 alumnas no reciben clases y en Oaxaca se tiene a 13 mil los estudiantes sin clases.

Enlistado significativo de ideas sin distinguir las principales de las secundarias. En otros trabajos de los niños se aprecia que había un buen número de ideas del texto fuente, pero no bien discriminadas. Aquí se observa que los niños elaboraban los resúmenes de textos a partir de lo que se acordaban, y por lo tanto no respetaban las ideas del documento analizado. (ver ejemplo 4)

### 3. La lógica de construcción de los resúmenes que están elaborados de manera REGULAR.

En los resúmenes hechos de manera regular, se advierte que no han llegado a dominar las microestrategias necesarias para hacer un resumen y ellos piensan que la operación de elaborar este ejercicio consiste en simplemente cumplir con lo pedido, por lo que generalmente escribían cualquier cosa vinculada con el texto fuente (ver ejemplo 6).

#### Ejemplo 5: Elaboración de un resumen de texto REGULAR

dise que los danmificados que por las lluvias aumentaron en Tabasco y que los afectados no tienen chises en Veracruz. Destaco que el prime obstaculo que a enfrentado el personal medico a sido la dificultad de acceso a las comunidades. la dependencia destaco que se perdieron 3 millones 172 mil libros de textos en los estados y en Puebla, Veracruz, Oaxaca que presentan 28 por ciento de los estudiantes.

**Recuperación de las ideas que los niños consideran significativas.** Los niños que elaboraron malos resúmenes fueron aquellos que lo hicieron a partir de lo más significativo para ellos y no les importó que en su trabajo estuvieran ausentes las ideas principales del texto fuente. Es decir, se limitaron a contestar cualquier cosa, lo importante era cumplir con la tarea asignada. (ver ejemplo 5)

#### Ejemplo 6: Elaboración de un resumen de texto REGULAR

En octubre de año pasado ocurrió unas inundaciones en Hidalgo, Puebla, Tabasco y Veracruz lo cual afecto a estos 4 estados de la Republica Mexicana, y en Tabasco es donde se localizo 235 mil personas inundadas.

**Sólo destacan la idea inicial del texto fuente.** Los resúmenes regulares se distinguan porque los niños sólo anotaron textualmente el inicio del texto fuente. En otros casos pusieron cualquier cosa. Lo importante era que se advirtiera algo

de texto en los renglones hechos, solamente por cumplir con esta actividad. (ver ejemplo 6)

#### **5.4. Microestrategias necesarias para la elaboración de resúmenes escolares.**

Una vez concluido el análisis de las estrategias generales empleadas para la realización de resúmenes de textos escolares; se buscó analizar a detalle lo sucedido con aquellas microestrategias previas a la realización del trabajo que se les había pedido:

1. Omitir información
2. Seleccionar
3. Generalizar
4. Integrar

1. Capacidad para **omitir información** de la lectura a través de preguntas.

Para poder evaluar la capacidad de omitir información de los alumnos, se les solicitó que contestaran una serie de preguntas, con la idea de valorar esta microestrategia.

Para efectos de este trabajo, se debe recordar que el análisis se centró en las respuestas 2, 3 y 4 (ver anexo 6); las que correspondían a preguntas de piensa y busca. La pregunta 1, esta interrogante tenía como única finalidad servir de soporte a la tarea señalada, para lo cual se hacía una pregunta de respuesta literal; la pregunta 5 era elaboración personal.

#### **1. La pregunta 5 buscaba identificar la retórica<sup>1</sup> de los niños y niñas hñähñú.**

*Explica lo que podrías haber hecho para ayudar a estas personas.*

Aquí fue significativo que los alumnos daban cuenta de sus prácticas culturales como habitantes de una región, por ejemplo, una respuesta era:

#### ***Hubiera ayudado a guantar víveres para las personas.***

Esta respuesta refleja la idea de ayudar en una tarea. Asimismo se advierte el verbo "**guantar**", el cual es propio de las personas que viven en el campo con un nivel económico bajo.

En otra respuesta sacada al azar, un estudiante escribe lo siguiente:

#### ***Ayudar a colaborar juntos.***

Aquí se advierte también la idea de trabajo solidario y apoyo mutuo ante una situación de desgracia, lo cual es propio de las culturas indígenas, en particular de la cultura hñähñú.

---

<sup>1</sup> Para efectos de este trabajo se va a entender como retórica el estilo de comunicación que emplea un individuo para convencer o solucionar un problema, cfr. Cassany, (1989:149).

**Cuadro 5.2: Tipo de respuestas vinculadas con la comprensión del texto.**

DATOS DE UBICACIÓN		No. DE PREGUNTA						TOTAL		%	
GRADO	COMUNIDAD	2		3		4		BIEN	MAL		
		BIEN	MAL	BIEN	MAL	BIEN	MAL				
5°	A	13	16	19	10	22	7	54	23	28%	50%
5°	B	15	4	13	6	18	1	46	7	24%	15%
6°	A	12	2	13	1	13	1	38	4	20%	9%
6°	B	19	3	19	3	16	6	54	12	28%	26%
								192	46	100%	100%

En lo referente a la pregunta 2, 3, 4 se pudo observar que la mayoría de los niños comprendían muy bien la información, como se puede apreciar en las respuestas vinculadas con la comprensión del texto en el cuadro 5-2. En los totales se advierte que el 80% contestaron muy bien a las preguntas 2, 3 y 4 del cuestionario. Mientras sólo un 20% no comprendían la información. Esto permitió, en consecuencia, inferir la capacidad que tienen los niños para seleccionar la información de un texto, como el que aquí se presentó.

La elaboración de un resumen debe verse como competencia académica que sirvió no sólo para la comprensión del documento, sino que se trata de un recurso que ayudó a que los niños apreciaran en la lectura de comprensión, pistas que les permitieran ver la forma como está construido un texto y que, a su vez propiciaran la omisión de la información con la idea de favorecer la apropiación de las ideas principales del mismo. Esto significaba que quien coordina una actividad de diseño de un resumen debería cuidar que los niños realmente comprendan bien las ideas principales del texto fuente. Para eso, se hace necesario que los estudiantes tengan en sus manos estrategias de apoyo que les ayuden a comprender la estructura de la lectura y a seleccionar el tipo de contenidos que se les presenta.

2. La capacidad para **omitir información** a través del subrayado en textos fuente. Se observó la presencia de pocos subrayados, sin embargo, su localización en varios grupos muestra que es un saber que sí se vio en clase, pero por la manera de hacerlo se percibía que no existía una formación en este aspecto.

## Ejemplo 7: Muestra del subrayado de los niños

PROYECTO: COMUNIDAD INDÍGENA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL  
BILINGÜE

### Prueba de Tercer Ciclo

NOMBRE: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LA ESCUELA: \_\_\_\_\_

GRADO: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Lee la siguiente noticia y contesta lo que se te pide:

Los dañificados por las lluvias aumentaron a 432 mil 733 en los estados de Puebla, Veracruz, Hidalgo y Tabasco. El mayor número sigue en el estado de Tabasco, donde se localizan 235 mil 78 y los albergues temporales suman ya 626, informó la Coordinación General de la Protección Civil de la Secretaría de Gobernación

El último informe indica que el número de personas albergadas es ya de 59 mil 961 y el de fallecidos es de 377. En Tabasco y Veracruz, según reporte del Servicio Meteorológico Nacional, Continuarán las lluvias por la afluencia del aire marítimo tropical en océano Pacífico, Golfo de México y Mar Caribe.

En tanto, la Secretaría de Salud Advirtió ayer que persiste el riesgo de aparición de brotes epidémicos de cólera, paludismo o dengue en las zonas afectadas por las lluvias en Tabasco, Veracruz, Oaxaca, Puebla e Hidalgo. Asimismo insistió en que las "próximas semanas serán cruciales en materia de salud en esas entidades".

Destacó que el principal obstáculo que ha enfrentado el personal médico ha sido la dificultad de acceso a las comunidades que han quedado

Reporte Oficial de la  
Secretaría de Gobernación

**POLÍTICA** ④ *La Jornada*

**59mil 961 personas en albergues y  
377 fallecidas, por las lluvias**  
**No se han presentado brotes epidémicos, pero persiste el riesgo**

aisladas, a las cuales se ha tenido que llegar en helicóptero.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública informó que aún permanecen sin clases 302 mil 603 alumnos de los estados de Tabasco, Puebla, Veracruz y Oaxaca, que presentan 25 por ciento de los estudiantes que resultaron afectados al inicio de la situación de urgencia, cuando sumaron un millón 225 mil.

En el estado de Hidalgo se reanudaron en ciento por ciento las actividades escolares al reincorporarse "en aulas provisionales" a 733 estudiantes que hasta el lunes no contaban con planteles escolares.

Asimismo la SEP reportó que por causa de las lluvias y el temblor de septiembre, resultarán afectados con daños parciales 5 mil 554 planteles escolares, el 50 por ciento de éstos de Veracruz, 25 por ciento en Oaxaca y el resto en Hidalgo, Puebla y Tabasco.

En Puebla 40 por ciento de los estudiantes que resultaron afectados no tienen clases; en Veracruz, 9 mil 182 alumnos no reciben clases; y en Oaxaca se tienen a 15 mil 600 estudiantes sin clases.

La dependencia destacó que se perdieron 3 millones 172 mil libros de texto en los estados afectados, mismos que ya se empezó a reponer a los estudiantes. Se indicó que se cuenta con una reserva suficiente de libros para atender de manera inmediata las demandas.

Agregó que la etapa de reconstrucción se dará con mayor rapidez en Puebla, Veracruz e Hidalgo y en Tabasco será más lenta, ya que por la gran cantidad de agua es muy difícil cuantificar los daños e iniciar la reconstrucción. Además, es probable que en esa entidad siga aumentando el número de damnificados ya que el desfogue de la presa Peñitas depende de las condiciones climatológicas.

Miércoles 27 de octubre de 1998

Es decir, en los casos observados se advertía una inconsistencia en esa actividad, los niños subrayaban de manera anárquica, sin que esto coincidiera con el hecho de destacar las ideas importantes para poder construir su resumen.

Asimismo, en otros casos, el niño subrayaba aquello que estaba vinculado con sus intereses particulares y no con la necesidad de destacar las ideas principales del texto; por ejemplo, se dieron casos que los niños subrayaban: (ver ejemplo 3).

***En el estado de Hidalgo se reanudaron en ciento por ciento las actividades escolares.***

Esto muestra de su interés por lo que acontece en el estado de Hidalgo y no tanto por identificar las ideas ejes del texto fuente. Otra forma de subrayar se encontraba en aquellos aspectos que eran también de interés para los niños y niñas, como son el hecho de la pérdida de los libros de texto:

**Preguntas N° 1 de respuesta literal.** Como se mencionó al principio de este apartado, tenía como finalidad crear confianza en el alumno, lo cual se

advirtió que se cumplía al notar que casi la totalidad de los niños respondía muy bien a esta interrogante

**Pregunta Nº 5 de elaboración personal.** Esta pregunta tomó como referencia el texto, pero se solicitaba la intervención a los alumnos en la tarea señalada. Esto se hizo con el propósito de que los estudiantes mantuvieran el interés en la actividad, y a su vez permitiera apreciar la retórica<sup>2</sup> de los niños hñähñú. En este sentido se debe recordar que la respuesta a la pregunta que se les formuló fue:

***La dependencia destacó que se perdieron 3 millones 172 mil libros de texto en los estados afectados.***

Asimismo se advertía que también les preocupaba y llamaba la atención el hecho de que en varios estados los niños estuvieran sin clases; lo que demuestra que con frecuencia los niños seleccionan información a partir de la información que les interesa y no les preocupa tanto la estructura de las ideas del texto.

***Permanecen sin clases 302 mil 605 alumnos.***

3. Capacidad para **seleccionar información** a través de la presencia del título. A todos los resúmenes les faltó el título de la noticia, elemento de suma importancia, porque en él se localiza la síntesis del texto, y a su vez se encuentra el parámetro de búsqueda que debe tener el alumno para hacer un buen resumen. Por ejemplo, el título aquí es muy revelador:

***“Reporte oficial de la Secretaría de Gobernación”***

Por lo tanto, todos los resúmenes deberían tener una serie de hipótesis de búsqueda de la información clave a partir de este enunciado. Sin embargo, los niños no privilegiaron este aspecto.

4. Capacidad **para generalizar** información a través del enlistado de ideas. Con la finalidad de que los alumnos se apoyaron por la realización de un buen resumen, se puede retomar a van Dick (1994), quien destaca la importancia de enlistar ideas o elaborar esquemas o mapas de las mismas para hacer con eficiencia esta actividad, pero pocos niños utilizaban este apoyo que se les dio en la prueba para efectuar la actividad académica que se les pedía (ver anexo 6); la mayoría percibía este ejercicio separado del diseño del resumen.

En muchos casos los alumnos elaboraban muy bien su lista de ideas, pero diseñaban mal su resumen del texto fuente; de esto se podía inferir que se consideraban como dos actividades diferentes, como se puede apreciar en sus trabajos.

---

<sup>2</sup> Para efectos de este trabajo, se va a entender como retórica el estilo de comunicación que emplea un individuo para convencer o solucionar un problema, cfr. Cassany, (1989:149).

5. Capacidad para **integrar** o producir el resumen mismo. En términos generales, se pudo advertir que un 95% de los alumnos tenía conocimientos básicos sobre lo que implicaba hacer un resumen de textos, pues en la última etapa de la prueba la mayoría de los niños realizó esta actividad (ver cuadro nº 5-2).

### 5.5 Aspectos que afectan la construcción de los resúmenes escolares.

Mediante la comparación y la producción de los resúmenes de los niños, se advirtió de manera muy clara que éstos habían tenido información sobre la manera de elaborar resúmenes escolares, pero poco se observó una reflexión sobre lo que escriben. Por ejemplo, cuando utilizaban el subrayado para encontrar varias ideas principales del texto, continuaban avanzando en los otros pasos de la elaboración de los resúmenes, es decir, no regresaban a reelaborar el subrayado. De ello se infiere que los alumnos no están acostumbrados a autocorregir lo que realizan; escriben las cosas tal como se les ocurre y se apresuran a contestar todo lo que se les pide. Se deduce que los niños no están habituados a usar el enfoque comunicativo funcional propuesto por la reforma educativa de 1993.

Durante la comparación y la evaluación de los resúmenes, también se pudo apreciar que un 90% de los niños copiaban mal las palabras, por ejemplo, al término *damnificados*; la mayoría de ellos escribía *damifiados* o *danificados*. De esto se deduce que la copia de la escritura se percibe como una práctica estática sin correcciones, la cual sólo hay que hacerla por cumplir. Los infantes no tienen cuidado con el copiado de lo que escriben y, por lo tanto, se puede apreciar que también la formación de hábitos para el empleo de la escritura está descuidado. Esto no quiere decir que la práctica de la enseñanza debería estar centrada en la corrección de la ortografía o la gramática por sí misma, sino que la formación de escritores demanda la actitud de cuidar lo que se copia y, en consecuencia, lo que se escribe.

En los resúmenes escolares se percibió una ausencia de rastros vinculados con la planificación de la estructura del resumen. No se advirtió la presencia de esquemas de ideas, el cual es un recurso didáctico que se considera fundamental para la realización de este apoyo de aprendizaje, ya que el ponerlo en práctica permite con gran facilidad visualizar jerárquicamente toda la estructura del texto, identificar sus relaciones de causalidad y a su vez, detectar las ideas primarias de las secundarias.

Recuperar el enfoque comunicativo funcional como sustento de los resúmenes de texto, implicaría revitalizarlo como una práctica constructiva que involucra aspectos de avance y retroceso. Desde esta lógica el papel del maestro es decisivo porque se convierte en un coordinador de la producción de los estudiantes, pues debe cuidar que los alumnos hayan internalizado el sentido de la lectura, y al mismo tiempo, que los textos sintéticos elaborados por ellos contengan una adecuada selección de ideas principales. Igualmente, el docente es el encargado de promover un ambiente de mutua ayuda entre sus iguales, el

cual garantice que la actividad académica se realizó correctamente, para así formar usuarios eficientes en esta competencia comunicativa. En esencia se advierte a corto plazo un cambio en las prácticas de enseñanza cotidiana.

En las prácticas educativas cotidianas de las escuelas, es necesario identificar el tipo de resumen que hacen los niños, el “aprender a hacer resúmenes” o el “aprender a usar resúmenes”, como una estrategia de apoyo a la vida intelectual de los alumnos. Aquí, por el tipo de resultados, se pudo apreciar que los alumnos hacen el resumen como un requisito académico que se tiene que enseñar, porque viene programado en los textos escolares, y no como competencia comunicativa que puede apoyar su cultura académica, la cual permitiría transitar por cualquier escuela pública. En otras palabras, como lo dice Noguero (1998:135), en la enseñanza de los resúmenes debe mantenerse una fase cognitiva, una de dominio y otra de automatización; es decir, el dominio de una competencia demanda una fase de conocimiento, de cómo funciona esta habilidad académica en el contexto del trabajo intelectual, pero al mismo tiempo una fase de dominio de la habilidad.

Por último se debería tener la competencia como un rasgo de trabajo académico propio de los niños.

A través del análisis comparativo de los resultados se pudieron apreciar los productos sobresalientes en las calificaciones de los alumnos, de lo cual se infiere la dedicación del maestro de grupo en el fomento y desarrollo de esta competencia académica (ver cuadro 5-2). El docente juega un papel determinante, puesto que en sus manos está el cumplimiento de una tarea académica con el sentido requerido en las escuelas.

## **5.6 Elementos para organizar la enseñanza de los resúmenes.**

Como resultado de los datos antes presentados, se considera que desde aquí se pueden aportar algunos elementos teóricos–metodológicos para la discusión en torno a las microestrategias implicadas en la elaboración de los resúmenes escolares.

- **Promover en los alumnos la conciencia de la identificación de las ideas primarias y secundarias de un texto fuente.** Es importante que los alumnos, una vez realizada la lectura, se dediquen a pensar mentalmente los aspectos principales, del contenido del texto analizado.
- **Englobar y subrayar las ideas más importantes en el texto fuente.** A medida que los estudiantes hacen una segunda lectura, es recomendable que engloben los sujetos o sustantivos clave y subrayen lo que de ellos se dice de manera muy concreta.
- **Elaborar un esquema o mapa de ideas.** Esta actividad es muy importante porque permite visualizar la estructura general del texto y favorece la

identificación de los aspectos principales y secundarios de un texto. Es recomendable que, una vez hecha esta actividad, se modifique el subrayado del mismo y permita ajustar el mapa de ideas.

- **Elaborar el resumen del texto fuente.** Cuando se ha elaborado el esquema o mapa de ideas, se puede advertir de manera relevante la información significativa, la cual es recomendable transformar en frases abstractas o sintéticas.
- **En el resumen de textos,** como producto de la competencia comunicativa y como una estrategia para formar habilidades para el trabajo intelectual, es necesario que, mientras se escribe el texto compacto, se releen los fragmentos del texto y se hagan cambios que mejoren su calidad. Esta misma estrategia deberá aplicarse a las demás microhabilidades, como ya se mencionó con anterioridad.

### **5.7 Conclusiones parciales en torno al proceso de aprendizaje de los resúmenes escolares.**

Para la realización de este apartado sobre las estrategias que emplean los niños hñähñú fue necesario crear ambientes artificiales que hicieran posible ejercer un control, el cual era indispensable para efectuar inferencias sobre la forma en que los niños construyen sus resúmenes escolares. Aquí se pudo advertir que muchas de las estrategias empleadas por los niños son similares a las de los alumnos de las escuelas primarias generales.

Este trabajo también reconoció que tal capacidad (la escritura) es un conocimiento consciente, porque la finalidad es apropiarse de medidas que le permitan a los estudiantes manejar situaciones de la vida escolar cotidiana con soltura. Esto significa que las estrategias no se usan como medidas constructivas y de realización de la tarea, sino que también constituyen formas adaptativas que hacen pensar que los alumnos cumplirían con la tarea asignada.

En otras palabras, se puede aseverar que las estrategias a las que recurren los alumnos son soluciones a las demandas de trabajo del profesor y que éstos deben, a su vez, manejar si requieren sobrevivir desde el punto de vista académico en los salones de clases.

Lo anterior implica admitir que el maestro tiene poco tiempo para revisar de forma consciente la producción de los niños y, en consecuencia, evalúa la apariencia de la tarea asignada.

De manera sinóptica, se puede destacar que las características primordiales de estas estrategias llevaron a reconocer que éstas son producto de una actividad cotidiana en las aulas, por ejemplo llenar todo el espacio para mostrar que se cumplió con la tarea o consignar cualquier cosa en el lugar donde se solicitaba elaborar el resumen. Éstos, aunque extremos, son ejemplos en los que se

comprueba que varias de las medidas respondieron a la exigencia del profesor. También fue posible reconocer que las estrategias no son irreflexivas, sino experiencias bajo las cuales los alumnos creen que cumplen con lo indicado, ya que gran parte de lo que ven en clase lo adquieren por vía del maestro, es decir, se trata de un proceso de “enseñar por enseñar”, no de una actividad en la que el docente reconozca la utilidad de este conocimiento académico.

El trabajo en torno de la competencia comunicativa en el aula, como se mostró en el documento, sólo es formativo en la medida en que se construya un ambiente en las rutinas de la clase que permita que los alumnos tengan grandes posibilidades de hacer y rehacer sus prácticas académicas, como es el caso del resumen de textos escolares.

La construcción y reconstrucción de la competencia comunicativa deben considerarse como un mecanismo necesario para el dominio responsable de este tipo de estrategias, las cuales se ofrecen hoy a los docentes como una forma alternativa de enseñar la lengua.

A partir de esta última afirmación, los libros de textos y los libros del maestro enfatizan que el enfoque comunicativo es una forma constructiva y creativa para que los niños manejen la lengua. Tales supuestos se toman y aceptan de modo tácito como válidos para el aprendizaje de los niños. Sin embargo, esos conceptos se contraponen, como lo señaló el trabajo, con las prácticas cotidianas de los maestros y las formas en que los padres de familia están acostumbrados a percibir la enseñanza de la lengua.

En síntesis, se puede asegurar que el enfoque comunicativo funcional que tanto presume la política educativa actual será plausible a condición de que el docente y los padres de familia estén convencidos y preparados para manejar esta propuesta académica.

El estudio sobre el uso de las competencias comunicativas por parte de los alumnos indígenas hñähñú permitió identificar que los niños se acercan a esta competencia comunicativa a partir de lo que les agrada del texto fuente y, en consecuencia, no siguen los lineamientos académicos recomendados por los libros de texto para elaborar resúmenes escolares. Tal circunstancia propicia que esta competencia se utilice de manera superficial y se desaproveche su potencial pedagógico, como favorecer una educación autónoma para los alumnos, entre otros que se analizaran en el próximo capítulo.

Inferir, a través de la producción de los niños, cómo enseñan los maestros la competencia comunicativa llamada resumen de textos y la reconstrucción del modo en que los alumnos elaboran este producto académico, llevó a comprender que esta falta de rigor en su dominio provoca que los alumnos no sepan distinguir con frecuencia cuáles son sus ideas y cuáles las de los textos fuente. El papel central de una escuela es desarrollar una cultura académica en la que se produzca conocimiento. La práctica del resumen se considera un excelente

recurso que puede ayudar a fundamentar las ideas académicas de sus alumnos y saber jugar con las de los otros.

El papel central de un aula escolar es desarrollar una cultura académica en la que se enseñe a producir conocimiento, pero sin dejar de lado la diversidad de pensamientos y la forma de producir el propio a partir de éstos. Esta problemática a su vez puede observarse en los niveles de educación superior, en los que tampoco existe rigor académico en cada una de las competencias comunicativas que emplean para el trabajo intelectual.

Todo ello se traduce en un malestar de la escuela que debe superarse si se quiere favorecer una cultura académica más acorde con las necesidades de producción de conocimiento que la sociedad actual exige.

Hoy en día muchas escuelas indígenas desarrollan todavía su tarea en la crudeza que imponen las situaciones de pobreza, marginalidad y sufrimiento social, condiciones que enfrentan muchos maestros día con día, no digamos ya los alumnos, que tienen pocas oportunidades de comer bien. No obstante, esta realidad poco justifica que a los niños indígenas se les difunda una formación centrada en la memorización de conceptos y la realización de ejercicios mecánicos, cuya única finalidad es entretenerlos y aislarlos de una educación centrada en competencias académicas.



## **TERCERA PARTE**

---

### **3. ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ACADÉMICA EMERGENTE PARA LOS GRUPOS INDÍGENAS.**

---

---



---

## VI. EL RESUMEN DE TEXTOS COMO UN EJEMPLO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA QUE PUEDE AYUDAR A RESIGNIFICAR EL SENTIDO ACADÉMICO DE LAS AULAS INDÍGENAS

---

Como pudo advertirse en los capítulos anteriores, el proceso de enseñanza y aprendizaje no es un quehacer simple ni fácil de comprender. Por el contrario, se trata de un procedimiento complejo y lleno de contradicciones y profundas resistencias por parte de sus actores, que a menudo sólo observan las prácticas de aprendizaje en el aula. El profesor cree gobernar la vida de los salones cuando en realidad apenas rebasa el plano de la epidermis, sin conocer la riqueza de los intercambios latentes. Como afirma Wood (1984, citado por Pérez Gómez, 1997:24).

La actual reforma también ha aportado la posibilidad de un trabajo autónomo de las escuelas a través del Proyecto Escuelas de Calidad. Aunque esta autonomía se enmarca en términos de mejorar las prácticas académicas al interior de las instituciones, la realidad es que se requiere tener un nuevo razonamiento educativo que permita repensar el sentido del quehacer académico en las instituciones educativas.

*En México, al igual que en muchos países del mundo, se puede observar la implementación de nuevas propuestas gestión (organización y administración) de los centros educativos con los que se pretende crear condiciones para una mayor autonomía de las escuelas, para que sean capaces, de tomar decisiones y de elaborar de manera colegiada su propio proyecto institucional. Este tipo de propuestas corresponde a una de las formas de descentralización de la educación (Cacheux, 2002:35-43.).*

El estudio del uso de las competencias en el salón de clase en los tres capítulos anteriores permitió reconocer la necesidad de infundir rigor en el dominio de ellas, ya que la consecución de niveles más altos de eficiencia en la práctica se relaciona de forma directa con un mejor proceso de formación académica. No debe soslayarse que muchos de los saberes que promueve la enseñanza de la lengua favorecen en verdad el desarrollo de habilidades para el trabajo intelectual en el aula.



En consecuencia, el dominio de estas capacidades para el trabajo intelectual, por parte de todos los alumnos de un salón de clase y una escuela, representa en última instancia una nueva cultura académica a instituir.

Este capítulo, que se enfoca en el resumen como ejemplo de competencia comunicativa que puede ayudar a resignificar el sentido académico en las aulas indígenas, se propone mostrar de manera general la forma en que es posible estructurar una nueva práctica académica que permita leer y escribir como un quehacer cultural emergente para el accionar educativo indígena. La lectura y la escritura son procesos interrelacionados que, en la vida de las aulas, se mantienen separados. Sin embargo, el resumen de texto articula estas competencias y suministra una serie de posibilidades formativas que favorecen la reformulación de la práctica educativa cotidiana. (Selmes, 1996)

Es difícil caracterizar la buena práctica de enseñanza a partir del sentido común o la observación acrítica de los docentes. Esto es así, en primer lugar, porque la realidad educativa instituida está respaldada por diversos vicios y prácticas académicas tradicionalistas que deben reorientarse.

Es un error creer que los profesores en servicio están preparados para impartir clase por el simple hecho de ostentar un título de licenciatura y haber tomado todos los cursos de "actualización" impartidos por diversas instancias de formación académica; la realidad observada en la escuela es por completo distinta.

Las épocas en las que se proporcionaba una filosofía educativa a partir de la cual se idealizaba su sentido y se construían modelos que reflejaban este accionar académico han caído sin duda en el desuso. En este sentido, deben tenerse presente las influencias de Dewey, con el surgimiento de la llamada Escuela Rural Mexicana, y las escuelas normales rurales, además del influjo de Montessori y Feinet, en el funcionamiento de las escuelas primarias particulares, entre otras más. Estas experiencias mostraron la importancia de que el maestro tenga ideales o valores pedagógicos propios a partir de los cuales forme a sus alumnos y, en consecuencia, establezca las estrategias académicas pertinentes para lograrlo.

Lo anterior no significa dejar de lado el papel de las reformas como una filosofía que apoya toda acción pedagógica, sino más bien mostrar la utilidad que implica conocer los soportes teóricos y filosóficos que las sustentan, con la idea de que los docentes puedan clarificar su sentido y a su vez reorientar su práctica educativa. (Carr y Kemmis, 1988)

Por lo tanto, los postulados teóricos y metodológicos esbozados en este capítulo pueden ayudar a los maestros indígenas a convencerse de la importancia pedagógica de este contenido escolar y la necesidad de cambiar el sentido que rige el trabajo actual. Al mismo tiempo, se espera que la información vertida ayude también a tratar de comparar la realidad que viven las escuelas con los postulados académicos que la reforma busca instituir.

En este capítulo no se pretende dar recetas porque ya se ha demostrado su escasa utilidad, pero sí algunas recomendaciones y orientaciones que contribuyan a resignificar el

sentido de las prácticas educativas, todas recuperadas de los postulados del enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua.

La formación docente, en consecuencia, requiere procesos de reflexión y cuestionamiento de la actividad habitual, asistidos por el conocimiento de diversas tradiciones pedagógicas, capaces de conferirle sentido al quehacer académico. La práctica de la docencia será más respetada en la medida en que pueda explicar y aplicar los sustentos de las tareas pedagógicas. En otras palabras, para promover un cambio educativo hay que tener conciencia y comprensión de lo que sucede en términos teóricos y prácticos en el aula. (Carr y Kemmis, 1988)

### **6.1 Los resúmenes de texto como un recurso para la transformación de la práctica educativa**

Ante el contexto descrito con anterioridad, se propone recobrar el enfoque comunicativo como una óptica pedagógica que se incorpora cada vez más en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas.

Imagínese la siguiente situación de un aula. En una clase de una comunidad indígena del Valle del Mezquital, un grupo de 20 alumnos analiza un tema relacionado con la historia de la Revolución Mexicana.<sup>1</sup>

Un equipo de alumnos lee una lección de su libro de texto de sexto año y, además, amplía su conocimiento en otros libros y revistas del acervo del rincón escogidos por ellos mismos. Subrayan partes del texto, elaboran mapas de ideas, se consultan y se ayudan mutuamente. El propósito es redactar artículos para el periódico mural, para lo cual los niños tienen la tarea de leer, resumir y dibujar los aspectos más significativos que ilustren lo sucedido en esos años.

Otro equipo efectúa una actividad similar, con la diferencia de que prepara una presentación oral para sus compañeros de clase. Un tercer equipo también ha leído y hecho resúmenes de textos, pero a su vez redacta un guión de preguntas para hacerlas a maestros o personas que conozcan este suceso. Se espera que estos últimos realicen resúmenes de dicha actividad y seleccionen fragmentos de sus entrevistados.

En este contexto, el profesor adquiere un papel académico diferente y se convierte en mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se transforma en consejero y ayudante del proceso. Observa a los alumnos, interviene si hay problemas, ayuda a organizar el trabajo, los estimula a adquirir más conocimientos e identifica las carencias académicas para tratar de superarlas.

En cuanto a las prácticas de evaluación, éstas se hacen de manera compartida con los alumnos y pueden reconocerse errores de ortografía, secuencia de ideas, construcción de frases, elaboración de textos, etc. Otros aspectos que pueden evaluarse son la eficacia y

---

<sup>1</sup> Se debe destacar que esta idea de visualizar una clase ideal para esbozar las bondades de una nueva metodología se extrajo del trabajo de van Esch, et. al. (2002:14).

eficiencia con que los niños han trabajado, las estrategias de cooperación y el tiempo que han invertido para llegar a los productos.

Analizar con detalle esta situación ideal implica acercarse al perfil académico que propone el enfoque comunicativo (Graves: 1998) (véase el cuadro 6-1) y que está reflejado de manera explícita e implícita en el plan y programa de 1993, propuesto por la SEP y ya esbozado en el capítulo cuatro.

**Cuadro 6-1: Perfil lingüístico de los niños que trabajan el enfoque comunicativo**

- Se ven los niños a sí mismos como lectores/escritores.
- Usan la lectura y la escritura (resúmenes) para aprender cosas nuevas.
- Encaran los estudiantes actividades de lectura y escritura por su cuenta propia.
- Toman la iniciativa de compartir sus lecturas y escritos con los demás.
- Tienen planes acerca de sus próximas lecturas, escritos o aprendizajes.
- Leen y escriben de manera variada (eligen diferentes libros de distintos géneros)
- Tienen conocimiento específico acerca de diversas áreas o modos de expresión, de tal forma que puedan manifestar sus pensamientos a través del arte, la música, el teatro o cualquier tipo de artesanía.

Fuente: Graves 1998:22; cuadro elaborado ex profeso a partir de interrogantes proporcionadas por el autor.

La descripción del perfil académico anterior y el análisis hecho en los capítulos anteriores permiten advertir que la práctica educativa propuesta para los indígenas puede oscilar entre dos polos discursivos: por una parte la práctica real instituida que realizan los maestros de grupo para paliar la formación de los niños y por la otra la instituyente que sostiene que las prácticas educativas en el aula pueden tener otro sentido. Los primeros discursos difícilmente ven la posibilidad de otro cambio, ya que observan las innovaciones desde el mismo lugar en que fueron formados, como se pudo demostrar en el capítulo cinco. Sin embargo, las propuestas del segundo miran la realidad de manera optimista y señalan que es posible un quehacer innovador de prácticas culturales, como se puede apreciar en el cuadro 6-2.

**Cuadro 6-2: Prácticas de enseñanza de la lengua instituidas e instituyentes**

Prácticas instituidas	Prácticas instituyentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trabajo diario con contenidos nuevos</li> <li>➤ Tratamiento de la lectura y la escritura como procesos aislados</li> <li>➤ Promoción de los resúmenes como un ejemplo que puede servir de apoyo a las otras asignaturas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trabajo diario con habilidades mediante miniclases</li> <li>➤ Tratamiento de la lectura y la escritura como procesos complementarios</li> <li>➤ Promoción de los resúmenes como prácticas constantes en las</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inclusión de aspectos como la caligrafía, la ortografía y la gramática hasta que estén programados en los libros de texto</li> <li>➤ Otorgamiento de un estilo particular de enseñar la lengua</li> <li>➤ Apoyo a los alumnos para calificar sus trabajos</li> </ul>	<p>restantes materias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inclusión de aspectos como la caligrafía, la ortografía y la gramática como parte de la lectura y la escritura</li> <li>➤ Otorgamiento de un trabajo continuo en los demás grados académicos</li> <li>➤ Apoyo a los alumnos para efectuar un seguimiento de sus avances</li> </ul>
---	---

Fuente: Graves 1998:24; cuadro comparativo elaborado a partir de la lista de ideas de la segunda columna.

El problema que hoy se enfrenta en las escuelas radica en que este nuevo lenguaje, más progresista, se reduce a un conjunto de frases de nulo contenido para sus usuarios: los maestros y los alumnos.

Las prácticas escolares, tal y como se trabajan desde la institucionalización de la reforma de 1993, salvo raras excepciones, suelen regirse por un esquema ajeno a los postulados del enfoque comunicativo. Esto no quiere decir que los niños no aprendan, sino que en el modelo de aprendizaje con el cual trabajan el grado de retención es mínimo y, por otra parte, la realidad a la que hoy se enfrentan los alumnos es por completo distinta.

El modelo que se ofrece es sustentador de una práctica educativa en la que los alumnos deben reconocerse como ignorantes y a quienes se les sustrae la posibilidad de negociar otro tipo de educación, porque a su vez esta otra se desconoce (véase el cuadro 6-3).

**Cuadro 6-3: Principios de aprendizaje de una práctica instituida y otra instituyente**

Práctica instituida	Práctica instituyente
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los niños aprenden al contestar los ejercicios del libro de texto</li> <li>➤ Los niños aprenden el significado de los textos cuando el maestro les hace correcciones</li> <li>➤ Los niños aprenden cuando realizan diversos ejercicios en clase (resúmenes oral, escrito y conceptual).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los niños aprenden al leer y escribir en la escuela durante una cantidad extensiva de tiempo</li> <li>➤ Los niños aprenden el significado de los textos cuando comparten sus trabajo con los demás, con la intención de solicitar ayuda</li> <li>➤ Los niños aprenden cuando resuelven diversos tipos de problemas al transmitir claramente sus intenciones (decodificar y comprender una palabra, reorganizar un texto para hacerlo</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los niños aprenden cuando manejan el concepto y sus características.</li> <li>➤ Los niños aprenden cuando el maestro les da una opinión sobre sus trabajos.</li> <li>➤ Los niños aprenden cuando se les deja tareas para realizar en casa</li> <li>➤ Los niños aprenden cuando se les asignan bajas calificaciones, ya que ellos se motivan para estudiar</li> </ul>	<p>más claro)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los niños aprenden en un ambiente donde hay interpretación y desafío (¿cómo llegaste a esa conclusión?)</li> <li>➤ Los niños aprenden de nuestras demostraciones de lectura y escritura y aprendizaje</li> <li>➤ Los niños aprenden porque les demostramos su uso y la significación de muchos tipos de habilidades, desde cómo puntuar, poner mayúsculas, etcétera</li> <li>➤ Los niños aprenden porque toman un papel activo en su propio aprendizaje; aprenden cómo evaluar sus propios trabajos</li> </ul>
---	---

Fuente: Graves, 1998:23; cuadro comparativo elaborado con ajustes a partir de la segunda lista de principios de aprendizaje.

Al mismo tiempo, si se analizan las ventajas del nuevo enfoque, que piensa instituir la SEP, las condiciones son propicias para tener una propuesta aplicable también a la enseñanza de la lengua indígena y el español.

Una educación centrada en competencias académicas significa en esencia posibilitar el análisis y la reflexión de la realidad como una construcción social, en la que los conocimientos oficiales y los hechos culturales pueden unirse para cobrar sentido como un esfuerzo humano para explicar la realidad nacional y local en la que se hallan.

**Cuadro 6-4: Premisas de una educación centrada en competencias comunicativas**

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La adquisición de competencias comunicativas es posible a través de sucesivas aproximaciones</li> <li>➤ Todo sujeto es capaz de adquirir competencias comunicativas</li> <li>➤ Se adquieren en interacción con los textos y sujetos de su entorno</li> <li>➤ Las definiciones en una competencia comunicativa estimulan y determinan su adquisición.</li> <li>➤ Su aprendizaje está condicionado social y culturalmente</li> </ul>
---

La educación centrada en competencias académicas en general, y en los resúmenes en particular, puede ayudar proseguir el aprendizaje de esta forma para toda la vida. El desarrollo de una educación enfocada en la información señalada por el programa oficial a través del libro de texto, entendido tal desarrollo como un saber enciclopédico, no

garantiza que los niños consigan la capacidad de conocer más para vivir mejor y resolver sus problemas académicos; en consecuencia, favorecer el uso de las competencias comunicativas, y sobre todo los resúmenes escolares, puede ayudar a consolidar competencias para reconocer, analizar y resolver situaciones de la vida, sea en su propia aula o en otras en las que los niños de la ciudad o otras poblaciones tengan otro tipo de experiencias académicas.

Un currículo centrado en el fomento de competencias comunicativas exige que el maestro supere la idea de ser reproductor de saberes oficiales y aprenda a observar y comprender la realidad académica de sus alumnos, con la finalidad de conducirlos a niveles de formación superiores.

Una educación centrada en competencias se vincula con el propósito de aprender a aprender y en ella se favorecen estrategias del trabajo intelectual que no sólo sirven en la escuela sino en todos los ámbitos presentes y futuros de su vida académica. Aquí, ellos están obligados a organizar su pensamiento, ser conscientes de lo que hacen y con qué objeto, autoevaluar su aprendizaje, identificar sus carencias de formación y buscar medios para superarlas. Además, este enfoque no está reñido con los aprendizajes sociales; al contrario, existe una actitud de colaboración en la que se critican y aceptan medidas conjuntas de solución.

## **6.2 El resumen de textos como un objeto de estudio**

Este apartado se inicia con el análisis del estado en que se encuentra los trabajos e investigaciones sobre el resumen de textos y las principales preocupaciones académicas que existen en torno de este objeto de estudio.

Dos son las direcciones esenciales que toman los estudios revisados hasta ahora sobre el resumen de textos. En la primera dirección se encuentran los vinculados con la idea de promover estrategias de intervención para que los sujetos sociales desarrollen esta habilidad para el trabajo intelectual (Maddox, 1989; Martín, 2000; Serafini, 1989; Staton, 1991, entre otros). Estas investigaciones delinean una gran preocupación por proponer formas de hacer resúmenes escolares.

La segunda vertiente se enfoca en investigar los procesos cotidianos y el uso que hacen los usuarios de los resúmenes de textos escolares (Perelman, 1994; Kaufman y Perelman, 1995; Kamhi-Stein, 1997; Bolívar, 1999; Sánchez y Ortega, 1999, entre otros más). Cabe destacar que esta última línea de pensamiento se halla en realidad poco desarrollada y no se han identificado, hasta el momento, estudios centrados en estudiar la problemática educativa indígena.

Como se podrá observar a lo largo de este capítulo, para su construcción se consideraron ambos enfoques, de una u otra forma.

El análisis de las investigaciones vinculadas con la segunda perspectiva se relaciona con la institucionalización de la reforma educativa reflejada en la problemática que enfrentan los usuarios de la competencia comunicativa, que coincide en tiempo con la preocupación por instituir el enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de la lengua, cuyo

objetivo es, entre otros aspectos, transformar a los actores sociales en productores hábiles para el trabajo intelectual.

En consecuencia, como se podrá notar con la adopción del enfoque comunicativo funcional como una nueva perspectiva para la enseñanza de la lengua, en los últimos años se ha observado una mayor conciencia por analizar los procesos cotidianos de aprendizaje de las competencias comunicativas.

Un aspecto que sobresale en la revisión de las investigaciones analizadas es el marco teórico que hacen de sus resultados, ya que casi todos están configurados a partir de teóricos de la lingüística y pocos con base en la psicopedagogía.

Los trabajos se distinguen porque, en términos generales, comparten la estrategia de investigación de solicitarles a los actores sociales (maestro y alumnos) que escribieran los resúmenes de textos; a partir de esa actividad, se observaron sus trabajos y se les pidió que describieran sus experiencias acerca de la actividad realizada (Perelman, 1994; Kauffman y Perelman, 1995; Kamhi-Stein, 1997; Sánchez y Ortega, 1999).

Otro de los puntos que suscita preocupación es la influencia de los factores socioculturales y la producción de resúmenes escolares. Por ejemplo, los trabajos de Kamhi-Stein (1997) y Perelman (1994) coinciden en demostrar que los niños con más dificultades para dominar la elaboración de resúmenes son aquellos que proceden de estratos bajos. Más aún, Kamhi-Stein (1999) señala que este fenómeno se generaliza en los estudiantes latinos matriculados en las escuelas de Estados Unidos.

Los trabajos también destacan la preocupación por demostrar que los alumnos adolecen del dominio de la competencia comunicativa denominada resumen de textos escolares, toda vez que los maestros, a su vez, carecen de un manejo académico de esa misma competencia (Kaufman y Perelman, 1995; Sánchez y Ortega, 1999). Esta revisión bibliográfica permitió reconocer tres aspectos significativos del mismo problema.

Por un lado, es preciso reorientar las prácticas de formación de docentes y posibilitar en ellos el dominio de estas competencias, esto es, los cursos de preparación de maestros no deben partir de la idea de que los maestros dominan las competencias académicas, sino del grado de dominio de éstas y, desde aquí, proponer medidas de resignificación de su enseñanza.

En segundo lugar, como se mencionó con anterioridad, en los medios culturales con una situación socioeconómica precaria, en la que el nivel de apropiación de esta competencia es más limitado, se torna apremiante promover procesos de formación a través de los cuales queden de manifiesto las bondades educativas de estos recursos para los alumnos, lo cual hará posible que éstos se apropien de un sentido más formativo.

En tercer lugar quedaron a la vista las ventajas de los resúmenes escolares como una estrategia para facilitar actividades del trabajo académico.

### 6.3 El resumen de textos y sus posibilidades académicas

Los teóricos de esta estrategia metodológica (Serafini, 1991; Martín, 2000) coinciden en el concepto según el cual resumir un texto significa elaborar otro más breve, a partir de la información esencial del documento fuente. Por lo tanto, se lo considera un texto fiel en ideas respecto del escrito de origen y su utilidad radica en permitir en su elaboración un esfuerzo mental para crear una síntesis coherente y comprensible del original.

A quien lo diseña le surgen ideas propias que en ocasiones pueden ser más significativas que las ideas analizadas, si bien debe saber diferenciar y delimitar las ideas del lector y las propias.

El resumen como escrito debe verse como un continuo de ideas, las cuales se relacionan entre sí de manera integral (Quesada, 1994). Por consiguiente, un texto resumido en términos generales se elabora a partir de una idea central, las más de las veces definida y desarrollada a través de varias ideas secundarias entrelazadas. El escritor, al diseñar un texto, lo hace con la intención de que un lector se convenza de sus intenciones académicas y provee suficientes explicaciones o argumentos que son compartidos y que a menudo recuperan el marco de referencia local de quien lee el texto. Todas estas estrategias las emplea con el propósito de transmitir convencimiento y con la intención de dirigir al lector hacia una tesis central del trabajo. En pocas palabras, cuando una persona elabora un resumen de textos, se enfrenta a la misión de expresar el pensamiento del otro a través de un escrito compacto y, desde luego, bien estructurado.

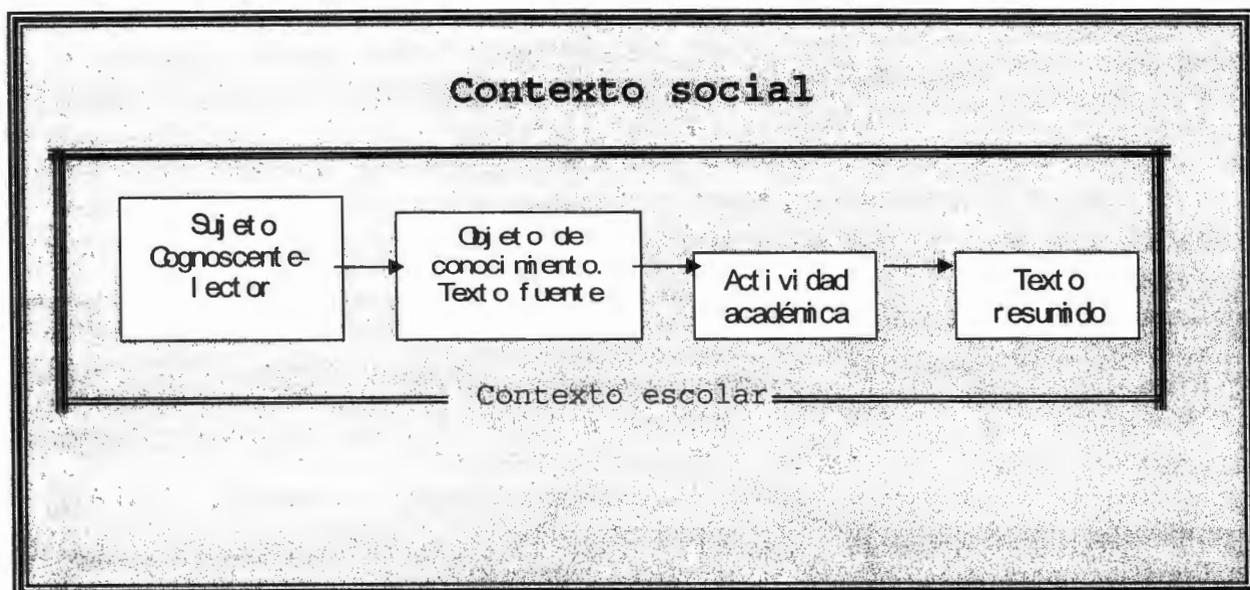
Idear un resumen de textos implica una re-construcción mental del documento fuente y de forma simultánea exige observarlo varias veces y reconsiderar las primeras ideas del texto seleccionado. Su diseño lleva consigo valorar, revalorar y depurar la selección de ideas con las que se va a estructurar el resumen. Desde esta perspectiva, se dice que un resumen sirve para estudiar (Quesada, 1994).

El resumen de textos escolares, como ya se mencionó, es un acto de respeto por las ideas del autor, aunque no por el orden de secuencia de las ideas; dicho de otra manera, lo más importante es localizar la esencia de un texto. No satisfacer esta premisa implica suprimir la posibilidad de que la elaboración del resumen sea un acto creativo; quien lo conforma debe tener la posibilidad de encontrar explicaciones propias relacionadas entre las ideas y estructura lógica del texto. Por esta razón, no tener la posibilidad de mover de lugar las ideas del autor se convierte en un obstáculo, que a su vez puede detener la probabilidad de pensar y reflexionar sobre el pensamiento del otro, separándolo del acto de reconstrucción de un texto (véase el esquema 6-1).

---

**Esquema 6-1: Elementos generales del proceso de construcción de un resumen.**

---



Fuente: Olvera, 1997:30; con adaptaciones del sustentante.

De acuerdo con lo anterior, el resumen de textos debe verse como una competencia comunicativa compleja que lleva en su interior un conjunto de procesos mentales, lingüísticos y didácticos que hay que tomar en cuenta en su estudio.

### 1. El resumen de textos como actividad mental

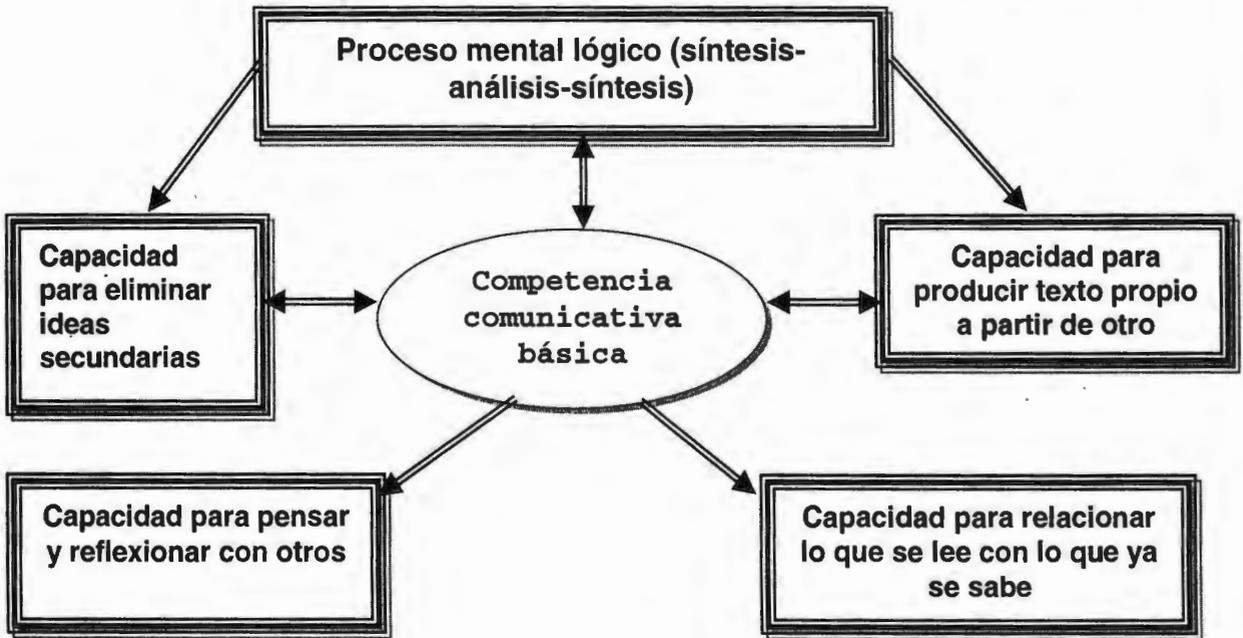
El resumen supone realizar un análisis de los procesos individuales que hay detrás de su práctica de construcción. Puede considerarse como una acción psíquica y en ella está implícito analizarlo como una habilidad compleja difícil de estudiar (Orrantia y Sánchez, 1996). Se trata de un proceso mental lógico que incluye varias capacidades, como la habilidad para mirar el texto o efectuar una síntesis para analizarlo y reelaborarlo mentalmente y luego presentarlo como una nueva síntesis (síntesis, análisis y síntesis), lo que a su vez está enmarcado en un proceso de reflexión y comunicación con el otro, ya sea su compañero o su maestro de grupo (véase esquema 6-2).

El sujeto cognoscente-lector, al poseer esquemas necesarios de asimilación y acomodación (Piaget, 1986), genera a su vez procesos de conflicto que dan lugar a un desequilibrio y ello le permite modificar y adecuar la nueva información adquirida.

La teoría piagetiana propone que el conocimiento no sea independiente, sino construido por el sujeto como una relación indisoluble entre sujeto y objeto (Gómez Palacio, 1995:10). En consecuencia, la adquisición del conocimiento es un proceso continuo en el que las estructuras se organizan y reorganizan y cada nueva organización integra a las

anteriores, lo cual incluye pequeños desequilibrios o aparentes retrocesos que hacen del aprendizaje una tarea continua e inacabada.

**Esquema 6-2: Propiedades del resumen de textos**



## 2. El resumen como una competencia comunicativa

Aquí se considera la capacidad académica como estrategia en construcción que exige varios intentos antes de adquirir el dominio de la competencia.

La enseñanza de las competencias comunicativas debe partir de lo que el niño sabe o realiza, puesto que sólo desde esa lógica es posible adquirir aprendizajes significativos. (Coll, et. al. 2000); (Miras, 2000)

El dominio de los resúmenes como una competencia comunicativa precisa su uso como una destreza escolar importante que deben desarrollar los alumnos y supone prepararlo para la vida académica a futuro y a su vez promover un aprendizaje autónomo. Este último se ha convertido hoy en día en una herramienta fundamental para una sociedad que privilegia el libre mercado académico y, por lo tanto, la competitividad entre los integrantes de dicha sociedad.

De esta forma, la elaboración de resúmenes de textos escolares debe concebirse, al igual que la escritura, como un acto social.

Escribimos siempre con un propósito determinado: para expresar puntos de vista, para comunicar sentimientos, emociones, experiencias y conocimientos, para informar, para

plasmar registros que permanecen en el tiempo. De este modo las situaciones de escritura que se proponen en la escuela deben de tener una intención comunicativa y un contexto. Tienen que estar dirigidas a proporcionar a los estudiantes experiencias significativas en donde la escritura aparece como necesaria y tiene destinatarios concretos (Jolibert y Jacob; 2003:83).

En síntesis, el resumen de textos como una competencia comunicativa debe tener un espacio propio dentro de un ámbito de habilidades para el trabajo intelectual. El estudio comienza a partir de los principios del enfoque comunicativo, al considerar que el resumen de textos escolares debe verse como una competencia de uso de la lengua, es decir, como una capacidad del alumno para comunicar las ideas de un texto fuente, sin que esto suponga en todos los casos seguir la lógica del documento base, como ya se mencionó.

La concepción de un resumen de textos como una competencia comunicativa significa una tarea difícil de aprender, dado que exige el manejo de varios conocimientos sustantivos, como los siguientes:

- Capacidad para comprender textos.
- Concentración en la lectura en silencio.
- Capacidad para identificar ideas relevantes.
- Capacidad para subrayar textos.
- Capacidad para elaborar esquemas o mapas de ideas.
- Capacidad de síntesis.

### 3. El resumen como perspectiva didáctica

La elaboración del resumen de textos debe verse como una práctica en construcción, como un saber que no es lineal sino espiral y que demanda avanzar y al mismo tiempo retroceder para ajustar lo antes construido (Coll, et. al. 2000). Ante esto, el maestro debe anticipar lo que hará el alumno paso a paso, en la medida que avanza durante la secuencia del trabajo asignado, esto es, el docente debe estar al tanto del proceso de lectura de comprensión, la forma de efectuar el subrayado, el modo de elaborar su mapa de ideas, los tipos de ideas que considera relevantes, las relaciones establecieron entre las partes del mapa, la manera de redactar el texto, la forma de identificar las ideas centrales, la aplicación de una estrategia particular según sea el tipo de texto (narrativo, descriptivo, argumentativo). ¿Qué información incluyó, cuál omitió, cuál es la estructura del nuevo texto, la cohesión, el uso de reglas? (véase el cuadro 6-3).

Sin embargo, este papel de guía tiene que sustituirse de manera gradual, en un cambio de funciones, como lo señalan van Esch y colaboradores (2002:22).

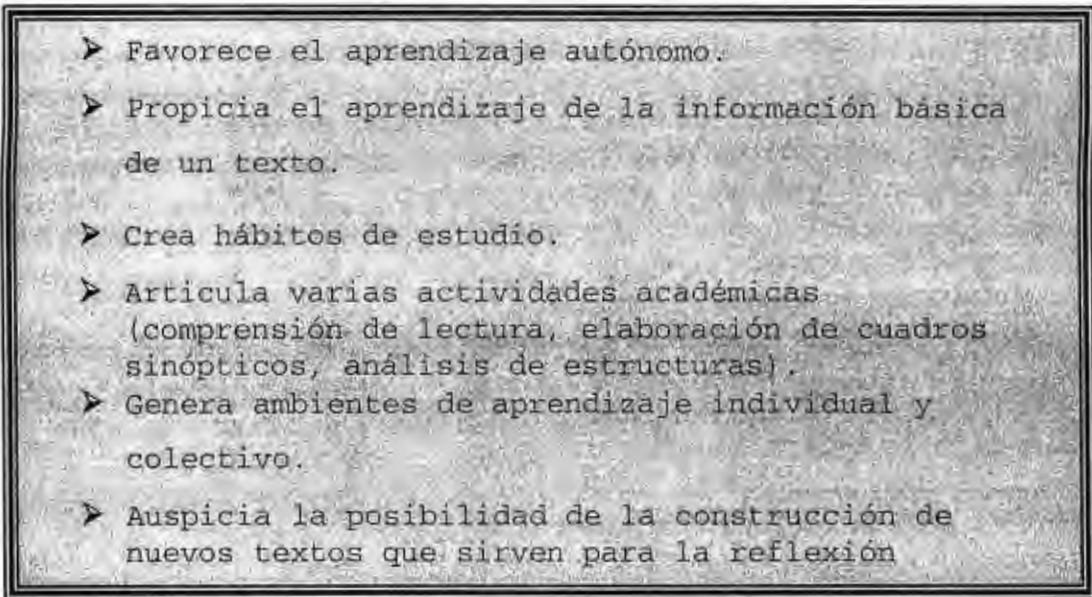
- Más que responsable de todo el proceso de aprendizaje, el profesor es el mediador entre sus alumnos y los contenidos a aprender.
- Más que instructor, el profesor es para sus alumnos un proveedor de nuevos contenidos a aprender y situaciones en que puede aprender.
- Más que director de todo el proceso de aprendizaje, el profesor es el acompañante de este proceso.

- Más que atraer hacia él todas las líneas de comunicación, estimula, organiza y acompaña la cooperación en el grupo.
- Más que ejercer el monopolio de docente y reservar para sí mismo las funciones de docente, intenta transferir al alumno toda las funciones que pueda.

---

### Cuadro 6-5: Ventajas didácticas de los resúmenes de texto

---

- 
- Favorece el aprendizaje autónomo.
  - Propicia el aprendizaje de la información básica de un texto.
  - Crea hábitos de estudio.
  - Articula varias actividades académicas (comprensión de lectura, elaboración de cuadros sinópticos, análisis de estructuras).
  - Genera ambientes de aprendizaje individual y colectivo.
  - Auspicia la posibilidad de la construcción de nuevos textos que sirven para la reflexión.

Como se puede advertir, el resumen de textos escolares no debe concebirse tan sólo como un instrumento mental y comunicativo, ya que sus alcances formativos y didácticos tienen valor por sí mismos. Por ejemplo, el resumen de textos sirve para que el alumno estudie de manera autónoma y, en consecuencia, pueda estudiar por sí mismo como hábito. Por lo tanto, exige estar cerca de la posibilidad de que los estudiantes se enfrenten al gusto por el saber académico, lo cual a su vez lleva a la creación de hábitos que demandan una forma diferente de enseñar.

En el plano de la educación de otros niveles, como la secundaria, bachillerato e incluso la licenciatura, los resúmenes son instrumentos del trabajo intelectual usados para realizar varias actividades académicas como la realización de reportes de lectura, elaboración de fichas de trabajo, reseñas de libros, preparación de ensayos, artículos, y exámenes por tema, entre otros usos.

#### 4. El resumen como una práctica educativa

Como se puede apreciar, el resumen de textos se puede convertir en un recurso que puede transformar las prácticas educativas cotidianas actuales de los indígenas en sus guías.

En este sentido, el resumen de texto debe verse como un recurso que puede ayudar a que los alumnos asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, en el que los estudiantes cumplan con la función de estudiar, es decir, deben saber desenvolverse sin ayuda del maestro, como escoger el material en las prácticas u organizarlo o darlo a conocer por varios medios (escritura, exposición oral, dibujos, escenificaciones, etc.).

La realización de un resumen supone conceder mucha atención a los procesos propios de aprendizaje individual y grupal. Esto concuerda con el hecho de que enseñar en las aulas indígenas significa trabajar con diferentes niveles de bilingüismo, y por lo tanto de aprendizaje, esto es, dicha estrategia puede propiciar que los alumnos se ayuden de manera mutua y al mismo tiempo les dé la posibilidad de trabajar con los niños que tienen más problemas en la adquisición de conocimientos.

La atención individual significa poner atención a estilos culturales y propios de aprendizaje que pueden variar en considerable medida. Un ejemplo de un aspecto importante, pero descuidado hasta ahora en las aulas indígenas, es la confianza y el afecto hacia aquellos niños que pronuncian con dificultad palabras en español, lo cual tiene notorias consecuencias para sus procesos de formación. El maestro y los libros de texto deben suministrar ayuda, en menor o mayor proporción, a estos niños en los procesos de estructuración de su conocimiento, por ejemplo a partir de ejercicios adicionales, más o menos estructurados, según sean las necesidades de los niños indígenas.

Los aspectos del aprendizaje, en relación con el enfoque comunicativo, se traducen en acentuar la atención en las estrategias y estilos de aprendizaje particulares de los alumnos; para ello hay que poner en práctica actividades que favorezcan la adquisición de conocimientos y destrezas en tantas situaciones comunicativas que las dos lenguas (español y hñähñú) requieren para su adquisición.

El punto de partida más importante del enfoque comunicativo aplicado al aprendizaje de las lenguas señala que los alumnos tienen diferentes niveles de bilingüismo, que requieren procesos de aprendizaje diferentes, y que el aprendizaje autónomo (como el que posibilita los resúmenes de texto) puede contribuir a esta tarea.

Formar a un niño con un perfil de autonomía significa crearle una conciencia de su propio proceso de aprendizaje y motivarlo para aprender, conscientes de la forma en que aprende y los obstáculos que debe superar para obtener éxito en las tareas académicas emprendidas.

El alumno ideal de este sistema de aprendizaje se opone en consecuencia a las exigencias habituales, como tener en el centro el libro de texto y los enfoques didácticos homogéneos que poco toman en cuenta las diferencias individuales entre los alumnos. En síntesis, se puede aseverar que el enfoque comunicativo en general y los resúmenes en particular pueden ayudar a transformar las prácticas educativas cotidianas observadas en las aulas.

Por consiguiente, lo que resulta impostergable es un programa de formación docente que parta de sus creencias y conduzca a los maestros a poner en práctica el sistema de rotafolios, que parte de los alcances y limitaciones de los alumnos en cuanto a conocimientos y destrezas cognitivas y metacognitivas y sus capacidades de reflexión.

Esto significa que es preciso un modelo de formación de docentes que promueva la autonomía del alumno como sujeto social y la autonomía de los maestros como entes capaces de construir sus propios proyectos.

#### **6.4 El resumen de textos y las estrategias metodológicas para su construcción**

Aprender (Carretero, 1993); (Coll, et. al: 2000); (Jolibert y Jacob, 2003) significa un proceso continuo de construcción y reconstrucción, en el que se parte de los conocimientos, experiencias y conceptos de que ya disponen los alumnos; así, aprender es un proceso constante de interacción entre los conocimientos que ya se tienen y los que se espera adquirir.

En este contexto, el resumen escolar se convierte en un recurso ad hoc para cumplir la tarea de aprender; nadie aprende ya a través de otros. Para conocer, el sujeto debe interactuar con el material asignado a su formación. En la elaboración de los resúmenes de texto, según Orrantía y Sánchez (1996), intervienen dos procesos continuos: la comprensión del texto y la construcción propia de un discurso escrito en el que se refleja la estructura de ideas de un texto fuente (véase el esquema 6-4).

En estos niveles se reconocen las bondades de este recurso didáctico, ya que los alumnos se presentan con saberes particulares que el maestro amplía y profundiza con posterioridad.

El resumen, entendido en todas estas fases, es un excelente recurso que favorece el aprendizaje de los alumnos, ya que exige no sólo conocer un texto, sino extraer las ideas más importantes de un documento; en realidad, su realización es por sí misma un proceso de aprendizaje.

De igual modo, el resumen puede tener muchas más posibilidades formativas que las señaladas con anterioridad; la elaboración de un resumen puede representar la pauta para producir un texto propio, como un ensayo, derivado del discurso escrito de otros resúmenes.

Hacer un buen resumen supone asimismo promover un trabajo colectivo en el que un alumno es capaz de elaborar sus propias notas y enriquecerlas con otros textos.

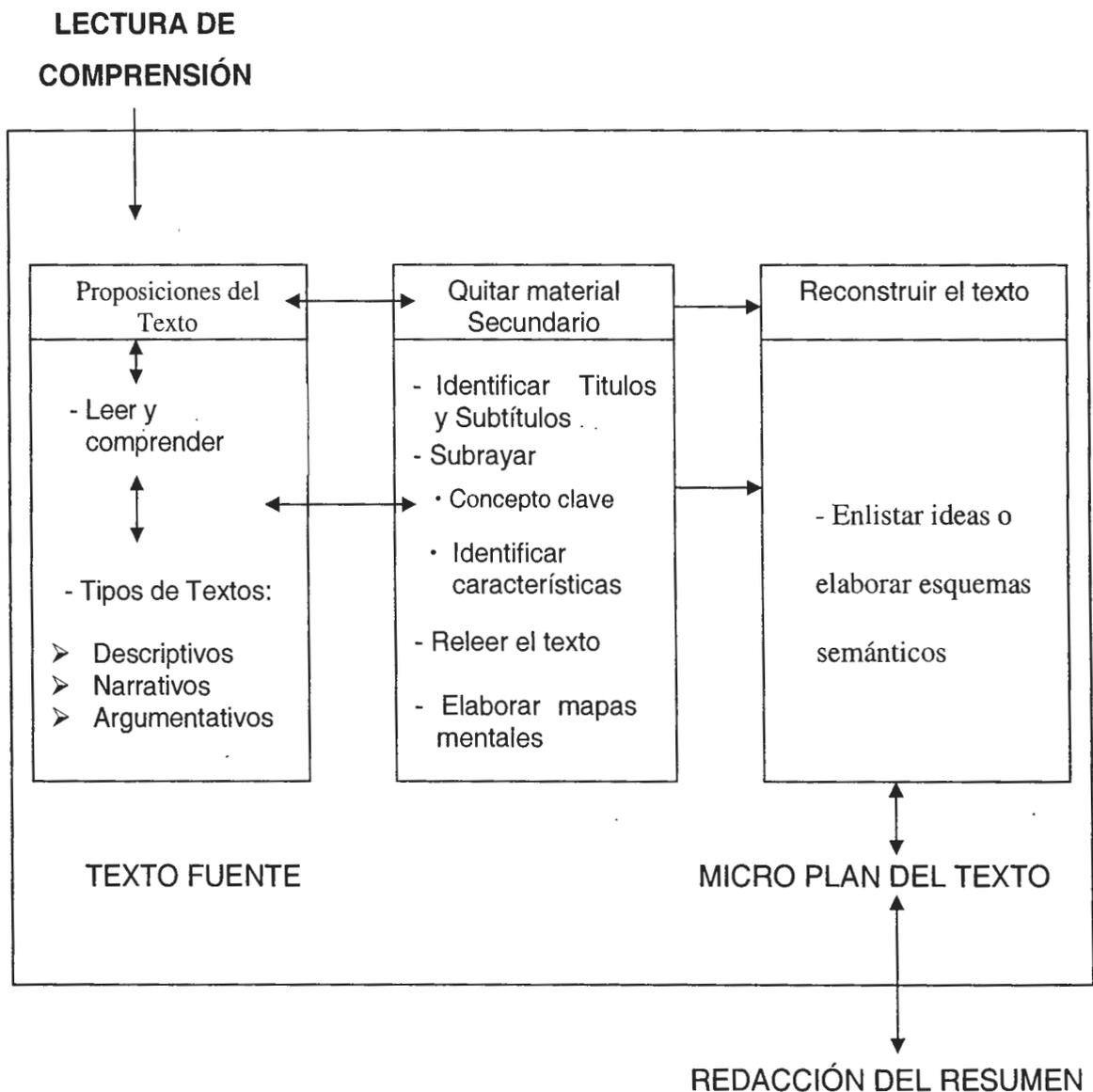
Por lo tanto, la idea de este trabajo busca resignificar una de las prácticas académicas que desde antaño se privilegia y que en la actualidad poco se emplea en el aula, toda vez que se la considera muchas veces un procedimiento didáctico que suscita hastío en los alumnos. Es por esta razón que a menudo el resumen parece sólo contenido académico del salón, no tanto una estrategia que puede favorecer el aprendizaje autónomo.

1. Comprensión del texto. Para ésta se parte de la propuesta de Miras (2000:47), según la cual si los lectores tienen poca experiencia en relación con la lectura, su comprensión lectora se verá afectada en sumo grado. Esto lleva a esta autora a recomendar la activación de los esquemas o conocimientos previos, que contribuyen en buena medida a que el aprendizaje adquiera más eficiencia.

Es importante conocer una serie de estrategias destinadas a ayudar a los alumnos a ser lectores cada vez más independientes. Es decir, una estrategia es un “aprendizaje” que se recomienda tener presente antes de que el alumno inicie su lectura, para lo cual se requiere lo siguiente:

- Identificar el tipo de texto que se proporciona a los alumnos con la finalidad de determinar el tipo de texto del que se trata. Asimismo, determinar la línea argumental (con lecturas narrativas) o los conceptos o ideas principales (en textos descriptivos).
- Decidir qué conocimientos previos o vocabularios requieren los alumnos para comprender el documento.
- Tener un propósito de lectura, para lo cual se ha sugerido tener un tema o preguntas guía que focalicen el sentido de las ideas para identificar la ilación de la lectura.
- Revisar todo el texto, que puede compactarse a través de la observación y el análisis de los títulos y subtítulos; al mismo tiempo, es necesario observar con detalle los dibujos o ilustraciones y los pies de página, ya que allí suele encontrarse el sentido narrativo.
- Tras concluir la lectura, se sugiere retomar la(s) pregunta(s) o el propósito planteado, con la idea de identificar si los estudiantes han alcanzado sus objetivos. Esto es recomendable al principio del proceso del aprendizaje; después es importante dejarlos solos en su tarea. Hay que tener presente que la finalidad es favorecer el aprendizaje autónomo, que en un principio requiere apoyos académicos, como los ya señalados.

**Esquema 6-3: Síntesis de las operaciones y procedimientos internos del diseño de un resumen de textos.**



Los procedimientos recomendados para orientar la elaboración de un resumen son variables, según sean el tipo de resumen y la clase de texto. Un resumen de una lectura fuente se adecua a diferentes estrategias de acuerdo con el tipo de texto, que puede ser narrativo descriptivo o argumentativo.

**Texto narrativo.** Los textos narrativos se caracterizan por describir sucesos dinámicos que incluyen a personajes, objetivos, interacciones, acciones, acontecimientos, etc. Por lo general, estos aspectos se representan de manera consecutiva, estado inicial, suceso, indicador, respuesta o reacciones de los protagonistas, que casi siempre se enfocan en

cumplir una meta o plantean un desenlace o consecuencia. El texto narrativo se construye las más de las veces en torno de ciertos episodios, ya que su función es satisfacer ciertos objetivos. En esta lógica de construcción, es frecuente advertir su relación causal o planes lógicos dirigidos hacia un desenlace.

**Texto descriptivo.** El texto descriptivo busca caracterizar un hecho, objeto o sujeto, sin agotar todas las posibilidades de su explicación, dado que se distingue lo que el escritor desea resaltar o el nivel de información al que quiere llegar. Esta estructuración y los niveles de presentación que posee el texto son los elementos que el alumno debe tener en cuenta al estructurar un resumen.

Existen dos tipos de textos descriptivos: los cognoscitivos y los literarios. Los primeros aluden al lenguaje técnico o teórico e instruccional y tienen como finalidad proporcionar un conocimiento al especificar sus cualidades o propiedades desde un nivel simple hasta uno complejo; a esta categoría pertenecen los textos de ciencias naturales, historia, civismo, etc. Por su parte, el texto literario tiene como objetivo suscitar estados emotivos o afectivos que favorecen la recreación o explicación de una situación ficticia o real; en esta catalogación se incluyen los textos de español, en su área de comprensión literaria.

El texto descriptivo enumera, delimita, delinea o refiere las características de un sujeto o una realidad particular. A partir de la descripción se pueden conocer los aspectos materiales, físicos y externos o los psíquicos e internos que el sujeto que escribe les infunde a través de diversas manifestaciones.

**Texto argumentativo.** Por argumentación se entiende la explicación razonada en dirección de una tesis determinada. Lo que diferencia al texto argumentativo es la capacidad de un escritor para obtener nuevos conocimientos a partir de ciertas premisas preestablecidas.

Giménez considera que toda argumentación es implícitamente polémica, al poner en juego una determinada estrategia retórica y discursiva. En la argumentación se presenta un compromiso o posición frente a la información que aparentemente se comparte (Giménez, 1981:140). Una vez efectuado el tipo de lectura se deben identificar aquellas palabras de difícil comprensión, las que obstaculizan arribar al sentido último del texto.

Para efectuar la lectura de comprensión con mayor precisión es recomendable apoyarse en el subrayado del sustantivo o conceptos claves, los cuales a su vez son indicios de las ideas principales de un texto (Serafini, 1991:58). Este procedimiento se debe efectuar para formar paquetes de información que más adelante permitan delinear un esquema general del escrito; en última instancia, es la segunda lectura la que perfila con claridad el sentido real del texto.

Otra forma de realizar los resúmenes escolares, según el libro de texto de cuarto año de la Secretaría de Educación Pública (SEP 1995:10), consiste en llevar a cabo esta actividad en cada párrafo para después redactar un escrito simplificado.

El subrayado. No hay que olvidar que el subrayado es una habilidad académica de importancia, puesto que favorece la elaboración de listas de ideas principales o permite la producción de mapas mentales o conceptuales.<sup>2</sup>

Para elaborar el subrayado de las ideas claves, según Quesada (1994), se sugiere leer de modo pausado y localizar las ideas del autor enmarcando los sustantivos o sujetos que realizan la acción y después subrayando la acción o la descripción conceptual de lo que se afirma.

La lista de ideas. Es un procedimiento anterior a la reducción de un documento fuente y resulta muy sencillo; consiste en hacer un listado de ideas textuales elaboradas a partir de la interpretación del texto.

El mapa de ideas. Es otro procedimiento que facilita la elaboración de un resumen con base en la estrategia metodológica denominada mapas de ideas. Se elabora a partir de un agrupamiento asociativo, es decir, una vez terminada la fase de recolección de ideas principales del autor que se consulta, se torna necesario establecer un agrupamiento asociativo mediante un mapa de ideas (Hidalgo, 1998).

Para elaborar un mapa de ideas, se escribe en el centro de una hoja la palabra clave que represente el hecho que se trabaja. A partir de este concepto clave, se sugiere remarcarlo con negritas o encerrarlo en un círculo; de este modo se pueden ordenar de manera radial las ideas principales del autor y a su vez derivar las correspondientes ideas secundarias del escrito en cuestión (véase el ejemplo en el capítulo 3).

Como puede verse, con la elaboración de mapas de ideas a través del agrupamiento asociativo se adquiere más habilidad mental en relación con la elaboración de una lista de ideas del autor, aunque cabe aclarar que el primer procedimiento requiere una mayor información o ejercitación respecto de quien realiza esta tarea por primera vez.

La elaboración de mapas de ideas favorece la fase de redacción final del resumen. En otras palabras, una reagrupación de ideas hace posible la creación de categorías preestablecidas, como pueden serlo las causas, consecuencias y soluciones de un tema o un texto.

Las estrategias antes planteadas están ideadas para dirigir a los estudiantes y activar sus conocimientos para procesar mejor la comprensión de la lectura. El docente debe decidir la estrategia a utilizar e invertir más tiempo en el dominio de cada microhabilidad, ya que no hay que olvidar que cada alumno posee niveles particulares de apropiación. La aplicación de estas estrategias tiene como finalidad lograr que los alumnos sean lectores cada vez más independientes y metódicos al llevar a cabo sus lecturas.

---

<sup>2</sup> Por mapas mentales o conceptuales se entiende una estrategia didáctica que a partir de un esquema gráfico permite hacer una agrupación material de conceptos, los cuales a su vez pueden representar las ideas principales de un texto (Hidalgo, 1994).

2. Redacción del texto. La segunda parte importante en la construcción de un resumen escolar es la reinterpretación del texto y la elaboración de uno nuevo con menos palabras; en éste debe reconocerse el sentido general del texto fuente además de las ideas principales de dicho documento (Quesada, 1994).

Para efectuar esta segunda fase es importante tener presente el agrupamiento de conceptos e ideas formuladas a partir del subrayado, la lista de ideas principales del texto fuente y el agrupamiento asociativo que proponen los mapas conceptuales o de ideas, que dan la pauta para la construcción de un resumen escolar.

En esencia, el resumen es un instrumento que permite comprender mejor un texto y, al mismo tiempo, cuando se elabora de manera escrita, hace posible articular mejor las ideas básicas del texto de estudio. Luego de concluir su elaboración, señala Serafini (1991), existe la necesidad de revisar su propio trabajo a través de una rápida revisión del escrito. Después de esta valoración, debe ser una certeza que las ideas del texto analizado se encuentran expresadas de forma clara y coherente.

En condiciones normales, la revisión de dicha tarea la lleva a cabo quien elabora el resumen, aunque es necesario que sus iguales compartan esta fase, de tal forma que se generen procesos de aprendizaje más sólidos y significativos (véase el esquema 6-4).

Al parecer, el resumen es una práctica pedagógica recomendada desde hace mucho tiempo; empero, esta estrategia metodológica tiende a considerarse en la actualidad como un saber de escasa relevancia, ya que lleva implícito el dominio del manejo del desarrollo de la facultad de memoria y, en consecuencia, los niños incurren en cierta superficialidad cuando realizan esta actividad.

---

#### **Esquema 6-4: Microhabilidades que intervienen en la construcción de un resumen de texto escolar**

---

<b>A nivel lectura de comprensión</b>	<b>(Reconocimiento de palabras o ideas)</b>
➤	Identificación de los propósitos de la tarea asignada
➤	Déscifrar las señales visuales del texto fuente (títulos, subtítulos, dibujos, ilustraciones, espacios en blanco, etc.)
➤	Identificar el tipo de lectura (descriptiva, narrativa o argumentativa)
➤	Utilizar estrategias de comprensión de textos para identificar el sentido de la lectura (subrayado, elaboración de listas de ideas, diseño de mapas conceptuales o mentales, etc.)
➤	Identificación y traducción de palabras que obstaculizan la comprensión del documento

<b>A nivel redacción</b>	<b>(Interpretación del texto)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar la estructura del texto (coherencia local) a partir del subrayado, listado de ideas o mapas conceptuales</li> <li>➤ Planificar la estructura del texto simplificado a redactar</li> <li>➤ Redactar el significado global del texto fuente, incluidas las ideas principales</li> <li>➤ Revisar las normas de redacción y ortografía</li> </ul>	
<b>A nivel competencia</b>	<b>(Representación situacional)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recuperación y aplicación de la competencia comunicativa a diversas situaciones académicas (diferentes asignaturas o niveles educativos)</li> </ul>	

### **6.5 El resumen de textos: retórica y realidad en el ámbito de las competencias académicas instituidas**

Como resultado de las conclusiones de los capítulos anteriores y el trabajo de campo realizado, en este apartado se buscó reconstruir de manera general la problemática de la cultura académica particular que tiene una escuela indígena; la finalidad era mostrar la necesidad de revitalizar algunas competencias académicas. Rockwell (1989); Jolibert y Jacob (2003) destaca en su trabajo el hecho de que en las escuelas existe un uso cotidiano de la lengua escrita, que el maestro podría resignificar y en consecuencia conseguir una fuente natural y significativa para la enseñanza de estas competencias comunicativas. En su trabajo, estos autores dejan entrever algunos ejemplos de resignificación de los usos de la lengua. Ellos demuestran que la utilización de la lengua en las escuelas se localiza en la vida administrativa de las instituciones. Aquí es común recibir oficios, llenar formatos, llevar un diario de actas, etc. Asimismo, se recibe otro tipo de materiales escritos, como carteles, convocatorias, volantes, diversos folletos, propaganda comercial, entre otros documentos. Usados como material didáctico, con un sentido comunicativo, serían un recurso sobresaliente para reorientar de manera natural la tarea de aprendizaje y enseñanza en las escuelas.

Es necesario insistir en que para inducir en el niño indígena el gusto por la autoformación, se requiere despojar a los resúmenes escolares de su carácter informativo, que lo convierte en un contenido más del programa oficial. Por el contrario, debe presentarse como una actividad autónoma que muestre al mismo tiempo que el dominio de una competencia comunicativa en la práctica puede representar un cambio en el quehacer formativo de todos los días. Hoy en día la enseñanza se enfoca en los aprendizajes reales de niños, no tanto en el verbalismo del docente.

Por otro lado, no hay que soslayar la necesidad de crear un ambiente de mutua ayuda en el que los alumnos se apoyen unos a otros y creen comunidades de aprendizaje como lo destaca Vigotsky (1986), muchas veces los propios compañeros son el mejor maestro.

Crear una cultura académica emergente no significa que el maestro realice cambios radicales en su accionar habitual, en los resúmenes en particular y las competencias comunicativas en general, sino que el maestro esté convencido y eche mano de

estrategias imaginativas de aprendizaje y enseñanza que favorezcan el dominio de un desarrollo autónomo de los niños indígenas.

Las competencias comunicativas que se proponen en el programa oficial pueden servir de soporte para difundir una educación más centrada en el aprendizaje de habilidades de los niños y menos en una formación enciclopédica que reduce el gusto por la adquisición de habilidades académicas.

En esta misma perspectiva, como se mostró en capítulos anteriores, los libros de texto poseen hoy un conjunto de prácticas escolares propias del trabajo intelectual que deben recuperarse y revalorarse en función de la creación de una cultura académica del aula. Por ejemplo, los libros de matemáticas y español exigen en los alumnos una serie de competencias académicas que ellos tienen que resolver, como es el caso de pensar en respuestas, reflexionar y analizar partes de textos. Por otra parte, en los libros de ciencias naturales, historia, civismo y geografía es preciso que los alumnos sepan elaborar esquemas de contenido o cuadros sinópticos, contestar cuestionarios, etc., elementos que posibilitarían una cultura académica más centrada en los alumnos.

Por lo demás, en las comunidades indígenas se han reconocido diversas actividades extracurriculares a las que están expuestos los alumnos, por ejemplo cartas, carteles, mantas o volantes; si éstas se capitalizaran para su enseñanza en el aula se crearía un conjunto de competencias académicas naturales que contribuirían en buena medida en los inicios de una vida intelectual.

Otro recurso natural es el de las prácticas interactivas de los alumnos; éstas muestran en la cotidianidad del aula el uso de la escritura de manera extraoficial o privada, es decir, en su interacción entre iguales. Es común enviarse recados para decirse quién les agrada del otro sexo de los grados superiores o enviarse algún chisme en el que se destaca alguna particularidad de sus compañeros, o bien se utilizan como juego los llamados chismógrafos, mediante los cuales se les pide a los condiscípulos la opinión sobre diversos asuntos.

Mala soy adela  
'Estoy buscando un amigo

CONQUISTA ESTE  
CHISMO GRATO  
CON LA VERDAD  
SIN MENTIR  
Y SIN POWER  
E ROSE RIAS



En los ejemplos anteriores de uso de la lengua escrita y la práctica social se identifica la necesidad de dotar de un nuevo sentido a las prácticas comunicativas naturales observadas en las escuelas y desvincular sus usos clandestinos o circunstanciales de las prácticas académicas en la cultura instituida. Asimismo, resulta necesario analizar con detalle las distintas herramientas que usa de forma cotidiana el maestro de manera inconsciente y que confieren un nuevo sentido a la impartición diaria de las escuelas indígenas.

Por otro lado, la actual reforma educativa aprobada en 1993 destaca la importancia de que los docentes se concentren en problemas específicos de aprendizaje a través del Programa de Escuelas de Calidad (PEC). De esta manera, los profesores en servicio pueden proponer un estilo propio de enseñanza y aprendizaje enfocados en las competencias comunicativas de los alumnos.

En este sentido, es recomendable que los docentes se preocupen por crear una cultura académica centrada en el proceso de transformación de su sentido actual. Debe conmutarse la enseñanza centrada en el maestro por otra que incluya las competencias académicas de los alumnos. Para ello es necesario que los docentes indígenas en particular y los de las escuelas generales planeen a largo plazo los usos explotables de las competencias comunicativas como una práctica centrada en el desarrollo de habilidades para el trabajo intelectual.

Más aún, el maestro debe planear sus cursos luego de detectar las necesidades de formación reales de sus alumnos, como el nivel de dominio y las competencias comunicativas que posee, y sólo entonces idear el modo estratégico mediante el cual el alumno se vuelva consciente de sus niveles de aprendizaje.

La autocorrección y corrección de textos de diversa índole durante todo el ciclo escolar según Dannielson y Abrutyn (2004); siempre con la formación de los alumnos como problema central, puede también cambiar el sentido actual de la escuela. Es decir, es indispensable modificar la práctica del maestro en cuanto a la información libresco y sustituirla por las reales necesidades de formación de los niños. Sin embargo, como ya lo mostraron los trabajos de Kaufman y Perelman (1995) y Sánchez Ortega (1999), si el maestro no posee el dominio de estas competencias comunicativas como un rasgo de su personalidad o formación académica es difícil llevar a la práctica este cambio. Nadie puede enseñar lo que no sabe.

#### **6.6. Los resúmenes escolares como competencias para el trabajo intelectual en el contexto de las necesidades de formación de los indígenas**

Volver la mirada al ámbito intraescolar y hacia lo que sucede en la vida cotidiana en las escuelas indígenas, desde la lógica de una cultura académica emergente, significa encontrar el sentido formativo de las competencias comunicativas dentro del contexto de las habilidades intelectuales que debe dominar todo estudiante indígena que desea sobrevivir en la cotidianidad de las escuelas.

La teoría educativa debe reformularse y reorientarse en el contexto de los grandes cambios que hoy vive la humanidad. Debe tenerse presente que en el medio indígena, una experiencia educativa escolarizada para los niños es la única posibilidad de formación académica. Por el contrario, muchos estudiantes se pueden localizar en varias escuelas y planteles de educación superior, ya que hoy el problema de la migración ha beneficiado a varios y su situación económica es razonable, tal y como el caso de los hijos de maestros bilingües.

En la actualidad, en muchas escuelas en las que se observaron tanto el sistema tradicional como el indígena de la región, fue común advertir la ausencia de la problemática sociocultural y política contemporánea que se vive a nivel mundial y local. Apenas es reconocible el análisis de la inserción de los grandes avances tecnológicos y científicos. Parte de este ocultamiento de la realidad del mundo y su cotidianidad es en verdad preocupante, más aún si se considera que los niños indígenas están o estarán en contacto con la problemática social de varios contextos, como efecto de padecer el problema de la migración:

Las generaciones anteriores a la era de la información vivían con los conocimientos que obtenían en la escuela, los cuales permanecían casi inmutables todo el tiempo, sólo con algunas actualizaciones e incorporaciones fáciles de hacer por el joven o el adulto en el ejercicio de su profesión (Ferreiro, 2002:50-51).

Ser indígena, como se puede observar en el cuadro 6-1, supone tener que emigrar tarde o temprano hacia ciudades dentro del país o el extranjero, sea para mejorar su situación económica o prepararse en términos académicos. En este sentido:

El trabajo agrícola, los servicios y el mercado informal, tanto en el norte de México como en los Estados Unidos, constituyen el mercado laboral para la población indígena que migra de sus pueblos hacia otras ciudades y campos de trabajo, aun cuando las mujeres jóvenes cada vez emigran más.

Los grupos indígenas con mayor número de migrantes son: mixtecos, zapotecos, chinantecos, otomies (hñähñús), purépechas y nahuas (King, 2000:25).

La migración en las comunidades indígenas del Valle del Mezquital como se comentó en el capítulo dos, comienza a causar grandes estragos, puesto que en un principio sólo migraban los hombres pero hoy lo hacen también las esposas e hijos y, en ocasiones, familias completas. Esto hace necesario que la escuela conozca la problemática y contribuya de alguna manera a satisfacer las necesidades concretas de aprendizaje escolar de sus alumnos.

Por lo tanto, de lo que se trata ahora más bien es de restituir la unidad perdida entre enseñanza y aprendizaje, de volver a juntar lo que nunca debió de separarse, de restituir, en fin, el sentido de la enseñanza. Plantear la solución en términos de concentrar la atención en el aprendizaje puede llevar a lo mismo que antes llevó el concentrar la atención en la enseñanza (Torres, 1998:53).

En las escuelas indígenas, hoy más que en otros tiempos, es preciso tener una visión de futuro que implique colocar a las instituciones en la dimensión adecuada que les permita enfrentar en términos equitativos las prácticas educativas de otros contextos a niveles nacional e internacional.

Más que nunca es necesario que los niños indígenas que emigran a otros lados no se los reubique en grados académicos inferiores, como se destacó en el capítulo uno. Es decir, es común observar que los docentes de otras escuelas, urbanas sobre todo, consideran que los niños indígenas no tienen la formación académica correspondiente al año escolar que tienen en su boleta de calificaciones, razón por la cual se los asigna a grados inferiores como niños de calidad académica de "segunda o tercera".

El estudio del desarrollo de competencias académicas para el trabajo intelectual cotidiano en las escuelas indígenas, donde se ubica el resumen de textos, significa observar su uso en el ámbito de las necesidades básicas de aprendizaje, concebidas como los conocimientos, habilidades, hábitos, destrezas, valores y actitudes básicas que las personas y las sociedades requieren para su desarrollo (Garduño et al., 2001). No debe perderse de vista que de estas necesidades se deriva la cultura escolar que viven todas las instituciones educativas. En otras palabras, se refiere a la potenciación de las capacidades y competencias de aprendizaje y búsqueda sistemática de conocimientos. Las necesidades básicas de aprendizaje están vinculadas con la visión práctica inmediata

y la visión de futuro, a niveles individual y social (DGEI, 2001; Torres, 1998; Sckmelker, 1999).

En el medio académico indígena se escucha mencionar de manera constante que las necesidades de subsistencia alimentaria son las que deben resolverse primero y sin duda que son urgentes, pero muchas veces las políticas sociales se quedan ahí y olvidan que hoy también se vive otra realidad en el ámbito sociocultural y comunitario indígena: hay que estudiar, y modificar en su caso, la cultura académica instituida. Dicho de otro modo, la problemática en las escuelas indígenas se debe estudiar como una práctica cultural y no sólo como un quehacer pedagógico. Estudiar la problemática de las escuelas en general, y las aulas en particular, como tarea cultural, significa analizar los sentidos que viven en éstas y por lo tanto reorientar su práctica cotidiana, en busca de una actividad académica más formativa y apegada a las necesidades educativas de los niños indígenas.

En este contexto, las necesidades indígenas de formación académica adquieren otro sentido. Esto no significa que las carencias económicas tan elementales que hoy todavía sufren las comunidades indígenas, como el hambre, la miseria, la necesidad de empleo, entre otras muy conocidas o mencionadas por los especialistas o los medios, no sean importantes y válidas para estos grupos. El problema radica en que las escuelas poseen en su interior una cultura académica instituida de modo dogmático, que sus propios docentes apenas cuestionan y poco hacen por cambiar (Torres, 1994). Con frecuencia se piensa que estas problemáticas las atiende el docente, cuando en la práctica lo que se hace es entretener a sus estudiantes con una serie de contenidos escolares enciclopédicos rutinarios: la manera en que se proporcionan logra mantener ocupados a los alumnos indígenas, pero al día siguiente sus saberes se olvidan (cfr. Ezpeleta y Weiss, 1994).

En contraposición, se descuida el fomento de las competencias académicas para la vida intelectual dentro de las mismas escuelas. Es necesaria una educación para el presente, para ser niño o niña en un medio escolarizado que exige el dominio de ciertas habilidades que le permitan un mejor desenvolvimiento en todos sus cursos y niveles educativos. Así:

Si se trasmite a los niños conocimientos acabados y se les pide una sola respuesta, la que viene en los libros o lo que plantea el maestro, los alumnos nunca se percibirán como capaces de elaborar sus propias ideas, las cuales, aunque parcialmente correctas o incorrectas pueden tener un cierto valor funcional y formativo.

Además, de esa forma se inhibe la búsqueda, la confrontación, el movimiento de ideas, la formulación de hipótesis, la inventiva, la fantasía y hasta el error y se les transmite la noción de que la ciencia es un sistema cerrado, acotado en el tiempo de una vez y para siempre y que provee de verdades absolutas para aceptar y repetir (Ferreiro, 2002:51).

Recuperar el sentido de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes indígenas lleva implícito una visión de futuro y, por tanto, el planteamiento de necesidades educativas para el trabajo intelectual con base en otro orden. Según este último, entra en juego el futuro de los niños indígenas como categoría principal que habría que recuperar en la dinámica de la vida en las aulas de saberes y conocimientos necesarios para la vida

adulta, sin importar si estos saberes y conocimientos no son incompatibles para la vida académica que hoy viven.

Pensar en la determinación de necesidades básicas de aprendizaje para el trabajo intelectual de los alumnos indígenas se convierte en una tarea ineludible, entendida ésta no como una necesidad individual de ciertas personas, sino como requerimientos sistemáticos y coincidentes con la problemática sociocultural (cfr. Torres, 1998:51).

La negación de los problemas cotidianos que viven los niños bilingües, culturalmente diferenciados, y los intereses socioculturales de la comunidad mundial, requieren reasumirse de alguna forma en las escuelas indígenas. Este trabajo señala la importancia de centrarse en el aprendizaje de los niños indígenas y sus competencias para la vida intelectual y aceptarlos como sujetos bilingües que tienen distintas formas de apropiarse del conocimiento en comparación con un niño monolingüe.

Reconocer y considerar la diversidad cultural y lingüística propia de los alumnos significan tener otra actitud de cuestionamiento respecto de las tendencias homogenizadoras en el aula; lo que interesa es lo general, y no lo particular ni lo específico, como se ha mostrado en capítulos anteriores.

Hoy, por ejemplo, es necesaria la promoción de una actitud en los alumnos indígenas para que continúe su formación a través de sus propios recursos académicos para el aprendizaje intelectual permanente; esto se traduce en abrir o extender la capacidad del que aprende a múltiples procesos de experiencia académica, en los que la historia de la educación rural e indígena ha demostrado su pertinencia (Castillo, 1974:330). Esto significa, en otras palabras, habituar a los alumnos de las escuelas indígenas a prepararse para la vida de manera permanente y extraer el conocimiento académico no sólo de los libros o las prácticas sistematizadas realizadas en las aulas; por el contrario, ser estudiante significa estar obligado a internalizar un conjunto de conocimientos y habilidades interdependientes y autoestimulables que permitan tener futuros procesos de autoconocimiento de múltiples prácticas institucionales.

Si se favorece la necesidad de conocer o difundir el gusto por el conocimiento y orgullo por su identidad en los estudiantes indígenas, se abre un inmenso horizonte para ellos y, por consiguiente, se crea la necesidad tan obligada de ver la educación como una tarea infinita y necesaria para la superación del hombre. Todo ello es terreno fértil para el surgimiento de nuevas y más complicadas necesidades de aprendizaje que, a su vez, abren las posibilidades de acceder a una cultura académica por completo diferente en comparación con la que hoy viven las comunidades indígenas.

En la práctica, las escuelas deben tener presente aquellos conocimientos escolares necesarios para los alumnos indígenas, los que hagan posible enfrentar acciones académicas de manera exitosa y al mismo tiempo modifiquen sus propias circunstancias vitales.

Retomar las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos a través del fomento de competencias académicas para el trabajo intelectual significa reformular los sentidos

teórico y práctico que posee la educación permanente para la población indígena; de igual modo, supone recuperar la relevancia que tiene promover en ellos la actitud de aprender a aprender.

Hoy la realidad es otra. Resulta imposible para el ser humano aprender toda la información disponible en su área de desempeño y prever lo que se requiere en el futuro. La exigencia está, por lo tanto, en la necesidad de adquirir habilidades en el procesamiento de la información, así como de incorporar actitudes y valores para aprender a aprender toda la vida (Ferreiro, 2002:51).

La promoción de procesos mentales intelectual: análisis, síntesis, generalización, discriminación, etc., es en la práctica una necesidad de aprendizaje de los niños indígenas inherente a su cotidianidad; por lo tanto, las escuelas deben tenerla presente como una estrategia académica y contenido escolar que puede difundirse.

Una necesidad de aprendizaje escolar a nivel intelectual en el medio indígena implica valorar las carencias de algo, es decir, analizar las prácticas habituales acerca de la manera en que se construye el conocimiento escolar y cuál es su sentido; el objetivo es revisar y revalorar los sistemas tradicionales de aprendizaje de los que son objeto los niños y situar en su justa dimensión el tipo de servicios al que tienen acceso. Es preciso revalorar las formas de adquisición de conocimiento que tienen los alumnos en su accionar diario y la forma en que el maestro coordina los procesos interactivos en el aula: "Las necesidades básicas de aprendizaje constituyen una especie de metáfora para recordarnos que el objetivo esencial de cualquier acción educativa es que hay aprendizaje" (Ferreiro, 1998:130).

Lo importante en la tarea de recuperar las necesidades básicas de aprendizaje en las escuelas indígenas es vincular y fomentar más la enseñanza y el aprendizaje; esto lleva implícito impregnar un nuevo sentido a los hábitos académicos cotidianos que los maestros han perdido en la práctica, es decir, otorgarle al aprendizaje su justa dimensión de ser el centro de toda actividad educativa, por lo que ahora se deberían promover acciones concretas que en la práctica permitieran advertir el tipo de conocimiento escolar que se promueve en el aula y diferenciarlo del anterior.

Si se toma en cuenta la problemática educativa observada en las aulas desde este ángulo, los maestros podrían distinguir las estrategias de enseñanza para promover una competencia académica, entendida como un conocimiento y habilidad que deben favorecer procesos de aprendizaje autónomos (Garduño, et al., 2001:25).

El estudio de las estrategias de aprendizaje y enseñanza de los resúmenes de textos, por parte de los alumnos y maestros, no se reduce tan sólo a modificar su estilo de construcción de conocimiento; también supone reorientar el sentido con que trabaja académicamente el docente. La intención es que el maestro no prosiga su impartición como hasta ahora; significa, asimismo, abrir la posibilidad de resignificar el sentido de la tarea educativa indígena con la idea de replantear su actitud hacia la forma de acercar a los alumnos al conocimiento.

## **6.7 Conclusiones parciales en torno a la creación de una cultura académica emergente.**

1. La creación de una cultura académica emergente en el aula demanda por parte del maestro y el alumno la utilización de conocimientos y estrategias que hagan posible enfrentarse a una amplia variedad de saberes escolares implícitos en la vida diaria de las escuelas.

Las competencias comunicativas se presentan como un recurso de apoyo fundamental para la vida académica de los actores sociales. La calidad de su enseñanza varía de un maestro a otro y de un alumno a otro, como se mostró a lo largo de este trabajo.

2. En el aula analizada apenas se enseña la forma de convertir en recursos propios distintivos de la vida académica cotidiana de los salones de clase:

Históricamente la escuela ha establecido una distinción entre aprender a leer y leer para aprender. Estas categorías definen una forma de ver el proceso de apropiación de la lectura y la escritura, que no sólo genera agrupaciones y prácticas escolares específicas, sino que también ha ejercido una fuerte influencia en las concepciones técnicas y teóricas acerca de la lecto-escritura (Rockwell, 1998:299).

Aprender en y para la escuela significa aprender a hacer uso de los distintos recursos académicos con un sentido de cultura académica emergente, es decir, al analizar los usos de la lengua como una práctica comunicativa y funcional en un contexto existe un sinnúmero de prácticas cotidianas que pueden servir de apoyo para resignificar el sentido de la lengua, con la finalidad de convertirlas en actividades académicas, útiles para crear habilidades lingüísticas para la vida si se las reorienta.

3. En la vida diaria de las escuelas indígenas existe una incipiente cultura académica, con un sentido comunicativo que podría redimensionarse y, en consecuencia, potenciar las competencias académicas para el trabajo intelectual cotidiano.

Esto se convierte en una tarea apremiante si se analiza a la luz del mundo moderno actual, lleno de prácticas informativas, cambios de tecnología, ciencia y humanidades, en un contexto que favorece la libre competencia y en el cual los pueblos indígenas están obligados a competir en términos académicos, si quieren sobrevivir en el ámbito de las instituciones educativas.

Para finalizar este trabajo, se puede afirmar que la calidad de la educación básica indígena en particular, y en general la cultura académica instituida en sus escuelas, se encuentra en discusión acerca de los niveles de dominio de las competencias académicas adquiridas.

4. Desde secundaria, bachillerato y aun los institutos y universidades se cuestiona la formación que tiene el niño de primaria; se destaca la falta de hábitos y la carencia del dominio de ciertas competencias académicas, saber leer, tomar notas, hacer resúmenes, etc., esto es, con frecuencia se escucha que muchos niños tienen dificultad para leer con fluidez y comprender lo que leen; por consiguiente, tienen problemas para extraer las

ideas principales de una lectura y redactar un texto sinóptico de una lectura. No obstante, poco se han estudiado esas problemáticas, como se pudo mostrar al inicio de este capítulo.

5. Una de las objeciones infligidas al resumen de textos como estrategia de enseñanza señala que la lectura fuente, a partir de la cual se elabora el resumen de textos, carece de rigor en su elaboración y evaluación. Al elaborarlos, los niños centran su atención en lo que les interesa del texto original, no en su estructura morfológica.

Por su parte, el maestro evalúa la producción de los niños, pero insiste apenas en los dominios reales de las microhabilidades que demanda su dominio, como se pudo mostrar en el capítulo 4.

6. Muchas veces, cuando los alumnos terminan sus resúmenes, no se les permite la confrontación o el intercambio de ideas en relación con el sentido del contenido escolar estudiado. Además, se observó en la clase analizada que, una vez concluida la tarea a través de la identificación de las ideas principales, el docente descrito en el capítulo 3 adoptó casi siempre una posición pasiva, sin recurrir al uso del conocimiento adquirido. En otras palabras, existe una preparación para el programa y no para los alumnos.

7. Otra actitud asumida por el maestro es la de no cuestionar el sentido del contenido. Se dice que quien sistematiza los libros de texto conoce y aprende el contenido. Es decir, en el trabajo realizado los alumnos apenas gozan de la posibilidad de opinar acerca de lo estudiado. Debería existir un espacio donde se muestre una separación de las ideas de los textos y la opinión que tienen los alumnos sobre la lectura. En otras palabras, el resumen de textos es un instrumento académico que puede servir para que los alumnos reconozcan la estructura de los textos y a su vez se les invite a emitir una opinión.

8. Para el buen desarrollo de la vida académica cotidiana en el aula, el niño debería estar capacitado para desarrollar diversas actividades académicas, entre ellas las siguientes:

- Elaborar cuadros sinópticos, esquemas, diagramas de ideas.
- Tomar notas de clase.
- Escribir informes de visitas, excursiones, películas.
- Elaborar diarios de clase y campo.
- Escribir cartas técnicas.
- Efectuar investigaciones sobre el contexto de su ambiente.
- Redactar ensayos.
- Resumir textos, etc.

No es infrecuente, en el campo de la educación, que las actividades académicas más cotidianas en el aula de educación primaria sean las que menos conocen y cuyo funcionamiento se ignora. Con frecuencia se olvida que se trata de una tarea prioritaria en su proceso de formación del nivel primario. Sin embargo, esta percepción no es válida, ya que la manera en que se trabajan las prácticas cotidianas en el aula descuida la tarea de favorecer competencias académicas.

Ciertos conocimientos y habilidades académicas no se consolidan porque la escuela como institución no concede la oportunidad para hacerlo; su preocupación es dotar a los alumnos de una formación enciclopédica.

Es importante que el maestro tenga conciencia de sus metas en la tarea educativa, con la intención de dar oportunidades para que el niño verdaderamente se forme en aquello que requiere para su vida académica. Su formación no debe percibirse como una pérdida de tiempo, sino como una obligación moral del docente, para que el niño consolide ciertos saberes que son necesarios, los cuales conforman a su vez una competencia académica.

9. Como se puede deducir, muchos de los postulados teóricos del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua indígena poseen en su interior aspectos comunicativos que pueden emplearse para dominar una segunda lengua. Por ejemplo, se podría diseñar un curso de enseñanza del hñähñú centrado en competencias comunicativas a desarrollar, destinados a potenciar las cuatro habilidades de esta lengua y recuperar los saberes académicos adquiridos en la enseñanza del español.

Cabe aclarar que existen cursos programados para la enseñanza del hñähñú, diseñados y organizados por la Academia hñähñú, pero estos cursos tienen una fuerte carga sintáctica, que sin duda es necesaria, pero los aleja del sentido comunicativo que promueve el programa oficial.

También existen dos libros ideados por el equipo de los mencionados académicos hñähñú que intentaron recuperar el enfoque comunicativo, pero en la práctica los docentes continúan enseñando con estrategias de enseñanza centradas en la adquisición de contenidos y no en el dominio de competencias.

---

## VII. ELEMENTOS PARA REFORMULAR LA FUNCIÓN DE UNA CULTURA ACADÉMICA INDÍGENA EMERGENTE

---

Cambiar las prácticas cotidianas del aula indígena puede convertirse en una tarea inútil si no se modifica el quehacer académico de los otros profesores de una misma institución educativa. (Contreras, 1989)

Para efectos de este trabajo, no es posible analizar la idea de cultura instituida e instituyente al margen de la rutina educativa del conjunto de docentes de una institución escolar.

En la actualidad, la reforma educativa de 1995 le concede un papel significativo a la tarea colectiva de los maestros, para lo cual ha reorientado la función de los consejos técnicos de cada plantel y la ha centrado en el desarrollo del trabajo académico.

Asimismo, ha privilegiado el trabajo colaborativo de los maestros en torno del Proyecto Escuelas de Asesoría en el que cada grupo de docentes de una escuela discute los problemas académicos de los alumnos con la idea de proponer alternativas de solución, a cambio de recibir apoyo económico tras su resolución.

Sin embargo, en estas prácticas se ha observado que las escuelas participan con estas disposiciones académicas, pero casi siempre lo hacen desde sus mismas lógicas de trabajo.

En el caso de las escuelas indígenas se esperaría que esto no sucediera porque están acostumbradas a intervenir en asambleas comunitarias para resolver los problemas económicos y materiales de cada lugar, si bien en la práctica estas escuelas tratan de que la impartición se asemeje a los hábitos de las demás escuelas, como se muestra más adelante.

En las escuelas indígenas, al igual que las rurales y las urbanas, muchas veces se dejan de lado prácticas de innovación que son muy importantes para su propio desarrollo académico. Prueba de ello es que en muchos cursos que han tomado en los salones no se advierte su presencia.

Este capítulo pretende ser una ventana abierta a la importancia del trabajo colaborativo, como una estrategia que permite construir día con día un tejido que puede ser útil para el proceso de transformación de las prácticas educativas instituidas.

Cabe aclarar que mucho de lo que aquí se describe es producto de la información recogido de varias fuentes:

- La experiencia adquirida durante el trabajo de campo y su sistematización.
- La experiencia acumulada durante la impartición de varios cursos con profesiones en servicio de diversas instituciones educativas.
- La experiencia reunida a través de entrevistas formales a jefes de sector, supervisores y directivos de la región del Valle del Mezquital.
- Asistencia a cursos de formación docente impartidos por la Universidad Pedagógica Nacional de Ixmiquilpan, Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), Departamento de Hidalgo, Curso del Centro de Maestros, para maestros de primarias indígenas y los Programas Nacionales de Formación Docente.
- Bibliografía especializada de las tradiciones inglesa (Stenhouse, Elliot, Graves), española (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez), australiana (Carr y Kemmis) y mexicana (Castañera, Ezpeleta).
- Nuestra propia formación, recibida en la maestría en educación, Campo Curriculum e Innovación Pedagógica de Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

La inquietud acerca de la forma de reorientar las prácticas académicas en las aulas indígenas tenía antecedentes remotos; ahora era necesario bosquejar algunos aspectos para elaborar un programa de formación docente de profesores indígenas en servicio.

### **7.1 Generalidades sobre la transformación de la práctica educativa indígena.**

En cierta ocasión, al llevar a cabo una práctica de observación en el salón de clase, el maestro tuvo que salir a petición de la enfermera para llevar a las niñas a realizar un estudio clínico, como parte de una campaña que el médico de la comunidad promovía.

Al quedarme como observador en el grupo de niños, y ellos al darse cuenta de que la cámara de video seguía grabando, decidieron mostrar en la cinta lo que podían realizar y de lo cual se sentían orgullosos.

Los niños enseñaron en la práctica que eran capaces de hacer pirámides humanas de varios tipos y diferentes ejercicios de educación física.

La experiencia fue muy gratificante porque mostraba que podían organizarse por sí mismos, alejados de un maestro, y porque en la escuela existían conocimientos que para ellos eran agradables; además, se sentían orgullosos de poseerlos, ya que a su vez tenían una cultura escolar de la que se habían apropiado.

El hecho fue significativo, toda vez que los niños comentaron que el conocimiento no se los había dado el actual maestro, sino que eran saberes que su anterior profesor de quinto grado les había transmitido.

Esto llevó a reconocer que los alumnos poseían una cultura escolar propia, que compartían y que existía una acusada discontinuidad en el fomento de las habilidades académicas truncadas de un grupo a otro.

De igual modo, se observó que el maestro no partió de las competencias académicas que los alumnos poseen y de lo que ellos son como personas; para este profesor el centro es el contenido por el contenido mismo.

Otro punto de consideración es lo que sucede en las escuelas indígenas, y de forma más concretas en el aula: los alumnos no son aglomeraciones de seres humanos, en las que destaca la participación del maestro o el director, según sea el caso, sino agrupaciones organizadas de personas que han construido una forma de vivir o convivir juntos, ejerciendo entre sí una acción recíproca con la intención de cumplir ciertos fines que les convienen.

Una escuela o salón de clases poseen una estructura o forma de organización de las relaciones que interactúan. Es un modo concreto de interacción que funciona socialmente y que se perpetúa con ciertos estilos de docencia en cuanto a normas sociohistóricas. Existe una forma común de convivir aprendida de maneras histórica y sociocultural. En pocas palabras, es una forma de vida social que interactúa y al mismo tiempo comparte valores, actitudes, creencias, motivaciones, etc., que muy pocas veces se cuestionan (Heller, 1985).

La creación de una cultura instituyente mediante la reforma educativa, en particular el caso del español a través del enfoque comunicativo, se acompaña de otros aspectos como el cambio de actitudes, pensamientos, valores, creencias y comportamiento del elemento humano al que afecta el cambio material (Armengol, 2002), que suele no tomarse en cuenta. Por lo regular se piensa que en un cambio curricular de contenidos escolares es suficiente con proporcionar las modificaciones correspondientes en los planes y programas de estudio y las recomendaciones didácticas que se dan a través de los libros del maestro y los ficheros. Sin embargo, como lo señala Armengol (2002), todo cambio requiere que los individuos estén convencidos y formados para que surja de manera natural.

## **7.2. La reforma educativa de 1993: un espacio para la transformación de las escuelas indígenas.**

Hasta aquí es conveniente tener presente que la reforma educativa de 1993 supone una práctica académica en la que intervienen todos los subsistemas educativos, incluido el de educación indígena. Por consiguiente, es importante analizar la situación que vive el proyecto de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) entendido como

educación intercultural bilingüe, en el cual el estudio de la lengua y la cultura tiene un papel determinante.<sup>1</sup>

En este contexto, si bien es cierto que la DGEI adoptó como línea teórica para la enseñanza de las lenguas indígenas el enfoque comunicativo, es cuestionable en realidad la forma de instituir su uso, como se muestra más adelante.

Las posibilidades de incidir en la transformación de las escuelas indígenas de organización completa, a través de los planteamientos de la reforma educativa del 1993,<sup>2</sup> tiene particular relevancia para quienes se dedican a la docencia y sobre todo a la formación de los maestros indígenas, ya que hoy se abre la posibilidad de que los maestros se apropien de la vida académica y educativa de las escuelas; en consecuencia, se crea un espacio académico para que los maestros indígenas comiencen a construir su propia cultura escolar, todo ello en un marco de libre competencia, principio fundamental del proyecto neoliberal del Estado.

Desde 1978, año en que se creó la DGEI, se han hecho notables esfuerzos por promover una educación que resalte la diferencia sociocultural y lingüística de manera significativa.

Con la idea de promover una cultura académica en las escuelas se creó el proyecto de escuelas, llamadas de asesoría, las cuales tenían como finalidad promover una cultura

---

<sup>1</sup> En esta línea de trabajo existe, el proyecto Comunidad Indígena y Escuela Intercultural Bilingüe, dirigida por el Dr. Enrique Hamel y secundado por el autor de este trabajo (1998-2001), Al inicio del proyecto se invirtió un buen tiempo en buscar entre varias regiones de la República (Hidalgo, Oaxaca, Veracruz y Michoacán) Instituciones Indígenas de Educación Primaria que tuvieran en su haber, como proyecto académico propio, el uso de la lengua indígena como un recurso para la formación de sus alumnos.

En esta perspectiva, se encontró las Escuelas de San Isidro y Uringitiro, Municipio de los Reyes, donde estuvieron trabajando varios integrantes del mencionado equipo de investigación.

En dicha escuela existen varias huellas de la reforma educativa del 93 y, sobre todo, lineamientos de la propuesta de la DGEI, como son la experimentación de un proyecto educativo propio que ha exigido el trabajo en grupo y, por lo tanto, la colaboración del profesorado para adaptar los contenidos oficiales a las peculiaridades y necesidades de la comunidad, en la cual se encuentran insertas las escuelas. Asimismo la elaboración de los libros de texto para la enseñanza del purépecha por parte de este equipo de docentes ha ocasionado que éstos sean utilizados como una herramienta real para la enseñanza de la lengua indígena. También es importante destacar que una parte del equipo se distinguió por poner en práctica estrategias de trabajo que promovieran la participación más comprometida de los alumnos, en los diferentes aspectos de la vida académica; asimismo, se favoreció la idea de que los contenidos oficiales no deberían de asumirse como una práctica dogmática.

Pero sobre todo, se debe subrayar el empleo de la lengua purépecha como lengua de enseñanza, pues los procedimientos académicos o experiencias didácticas y los contenidos escolares se trabajan en la lengua propia de los niños.

Sin embargo, habría que destacar que por haber asumido esta dinámica, tan poco puesta en práctica, se advertía por las demás escuelas de la región veían a esta institución como un proyecto negativo, porque se salía de la norma y en consecuencia las presiones externas se dejaban sentir, para que retornara a las mismas prácticas académicas que tenían todas las demás escuelas.

<sup>2</sup> Se está consciente de que generalmente una reforma educativa, como señala Pérez Gómez (1996), se presenta con un carácter triunfalista o como una panacea que puede hacer grandes transformaciones. A pesar de las dudas sobre sus metas reales, es conveniente aprovechar esta efervescencia para producir cambios al interior de las escuelas.

académica en cada escuela indígena de organización completa. Esta propuesta debe evaluarse con seriedad y reorientar la práctica educativa indígena.

La Universidad Pedagógica Nacional ha propiciado un enriquecimiento académico para mejorar la comprensión del sentido del proyecto de la educación indígena. Diversos proyectos de formación de maestros se han encargado desde hace tiempo de realizar un esfuerzo por crear una cultura académica desde las escuelas mismas. Destaca el proyecto promovido por la Universidad Pedagógica Nacional denominado: Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), que también puede utilizarse para crear una cultura desde la escuela (Arias, et al., 2001).

Esclarecer las posibilidades y los obstáculos de propuestas como la anterior, así como su forma de trabajo, tiene gran importancia para la creación de un verdadero proyecto de los indígenas; en éste debe colocarse en el centro el rescate de la cultura y la lengua locales y su contraste con la cultura universal.

Hacia principios de la década de 1990 se creó el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE); con el financiamiento otorgado por el Banco Mundial. Este proyecto se encargó de promover de alguna forma los postulados de la Reforma Educativa, aunque la manera de preparar a los instructores "en cascada" precipitó la aparición de notorias distorsiones de los verdaderos fines de la formación de los maestros, esto es, crear una cultura académica propia.

Por otra parte, se han desarrollado libros de texto para promover la lengua en diversas regiones con sus respectivas variantes dialectales. Sin embargo, en la práctica hay tal cantidad de variaciones que el docente, al ver que existen términos y palabras con las que no está de acuerdo, tiende a minimizar el material. A esto se añade el hecho de que los creadores del material no tienen la suficiente confianza académica en lo planteado, lo cual se convierte en un obstáculo para poner en práctica dicho material; además, el cambio constante de los lingüistas y etnolingüistas, que no alcanzan acuerdos en relación con el uso de términos y grafías, entorpece el manejo de los materiales.

La reforma educativa de 1993 llega a las escuelas indígenas de manera artificial, puesto que no parte de lo que son y hacen los maestros. En teoría, todos la aceptan porque se toma como disposición oficial. Las reformas al currículo planteadas por la DGEI de promover una educación intercultural las perciben los maestros como un quehacer adicional que los marca y los lleva a un proceso de discriminación social. Por esa razón se reciben y escuchan, pero no se ponen en práctica, toda vez que las reformas están casi siempre apoyadas por los compañeros de una misma región, quienes poco reconocimiento académico le conceden a este enfoque académico.

Asimismo, los maestros contrastan a menudo sus capacidades con las de los otros y advierten que su nivel académico es igual; así, es frecuente oír en el medio: "¡Él qué me va a enseñar, si yo lo conocí cuando era campesino y se dedicaba al corte de la lechuguilla...!"

Una de las principales causas de estos fracasos se encuentra en la poca confianza que tienen los docentes en los instructores indígenas y la formación apresurada que han tenido sus compañeros. Muchos maestros se convirtieron de la noche a la mañana en instructores, que suelen carecer de la formación teórica y metodológica necesaria para promover una reforma educativa.

Se asume que la mayoría de los maestros indígenas no conoce a fondo las bondades del proyecto de la reforma educativa, en torno de las posibilidades de crear una cultura académica propia, lo que no es gratuito puesto que para las autoridades académicas y administrativas es más fácil continuar con una lógica de trabajo centrada en el cumplimiento de las prácticas normativas, en lugar de echar a andar propuestas centradas en la construcción de trabajo cultural propio. En la actualidad, la reforma de 1993 toca un aspecto sustantivo que se vincula con esta cuestión: concede un fuerte peso a la gestión y la reorganización escolar y plantea la necesidad de resignificar los Consejos Técnicos de las Escuelas Primarias (Mercado, 1996), con la idea de recuperar la vida académica de las escuelas.<sup>3</sup>

De manera paradójica, en las comunidades indígenas la participación colegiada es una de las bases de su vida cotidiana; están acostumbrados a participar casi todos los domingos en el desarrollo de las actividades comunales tendientes al mejoramiento de la comunidad; empero, estas prácticas no entran en la escuela. Al ingresar a las aulas, los maestros indígenas perciben esta realidad como una práctica ajena, a la que hay que integrarse pero no modificarla; antes al contrario: es preciso asemejarse a las escuelas llamadas urbanas, que tienen un modelo idealizado y es necesario emular.

La comunidad docente de una escuela debe tener conciencia de las dificultades que implica la creación de cultura académica propia, en favor de los grupos indígenas.

La experiencia adquirida a lo largo de este trabajo ha permitido advertir que los cambios educativos no se hacen de la noche a la mañana, sino que más bien deben verse como un proceso a mediano y largo plazos. A mediano para conocer la propuesta y convencerse de las ventajas del cambio. A largo porque en el trayecto de su aplicación habrá grandes dudas y problemas, por lo que un experto debe ayudarlos a comprender lo que sucede.

El trabajo permitió reconocer que el maestro no cambia sus saberes en poco tiempo, sobre todo cuando estos saberes se aprendieron de manera pragmática.

En la práctica cotidiana pesa más la cultura instituida de la escuela que la cultura indígena a la cual se pertenece.

### **7.3. Hacia la reconstrucción de una nueva cultura académica para la educación indígena.**

---

<sup>3</sup> En otras épocas los Consejos Técnicos funcionaban para preparar las actividades académicas al inicio del año escolar, o bien para organizar las fiestas y concursos cívico-sociales y deportivos que se daban a lo largo del año escolar.

Si se toman como base las anteriores conclusiones, y con la intención de hacer una propuesta de formación docente para las escuelas indígenas de organización completa, a partir de la cultura instituida de cada una de las escuelas, aquí se pretende suministrar elementos para la construcción de una propuesta que incluya el análisis de los problemas concretos que vive una institución.

Desde esta perspectiva, se presenta a continuación una serie de consideraciones que pueden tomarse como puntos de referencia para contribuir a la discusión sobre los procesos de formación docente de los maestros en servicio de las escuelas de organización completa.

Datos oficiales de la DGEI aparecidos en su sitio web señalan que existen alrededor de 8 901 escuelas de educación indígena a nivel primario que atienden a 14 190 alumnos y un grupo de personal docente de 8 901, lo que representa una significativa experiencia institucional en el campo de la educación para atender a la población indígena en todo el país.

Si se analizan las características de la mayoría de sus instalaciones, éstas se encuentran en igual o mejores condiciones que muchas escuelas de educación básica del sistema de educación general, ya que un buen número de ellas cuenta con equipos de televisión, video, señal de satélite, banco de videos, entre otros apoyos didácticos, producto de la implantación del proyecto escolar denominado Escuelas de Asesoría, que muchas escuelas del medio rural no tienen.

Hoy en día las escuelas de educación indígena constituyen un recurso muy importante, dado que atienden a una población de niños con características culturales y lingüísticas diferenciadas. La mayoría de estas instituciones posee más capacidad de transmitir el conocimiento a los niños de una cultura y lengua distintas, como es el hecho de usar la lengua local como puente entre los niños que poseen un mayor dominio de la cultura y lengua indígenas, lo cual difícilmente los maestros de otras escuelas oficiales podrían hacer.

Además, los maestros indígenas tienen la virtud de que en su mayor parte son originarios de la región donde se hallan las escuelas y por ello existe una menor movilidad de éstos en comparación con los docentes de las escuelas generales, que provienen de varios estados de la República y que en consecuencia buscan en la menor oportunidad acercarse a su lugar de procedencia.

En la actualidad, la escuela indígena tiene entre sus propósitos oficiales la tarea de revitalizar el proyecto sociocultural y lingüístico de las comunidades indígenas, en combinación con la idea de fortalecer un proyecto educativo nacional. De lo expuesto con anterioridad se desprende que la tarea implícita de la escuela indígena debe encaminarse a superar el divorcio entre la cotidianidad de la vida de los indígenas y los contenidos escolares.

Sin embargo, parece dudoso que la superación de las discontinuidades entre lo que pasa en la escuela y la articulación con la realidad que viven las comunidades resuelva los

complejos problemas socioculturales. Pese a ello, es deber de la escuela vincularse más con la problemática que padece.

Durante el proceso de observación en la región, sobre todo en las escuelas de las comunidades estudiadas, no se percibía a simple vista el desarrollo de habilidades académicas orientadas a la adquisición y el desarrollo de hábitos de estudio necesarios para el funcionamiento escolar cotidiano, tal vez porque se considera que este tipo de competencias académicas son innecesarias para el accionar diario de los indígenas, aunque se debe subrayar que alcanzar el desarrollo de estas habilidades centradas en el proceso de formación autónomo e independiente implicaría un cambio cultural importante en torno del significado de la tarea educativa y, por lo tanto, una disposición diferente respecto de la función de la tarea formativa en el medio indígena.

La escuela indígena está considerada como una institución importante para la formación de los alumnos. No obstante, muchos hijos de maestros bilingües o personas de solvencia económica prefieren hacer un esfuerzo para inscribir a sus hijos en las escuelas urbanas. Entre las razones que se aducen se encuentra el comentario siguiente: cuando sus hijos llegan a las grandes ciudades en el país o el extranjero se los devuelve a grados inferiores.

La educación formal, como ya se mencionó, también se valora como una vía que facilita la integración al mundo urbano, al que tarde o temprano se accederá. Los padres de familia, aunque no del todo convencidos de tener una escuela bilingüe gobernada por maestros indígenas, admiten el accionar escolar porque saben que es un apoyo a mediano plazo para la occidentalización.

Caracterizar la escuela indígena, en síntesis, implica vincularla con el sentido urbano, es decir, considerar que debe prepararse para tener contactos con el mundo exterior; por lo tanto, esta vinculación significa aprender y escribir bien el español y al mismo tiempo interiorizar patrones culturales urbanos, lo cual en el fondo representa razones para migrar. Esto lo confirma la adopción en las escuelas observadas de dos uniformes urbanos, uno de uso diario y otro de deportes, que consiste en pants y tenis, los cuales son muy semejantes a los de las escuelas federales hoy llamadas generales.

En la escuela parece normal que los maestros privilegien la enseñanza del español sobre el hñähñú, ya que se asume que es el único lugar donde pueden aprenderlo de manera formal. Los maestros eluden enseñar la lengua indígena porque ello implica una tarea adicional que lleva implícito aprender a leer y escribir la gramática de la lengua indígena, algo que habitualmente se considera una complicada actividad. El excesivo uso de términos técnicos y las diferentes posiciones acerca de la forma de estudiarla de los "expertos" maestros de la academia hñähñú, cuando imparten cursos, entre otros factores, dan lugar a que los maestros den escasa seriedad a su aprendizaje.

Enseñar a las escuelas de organización completa a producir cultura académica instituyente es una tarea compleja y laboriosa. Su complejidad se localiza en las mismas bases académicas que sustentan los saberes prácticos e instrumentales cotidianos de los

maestros y los hábitos laborales, los cuales se han convertido en una cultura académica instituida.

La creación de una nueva cultura académica instituyente que busque transformar las prácticas académicas instituidas no es un asunto fácil, toda vez que representa enfrentarse a numerosas prácticas académicas ya probadas y aceptadas como válidas por un buen número de personas. Entre estas últimas destacan directivos, supervisores y jefes de sector, quienes las han aprobado porque ellos mismos son el reflejo de esas prácticas y, cuando deben supervisarlas, lo hacen desde una misma racionalidad cultural, como se mostró al inicio de este apartado.<sup>4</sup>

Es por esto que una verdadera transformación exige la presencia de expertos con el sentido de una nueva cultura institucional que busque desarticular estas prácticas vigentes y que, al mismo tiempo, disponga de las herramientas necesarias para reorientar los nuevos sentidos de una práctica formativa; su actividad podría compararse con la de un relojero, quien busca sincronizar los destiempos y tiempos, en este caso los nuevos saberes académicos.

Por otra parte, con base en la experiencia personal adquirida sobre las escuelas indígenas, puede afirmarse que sólo es posible cambiar aquellas instituciones que cuentan con equipos de trabajo y están dispuestas a enarbolar una nueva propuesta educativa. En términos realistas, muy pocos maestros se atreven en la práctica a modificar lo que han aprendido a lo largo de su vida como alumnos y después como maestros. Es necesaria la voluntad de los equipos y su disposición a entrar en una dinámica de aprender y desaprender los contenidos adoptados como válidos.

La propuesta de crear una cultura académica instituyente no debe ser una labor arbitraria; tampoco debe pensarse que cualquier individuo, por bien preparado que esté, tiene las condiciones adecuadas para adoptar los cambios. Se debe abandonar el modelo que forma docentes “en cascada” (Sandoval, 1996), en el cual la tarea transformadora de la práctica educativa es un proceso informativo, en el cual hay que suministrar los conocimientos a un instructor “bien seleccionado” y entonces esperar que los cambios ocurran por sí mismos con más frecuencia. Con el apego a este modelo se ha incurrido en procesos de cambio simultáneos que lograban modificar las cosas sin que nada cambiara en la práctica: ¿cuántas veces se han sostenido pláticas con maestros indígenas que conocen la importancia del manejo de la lengua indígena como instrumento de formación? Sin embargo, ¿en qué grado real llevan esto a la práctica? Las más de las veces sus estrategias de intervención son muy limitadas o nulas.

Para ejecutar una propuesta académica centrada en el análisis de los procedimientos instituidos no debe considerarse ésta como un quehacer monolítico acabado. Hay que tomar en cuenta que se trata de una labor con muchas aristas. Por ejemplo, se enfrentan nuevas perspectivas y nuevas formas de concebir lo académico; además, es preciso aceptar recomendaciones didácticas de otro tipo.

---

<sup>4</sup> En este punto se debe destacar la función del sindicato, el cual se encarga de respaldar las prácticas laborales instituidas.

A manera de conclusión puede señalarse lo siguiente:

1. Reviste mayor importancia modificar o transformar una escuela si ella misma es la referencia, es decir, se prevé que pueden lograrse mejores resultados en un proceso de transformación cuando una escuela está dispuesta a crear cultura académica instituyente por sí misma y, cuando es posible, apoyada por uno o varios "expertos" dispuestos a acatar esta lógica. (Contreras, 1999; Armengol, 2002).

2. Si se quiere transformar en verdad las prácticas cotidianas de una escuela indígena de organización completa, es decisivo sustituir la lógica de respeto per se del programa oficial que siguen muchos maestros indígenas por una lógica de flexibilización, en la que los maestros se apropien de los contenidos escolares y les den un nuevo sentido formativo centrado en el perfil académico propio, articulando la formación de conocimientos, valores y competencias académicas necesarias para la formación de los niños indígenas.

3. Promover en las escuelas procesos de transformación significativos es una ardua tarea; es un proceso que implica corregir muchos desacuerdos y concepciones sobre la práctica educativa, por lo que es conveniente seleccionar el tipo de instituciones que puedan participar en un proceso de transformación con miras a que sirvan como instituciones modelo de otras escuelas. En este sentido, los criterios derivados del modelo Escuelas de asesoría se consideran apropiados.

4. La experiencia de varios proyectos exitosos con miradas focalizadas, como la red Red para la Investigación y Renovación Escolar (RED-IRES, España), Red Nacional para la Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (RED-TEBES, México); Red de Cualificación de Educadores en ejercicio (RED-CEE, Colombia); Programa de las 900 escuelas de Chile y el Programa de Escuelas de Calidad PEC de México entre otros, demuestran que el aprendizaje para producir conocimiento académico, desde la perspectiva de los propios actores, se optimiza en particular cuando existe un académico con experiencia que tenga claro el sentido de un proyecto educativo. Más aún, la formación de un grupo de docentes de una escuela se favorece y facilita si se lleva a cabo a la luz de un ambiente de producción de conocimientos centrados en problemas cotidianos del aula, con equipos integrados por maestros y padres de familia.

#### **7.4 Elementos para una propuesta de formación docente indígena**

Existe en el medio indígena una racionalidad de trabajo entre académicos que poco ayuda al proceso de transformación de las prácticas cotidianas indígenas; muchos maestros están preocupados por priorizar la recuperación de la lengua y el rescate de las prácticas culturales de los pueblos indígenas, cuando en realidad lo que reclama una prioridad es la manera de transformar las prácticas cotidianas asfixiantes que tienen las escuelas indígenas, centradas en la improvisación docente, el ausentismo y el hastío del maestro de grupo.

En este trabajo se postula la importancia de estudiar a fondo las diferentes competencias académicas concretas y los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizados en las aulas indígenas, con la finalidad de reconfigurar su sentido y, por lo tanto, su uso.

Si se requiere modificar a fondo el quehacer cotidiano en las escuelas indígenas, no basta con documentar, analizar y cuestionar la problemática rutinaria, como lo hacen muchos estudios etnográficos en el ámbito educativo (Corestein y Bertely, 1994; cfr. Cazden, 1990; Inclán, 1992). Más bien es necesario también idear propuestas e incluir a los docentes indígenas en estas problemáticas concretas, al lado de personas más experimentadas en la impartición educativa. Es apremiante, en este sentido, replantear el significado de las escuelas radiofónicas iniciales, las escuelas piloto y las denominadas "escuelas de asesoría", de las cuales se tienen experiencias significativas en algunos estados de la República.

Esta forma de vigilar la problemática educativa de las escuelas indígenas es esencial, toda vez que su problemática puede verse desde la lógica de la implantación de nuevos modelos educativos; dicha óptica puede establecerse a través de sus mismos pares, quienes son los encargados de conocer más de cerca las ventajas de trabajar la lengua y la cultura indígenas.

Hoy más que nunca, en virtud de las dimensiones del problema, resulta necesario recuperar el modelo de formación centrado en acompañantes que propone Castañeda (1995) y considerar que debe incorporarse en esta misión a profesionales directamente afectados por la problemática de las escuelas. Como se pudo observar a lo largo de este trabajo, la formación de los docentes sucede entre la cultura instituida dentro de las escuelas y la cultura académica a instituir por los nuevos procesos de formación docente. Vista desde ese ángulo, la función de los acompañantes es la de analizar aquellos saberes académicos que el profesor en servicio considera válidos y que le dan sentido a sus prácticas. Se puede apreciar que la formación demanda que los profesores tengan experiencias significativas, que puedan extraerse de los elementos de la cultura académica instituida con objeto de que sus saberes puedan revalorarse, luego de confrontarse o compartirse con los demás compañeros de escuela.

En esta misma dirección, sería relevante que los mismos docentes en servicio se convirtieran en sujetos de indagación de sus propias prácticas, a través de ciertos ejes concretos de trabajo, como los siguientes:

- Análisis de las estadísticas escolares de la escuela.
- Análisis de los cuadernos de los niños.
- Análisis de la estructura de los programas.
- Análisis de los procesos de formación de los maestros.

Con base en estos elementos, los docentes pueden descubrir el sentido con el que trabajan el proyecto de la educación indígena.

El análisis de la cultura académica instituida es en la práctica un campo de conocimiento que los maestros y sus acompañantes académicos deben hacer explícito, puesto que es aquí donde se plasman y formalizan las concepciones acerca de la educación y los estilos de aprendizaje y enseñanza que obstaculizan la consolidación de un proyecto.

Hay que articular la cultura académica instituida con la cultura académica instituyente, lo que haría posible salir entonces del terreno de la imposición de las innovaciones pedagógicas vistas con arbitrariedad cultural, como lo plantea Bourdieu (1977), para ubicarse luego en el terreno de lo real, de la manera como un grupo de docentes de una escuela construye una práctica educativa específica.

Articular la cultura académica instituyente con la instituida significa salir de la racionalidad impuesta al diseño de propuestas que ponen el acento en lo pedagógico, para buscar estrategias que destaquen lo cultural, es decir, medidas que analicen la comprensión de mediaciones, las cuales permitan identificar las diferentes formas en que una escuela se relaciona con el nuevo conocimiento, con el fin de establecer estrategias concretas para reformular el verdadero sentido de la nueva cultura académica que piensa instituirse.

Para que un maestro se reconozca en la nueva cultura académica es necesario articular sus fundamentos teóricos epistemológicos, con el análisis de lo que él realiza de manera cotidiana de forma tal que los docentes reconozcan los conflictos de su enseñanza.

Identificar la cultura académica instituida e instituyente de los procesos formativos en las escuelas significa abordar lo pedagógico en su justa dimensión, esto es, como un apoyo para encontrar sentidos al quehacer educativo. A su vez, lo cultural debe observarse como formas de pensar compartidas, pero en un plano consciente.

En este ambiente de discusión académica son posibles también las condiciones para el análisis del sentido que tienen y que deberían tener las escuelas indígenas. También se puede advertir la importancia de los postulados del enfoque comunicativo, a partir de lo que saben y conocen los alumnos, para trasladarlos a niveles mayores de dominio y uso de un conocimiento académico.

Esta clase de procedimiento didáctico es válido además para otras asignaturas, como las matemáticas y las ciencias naturales, pero sobre todo para la enseñanza de la lengua indígena.<sup>5</sup>

El análisis de la cultura académica instituida, como lo señala Castañeda (1995), pasa a ser el pretexto, el texto y el contexto del estudio del quehacer cotidiano del maestro en servicio, porque es a través del autoconocimiento de sus prácticas como él puede resignificar el sentido de la nueva cultura académica que se puede instituir.

---

<sup>5</sup> En la práctica se pudo advertir que los maestros están más preocupados por seguir enseñando la lengua como un conocimiento gramatical en contraposición con un saber comunicativo para los alumnos. Pese a que supuestamente los libros proporcionados por la SEP para la enseñanza de las lenguas está bajo este enfoque, la realidad es que se sigue enseñando de manera tradicional.

En la dinámica de lograr que el maestro se apropie de la nueva cultura académica a instituirse resulta necesario estudiar a fondo la manera en que el docente se acerca al nuevo conocimiento en la vida cotidiana, con la finalidad de encontrar aquellos significados que obstaculicen la adquisición de nuevas formas de trabajo académico, es decir, de lo que sabe y cree el maestro, para llevarlo a otros niveles de formación académica.

### **7.5 Conclusiones parciales en torno a la reconstrucción de una nueva cultura académica.**

Para un adecuado uso del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas es preciso tener instituciones autónomas desde el punto de vista didáctico que quieran poner en práctica esta propuesta. Aquí resulta necesario tener un acompañante preparado que esté dispuesto a formar y seguir el proceso de formación de los maestros.

La relación entre acompañantes y maestros de una escuela que quieran trabajar el enfoque comunicativo no ha sido objeto de estudio y ello se debe con toda probabilidad a que la figura académica denominada asesor técnico pedagógico no está preparada para cumplir esta formación y en la actualidad se ha convertido en un apoyo administrativo más de los supervisores. Por su parte, a los profesores se les ha invitado ahora a trabajar los problemas académicos de su escuela a través del programa denominado Escuelas de Calidad, pero muchos de ellos ven en estos programas una propuesta burocrática más de trabajo que debe cumplirse y que se aparta del sentido real del proyecto académico.

Por todo lo mencionado, es clara la necesidad de llevar a cabo diversos estudios sobre la reforma educativa y las maneras de instituir su propuesta académica. Es decir, es necesario profundizar la relación entre lo instituido y lo instituyente.

El trabajo efectuado es en realidad un pequeño ejercicio que trata de mostrar la necesidad de estudiar más a fondo esta problemática. Asimismo, hizo posible señalar que el docente indígena posee un conocimiento cultural que lo ha formado y que, al mismo tiempo, se articula con otros saberes particulares generados de sus propios intereses y valores, lo cual nutre poco a poco el sentido de su trabajo.

Pese a ello, este tipo de conocimiento se convierte en un obstáculo que dificulta ver la presencia de nuevos sentidos académicos, como el caso del enfoque comunicativo. En este punto fue significativo reconocer que el docente adecúa las prácticas académicas que lo han conformado a lo largo de su proceso formativo para no adoptar los nuevos enfoques, tal y como los propone la reforma educativa de 1993 instituida por la SEP.

En este sentido, las estrategias de enseñanza ejemplificadas a través de los resúmenes escolares permitieron observar que la práctica cotidiana del docente indígena acusa notorias contradicciones entre lo instituyente y lo instituido, que la convierten en un quehacer disfuncional para la política educativa que propone la reforma educativa.

El trabajo también permitió identificar que el eje fundamental que podría hacer posible una modificación radical al trabajo que realizan las escuelas indígenas de organización completa del Valle del Mezquital es aquel que posibilite a los docentes vincular su experiencia con los procesos de innovación.

En consecuencia, percibir el cambio desde esta lógica exige la intervención activa de los maestros de una institución educativa, y en la medida de lo posible de los padres de familia, en la crítica compartida de las prácticas educativas existentes; además, todo ello amerita el apoyo de académicos emergentes que favorezcan un ambiente de predisposición al cambio, de tal manera que la crítica responsable del trabajo académico haga posible integrarse a la práctica cotidiana.

De este modo, se vislumbra la necesidad de crear ciertas reformas paralelas y graduales, como trabajar en escuelas concretas y con profesores con disposición, que tengan más tiempo libre pagado; el objetivo es articular lo instituido con lo instituyente.

Al analizar los resultados se identificaron diversos problemas y vicios académicos de los alumnos en el desarrollo de una capacidad con la cual tendrían mejores hábitos para la vida intelectual del estudiante, como son los resúmenes escolares, los cuales propiciarían el desarrollo de la vida académica de las escuelas indígenas o cualquier otra escuela donde se ubicara a los alumnos hñähñús.

En síntesis, se puede asegurar que las prácticas culturales de los niños y maestros, así como las tradiciones académicas de los docentes indígenas, se entretajan y generan una dinámica de trabajo particular, con intenciones de innovación, que el sistema educativo piensa instituir como una cultura académica y que muchas veces se enfrenta con prácticas culturales que imposibilitan las “buenas” intenciones de un nuevo discurso escolar.

Por último, resulta necesario proponer formas concretas de fomento del bilingüismo en las escuelas a partir de los modos cotidianos, como se trabaja en la actualidad las lenguas indígena y española en las escuelas. Es decir, es preciso potenciar los saberes académicos concretos de los maestros en relación con problemas también particulares, los cuales deben vigilarlos y asesorarlos personas “expertas” y con el apoyo de soportes teóricos concretos, como los que propuso la reforma educativa de 1993.

---

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

---

A lo largo de este trabajo se analizan las características, la dinámica y los problemas relacionados con los mecanismos de construcción de las competencias comunicativas en un aula indígena de una escuela de organización completa situada en la región hñähñú del Valle del Mezquital (estado de Hidalgo). Asimismo, se identifican la forma, la calidad de los resultados y las estrategias de los cambios que propone en este ámbito la reforma educativa de la Secretaría de Educación Pública y la propuesta de promover una educación intercultural bilingüe por parte de la Dirección General de Educación Indígena.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo tuvo un carácter interdisciplinario y en él fueron de enorme importancia las enseñanzas de la antropología de la educación, la lingüística y la pedagogía. La primera hizo posible perfilar la relación entre el proyecto cultural hñähñú y las prácticas culturales y académicas seguidas en el aula y las escuelas indígenas; en realidad, éstas se percibieron como relaciones dinámicas dotadas de sentido para los actores, no sólo como meras relaciones funcionales. La segunda aportó la estructura teórica y metodológica para llevar a cabo el análisis detallado y profundo de los factores implícitos y explícitos que subyacen al lenguaje de los actores. Por último, la pedagogía posibilitó el análisis de las diversas formas de intervención académica concedidas a los indígenas y, de manera simultánea, delineó algunos elementos propositivos para facilitar la operatividad de sus aulas.

### **1. Ni la educación intercultural bilingüe ni el enfoque comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de las competencias académicas en el aula indígena: sólo las creencias académicas de sus docentes.**

El estudio realizado de la escuela indígena de organización completa, y en particular de las prácticas pedagógicas del maestro de grupo, permitió reconocer estrategias de enseñanza "adecuadas" para promover el aprendizaje de los niños hñähñú, respaldadas de forma apropiada en sentido metodológico, según la reforma educativa de 1974. De acuerdo con ésta, la escuela indígena de organización completa satisfizo todos los pasos didácticos necesarios para una buena clase, introdujo fórmulas que buscaban promover la participación activa de todos los alumnos y procuró aprovechar la experiencia previa de sus alumnos. En cuanto a su

contexto, el maestro (objeto de esta investigación) mostró también gran productividad, toda vez que los grupos que él formó se destacaron por mostrar promedios elevados y ganar varios concursos de aprovechamiento, como se documenta en este trabajo.

En síntesis, esta dinámica de impartición de clases resultó una práctica académica exitosa en virtud de que los docentes se vieron inclinados a adquirir una gran cantidad de conocimientos en poco tiempo. Sin embargo, hay que señalar también que el maestro no ha identificado al parecer que lo más importante hoy día, entre otras cosas para el currículo formal, es promover el manejo de competencias académicas a través de las diferentes asignaturas, no tanto difundir una formación enciclopédica. En otras palabras, al maestro formado en una manera de enseñar la lengua nacional hoy se le dice, según la reforma educativa de 1993, que dicha concepción didáctica está superada.

Por otra parte, se afirma que el profesor debe promover una educación intercultural y bilingüe, pero no se señala que para trabajar en sexto año no se dispone por el momento de propuestas académicas concretas para hacerlo, según lo revela el propio maestro en la entrevista.

Los resultados que se desprenden de este trabajo parecen evidenciar que no basta con decretar y crear documentos académicos para instituir modificaciones en las prácticas educativas cotidianas de las aulas indígenas; más bien es preciso recurrir a nuevas estrategias de formación académica.

Las categorías centrales utilizadas en este estudio fueron las de instituyente e instituido. Bajo la primera se analiza la tendencia académica de cambio, sus soportes teóricos y la estructura didáctica formal. La segunda, en cambio, contribuyó a explicar la naturaleza y forma en que los actores interpretan estas disposiciones mediante su accionar cotidiano.

El uso de estas categorías llevadas al terreno de la historia y el contexto sociocultural del aula indígena hicieron posible caracterizar el modelo de educación indígena real actual; éste, que ahora se ha llevado a la práctica en estas instituciones educativas, presupone la idea de un proyecto monocultural que desconoce las prácticas socioculturales y lingüísticas del pueblo hñähñú. De igual manera, fue posible identificar que los alumnos no cuentan con las herramientas académicas necesarias para el trabajo intelectual y que son esenciales para desenvolverse como estudiante de cualquier ámbito escolar. No debe soslayarse que el pueblo hñähñú, tanto como otros pueblos indígenas más, padecen acentuados problemas de migración y sus niños, en consecuencia, se ven obligado con frecuencia a desenvolverse con soltura académica en escenarios educativos muy diferentes.

Pese a que las escuelas indígenas ostentan oficialmente los calificativos de interculturales y bilingües, la educación transmitida en ellas se adecua a la

promoción de una educación institucional centrada en la “tradición nacional”, que deja de lado la lengua local y desconoce las normas y valores de la cultura hñähñü.

Esta investigación pudo constatar que se emplea la lengua y la cultura originaria como puente para propagar el discurso escolar nacional.

Las conclusiones generales anteriores permitieron a su vez vislumbrar que la educación intercultural bilingüe, como propuesta oficial que plantea una estrategia de equidad educativa, postula en realidad sólo de modo nominal la plena participación de las lenguas y las culturas indígenas al proyecto académico de las escuelas. En este estudio, por el contrario, se destacan las ventajas pedagógicas de utilizar las lenguas aborígenes (DGEI, 2001;30) como recursos de aprendizaje en diferentes actividades y en todos los grados del proceso educativo.

Es común que el carácter intercultural no se cumpla, puesto que el docente carece de una mejor formación académica que le permita articular el proyecto de la cultura hñähñü con el currículo de educación básica que se aplica en todo el país.

Con frecuencia, la idea de interculturalidad se concibe en diversos medios para el ámbito rural y, por consiguiente, se considera a estos pueblos como comunidades de reserva o comunidades que deben mantenerse aisladas, ya que viven al margen de la realidad nacional. No obstante, la selección de la clase en la que se tomó como punto de referencia la muerte del conocido locutor de televisión “Paco” Stanley, evidencia que los pueblos indígenas deben imaginarse de una manera más diversa y plural.

En pocas palabras, el modelo de interculturalidad no debe reducirse a la enseñanza del idioma y costumbres folclorizantes. Lejos de ello, debe verse como un problema de construcción política y pedagógica en el que se superponen contenidos o idiomas.

Por otra parte, las disposiciones oficiales señalan que este tipo de escuelas debe tener un espacio curricular en el plan de estudios para la enseñanza de la lengua indígena; con ello se percibe más bien un reduccionismo académico ya que esto se traduce casi siempre en limitar la existencia de un pueblo y su cultura a un horario mínimo de trabajo en el aula, además de que los docentes ponen esta disposición en las dos últimas horas de los días viernes, cuando los maestros suelen asistir a cursos, actos sociales o cívicos o se encargan de la limpieza general de la escuela.

Cabe indicar también que este espacio curricular lleva el nombre de lengua indígena, con lo que el concepto de interculturalidad se restringe a la enseñanza de la lengua indígena, como si ésta fuera una lengua extranjera desprovista de una proyección política territorial y cultural.

La falta de definición de la interculturalidad para su trabajo en el aula y la escuela da lugar a que muchas de sus enseñanzas sean confundidas con prácticas

folclorizantes, por ejemplo incluir el canto del himno nacional en hñähñú todos los lunes, en los honores a la bandera o incluir algunos cantos y danzas de la región en algunas actividades cívicas o sociales sin ningún referente vinculado con el conocimiento real de la cultura hñähñú.

Estas características, la ausencia de la interculturalidad y el bilingüismo de las prácticas cotidianas en las escuelas hñähñú, señalan el deficiente modelo de implantación de un nuevo proyecto educativo institucional para los indígenas. Es posible concluir también que estas propuestas de innovación no pueden estar por completo centradas en prácticas pedagógicas, ya que parte de su éxito depende sobre todo de sus estrategias de implantación y de que éstas recuperen sus prácticas culturales en las que se incluyan los aciertos y errores que formaron a los maestros indígenas.

## **2. El enfoque comunicativo como ejemplo de modernización académica para los Indígenas.**

Los mecanismos de construcción de las competencias comunicativas para la enseñanza del español se relacionan con las nuevas exigencias y potencialidades que advierte la reforma educativa para formar lectores y escritores de calidad en el seno de las escuelas primarias.

Esta investigación se enfocó en la forma en que los docentes, estudiantes y los libros del maestro y alumno promueven la enseñanza y aprendizaje de una competencia comunicativa llamada resumen de textos. Tal competencia comunicativa se considera una parte medular de todo el trabajo académico porque permitió efectuar un estudio detallado de la manera de funcionar dentro del aula indígena. A su vez, este estudio reconoció problemáticas específicas de cada uno de los actores antes mencionados y que aquí desempeñaron una función esencial en un accionar cotidiano.

El fomento de competencias comunicativas en el aula permite a los estudiantes, según la SEP, tener habilidades propias para el trabajo intelectual y dominar, en teoría, una metodología efectiva para suministrar seguridad a la adquisición de conocimiento. En el caso del dominio de los resúmenes escolares, ha probado ser una valiosa medida para crear hábitos de estudio en las diferentes asignaturas, tal y como se ilustró en los capítulos precedentes. Constituye también una forma sencilla para que los estudiantes comprendan, organicen, comparen y contrasten la información que se les suministra.

Como actividad anterior y posterior a la lectura, los resúmenes de textos escolares pueden mejorar su comprensión, propiciar el gusto por el conocimiento y clarificar conceptos y relaciones, entre otras cosas.

Solicitar que los estudiantes elaboran los resúmenes, primero de manera individual y después de forma grupal, hace más fácil la colaboración entre ellos, ya que los resúmenes sirven a su vez de base para llevar a cabo actividades académicas

adaptables a una amplia gama de situaciones de aprendizaje, toda vez que el manejo incipiente de un contenido puede enriquecerse con más estrategias académicas.

Conviene señalar que los resúmenes deben considerarse como una herramienta para el aprendizaje, no como un fin en sí mismo. De igual manera, hay que tener presente que el uso gradual de los resúmenes en el aula puede ayudar al desarrollo del trabajo autónomo de los alumnos.

Por último, como instrumentos de evaluación, los resúmenes de textos pueden ofrecer al docente datos precisos acerca de su nivel de aprovechamiento de los alumnos, un factor mensurable para valorar el nivel de adquisición de conocimientos.

Este balance sobre la forma en que funcionan pedagógicamente las competencias comunicativas, y en particular los resúmenes de texto, llevó a advertir que existe un profundo distanciamiento entre conocimiento normativo y práctica real. Es decir entre lo instituyente y lo instituido.

El análisis de la información recuperada en su primera fase permitió observar con claridad el modo en que se relacionan la teoría y los datos. La teoría posibilitó construir y reconstruir el accionar cotidiano del aula y partir de una interrogación constante de la información documental y audiovisual recolectada, en un continuo interactivo que sugiere dejar abierta la discusión y evitar los riesgos de formular generalizaciones forzadas.

Para comprender y analizar las características, problemáticas y mecanismos de enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas, y en particular de los resúmenes de texto, partimos del concepto de salón de clases al que se hizo referencia en el tercer capítulo y se definió como una unidad estratégica de acción que se transforma y actúa bajo condiciones internas y externas estructuralmente inciertas y como un espacio de construcción simbólica. A su vez, esto obligó a considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un espacio de construcción en el que las decisiones académicas (sobre qué y con qué) no sólo se ejecutan de manera mecánica, sino que se modulan con base en las creencias formativas previas de los docentes y sus alumnos.

Los análisis anteriores condujeron a destacar que el maestro confunde con frecuencia la manera de enseñar un contenido teórico, una capacidad o el fomento de actitudes. Esta confusión, en el sentido de enseñar todo de la misma forma, da lugar a que el fomento de las competencias comunicativas se diluya por la preocupación de favorecer una formación enciclopédica. En este proceso de saturar al alumno de información se ha perdido rigor en relación con lo que se enseña y se aprende. Por un lado, el maestro enseña un concepto cuya precisión depende de lo bien que recuerde sus estudios como alumno y, por otro, del concepto sintético que se encuentra en la guía práctica de la Editorial Santillana.

Los espacios ganados por la reforma educativa a partir de las experiencias previas de los alumnos, como sugiere el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, se echan abajo con facilidad por los concursos de aprovechamiento y el tipo de pruebas de acreditación que conceden mayor valor a la memorización de conceptos y no al dominio de competencias.

Todo esto ha creado un escenario en el que existe una cultura académica instituida que obstaculiza el ingreso de una forma diferente de enseñar la lengua.

Esta falta de rigor de su enseñanza y aprendizaje al margen del enfoque comunicativo conduce a una falta de dominio en uso de las competencias comunicativas y significa por otra parte que el perfil académico real que debería tener cada grado en particular y cada escuela en general no existe en verdad, ya que apenas transcurridos unos días los niños olvidan estos contenidos.

Tal falta de rigor en el aprendizaje y enseñanza de las competencias es preocupante porque explica por qué los alumnos sufren grandes dificultades en los grados superiores para redactar reportes, ensayos o trabajos monográficos.

A la par de las virtudes y limitaciones del enfoque comunicativo se ha desarrollado una cultura académica instituida, representada por prácticas y concepciones utilitarias, por ejemplo preparar a los alumnos tan sólo para los exámenes. Dicha situación confiere a la práctica de enseñanza y aprendizaje del aula un rasgo que es difícil erradicar. En este sentido, toda reforma educativa está obligada a negociar y adoptar parte de sus nuevos enfoques en las concepciones y tradiciones de trabajo cotidianas de los maestros, dado que las formas complejas de innovación pedagógica, cuando no son supervisadas, tienen escasa vida y pronto se desechan, pese a las grandes ventajas formativas para los alumnos.

Sin lugar a dudas, el empleo de las competencias comunicativas se ha institucionalizado para la enseñanza de la lengua, y en concreto del español, como un fenómeno de larga duración. Las estrategias que siguen los actores y las perspectivas de formación que guían los centros dedicados a preparar a los maestros indígenas deben mostrar la manera propiciar entre los docentes y los alumnos una cercanía al conocimiento. Estas interpretaciones y reflexiones acerca del modo en que los docentes enseñan las competencias, y en consecuencia la forma en que se forman los niños, deben ser motivo de reflexión crítica y continua, en oposición al conocimiento teórico del método de enseñar las competencias comunicativas.

Puesto que el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua nacional ha mostrado sus avances como estrategias educativas, se sugiere utilizar estos principios para formar a los alumnos en su propia lengua. Es decir, resulta impostergable que los niños hñähñú aprendan a ser usuarios eficientes de su lengua en sus diversas modalidades, como hablar, leer, escribir y reflexionar sobre la escritura del hñähñú.

En las últimas décadas se ha referido en los centros de formación de docentes la necesidad de que los docentes reflexionen sobre sus prácticas académicas, si bien esta premisa sólo se convierte en un dato teórico como otro cualquiera. No obstante, los aportes de la psicolingüística apuntan a conformar un corpus de elementos teóricos y metodológicos para que los docentes vean reflejados su quehacer cotidiano.

En la actualidad perdura la pregunta en los centros de formación docente sobre quiénes deben ser los sujetos de cambio: los docentes como agentes individuales que quieren prepararse o las escuelas como colectivos que exigen una formación de cambio.

En nuestro caso, este trabajo se inclina por los colectivos de maestros, puesto que en la práctica han creado una cultura con poder que determina las formas de trabajo interno. Es por esa razón que se asume que el estudio de la cultura como práctica hegemónica debe considerarse un recurso importante para formar a sus docentes.

### **3. El trabajo colegiado entre docentes es un prototipo para generar una nueva cultura académica emergente**

Las conclusiones anteriores se encuentran en estrecho vínculo con una preocupación constante de los maestros, la de cumplir con todos los contenidos del programa oficial, algo que desde nuestra perspectiva es una muestra de que el maestro no está convencido o formado para elaborar o construir una propuesta educativa jerarquizada, en la que el maestro selecciona aquellos contenidos del contexto sociocultural y lingüístico y del programa oficial que le sirvan para la formación real que requieren los alumnos. En esencia, considerarse como un empleado de la SEP reduce su función como educador. Esto implica dejar a un lado la responsabilidad social de formar. Sostener esta creencia provoca que perciba su tarea con ligereza y que considere a menudo que su función se limita a que sus alumnos resuelvan los reactivos de los exámenes que se les envían y mantenerlos entretenidos.

Además de lo ya comentado, el maestro asiste a los cursos porque considera que es una obligación en tanto trabajador de la SEP. Sin embargo, sus contenidos se olvidan con frecuencia toda vez que éstos son en términos generales optativos para ponerse en práctica en el salón de clase. En realidad, no existen mecanismos de observación y seguimiento de las propuestas pedagógicas cuya finalidad es innovar la práctica educativa. En el mejor de los casos, un docente interpreta con libertad las recomendaciones: si son de utilidad las incorpora a su enseñanza y, en caso contrario, las ignora y vuelve a las prácticas que siempre han funcionado.

En consecuencia, la formación docente tiene pocos efectos para modificar el quehacer cotidiano. De forma gradual, los encargados de esta tarea ha advertido que la formación impartida a los maestros no es un problema pedagógico sino cultural.

En este sentido, advierten que el cambio debe operar en las creencias compartidas de los docentes; por lo tanto, se ha instituido el proyecto Escuelas de Calidad, que busca que los docentes se apropien de los problemas reales y concretos de los alumnos de su escuela. La idea es, desde luego, suscitar un debate académico dentro de las escuelas, jerarquizar sus problemas y arribar a soluciones. En este punto, la necesidad de categorizar contenidos y competencias académicas para todos los grados se convierte en una tarea inevitable; de ésta depende su compromiso con la verdadera función como profesional de la educación: sólo él sabe cómo pueden resolverse los problemas de formación de sus alumnos.

Junto con sus virtudes académicas, el proyecto Escuelas de Calidad se ha enfrentado a una cultura escolar representada por prácticas y concepciones burocráticas, que han distorsionado la idea original. Las escuelas, por su parte, cuando se les ha presentado el proyecto, lo consideran una disposición oficial más y las autoridades académico-administrativas se han encargado de confirmar esto con la serie de informes sobre los recursos económicos otorgados.

En virtud del carácter optativo de programa, muchas escuelas declinan participar en este tipo de proyectos, ya que su ingreso implica engranarse en esa dinámica burocrática.

Pese a todo, lo anterior no significa por fuerza caer en un negativismo que imposibilite generar cambios dentro de las escuelas; por el contrario, supone pensar que hay ciertos problemas identificados que han determinado su origen y su trayectoria y que deben resolverse, esto es, la cultura académica instituida, por una parte, y sus procesos de implantación de las innovaciones educativas que se desea instituir, por la otra.

En tal sentido, la cultura académica centrada en la simulación no debe entenderse como algo permanente, no susceptible de reorientación, sino como un proceso gradual que incluye procesos de ruptura y negociación con los actores de propuestas de instituciones dispuestas a introducir cambios en ellas.

En esta lógica, el Proyecto Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe, dirigido por el Dr. Rainer Enrique Hamel y del cual formo parte, se ha concentrado en consolidar dos escuelas indígenas purépechas que poseen un proyecto educativo propio de rescate y fortalecimiento de su cultura.

En la actualidad, el aprendizaje de lo nuevo desde la óptica del proyecto ya no puede construirse sobre la validación de las virtudes externas, sino desde lo propio, esto es, desde los proyectos de innovación de los que la mayoría de los docentes está convencida. En consecuencia, si bien las reformas educativas que promueve el Estado deben continuar su consolidación, en adelante habría que estar pendientes de aquellas escuelas que parecen dispuestas a entrar en proceso de cambio para llevar sus proyectos a fases de institucionalización de lo nuevo. El trabajo demostró que no son suficientes los cambios de normatividad o la inclusión de nuevos manuales en los que se establezca qué transformaciones hacer, sino más bien

destacar y establecer fases transitorias entre lo instituido y lo instituyente para alcanzar una nueva etapa de institucionalización de lo nuevo.

Aun así, resulta conveniente tener presente que en toda institución educativa no todo es homogéneo y que existen elementos de resistencia que deben considerarse si la finalidad real es contar con avances en un proceso de innovación.

Debe ser mucho mejor para el Estado mexicano crear disposiciones académicas de innovación para todas las escuelas, sin dejar por ello de apoyar decididamente aquellos proyectos que han dado muestra de interés para hacerlo. Trabajar a partir de este razonamiento sería más provechoso, puesto que entonces las escuelas exitosas enfrentarían nuevos problemas de innovación, que desde luego deben tenerse presente si se quiere avanzar en la consolidación académica del propio campo.

Con base en lo anterior, las escuelas de San Isidro y Uringitiro, donde estamos trabajando, podrían constituir uno de esos modelos de consolidación académica que deberían recibir el apoyo del Estado. En este sentido, en la región del Valle del Mezquital también sería conveniente invitar a las escuelas que cuentan con una planta de docentes comprometidos con la idea de crear escuelas vinculadas con la problemática educativa e iniciar entonces una fase de asesoramiento con especialistas que tengan una visión antropológica, pedagógica y lingüística acerca de la manera de consolidar estos proyectos.

En esta misma dirección, y en consideración de lo aprendido en el Proyecto Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe así como en la realización de este trabajo de grado, es posible formular las siguientes proposiciones.

#### **4. Recomendaciones**

Como es fácil deducir, los problemas antes señalados no se restringen tan sólo a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las aulas indígenas, sino al de todas las escuelas públicas en general. No obstante, a riesgo de emitir opiniones simplistas, trataré de listar de forma breve lo que a mi juicio se tendría que tomar en cuenta si el objetivo fuera poner en práctica una verdadera educación institucional para los grupos indígenas.

- Es urgente aumentar el conocimiento sobre el funcionamiento de las escuelas exitosas que trabajan la educación intercultural bilingüe. Este argumento debe entenderse en términos de profundidad y rigor, como estudiar con detalle los trabajos históricos y las experiencias en otros países, con la intención de replantear los procesos de recuperación y fortalecimiento de la educación hñähñú.
- La investigación educativa, antropológica y lingüística se interesa con cierta frecuencia en estudiar el accionar del docente. Es importante que estas investigaciones incluyan con mayor importancia dos dimensiones de la realidad de los maestros en servicio: a) las formas de trabajar en el salón de

clases y el modo en que aprenden los alumnos; y b) la dimensión corporativa del quehacer académico de los docentes, esto es, su forma de interactuar con sus demás compañeros y su participación como gremio.

- Por otra parte, deberían incrementarse los estudios y espacios académicos con base en una planificación y estrategias educativas que permitieran apropiarse con mayor soltura de los contenidos y enfoques de enseñanza de las diversas asignaturas, incluida la de la lengua indígena, de tal modo que el docente tuviera un mayor dominio de sus instrumentos de trabajo.
- Es deseable preservar los estudios de microetnografía e incluir en ellos a los docentes con la finalidad de que éstos puedan hacer constantes reflexiones sobre los alcances y limitaciones de sus formas cotidianas de actuar en los grupos; de esa forma podría consolidarse un estilo de trabajo propio de la educación indígena.
- Si se considera que el pueblo hñähñú posee una cosmovisión distinta, una propia organización política y jurídica, conocimientos y saberes de la región, resulta necesario definir y reconceptualizar lo que podría denominarse un proyecto educativo hñähñú, capaz de incorporarse en iguales condiciones al currículo nacional.

➤ **Bibliografía**

- AGUILAR, C. (1985), *La definición cotidiana del trabajo docente*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- ÁLVAREZ, M. et. al. (1988), *Métodos de estudio*, Barcelona, Martínez Roca.
- AMADIO, M. (1984), "Caracterización de la educación bilingüe intercultural", en *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica*, Santiago, UNESCO, p. 25-39.
- ANDERSON, B. (1983), *Comunidades imaginadas*, FCE, México.
- ANTÚNEZ, S. (1997), *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- ARIAS, M. D. et. al. (2001), *Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar*, Sevilla, Díada-UPN.
- ARMENGOL, C. (2002), *El trabajo en equipo en los centros educativos*, Barcelona, CISSPRAXIS.
- ATIZAN, J. (1994), "Una nueva experiencia de evaluación. Programa Bilingüe de lenguaje transcultural y desarrollo académico" en UPN, *Diversidad en la educación*, México, UPN-Ajusco, p. 87-98.
- ÁVILA, A. (1994), *Los niños también cuentan: procesos de construcción de la aritmética en la escuela primaria*, México, SEP.
- BARRÓN, C. Y CARRILLO, A. (1989), "Evaluación y propuesta del currículum de pedagogía en la ENEP-Aragón" en FURLAN A. y PASILLAS, M. A. en *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*, México, ENEP-Iztacala- UNAM, p. 140-145.

- BARTOLOMÉ, M. (1997), *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI-INI.
- BATANAZ, L. (1996), "Tendencias actuales de la investigación, El diagnóstico en el campo de la educación", en *Investigación y diagnóstico en educación*, Málaga, Aljibe. p. 21 –55.
- BENNER, D. (2002), *La Pedagogía como ciencia* (Teoría reflexiva de la acción y la reforma de la praxis), Barcelona, Pomares-Corredor.
- BELTRÁN, J. (1998), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1966), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERSTEIN, B. (1998), *Pedagogía, control, simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- BERTELY, M. y CORENSTEIN, M. (1994), "Panorama de la investigación etnográfica en México. Una mirada a la problemática educativa" RUEDA, M. et. al. (coord.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE-UNAM, p. 173-208.
- BERTELY, B. M. (1998), "Educación en el Siglo XX en México", en LATAPÍ, (coord.) *Un siglo de la educación en México*, México, FCE-CONACULTA, p. 74-103.
- BERTELY, B. M. (2003), *Educación, derechos sociales y equidad 3v.*, México, COMIE.
- BLANCO, R. y MESSINA, G. (2000), *Innovación educativa, reformas educativas, sistematización*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- BOLÍVAR, A. (1994), *Discurso e interacción en el texto escrito*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- BONFIL, G. (1984), "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema de control cultural" en *Educación, Étnicas, Descolonización América Latina*, México, UNESCO/III, p. 249-264.
- BONFIL, G. (1990), *México profundo. Una civilización negada*, México, CONACULTA.
- BORSOTTI, C. (1984), *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1980), *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI.
- BRUNER, J. (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Gedisa.
- CALVO, B. y DONNADIEU, L. (1992a), *El difícil camino de la escolaridad. El maestro indígena y su proceso de formación*, México, DGEI-SEP.
- CALVO, B. y DONNADIEU, L. (1992b), *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?*, México, CIESAS.
- CALVO, B. (1994), "Modernización de la educación básica en la frontera norte de México. Una experiencia etnográfica en una escuela federal", en Rueda, M. et. al., *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE-UNAM, p. 329-387.
- CANDELA, A. (1991), *La necesidad, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental*, México, DIE-CINVESTAV-IPN (tesis de maestría).
- CANDELA, A. (1999), *Ciencia en la aula*, México, Paidós.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- CARRETERO, M. (1993), *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Aique.
- CARRIZALES, C. (1990), *El filosofar de los profesores*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- CASSANY, D. et. al. (1989), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D. et. al. (1998), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CASSANY, D. et. al. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- CASTAÑEDA, M. A. (1989), "Institución e identidad docente" en FURLAN, R. y PASILLAS, M. A., Comp., *Desarrollo de la Investigación en el campo del currículum*, México, ENEP-I-UNAM. p 85-89.
- CASTILLO, I. (1976), *México sus revoluciones sociales y la educación*, Vol. III México, Gobierno del Estado de Michoacán.

- CAZDEN, B. (1991), *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- CHESNEAUX, J. (1991), "Invertir la relación pasado-presente", en *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, México, Siglo XXI.
- CHIODI, F. (1990), "Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural", en *La educación indígena en América Latina*, Tomo II UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, p. 215-219.
- CISNEROS, E. (1990), "El proceso de transmisión cultural y educación formal en las comunidades indígenas mexicanas", en *Cuadernos de Cultura Pedagógica*, México, p. 35-39.
- COLL, C. et. al. (1992), *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos y procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana.
- COLL, C. et. al. (1998), (comentarios al trabajo de Rosa María Torres) en *TORRES, R. M. ¿Qué y cómo aprender?*, México, SEP (biblioteca del normalista) p. 130-163.
- COLL, C. et. al. (2000), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- CONTRERAS, J. (1999), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- CORONADO, G. V. et. al. (1981), *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*, México, CIESAS (Cuadernos de la Casa Chata).
- COULON, A. (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós.
- COX, S. (2000), *Cómo enfrentar el malestar docente: estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*, Barcelona, Octaedro.
- CRUZ, B. (1995), *Usos y costumbres de la lengua hñähñú en preescolar*, México, UPN-Ajusco (tesis de licenciatura).
- DANIELSON, CH. y ABRUTYN, (2004), *Una introducción al uso del portafolios en el aula*, México, FCE.
- DARDER, P. FRANCH, J. (1994), "El grupo-clase. Un potencial educativo fundamental" en *Grupo clase y proyecto educativo de centro*, Madrid, ICE – Horsuri, p.135 -149.
- DE LA FUENTE, J. (1964), *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México, INI.

- DELAMONT, S. (1985), *La interacción didáctica*, Bogotá, Cincel-Kapelusz.
- DELGADO, S. (1999), *Modelamiento de las estrategias de escritura para mejorar la calidad de los textos expositivos*. México, UPN (tesis de licenciatura).
- DEL TORO J. y CERVERA, M. (1990), *Test de análisis de lectoescritura*, Madrid, Visor.
- DGEI (2001), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas*, México, SEP/DGEI.
- DIAZ BARRIGA, A. (1989) "Debate en relación a la investigación curricular en México" en FURLAN, A. y PASILLAS, M. A. en *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México, ENEP Iztacala-UNAM, p. 49-65.
- DURÁN, L. (1983), *El proceso de selección del maestro mazahua*, México CIESAS. (Cuadernos de la Casa Chata)
- DURÁN, L. (1998), "Pluralidad y homogeneidad cultural", en STAVENHAGEN, R. y NOLASCO, M. *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP/El Colegio de México, Universidad de las Naciones Unidas, p. 37-44.
- EDWARDS, D. (1988), *El conocimiento compartido*, Buenos Aires, Paidós.
- EDWARDS, D. (1990), "Discurso y aprendizaje en el aula", en ROGERS, C. y KUTNICK, P., *Psicología social de la escuela primaria*, Barcelona, Paidós, p. 35-65.
- EDWARDS, V. (1988), "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación", en la obra de TORRES, R. A. et. al. *Curriculum Maestro y Conocimiento*, México, UAM-X, p 42 -62.
- ELMORE, R. et.al. (1996), *La reestructuración de las escuelas*, México, FCE.
- EMILCE, N. comp. (2000), *Aprendizaje de niños y maestro. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Buenos Aires, Manantial.
- ERICKSON, F. (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en WITTRICK, M. C. (comp.) *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós-Educador, p 203 -224.
- EZPELETA, J. y WEISS, E. (1994), *Cambiar la escuela rural*. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

- FERNÁNDEZ, A. et. al. (1995), *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*, Barcelona, CEAC.
- FERNÁNDEZ, R. (1991), *Psico-diagnóstico. Concepto y metodología*, Bogotá, Cincel.
- FERREIRO, E. (1997a), *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1998), (s/título, comentarios al trabajo de Rosa María Torres), en TORRES, R. M., *Qué, cómo aprender*, México, SEP, p. 129-138.
- FILLOUX, J. C. (1989), "Psicología de los grupos y estudio de la clase" en *Aspectos sociales de la educación*, Barcelona, Oikos-Tau, p. 28-45.
- FLANDERS, A. (1977), *Análisis de la interacción didáctica*, Madrid, Anaya.
- FLORES, E. (2004), *Situación lingüística de niños y niñas hñähñú en edad preescolar (4 a 5 años) en una comunidad indígena del Valle del Mezquital*. México, ENEP Aragón-UNAM, (tesis de maestría).
- FRANCO, V. M. (1992), *Grupos domésticos y reproducción social. Parentesco, economía e ideología en una comunidad otomí del Valle del Mezquital*, México, CIESAS.
- FRIGAERO, G. (1996), *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión*, Buenos Aires, Troquel.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2000), *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México, SEP-Amorrortu.
- FULLAN, M. y STIEGELBAVER, S. (2000), *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México, Trillas.
- GALL, D. (1997), *Herramientas para el aprendizaje. Guía para enseñar técnicas y habilidades de estudio*. Buenos Aires, Aique.
- GALVÁN, L. (1994), "Una historia de maestros rurales en el municipio de Tequisquiapan", Querétaro en la obra de GALVÁN, L. E. et. al. (coords.), *Memoria del Primer Simposium de Educación*, México, CIESAS, p. 461-468.
- GARCÍA, J. A. et. al. (1997), *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, México, Siglo XXI.
- GARCÍA, S. y VANELLA, L. (1997), *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI-UNAM.

- GARDNER, H. (1997), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían de enseñar en las escuelas*, México, SEP-Cooperación española.
- GARDUÑO, T. et. al. (2001), *Guía para el Instructor comunitario*, México, CONAFE-SEP.
- GEERTZ, C. (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- GIBAJA, R. (1991), *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- GIBAJA, R. (1998), *La calidad de la escuela, la práctica docente y el pensamiento de los maestros, estudio de casos en escuelas de Buenos Aires*, Buenos Aires, CICE.
- GIGANTE, E. (1991), "Educación y pueblos indígenas. Aportes a la construcción de una educación alternativa", en WARMAN, A. y ARGUETA, A. (coords.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades (CIIH)-UNAM, p. 65-75.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001), *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Morata.
- GIROUX, H. (1992), *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, UNAM-Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, London, Weidenfeld and Nicolson.
- GLEICH, U. (1989), *Educación primaria bilingüe intercultural*, Eschborn, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, (GTZ) GMBH.
- GODENZZI, J. et. al. (1996), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cuzco, CBC.
- GOFFMAN, E. (1960), *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1989), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GÓMEZ, M. (1992), *Derechos indígenas. Los pueblos indígenas en la Constitución Mexicana*, México, INI.

- GÓMEZ PALACIO, M. (1995), *La producción de textos en la escuela*, México, SEP.
- GONZÁLEZ, B. (1993), *Uso y distribución funcional de las lenguas para el proceso y el aprendizaje de la lecto-escritura en el salón de clases*, México, UAM-I (Trabajo terminal).
- GONZÁLEZ, E. (2000), *Escolarización y etnicidad. Un bachillerato en Santa María Tlahuitotepec mixe*, México, CIESAS-Occidente (tesis de maestría).
- GRAMSCI, A. (1967), *La formación de los intelectuales*, México, Grijalbo.
- GRAVES, D. H. (1998), *Estructurar un aula donde se lea y escriba*, Buenos Aires, Aique.
- GUERRA, M. I. y GUERRERO, M. E. (2003), *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México, UPN-A.
- GUERRERO, R. (1982), *Los otomíes del Valle del Mezquital (modos de vida, etnografía, folklore)*, Pachuca, DIF-Hidalgo-INAH.
- GUMPERZ, J. y BENNETT, A. (1981), *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Anagrama.
- GUZMÁN, A. (1991), *Voces indígenas*, México, INI-CONACULTA.
- HALL, S. (1992), "Race, culture, and communication: Looking y backward and forward at cultural studies", *Rethinking Marxism*, v 5, n° 1 (primavera) p. 10-18 citado en JURGO, T. (1996), *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, p. 65-93.
- HAMEL, R. E. (1983a), "Análisis conversacional. Un método de análisis socio lingüístico y pragmático con algunas proposiciones de investigación en México", en *Cuadernos de la Casa Chata*, n° 79, México, CIESAS.
- HAMEL, R. E. (1990), "Lengua nacional y lengua indígena en el proceso histórico de cambio. Teoría y metodología en el análisis sociolingüístico de los procesos de desplazamiento y resistencia", *Alteridades (Anuario de Antropología)*, p. 175-196.
- HAMEL, R. E. (1996), "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena. La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio", en KLENSING-REMPEL, U., *Lo propio y lo ajeno (interculturalidad y sociedad multiculltural)*, p. 153-187, México, Plaza y Valdés.
- HAMEL, R. E. (1997), "Lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*, Oaxaca, IEEPO (Memoria del Seminario de Educación Indígena), p.106-136

- HELLER, A. (1977), *La sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- HELLER, A. (1985), *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo.
- HERITAGE, J. L (1991), "Etnometodología", en GIDDENS, A. et. al. *La teoría social hoy*, México, CONACULTA–Alianza, p. 290-350.
- HERNÁNDEZ, G. (1981), "El proyecto educativo de los grupos étnicos de México", *La educación indígena bilingüe bicultural*, México, ANPIBAC.
- HERNÁNDEZ, J. y FIGUEROA, J. (1992), "Las formas de explicación en las ciencias naturales en educación primaria", en *Antología Seminario de Investigación*, México, UPN-A-SEP (material fotocopiado sin referencia).
- HERNÁNDEZ, J. (1995), "Educación Indígena. El currículum de formación de docentes en la UPN", en SEP/UPN *Encuentro, Educación y Diversidad Cultural. El reto ante la globalización*, México, UPN-A-SEP, p. 217-250.
- HIDALGO, J. L. (1998), *Constructivismo y aprendizaje escolar*, México, Castellanos.
- HORNBERGER, N. H. (1989), *Haku Yachaywasiman. La Educación Bilingüe y el futuro del quechua en Puno*, Lima, Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- IBARROLA, M. (1995), "Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC", en UPN, *Formación docente, modernización educativa y globalización*, (Simposio Internacional), p. 51-64, México, UPN-Ajusco.
- ILLAS, M. (2002), "Estrategias de aprendizaje y estado de interlengüa. Estudio de caso", en CURCÓ, A. et. al. *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina*, México, CELE-UNAM, p.111-138.
- IMPERIALE, M. I. et. al. (1999), "El conocimiento y el saber escolar", en *Aportes a una nueva pedagogía*, Buenos Aires, CIPES, p.75–98.
- INOSTRA, G. (1995), *Aprender a formar niños lectores y escritores*, Temuco, UNESCO, DOLMEN.
- IZQUIERDO, C. (1996), *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*, Barcelona, Paidós.
- JOAS, H. J (1995), "Interaccionismo simbólico" en GIDDENS, A. *La teoría social hoy*, México, CONACULTA-Alianza, p. 112-154.

- JOLIBERT, J. y JACOB, J. (2003), *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*, Santiago, J. C. SÁEZ.
- JOLIBERT, J. (2003) *Formar niños productores de texto*, Santiago, J. C. SÁEZ.
- JUNG, I. y LÓPEZ, L. E. (1988), *El caso de Puno. Las lenguas en la educación bilingüe*, Lima, s/e.
- KAUFMAN M. A. y PERELMAN, F. (2000), "Resúmenes escritos. Reconstrucción de un proceso investigativo", en *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Buenos Aires, Mantial, p. 29-52.
- KUPER, A. (2000), *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona, Paidós.
- LAPASSADE, G. (1980), "El encuentro institucional" en LOREAU, R. *Análisis institucional y socioanálisis*, México, Nueva Imagen, p. 67-90.
- LAPASSADE, G. (1992), *Socioanálisis y potencial humano*, Barcelona, Gedisa.
- LAPASSADE, G. (1999), *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona, Gedisa.
- LATAPÍ, P. (1995), "La modernización educativa en el contexto neoliberal", en *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, p. 43-50, México, UPN, (Simposio Internacional).
- LATAPÍ, P. (1996), *Tiempo educativo mexicano*, México, UAA-UNAM, (3 vols).
- LEMKE, J. (1997), *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. et. al. (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. (1999), *Cómo enseñar hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II, Barcelona, Paidós.
- LOMBARDO, V. (1973), *El problema del indio*, México, SEP/70's.
- LÓPEZ, L. E. (1988), "Balance y perspectivas de la educación en Puno", en LÓPEZ, L. E. (ed.), *Pesquisas en lingüística andina*, Lima-Puno, CONYTEC-UNAP-GTZ.
- LÓPEZ, L. E. (1988), *Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*, Santiago, UNESCO-OREALC.

- LÓPEZ, M. (1997), "Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones", en *Vinculación*, Revista de educación del estado de Baja California Sur. s/n (Conferencia II. Congreso internacional de educación para el talento).
- LÓPEZ, M. y GUERRERO, J. F. (1993), *Lecturas sobre integración social*, Buenos Aires, Paidós.
- LÓPEZ, O. (2001), *Alfabeto y enseñanza doméstica: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. Pachuca, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo. CIESAS.
- LOURAU, R. (1980), "Análisis institucional y cuestión política", en *Análisis y socio análisis*, México, Nueva Imagen, p. 67-80.
- LOURAU, R. (1991) *El análisis Institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- LUNA, M. (1993), *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana de trabajo en el aula*, México, DIE-CINVESTAV-IPN. (tesis de maestría).
- MADDOX, H. (1989), *Cómo estudiar*, Barcelona, Oikos-Tau.
- MAJHARAZAK, I. (1982), *Cartas a Salomón. Reflexiones acerca de la educación indígena*, DGEI-SEP.
- MARC, E. y D. PICARD, (1992), *La interacción social, cultura, instituciones y comunicación*, Barcelona, Paidós.
- MARCHESI, A., y MARTÍN, E. (1998), *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Educación.
- MARTÍN, E. (2000), *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*, Bogotá, Paraninfo.
- MARTÍNEZ, G. et. al. (2002), "Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo" en *Del texto y sus contextos*, México, Edere, p. 43-45.
- MARTÍNEZ, C. y SARMIENTO, S. (1991), *Nos queda la esperanza. El Valle del Mezquital*, México, CONACULTA.
- MARTÍNEZ, J. (1999), *El proceso de desarrollo curricular en educación indígena: reconstrucción de una experiencia 1982-1989*, México, UPN (tesis de maestría).
- MASEMANH, V. L. (1994), "Retos de la formación docente. Una odisea en Canadá", en UPN *Diversidad en la educación*, México, UPN-Ajusco, p.179-193.

- MAYER, E. (1987), "Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe", en AMADIO, M. et. al (eds.), *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica*, Santiago, UNESCO-OREALC, p. 98 -123.
- MC. CLAREN, P. (1996), *La Escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI.
- MELÉNDEZ, C. A. (1989), *Los vaivenes de la interacción en el aula*, México. UAM-A.
- MERCADO, R. (1987), "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas", en ROCKWELL, E. (coord.), *La escuela cotidiana*, México, FCE, p. 58-87.
- MINGORANCE, P. (1991), "El estudio de caso a través de la metáfora", en *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación.
- MIRAS, M. (2000), "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos. Los conocimientos previos" en COLL, C. et. al. *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- MONERO, C. (1993), *Estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*, Barcelona, Doménech.
- MONERO, C. (2000), *Instantáneas. Proyecto para atender la diversidad educativa*, Madrid, Celeste.
- MORALES, M. L. (1984), *Psicometría aplicada*, México, Trillas.
- MOYA, R. (1996), *Desde el aula*. Quetzaltenango, PEMBI.
- MUÑOZ, H. y LEVIN, P. (eds.) (1996), *Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad*, Oaxaca, Universidad Benito Juárez de Oaxaca.
- NAKAMURA, M. (2000), *Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, primera generación (1979-1982)*, México, CIESAS, (tesis de maestría).
- NERVI, R. (1987), *La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos*, Buenos Aires, Kapelusz.
- NIETO, M. (1987), *Actividades para educación primaria: contenidos, valores y habilidades sociales para educación formal y no formal*. Madrid, CCS.
- NIVÓN, E. (1993), "Modernidad y cultura de masa en los estudios de la cultura urbana", en KROTZ, E. *La cultura adjetivada*, México, UAM-I, p.55 -74

- NOGUERA, A. (1998), *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela*, Barcelona, Graó.
- NOVAK, J. D. y GOWIN B. D. (1988), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- OGBU, J. U. (1993), "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", en VELASCO, H. M. et. al. (coord.) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.
- OLIVÉ, J. C. (2000), *Antropología mexicana*, México, Plaza y Valdés.
- OLIVÉ, L. (1993), *Ética y diversidad cultural*, México, UAM-FCE.
- OLVERA, A. X. (1997), *Evaluación de la competencia lectora de niños de quinto grado de primaria*, México, FF y L-UNAM (tesis de licenciatura).
- ORNELAS H., A. (1991), "La heterogeneidad lingüística y sus efectos en la construcción del conocimiento escolar en el aula", en RUEDA, M. et. al. *El aula universitaria*, México-CISE-UNAM, p. 169-179.
- ORRANTIA, J. y SÁNCHEZ, E. (1996), "Evaluación del lenguaje escrito" en Verdugo M. A. (dir.) *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*, México, Siglo XXI, p. 235-242.
- OSSENBACH, et. al. (1998), *Génesis estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Madrid, OEI.
- OVEJERO, B. (1990), *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, Barcelona-PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).
- PALACIOS, J. (1985), *La cuestión Escolar*, Barcelona, Laia.
- PARADISE, R. (1985), *Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*, México, DIE-CINVESTAV-IPN (Tesis de maestría).
- PARADISE, R. (1994), "La Socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua", en GALVÁN, L. E., et. al (coords.), *Memorias del Primer Simposio de Educación*, México, CIESAS, p. 483-490
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997a), *Historia de una reforma educativa*, Sevilla, Díada.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997b), "Los procesos de enseñanza-aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje en GIMENO

SACRISTÁN J y PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, p. 63-136.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

PIAGET, J. (1986), *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Ariel.

PODESTÁ, R. (2000), *Funciones de la escuela en la cultura oral mahuatlaca*, Puebla, SEP.

POPKEWITZ, T. (1998), *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares-Corredor.

PORTAL, M. A. y RAMÍREZ, X. (1995), *Pensamiento antropológico en México. Un recorrido histórico*, México, UAM-I.

PUIGGRÓS, A. (1994), *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*, México, Paidós.

PUIGGRÓS, (1998), *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*, Buenos Aires, Galerna.

RAMÍREZ, R. (1972), *La escuela rural mexicana*, México, SEP/70-FCE.

REMEDÍ, E. (1995), "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis" en *Curriculum maestros y conocimiento*, México, UAM-X, p. 31-40.

REYNA, M. y DÍAZ, C. (1989), *Saber hablar y poder hablar. El lenguaje en la vida cotidiana*, México, UAM-I.

ROBLES, A. (1996), *Diálogo cultural. Tiempo mazahua en un jardín de niños rurales*, México, DIE-CINVESTAV-IPN (tesis de maestría).

ROCKWELL, E. (coord.) (1989), *Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*, Lima, Programa de Educación Bilingüe de Puno.

RUIZ, M. (1999), *Didáctica del enfoque comunicativo*, México, SEP-IPN.

SAFA, P. (1992), *¿Por qué enviamos nuestros niños a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*, México, Grijalbo.

SANDOVAL, E. (1996), Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización, en ROCKWELL, E., (coord.) *La escuela cotidiana*, México, FCE.

- SANDOVAL, E. (2003), *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*, México, UPN-Plaza y Valdés.
- SALINAS, J. (1983), *Etnografía del otomí*, México, INI.
- SÁNCHEZ, S. y ORTEGA, M. del C. (1999), "Enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión de textos. Una experiencia con maestros de educación básica y media superior", en COMBONI, et. al. *Investigación Educativa en México (V Congreso Nacional de Investigación Educativa)*, México, COMIE-UPN, p. 105-117.
- SANTOS, M. A. (1994), *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*, Málaga, Aljibe.
- SARIEGO, J. L. (1993), Cultura obrera. Pertinencia y actualidad de un concepto en debate, en KROTZ, E. (comp.) *La cultura adjetivada*, México, UAM-I, p. 33-42.
- SCHMELKES, S. (1994b), *La calidad de la educación primaria. Estudio en cinco regiones del Estado de Puebla*. México, FCE.
- SCHUTZ, A. (1962), *La Construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós.
- SCHUTZ, A. (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SELMES, I. (1996), *La mejora de las habilidades para el estudio*, Barcelona, Paidós.
- SEP, (1976) *Programa de español*. México, SEP.
- SEP, (1980), *Programa Integrado para 1º y 2º de primaria*, México, SEP.
- SEP, (1992a), *Monografía estatal, Hidalgo*, México, SEP.
- SEP, (1992b), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP/CONALTE.
- SEP, (1993a), *Plan y Programa de Estudios 1993, Educación Básica, Primaria*, México, SEP.
- SEP, (1993b), *Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP.
- SEP, (1994a), *Atlas de México*, México, SEP.

- SEP, (1994b), *Libro para el maestro matemáticas sexto grado*, México Comisión de libros de texto.
- SEP, (1994c), *Matemáticas sexto grado*, México, Comisión de libros de texto gratuitos.
- SEP, (1995a), *Programa Nacional de Desarrollo*, México, SEP.
- SEP, (1995b), *Monografía del Estado de Hidalgo*, México, SEP.
- SEP, (1996), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP-CONALTE.
- SEP, (2006a), *Fichero, actividades didácticas, español*, México, SEP (tercero, cuarto, quinto y sexto año).
- SEP, (2006b), *Libro para el maestro español primer grado*, México, SEP.
- SERAFINI, M. T. (1991), *Cómo redactar un tema o didáctica de la escritura*, México, Paidós.
- SERAFINI, M. T. (1992), *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*, México, Paidós.
- SERAFINI, M. T. (1994), *Cómo se escribe*, México, Paidós.
- SERRANO, R. (1983), "Reconstrucción teórica de una experiencia curricular e la UAM-Xochimilco (1974-1982)" en *Cuadernos del DIE*, s/n, México, DIE-CIVESTAV-IPN, (Simposio Experiencias Curriculares en la Última Decada, Tomo II) s/p.
- SERRANO, J., R. CHUQUIMANANI, D. et. al. (1989), *Aprendiendo a mirar. Una investigación de lingüística aplicada y educación*, Puno-Perú, UNA-P.
- SETTER, J. (1988), *Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales*, México, El Manual Moderno.
- SIERRA, M. T. (1991), *Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en pueblos hñähñú del Valle del Mezquital*, Pachuca, CIESAS-Gob. Edo. Hidalgo.
- SINGUAN M. y MACKEY, F. W. (1984), *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana.
- SOLE, I. (1999), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

- SOLÍS, P. C. (1994), "Cultura organizacional y transferencia de modelos organizacionales: un proceso complejo de carácter tecnológico y cultural, en MONTAÑO, L. (editor), *Argumentos para un debate sobre la modernidad*, México, UAM-I, p. 49-66.
- STAKE, R. (1997), *La investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- STATON, T. (1991), *Cómo estudiar*, México, Trillas.
- STAVENHAGEN, R. (1989), *Problemas étnicos y campesinos*, México, CONACULTA/INI.
- STAVENHAGEN, R. (1998), *Derechos indígenas y derechos humanos en América Latina*, México, El Colegio de México.
- STEINER-KHAMASI, G. (2002), "Transferir la educación y desplazar las reformas", en SCHRIEWER, J. (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares, p. 13-35.
- STUBBS, M., DELAMONT, S. (1978), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau.
- STUBBS, M. (1987), *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid, Alianza Editorial.
- TEBEROSKY, A. (1991), *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE-Horsori.
- TENTI, E. (1995), "El oficio del maestro. Contradicciones iniciales". en ALLIAUD, A. y DUSCHATSKY, L., *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 63-11.
- TOFFLER, A. (1988), *Los consumidores de cultura*, Buenos Aires, Leviatan.
- TORRES, J. (1994), *El curriculum oculto*, Madrid, Morata.
- TORRES, R. M. (1998), *Qué y cómo aprender*, México, SEP.
- TOUGH, J. (1989), *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*, Madrid, Visor.
- TRANFO, L. (1974), *Vida y magia en un pueblo otomí del Mezquital*, México, SEP-INI.
- VALIÑAS, L. (1986), *La alfabetización y su problemática (lo difícil de escribir lo inescrutable)*, México, ENAH (tesis de maestría).
- VAN DIJK, T. A. (1984), *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.

- VAN DIJK, T. A. (1989), *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, T. A. (1990), *La noticia como discurso. Comprensión, escritura y producción de la información*. Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, T. A. (1998), *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra.
- VAN DER HAAR, G. (1992), *En la cuerda floja. Un estudio acerca de los maestros bilingües en las Margaritas, Chiapas, Holanda*, Departamento de Educación Agraria de la Universidad de Agronomía de Wageningen (tesis de licenciatura).
- VARESE, S. y RODRÍGUEZ, N. (1984), "Etnias indígenas y educación en América Latina" en *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, México, UNESCO/III, p. 3-55.
- VARGAS, M. E. (1982), *Educación y cultura. La educación bilingüe y bicultural en comunidades p'urhépechas*, México, DGEI-SEP.
- VARGAS, M. E. (1994), *Educación e ideología. Constitución de una categoría de Intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, CIESAS.
- VAZQUEZ, A. y MARTÍNEZ, I. (1996), *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós.
- VIGOTSKY, L. S. (1986), *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires, La Pleyade.
- VILLA, L. (1996), *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- VILLARS, R. R. y FREEMAN, P. (1989), *Relaciones de poder en la interacción verbal de la consulta médico-paciente*, México, ENAH, (tesis de maestría).
- VILLASEÑOR, V. Y. (1996), *Discurso didáctico. De los procesos cognoscitivos a la atribución de los valores y formas modales de competencia*. ENAH, México, (tesis de maestría).
- WEISS, E. (1983), *Hermeneútica-crítica y ciencias sociales. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica*, México IPN, CINVESTAV.
- WOODS, P. (1987), *La Escuela por dentro*, Barcelona, Paidós.

ZEICHNER, K. M. (1995), "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar" en Varios Autores, *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. vol. II, Madrid, Morata, p. 225-232.

ZEMELMAN, H. (1987), "El estudio del presente y el diagnóstico" en *Conocimiento y sujetos sociales*, México, El Colegio de México, p. 75-85.

### ➤ Hemerografía

BARNACH, C. (1996), "La nueva educación indígena en Iberoamérica". Ponencia presentada en la *Reunión sobre Formación y Capacitación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe*, celebrada en Santa Cruz, Bolivia (25 al 20 de marzo).

BEKER, G. y FISICARO (1998), "De la queja a la creatividad. Aportes de la intervención profesional a la institución educativa"; en *Ensayos y Experiencias*, nº 27, p. 17-22.

BOLÍVAR, A. (1995), "Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito", en *Boletín de Lingüística* nº 9, p. 1-17, Caracas, Universidad Central de Venezuela.

BOLÍVAR, A. (1999), "Los resúmenes para eventos científicos en Lingüística aplicada en América Latina: Estructuras e Interacción", en *Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 15, nº 29, p. 15-25.

CASTAÑEDA, A. (1995), "Una perspectiva desde la práctica docente", en *Pedagogía*, vol. 8, nº 1, p. 15-25.

CACHEUX, J. (2002), "Programa Escuelas de Calidad vs Proyecto Escolar. Una estrategia para transformar la escuela", en *Educación 2001*, nº87, p.35-43.

CALVO, B. (1992a), "Etnografía de la educación" en *Nueva Antropología*, Revista de Ciencias Sociales nº 42, p. 9-26.

CENTRO DE EDUCACIÓN MAPUCHE, (2003), "Educación intercultural y diversificación curricular. Fortalecimiento de la identidad mapuche", en *Novedades educativas. Reflexión y debate*, año 15, nº 155, p. 20-23.

COLL, C. y PORLÁN, R. (1999), "Alcances y perspectivas de una reforma educativa. La experiencia española", en *Cero en Conducta*, año 14, nº 47, p. 17-56.

CONTRERAS, L. (1993), "Mapas conceptuales y resolución de problemas", en *Investigación en la escuela*, nº 19, p. 79-88.

- CORONADO, G. (1992), "Entre la homogeneidad y la diferencia en los pueblos indohablantes de México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXII, 4, p. 37-62.
- COX, C. (1997) "La reforma de la educación chilena. Contexto, contenidos, implementación", Santiago, PREAL (documento de trabajo).
- CUBERO, M. y MARCO, M.J. (1994), "Conocimiento escolar/conocimiento cotidiano: un análisis sociocultural del estancamiento en la alfabetización de personas adultas", en *Investigación en la escuela*, nº 23, p. 55-64.
- DE LA PEÑA, J. A. (2002), ¿Sirven las evaluaciones internacionales?, en *Educación 2001*, nº 87, p. 20-22.
- DGEI (1986), *Folletos de etnolingüística del Valle del Mezquital*, México, SEP.
- DGEI (1992), *Manual para el funcionamiento de los talleres de desarrollo lingüístico* (material interno, s/referencias).
- DGEI (1995), *Proyecto de las Escuelas de Asesoría*, (material interno de trabajo s/ referencias).
- DGEI (1996), *Hacia un modelo de la educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*, México, SEP/DGEI (documento inicial) DÍAZ-COUDER, E. y GIGANTE, E. (1989), *Discontinuidades lingüísticas y culturales de la educación indígena*, México, UPN (proyecto de investigación).
- DUBROFF, D. (2001), "Diversidad en la educación" en *Novedades Educativas*, año 13, nº 123, p. 15-25.
- FERREIRO, E. (1997b), "La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura", *Documentos del DIE* no. 38, México DIE-CINVESTAV-IPN.
- FERREIRO, E. (2002), "El constructivismo social. Nueva forma de aprender y enseñar", en *Educación 2001*, nº 84, p. 50-53.
- FIERRO, C. (1999), "La participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela. Un desafío de la reforma educativa mexicana" en *Cero en Conducta*, año 15, nº 47, p. 51-72.
- FRANCIS, N. y HAMEL, E. R. (1992), "La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital", en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* nº 22, vol. 4, p. 11-35.

- FRIGERIO, G. (2000), *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*, Santiago, UNESCO, (Seminario sobre Prospectiva de la Educación en América Latina y el Caribe).
- GARCÍA, J. (2000), "Modernización educativa. Vuelta al pasado o visita al futuro", en *Educación 2001*, año VI, nº 65, p. 35-34.
- GIL, D. et. al. (1999), "El profesorado y la reforma educativa en España" en *Cero en Conducta*, año 14, nº 47, p. 75-93.
- GIMÉNEZ, G. (1989), *Discusión actual sobre la argumentación*, (material fotocopiado, s/referencias).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998), "Transformaciones curriculares y democracia" en *Novedades Educativas*, Nº 87, p. 8-12.
- GÓMEZ, J. C. (2005), "¿Cuánto ha cambiado la educación básica?", en *Educación 2001*, año X, nº 116, p. 39-44.
- GONZÁLEZ, R. M. (1995), "Evaluación educativa. Estandarización del test 1 de diagnóstico de habilidades básicas" en *Pedagogía*, Vol. 10 Nº 4, p. 36-45.
- GUEVARA, G. (2003), "La educación en el mundo" en *Educación 2001*, nº 99, p.1-6.
- GUTIÉRREZ, S. (1990). "El enfoque psicosociolingüístico de la acreditación-evaluación", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 8, nº12, p. 31-41.
- HAMEL, R. E. (1980), *Un modelo de análisis del discurso. Elementos para una teoría sociolingüística pragmática*, (material fotocopiado sin referencias bibliográficas).
- HAMEL, R. E. (1982), "Constitución y análisis de la interacción verbal", en *Estudios de lingüística aplicada*, nº 2, p. 31-80.
- HAMEL, R. E. (1983b), "El contexto sociolingüístico de la acreditación y la adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, nº especial, julio-1983, p. 37-104.
- HAMEL, R. E. (1984), "Análisis conversacional" en *Estudios de Lingüística aplicada*, año 2, nº 3, p. 9-89.
- HAMEL, R. E. (1988), "Los determinantes socio-lingüísticos de la educación indígena bilingüe", en *Signos. Anuario de Humanidades*, México, UAM-I, p. 319-376.

- HAMEL, R. E y SIERRA, M. T. (1983), "Disglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes", en *Boletín de Antropología Mexicana*, nº 8, p. 89-110.
- IBARROLA, M. et. al (1994), "Los cambios actuales en educación básica en México" en *Universidad Futura*, vol. 5, nº 14, p. 15-30.
- IBARROLA, M. et. al (1996), "*El debate entre lo público y lo privado en las reformas actuales y la educación básica en América Latina*", México, Fundación SNTE, (Manuscrito s/referencias bibliográficas).
- INCLÁN, C. (1992), *Diagnóstico y perspectivas de la investigación etnográfica en México*, México, CESU-UNAM, (cuadernos del CESU nº 28).
- KAUFMAN, M. A. Y PERELMAN, F. (1995), "El resumen en el ámbito escolar", en *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura*, año 13, nº 6, p. 6-19.
- KAMHI-STEIN, L. D. (1997), Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo", en *Lectura y Vida (Revista Latinoamericana de Lectura)* año XVIII, no. 4, p. 17-4.
- KING, L. (2000), *Encuesta internacional de adultos indígenas. Estudio nacional*, México, UNESCO (material fotocopiado s/referencias).
- LÓPEZ, O. (2001), *Alfabeto y enseñanza doméstica: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. Pachuca, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo. CIESAS.
- MÁRQUEZ, T. (1995), *Análisis del discurso de programas radiofónicos* (texto inédito sin referencias).
- MARTÍN, S. (1999), "Caos en la gramática. Gramática oracional textual", en *Novedades Educativas*, nº 106, p. 28-29.
- MARTÍN, E. (1999), "El papel del currículo en la reforma educativa española", en *Cero en conducta*, año 14, nº 47, p. 115-134.
- PARADISE, R. (1991), *El conocimiento cultural en el aula. Niños indígenas y su orientación hacia la observación* (material fotocopiado, s/referencias bibliográficas).
- PERELMAN, F. (1994), "La construcción del resumen", en *Lectura y Vida, (Revista Latinoamericana de Lectura)*, año 15, nº 1, p. 5-15.
- PÉREZ, R. y DÍEZ LÓPEZ E. (2000), "Claves para la comprensión y desarrollo de las reformas educativas iberoamericanas", en la *Revista Novedades Educativas*, año 12, nº. 109, vol. V.

- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996), *Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000)*, (s/referencias bibliográficas).
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (2005), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, ISEF.
- QUESADA, R. (1994), *Ejercicios para elaborar resúmenes y cuadros sinópticos: Guía del estudiante*, México, Limusa.
- QUIROZ, R. (1997), "Los cambios de 1993 en los planes de estudio en la educación secundaria", *Documentos DIE*, nº 40 México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- QUIROZ, R. (1999), "Reforma de la educación secundaria en México. Currículo y prácticas de enseñanza" en *Cero en Conducta*, año 14, nº 47, p.95-113, México.
- ROCKWELL, E. (1986), "*Cultura como conocimiento y como modo de vida*", conferencia sustentada en la mesa redonda, *El maestro y la cultura*, efectuada el 28 de agosto para inaugurar la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano".
- ROCKWELL, E. (1986), "Etnografía y teoría de la investigación educativa", en *Enfoques*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica. (Cuadernos del tercer seminario nacional de investigación en educación).
- ROCKWELL, E. (1987), "Repensando la institución. Una lectura de Gramsci", en *Documentos DIE*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- ROCKWELL, E. (1987), "Reflexiones sobre el proceso etnográfico", en *Documentos DIE*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- ROCKWELL E. (1990), "Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase", en *Documentos DIE*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- ROCKWELL, E. (1997), "Investigación básica e Innovación didáctica. El nuevo manual del Instructor comunitario", *Documentos DIE*, nº 44 México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- RODRIGO, M.J. (1994), "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?", en *Investigación en la escuela*, nº 23, p. 7-16, Sevilla, Díada.
- SCHMELKES, S. (1994a), "Educación Básica: Prioridad superada" en *Universidad Futura*, vol. 5 nº 14, p. 4-9.

- SCHMELKES, S. (1999), "La reforma curricular y necesidades sociales en México", en *Cero en Conducta*, año 15, nº 47, p. 3-15.
- TEDESCO, J.C. (1998), "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 35, nº 2, p. 7-18.
- TORRES, R. M. (1998b), "Vida, pasión y muerte de una reforma curricular" en *Novedades Educativas*, año 10, nº 87, p. 17.
- WARLETA, E. (1996). "Pluralidad cultural y social de Iberoamérica. El papel de la educación bilingüe intercultural", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 4 p. 117-139.
- VAN ESCH, K. et. al. (2002), "La autonomía del alumno en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras". *Estudios de lingüística aplicada*, año 20, nº 32, p.13-37.
- WEISS, E. (1994), ¿Cómo consolidar la investigación educativa?, en *Universidad Futura*, vol. 6, nº 16, p. 12-16.
- YÁÑEZ, C. (1989), "Estado del arte de la educación en el área andina", en *Revista Interamericana de Educación* (material fotocopiado, s/referencias).

➤ **Direcciones electrónicas.**

CDI <http://www.cdi.gob.mx>

DGEI <http://www.sep.gob.mx>

INEGI <http://www.inegi.gob.mx>

SEP <http://www.sep.gob.mx>

---

## ANEXOS

---

1. Lista de siglas y siglemas que aparecen en el estudio.
2. Lista de material audio – visual recolectado.
3. Mapas de la región del valle del mezquital.
4. Estructura de la planeación de los docentes.
5. Lecciones sobre el resumen de textos en los libros de textos en los libros de 3º, 4º, 5º y 6º.
6. Prueba psicolingüística para el análisis de los resúmenes de los niños y niñas hñähñú.
7. Lección nº 7 del libro de historia que empleo el maestros para hacer el resumen.
8. Lección sobre el resumen de la guía práctica, utilizada para reafirmar la competencia comunicativa empleada.
9. Transcripción de la clase sobre el resumen.



---

ANEXO N° 1

---

---

---

LISTA DE SIGLAS Y SIGLEMAS  
DIVERSAS QUE APARECEN EN EL  
ESTUDIO

---

---



---

## LISTA DE SIGLAS Y SIGLEMAS DIVERSAS QUE APARECEN EN EL ESTUDIO

---

O. E. I.	Organización de Estados Iberoamericanos.
U. P. N.	Universidad Pedagógica Nacional.
D. G. E. I.	Dirección General de Educación Indígena.
I. N. I.	Instituto Nacional Indigenista.
C. I. E. S. A. S.	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
C. O. B.	Confederación Obrera Boliviana.
C. O. N. A. F. E.	Consejo Nacional de Fomento Educativo.
U. N. E. S. C. O.	United Nations Education Scientific and Cultural Organization.
C. O. N. A. C. Y. T.	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
C. O. N. A. C. U. L. T. A.	Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes.
S. E. P.	Secretaría de Educación Pública.
O. I. T.	Organización Internacional del Trabajo.
P. A. R. E.	Programa para Abatir el Rezago Educativo.
A. N. M. E. B.	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
P. N. D.	Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.
T. E. B. E. S.	Transformación de la Educación Básica.
P. R. O. N. A. L. E. S.	Programa Nacional de Lecto-escritura del Español.
P. A. L. E. M.	Propuesta de Aprendizaje para la Lengua Escrita y las Matemáticas.
M. E. I. P. I. M.	Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante.
P. E. A.	Programa de Escuelas de Asesoría.

O. C. E. D. E.	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
R. E. D. – C. E. E.	Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio.
C. O. M. I. E.	Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
R. E. D. – I. R. E. S.	Red para la Investigación y Renovación Escolar.
R. E. D. – T. E. B. E. S.	Red Nacional para la Transformación de la Educación Básica desde la Escuela.
I. N. E. G. I	Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática.
C. D. I.	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

---

ANEXO Nº 2

---

---

---

LISTA DE MATERIAL AUDIO-VISUAL  
RECOLECTADO.

---

---

**SIMBOLOGÍA:**

<b>NP</b>	<b>Número progresivo</b>
<b>DC</b>	<b>(Comunidad Decá)</b>
<b>DY</b>	<b>(Comunidad Defay)</b>
<b>OC</b>	<b>(Observación de Clase)</b>
<b>SC</b>	<b>(Secuencia comunicativa)</b>
<b>EN</b>	<b>(Entrevista)</b>

**PROYECTO CI-EIB, UAM 1999**  
**REGISTRO DE MATERIALES**

NP	Nº CINTA	FECHA	COM	EVEN	H. DE OBS.	CUES-TIONA	TRA	VIDEO	TEMA	SUBTEMA
1	2201	08/10/99	DGEI	EN					Ramón Hernández	Orígenes de Escuela de A.
2	2202	09/02/99	DY	EN					Pablo Ruiz Rubio	Siembra y religión
3	2203	31/03/99	DY	EN					Adela Aguazul	Hilados
		31/03/99	DY	EN					Carlos Salvador	Oficios Varios
4	2204	31/03/99	DY	EN					Pedro Aguazul	Albañilería
5	2205	31/03/99	DY	EN					Pablo Nopal Granjeno	Albañilería
6	2206	31/03/99	DY	EN					Pablo Rubio	Historia de la Comunidad
7	2207	11/03/99	DY	EN					José Hilario	Albergue Matemáticas
8	2208	18/04/99	DC	EN					Rufilia Marcos Cerrobanco	Ayate
9	2209	19/04/99	DC	EN					Santos Roque Zongua	Barbacoa
10	2210	25/04/99	DC	EN					Aurelio Penca	Fibras
11	2211	26/04/99	DC	EN					Moisés Roque	Funciones del Delegado
12	2212	27/04/99	DC	EN					Gregorio Zongua	Comité Escolar
13	2213	01/02/99	DC	EN					Prof. Cirilo (Mtro. Grupo)	Autobiografía
14	2214	22/03/99	DC	EN					Prof. Agustín (Director)	Funciones de la Escuela
15	2215	28/04/99	CA	EN					Prof. Agustín (Director)	Voz del Valle del Mezquital
16	2216	28/05/99	DC	EN					Prof. Cristóbal (Supervisor)	Historia de la Esc. Deca
17	2217	28/05/99	DC	EN					Prof. Agustín (Mtro. Grupo)	Situación de la Esc.
18	2218	28/05/99	DC	EN					Prof. Cirilo (Mtro. Grupo)	Situación del grupo
19	2219	05/07/99	UAMI	SC					Dr. Hamel (Clase)	Metodología
20	2220	05/07/99	UAMI	SC					Dr. Hamel (Clase)	Metodología
21	2221	16/07/99	SC	SC					Dr. Hamel (Conferencia)	Educ. Bilingüe
22	2222	22/07/99	SC	SC					Dr. Hamel (Seminario)	Socialización
23	2223	10/06/99	SC	EN					Prof. Joaquín Figueroa	Esc. de Asesoría
24	2224	15/07/99	SC	SC					Mtra. Silvia Smelker (Conferencia)	Calidad en las Esc.
25	2225	15/02/99	DC	OC					Español Preposiciones a, desde	
			DC	OC					Matemática (Volumen)	
26	2226	16/02/99	DC	OC					Matemáticas (Volumen)	
		16/02/99	DC	OC					C. Naturales (Primeros Auxilios)	
		16/02/99	DC	OC					Hñahñu (sinónimos)	Revisión de tarea
27	2227	17/02/99	DC	OC	X				Español (Causas y Consecuencias)	
		17/02/99	DC	OC	X				Matemáticas (Conversiones [m y mm])	
		17/02/99	DC	OC	X				Historia (Gov. de Porfirio-Dic.)	(Cassette en blanco la mitad)
28	2228	18/02/99	DC	OC	X				C. Naturales (La célula del Sist. Nerv.)	
29	2229	19/02/99	DC	OC	X				Matemáticas (Trazo a escala)	(Corrección de contenidos en CN)
									Matemáticas (Trazo a escala)	Trabajo en Equipo
30	2230	23/02/99	DC	OC	X			V	Historia (Gov. Porfirio Díaz)	(Continuación) Latifundio
									Geografía (Act. Forest. Prim)	(1/2 Cassette vacío cara B)

PROYECTO CI-EIB, UAM 1999  
REGISTRO DE MATERIALES

NP	N° CINTA	FECHA	COM	EVEN	H. DE OBS.	CUES-TIONA	TRA	VIDEO	TEMA	OBSERVACIONES
31	2231	24/02/99	DC	OC	X			V	Matemáticas (Sistema de medida Kg)	
					X				Español (Ev. De la Lengua)	
					X				Hñahñù	
									Español (Noticia y Crónica)	
32	2232	26/02/99	DC	OC	X			V	Español (Español antiguo)	
33	2233	09/03/99	DY	OC				V	Examen	
		10/03/99	DY	OC				V	Español (Países que hablan Español)	Cara B sin grabar
34	2234	11/03/99	DY	OC				V	Examen (Matemáticas)	
35	2235	23/06/99	DC	OC	X				Español (Prep. Examen)	
36	2236	27/04/99	DC	OC					Español (Prep. Exam.-olimpiada)	
37	2237	27/04/99	DC	OC					Español (Prep. Exam.-olimpiada)	Se trabajo con otros equipos
38	2238	26/05/99	DC	OC	X			V	Mat. (Línea del tiempo)	
									CN (Nutrición-Enfermera)	
39	2239	27/05/99	DC	OC	X			V	Mat. (Línea del tiempo)	(Continuación, Cara B s/grabar)
40	2240	28/05/99	DC	OC	X			V	ESP. (Uso de la "G" y "J")	*Interacción entre niños en hñahñu, uso de la guía
41	2241	31/05/99	DC	OC				V	Español (Resumen Mat. medidas)	Cara B. Reunión de Padres
42	2242	02/06/99	DC	OC				V	Español (resumen)	(cassette borroso)
43	2243	22/06/99	DY	OC					Español (uso "B" y "V")	
									Revisión de tareas	
									Matemáticas (medidas)	
44	2244	08/06/99	DC	SC					EXAMEN DE BILINGÜISMO	
45	2245	08/06/99	DC	SC					Examen de Bilingüismo	
46	2246	21/06/99	DY	SC					Examen de Bilingüismo	
47	2247	25/05/99	DC	SC					Asamblea de Padres de Familia	
48	2248	18/04/99	DC	EN					Sr. Martín Paloma	Artesanías, comercio
49	2249	31/03/99	DY	EN					Sr. Andres Patricio	Pastor – (parte P. Rubio)
50	2250	28/05/99	DC	EN					Prof. Cirilo	Mtro. de grupo
51	2251	26/04/99	DC	EN					Fam. Cruz Jordán	Oficios varios
52	2252	20/09/99	UAM	SC					Dr. Enrique Hammel (Seminario)	Interacción en el Aula
53	2253	22/07/99	UAM	SC					Dr. Enrique Hammel (Seminario)	Interacción en el Aula
54	2254	04/06/99	DC	SC					Curso PARE	
55	2255	07/06/99	DC	SC					Curso PARE	
56	2256	21/05/99	DC	SC					Curso PARE	
57	2257	21/05/99	DC	SC					Curso PARE	
58	2258	07/05/99	DC	SC					Curso PARE	
59	2259	07/05/99	DC	SC					Curso PARE	
60	2260	20/05/99	DC	OC	X			V	Educ. Física	Autoclase (solo video)
61	2261	04/07/99	DC	SC				V	Fiesta de Clausura	

**PROYECTO CI-EIB, UAM 1999**  
**REGISTRO DE MATERIALES**

NP	N° CINTA	FECHA	COM	EVEN	H. DE OBS.	CUES-TIONA	TRA	VIDEO	TEMA	OBSERVACIONES
64	2264	19/05/99	DC	OC					Geografía y Civismo	(Solo video)
		20/05/99	DC	OC					Español	
65	2265	01/06/99	DC	OC				V	Matemáticas (línea de tiempo)	
66	2266	01/06/99	DC	OC					Español (Resumen)	(Tres cintas)
66	2266	01/06/99	DC	OC					Geografía (Lengua y religión)	

---

ANEXO N° 3

---

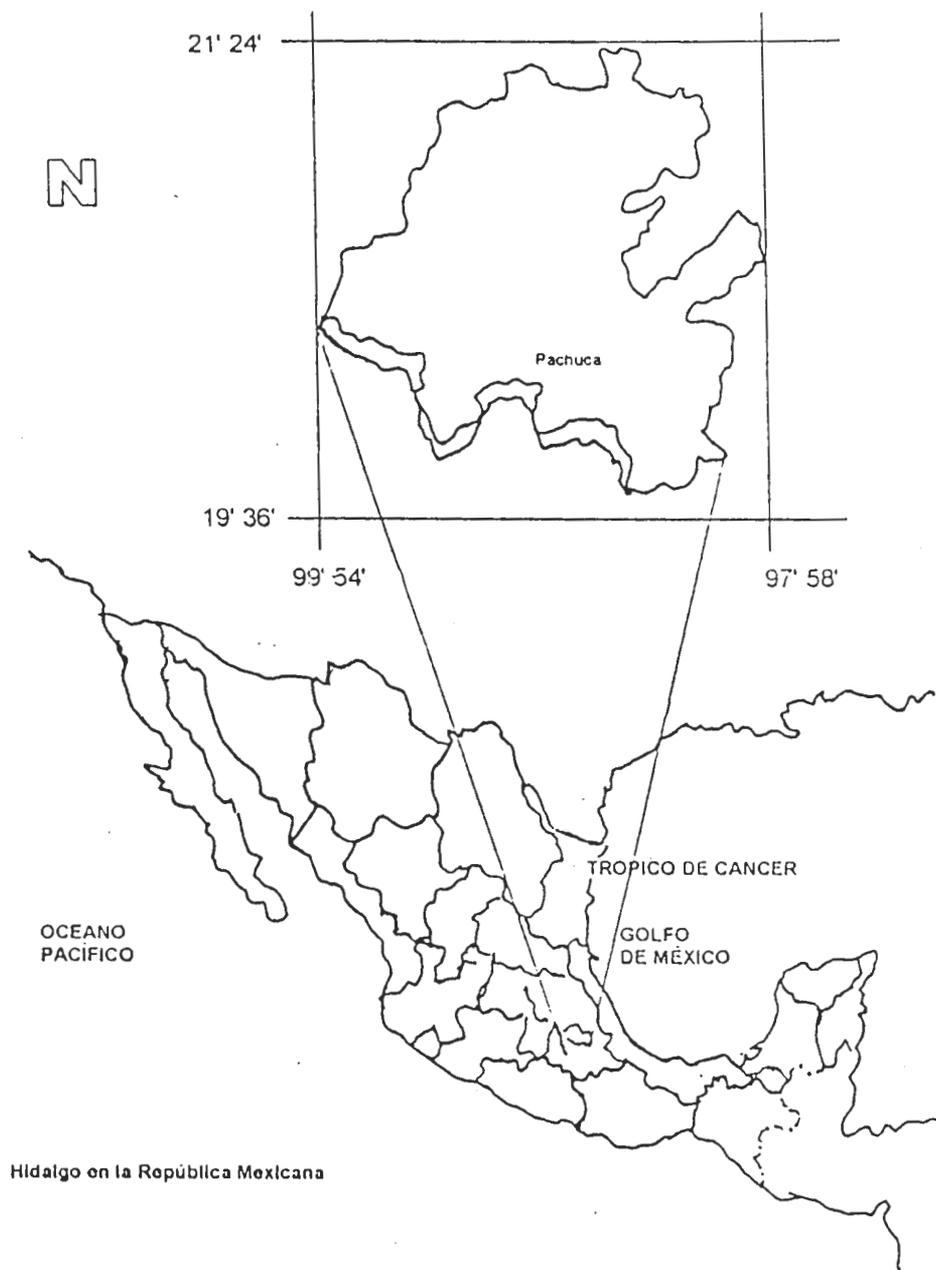
---

MAPAS DE LA REGIÓN DEL VALLE DEL  
MEZQUITAL.

---



MAPA DEL ESTADO DE HIDALGO



FUENTE: MONOGRAFÍA DEL ESTADO DE HIDALGO

MAPA DEL ESTADO DE HIDALGO



FUENTE: MONOGRAFIA DEL ESTADO DE HIDALGO





---

ANEXO N° 4

---

---

---

ESTRUCTURA DE LA PLANEACIÓN DE  
LOS DOCENTES.

---

---



Asignatura		Lección	Pág.	Libro oficial	
Matemáticas	<b>Ubicación espacial:</b> Construcción a escala de croquis del entorno. Uso de los ejes de coordenadas cartesianas. Lectura de mapas.	Interpretación de mapas y croquis	126	20-25	
Ciencias	<b>Los seres vivos:</b> Características generales de los fósiles.	Fosilización	235	166	
Historia	<b>Consumación de la independencia:</b> La Constitución de Cádiz y las reacciones de los grupos dominantes en Nueva España. Vicente Guerrero y la resistencia insurgente en el sur. El Plan de Iguala, los Tratados de Córdoba y el fin de la guerra de Independencia.	La consumación de la independencia	287	18-29	
Geografía	<b>Características físicas de la Tierra:</b> Ubicación de los principales mares, ríos y lagos del mundo.	Ríos y lagos del mundo	332	29-30	
Educación Cívica	<b>La República Mexicana:</b> Los poderes de la Unión: Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial.	La República	363		
5	Español	<b>Lengua hablada:</b> Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados. <b>Lengua escrita:</b> Deducción de la estructura lógica de los párrafos, estableciendo ideas principales y de apoyo. Distinción de las ideas principales y de apoyo.	Los tecnicismos	20	32-36
			Las partes de un texto	21	36-40
Matemáticas	<b>Procesos de cambio:</b> Análisis de las tendencias en tablas de variación proporcional y no proporcional. Relación entre situaciones de variación y las tablas y gráficas correspondientes.	Tablas de variación proporcional	128	44-45, 54-55, 66	
Ciencias	<b>Los seres vivos:</b> La evolución humana.	Evolución humana	236	169	
Historia	<b>Independencia de Latinoamérica:</b> Repaso sintético de la Independencia de los países de Latinoamérica.	La Independencia de Latinoamérica	291		
Geografía	<b>Características físicas de la Tierra:</b> Características del clima. Localización de las principales zonas climáticas.	El clima	334	31-34	
Educación Cívica	<b>La República Mexicana:</b> Componentes de la República Mexicana.	La República Mexicana	364		
6	Español	<b>Lengua escrita:</b> Redacción de textos partiendo de un esquema predeterminado. Elaboración de resúmenes parafraseando los textos. <b>Reflexión sobre la lengua:</b> Ampliación del vocabulario a través de la formación de campos semánticos a partir de términos poco usuales y de tecnicismos.	El resumen	22	40-41
			Campos semánticos	24	42
Matemáticas	<b>Longitudes, áreas y volúmenes:</b> Planteamiento y resolución de problemas sencillos que impliquen el cálculo del volumen de cubos y de algunos prismas mediante el conteo de unidades cúbicas. <b>Números naturales:</b> Múltiplos de un número.	Conteo de unidades cúbicas	130	42-43	
Ciencias	<b>Los seres vivos:</b> La evolución humana.	Múltiplos	132	45	
Historia	<b>Las primeras décadas de la República en México:</b> Los efectos económicos de la guerra de Independencia y los obstáculos para organizar el país. El Imperio de Iturbide.	Evolución humana	236	169	
Geografía	<b>Características físicas de la Tierra:</b> Las grandes regiones naturales, tipos y ubicación.	México, república federal	293	30-31	
Educación Cívica	<b>La República Mexicana:</b> Los estados de la Federación.	Regiones naturales del mundo	335	35-36	
		La República Mexicana	364		
7	Español	<b>Lengua escrita:</b> Consolidación en la aplicación de las normas ortográficas relativas al uso de la g y la j en los verbos. <b>Lengua hablada:</b> Selección de las técnicas y recursos para registrar las noticias. Redacción de noticias escolares y de la comunidad a manera de artículos periodísticos y de noticias radiofónicas o televisivas. Análisis de su estructura.	La g y la j en los verbos	25	43
			La noticia	26	44-48
Matemáticas	<b>Números naturales:</b> Mínimo común múltiplo.	Mínimo común múltiplo	134	45	
Ciencias	<b>Los seres vivos:</b> Los grandes ecosistemas. Rasgos de los principales ecosistemas.	Los principales ecosistemas	238	12-19	
Historia	<b>Las primeras décadas de la República en México:</b> El triunfo del proyecto republicano. El Congreso Constituyente y la Constitución de 1824. Las luchas internas y la debilidad de los gobiernos. La primera reforma liberal.	Los primeros gobiernos	294	32-33	
		La primera reforma liberal	295	33-35	



Asignatura			Lección		Libro oficial
Geografía		<b>La población en el mundo:</b> Movimientos migratorios; causas y ejemplos.	La migración en el mundo	354	129-132
Educación Cívica		<b>México, un país con diversidad:</b> Las diferencias regionales y sociales en aspectos referentes al desarrollo, el bienestar social y la satisfacción de derechos sociales.	Las diferencias regionales	377	
31	Español	<b>Lengua escrita:</b> Identificación de los diferentes tipos de información que contienen los textos y sus posibles usos. <b>Lengua escrita:</b> Redacción. Elaboración de esquemas detallados de redacción de textos sobre temas de otras asignaturas.	La intención de un texto Redactar textos	94 95	159-161 161-162
	Matemáticas	<b>Longitudes, áreas y volúmenes:</b> Perímetro del círculo.	Perímetro del círculo	206	146-151
	Ciencias	<b>Capacidad, peso y tiempo:</b> Problemas que impliquen conversión de unidades de tiempo (año, mes, semana, día, hora, minuto y segundo).	Unidades de tiempo	208	142-145
	Historia	<b>Materia, energía y cambio:</b> Ciclo natural del agua. <b>Las transformaciones del México contemporáneo:</b> Conflictos políticos: la rebelión delahuertista.	Ciclo del agua El período 1924-1928	272 321	81-82
	Geografía	<b>La población en el mundo:</b> Diversidad cultural. Grupos de lenguas.	Las lenguas y religiones del mundo	355	133-136
	Educación Cívica	<b>México, un país con diversidad:</b> Las diferencias regionales y sociales en aspectos referentes al desarrollo, el bienestar social y la satisfacción de derechos sociales.	Las diferencias regionales	377	
32	Español	<b>Reflexión sobre la lengua:</b> Reflexión sobre el uso del objeto indirecto a partir de la lectura, revisión y corrección de textos producidos por los alumnos. <b>Lengua escrita:</b> Consolidación en la aplicación de las normas ortográficas relativas a la escritura de palabras con <b>c, s y z</b> .	El objeto indirecto Palabras con <b>c, s y z</b>	96 97	162 163
	Matemáticas	<b>Números decimales:</b> Expresión de porcentajes en números decimales. <b>Procesos de cambio:</b> Planteamiento y resolución de problemas de porcentaje.	Tanto por ciento	210	170-171
	Ciencias	<b>Materia, energía y cambio:</b> Ciclo natural del carbono.	Ciclo del carbono	273	
	Historia	<b>Las transformaciones del México contemporáneo:</b> Conflictos políticos: el movimiento cristero.	La rebelión cristera	322	82-83
	Geografía	<b>La población en el mundo:</b> Religiones y creencias.	Las lenguas y religiones del mundo	355	137-140
	Educación Cívica	<b>México, un país con diversidad:</b> Los grupos étnicos y los idiomas de México. El español y sus variantes regionales. Las lenguas indígenas. Las tradiciones regionales y nacionales. El mestizaje. La pluralidad de ideas, religiones y posiciones políticas. La pluralidad de opiniones y la necesidad de la tolerancia.	Los grupos étnicos	378	
33	Español	<b>Lengua escrita:</b> Redacción de textos partiendo de un esquema predeterminado. Elaboración de resúmenes por reducción a partir de la distinción de ideas principales. <b>Lengua escrita:</b> Deducción del significado de las palabras a partir del análisis de su estructura.	El resumen Los antónimos	98 100	164-169 169-170
	Matemáticas	<b>Figuras geométricas:</b> Clasificación de figuras utilizando diversos criterios (por ejemplo, medida de sus ángulos, número de vértices, pares de lados paralelos, diagonales iguales, diagonales diferentes, puntos de intersección de las diagonales, etcétera).	Clasificación de figuras por ángulos Clasificación de figuras por diagonales	212 214	173-179 191-192
	Ciencias	<b>Materia, energía y cambio:</b> Conformación de la materia. Noción de átomo.	Conformación de la materia	274	
	Historia	<b>Las transformaciones del México contemporáneo:</b> La fundación del Partido Nacional Revolucionario.	El maximato	323	83-84
	Geografía	<b>La población en el mundo:</b> La población de México y el mundo. Elementos comparativos.	La población mexicana	356	141-143
	Educación Cívica	<b>México, un país con diversidad:</b> La libertad de creencias y la pluralidad de religiones en México. El artículo 24 de la Constitución. Los partidos y las organizaciones sociales como formas de participación de los ciudadanos. La importancia del fortalecimiento de la democracia.	Los grupos étnicos	378	



---

ANEXO N° 5

---

---

LECCIONES SOBRE EL RESUMEN DE  
TEXTOS EN LOS LIBROS DE 3º, 4º, 5º Y 6º.

---



# Español

*Tercer grado ACTIVIDADES*



111

100

100

100

100

100

## Ilustrando una noticia

Lee esta noticia.

# El Observador

Estado de México • 17 de marzo de 1999.

Cenapred

Ilian S. Amézcua S., corresponsal,

Amecameca, Méx., 16 de marzo.

El volcán Popocatepetl registró entre domingo y lunes tres emanaciones que formaron una columna de cuatro kilómetros de altura, compuesta por gas, vapor de agua y ceniza.

El Centro Nacional de Prevención de Desastres (Cenapred) indicó que

el volcán registra, desde anoche,

un aumento en la cantidad de

exhalaciones, 13 en total. Comentó

que las más importantes ocurrieron

a las 23:00 horas de ayer y entre las

5:30 y 6:30 horas de hoy.

El Cenapred mantiene la alerta

en amarillo y recomienda no

acercarse a menos de siete kilómetros

del cráter del volcán.

Ilustra la noticia con un dibujo, fírmalo y anota el año para indicar cuándo hiciste el dibujo.

Muestra a tus compañeros el dibujo y explícales qué significa.

Investiga con tu maestro y compañeros qué acciones realiza

el Cenapred en los lugares cercanos al volcán Popocatepetl.



## Transforma el texto

Lee el fragmento del cuento *Las tres palomitas*, de Susana Mendoza.

*Eran las vísperas de Navidad y en el pueblo todos se preparaban para las fiestas: los coheteros construían los castillos, las muchachas picaban papel de china, los muchachos recolectaban ramas de pino para los festones y venían ya en camino los floristas con el tapiz que iba a cubrir el frente de la iglesia.*



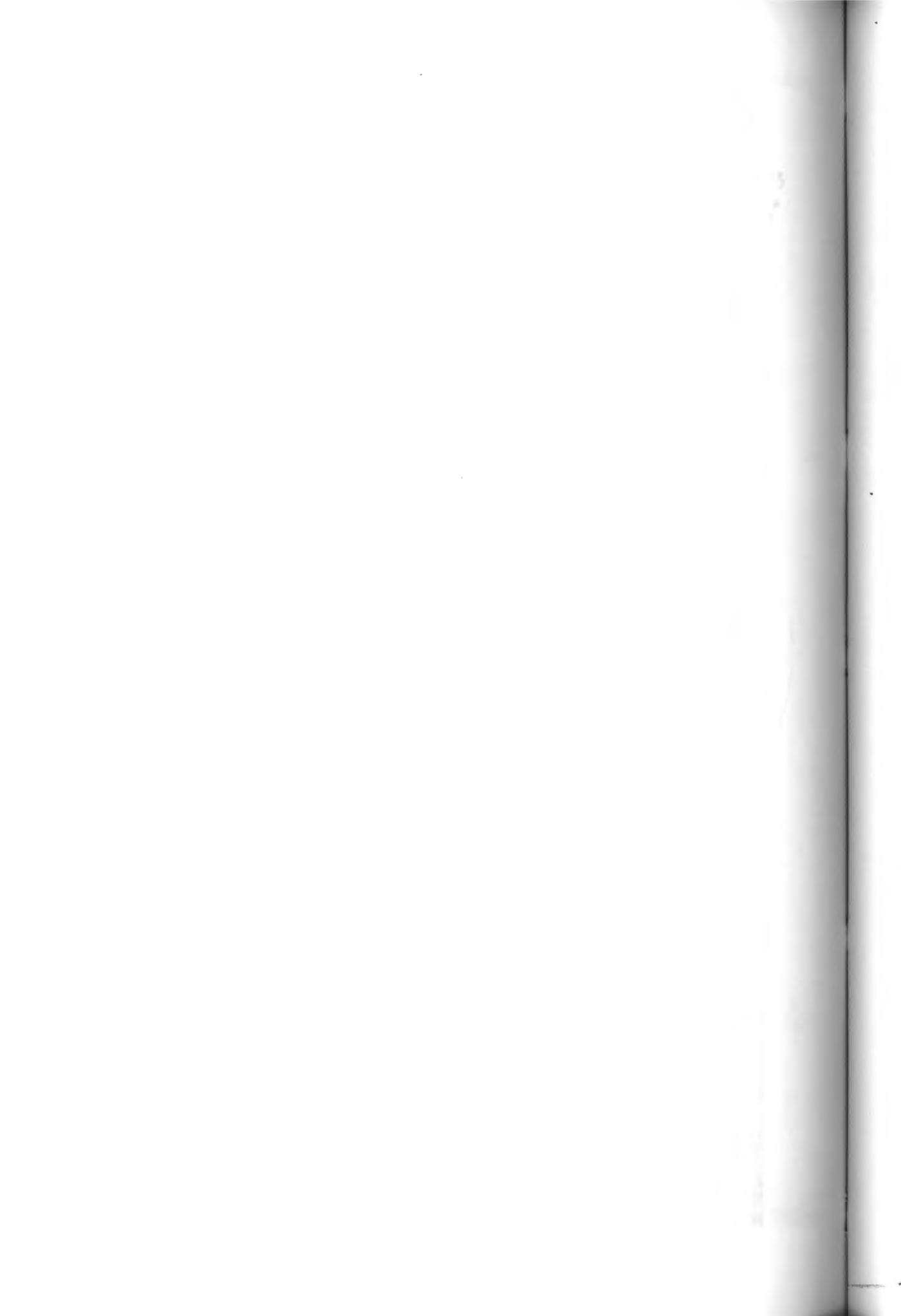
*Las palomitas ayudaban a su madre: la mayor lavaba los trastes, la mediana barría el patio y la menor recogía la ropa que se secaba al sol, y cuidaba a sus hermanitos...*

¿En qué tiempo verbal está escrito el fragmento? \_\_\_\_\_

Escribe en el siguiente espacio el fragmento en tiempo presente.

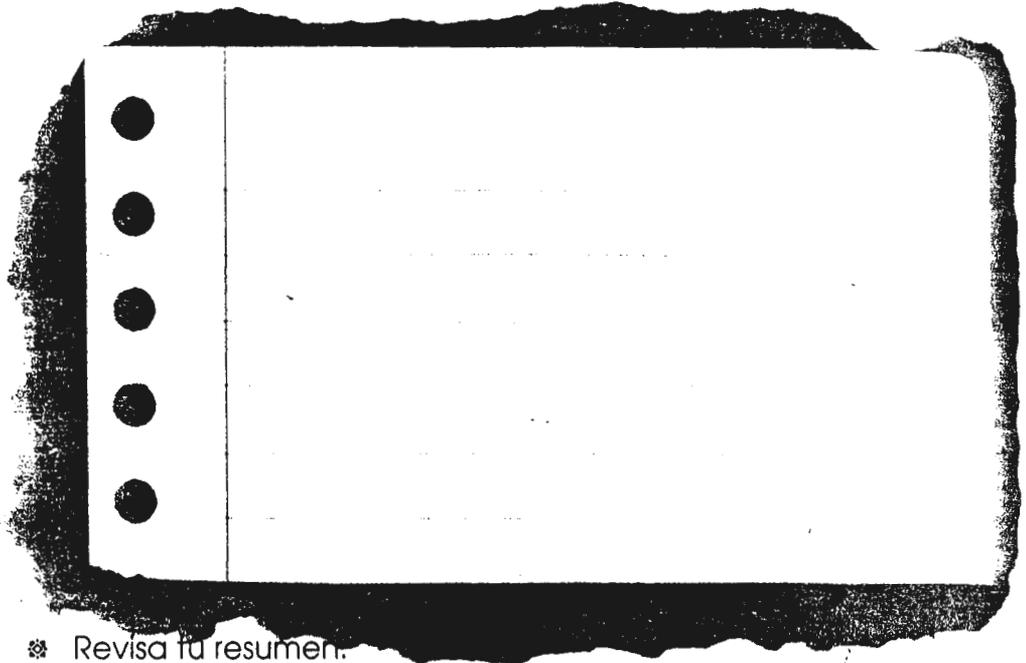
Revisa tu escrito con un compañero: Observa si lograste cambiar el tiempo en todos los verbos que contiene el fragmento.





## En resumen...

- ❖ Para darle forma a un resumen, relaciona las ideas principales encontradas en un texto. Evita las repeticiones.
- ❖ Selecciona una lectura que te guste en tu *Libro de Geografía*. Busca las ideas principales y elabora un resumen.



- ❖ Revisa tu resumen.
- ❖ Pide a un compañero que lo lea y te dé su opinión.
- ❖ Haz lo mismo con su resumen.
- ❖ Si tienen dudas pidan orientación a su maestro.

## En busca de ideas

La idea principal no siempre está escrita: es necesario que tú la descubras. Observa este ejemplo:

A Esteban le gusta correr por la playa, meterse en el agua, pescar, remar en la lancha de su padre y jugar con todos los chicos de su edad.

La idea principal es:

Esteban es un niño muy activo.

✿ Escribe en las líneas las ideas principales de estos párrafos:

Con motivo del día del niño, el maestro nos llevó al campo, donde pudimos subir a los árboles, mojarnos en un riachuelo, escalar un pequeño cerro, jugar en un llano, correr, cantar y disfrutar de la naturaleza.

---

---



Un museo tiene varios salones en los que se exhiben pinturas, esculturas, fotografías, utensilios, vestimentas y otros muchos objetos; por esa razón, para recorrerlo en su totalidad se requiere mucho tiempo.

---

---



En el suelo de México se puede encontrar una gran diversidad de productos: diferentes minerales, gran variedad de árboles, frutos de distintos tamaños, colores y sabores, así como toda clase de plantas alimenticias.

---

---



María Luisa se levanta temprano y comienza sus actividades. Va y viene por toda la casa mientras limpia, acomoda, sacude... A las ocho sale para la oficina. Por la tarde, ayuda a mamá a preparar la ropa que usaremos al otro día.

---

---



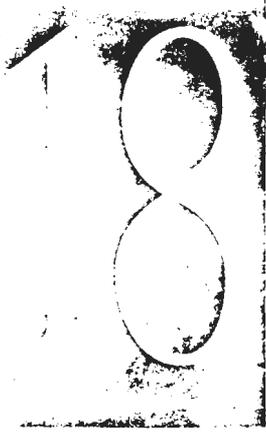
✿ Compara tu trabajo con los de tus compañeros. Vean si coincidieron en las ideas principales.

# Español

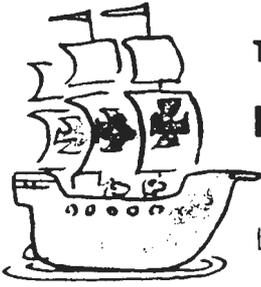
*Quinto grado*







# Ideas y resúmenes



## TRABAJEMOS CON EL TEXTO

- Completa la información que se te pide sobre el texto "La primera vuelta al mundo". Explica con tus palabras lo que entendiste, sin copiar.

Localiza la introducción del texto y describe de qué trata. \_\_\_\_\_

¿Por qué fue tan importante lo que hizo Magallanes? \_\_\_\_\_

Si pudieras hacerle una pregunta a Magallanes, ¿cuál sería? \_\_\_\_\_

- Compara con un compañero quién dio las respuestas más breves y más claras.

## LOCALICEMOS LAS IDEAS DE UN PÁRRAFO

- Lee el siguiente párrafo con mucha atención e identifica cuál es el tema que trata. Si necesitas, léelo varias veces.

Los marineros de aquella época, aunque no disponían de suficientes instrumentos, tenían un conocimiento del mar que hoy no deja de asombrarnos. El color del océano, su olor, el **halo** del sol y de la luna, el movimiento de las nubes, la posición de las estrellas y el vuelo de los pájaros eran señales que hablaban directamente a los marineros. En cambio, ahora los grandes barcos viajan con instrumentos que les permiten guiarse con mucha precisión.





- En grupo y por turnos, vayan diciendo todas las ideas que encuentren en el párrafo anterior para que su maestro escriba una lista en el pizarrón.

**En un texto, las ideas principales permiten entender el contenido central. Las ideas secundarias dan más información, ejemplifican y explican de manera más amplia las ideas principales. La información central del texto puede entenderse aunque se quiten las ideas secundarias.**

- Una vez que estén escritas todas las ideas, identifiquen cuáles sirven para ampliar o ejemplificar, y cuál es la idea principal.
- Ahora borren las que consideren ideas secundarias y observen si con lo que quedó escrito se puede entender la información central del párrafo.



## HAGAMOS UN RESUMEN

Para hacer un buen resumen, es necesario distinguir las ideas principales de un texto. De la misma manera como trabajaste con tu maestro en el ejercicio anterior, vas a elaborar un resumen del texto "La primera vuelta al mundo".

- Vuelve a leerlo párrafo por párrafo. En tu cuaderno escribe, de la manera más breve que puedas, la idea central de cada uno. Procura ocupar sólo dos renglones para hacerlo.
- Compara con un compañero si las ideas que escribiste son las mismas que él escribió. Recuerda que la información central del texto puede entenderse aunque se quiten las ideas secundarias.
- Comprueben si, con lo escrito, cualquiera puede entender la información central del párrafo.
- Si tienen diferencias, vuelvan a leer el párrafo que corresponda y cada quien diga cuáles cree que son las ideas principales y por qué. Escucha lo que te diga tu compañero y traten de ponerse de acuerdo.
- Cuando terminen, revisen en grupo los resúmenes. Recuerden que lo importante es que todos tengan las ideas principales aunque las hayan redactado de diferente manera.



## INVESTIGACIÓN

- Formen varios equipos y platicuen acerca de los temas de Historia, Geografía o Ciencias Naturales que están estudiando, y decidan cuál de ellos les interesa investigar.
- Preparen un plan de lo que necesitan, y consulten los libros de la biblioteca. Elijan los textos y repártanlos para que cada quien lea uno.
- Cada quien redacte un resumen con la información principal y, en la mitad de una hoja o en una tarjeta, elabore una ficha de trabajo con los siguientes datos:
  - Nombre del autor.
  - Título del libro y del texto consultado.
  - Lugar y fecha de la edición.
  - Nombre de la editorial.
  - Número de páginas.
  - Resumen con las ideas principales del texto.
- Cuando terminen de hacer sus fichas, revísenlas en equipo y fíjense que las ideas del resumen estén completas y se entiendan. Pueden presentar su investigación ante sus compañeros.
- En grupo, decidan cómo van a guardar las fichas que elaboraron y ordénelas por temas. Cada vez que lean algún libro de la biblioteca, pueden elaborar una ficha de trabajo e incluirla en su fichero. De esta manera, podrán consultarlas cada vez que lo necesiten; por ejemplo, para estudiar, investigar o presentar una exposición.

## APRENDAMOS ACERCA DE LA LENGUA

- Conjuga los verbos que faltan en las siguientes oraciones. Fíjate bien, porque sólo puedes escribir una palabra en cada línea.
  - Magallanes no se imaginó que en ese viaje \_\_\_\_\_  
perder  
la vida.
  - El rey de España lo apoyó económicamente y además le prometió  
que le \_\_\_\_\_ la décima parte de las tierras descubiertas.  
dar

# Español

*Sexto grado*



•

## INTERPRETACIONES DEL TEXTO

- En el texto "Algo más sobre los reptiles" localiza el párrafo o los párrafos que corresponden a los siguientes subtítulos. Escríbelos en el lugar correcto.

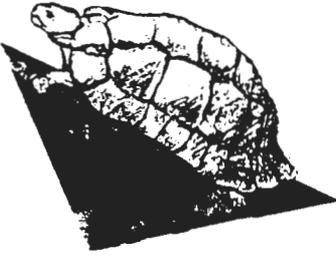
Su nombre y sus características.

La era de los reptiles.

Cómo se reproducen.

- Comenta lo siguiente con tus compañeros:

- ¿El significado de la palabra *reptilis* agrupa a todos los tipos de reptiles? ¿Por qué?
- "Aero-" significa "en el aire"; "dinámico" quiere decir "adecuado al movimiento". ¿Qué te imaginas que quiere decir "cuerpo aerodinámico"?
- Encuentra en el texto el significado de las palabras ovíparo y ovovivíparo. Investiga en el diccionario el significado de la palabra vivíparo. ¿Qué tipo de animal es el conejo?



## ESCRIBE RESÚMENES

En este ejercicio vas a elaborar un resumen. Trabaja con tu maestro y tus compañeros.

**Resumir es expresar en forma breve lo más importante de un texto. Para ello, primero es necesario entender toda la información, y luego localizar las ideas principales.**

- Aquí tienen el primer párrafo del texto "Algo más sobre los reptiles". Las partes que están en letras **itálicas** son las ideas principales. Léelas y observa que aunque se quiten las otras partes, se puede comprender el texto.

*Reptil viene de la palabra reptilis, que se refiere a la manera en que estos animales se desplazan y significa que se arrastran por el suelo. Muchas personas piensan que la clase de los reptiles se compone únicamente por serpientes. Sin embargo, no todos los reptiles se desplazan así; animales como las tortugas, las lagartijas y los cocodrilos, que también son reptiles, se trasladan con las patas. Lo que en realidad los caracteriza es que tienen escamas, son de sangre fría y respiran por medio de pulmones.*



- Completen en el pizarrón el siguiente cuadro con las ideas principales y las ideas secundarias del párrafo anterior.

IDEAS PRINCIPALES  
(Ideas más importantes de cada parte del texto)

IDEAS SECUNDARIAS  
(Agregan información a la idea principal o dan ejemplos)

reptil viene de la palabra *reptilis*

que se refiere a la manera en que estos animales se desplazan

significa que se arrastran por el suelo

muchas personas piensan que la clase de los reptiles se compone únicamente por serpientes

- Discutan cuáles ideas secundarias son un ejemplo y cuáles agregan información a la idea principal.
- Lean uno por uno los otros párrafos del texto y digan cuáles son las ideas principales. Expliquen cuáles son las ideas secundarias y por qué. Completen el cuadro en el pizarrón.
- Dentro de las ideas principales a veces es posible quitar palabras que son innecesarias. Ejemplo:

Lo que en realidad los caracteriza es que tienen escamas...

Revisen si es posible hacerlo en algunas de las ideas principales que localizaron.

- En este caso, para redactar el resumen, es suficiente copiar las ideas principales que identificaron. Pero a veces es necesario mejorar la forma como está escrito el texto para hacerlo más claro. Por ejemplo:

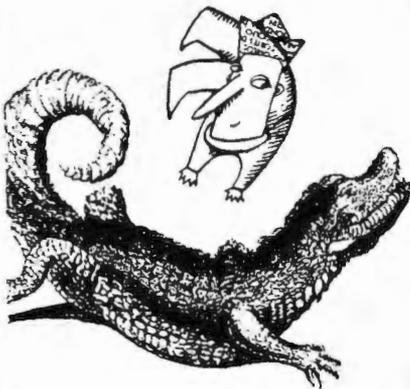
TEXTO SIN CORREGIR

TEXTO CORREGIDO

*Reptil viene de la palabra reptilis significa que se arrastran por el suelo.*

*Reptil viene de la palabra reptilis, y significa que estos animales se arrastran por el suelo.*

A lo largo de este libro encontrarás otras maneras de hacer un resumen. Tómalas en cuenta cada vez que tengas que hacer uno.



**ACERCA DE LA LENGUA**

¿Cómo es posible que la tortuga y la serpiente pertenezcan a la misma clase de animales? ¿Qué tienen en común? Ahora lo verás.



- Marca con una cruz las características que tiene cada reptil. Fijate en el ejemplo del cocodrilo.

**CARACTERÍSTICAS**

REPTIL	tiene escamas	tiene pulmones	nace del huevo	tiene patas	tiene dientes	tiene caparazón
cocodrilo	X	X	X	X	X	
tortuga						
serpiente						

- Hay un conjunto de características que hace que todos estos animales pertenezcan a la misma clase. ¿Cuáles son? ¿Cuáles son las diferencias entre unos y otros?
- Ahora te toca a ti elaborar un cuadro de características.
  - Escoge un tipo de animales que tenga características comunes y particularidades que los haga diferentes. Por ejemplo, aves de corral: gallina, pato y guajolote.
  - Escribe los nombres de los animales en forma de lista.
  - Piensa cuáles son sus semejanzas y sus diferencias y escríbelas en forma horizontal, como en el cuadro de arriba.
  - Cuida que los animales tengan algunas características similares y otras diferentes, para que un compañero tuyo resuelva el cuadro.



**Un campo semántico está formado por el conjunto de palabras que, por su significado, tienen algo en común. Además, cada palabra tiene características únicas que la distingue de las demás.**

## ORTOGRAFÍA



- Completa las oraciones utilizando los siguientes verbos:

trabajar      proteger      exagerar      cojear      dirigir

Cuando se \_\_\_\_\_ hacia su presa, el cocodrilo lo hace silenciosamente.

Al desplazarse sobre la tierra, los cocodrilos parece que \_\_\_\_\_.

La hembra del cocodrilo \_\_\_\_\_ durante horas para construir un nido. Después lo \_\_\_\_\_ de los intrusos.

Los científicos no \_\_\_\_\_ cuando afirman que los cocodrilos y otros animales están a punto de desaparecer.

Por eso hay personas que \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_ a las especies en extinción.

- Observa los verbos que utilizaste y completa lo siguiente:

Las letras *g* y *j* seguidas de las vocales *e* o *i* representan el mismo sonido y por eso, a veces, hay duda sobre cuál de las dos letras usar. En el caso de los verbos, hay algunas reglas que nos pueden ayudar a recordar qué letra se debe utilizar.

Se escriben con *j* los verbos terminados en    *jar*   

y \_\_\_\_\_ y sus conjugaciones. Por ejemplo: \_\_\_\_\_

y \_\_\_\_\_: Se escriben con *g* los verbos terminados en

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ y sus conjugacio-

nes. Por ejemplo: \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

- Revisa los verbos que utilizaste para completar las oraciones, y fíjate si usaste bien la *g* y la *j*; corrígelos si es necesario.
- Busca otros verbos que tengan esas terminaciones y escribe una oración con cada uno.



# Catorce

## INTERCAMBIO DE IDEAS

- El texto que leíste narra cómo pudo haber sido la niñez de Leonardo da Vinci, un brillante sabio que vivió hace más de 500 años. Comenta la lectura con tus compañeros.
  - ¿Por qué al padre de Leonardo no le gustaba la idea de que su hijo fuera notario?
  - En un momento de la narración el padre creyó que su hijo acabaría siendo notario. ¿Por qué lo pensó? ¿Al final tuvo razón?
  - En el primer párrafo del texto hay una serie de preguntas que Leonardo se planteaba. ¿Tienen ustedes alguna idea de cómo contestarlas? Si no lo saben elijan una pregunta y, después, busquen información sobre ese tema en la biblioteca. Presenten su trabajo al grupo.

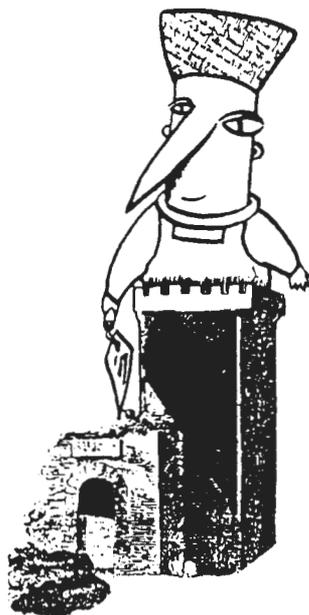
## ESCRIBE UN RESUMEN

Vas a elaborar el resumen de algunas partes del texto "Leonardo". Para hacerlo, sigue paso a paso estas indicaciones:

- Lee el texto y subraya *únicamente* las partes que se refieran a la siguiente información:
  - Las aficiones de Leonardo
  - Lo que el padre de Leonardo pensaba, creía o se imaginaba al darse cuenta de los gustos de su hijo.

Fíjate en el ejemplo:

Un día le dijeron que, desde hacía tiempo, Leonardo no hacía más que construir objetos: con ayuda de piedras y barro levantó un castillo con torres muy altas e incluso construyó un puentecito y un molino. El padre era notario y pertenecía a una familia en la que desde hacía 200 años, todos eran notarios.



- Enseguida encontrarás dos ejemplos de cómo hacer un resumen. Observa el primero y verás que en este caso sólo se copió la idea principal del texto.

TEXTO

RESUMEN

Un día le dijeron que, desde hacía tiempo, Leonardo no hacía más que construir objetos: con ayuda de piedras y barro levantó un castillo con torres muy altas e incluso construyó un puentecito y un molino.

Leonardo no hacía más que construir objetos.

Aquí tienes el segundo ejemplo donde se resumen varias palabras en una sola.

TEXTO

RESUMEN

Ahora sólo se dedicaba a observar los caracoles, los lagartos, las lagartijas y los grillos. También vigilaba las ranas, los sapos y las hormigas. Pasaba horas y horas observando las piedras, la forma de las flores, de las hojas, de los frutos y de los troncos de los árboles.

Observaba los animales, las piedras y la forma de las plantas.



¿Qué palabra se utilizó en el resumen en lugar de "los caracoles, los lagartos, las lagartijas, los grillos, las ranas, los sapos y las hormigas"? ¿Por qué no se usaron las palabras "También vigilaba"? ¿Se resumió la palabra "piedras"? ¿Por qué será?

- Copia en tu cuaderno el cuadro de la siguiente página y resume las partes que subrayaste. Dependiendo de lo que dice el texto, puedes hacerlo de dos formas. Decide cuál conviene más en cada parte:

- Copiando la idea principal del texto, como en el primer ejemplo.
- Resumiendo varias palabras en una sola, como en el segundo ejemplo.



LAS AFICIONES  
DE LEONARDO

LO QUE PENSÓ, CREYÓ,  
O IMAGINÓ EL PADRE  
DE LEONARDO

Leonardo no hacía más  
que construir objetos.

El padre de Leonardo  
pensó que su hijo llegaría  
a ser ingeniero o arquitecto.

- Compara tu cuadro con el de algún compañero y discutan cuál es la mejor manera de resumir cada parte. Corrijan lo que sea necesario.
- Cada quien redacte un resumen con las partes que tiene en sus cuadros. Para enlazar las ideas utilicen palabras que sirvan para indicar el orden de las acciones (*al principio, después, luego, finalmente*). También utilicen palabras que sirvan para indicar las consecuencias de las acciones, (*por eso, así que, entonces, por tal motivo*). Ejemplo:

*Al principio* Leonardo no hacía más que construir objetos. *Por eso* el padre pensó que su hijo llegaría a ser ingeniero o arquitecto.



**LAS PALABRAS Y  
SU SIGNIFICADO**

- Lee los siguientes pares de palabras:

ilusionado / desilusionado

feliz / infeliz

- ¿Cuál es la diferencia de significado en cada par? Subraya la parte que modifica el significado.

**Hay partes que se anteponen a las palabras y que modifican su significado, por ejemplo:**

Sofía se desenredó el pelo.

↑  
des- + enredó

- Lee las palabras de abajo y en tu cuaderno construye antónimos agregando *des-, im- o in-*, según le corresponda a cada una. Por ejemplo: componer → descomponer.

par igual capaz suficiente cargar paciente propio

- Escoge cuatro de las palabras que formaste y escribe varias oraciones. Si tienes dudas acerca de cómo escribir alguna palabra, consulta el diccionario.

## LAS PARTES DEL TEXTO

- Lee el siguiente texto sobre Leonardo da Vinci.

### Leonardo da Vinci

Leonardo da Vinci nació el 15 de abril de 1452, en el pueblo de Vinci, en el centro de Italia. Su padre, Piero da Vinci, era un renombrado notario que trabajaba en Florencia.

A la edad de 17 años, Leonardo era ya conocido como un joven brillante y capaz, que se interesaba por la música, la escultura y el dibujo. Al darse cuenta del talento inusual de Leonardo, su padre mostró los dibujos de su hijo a Andrea del Verrocchio, un célebre escultor, **orfebre** y pintor de Florencia. Los siguientes siete años el joven estudió y trabajó con él.

Además de pintar, Leonardo estudió arquitectura, geometría e ingeniería. Durante su larga y fructífera vida fue famoso por sus investigaciones dentro de los campos de la física, la botánica, la astronomía, la biología y la filosofía; escribió bellos poemas, compuso melodías para los instrumentos que él mismo fabricó... En fin, no existió rama del arte, de la ciencia o de la técnica en la que Leonardo no hubiera contribuido con nuevas ideas y descubrimientos.

En 1506 Leonardo da Vinci comenzó el retrato más famoso del mundo: la *Monna Lisa*, también conocido como *La Gioconda*. Se cuenta que para pintar este cuadro, que muestra a una hermosa mujer con una extraña sonrisa, Leonardo llevaba a su estudio personas que divirtieran a la dama, con el fin de que la obra no reflejara la tristeza que caracterizaba a otros retratos de la época.

Leonardo da Vinci, uno de los hombres más talentosos de todos los tiempos, murió en Francia el 2 de mayo de 1519.



**PROYECTO: COMUNIDAD INDÍGENA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL  
BILINGÜE**

**Prueba de Tercer Ciclo**

NOMBRE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_  
NOMBRE DE LA ESCUELA: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_

**Instrucciones: Lee la siguiente noticia y contesta lo que se te pide:**

Los dañificados por las lluvias aumentaron a 432 mil 733 en los estados de Puebla, Veracruz, Hidalgo y Tabasco. El mayor número sigue en el estado de Tabasco, donde se localizan 235 mil 78 y los albergues temporales suman ya 626, informó la Coordinación General de Protección Civil de la Secretaría de Gobernación

El último informe indica que el número de personas albergadas es ya de 59 mil 961 y el de fallecidos es de 377. En Tabasco y Veracruz, según reporte del Servicio Meteorológico Nacional, Continuarán las lluvias por la afluencia del aire marítimo tropical en océano Pacífico, Golfo de México y Mar Caribe.

En tanto, la Secretaría de Salud Advirtió ayer que persiste el riesgo de aparición de brotes epidémicos de cólera, paludismo o dengue en las zonas afectadas por las lluvias en Tabasco, Veracruz, Oaxaca, Puebla e Hidalgo. Asimismo insistió en que las "próximas semanas serán cruciales en materia de salud en esas entidades".

Destacó que el principal obstáculo que ha enfrentado el personal médico ha sido la dificultad de acceso a las comunidades que han quedado

**Reporte Oficial de la  
Secretaría de Gobernación**

**POLÍTICA ④ La Jornada**

**59 mil 961 personas en albergues y  
377 fallecidas, por las lluvias**

**No se han presentado brotes epidémicos, pero persiste el riesgo**

aisladas, a las cuales se ha tenido que llegar en helicóptero.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública informó que aún permanecen sin clases 302 mil 603 alumnos de los estados de Tabasco, Puebla, Veracruz y Oaxaca; que presentan 25 por ciento de los estudiantes que resultaron afectados al inicio de la situación de urgencia, cuando sumaron un millón 225 mil.

En el estado de Hidalgo se reanudaron en ciento por ciento las actividades escolares al reincorporarse "en aulas provisionales" a 733 estudiantes que hasta el lunes no contaban con planteles escolares.

Asimismo la SEP reportó que por causa de las lluvias y el temblor de septiembre, resultaron afectados con daños parciales 5 mil 554 planteles escolares, el 50 por ciento de éstos de Veracruz, 25 por ciento en Oaxaca y el resto en Hidalgo, Puebla y Tabasco.

En Puebla 40 por ciento de los estudiantes que resultaron afectados no tienen clases; en Veracruz, 9 mil 182 alumnos no reciben clases; y en Oaxaca se tienen a 15 mil 600 estudiantes sin clases.

La dependencia destacó que se perdieron 3 millones 172 mil libros de texto en los estados afectados, mismos que ya se empezó a reponer a los estudiantes. Se indicó que se cuenta con una reserva suficiente de libros para atender de manera inmediata las demandas.

Agregó que la etapa de reconstrucción se dará con mayor rapidez en Puebla, Veracruz e Hidalgo y en Tabasco será más lenta, ya que por la gran cantidad de agua es muy difícil cuantificar los daños e iniciar la reconstrucción. Además, es probable que en esa entidad siga aumentando el número de damnificados ya que el desfogue de la presa Peñitas depende de las condiciones climatológicas.

2] **En base al texto, contesta las preguntas que a continuación se te presentan:**

- 1.- ¿Cuáles fueron los estados donde existieron damnificados por las lluvias? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2.- ¿Cuáles fueron los problemas que tuvieron los damnificados? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3.- ¿A qué problemas se enfrentaron los médicos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4.- ¿Cuáles fueron los problemas que vivieron los niños? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5.- Explica lo que podrías haber hecho para ayudar a estas personas \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3] **Lee con cuidado el cuadro y contesta las siguientes preguntas:**

Secretaría de Gobernación "59 mil 961 personas en albergues y 377 fallecidas, por las lluvias". <u>La Jornada</u> Miércoles 27 de octubre de 1999, p. 5
---

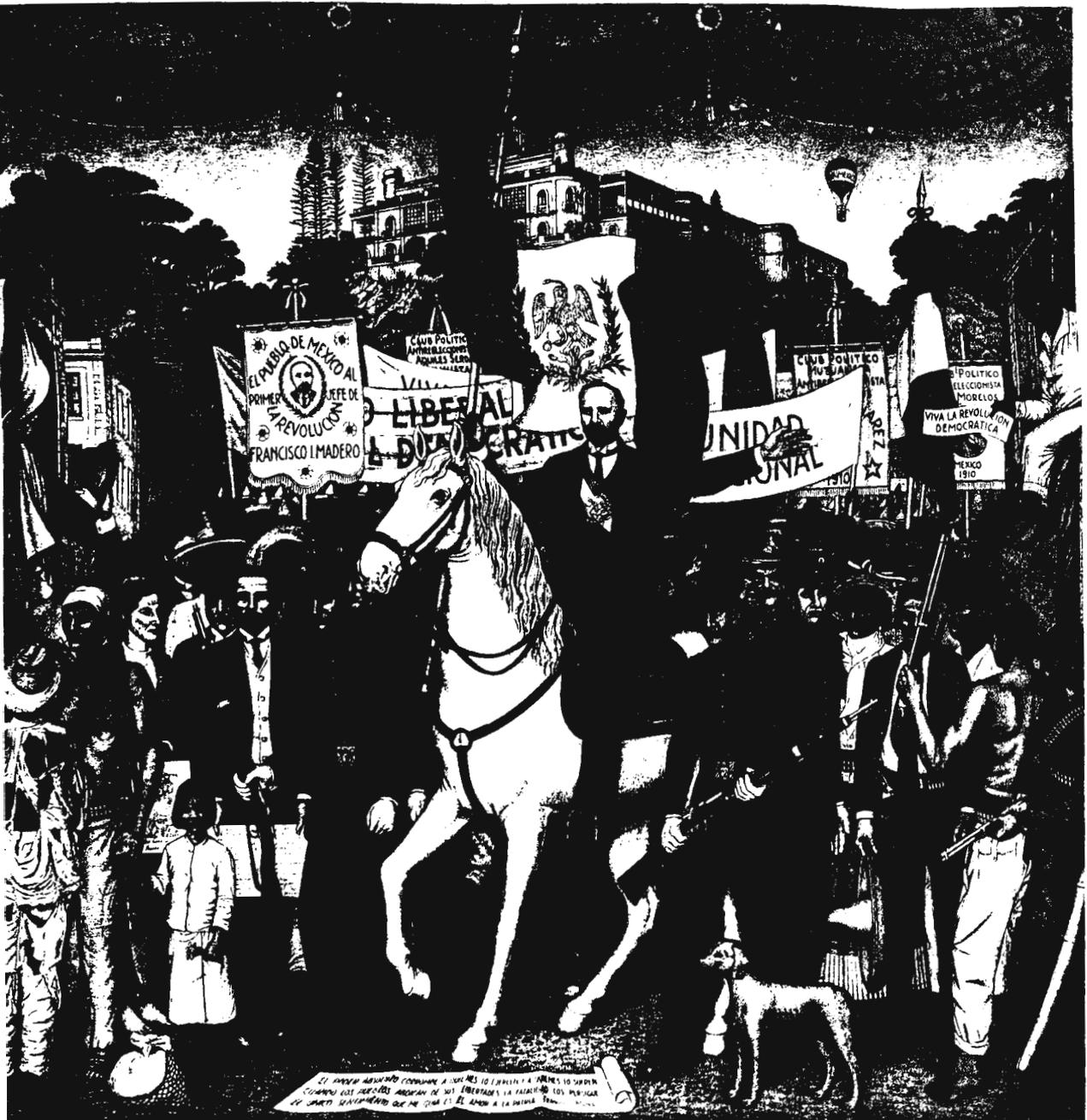
- 1.- ¿Quién escribió el artículo?  
\_\_\_\_\_
- 2.- ¿Cuál es el nombre del artículo?  
\_\_\_\_\_
- 3.- ¿Cuál es el nombre del periódico?  
\_\_\_\_\_
- 4.- ¿En qué página se localiza?  
\_\_\_\_\_
- 5.- ¿En qué día, mes y año se publicó?  
\_\_\_\_\_





# Historia

*Sexto grado*





# La reconstrucción del país

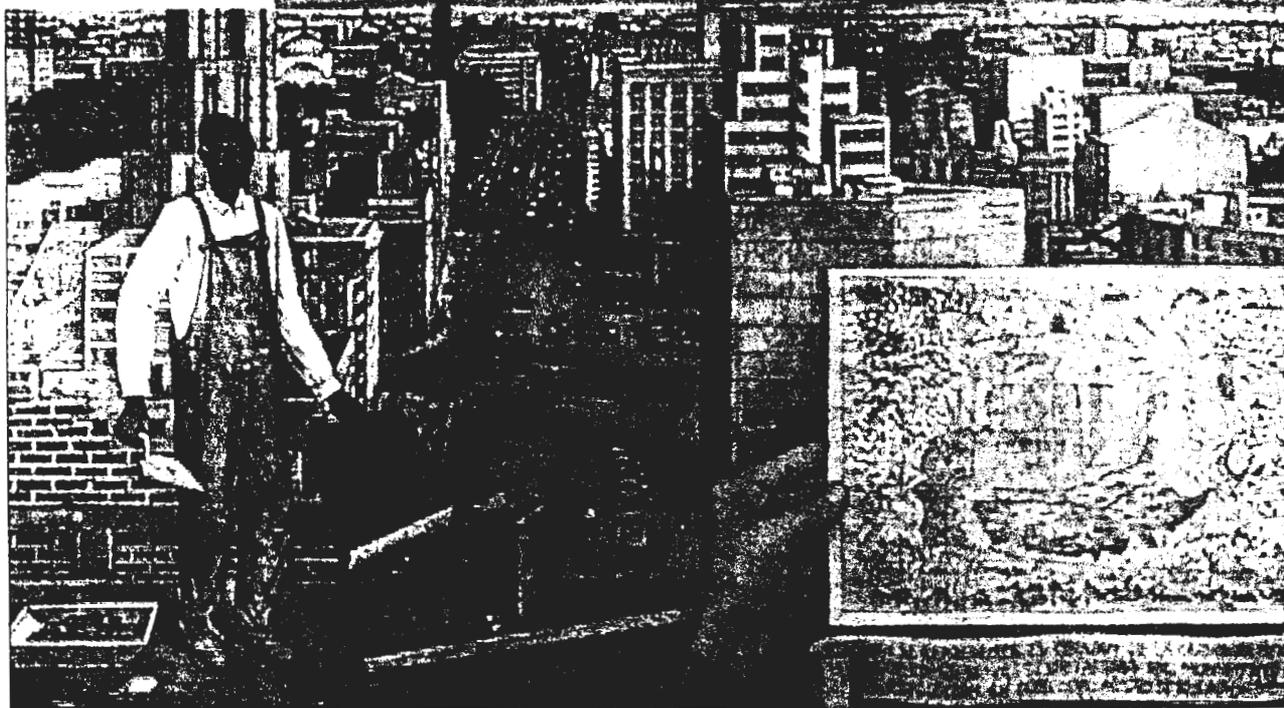
## LECCIÓN 7

La Constitución fue promulgada en 1917, pero en algunas regiones de México la guerra continuó hasta 1920. Cuando terminó, muchas cosas habían cambiado. El país quedó en manos de una nueva genera-

ción de hombres y mujeres fogueados en la Revolución.

Las huellas de la destrucción eran palpables en la agricultura, las minas, las fábricas y el comercio; los caminos, los puentes, las

La reconstrucción de México.  
Pintura de Juan O'Gorman, 1949.



▼ 1917

- 5 de febrero, se promulga la Constitución aún vigente
- Venustiano Carranza, presidente
- Alfonso Reyes publica el ensayo .....  
*Visión de Anáhuac*



▼ 1918

- Manuel Gamio realiza investigaciones en Teotihuacan



vías de ferrocarril, los cables del telégrafo, y muchas otras instalaciones.

Muchos soldados y civiles murieron en las batallas, o a manos de los bandidos que aprovechaban el desorden, o por el hambre y las epidemias que provocó la lucha. Muchos hombres y mujeres salieron del país, sobre todo a los Estados Unidos, para buscar trabajo, o perseguidos por sus enemigos políticos. Otros se fueron a vivir a las ciudades, en especial a la capital, porque eran más seguras. En 1910 México tenía algo más de quince millones de habitantes; en 1921, contaba con poco más de catorce millones.

Entre muertos, desaparecidos y exiliados, durante la Revolución la población del país disminuyó en aproximadamente un millón de personas

Las actividades productivas estaban paralizadas. Lo único que seguía funcionando con cierta regularidad eran los campos petroleros y algunas minas, que eran propiedad de extranjeros y fueron respetados para que no hubiera dificultades con los gobiernos de sus países.

**Se restablece la paz**

El orden retornó poco a poco. Los ejércitos de Zapata y de Villa fueron derrotados, pero en Morelos y en Chihuahua las guerrillas siguieron

peleando contra los carrancistas, aun después de que Zapata fue traicionado y asesinado, en 1919. Villa firmó la paz con el gobierno en 1920. Recibió el Rancho de Canutillo, en Durango, y se retiró allí. En 1923 fue asesinado en una emboscada, en Hidalgo del Parral, Chihuahua.

Carranza fue el primer presidente electo después de que se promulgó la Constitución de 1917. Al final de su mandato (de cuatro años entonces, y no de seis como ahora)

Carranza no logró convencer a los jefes revolucionarios de que apoyaran a su candidato para las siguientes elecciones. En consecuencia, los generales Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles organizaron la Rebelión de Agua Prieta, llamada así por la población en donde se inició, en el estado de Sonora.

Carranza se retiró y escapó con algunos de sus hombres rumbo a Veracruz, dispuesto a resistir. Fue asesinado, en la sierra de Puebla, en un pequeño poblado llamado Tlaxcalantongo, en mayo de 1920.

Al triunfo de la rebelión, Adolfo de la Huerta fue nombrado presidente interino y consiguió que los generales zapatistas y el mismo Villa dejaran las armas. Así se consiguió la paz en el país y pudieron convocarse unas nuevas elecciones presidenciales, en las que triunfó Álvaro Obregón.



Zapata.  
Mural de Diego Rivera.



▼ 1919

▼ 1920



- Asesinato de Emiliano Zapata
- La banda del automóvil gris, cumbre del cine mudo mexicano



- Alzamiento de Álvaro Obregón
- Asesinato de Carranza
- Adolfo de la Huerta, presidente
- Álvaro Obregón, presidente



*Hombre de fuego.* Mural de José Clemente Orozco, hacia 1937.



## Comienza la reconstrucción

En 1920, cuando llegó a la presidencia, Obregón tenía 40 años. Había sido agricultor en Sonora. Al inicio de la lucha se integró a las filas del Ejército Constitucionalista, donde fue uno de los más brillantes militares. Como político, buscó la alianza con los trabajadores y con los antiguos zapatistas. La tarea más importante de su gobierno, hasta 1924, fue poner en marcha la reconstrucción del país y buscar la unidad nacional.

Era necesario reparar lo que estaba destruido. Y cumplir con lo que la Revolución había ofrecido a los mexicanos. Para ello, comenzaron a expropiarse latifundios y a repartirse tierras a los campesinos que no las tenían. Se fijaron salarios mínimos, hora-

rios de trabajo y condiciones de seguridad en las minas y fábricas. Se apoyó a los obreros para que pudieran organizar los primeros sindicatos.

## Revolución cultural

Durante el gobierno de Obregón hubo otra revolución, tan intensa como la armada, pero más hermosa y difícil: una revolución en la educación y en las artes.

José Vasconcelos, secretario de Educación, puso en marcha una ambiciosa campaña que llamó *Alfabeto, pan y jabón*. Se esforzó porque la escuela primaria llegara a todo el país y porque todos los mexicanos supieran leer y escribir. Los que sabían de-

▼ 1921

▼ 1922



- Creación de la Secretaría de Educación Pública
- Ramón López Velarde publica el poema "La suave patria"

- Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros pintan murales en San Ildefonso
- La insulina es descubierta por el canadiense Frederick Banting

bían enseñar a los que no sabían; se fundaron bibliotecas en ciudades y pueblos; se publicaron revistas y libros, tanto para niños como para adultos.

En el campo, Vasconcelos organizó las *misiones culturales*: grupos de estudiantes y profesionistas que se instalaban como maestros temporalmente en diferentes lugares, para alfabetizar a la gente y enseñarle medidas de higiene, oficios y cómo aprovechar mejor los recursos del lugar donde vivían.

En las escuelas se dio importancia especial al deporte, la música, las artes gráficas y las manualidades. Vasconcelos fomentó las escuelas técnicas, los talleres y, sobre todo en el campo, los huertos escolares. Se preocupó por la alimentación y la salud de los niños.

Vasconcelos apoyó a los músicos, los escritores y los pintores, como Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros. Compositores como Silvestre Revueltas y Carlos Chávez hicieron muchas de sus

obras musicales a partir de las canciones que cantaba el pueblo. La inspiración popular dio originalidad y fuerza al arte mexicano, que alcanzó reconocimiento universal.

Fue un renacimiento del espíritu y de la fe en los valores nacionales y universales. La obra educativa de esos años no ha perdido su fuerza; todavía sirve de inspiración a los educadores y a los artistas de México y del mundo.

### La rebelión delahuertista

En 1923 hubo nuevas elecciones presidenciales. El candidato de Obregón era el general Plutarco Elías Calles, el secretario de Gobernación. Otros grupos apoyaron a Adolfo de la Huerta, el secretario de Hacienda, que era civil. Algunos militares se levantaron en armas para apoyar a De la Huerta, pues consideraban que la candidatura de Calles era una imposición de Obregón, y temían que



La escuela. Mural de Pablo O'Higgins, 1949.

▼ 1923



- Levantamiento delahuertista
- Asesinato de Villa
- Primeras estaciones de radio comerciales

▼ 1924



- Plutarco Elías Calles, presidente

Sueño dominical en la Alameda.  
Mural de Diego Rivera, 1947.



detrás del nuevo presidente siguiera gobernando Obregón.

Aunque la rebelión delahuertista duró sólo cuatro meses, tuvo consecuencias muy importantes. Un buen número de generales revolucionarios murieron en combate o fueron fusilados. Otros muchos oficiales y soldados se desterraron en los Estados Unidos. Con esta reducción del ejército, comenzó el

proceso que lo profesionalizó, que lo convirtió en un modelo de disciplina y de civismo y que acabó con las rebeliones militares.

### La rebelión cristera

Plutarco Elías Calles fue presidente de México de 1924 a 1928. Durante su gobierno se

▼ 1925

• Fundación del Banco de México

▼ 1926

• Comienza la rebelión de los cristeros





multiplicaron las organizaciones obreras y campesinas, y en 1925 se creó un banco central, el Banco de México. Se inició la construcción de la red de carreteras y de las primeras grandes presas para regar tierras. Sin embargo, no fueron años de prosperidad ni de paz.

Cuando el gobierno de Calles quiso hacer cumplir el Artículo 27 constitucional (las riquezas del subsuelo pertenecen a la nación) a las compañías petroleras norteamericanas e inglesas, la tensión internacional se agudizó tanto que algunos temieron que pudiera haber otra invasión estadounidense.

La Iglesia católica había rechazado desde que fueron promulgados algunos artículos de la Constitución de 1917; en especial los artículos 3º, 5º, 24, 27 y 130. En ellos, entre otras cosas, no se reconocía personali-

dad jurídica a las iglesias; se prohibía el culto externo, como las procesiones; no se reconocían derechos políticos a los sacerdotes; se establecían mecanismos para abrir templos al culto y delimitar el número de sacerdotes, y se prohibía oficiar a los extranjeros.

El presidente Calles decidió hacer cumplir las normas de la Constitución; propuso leyes que llevaban al detalle lo que la Cons-

titución mandaba y estableció castigos para quienes no las respetaran. Como respuesta, la Iglesia suspendió las actividades en los templos.

Muchos católicos se levantaron en armas. El ejército intentó detenerlos y el conflicto se hizo más intenso. Empezó la rebelión cristera, llamada así porque el grito de combate de los alzados era "¡Viva Cristo Rey!" La rebelión duró tres años, hasta junio de 1929, cuando el gobierno y la Iglesia llegaron a un entendimiento.

### El Partido Nacional Revolucionario

El expresidente Obregón quiso regresar al poder y logró que se reformaran las leyes que prohibían la reelección. Ganó las elecciones presidenciales de 1928, pero no llegó a asumir nuevamente la presidencia. Durante una comida en que se celebraba su victoria, antes de tomar posesión, fue asesinado. A

Autorretrato de David Alfaro Siqueiros, 1945.



#### ▼ 1928



- Reelección y asesinato de Alvaro Obregón
- Martín Luis Guzmán publica su obra *El águila y la serpiente* .....
- Emilio Portes Gil, presidente
- La penicilina, descubierta en Inglaterra por Alexander Fleming



## Nueva participación

**L**a Revolución cambió el país en que vivimos. Entre otras cosas, cambió el papel de la mujer en la sociedad mexicana. Lo hizo más público, más participativo. Durante la Revolución y en los años que siguieron, las mujeres casi reemplazaron a los hombres en dos actividades fundamentales: como maestras y como enfermeras.

A partir de entonces, el papel de la mujer ha ido ganando terreno en la vida pública. Las mujeres obtuvieron el derecho a votar apenas en 1953, pero al año siguiente hubo ya una diputada, veintiséis años

después, en 1979, hubo una gobernadora y la primera secretaria de Estado fue nombrada en 1980.

Una prueba del nuevo papel que la mujer desempeña en México es el número de mujeres que se inscriben en las universidades. En la actualidad, el número de alumnos y de alumnas que se inscriben en las carreras universitarias es prácticamente igual.

Sin embargo, aún falta mucho para que la mujer participe de los beneficios sociales en condiciones de igualdad con el varón, y todos sus derechos sean respetados.



▼ 1929

▼ 1930

• Fin de la rebelión cristera



• Pascual Ortiz Rubio, presidente



*El mexicano y su mundo.*  
Mural de Rufino Tamayo. 1967.

partir de entonces el principio de la no reelección ha sido rigurosamente respetado.

Para fortalecer el gobierno, el presidente Calles convocó a los jefes políticos y militares y les propuso la creación de un partido político que serviría para resolver sus diferencias y fomentar la unidad de los revolucionarios. Así nació, al empezar 1929, el Partido Nacional Revolucionario (PNR).

En las nuevas elecciones ganó el candidato del PNR, Pascual Ortiz Rubio; fue una votación muy discutida contra José Vasconcelos, que era candidato independiente. Sin

embargo, el verdadero poder lo tuvo Plutarco Elías Calles, llamado *Jefe Máximo de la Revolución*.

A los años que van de 1928 a 1934, en que gobernaron los presidentes Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez, se les conoce como *el Maximato*, porque durante ese tiempo el poder se concentró en el *Jefe Máximo*, Plutarco Elías Calles. La influencia de Calles terminó cuando el siguiente presidente de la república, el general Lázaro Cárdenas, lo expulsó del país.

▼ 1931

- Exploraciones arqueológicas de Monte Albán, por Alfonso Caso
- *Santa*, primera película sonora mexicana

▼ 1932

- Abelardo L. Rodríguez, presidente
- Las sulfas, descubiertas en Alemania por Gerhárdo Domagk



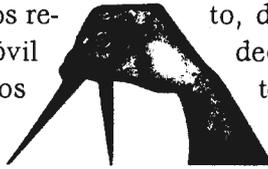
# Vasconcelos entrega libros

**D**urante su juventud, el historiador y sociólogo Daniel Cosío Villegas (1898-1976) colaboró con José Vasconcelos en sus empresas culturales. Más tarde, él mismo fue un importante promotor cultural, fundador de revistas de economía, de historia y de política, así como del Fondo de Cultura Económica (1934) y de El Colegio de México (1940).



Vasconcelos proclamó la necesidad imperiosa de crear bibliotecas en todos los pueblos y rancherías del país, pues los que ya sabían leer no tenían qué leer, y los que estaban aprendiendo lo olvidarían si no se fomentaba, con las bibliotecas públicas, el hábito de la lectura.

En parte porque quiso darle a esta tarea el respaldo de la autoridad del propio secretario de Educación, y en parte porque detestaba estar encerrado en su oficina despachando los asuntos que le llevaban, Vasconcelos resolvió viajar en su automóvil los sábados y los domingos llevando la cajuela repleta de los libros que donaría



a la escuela o al cabildo del lugar visitado. En más de una ocasión lo acompañó.

Vasconcelos, muy típicamente, jamás se cuidó de prevenir a las autoridades del lugar de sus visitas, en buena medida porque le resultaba insufrible la idea de la banda municipal, la fila de estudiantes primarios y el contingente indio acarreado a la fuerza. Más que nada, sin embargo, por disfrutar de la sorpresa de llegar de incógnito al pueblo, sacar los libros de la cajuela, encaminarse a la escuela o el ayuntamiento, darse a conocer allí y decir "aquí les traigo esto, que les hace falta".

Esta técnica de ocultación y de sor-



## ▼ 1934



- Fundación del Fondo de Cultura Económica
- Se termina el Palacio de Bellas Artes
- Fundación de Nacional Financiera
- Samuel Ramos publica *El perfil del hombre y la cultura en México*
- Lázaro Cárdenas, presidente



presa nos condujo a la cárcel de Lerma. Por allí andaba mero-deando una banda de malhechores que, envalentonados, habían amenazado con instalarse en el ayuntamiento y gobernar desde allí la población.

El vernos llegar hasta el frente del palacio, apearnos, abrir la cajuela del auto y comenzar a hurgar en ella, debió despertarle al policía de guardia la sospecha de que serían armas, y no libros, lo que sacaríamos. Dio la voz de alarma, y en un instante nos vimos cercados por cinco policías armados de fusiles. ¡Y al botel!, a pesar de las vehementes protestas de Vasconcelos.

Apenas conseguimos de nuestros aprehensores que llamaran al presidente municipal, el único ser dotado de autoridad, y de razón, para creernos y soltarnos, o para detenernos en la cárcel hasta que "el señor gobernador dispusiera lo conveniente".

Como nos soltaron a las dos o tres horas, ya de noche, resolvimos quedarnos allí hasta el día siguiente, pues consideramos que si viajábamos en la oscuridad nos exponíamos a caer esta vez en manos de los malhechores. A pesar de esta mala experiencia, Vasconcelos siguió cayendo de sorpresa para entregar los libros.



Fragmentos de mural de José Clemente Orozco en la Escuela Nacional Preparatoria.

▼ 1936



- José Vasconcelos publica *Ulises criollo*
- Primer servicio público de televisión, en Inglaterra
- Comienza la Guerra Civil Española

Me refirió la historia de su juventud. En Sonora era un comerciante en garbanzos, y aun cuando sacaba reducidas ganancias, está seguro de que habría podido llegar a ser el más importante comerciante de México. Un gran millonario.

—Ya ve usted, la Revolución me echó a perder todo eso. Entonces me hice soldado y llegué a ser general. Cuando era ministro de Guerra, un día, en un banquete ofrecido en casa del presidente, el representante de Holanda, que era militar, me preguntó: "General, ¿a qué servicio pertenece usted, a la artillería o a la caballería?" En vista de mis victorias, creyó que yo era soldado profesional. ¡Hay que imaginar su sorpresa cuando le dije que en Sonora era comerciante en garbanzos! No quiso creerlo.

Obregón habla con gran franqueza y familiaridad con todo el mundo; con las mujeres en la calle, con los obreros que encuentra, con los rancheros del campo. Y esa gente sencilla se

hincha de orgullo al ser tratada con esa familiaridad por el héroe nacional, el vencedor de Celaya, un exministro de Guerra.

Es el hombre más popular y temido de México, el hombre de quien más se habla en todas partes. Algunas gentes lo quieren tanto que darían su vida por él. Otros lo odian tanto que lo matarían. Atrae a la multitud con su franqueza y su alegría. Tiene, además, el prestigio de un valor que nadie pone en duda.



El general Álvaro Obregón hacia 1920. Archivo Casasola.

▼ 1939

▼ 1940



• Creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia

- México da asilo a españoles republicanos
- José Gorostiza publica su poema "Muerte sin fin"
- Comienza la segunda Guerra Mundial
- Insecticida DDT desarrollado por el suizo Paul Müller



• Manuel Avila Camacho, presidente

# Una semblanza de Álvaro Obregón

**E**l escritor y periodista español Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928) conoció a Álvaro Obregón en 1920, mientras este último estaba haciendo su campaña electoral como candidato a la presidencia del país. Lo que sigue es un fragmento de lo que Blasco Ibáñez escribió sobre su entrevista con Obregón.

Conocí a Álvaro Obregón en un almuerzo en el Bach, el restaurante más céntrico de la capital. Cuando entré al restaurante encontré a Obregón sentado a la mesa con un amigo. Llevaba un sombrero Panamá sucio y usado, pantalones que habían perdido las líneas y un saco gastado, una de cuyas mangas pendía vacía, mostrando que el brazo había sido amputado cerca del hombro.

Durante el almuerzo bebió cerveza, prefiriéndola al vino, y en varias ocasiones pidió agua.

—Mis abuelos vinieron de España —me dijo—. No sé de qué provincia. Otras gentes se preocupan mucho de sus antepasados. Se imaginan que son nobles. Yo no sé más que mi gente vino de España. Debe haber sido gente pobre que se vio obligada a emigrar por hambre.

Obregón es bastante joven; aún no cumple cuarenta años. Tiene una constitución fuerte, con su cuello corto y grueso, anchos hombros y pequeños y escrutadores ojos, que en ocasiones emiten fieras miradas. Se ve que está repleto de vitalidad. Vive la vida de un soldado, ayudado por un asistente que en otro tiempo fue ranchero y que es aún más rudo que él.

Le gusta la música mexicana. Y mientras la orquesta tocaba *El jarabe*, *El cielito lindo* y *Las mañanitas*, Obregón hablaba y hablaba, mientras comía los bocados que le cortaba la persona que le atendía, porque no puede emplear, más que una mano. Nadie puede vencer al general en la conversación. Yo hablo mucho, pero tuve que retirarme antes de poderlo vencer. Derrotado, como Pancho Villa, me dediqué a escuchar.

▼ 1937



- Creación del Instituto Politécnico Nacional
- Culmina la nacionalización de los Ferrocarriles, iniciada en el Porfiriato
- Rodolfo Usigli presenta su obra teatral *El gesticulador*

▼ 1938



- Expropiación petrolera

---

ANEXO N° 8

---

---

LECCIÓN SOBRE EL RESUMEN DE LA  
GUÍA PRÁCTICA, UTILIZADA PARA  
REAFIRMAR LA COMPETENCIA  
COMUNICATIVA EMPLEADA.

---

# ESTRUCTURA DE LA GUÍA ESCOLAR

- Se expone información actualizada y confiable que contribuye a la formación integral de los educandos.

### La Suprema Corte de Justicia

El poder Judicial es la institución del poder público que se encarga de conducir las causas encaminadas a resolver los conflictos de acuerdo con la ley. El artículo 94 constitucional establece que el ejercicio del poder Judicial de la Federación se deposita en una Suprema Corte de Justicia, tribunales y juzgados.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación se integra con 11 ministros titulares y hasta cinco suplentes. El presidente de la República nombra a los ministros de la Suprema Corte de Justicia y al Ombudsman de

Senadores los ratifica.

Entre las funciones de la Suprema Corte de Justicia destacan las siguientes: promover las garantías individuales de los ciudadanos; promover el equilibrio entre el poder Legislativo y el Ejecutivo; intervenir en las controversias que se produzcan entre dos o más estados de la Federación; entre los poderes de un mismo estado; entre la Federación y uno o más estados.

**1** Completa el esquema.

**2** Observa la fotografía de la Suprema Corte de Justicia y contesta.

¿Qué procedimientos se emplean para designar a los funcionarios de la Suprema Corte de Justicia?

- Las secciones del libro del alumno se identifican con seis colores distintos, uno para cada asignatura.

- En la exposición temática se emplea un lenguaje claro, preciso y fácil de comprender.

### Evolución humana

Como todos los organismos, el ser humano ha pasado por un proceso de evolución. Esto se sabe gracias a los restos fósiles encontrados en diversas partes del mundo.

La especie humana surgió de un grupo de primates que evolucionaron hasta dar origen a los homínidos, cuyo cuerpo y conducta presentaban una serie de cambios progresivos hasta que se convirtieron en el ser humano actual.

Algunos cambios corporales que ocurren en los homínidos son la adquisición de la posición erecta, el desarrollo de un dedo pulgar oponible a los cuatro dedos restantes y el desarrollo del cerebro.

Las principales especies de homínidos que anteceden al ser humano actual, Homo sapiens, son el Homo habilis y el erectus. Sus características se describen en el cuadro que se presenta en seguida.

ESPECIE	PERÍODO (en millones de años)	CAPACIDAD CEREBRAL (en cm <sup>3</sup> )	CARACTERÍSTICAS
Homo habilis	2.5 a 1.5	670 a 800	Fue cazador y el primer homínido fabricante de herramientas.
Homo erectus	1.8 a 0.3	800	Fue cazador. Domó el fuego. Enterró a sus muertos.
Homo sapiens	1.425 a 1.800	1.425 a 1.800	Crió, desarrolló la agricultura, dominó las ruedas, usó el arte y la cultura. Tiene un lenguaje articulado.

**1** Compara los esqueletos del ser humano y de un chimpancé. Señala tres diferencias básicas entre uno y otro.

**2** Anota el nombre de la especie que representa cada dibujo.

- Los mapas, esquemas y diagramas que ilustran el texto estimulan la comprensión de los fenómenos naturales.

### El relieve

Las mayores elevaciones del terreno. Poseen formas variadas. Las cumbres de montañas suelen ser redondeadas o cónicas monolíticas.

Estos terrenos cuyo altitud es mayor que 600 m sobre el nivel del mar, se conocen que están rodeados de montañas.

Plataformas con altitudes menores que 600 m sobre el nivel del mar; generalmente se localizan cerca de las costas.

Extensas de terreno cuyo nivel es inferior al del nivel del mar. Prácticamente están ocupadas por ríos e lagos.

**1** Identifica las formas del relieve en el esquema y escribe sus nombres.

**2** Completa el cuadro con los datos de la gráfica.

Nombre	Localidad	Alt. en metros
K2	Kashgar, Asia	8 648
Aconcagua	Andes, América del Sur	6 962
Monte Blanco	Alpes, Europa	
Monte Wilhalm	Alpes, Europa	

**3** Colorea el mapa de acuerdo con la clave que aparece en el recuadro.

**4** Anota los números en los círculos del mapa que corresponden a las formas del relieve.

- La estructura de las actividades favorece la autoevaluación y el análisis de los progresos realizados por los alumnos.

# El resumen



El **resumen** es la exposición abreviada de una información. Una forma de resumir el contenido de un texto consiste en separar las **ideas principales** de las secundarias de cada párrafo. *Sugiere a los niños que digan qué es un resumen. Luego, solicítales que lo escriban en la información del recuadro.*

Lee este texto de Dagnino Pastore y J. Quargnolo.

*Sugiere a los niños que lean el texto y subrayen las ideas principales por contexto.*

## Los ríos

Los *ríos* son corrientes de agua que fluyen desde los puntos más altos de un terreno a los más bajos.

Hay dos clases de ríos: *perennes* e *intermitentes*. Los ríos perennes llevan siempre el mismo *caudal* de agua (cantidad de agua que se desplaza en un determinado espacio de tiempo); en cambio, los ríos intermitentes llevan agua por temporadas, a través de un cauce definido.

El *cauce* es el lugar del terreno por donde corre un río. El desarrollo del cauce recibe el nombre de *curso del río*, y se divide en tres partes: curso superior o nacimiento del río; curso medio y curso inferior o desembocadura.



2. Consulta en tu diccionario el significado de las palabras que desconozcas.

*Indica a los estudiantes que comparen sus definiciones con las consignadas en el diccionario.*

3. Escribe las respuestas para localizar las ideas principales del texto.

• ¿Qué son los ríos?

Corrientes de agua que fluyen de los terrenos altos a los bajos.

• ¿Cuántas clases de ríos hay?

Los ríos pueden ser de dos clases: perennes e intermitentes.

• ¿Qué es el cauce?

El cauce es el lugar del terreno por donde corre un río.

4. Escribe, con las ideas principales anteriores, el resumen del texto.

*Recordar a los niños que en un resumen se pueden agregar palabras u oraciones breves a las ideas principales, para formar un texto coherente.*

## Los ríos

Los ríos son corrientes de agua que fluyen desde los puntos más altos de un terreno a los más bajos. Hay ríos perennes e intermitentes. El terreno por donde corre un río se llama cauce.

*Sugiere a los chicos que de a diario que lean un texto informativo en periódicos o revistas, lo lean, subrayen las ideas principales y escriban en sus cuadernos un resumen.*





Otra técnica para resumir un texto consiste en **eliminar** palabras accesorias o **sustituir** expresiones largas por otras breves que digan lo mismo.

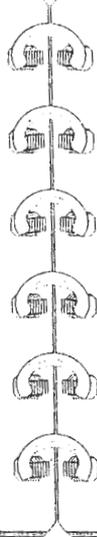
Elabora un mapa que permita a tu compañero volver a escribir el texto en sus cuadernos a partir de lo escrito en el pizarrón.

### Elimina las palabras destacadas y escribe el texto que resulta.

Forma los grupos y prepara el pizarrón. Copia en él las palabras destacadas y las relaciones o expresiones de las ideas principales.

Los castores son **animales** que **viven casi todo el tiempo** dentro del agua y se alimentan **principalmente** de peces.

Se dice que son los mejores ingenieros y leñadores de la Naturaleza porque construyen sus casas en los ríos, con **cientos y cientos de ramas de todos tamaños** y troncos de árboles que cortan con sus **poderosos y agudos** dientes.



Los castores viven dentro del agua y se alimentan de peces. Son los mejores ingenieros y leñadores de la Naturaleza porque construyen sus casas en los ríos con ramas y troncos de árboles que cortan con sus dientes.

### Sustituye las expresiones destacadas por las palabras que están en el recuadro.

Forma a los equipos y lee con ellos la información de los dos recuadros que escriben en esta página y redacten una sola en sus cuadernos.

Los castores se encargan de apilar **capas y capas** de ramas y troncos que unen con **tierra humedecida**, como si fueran paredes hechas con ladrillo. **Ésta es la forma** en que edifican los castores una casa de madera que se **sumerge en las aguas del río**.



Sugerir a los equipos de trabajo que busquen tres textos en periódicos, revistas o libros; los lean y los resuman utilizando las técnicas propuestas en las páginas 98 y 99.

### Escribe el texto resumido.

Los castores apilan varias capas de ramas y troncos que unen con lodo como si fueran paredes de ladrillo. Así edifican los castores una casa de madera sumergida en el río.



---

ANEXO Nº 9

---

---

TRASCIPCIÓN DE LA CLASE SOBRE EL  
RESUMEN.

---



## TRASCIPCIÓN:

---

**Tema: El resumen de textos escolares**

**Lugar: Un grupo de se, Sexto grado de una escuela de organización completa**

**Fecha: 06 - 06 - 99**

---

---

**Resumen de la Situación Comunicativa:** La clase que aquí se presenta, constituye la lección final que el profesor dedica al tema "Resumen de textos". Aquí se advierte como el maestro trata de que los niños aprendan a realizar un resumen de textos de la materia de historia. Para interesar a los niños en esta tarea recupera el acontecimiento de la muerte de "Paco Stanley". La clase termina con la realización de un ejercicio que marca la Guía Escolar de Editorial Santillana. Cabe aclarar que en esta grabación existen fragmentos que no se escuchan con la suficiente nitidez, como es el caso de la lectura de los resúmenes de los niños. Pero en la transcripción se incluyen algunos de estos, los cuales fueron proporcionados por el profesor y que se consideraron importantes para su análisis, situación que permitió una reconstrucción de este evento comunicativo.



L.	S. C.	Texto (Con interacción verbal)	Comentarios
1 2 3	M.	Por ahí, éste, alguien nos comentó que ya estaban, ya se mandaron los arreglos florales; que para los homrecitos se les mandó un cestito redondo y para las mujeres un cestito, éste,.. extendido.	
4		¿A cómo engañaban a las... a cómo les valoraron el arreglo floral, Alberto?	
5	A.	A treinta y seis.	
6	M.	¿Qué canal vieron o sintonizaron?	
7	As.	El nueve, dos, dos.	
8 9 10	M.	Dos: ¿El "Duro y Directo" o las noticias del dos? A ver, veamos de los dos. El cinco por ahí, el canal de las caricaturas. Bueno, veamos antes de que pase yo a lo de las caricaturas, que es el gusto de todos.	
11 12	M.	Pero, pues, ¿hay alguna una noticia por ahí que... que haya impactado a México o a la sociedad mexicana?	
13	A.	¡Ah; sí!	
14	A.	"Paco" Stanley	
15 16	M.	Bueno, por ahí comenzó a sonar y vamos a comentarlo. Los que son a fines a los artistas, vamos a escuchar sus comentarios:	
17 18 19 20 21 22 23 24 25	M.	Yo estaba en el mercado para empezar, estaba en el mercado comprando mi mandado, para empezar me mandaron a comprar, me traes cebollas, me traes chiles. Ahí estaba, me dio pena cuando me encontré a dos jovencitos, ahí cuando vi a dos jovencitos les di la vuelta, iban de la manita los dos, me hice a un lado para que no me vieran con mis cositas (risas). De veras que me dio mucha pena. Bueno, cuando estaba en el mercado, por ahí ya ven que en el mercado ahí hay mucha, hay mucha televisión casi en todos los puestos, casi no falta ninguna cuestión de información.	

26		Ahí hay un medio masivo de información. Estaba viendo unas noticias	
27		por ahí y llegué a la triste casa de ustedes, y estaba por ahí los	
28	M.	chamacos viendo ese programa de "Duro y Directo," y estaba	
29		preguntando el más pequeño, que es el que hace y porqué en cambio	
30		el otro llega a ver los programas de los sábados, los programas	
31		matutinos en la mañana.	
32	M.	¿Qué noticia entonces fue la que impactó a la sociedad mexicana?	
33	A.	"Pácatelas"	
35	A.	La muerte de "Paco" Stanley .	
36	M.	Bueno, nada más así de fácil, se murió "Paco" Stanley , o sea lo	
		mataron ...	
37	M	Bueno por ahí van a decir que lo mataron. A ver, ¿quién sabe de los	
		que sintonizaron esta noticia?	
	A	Yo lo maté..	
38	M.	Bueno, de acuerdo, a como estaban las imágenes de acuerdo. Bueno	
39		de acuerdo a lo que decían. El conductor de las noticias...	
40		Bueno, siempre ya empezamos; bueno, ya empezamos algo. Vamos a	
41		preguntar a los que vieron esta noticia o los que vieron otra. Vamos a	
42		señalar algunos aspectos de ese, de ese medio y veamos, pues; por ahí	
43	M.	empezamos, con que... empezamos, conque, éste... fue la, el deceso o	
44		la muerte de algún personaje importante de los medios de	
45		información, ¿cierto? Ahora, por ahí nos decía, éste, Juan Humberto:	
46		no se murió, lo mataron. Si escucharon el comentario de cómo fue...	
47			
48	A	Sí, sí.	
	M	A ver; ¿cómo fue? Alguien	
49	A	Sí, yo lo maté.	
50	M.	¿Tú lo mataste.?	
	A.	Yo lo maté con una metralleta.	
51	M.	Se dice que fueron, éste, un sujeto que traía una... arma de alto calibre.	
52	A.	Fue un pelón.	
53		Pudiera ser una metralleta, ¿verdad? como dice David. Ahora dice allá	
54		Juan Humberto, un pelón. Bueno, la ese esa ese imagen que, que	
55		emitieron de la persona, que se supone que es el autor, éste, material,	
56	M.	o sea el que disparó. Lo describieron, se hizo a mano la fotografía.	
57		Los testigos oculares que estaban ahí, ahí cerca, bueno vieron cómo	
58		pasó; distinguieron al sujeto, y ése y el dibujo como que aparece sin	
59		cabello, al parecer sin bigotes, ¿verdad?	
	A.	Sí	
60	M.	Un sujeto como de unos cuarenta y tantos años, más o menos.	

61		Pero, bueno, ¿a qué se dedicaba ese sujeto Francisco Stanley?, Era	
62	M.	conductor de programas televisivos. ¿Algún un programa que ustedes	
63		recuerdan?	
64	A.	“Pácatelas”	
65		“Pácatelas” pasaba en el canal dos ¿verdad?. Bueno, después del canal	
66	M.	dos, se fue a Televisión Azteca. En televisión en Televisión Azteca su	
67		programa era “Una... tras otra”, “Sí hay y qué”. ¿Cómo se llama este	
68		programa? ¿“Sí hay y bien”? ¿Cómo se llama? Algo así.	
69		Ese programa de “Sí hay y...” no me acuerdo, “Sí hay y bien”, creo que	
70	M.	pasaba los sábados como a las nueve de la noche; sí, pasaba los sábados.	
71			
72	A.	Como cuatro o cinco.	
73		No, no era más tarde, como que tenía un programa los sábados a las eh...	
74	M.	11, 10:30 11 de la noche. Puro programa de artista, puro, puro, éste pura,	
75		puro artista que... iba a cantar, que iba a hacer su “show”; tenía sus	
		programas.	
76	M.	Ahora que de acuerdo al, a que se supone, ¿a qué horas se supone que,	
77		éste,... lo a... lo a ... lo asesinaron.	
78	A.	Doce y media, doce y media.	
79	M.	Después de ahí, ¿qué pasó?.	
80	A.	Se murió.	
81	M.	Sí se murió, ¿pero a qué lugar lo llevaron?.	
82	A.	Al panteón.	
83	M.	No, al panteón todavía no.	
84	A.	Al hospital.	
85	M.	Al hospital a, éste, a la necropsia, O sea, vamos, ¿qué es la	
86		necropsia?,¿qué es la...?	
87	A	La revisión del cuerpo	
88			
89		Eso es la necropsia, es la revisión del cuerpo, o sea, éste, ubicar de	
90		cuántos proyectiles, fue objeto; o sea, cuántas balas se decía, se decía que	
91		le habían pegado cuatro balas en la cara, ¿verdad?. Sí así como se va	
92	M.	comentando; sí, ciertamente casi todos vimos ese, ese deceso y como que	
93		uno se pone a pensar también algunas cosas, ¿no? Afortunadamente, los	
94		que vivimos acá en la provincia o acá en el medio rural como que somos	
95		más afortunados, como que no vemos esos casos. Bueno, pero veamos a	
		lo que queremos llegar; es que después del hospital, realizaron la	
		necropsia, como dice acá, éste, Juan; tiene otro nombre la necropsia, tiene	
		otro nombre la necropsia. Muchos cuerpos lo abren, los preparan a	
		manera de que no entren en descomposición rápidamente; supongo que	
		esto ya debió de ser autorizado por la ley,	

96			
97			
98	M.	parece que el hecho de que a una persona se le retiran ciertas partes	
99		del organismo para ser transplantadas en otras gentes vivas, gentes	
100		que en otro momento pueden aceptar esos órganos; retirar los	
		órganos principales, vitales, como son riñones, corazón, intestinos,	
		no sé, algunas partes del organismo.	
101	M.	Eso de la necropsia, algunos le llamamos autopsia o necropsia le	
102		llaman los médicos.	
103		Bueno, después de ahí salió del hospital hasta a las como qué serán,	
104		a las nueve, antes de las nueve, cuando se hizo el traslado de su	
105	M.	cuerpo hasta el lugar donde se estuvo velando, donde muchas	
106		personas, muchos amigos, muchos medios de comunicación.	
107		familiares, amigos, sí, se lo llevaron toda una vía, por todo el lugar	
108		que caminó; sí, habían despejado el camino, me parece que no.	
109		Iban acompañados de patrullas, motocicletas. O sea, de la policía	
110	M.	que más... creo que se observaba desde el aire; supongo que era un	
111		helicóptero o que sería posiblemente, entonces. Pero ¿qué más?	
112		Creo que los canales de televisión, que fueron Televisa y Televisión	
113		Azteca, se estaban pronunciando contra que, que decía que nuestra	
114		ciudad está muy segura, ¿o qué pasaba ahí? Pues sí, que la ciudad de	
115		México es una Ciudad insegura. Se estaba cuestionando a las gentes	
116		que nos gobierna, el Gobierno del Distrito Federal; Cárdenas,	
117		Cuauhtémoc Cárdenas. Sí, se estaba cuestionando muchísimo, que	
118	M.	no había, cumplido con lo que había dicho. Él decía, ahí se decía	
119		que en estos programas televisivos ayer, que, éste, cuando estaba en	
120		campana, cuando estaba en su etapa de proselitismo para ser	
121		gobernador del D. F, del Distrito Federal, se decía que la ciudad se	
122		le tenía que quitar a los delincuentes y que se decía ahí, que no se ha	
123		cumplido. Hubo mucha crítica para los gobernadores, para el	
124		gobernador. Decía mucha critica para los gobernadores, para los	
125		gobernantes. Gobierno Federal y Gobierno del Distrito Federal.	
126		Así entonces y para terminar un resumen, para hacer un resumen,	
127	M.	finalmente en pocas palabras de todo el, el suceso que ustedes	
128		vieron ayer.	
129		Muchos, muchos que lo vieron, es más de medio	
130	M.	grupo, los que lo vieron en los principales medios. O los vio, por	
131		que lo interpretó, para hacer un resumen, pero finalmente para hacer	
		un resumen.	

132 133 134	M.	El conductor, el conductor de programas televisivos, lo asesinaron anoche; se ve como un asesinato, porque ni reloj ni le robaron dinero, ni nada más, fueron a asesinarlo.	
135 136 137 138	M.	Ahí no sé si vieron el programa de las noticias de las 10:30. Algunos ya estaban dormidos. Hay una persona, una persona, a él en sus programas Bezares, se apellida Bezares, era un chino él, y le estaban preguntando que: ¿cuántas personas la habían asaltado? y él decía que lo habían robado cuatro veces.	
139 140 141 142 143	M.	Yo creo que eso ya no lo alcanzaron a ver, eso no pasó en “Duro y Directo”, por que “Duro y Directo” es un programa que pasa ¿como a qué horas? Como a las siete. Entonces decía que había sido objeto de asalto cuatro veces y esta vez que no sabe ni por qué fue asesinado. No le robaron nada en absoluto. Iba en una camioneta negra, ¿verdad? Además de él, ¿cuántas más salieron graves?	
144	AS.	Dos	
145 146	M.	Murieron dos más, no uno.	
147	As.	Salieron heridos dos más.	
148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159	M.	Entonces como resumen que fue, entonces como resumen, como resumen vamos a determinar que al conductor de programas televisivos se asesinó el día de ayer. Su cadáver lo trasladaron... desde... donde estaba en un restaurán comiendo, saliendo de desayunar; ahí murió luego, instantáneamente en su auto, lo bajaron; sí, lo llevan a un hospital a que le hicieran la necropsia, después de la necropsia dejaron el cadáver como casi a las nueve y se lo llevaron al lugar donde lo estaban velando a estas horas todavía; hubo mucha gente de información, mucha gente de la política. Se utiliza este tipo de cuestiones para politizar las cosas y también se hace ver que México tenemos una ciudad altamente peligrosa, que no nada más la ciudad del Distrito Federal.	
160 161 162 163 164 165 166	M.	Muchos Estados de la República Mexicana tienden a tener este problema. Veamos nuestro Estado de Hidalgo, también hay muchas cosas de esa naturaleza. Algunas veces ustedes han leído <u>El Sol de Hidalgo</u> . Nadie lo ha leído, bueno, dense cuenta: quienes más adquieren <u>El Sol de Hidalgo</u> son los son los profesores, por ejemplo el profesor Alfredo... el profesor Antonio, el profesor ¿cómo se llama?, el profesor Teódulo; el profesor...	
167	As.	Cirilo.	Los alumnos hacen alusión al nombre del maestro

168 169 170 171	M.	Ocasionalmente, sí, ocasionalmente lo adquiero, me voy un poquito más con el diario <u>La este La Jornada</u> . Entonces... éste... en esos diarios ustedes se han de ver, se han de dar cuenta de las notas rojas que trae. Asesinaron tal, accidente tal, este robo tal, no nos habla más que robos y accidentes, de muertes, bueno, son cuestiones que se están dando ya al por mayor; es algo ya muy delicado, muy peligroso.
172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188	M.	Entonces la idea de esta plática es que nos dieran cuenta de un resumen de los sucesos del día de ayer, de una nota periodística fuerte. Sí como lo diríamos en cuatro pala..., en pocas palabras, Juan, de todo el suceso del día de ayer, ¿tú cómo lo como lo resumirías de todo lo que ya platicamos? piensen de cómo lo resumirían en pocas palabras. En pocas palabras, ¿Cómo nos harías un resumen de lo, de lo del suceso de ayer de la nota periodística de ayer? Vayan pensando en su resumen Juan, Juan Humberto, de la nota periodística de ayer, Moisés, Adrián, Yesénia, Juan, Humberto, todos vayan practicando una especie de resumen de la nota periodística. Si no vieron la información de ayer, bueno pero, ya nos enteramos de paso. Entonces vamos a terminar con un resumen de varios de ustedes. Sí, Martha, te escuchamos; Juan, denos un resumen de la nota periodística de ayer. Nada más un resumen de la nota periodística de ayer. Sí como te resulte; no necesitan escribir de lo que ya comentamos de ese suceso de ayer; haznos un resumen, pues. No así leído, no así, como te venga el resumen de ese suceso de ayer.
189 190 191	A	Que a "Paco" Stanley lo mataron, y una murió, dos personas huyeron y dos más se las llevaron al hospital; le hicieron la necropsia y ya, y a "Paco" Stanley...
192 193 194 195 196 197	M.	Lo están velando. Un velatorio es un lugar donde velan los cadáveres. Así de sencillo fue el resumen; sí, sí Juan, así de sencillo. Sí, en un resumen es necesario hacer destacar o tratar de rescatar las ideas principales; sí, ya lo habíamos visto; hay ideas secundarias y hay ideas primarias o hay ideas principales. Entonces de eso, éste, voy a asignarles trabajo a cada uno de los alumnos. Es decir, en ése sí rescatamos las ideas principales y hacemos un resumen, sí.
198	A	Maestro, no me quiere dar mi regla.
199	As.	Ja, ja, ja.
200 201	M.	Adrián y a Juan les toca "Se restablece la paz"; sí, a Adrián y a Juan el tema que les hace: "Se restablece la paz", página setenta y nueve.

202	A	¿Y nosotros?
203	M.	Lenin, le toca "Comienza la reconstrucción"; sí, a Federico le toca donde dice la "Revolución Cultural"; sí, luego Miriam, la "Rebelión de la Huertista".
204		
205		
	A	¿Qué página?
206	M.	Ochenta, Miriam, a la ochenta y uno.
208	M.	Y Asael, bueno, no, Patricia Dezha, la "Revolución Cristera", ya lo entendió Paty. Pues de ese subtema usted redacte un resumen rescatando las ideas más importantes.
209		
210		
211	M.	Acordamos la vez pasada que un resumen no es copiar exactamente como dice ahí, sino algunas palabras claves y luego agregándole otras palabritas por parte de nosotros a manera de que entiendas el significado o si la intención lo...
212		
213		
214		
215	M.	A la otra a Paty, también el mismo tema la "Revolución Cristera". También ese tema, las dos Patys: la "Revolución Cristera", Patys. Heriberto, te damos por ahí el "Partido Nacional Revolucionario", también va a trabajar ese... tema éste, Alonso... Areli le toca "Vasconcelos entrega libros". Yessenia, también ese tema y Elia también con ese tema. Cada quien va a hacer un resumen.(IC)
216		
217		
218		
219		
220		
221	M.	"Una semblanza de Álvaro Obregón" es para Yasel y Martín. Entonces, ese texto no tienen tema, le toca la "Rebelión de la Huertista". Moy y Alberto, este resumen de la parte que les corresponde: Como ejercicio de resumen, te escuchamos todos. Empiecen igual, veamos, te escuchamos:
222		
223		
224		
225		
226		
227	A.	La Constitución fue promulgada en 1917. Por algunas regiones de México la gente continúa saliendo. Los caminos, los puentes, las vías de ferrocarril y los cables del telégrafo y muchas otras instalaciones fueron destruidas. Los hombres y las mujeres salieron del país, sobre todo a los Estados Unidos, para buscar trabajo. En 1910, México tenía algo más de 15 millones de habitantes, en 1921 contaba con poco más de 14 millones. Durante la Re... Revolución la población del país contribuyó a las actividades productivas; estaban paralizadas, (IC) los puentes, las vías del ferrocarril, los cables de telégrafo, muchas otras; salieron muchos hombres y mujeres salieron del país, sobre todo a los...
228		
229		
230		
231		
232		
233		
234		
235		
236		
237		
238		
239	M.	No, no esa partecita. Bueno, creo que tiene señaladas, creo que las ideas principales; bueno, creo que las vías del ferrocarril y caminos, puentes, ¿por qué no lo dijiste? Ó sea, ahí dice en el texto: Las huellas de la revolución eran palpables" (IC). Ó sea te faltó una partecita que debiste de haber señalado: que varios
240		
241		
242		
243		
244		

244		servicios se habían destruido y se habían olvidado la agricultura, se olvidó trabajar la agricultura; se olvido trabajar a las minas, las fábricas. Sí, es más aceptable el resumen que que lo anterior.	
245			
246			
247		Alberto ese mismo:	
248		La constitución fue promulgada en 1917, pero en algunas, regiones de México la guerra continuó hasta 1920. El país quedó en manos de una nueva generación de hombres y mujeres; fo... fogearon en la Revolución eran pal...pables en la agricultura, las minas, las fábricas y el comercio, los caminos, los puentes y las vías de ferrocarril, los cables de telégrafo y muchas otras instalaciones. Muchos soldados murieron en, en las en las batallas a manos de los bandidos. Hombres y mujeres salieron del país a los Estado Unidos para buscar trabajo, otros se fueron a vivir a las ciudades, en especial a la capital. En 1910 México tenía algo más de 15 millones de habitantes; en 1921 contaba con 14 millones. Entre muertos, desaparecidos y exiliados durante la revolución; los campos petroleros. (IC)	
249			
250			
251			
252			
253			
254			
255			
256			
257			
258			
259			
260			
261	M.	Okey, todos los que están participando digamos... a lo que acaba de comentar Moisés a lo que acaba de comentar Alberto como resumen, ¿cuál se aprox, cuál de las dos partes se aproxima.más como resumen?	
262			
263			
264	A.	Moisés.	
265	M.	Moisés, Alberto le agregaste muchas ideas secundarias, le quitaste muy poquito, la inquietud es hacer un resumen; no digo que está mal, está bien para un primer intento; está bien el trabajo, pero te faltó abreviar muchas otras cosas. Hay muchas otras cosas más de las ideas principales, ¿sí se entendió, compañeros? Escuchamos a otros dos que siguen con "Se Restablece la Paz"	
266			
267			
268			
269			
270			
271	A.	Los ejércitos de Zapata y Villa fueron derrotados Villa firma la paz con el gobierno de Carranza; fue el primer presidente electo después de la constitución de 1917; Carranza no convenció a nadie para apoyar a sus candidatos. Al triunfo de la rebelión, de la Huerta fue nombrado presidente interino, pero consiguió que los generales zapatistas y él mismo dejaran ya de una vez las armas.	
272			
273			
274			
275			
276			
277	M.	Bien, ¿quién otra persona trajo ese mismo...?	
278	A.	Adrián.	
279	M.	Adrián, está muy bonito, no convence para la evaluación la suya, pero como resumen esta excelente. (El maestro habla en broma) Pablo y lee "Comienza la reconstrucción," Lenin, donde "Comienza la reconstrucción"; su resumen, le falta Federico, por la "Revolución Cultural".	
280			
281			
282			
283			
284			

285 286 287	A.	Durante el gobierno de Obregón hubo una revolución en la... puso en marca la ambiciosa campaña que Vasconcelos organizó; un grupo estudiantes y profesionista que se instalaban...	
288 289 290 291 292 293	M.	Le agregó algunas ideas principales, al final, (IC) si lo hubiera dejado hasta ahí, Federico, creo su trabajo hubiera sido más sobresaliente, pero como resumen considero que está bien; considero bueno el trabajo, sí. El otro joven que... los jóvenes que trabajan "La rebelión de la Huertista". Miriam, con "La rebelión de la Huertista". Te escuchamos, Miriam. El subtema que usted está trabajando es "La revolución de la Huertista. Cierto, bueno, te escuchamos.	
294 295 296 297 298 299 300 301		Bueno, tiene señalada, creo que las ideas principales, tienen señaladas creo, las ciudades principales, las vías de ferrocarril, caminos y puentes no dijiste, o sea ahí dice en el texto las huellas de la destrucción eran palpables"; o sea te faltó un partecita, ahí donde debiste de haber señalado que varios edificios no habían destruido, se habían olvidado; se olvidó trabajar la agricultura, se olvida trabajar las mismas, las fábricas; sí, es más aceptable el resumen que lo anterior. Alberto, es el mismo resumen.	
302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316	A	La constitución fue promulgada en 1917, pero en algunas regiones de México la guerra continuó hasta 1920. El país entró en manos en una nueva generación de hombres y mujeres fogueados en la Revolución. Las huellas de la destrucción eran palpables en la agricultura, las minas, las fábricas y el comercio: los caminos, los puentes, las vías del ferrocarril, los cables de telégrafo y muchas otras instalaciones. Muchos soldados y civiles murieron, en la.. en las batallas a manos de los bandidos. Muchos hombres y mujeres salieron del país a los Estados Unidos para buscar trabajo, otros se fueron a vivir a las ciudades en especial a la capital. En 1910 México tenía algo más de 15 millones de habitantes; en 1921 con poco más de catorce millones. Entre muertos y desaparecidos, exiliados, la revolución.	
317 318 319 320	M.	Okay, todos los que están participando, veamos a lo que acaba de comentar, Moisés a lo que acaba de comentar Alberto; como resumen, ¿cuál se aproxima, cuál de los partes se aproxima más como resumen?	
321	A.	Moisés.	
322	M.	Moisés.	
323 324 325 326 327		Al de Alberto le agregaste muchas ideas principales, sí, le quitaste muy poquito, la inquietud es hacer un resumen, no quiero decir que no estaba; para ser el primer intento estaba bien tu trabajo, pero te faltó abreviar muchas cosas, hay que sacar nomás las cosas, las ideas principales, sí.	

328 329 330 331 332 333	A.	Durante el Gobierno de Obregón hubo una revolución en la educación y en las artes. Puso en marcha ambiciosa campaña que llamó Alfabeto, pan y jabón. Un grupo de estudiantes y profesionistas que se instalaban como maestros.	
334	M.	Le agregó algunas ideas principales al final.	
335 336 337 338 339 340 341 342	A.	Vasconcelos proclamó la necesidad de que lo que estaban aprendiendo lo olvidarían, si no se fomentaba las bibliotecas públicas, el hábito de la lectura y le respaldó a la autoridad de, de Educación y Vasconcelos muy típicamente, jamás se cuidó de prevenir a las autoridades del lugar, en buena medida porque resultaba insustituible la idea de Municipal, la fila de estudiantes primaria y el contingente; a pesar de la mala experiencia, siguió cayendo por sorpresa la entrega de libros .	
343 344 345 346 347	M.	Escuchamos, bien, esos tres trabajos que hemos, este, escuchado resaltan; lean, le ponen y resaltan y muchísimo, resaltan como resúmenes. Este, continua, Yamel, Martha, Martín y Juan Humberto, pero antes, este, hay un ejercicio en la página 99 (de su Guía de trabajo), prepárenla porque voy a pasar a evaluar los ejercicios que faltan.	
348			Texto de Martín
349 350 351 352	M.	De hecho, este, para resumen, es un poquito laborioso, porque no habla de la historia, sino habla de una narración de una persona que convivió con Álvaro Obregón. Entonces no hay, casi no hay ideas principales.	
353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363		Bueno, veamos esa actividad que les pedí por ahí. La actividad cinco, ¿Cómo quedó su resumen eliminando las ideas secundarias? Sí, el trabajo de los castores, este texto de los castores, pero ya resumido de... ¿En algo coincide el trabajo de Juan y Yessenia o es totalmente diverso? A ver, lo escuchamos, ya escuchamos dos, los que acabamos de escuchar; el de Yessenia y Martha, ¿es idéntico al trabajo o hay mucha diferencia? ¿Qué opinan los demás? ¿Tú qué dices, Miriam? Lo que leyó Yessenia o lo que leyó Martha, ¿coincide o es lo mismo, o cambia mucho el trabajo uno del otro? Te escuchamos lo tuyo, Juan. Pasamos a la otra actividad.	

364 365 366 367	A.	Los castores vivían dentro del agua y se alimentaban de peces; son los mejores, son los mejores ingenieros y leñadores de la naturaleza, porque construyen sus casas en lo ríos con ramas y troncos de árboles que cortan con sus dientes.	
368 369	M.	¿Tú que dices Martha y Yessenia? ¿qué dices del trabajo?, ¿qué dices del trabajo, de él: coincide con el de ustedes o es distinto?	
370	A.	Es igual.	
371	M.	Es igual.	
372 373 374 375 376	A.	Sí. Bueno es igual este trabajo, porque, porque sencillamente se han eliminado las ideas principales. Nada más quedan las ideas importantes; sí sale. Bien, tenemos la actividad seis bien resumida, la actividad siete, Moisés, la iniciamos.	
377	A.	Los castores, sí.	
378	M.	Ajá, sí.	
379	A.	Los castores se encargan de a...	
380 381 382 383	M.	A ver, ¿cuál sería la idea secundaria de lo que acaba de leer? Este, Moisés, la actividad seis dice: Los castores se encargan de apilar capas y capas de ramas y troncos. Bueno, ¿cuá es la respuesta secundaria de esa partecita?	
384	A.	Se encarga de apilar capas y capas.	
385 386 387 388	M.	Entonces, Moy, Moisés, este, para todo los demás: Se encargan de apilar capas y capas de... Son ideas secundarias, ¿con qué palabras sustituimos esas ideas secundarias?	
389	A.	Apilan.	
390 391 392	M.	Apilan, entonces son, una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho palabras, que las sustituimos por una sola que es: ... apilan.	
393 394	M.	Entonces, nuestro resumen empieza a quedar: Los castores apilan ramas y troncos que unen con...	
395		Lodo	
396 398 399	M.	Lodo, con lodo, como si fueran paredes de... ladrillo. ¿Qué otras palabras sustituimos esta? Ésta es la forma de...	

400	A.	Así.
401	M.	Así indican los castores una casa de madera...
402	A.	Sumergida en el río
403	M.	Sumergida en el... río.
404	A.	Varias capas.
405	M.	Ésa en una parte, la ubicamos...
406	A.	en ninguna.
407	M.	En ninguna
408	M:	Este, dice: Los castores apilan varias capas de ramas y
409		troncos.
410	M.	¿Cómo queda conformado el resumen al final, este, de Juan,
411		Humberto? El resumen, la actividad ¿cómo queda conformada?
412	A.	Los castores apilan, apilan varias capas de ramas, unen con varias
413		capas como si fueran ladrillo y ramas... Bueno, me falta todavía, no
414		lo he terminado.
415	M.	Falta escuchar a Martha, por favor.
416	A.	Los castores apilan con ramas, con lodo.
417	M.	Así queda para todos.
418	A.	Si, así queda.
419	M.	Creo que se debería de agregar varias capas, después de apilan; sí,
420		los castores apilan varias capas de ramas y troncos, así quedaría más
421		o menos, así.