



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA**

Los indígenas en la escuela bilingüe
y su cultura instituida e instituyente

Antonio Carrillo Avelar

Tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas

Director: Dr. Rainer Enrique Hamel
Asesora: Dra. María Ana Portal Ariosa
Asesora: Dra. Aurora Elizondo Huerta



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA

**LOS INDÍGENAS EN LA ESCUELA BILINGÜE
Y SU CULTURA INSTITUIDA E INSTITUYENTE**

Antonio Carrillo Avelar

Tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas

Director: Dr. Rainer Enrique Hamel
Asesora: Dra. Maria Ana Portal
Asesora: Dra. Aurora Elizondo Huerta

MÉXICO, D. F.

Septiembre de 1998

ÍNDICE

PREÁMBULO

INTRODUCCIÓN

I.- DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1	Descripción de la unidad de análisis del estudio.	16
1.2	Su sentido y justificación.	22
1.3	Antecedentes y estado actual del objeto de conocimiento.	28
1.4	La problemática de investigación a estudiar.	35
1.5	Puntos de partida que orientan el trabajo.	38
1.6	Lineamientos metodológicos generales que orientan la investigación.	40

II.- EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN INDIGENA BILINGÜE HÑAHÑU EN EL VALLE DEL MEZQUITAL.

2.1	Los hñahñu del Valle del Mezquitál.....	47
2.2	El Cardonal, un Municipio donde se encuentran diversos proyectos para la educación indígena.	49
2.3	La escuela “Lázaro Cárdenas” de la Comunidad del Decá, en la órbita de la modernización educativa.	52

III.- CATEGORÍAS SOCIALES Y SOCIOLINGÜÍSTICAS DE SEGMENTACIÓN: ESTRUCTURAS QUE SIRVIERON DE APOYO A LA ESPECIFICIDAD DEL ESTUDIO EN EL AULA.

3.1	Determinantes metodológicos que intervienen en el estudio.	60
3.2	Supuestos teóricos que orientan el trabajo.	64
3.3	Niveles de Análisis para el estudio de la práctica cotidiana en el aula.	65

IV.- LA CULTURA ESCOLAR INSTITUIDA EN EL SALÓN DE CLASES DE UNA ESCUELA INDÍGENA BILINGÜE.

4.1	La selección del objeto de estudio.	70
4.2	El escenario y los actores y su proceso de interacción comunicativa.	71
4.3	Situaciones interactivas en el aula y sus niveles de análisis.....	75

V.- ESTILO Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

5.1	El saber disciplinario.	100
5.2	El saber metodológico.	105
5.3	El saber educativo.	109
5.4	El saber profesional.	111

CONCLUSIONES GENERALES	117
-------------------------------------	------------

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS.	126
------------------------------------------------------	------------

ANEXOS.

Mapa del Estado de Hidalgo.

Mapa de la Región del Valle del Mezquital.

Horario de clases cotidiano.

Lección de matemáticas de 6º año.

Transcripción de la lección analizada.

Lista de siglas diversas que aparecen en el estudio.

PREÁMBULO.

El manuscrito original del cual forma parte este documento se había organizado en tres apartados y tres capítulos, incluía una presentación, introducción, conclusión y anexos. Después de debatir con los asesores de la investigación, se decidió que sería preferible publicar un trabajo compacto, donde se destacara en un primer capítulo la reorganización de todo el proyecto de investigación y la presentación de los avances de un estudio concreto de investigación en el aula indígena.

La función de esta tarea sería cumplir con dos propósitos: primero, cumplir con un documento que llenara los lineamientos institucionales que marca la Universidad Autónoma Metropolitana a través del Departamento de Antropología para la obtención del grado de Maestro en Ciencias Antropológicas, correspondiente al doctorado del mismo nombre, y segundo, proponer un texto que permita continuar el debate con los expertos del campo, sobre la pertinencia del objeto de estudio, el tratamiento metodológico seleccionado y la pertinencia de algunos hallazgos académicos obtenidos.

La presente versión del estudio está integrada por cuatro apartados. El primero pretende dar una visión general del diseño de toda la investigación. Aquí se esbozan algunas categorías centrales del trabajo y algunos planteamientos sustanciales de los debates actuales del campo.

En la segunda parte del texto, se diseña un marco referencial concreto que busca resaltar el contexto geográfico y sociocultural en donde se realiza el estudio.

En la tercera parte, se desarrollan los procedimientos metodológicos más importantes que se emplean en el trabajo y se destacan los objetivos e hipótesis concretos que sirven de orientación a la recolección de los datos obtenidos en el último apartado.

En la cuarta parte, se destacan los principales resultados obtenidos a partir de los sustentos sociolingüísticos y etnográficos que sirven de base para el análisis del aula indígena. Aquí se enfatizan los procesos interactivos que se dan en el desarrollo de la clase de matemáticas, seleccionada para el análisis de este trabajo.

En la parte correspondiente a las conclusiones, se destacan los logros alcanzados y las orientaciones generales que se desprenden de este documento, con la finalidad de tener un puente entre los aportes de este estudio y la visión de conjunto que tendrá la nueva versión de la investigación.

En lo que respecta a la bibliografía y hemerografía se reafirma la importancia de subrayar los materiales disciplinarios e interdisciplinarios que sirven de apoyo al trabajo. Al mismo tiempo se cuida la vigencia de los textos y la pertinencia teórica de los mismos.

Por último, el trabajo también muestra varios anexos, cuya finalidad es dotar a los lectores de material complementario que ayude a tener una mayor claridad y profundización del documento.

Se hace necesario e importante, en este proceso de trabajo subrayar la participación y el compromiso de algunos investigadores y compañeros dedicados al campo de la educación indígena, así como sus intervenciones, sugerencias y comentarios para enriquecer este estudio.

En este contexto cabe destacar el valioso apoyo académico y profesional del Dr. Enrique Hamel, quien dirige y asesora la realización de este documento.

Asimismo se hace también necesario enfatizar los oportunos puntos de vista y recomendaciones de la Dra. María Ana Portal y la Dra. Aurora Elizondo Huerta, asesoras paralelas del proyecto, las cuales de manera desinteresada, han tenido la gentileza de dedicarle parte de su valioso tiempo, pese a sus múltiples ocupaciones, a la revisión general del trabajo.

Se reconoce también el apoyo brindado por los profesores Oscar López Camacho, Raquel Pérez Hernández y Patricia Medina, por las recomendaciones y sugerencias hechas al sentido y redacción del trabajo.

También se reconoce la participación de diferentes personas del campo de la educación indígena, las cuales amablemente nos brindaron todo tipo de facilidades, tanto de orden material, como institucional, para la realización del trabajo de campo y nos permitieron observar directamente su quehacer docente en las escuelas y salones de clase.

En este ámbito, es necesario resaltar el apoyo proporcionado por la familia Cruz Cardón, la cual me brindó alojamiento, alimentación y documentos del campo disciplinario de la educación indígena, sin los cuales sería imposible llegar a cumplir esta primera meta.

Igualmente, se reconoce el apoyo de las autoridades de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la Coordinación de Posgrado y de la Dirección de Investigación por habernos autorizado y brindado las facilidades para llevar a cabo esta investigación.

Por último, quiero dejar testimonio del apoyo económico de becarios de CONACYT sin el cual sería muy difícil llegar al término de esta meta.

INTRODUCCIÓN.

Según Stavenhagen R. (1980), dos pilares principales del legado ideológico de la Revolución Mexicana fueron el nacionalismo y el indigenismo. En términos generales, el nacionalismo planteó la necesidad de consolidar los valores mexicanos frente a los extranjeros y fortalecer la cultura nacional alrededor de un conjunto de símbolos compartidos que promovieran la unidad entre los mexicanos. Para cumplir con esta tarea se llevó a cabo una política educativa y cultural.

El indigenismo, por su parte, como ideología nacional, se inició en el período revolucionario y cobró fuerza a partir del período presidencial de Lázaro Cárdenas. El indigenismo como corriente intelectual, continúa señalando Stavenhagen, es uno de los sustentos del período revolucionario, ya que más o menos la mitad de la población estaba integrada por indígenas hablantes de alguna lengua india de origen prehispánico.

En este contexto, la escuela mexicana cumplió con la tarea de recuperar los principios ideológicos de la Revolución Mexicana y buscó promover como meta la de integrar a los indígenas a la vida nacional. Aquí jugó un papel importante la Escuela Rural Mexicana y después la “Casa del Pueblo”, que tenían como meta desestructurar las barreras culturales y lingüísticas a partir de esos razonamientos.

Las culturas indígenas habían sustentado su razón de ser, sus creencias, sus valores, sus relaciones de producción a través de sus particularidades comunicativas, las cuales normalmente se manifiestan a través de una tradición oral, que sólo convence a los vinculados con el grupo social.

La llamada cultura nacional está integrada en sus sustentos por el pensamiento occidental y avalada por saberes teóricos o académicos, los cuales a través del lenguaje escrito le dan status de conocimiento verdadero, que se encuentra instituido, entre otros espacios, en la escuela.

La institución escolar, en el campo de la educación indígena, ha implicado la presencia de la cultura occidental dominante, la cual ha buscado silenciar las otras prácticas culturales por no considerarlas como saberes "científicos"; de esta manera ha convertido la escuela en un recurso de penetración ideológica en las poblaciones indígenas.

Sin embargo, esta estrategia de penetración no ha sido mecánica, sino que está vinculada a ciertos recursos de resistencia que dividen los saberes, unos que sirven para la escuela, para adquirir calificaciones, y otros que sirven para resolver problemas cotidianos y problemas de formación.

Las discusiones en los inicios de la Revolución Mexicana estaban centradas en cumplir la anhelada tarea de fomentar un cambio cultural, que integrara a los indígenas a la cultura nacional y, con esta lógica, se instituyeron una gran cantidad de instituciones que tomaron la tarea de borrar la diversidad cultural.

...así se explica el sistema de las escuelas regionales, de las misiones culturales, normales campesinas; fue el objetivo 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 (1939), 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

Esta situación cambió a fines de los setenta. Los pueblos indígenas a través de la agrupación de maestros bilingües hicieron severos cuestionamientos a los lineamientos oficiales. Esta circunstancia coincidió con los planteamientos críticos de un grupo de antropólogos comprometidos con el que hacer indigenista (Cfr. Stavenhagen, R., 1988:15).

Ante esta problemática, el Estado, en 1978, creó la Dirección General de Educación Indígena, y con ella se reconoció la pluralidad cultural y lingüística del país, al plantear el rescate de los valores culturales indígenas como valores nacionales y la reivindicación de la lengua indígena también como lengua oficial.

Para cumplir estas metas, se instituyó una serie de propuestas que tendían a resolver la problemática de la educación indígena y al mismo tiempo crear las condiciones para el surgimiento de una nueva cultura* institucional que puso en el centro de su mirada lo indígena. (Cfr. Valiñas, L., 1986)

Los programas de educación indígena que más destacaron fueron los siguientes:

- Primaria bilingüe y bicultural.
- Programa de educación preescolar bilingüe.
- Programa de educación y capacitación de la mujer indígena.

* Se entiende por cultura en su acepción amplia "las dinámicas, los estilos de vida de sociedades que los grupos humanos constituyen a través de redes de significación que las personas y grupos usan para elaborar sus sentidos y comunicarse entre sí" (Cfr. Hall, S., 1992:10). Desde esta perspectiva, la cultura debe percibirse como un hecho social pero al mismo tiempo individual, donde se crean y recrean las formas de percibir e interpretar al mundo.

La cultura en sí debe de percibirse como un proceso de interacción y comunicación, donde los actores construyen un contexto, un orden y un sentido, mediatizado por el entorno social y físico.

La cultura en sí se hace evidente en su forma de percibir el mundo, en su organización en la producción de sus objetos materiales, en la manera como los usan, en sus manifestaciones artísticas y, en general, en todo aquello que le da pertinencia.

A través de la cultura todos los individuos construyen formas específicas de ser, formas de identificarse entre sí. En consecuencia, se puede decir que cada individuo pertenece a algún grupo si ya tiene un pasado y un contexto común y produce un espacio que le da una razón de ser. En síntesis, el hombre es producto, pero al mismo tiempo, productor de cultura.

- Programa de reorientación de sistemas de operación de albergues.
- El programa productivo en Escuelas Albergues.

Han existido otros programas de formación de intelectuales en convenio con otras instituciones, que ayudaron a profesionalizar el campo. Entre estos programas destacaron:

- El programa de Formación de Etnolingüistas (Convenio INI - CIESAS).
- El programa de especialistas en educación indígena, para apoyar la infraestructura académico-administrativa de todo el subsistema de Educación Indígena (Convenio UPN – DGEI).
- El programa para profesionalizar la práctica docente en todos los estados donde existe población indígena, a través de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria (Convenio UPN - DGEI).
- El programa de Estudios de Posgrado con la Maestría en Educación Indígena (Convenio UPN – DGEI).

En la última década el CIESAS y la UPN han presentado proyectos tendientes a formar cuadros especializados en los siguientes posgrados.

- La maestría en Lingüística Indoamericana (CIESAS).
- La maestría en Desarrollo Educativo, línea Diversidad Sociocultural y Lingüística (UPN).

En el contexto de las propuestas antes mencionadas, se da la construcción de una nueva cultura instituyente.*

* Por cultura instituyente, se entienden todos aquellos criterios alternativos que generan una concepción del mundo críticamente coherente, a la que subordinan todo saber teórico – filosófico y/o científico y artístico, el cual representa una forma de pensar y actuar de un grupo social y la cual busca influir o alterar el accionar cultural cotidiano, con la finalidad de que existan nuevas prácticas. (Cfr. Béjar Navarro y Rosales Ayala, 1992:31).

Se seleccionó el programa de educación primaria indígena bilingüe para hacer el estudio motivo de este trabajo, porque existe coincidencia por parte de los grupos indígenas y el Estado en el sentido de que es la mínima formación a la que tiene derecho un ser humano.

Se consideró que este proyecto debería de favorecer el desarrollo de las comunidades indígenas a partir de propiciar una formación armónica de sus educandos indígenas, con la finalidad de fortalecer su lengua y su entorno cultural, en el contexto del currículum oficial.

Desde 1978 a la fecha, han existido muchos funcionarios, académicos y docentes mestizos e indígenas que se han convertido en partidarios y enemigos del proyecto, pero en la práctica se han hecho pocas investigaciones académicas serias sobre esta iniciativa. Es decir, existen pocos trabajos que cuenten con referentes teóricos rigurosos y una base empírica densa, que hayan evaluado los efectos de los distintos programas tendientes a revitalizar la cultura y la lengua de los cincuenta y seis grupos indígenas.

La Escuela indígena bilingüe a nivel primaria se considera un espacio académico importante, porque éste es el nivel en que las familias indígenas y el Estado procuran que se cumpla su propósito con un sentido amplio.

En este contexto, la intención central de este trabajo es hacer una evaluación del estado actual que vive el proyecto de educación bilingüe, hecho por los indígenas y simpatizantes de esta propuesta.

Esta investigación tiene como propósito recapitular los avances, identificar problemas y sistematizar experiencias relevantes con miras a proponer líneas de acción que buscarán consolidar lo avanzado y reorientar sus carencias, todo esto con la intención de hacer de la educación indígena un quehacer que “responda a necesidades” de estos grupos y a la dinámica socio-política en que se encuentran insertos.

El hacer esta valoración se considera una tarea necesaria, en virtud de que las propias instituciones oficiales, como la DGEI, tienen poco espacio para la reflexión y autocrítica de su accionar académico.

Por otra parte, los grupos de indígenas como tales se encuentran al margen de la toma de decisiones, ya que se piensa que éstos están representados por los maestros bilingües, que son docentes que “portan” sus necesidades y aspiraciones socioculturales (*sic*).

La institucionalización de un proyecto de los indígenas se considera un hecho trascendente por varias razones:

- Primero: es la primera vez que, después de casi quinientos años, se reconoce que el país es una nación plurilingüe, con una amplia diversidad cultural.
- Segundo: es el inicio de una educación que pretende estar acorde a los procesos de formación de sujetos cultural y lingüísticamente diferenciados.
- Tercero: se pretende crear un proyecto que permita a las poblaciones indígenas tener una convivencia igual a la de los diferentes grupos culturales que existen en el país.
- Cuarto: se busca crear una propuesta de formación docente, que trate de superar los múltiples problemas y cuestionamientos hechos a las otras propuestas de formación que existen y que se distinguen por su falta de congruencia entre los planes y programas de estudio, con la realidad y aspiraciones de cambio y desarrollo de los pueblos indígenas.
- Quinto: se crea un nuevo campo disciplinario que busca la manera de lograr que esta especificidad o diferencia antes silenciada, ahora tenga su propia voz, a partir de sus particularidades. Es decir, ahora se busca que estos pueblos indios se vean como sujetos socioculturales e históricos con identidad propia, de la cual han carecido desde la conquista española hasta nuestros días.

I.- GENERALIDADES DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Con la intención de mostrar mejor al lector la forma en que se fue construyendo el objeto de estudio seleccionado, es necesario mencionar que esta idea surge a través de la estancia que tuvo el autor de este trabajo en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de La Paz, Bolivia.

Allí se encomendó a un equipo interdisciplinario la tarea de diseñar un plan de estudios donde se promoviera la educación indígena a través de la recuperación de la lengua y la cultura aymara y quechua.

En 1994, quien esto escribe, vivió la experiencia de percibir en el país, a simple vista, grandes posibilidades de hacer funcionar proyectos que promovieran las prácticas de la educación intercultural bilingüe. En virtud de que en esta época se encontraba como Vicepresidente del país un destacado académico indígena, las principales políticas educativas estaban enfocadas a cubrir esta tarea. Prueba de ello era la promulgación de la *Ley de la Reforma Educativa*, la cual era el sustento legal para fomentar una educación intercultural bilingüe en todo el país.

Esta reforma educativa a su vez se apoyaba en el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), organismo formado con la experiencia de connotados especialistas

extranjeros que se habían distinguido por participar en proyectos trascendentes de educación bilingüe en América Latina.

A pesar de todo ello, un hecho que llamó fuertemente la atención, fue el presenciar un acalorado debate entre la Confederación Obrera Boliviana (COB), que agrupaba a todos los maestros indígenas del país, los cuales expresaban a través de grandes manifestaciones y desplegados en el periódico su repudio a la Reforma Educativa y, por otra parte, la Secretaría de Educación Pública de Bolivia, que buscaba convencer a los docentes indígenas de la trascendencia, la cual difundía la Reforma a través de los medios masivos de comunicación, como televisión, radio y prensa.

Esta realidad motivó la necesidad de estudiar las políticas educativas y las prácticas culturales cotidianas, en virtud de que en nuestro país también se instituía una Reforma Educativa en el año de 1992, que fue retomada por el Programa de Desarrollo 1995-2000, la cual promueve cambios radicales significativos en la problemática de la educación nacional y que, por lo tanto, sería importante analizar académicamente.

Asimismo se promulgaron cambios constitucionales al Artículo Cuarto Constitucional, donde se reconoce la importancia de recuperar la diversidad cultural y lingüística del país, tema que se analizará más adelante.

En México, después de 20 años de haberse instituido la educación indígena (1978 – 1998), los maestros bilingües en los hechos están en desacuerdo con sus acciones concretas de no promover una educación bilingüe y hoy la llamada intercultural, que busque preservar su lengua, su cultura, con miras a promover una identidad como grupo cultural, así como de tener derecho a un espacio académico propio, que les permita a los indígenas participar en iguales condiciones de una educación donde se fomente la diferencia.

Hoy en las comunidades indígenas se percibe que el maestro maneja el discurso de fomentar una educación indígena, donde se promueva la lengua y la cultura, pero en la

práctica el docente está sólo preocupado porque se cumplan los contenidos que señaló el curriculum oficial.

Estos dos hechos me llevaron a tratar de indagar para dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Qué factores están afectando el hecho de que los maestros indígenas ven en el fomento de la educación intercultural bilingüe un sinónimo de atraso y discriminación racial, y una carga académica difícil de cumplir?

¿Cómo se viene instituyendo la cultura escolar en las escuelas primarias indígenas, la cual promueve en su seno una educación intercultural bilingüe?

¿Qué relación existe entre las estrategias de formación de docentes y las prácticas culturales instituidas?

¿Cuáles son las posibilidades de gestar una nueva cultura escolar instituyente que promueva verdaderos cambios sustantivos en las escuelas indígenas bilingües?

¿Cuáles son los valores académicos instituidos con los que funciona una escuela indígena bilingüe, con prestigio y cuáles son las pertinencias de estos para promover una nueva cultura escolar?

¿Cuáles son las características de la cotidianidad de la vida académica que viven las aulas indígenas y cuáles son las posibilidades de promover discontinuidades culturales en la misma, a través de posibilitar una nueva cultura escolar instituyente?

1.1 Descripción de la unidad de análisis del estudio.

Se ha dicho a lo largo de los últimos años que las comunidades indígenas constituyen espacios desgarradores, llenos de injusticias, discriminaciones, marginación social y, en general, un mundo oscuro sin soluciones (Cfr. Muñoz, H., 1997).

En este contexto la idea central del trabajo es documentar “objetivamente” las circunstancias socioculturales y pedagógicas que vive una escuela indígena, para desde aquí valorar las condiciones y potencialidades académicas que pueden ser utilizadas con el fin de promover prácticas de formación educativa, que tiendan a favorecer una nueva cultura escolar en beneficio de sus niños en particular y de las comunidades indígenas en general.

Se entiende por cultura escolar un proceso de construcción social históricamente consolidado, que generalmente busca perpetuar una forma de pensar y percibir la realidad, a su vez también es cambiante por antonomasia, aunque muchas veces estos cambios con frecuencia se dan desde la misma racionalidad. (Cfr. Rockwell, E., 1986) (Santos G., 1994) (Pérez G. 1998).

Es decir, la cultura escolar es una forma de pensar, un saber general de referencia que constituye una capacidad de respuesta compartida.

La escuela, en términos generales, “... es una organización que se estructura sobre procesos, normas, valores, significados, rituales, formas de pensamiento etc. Dentro de esa cultura existen subculturas en las aulas, en los seminarios, en el equipo directivo. También esos grupos comparten una red de significados que les son propios”. (Santos G., 1994: 208).

Cultura es un producto de interacción social. Cada persona ha aprendido cada una de las culturas a las que tiene acceso, con un grupo social, las cuales fueron también creadas en grupos. Tomando parte en el sistema de comunicación de un grupo, es como se aprende la cultura del mismo. Una escuela y un aula son ambos grupos en ese sentido. Cada uno de ellos tiene su propia cultura”. (Santos G., 1994:209).

El estudio de la cultura escolar permite entender mejor los procesos educativos que normalmente no eran estudiados y sólo se hacían cambios a partir de una lógica del deber ser, que con frecuencia no establecen rupturas o discontinuidades culturales (Cfr. Carrizales, C. 1990), en las prácticas educativas.

El estudio de la cultura escolar se convierte en una gran veta de conocimiento que puede permitir el estudio a fondo de las distintas rutinas académicas, para percibir que en las diferentes prácticas institucionales se dan o se crean interacciones simbólicas, donde existen redes de significado que le dan sentido a su quehacer cultural.

Un aspecto que se integra al estudio es la relación entre cultura escolar instituida e instituyente. Estas dos grandes categorías en esencia se perciben como dos campos separados, cuando en realidad son dos ámbitos de conocimiento que deberían de estar articulados. (Cfr. Sacristán, G. 1998: 24).

Si bien en el trabajo se propicia el análisis entre la cultura instituida e instituyente, esto se debe a que el estudio de estas discrepancias en ciencia significa comparar entre el discurso pensado y el hacer cotidiano de los docentes indígenas bilingües. Es necesario analizar conjuntamente estos dos campos, pues gran parte del discurso oficial instituyente es generalmente teórico y dista mucho de lo que sucede en la cotidianidad de las escuelas, en general, y del aula, en particular.

El análisis complementario de estas dos parejas conceptuales contribuye a identificar cómo el docente se acerca al conocimiento y cómo hace esta misma función con sus alumnos. Es decir, con frecuencia se parte de que el maestro posee una verdad absoluta, lo cual es muy diferente a lo requerido como conocimiento en la realidad. En otras palabras, en este trabajo se busca analizar las contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace en la práctica cotidiana.

Hemos escogido como referente empírico para efectuar el estudio al proyecto institucional llamado Escuela de Asesoría,* el cual se presume que está compuesto por escuelas donde se privilegia la enseñanza bilingüe y se fomenta la práctica intercultural bilingüe.

Para efectos del trabajo se trató de escoger a juicio del responsable del proyecto la mejor escuela de la región. Al escoger esta escuela, en esencia también se seleccionó una institución de organización completa. Situación que se consideraba muy significativa para el proyecto, ya que en la vía de los hechos se estaba en posibilidades de acceder a una escuela que tuviera un cuerpo de docentes, el cual en la práctica se convierte en un organismo producto y productor de cultura institucional.

Otras escuelas como las unitarias, bidocentes o tridocentes, no se consideró escuelas que pudieran servir para el proyecto, en virtud de que estas instituciones y sus profesores son inestables y con frecuencia cambian de institución, por lo que la creación de una cultura institucional es más difícil que se genere. En cambio en las escuelas de organización completa los docentes son más estables y juntos son productos y productores de una cultura institucional.

Esto está basado en el supuesto de que una escuela de organización completa generalmente se encuentra ubicada en las mejores condiciones de la región, ya sea porque se encuentra a la orilla de la carretera o porque tiene en su entorno geográfico “buenas condiciones de vida social”, por los servicios con los que cuenta, como luz, agua potable, médico, etc., y sobre todo porque existe un equipo de docentes que al interactuar entre ellos mismos están reflejando y asumiendo una práctica cultural escolar.

* Las Escuelas de Asesoría es una propuesta significativa que pretende construir una educación bilingüe para el medio indígena. Esta propuesta se crea con la intención de promover una mayor "calidad y eficiencia terminal" de la educación indígena bilingüe (Cfr. DGEI/SEP 1993: 13). a partir de las siguientes acciones:

- Reforzar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua indígena y del español como segunda lengua.
- Brindar asesoría a los profesores que están promoviendo la educación bilingüe.
- Promover el uso de libros de lectoescritura y escritura en lengua indígena.

La característica más sobresaliente de la Escuela de Asesoría seleccionada es que posee una trayectoria de apoyo al bilingüismo, que se ha dado desde la creación del proyecto de escuela piloto instituida en 1992. Esta circunstancia convierte a instituciones en espacios académicos que llevan en su interior el sesgo del bilingüismo entre sus alumnos.

Se consideraba el proyecto de Escuelas de Asesoría como una propuesta muy importante que tiende a favorecer el bilingüismo, puesto que es la primera propuesta académica que cuenta con el apoyo de un equipo de profesores indígenas expertos en la elaboración de libros de texto y auxiliares didácticos que pretenden fomentar la educación indígena.

Se decidió hacer el estudio en el nivel de educación primaria, porque éste es un nivel al cual tiene acceso toda la población mexicana de manera más o menos democrática. Además, existe la conciencia de que este nivel es el que está más abocado a promover un proceso de desarrollo integral del individuo, con miras a lograr que sostenga las prácticas socio-culturales vigentes (Cfr. CEPAL – UNESCO; 1992), también por promover los efectos del desarrollo social, como son salud, nutrición, formación de hábitos, valores, etc.

La educación primaria indígena a su vez tiene entre sus propósitos lograr que la población beneficiaria esté en condiciones de resolver la problemática cotidiana que se le presenta en el hogar y en el contexto en que se encuentra inserto, así como tener las bases para construir aprendizajes futuros (The World Bank 1990:8, en Schmelkes, Sylvia, 1997:11).

En este sentido, todas las políticas educativas sexenales, consideran que es la primaria la que requiere de un fuerte apoyo económico, de calidad, equidad y pertinencia.

En algunas comunidades indígenas también se cree que es el nivel más importante del sistema educativo, pues aquí se adquieren las bases para un proceso de formación que puede ayudar a los indígenas a vincularse con el mundo exterior.

con la idea de poder documentar mejor una escuela exitosa de la región, para que desde esta perspectiva se pudieran analizar los valores culturales instituidos por la escuela estudiada. La razón principal de esta selección se justifica en virtud de que la mayor parte de estudios etnográficos generalmente tienden a documentar el fracaso.

La característica más sobresaliente de una escuela “trionfadora” en la vía de los hechos permite dotar al estudio de los componentes y valores que hacen “exitosa” a una escuela pública de la región y al mismo tiempo permite analizar cada uno de estos componentes, con miras a obtener información de aquellos aspectos que son valiosos en el contexto para los implicados en el proyecto de la educación intercultural bilingüe.

Actualmente, a simple vista, el buen funcionamiento de una cultura instituyente en las escuelas indígenas bilingües está dando, porque generalmente se cumple con la normatividad administrativa de entregar documentos a tiempo, con buena presentación, iniciar y terminar las clases en los tiempos acordados, pero sobre todo destacan aquellas escuelas que cumplen con las disposiciones oficiales y ganan los primeros lugares en los distintos concursos organizados por las diferentes dependencias del gobierno. Es decir, un sinónimo de buena escuela es aquella que se sabe preparar para los concursos, sin importar la manera en que ésta se apoye para lograrlo, ya sea seleccionando a los “mejores alumnos” o contratando a docentes especializados para que ayuden a mejor cumplir con la tarea.

Es necesario aclarar que lo que no se busca es cómo lograr que estas escuelas reproduzcan esta racionalidad, sino contrariamente, lo que se plantea modificar es el sentido con el que viene trabajando la escuela indígena en un acto de valoración que permita resignificar el quehacer educativo de una nueva cultura instituyente.

Estos nuevos espacios que se han creado para reflexionar sobre la problemática educativa de las escuelas y de la zona escolar, sugieren la necesidad de analizar las interacciones que se dan entre los distintos actores que intervienen y que participan en los actos educativos y, en consecuencia, para encontrar mejores rutas de solución, creativas y pertinentes a la

en consecuencia, para encontrar mejores rutas de solución, creativas y pertinentes a la problemática que se da en la cotidianidad de las instituciones educativas en general y, en particular, aquella que se da en un ambiente bilingüe intercultural.

Es decir, se busca en este trabajo identificar aquellos elementos que puedan ayudar a que la Escuela Indígena sea transformada culturalmente, con la finalidad de que esté más acorde con las necesidades de formación que la población indígena requiere y que el país, como nación pluricultural y plurilingüe, demanda.

Desde esta perspectiva, lo que se busca en esta investigación es cumplir con los siguientes objetivos:

- 1.- Evaluar el estado que guarda la cultura escolar instituida en la educación primaria indígena bilingüe a partir de sus mejores instituciones, como es el caso de la Escuela de Asesoría del Decá, con el propósito de:
 1. - Valorar el impacto que ejercen los contenidos interculturales y lingüísticos en la comunidad indígena.
 2. - Determinar los alcances y limitaciones formativas de las herramientas metodológicas y contenido escolares que maneja el maestro indígena.
 3. - Identificar los interjuegos existentes entre los distintos actores sociales a través de las interacciones que se dan en la cotidianidad del aula indígena.
 4. - Analizar los contenidos de la vida cultural y económica de la población indígena y su pertinencia con los contenidos escolares.
 5. - Ubicar el sentido de la educación indígena bilingüe intercultural en el contexto de la dinámica de la globalización económica.

- 6 - Identificar las condiciones académicas y laborales para que los profesores indígenas puedan producir cultura escolar instituyente de acuerdo a las necesidades y características de la población indígena.

1.2 Su sentido y justificación.

El país actualmente se encuentra en un proceso de transformación derivado de las diversas manifestaciones sociales, como son el surgimiento de un nuevo orden económico que impacta el sector productivo y la estructura social en su conjunto. Estas modificaciones se ven reflejadas en la adopción del modelo neoliberal como estrategia que orienta el sentido de la vida socioeconómica de todo el país.

El nuevo proyecto económico se ha caracterizado por ser totalizador, pues es una estrategia que abarca todos los niveles y sectores de la población.

En este contexto, el campo de la educación indígena 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.

A partir de 1990, señala Gómez M.(1992) se han venido creando distintas disposiciones legales, entre las que destacan las siguientes:

- 1.- El surgimiento del convenio 169 sobre los pueblos indígenas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), donde se reconoce el derecho de estos pueblos a tener una educación culturalmente adecuada. Ésta consiste en el uso de la lengua propia como un recurso para su formación, y la participación real de los pueblos indígenas en el diseño y administración de programas educativos.

- 2.- Las modificaciones del Artículo 4º Constitucional, donde el Estado Mexicano se compromete a "proteger y promover el desarrollo de sus lenguas y cultura, usos y costumbres y organización social".
- 3.- En 1992 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, que consiste en la redistribución de las responsabilidades sobre la prestación de servicio educativo, que pasa 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 contenidos acordes a las necesidades de la población, en un marco donde se recupera y se recalca la función del maestro de grupo como principal protagonista de la tarea educativa.
- 4.- En 1992 se crea también la nueva *Ley General 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.

En el país, ahora se dejan entrever varios proyectos que pretenden recuperar el sentido de la educación indígena, donde se promueve el bilingüismo y el estudio de la 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), entre otros.

Sin embargo, 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 muchos se quedan en las buenas intenciones de quienes los formularon, ya que sus repercusiones en la vida cotidiana de las escuelas son otras.

A simple vista parecería que el reconocimiento del carácter pluricultural y plurilingüe del país a través de los planteamientos legales y de las políticas educativas impulsarían cambios que parecerían normales y rápidos, sin embargo la realidad es otra. La educación indígena intercultural y bilingüe ha dejado de ser una bandera oculta, la cual se encontraba en manos de los sectores progresistas de la educación, como grupos de antropólogos o lingüistas que se encargaban de hacer innovaciones en las instituciones donde hacían sus propuestas, o bien equipos de docentes indígenas bilingües entusiastas que buscan hacer trascender sus instituciones educativas, sin embargo ahora legalmente es una tarea nacional y obligatoria.

Todo esto en virtud de que la legislación educativa planteó la idea de la participación organizada de toda la sociedad a través de las autoridades, los maestros, los alumnos y los padres de familia:

Preservar al patrimonio cultural requiere de la participación organizada de toda la sociedad, el gobierno creará y atenderá los espacios y modalidades de colaboración de individuos y grupos en el cuidado el estudio y la difusión de nuestro legado cultural. En estas tareas deberá generarse la más amplia participación federal, estatal y municipal (Plan Nal. De Desarrollo; 1995 - 2000: 53)

En este contexto, ahora resulta que experiencias innovadoras de educación indígena en América Latina, que en otros tiempos fueron cuestionadas, hoy son aceptados. Tal es el caso de Bolivia con la educación ayllú en el Valle de Clisa en 1929 y Warisata (1931-1940), las escuelas autogestivas del Chimborazo en Ecuador, la experiencia educativa en Puno, Perú, el proyecto de formación - profesionalización de maestros bilingües de Loreto (Iquitos), entre otros proyectos educativos de educación indígena, los cuales se han destacado en la parte centro y sur del continente. Lo anterior podría ponerse en práctica en cualquier lugar del país, una vez que ha sido probada su factibilidad. Sin embargo, habría que aclarar que, para su institucionalización en un espacio físico nuevo como el nuestro, se requerirán muchas otras cosas más que el proyecto y la normatividad que ahora las hace factibles.

En el ámbito legislativo, durante las últimas décadas en América Latina ha existido oficialmente un reconocimiento a las reivindicaciones indígenas, las cuales se ven reflejadas en una visible participación en la elaboración de 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 latinoamericanos 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, E. 1976) tal es el caso de las siguientes legislaciones:

- 1991, Guatemala Ley Nacional de Educación
- 1993, Argentina Ley Federal de Educación.
- 1993, México Ley General de Educación.
- 1994, Bolivia Ley de la Reforma Educativa
- 1995, Perú Nueva Ley Educativa

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

Se puede advertir que el plurilingüismo es una excepción. En consecuencia, la educación bilingüe intercultural deja de ser una modalidad para minorías aisladas y se convierte en una necesidad social. Este hecho ocasiona el reclamo de que existan proyectos de educación intercultural bilingüe de alto nivel, si se quiere evitar la creciente degradación de las culturas y lenguas indígenas. Esto no quiere decir que ello implique conservarlas como piezas de museo, sino como proyectos que recuperan la tradición lingüística, pero que también se nutren de los avances de la cultura occidental en beneficio de su enriquecimiento propio.

A últimas fechas, se ha comenzado a entender la necesidad del respeto a la diferencia y de, por consiguiente, poner en práctica políticas educativas diferenciadas con la participación de sus integrantes.

Las Escuelas de Asesoría, proyecto creado con la finalidad de fundamentar una educación intercultural en el sexenio pasado, es una propuesta innovadora que cuenta con equipos electrónicos como televisión, antena parabólica y equipo de radio, los cuales operan con el apoyo del Instituto Nacional Indigenista. Asimismo, se espera que estas instituciones sirvan como centros de actualización a distancia para los maestros bilingües de las escuelas que están a su alrededor.

Cabe destacar que estas escuelas han iniciado la tarea de promover una educación bilingüe a través de la elaboración de libros de texto para el alumno y el maestro indígena, *ex profeso* para la enseñanza de la lengua, pero han descuidado la función de convertirse en Escuelas de Asesoría, donde se promueve la investigación y donde se convierten en modelos de funcionamiento particular para las otras escuelas.

El presente trabajo justifica su realización debido a las siguientes circunstancias:

1. Existe una ausencia de estudios que busquen evaluar el proceso de institucionalización del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, creado en 1992 y retomado por el programa en el campo de la educación indígena.
2. La actual Reforma Educativa ha generado las posibilidades de crear una nueva cultura escolar instituyente para promover una educación más sustantiva que busque resolver las necesidades de formación de la población indígena, sin embargo preocupa que esta coyuntura académica se pierda por la falta de estrategias pedagógicas, culturales y lingüísticas que permitan asimilar esta circunstancia.
3. El proyecto Escuelas de Asesoría para atender la población indígena se considera que es una propuesta significativa dentro de una nueva cultura escolar instituyente para resolver

la problemática de la educación indígena, debido a que se han seleccionado las mejores escuelas para que éstas apoyen a las demás, y se les ha dotado de una infraestructura formal que ha ayudado a resolver la problemática de la enseñanza de la lengua, sin embargo requieren de un proceso de valoración concreta que dé cuenta de lo que está sucediendo en este tipo de proyecto.

4. Desde la creación de la DGEI, se ha instituido como forma principal de innovación curricular el establecimiento de distintos cursos para poner en práctica una educación bilingüe intercultural. La intención de este trabajo es indagar las posibilidades de dar un nuevo sentido a la manera tradicional de instituir cambios curriculares en la práctica educativa.
5. La escuela indígena actualmente lucha porque se promueva la enseñanza del currículum oficial y en algunos casos se encuentra buscando la mejor forma para promover una educación bilingüe, sin embargo el fomento de una educación intercultural se encuentra descuidada, pues hacen falta estrategias que ayuden a combinar los contenidos culturales, locales y regionales, en los contenidos del currículum oficial. Es decir, este trabajo pretende explorar la articulación o no-articulación entre las prácticas educativas que se dan en la comunidad y las que se promueven en el salón de clases.
6. Se debe recordar que en México hasta fines de los años setenta se instituyó oficialmente la Dirección General de Educación Indígena. A partir de ésta, se decidió revalorar oficialmente la educación indígena y se promovió la construcción de su objeto de estudio. En contraposición a la idea, este tipo de educación ha sido rechazada o silenciada culturalmente.

Actualmente el campo se ha distinguido por las inconsistencias teóricas y metodológicas en los proyectos de educación indígena. Todavía es común observar en algunas propuestas, cómo en sus fundamentos escritos se habla de un fomento a la diversidad, mientras que en la práctica, se promueve un quehacer homogeneizador, por lo que se hace necesario una constante revisión del sustento y de la cultura escolar instituida.

En el campo de la educación indígena, se cuenta con la necesidad de construir propuestas académicas que ayuden a propiciar los procesos de formación que favorezcan el desarrollo de la diferencia cultural y lingüística: de igual forma se requiere que las estrategias que tiendan a desarrollar competencias educativas de los docentes indígenas realmente contribuyan a cumplir con esta tarea. El continuar con las mismas estrategias de apropiación de una transformación desde los cursos académicos remediales, carece de sentido, pues se ha demostrado su ineficacia.

Hoy más que en otros tiempos, se requiere contar con estrategias pedagógicas y culturales concretas, que se apoyen en un análisis concreto de la cultura instituida en las escuelas indígenas, las cuales permitan construir elementos que favorezcan la producción de una nueva cultura escolar instituyente a partir de las características específicas de los actores y de las circunstancias socioculturales y lingüísticas en que se encuentran insertos.

1.3 Antecedentes y estado actual del objeto de conocimiento.

Dentro del campo de las ciencias sociales la mayoría de los estudios o investigaciones tienden a favorecer el análisis de un campo de conocimiento perfectamente definible y con un alto grado de especialización. Sin embargo, en el ámbito de la educación indígena se han favorecido principalmente trabajos que pretenden incorporar a los indios a la vida nacional

Las investigaciones, los programas y proyectos de dicha etapa (1921-1970) conforman una política educativa integradora a un método único y homogéneo que busca borrar las diferencias étnicas, mediante el desarrollo de la comunidad, los indígenas tendrían que dejar de ser grupos sociales con lengua y culturas propias. (Durán L. 1988: 42).

Se partía de la idea de que los indígenas no tenían una capacidad para producir propuestas educativas, ya que ni ellos eran considerados objeto de estudio, a los cuales habría que decirles qué y cómo construir el campo de la educación indígena. Como se ha venido

mencionando, esta política continuó hasta el surgimiento de la DGEI, cuando se institucionalizó la idea de participación de los indígenas en la tarea educativa.

Historicamente, en cuanto a la forma como se ha tratado de instituir la cultura escolar en las escuelas indígenas, se destacan cuatro tendencias:

1. Técnica.
2. Académica.
3. Burocrática.
4. Regional.

1. La **tendencia técnica** consideraba que la escuela indígena podía cambiar y ser más competitiva si se modificaban ciertos aspectos que la hacían diferente a las otras, como la lengua; por lo tanto se pensó que era suficiente borrar la diferencia a través de promover estrategias de castellanización, para que entonces las escuelas fueran "funcionales".

No obstante este pequeño cambio era difícil de cumplir, debido a que no se contaba con el personal adecuado para realizar esta tarea. Así fue como se decidió incluir al indígena como recurso que apoyara en esta tarea. En esta perspectiva se debe recordar al surgimiento de las llamadas "Escuelas Preparatorias" en el campo de la educación indígena. Después se instituyó que se incluyeran contenidos escolares relacionados con la cultura indígena. Se pensaba entonces que el rendimiento sería mayor y mejor.

Pero en esta tendencia se advertía una ausencia del docente en la participación de las "innovaciones". El maestro, por su parte, decía aplicar en el salón de clases y poner en práctica lo que las reformas instituían, sin embargo en la práctica seguía funcionando académicamente como mejor lo consideraba.

2. - *Tendencia académica*, la cual consistía en considerar que para crear una nueva cultura escolar en el ámbito de la educación indígena, sólo bastaba escoger a personas con "buena" actitud de compromiso social, a las cuales se debería de apoyar con programas de formación sistematizados, impartidos por las instituciones oficiales de educación media superior, superior y posgrado.

Esta tendencia se ve ejemplificada en el proyecto de promotores indígenas, que consideraba que sólo era necesario contratar docentes que tuvieran buena actitud social y que manejaran una lengua indígena de la región para que la escuela indígena pudiera funcionar. Este proyecto se iniciaba con una formación académica a través de un curso propedeútico, el cual se completaba con los estudios que les faltaban, ya fuera de secundaria, normal básica o la licenciatura formal, o a través de su asistencia a modalidades abiertas e intensivas. En esta misma tendencia se ubica la idea de los cursos, los cuales pretendían hacer funcionar bien una escuela con la inclusión de eventos académicos que "obligaban" al maestro a participar, en lo que la administración pedagógica consideraba se debía fomentar.

Sin embargo, cabe destacar que si bien estas intenciones académicas eran necesarias, la realidad es que sólo se ha promovido la cultura del credencialismo, donde los sujetos adquieren los documentos a cualquier precio, sin importar si esos conocimientos realmente sirven de apoyo para la práctica educativa indígena.

Esta tendencia favorece una estrategia de la simulación: los maestros aparentan tener una mayor formación académica, pero en la práctica siguen trabajando de manera tradicional. En las escuelas indígenas existe una ausencia de las propuestas innovadoras de educación indígena y, por lo tanto, una ausencia del docente en la participación de los proyectos formativos a los cuales asisten.

- 3 - La *tendencia burocrática* parta de la idea de que una escuela indígena iba a funcionar bien en la medida que existiera un fuerte control administrativo a través de una revisión muy estricta de los resultados de aprendizaje, para la cual se hacían

constantes "auditorias académicas", con el fin de vigilar si el maestro realmente se encontraba trabajando con los programas oficiales. Este enfoque en la década de los setenta y ochenta tuvo mucho apoyo, puesto que se vio como una alternativa académica y advertía que el cuerpo académico - administrativo había encontrado una fórmula para hacer "funcionar" las escuelas. La realidad fue otra: este modelo mostró que el maestro genera una cultura de la apariencia administrativa, donde demuestra con hechos estadísticos que en el salón de clase todo se encuentra funcionando con los criterios de calidad que demanda la normatividad a través de la acreditación de sus alumnos y el cumplimiento de los programas y libros de texto.

Este modelo pretendía reforzar los niveles de autoridad y control, con lo que en esencia el crecimiento de la burocracia escolar fue aumentando. Este modelo ha generado que la autoridad académica de los maestros se haya hecho borrosa y su responsabilidad con las escuelas, en general, y con los alumnos y los padres de familia, en particular, haya pasado a segundo término. Esto también ha servido para desviar la atención de las tareas centrales de fomentar que realmente aprendan los niños y que las comunidades se superen socialmente.

Esta burocracia escolar ha hecho tan complejos los propósitos de la enseñanza y tan difusos los contenidos del plan de estudios, que las escuelas ya no son responsables de lo que logran los alumnos (Elmore, R., 1994: 23).

Ante esta situación, los docentes, como colectivo, no se han hecho conscientes de la responsabilidad de lo que cada alumno debería de conocer o aprender. Este hecho ha ocasionado que el docente convierta en pautas culturales válidas, la forma de operar de las escuelas.

Hoy día, existe una preocupación pública generalizada, en la cual se destaca que los alumnos necesitan saber más y mejor para funcionar en esta sociedad competitiva que está incursionando en la órbita de la globalización económica.

4. - *Tendencia regional.* Este enfoque destacaba la necesidad de que el maestro explicara hacia fuera las bondades de las metodologías de enseñanza que utilizaba, de tal forma que fuera muy transparente lo que estaba haciendo dentro del aula, con la formación de los alumnos.

Esta tendencia demandaba una mayor participación de los docentes indígenas a través de la elaboración de proyectos institucionales propios, que incrementara el acceso de los maestros a fuentes externas de conocimiento, con el objeto de enriquecer y de nutrir los mencionados proyectos.

En este modelo, se esperaba que aflorara de manera natural un liderazgo académico local de los maestros, de tal forma que se parte de la idea de que el mejor maestro es otro, que en iguales circunstancias ha promovido estrategias de intervención didáctica para su circunstancia académica.

En otras palabras, este modelo aspiraba a que los mismos docentes ampliaran la gama de actividades académicas con la que ellos podían ocuparse y disminuyeran las presiones de los mandatos institucionales externos, los cuales con frecuencia sólo promueven la actividad del maestro por el hecho de "cumplir por cumplir".

A través de esta propuesta, se esperaba que el empleo del tiempo institucional fuera más flexible con las actividades académicas. Lo que más debía interesar era que el alumno aprendiera y no sólo cumpliera con las indicaciones normativas que planteaban los programas y los libros de texto. Esta estrategia académica aspiraba a que se ejerciera una verdadera autonomía académica, que fomentara el acceso de los maestros al conocimiento sistemático y crítico de las actividades intelectuales de sus demás compañeros, el cual a través del diálogo y la reflexión contribuyera a la consolidación de verdaderos proyectos educativos institucionales que beneficiara el entorno sociocultural y lingüístico donde se encontraba inserto el plantel educativo en que laboraba.

Dado lo reciente de estos postulados, a través de la Reforma Educativa (1992), se advierte una escasa bibliografía para el estudio del campo, y principalmente en el ámbito de la educación indígena se observan mayores limitaciones para efectuar el trabajo, ya que muchos de estos postulados se desconocen sustantivamente, como se podrá advertir en las siguientes problemáticas:

- Se percibe de manera muy significativa, en diferentes niveles, jefes de zona, supervisores, directores y maestros, un desconocimiento de las intenciones de la mencionada Reforma Educativa y sus implicaciones para la educación indígena.
- Se considera que las pretensiones académicas de las Escuelas de Asesoría en lo referente a su manejo del bilingüismo y la formación del docente, son elementos muy novedosos, pero requieren de un sistema de evaluación que permita a sus protagonistas obtener información rápida que favorezca ir reorientando sus intenciones primarias.
- Actualmente los educadores indígenas se encuentran bajo presión creciente, para que ellos propongan sus propias perspectivas sobre cómo debe funcionar una escuela. Hoy el problema que se presenta es que los docentes desconocen las intenciones académicas de estas políticas, pues no están formados para afrontar este reto, porque fueron preparados con la lógica de que “todo se da para que el maestro ejecute lo instituido”. (Cfr. Pérez G. 1998: 11-12)

Un ejemplo extremo se localiza en la década de los ochenta, con la institucionalización de grados, donde al docente sólo se le pedía que anotara “palomitas” al programa para señalar lo que habían realizado (Cfr. *Programa integrado 1980*, 1º y 2º año). Ahora, solicitarles que ellos generen una propuesta académica propia se convierte en una tarea “difícil” de asumir.

- El proyecto de la Escuela de Asesoría apunta a la idea de que la mayoría de las comunidades indígenas están a favor de una educación indígena intercultural bilingüe. La realidad es que un grupo significativo de docentes indígenas y la comunidad en la vía de los hechos están en contra de esta propuesta. Ya son pocas las escuelas donde el maestro está realmente preocupado por llevar una educación bilingüe y que tome al mismo tiempo como sustento la cultura. Lo cual se percibe en el hecho de que en un buen número de escuelas primarias los niños hablan la lengua, pero no se sienten capacitados para escribirla. Otro ejemplo se localiza en la evidencia de que en ninguna escuela recuperan el traje regional del atuendo diario, sino que todos los niños usan uniforme al estilo escuelas urbanas.
- Por tal motivo, hace falta buscar nuevas estrategias para la implantación de los proyectos educativos de educación indígena, donde los actores de una propuesta educativa se apropien verdaderamente de la tarea, puesto que hasta ahora la forma tradicional de instituir las propuestas es a manera de "cascada", en que unos la piensan, otros la difunden y otros más la instrumentan. Esto ha ocasionado una despersonalización del maestro y de su quehacer académico.

El debate teórico acerca de la reestructuración de la escuela indígena sigue centrado en la idea de la institucionalización de cursos rápidos, los cuales se piensa que "por arte de magia" podrán cambiar la práctica educativa del maestro. En realidad, la tarea principal es coadyuvar a la construcción de una nueva cultura académica local, donde los docentes construyan sus proyectos y las propuestas institucionales sólo sirvan para complementar sus propios trabajos académicos.

Por último, cabe destacar que el presente estudio cuenta con los avances de trabajos realizados por el equipo de trabajo del Dr. Enrique Hamel, quien en la década de los ochenta y parte de los noventa estudió aspectos centrales del funcionamiento de las escuelas de educación indígena pertenecientes a la región del Valle del Mezquital, los cuales se consideran un baluarte importante para un proceso de transformación de la

práctica educativa y sirven de base para un mejor análisis de la realidad educativa y, a su vez, dan elementos para construir una propuesta de intervención académica.

1.4 La problemática de investigación a estudiar.

Con base en lo anterior, el trabajo parte de tres núcleos problemáticos.

El primero se centra en el estudio del proceso técnico - administrativo que implica la creación de un proyecto innovador y las diferentes interfaces que se dan en los actores involucrados cuando se implementa con una acción concreta. Interesa saber qué sucede cuando se instituye un proyecto y cómo los diferentes actores lo adoptan y lo transforman según sean los intereses de los diferentes grupos que entran en juego.

Actualmente, con el proceso de federalización o descentralización del sistema educativo, se ponen en la mesa de la discusión más elementos y actores que participan en la puesta en práctica de un proyecto académico, como es el caso de los gobiernos estatales y sus respectivas zonas geográficas y administrativas. En otras palabras, se busca coincidir los proyectos federales con los proyectos estatales. Se debe aclarar que hoy día, a través de la Reforma Educativa del 92, a los Estados de la República y los Municipios se les pide que construyan sus propios proyectos.

En este contexto, la intención de este estudio es analizar las formas en que los actores involucrados de un proyecto académico han interpretado la Reforma Educativa y cómo ésta se va consolidando.

El segundo núcleo problemático se centra en el estudio del quehacer cotidiano de la escuela como un todo articulado, la cual construye su proceso cultural a través de un proceso de socialización, que moldea la percepción de los actores involucrados en esta tarea. (Cfr. Berger y Luckmann, 1967).

Actualmente, las escuelas en general y en particular las instituciones indígenas se encuentran muy burocratizadas y rígidamente estructuradas, lo cual ha ocasionado que se pierda el sentido de la tarea educativa. De manera más concreta, la escuela indígena se ha distinguido porque sus actores principales, maestros, estudiantes, padres de familia, en sus acciones han construido un imaginario social (Cfr. Castoriadis, C. 1978) que no les permite percibir la importancia de las prácticas educativas.

...Los docentes aparecemos sin iniciativa arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros conocimientos y nuestras prácticas. Como no podría ser de otra manera, los docentes vivimos en el ojo del huracán de la innegable situación de la crisis social, económica, política y cultura que vive nuestro entorno al final del presente milenio, (Pérez G., 1998: 11).

El maestro indígena a menudo se encuentra incómodo al trabajar en esta vertiente educativa de la educación intercultural bilingüe, como un ámbito para el cual no tiene preparación. Algunos de los padres de familia, por su parte, esperan que a su hijo al estar en escuela se le forme como mestizo y en consecuencia no se le enseñe su lengua y su cultura, ya que esto lo consideran como sinónimo de atraso y marginación social y, por lo tanto, un obstáculo para acceder a los “beneficios” de la sociedad nacional.

Existe una crisis de la práctica de la alfabetización por su excesivo apego a las prácticas escolares tradicionales y por su carencia de carácter de sistema formal.

... Por lo tanto la práctica de la alfabetización bilingüe está admitida como un espacio discursivo, pero no como una práctica cotidiana. Esto redundará en una falta de apoyo comunitario que se expresa en diferencias o provechos políticos de la experiencia de alfabetización, que finalmente hacen de este esfuerzo una empresa basada en la motivación individual. (Muñoz H. 1997: 149).

En primer lugar, la escuela indígena da respuestas a las anteriores inquietudes y se convierte en un espacio “desindianizante”, donde se va a aprender la lengua y la cultura nacional. Aquí los maestros se olvidan de la existencia de la lengua primaria de sus alumnos y sólo la utilizan cuando no encuentran forma de cómo hacer entender a los niños ciertos órdenes para organizar el trabajo académico o para controlar la disciplina.

Las instituciones escolares no reconocen como aportaciones culturales sus saberes cotidianos, los nombres particulares de las plantas, el manejo del tiempo, las medidas locales, las formas de cultivo, etc.

En segundo lugar, en relación con el punto anterior, está la forma en que los docentes y la sociedad se han encargado construir una idea de la escuela indígena, la cual es considerada con frecuencia como un espacio donde se descalifica lo étnico. Los únicos conocimientos considerados como válidos son los marcados por los programas escolares oficiales, que se reflejan en los libros de texto oficiales.

La escuela indígena ha construido una idea de cultura escolar que pretende borrar todas las diferencias posibles, como la vestimenta tradicional, a través del uso de los uniformes, y el olvido de la lengua regional, mediante la prohibición de su uso en la escuela y el salón de clases.

La escuela, como cualquier otra institución educativa, está obligada a dar respuestas afirmativas a las características específicas del entorno sociocultural y físico donde se encuentran circunscrita, sin menoscabo de reconocer la diversidad cultural.

Los planteles indígenas están comprometidos con brindar los elementos para usar y disfrutar su patrimonio cultural, de tal forma que no se vaya multiplicando el estigma social de considerar que ser indio es un sinónimo de atraso.

La escuela indígena requiere proporcionar los elementos acerca de su mundo e interpretación cultural, la cual debe reflejarse en los contenidos escolares, así como en las metodologías de enseñanza. En este mismo sentido la incorporación de la lengua regional se convierte en otro compromiso social, pues se encuentra encubierta a través de la simbolización y la forma de apropiación cultural del individuo.

La escuela indígena debe ser también un espacio que fomente la seguridad y la confianza en su cultura, para de esta manera contribuir al fortalecimiento y a las lenguas ancestrales.

Al mismo tiempo debería de preparar a los alumnos a moverse con propiedad en el mundo hispanohablante. (Cfr. López/Jung, 1988).

La escuela indígena, en síntesis, debe ser un espacio intercultural por excelencia, donde se reflejan distintas identidades y se valoren las lenguas locales, ya que éstas tienen que ser consideradas como la esencia de un proceso formativo.

Aquí se debe pensar al indígena con un saber cultural diferenciado con valores y cosmovisiones propias, mediante el cual su identidad sea reforzada.

El tercer núcleo problemático se localiza en el quehacer cotidiano del salón de clase. Cada maestro forma a sus alumnos a partir de sus ideales y valores acerca de lo que significa ser docente y el sentido que tiene para él la práctica educativa. En consecuencia, el alumno aprende a serlo a partir de los valores e ideales que el docente le trasmite por medio de su actuación en el aula. En este interjuego de aspiraciones y expectativas, producto de todo este marco de procesos globales, surgen apropiaciones de diferentes aportes. Se llevan a cabo procesos de comunicación que en las aulas se entienden como un actuar común, tanto lingüístico como cultural, el cual implica una intencionalidad, estrategia y tácticas para cumplir con estos propósitos. En otro sentido, surgen actos de habla, cuya interrelación crea discursos comunicativos que se manifiestan en una cultura escolar.

1.5 Puntos de partida que orientan el trabajo.

Las orientaciones generales en que se sustenta el presente trabajo son las siguientes:

1. - Culturalmente las poblaciones y las escuelas indígenas cuentan con un capital de relaciones de parentesco y una cultura que se apoya en comportamientos solidarios, los cuales actualmente se encuentran desvinculados de las prácticas académicas, ya que generalmente se usan para resolver problemas relacionados con las disposiciones oficiales, como son la preparación de concursos y la realización de eventos cívicos y/o culturales, sin embargo, si estas prácticas se reorientaran para

promover un trabajo académico donde se recuperara la lengua y la cultura regional, entonces los contenidos del currículum oficial tendrían mejores procesos de aprendizaje.

2. - Las escuelas indígenas cuentan con un personal académico que invierte grandes porciones de tiempo en su proceso formativo dado a través de los programas de licenciatura de la UPN y los cursos del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), entre otros, los cuales si fueran sincronizados en una misma dirección, de recuperar los procesos culturales y lingüísticos particulares así como las problemáticas educativas de cada lugar a través de sus propios maestros entonces posibilitarían la creación de cultura escolar instituyente y tal vez existirían proyectos educativos institucionales por escuela más significativos.
3. - Asimismo, si no se establece un programa de formación docente indígena donde éste pueda producir cultura escolar instituyente, a partir del propio plan de estudios vigente, de sus contenidos, dados a través de los programas y libros de texto, entonces poco se aprovechará el potencial pedagógico que contiene la cultura regional y local de la comunidad.
4. - Si en los programas de formación docente no se fomenta un liderazgo académico de los equipos de maestros que laboran en una escuela, donde éstos se apropien de la idea de la recuperación de la lengua y cultura, a partir del trabajo colegiado donde se discuta la calidad del servicio prestado, entonces difícilmente se podrán tener propuestas significativas que busquen recuperar trascendentemente la educación indígena.
5. - La escuela indígena se encuentra rodeada física y culturalmente de un amplio capital académico que se ve reflejado en las prácticas productivas, culturales y lingüísticas, que si fueran utilizadas en los contenidos que se trabajan en las aulas, entonces existirían procesos más significativos que promovieran una cultura escolar instituyente.

6. - De igual forma, si no se analiza la trama de interacciones que se dan en la vida cultural y económica, local y regional, entonces difícilmente se podrá establecer prácticas de educación intercultural bilingüe significativa.

1.6. - Lineamientos metodológicos generales que orientan la investigación

El proyecto se centra en dos ámbitos del conocimiento metodológico, el trabajo de campo y el análisis sociocultural y el lingüístico, y tres aspectos sustantivos que orientan la investigación, el análisis del discurso la recuperación histórica y la relación micro-macro.

Del conjunto de esas determinaciones se busca valorar el estado que guarda la cultura instituida e instituyente, la cual se refleja en las prácticas cotidianas de la escuela intercultural bilingüe, representada en la propuesta denominada Escuela de Asesoría de la región hñahñu del Valle del Mezquital, como se ha venido señalando.

1.- El trabajo de campo, es un aspecto que se favorece en la investigación, a partir de un análisis denso (Geertz, C. 1987) de las prácticas cotidianas, la escuela, la comunidad y los diversos espacios académicos administrativos vinculados con el proyecto antes señalado.

Se pensó en la conveniencia de apoyar la observación con el diseño de instrumentos adicionales, como encuestas de opinión, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos, de tal manera que se pueda estudiar mejor la problemática seleccionada. Asimismo se espera identificar de lo anterior algunos pistas espontáneas que los actores hacen acerca de ciertos sucesos, para desde ahí profundizar en los ámbitos antes señalados.

El trabajo también contempla la entrada a los salones de clases, con el fin de analizar la cotidianidad en estos espacios académicos, que construyen día con día una realidad académica. Para ello se piensa registrar los procesos de interacción verbal que se efectúan en el aula. Con el objeto de realizar esta tarea, se ha llevado un diario de campo y se han hecho hojas de registro acompañadas de grabaciones, con la finalidad de documentar lo

mas fielmente a la realidad observada. Del mismo modo, se han hecho recorridos de campo en otros estados, a fin de confrontar los datos obtenidos.

Dentro de la dinámica de las clases, se enfatiza el estudio de la estructura discursiva a través del uso funcional de la lengua analizada de manera concreta y por medio de las interacciones verbales (turnos). Para efectuar este análisis, se recuperan los trabajos de Osacks, Schegloff y Jefferson (1974 en Hamel 1984, 1988, 1990), los cuales destacan que, detrás de cada interacción humana, se desarrolla una serie de normas que regulan el habla cotidiana.

El trabajo de campo en general se apoya en la perspectiva etnográfica, que considera, éste como un proceso de construcción de conocimiento mediante el cual se pretende interpretar los significados del quehacer cotidiano de los seres humanos, entendidos 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, los cuales, dicho sea de paso, son construidos por ellos mismos.

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, C., 1987:30).

En otras palabras, la etnografía se debe de entender como un proceso de construcción de conocimientos a través de aspectos observados y su identificación con categorías de conocimiento dentro de un marco ciclico, donde la teoría y el dato empirico se conviertan en dos ámbitos inseparables y necesarios para el trabajo de investigación (Cfr. Rockwell, E.: 1990).

2. - El proyecto también asume una línea de articulación con los elementos teóricos centrados en aspectos socio-culturales y lingüísticos (teoría de la cultura, principio de la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la etnografía de la comunicación, etc.), los cuales se consideran muy importantes, porque permiten hacer una

mejor lectura de la realidad donde se dan las practicas cotidianas del objeto de estudio (cfr Rockwell, E. 1990).

El trabajo de investigación, a su vez, ha buscado fundamentarse en un análisis sociohistórico de las condiciones académicas en que se ha venido construyendo el proyecto de los indígenas, teniendo como referente las escuelas primarias de educación bilingüe desde que se decidió convertir la propuesta de los indios en proyecto de Estado (Muñoz H.: 1997). Para la realización de esta tarea, se ha tenido como contexto el seguimiento de las condiciones sociopolíticas e históricas que favorecieron el surgimiento del proyecto Escuela de Asesoría.

Este estudio también se aboca a promover un análisis del estado que guarda la educación intercultural bilingüe dentro del programa educativo en el periodo 1995-2000 y la manera en que éste piensa promover un mantenimiento idiomático del hñahñu en el contexto de la degradación histórica que vive dicha lengua.

El trabajo también pone en el centro a la cultura escolar instituyente e instituida a partir de lo que sucede actualmente con el mantenimiento de cultura hñahñu, con el referente empírico de la Escuela del Decá en su grupo de sexto año. Se intenta obtener datos que permitan explicar lo que sucede hoy en la escuela indígena.

El estudio combinado mediante contrastes de estas dos vertientes, trabajo de campo y análisis sociocultural, pretende ir más allá de un trabajo meramente descriptivo, al considerar una visión de conjunto donde se incluyen otros factores, como las políticas culturales y educativas y el quehacer interactivo en la escuela y aulas indígenas en el marco del proyecto Escuelas de Asesoría.

Los procedimientos metodológicos que vienen delineando el proyecto emanan de las siguientes características:

- ❖ El estudio se centra en la tarea de observación participante, la descripción e interpretación de realidades a través del estudio de microambientes institucionales que se dan en una escuela. Sin embargo, esta vertiente no deja fuera lo que Ogbu (1988) llama la macroetnografía o enfoque de niveles múltiples (citado en Ávalos, B. 1989:24). Es decir, la macroetnografía busca analizar el acontecimiento social local y otros factores sociales e institucionales a nivel macro. Esta aseveración se consideró muy importante, porque el estudio busca conectar las implicaciones políticas educativas reflejadas en los proyectos educativos y cómo éstos tienen repercusiones en una cultura educativa institucional concreta, como ya se señaló anteriormente.

Por lo tanto, se considera que el enfoque seleccionado está más cerca de un continuo entre la práctica cultural a nivel macro y una práctica cultural a nivel micro.

En este mismo sentido, trabajar contrastes, el estudio plantea en la comparación entre cultura instituida e instituyente, lo que conduce a combinar elementos instituyentes (teóricos) con los instituidos (como saberes prácticos), con la intención de ir construyendo una visión holística de la realidad educativa indígena.

- ❖ La investigación, también, trata de superar la desvinculación entre lo regional y lo nacional, por medio del estudio de los proyectos socioeconómico y cultural, que se están promoviendo en nuestro país a través del proceso de globalización, y su articulación a la problemática educativa indígena.

- ❖ El análisis del trabajo tiene previsto cuidar la dimensión histórica del proyecto de educación indígena intercultural bilingüe, con el propósito de evaluar lo que ha sucedido durante sus veinte años de institucionalización, con la intención de obtener una comprensión menos limitada del objeto de conocimiento, con lo que también se busca superar algunas de las carencias que suelen tener los trabajos de campo. (Nuttini H. y Bell 1989: 17).

A la fecha, el trabajo metodológicamente ha favorecido el estudio del discurso teórico-político de la propuesta. Se ha asistido a cursos de formación de docentes en torno a la puesta en práctica de nuevas propuestas educativas, en el ámbito de la educación intercultural bilingüe; se han analizado los principales materiales que sirven de apoyo a la estructuración de los cursos. Por último, se ha asistido a los eventos cívico culturales organizados por las jefaturas de sector, que fomentan de una educación bilingüe intercultural; todo esto con la intención de tener una visión de conjunto de la cultura instituyente, que existe entorno al proyecto analizado.

Esta parte del análisis se piensa a corto plazo acompañar con el diseño de encuestas proyectivas y entrevistas a profundidad en los centros de profesores, como la Universidad Pedagógica Nacional, subsector Ixmiquilpan; Centros de Maestro y cursos del PARE.

Se ha hecho un análisis formal de una parte de la cultura escolar instituida. Se ha realizado un análisis del discurso de las construcciones simbólicas que se han dado en la escuela y en el aula. Es decir, se efectuó un análisis del proceso del trabajo de los maestros de la Escuela del Decá, centrándose principalmente en el estudio de aula a través de los procesos interactivos que se dan en sexto año entre una maestra y sus alumnos. Se trató de enfatizar los actos del habla donde se observan los procesos de negociación entre los actores sociales, la distribución de roles, el ejercicio del poder, el análisis de imaginarios sociales, etc.

La escuela primaria seleccionada para el estudio tiene por nombre "Lázaro Cárdenas" y está ubicada en la comunidad del Decá. Esta institución cuenta con un ciclo completo de seis

grados (escuela de organización completa) y pertenece al sistema de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). La escuela se escogió tomando en cuenta las siguientes características: la escuela del Decá esta considerada como una escuela piloto donde se experimenta la educación bilingüe intercultural, además de contar con una infraestructura de libros de texto y material de apoyo para cumplir con esta tarea como parte del Proyecto de la DGEI denominado Escuelas de Asesoría. (Ver más detalles en el siguiente apartado)

Con la finalidad de socializar el trabajo y obtener observaciones a la línea de estudio, se decidió sólo mostrar un pequeño avance del trabajo cotidiano en el 6° año de un salón indígena. De hecho, al seleccionar esta pequeña parte de una clase, se busca dar cuenta de toda la problemática sociocultural y pedagógica que caracteriza la cultura escolar en el aula. (Para más detalles ver los capítulos III, IV, V).

II.- EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE HÑAHÑÚ EN EL VALLE DEL MEZQUITAL.

El propósito de este apartado es ubicar al lector en el espacio geográfico y cultural donde se está realizando esta investigación.

Para su exposición, se recupera una parte de la información obtenida por el equipo de investigación del Dr. Hamel, quien ha realizado dos estudios significativos vinculados con la temática.

Dada la abundancia de datos sobre este campo de conocimiento, sólo se tomarán aquellos elementos que se consideran significativos para una mejor explicación de la actividad en este escenario geográfico y cultural.

En el proyecto inicial se plantea el estudio de dos comunidades, una con la propuesta pedagógica bilingüe que promueve la Escuela de Asesoría y otra que no cuenta con dicho apoyo. Sin embargo, por cuestiones de tiempo sólo nos abocaremos a la descripción de la Escuela de Asesoría, la cual se realiza de manera muy general, puesto que se espera estudiar más a fondo las actitudes de los habitantes de la comunidad en el mantenimiento de la lengua y el valor que éstos le dan al uso de las lenguas, tratando de comparar los resultados con los productos encontrados anteriormente por el equipo del Dr. Hamel.

Finalmente se hace necesario destacar que los anteriores propósitos se llevarán a cabo a través de conversaciones informales, observación de interacción e historias de vida.

2.1 Los Hñahñu del Valle del Mezquital: .

El trabajo que se presenta tiene su marco de referencia en una de las 10 regiones geoculturales del Estado de Hidalgo¹, llamada Valle del Mezquital, el cual según la monografía del Estado, no es un solo valle sino varios, integrados por los de Actopan, Ixmiquilpan y Tasquillo. Asimismo está en discusión si Tula y Alfajayucan también forman parte o si son simplemente llanos. Esta región a su vez se divide en las zonas áridas e irrigadas, aunque cada vez la división es más imprecisa, porque ambas se intervienen mutuamente.

En términos generales, el Valle se distingue por su aridez extrema. Existe una parte de riego conocida como el granero de Hidalgo, pues ahí se cosecha la mayor parte de maíz, frijol, trigo, jitomate, avena, tejocote y durazno, entre otros productos del Estado. En cambio, en la zona árida del Valle se produce maguey, nopal, lechuguilla, cardón, etc.

Orográficamente el Estado está atravesado por la Sierra Madre Oriental, de esta manera se forma un conjunto de barrancas que se alternan con elevaciones y picos, en los cuales se advierte con gran facilidad la erosión que se ha ocasionado a lo largo del tiempo. Asimismo la orografía está compuesta por una serie de mesetas con cañones, excavados en su suelo. En términos generales, esta zona es una región volcánica, lo cual explica la existencia de una gran cantidad de aguas termales en la parte baja del Valle.

A nivel de hidrografía, la región es recorrida por el río Tula de sur a noreste, para incorporarse al río Moctezuma, que es un afluente del río Pánuco. (Cfr. Mendoza, L. 1982:12).

¹ El Estado de Hidalgo colinda (ver anexo N° 1) 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 se caracteriza en términos generales por tener una diversidad amplia de paisajes que van desde los más exuberantes de vegetación, como la Huasteca, hasta el semidesértico como el Valle del Mezquital. (Cfr. Monografía Estatal: 1992:14)

La cultura hñahñu (otomí)[†] se asentó principalmente en lo que hoy se conoce con el nombre de Valle del Mezquital (Tranfo, 1974; 28 citado por {González, et. al} 1993:25), aunque geográficamente al inicio de la conquista ocupaba una vasta región, que comprendía el territorio de lo que hoy son los estados de Tlaxcala, Puebla, parte de Veracruz, Estado de México, Michoacán e Hidalgo.

Dada la conquista de que fueron objeto por los aztecas, se aliaron con los españoles, quienes los emplearon para hacer una pronta expansión de la conquista a otros estados del país, como Querétaro, Guanajuato y San Luis Potosí. De esta manera contribuyeron a la pacificación con los chichimecas, puesto que tempranamente la cultura hñahñu había adoptado la religión católica.

Después de la conquista y durante la colonia, su situación socioeconómica fue la misma. Estas tierras pertenecían al Conde de Regla, el cual las tenía destinadas principalmente a pastizales. (Cfr. González, E., 1993; 26).

Hasta hace poco tiempo (según datos proporcionados por Stavenhagen, 1989; 19), la lengua hñahñu era hablada por aproximadamente 300 mil personas.

Actualmente, la población de la región del Valle del Mezquital es básicamente rural e indígena. La educación en general y en particular las primarias tienen una orientación fundamentalmente castellana y urbana. Su nivel educativo, en términos generales, es aceptable, aunque podría ser mucho mejor; su sentido académico está centrado en los programas nacionales, los cuales en términos generales se siguen al pie de la letra, con un descuido en el aspecto regional. También se encuentran la secundaria y los bachilleratos. Si bien en educación básica (preescolar y primaria indígena) tienen material especializado, los maestros están preocupados por dar una orientación más general que regional, aunque también existen sus excepciones, que son las menos.

† El término hñahñu es un concepto recién adoptado por la población, que viene de hña= hablar y hñu= nariz, el cual quiere decir *el que habla ayudado por la nariz*, éste fue sustituido por el término otomí, ya que éste 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.

2.2 El Cardonal: un Municipio donde se ponen en práctica diversos proyectos para la educación indígena.

El Cardonal es el Municipio al que pertenece la comunidad del Decá. Este municipio era conocido anteriormente como Mineral del Cardonal; también se le nombra de “Bohai”, que en hñahñu quiere decir *lugar de tierra* (Olguín, 1980, citado por González, E., 1993:27). Este municipio se localiza en la parte noreste del Valle del Mezquital en una de las zonas más áridas de la región. Colinda al norte con los municipios de Nicolás Flores y Tlahuitepa; al sur con Santiago de Anaya; al oriente con Eloxochitlán y Mexxtitán y al poniente con Ixmiquilpan.

El Cardonal cuenta con un alto índice de población indígena hñahñu, la cual se ubica principalmente en las partes altas del Valle. Su clima se caracteriza por ser semidesértico, con una precipitación pluvial escasa, que se refleja en el tipo de vegetación espinosa compuesta por mezquites, cardón, maguey, lechuguilla, bisnaga y nopal. En consecuencia el tipo de cultivo es de temporal, lo cual hace que las condiciones de vida sean muy difíciles, lo que da origen a una constante migración de sus habitantes.

Las personas que viven en la región generalmente se dedican a la agricultura de temporal y al ganado lanar. En el caso de la agricultura, los productos que siembran son variados, como maíz, frijol, cebada y nopal, los cuales son principalmente productos de autoconsumo, ya que el clima extremo no hace posible en ocasiones predecir el tiempo de lluvia, lo que ocasiona que no se pueda tener una producción significativa.

El maguey y la lechuguilla son las plantas más abundantes que se conservan, pues su cultivo y procesamiento permiten tener un ingreso extra. El maguey se utiliza para obtener el aguamiel, para la elaboración del pulque; la fibra se emplea para hacer ayates, costales, así como apoyo para la preparación de alimentos propios de la región. La lechuguilla también se emplea como un recurso para producir zacates, lazos, hamacas, etc.

En cuanto al ganado, los animales que más predominan son los borregos y los chivos, aunque también hay bueyes, vacas y cerdos en menor cantidad. Asimismo la población acostumbra cuidar aves domésticas, como gallinas, guajolotes, gansos y cocoleras, entre otros.

En cuanto a los animales domésticos, los que más se procura conservar son los burros y las mulas para la carga y el acarreo del agua, así como algunos perros para alejar los coyotes de las aves de corral.

Dentro de la organización social de las comunidades, se acostumbra emprender faenas para hacer trabajos en beneficio de su región, los cuales normalmente no son pagados porque se considera que son de beneficio común y al contrario ellos aportan recursos económicos para la construcción de algún servicio, como el mantenimiento del camino y la construcción de un edificio público como la iglesia.

El proceso migratorio que se advierte en la región del Valle en general y en particular en el Municipio del Cardonal es de tres tipos: internacional, nacional y local.

El internacional es la migración que se da hacia la parte sur de los Estados Unidos, principalmente a la región de Texas y la Florida, hacia donde existe un gran interés por seguir saliendo, ya que es un medio que ayuda en gran medida a la economía de la región. Esta persistencia de la salida va en aumento, en virtud de que los que se han logrado colocar laboralmente tienden a invitar a sus demás conocidos y, a veces, buscan llevarse a su familia.

La nacional se da principalmente a la Ciudad de México y Pachuca, donde los habitantes buscan colocarse como albañiles, comerciantes u obreros y, en el caso de las mujeres, como trabajadoras domésticas en las casas.

La local se presenta en la región de Ixmiquilpan, donde también se ocupan como jornaleros en las zonas de sembradío, comerciantes o en las fábricas de tabique o block para la construcción de las casas.

Cabe destacar que la población migrante es temporal y está centrada en el sexo masculino. Generalmente se acostumbra que los hombres regresen a las comunidades en épocas de siembra y de cosecha, o bien para participar en los eventos sociales comunitarios, como las fiestas de la comunidad, los casamientos o los llamados “quince años”.

En términos generales, se puede decir que el proceso migratorio ha ocasionado que el desplazamiento del hñahñu por el castellano sea más rápido, pues se ha sentido la necesidad de hablar bien esta última lengua y, por lo tanto, de promover la enseñanza con mayor prontitud a sus hijos.

La tradición escolar en la región del Valle del Mezquital data de varias décadas. Las escuelas eran atendidas en un principio por maestros mestizos egresados de las normales de la región. La presencia del maestro bilingüe en las primarias es reciente. Ésta se da a partir de 1965, a través de la categoría de promotores culturales y maestros bilingües, los cuales eran extraídos de las propias comunidades indígenas con la intención de que promovieran la enseñanza, haciendo uso de la lengua vernácula. Actualmente, en la región se encuentran conviviendo los dos sistemas educativos de enseñanza: las primarias generales y las escuelas indígenas bilingües; estas últimas se dividen en dos, como ya se ha mencionado: las escuelas bilingües indígenas generales y las escuelas bilingües con un programa especial llamado Escuelas de Asesoría.

Hoy el maestro indígena bilingüe de la región se destaca por su alejamiento de la vida cultural y social de las comunidades. Es común observar que el maestro está esperando la salida para irse rápidamente a cubrir las otras actividades que complementan su salario, como son el trabajo de campo o la realización de algún oficio. En el caso de las mujeres, están preocupadas por llegar a casa para cumplir con las tareas tradicionales de su hogar, como preparar la comida, lavar la ropa y atender a sus niños, entre otras.

Actualmente, varios maestros asisten a los cursos que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual también provoca que esta tarea de vinculación escuela-comunidad se vuelva más distante por el tiempo que se debe de dedicar a las lecturas.

2.3 La Escuela “Lázaro Cárdenas” de la comunidad El Decá, en la órbita de la modernización educativa.

La comunidad El Decá, Municipio de Cardonal, Hidalgo, considera que su población es bilingüe, ya que hace uso tanto de la lengua hñahñu como del español para comunicarse.

La lengua hñahñu 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 comunidad El Decá se encuentra ubicada al poniente de la cabecera municipal del Cardonal y colinda con las comunidades de San Miguel Jigui y El Buena, al este con las comunidades Cerro Colorado y El Vithe, al sur con la población de El Blingu y al oeste con las localidades de Chalmita y Cerro Blanco (Cfr. Cruz, B.: 1995:18).

Según el censo de población, el número aproximado de habitantes en 1992 fue de 962 personas, el cual varía por el movimiento migratorio del lugar.

La población El Decá 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.

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, que va desde aquellas personas que son monolingües hñahñu hasta el bilingüismo hñahñu-español.

No obstante que la comunidad es bilingüe, cada vez es más notoria, según sus habitantes, la disminución del hñahñu como habla cotidiana. Actualmente el hñahñu se ha visto invadido por el uso del español, al extremo que se emplea el español como un recurso para explicar algo en hñahñu (Cfr. Cruz, T. B. 1995:24).

Por otra parte, en la comunidad existen varios niveles de bilingüismo, como la existencia de un bilingüismo oral predominante, ya que la escritura y la lectura en lengua hñahñu es muy pobre, aunque con los trabajos que se promueven en la Escuela de Asesoría, se ha comenzado el mantenimiento de la lengua indígena a través de la promoción de la escritura entre sus alumnos.

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

La Escuela de Asesoría “Lázaro Cárdenas del Río”, institución educativa de la población perteneciente al Municipio del Cardonal, es una instancia formativa de organización completa, integrada por seis grados y bajo la coordinación de un director y un maestro retirado que hace las funciones de intendente. La escuela funciona con un horario de 9:00 de la mañana a 14:00 hrs., con media hora de descanso que se proporciona a los niños a partir de las 11:30 hrs.

El edificio escolar está compuesto por tres grandes secciones: la primera, integrada por el viejo edificio de la escuela, donde se localiza la dirección, un salón de juntas y un anexo para preparar los alimentos de los niños; la segunda parte está integrada por tres edificios prefabricados con techos de concreto de dos aguas, donde se localizan los salones de clase y la biblioteca. La tercera está integrada por los baños de los niños y niñas y un pequeño espacio donde se almacena el agua para mantenerlos limpios; unida a esta parte, se localiza una parcela y dos canchas que se ocupan indistintamente para jugar basquetbol o voleibol; la cancha principal, a su vez, se emplea para organizar las actividades cívicas de todos los lunes y se utiliza como escenario para formar a los alumnos antes de entrar al salón de clases. En ocasiones, este espacio también se usa para realizar las fiestas sociales, como la del 10 de mayo y la terminación de cursos anuales.

La preparación de los maestros es variable: existen tres que actualmente están cursando la Licenciatura en Educación Indígena que promueve la Universidad Pedagógica Nacional y otros tres con bachillerato pedagógico terminado. Los maestros asisten a diversos cursos organizados para promover la formación de los docentes, los cuales en fechas recientes son promovidos por el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y se han enfocado a la enseñanza de la planeación, evaluación y manejo de recursos didácticos.

El plan de estudios empleado en la escuela es el mismo que se utiliza para las demás escuelas indígenas bilingües y las escuelas primarias generales. Las dos primeras se distinguen de la tercera porque éstas se hacen acompañar de un paquete de materiales integrados especialmente para la enseñanza de la lengua hñahñu, el cual se trabaja a través de ciclos escolares, es decir, se ha diseñado para ser trabajado en dos años cada ciclo. El paquete de materiales está compuesto por los siguientes documentos:

- 1.- Una prueba para medir el nivel de bilingüismo.
- 2.- Libros de texto por ciclo para la enseñanza de la gramática.

3.- Libro de texto para lecturas y apoyo al libro de gramática.

4.- Libro de recomendaciones didácticas para el maestro³.

El contacto entre los maestros y la comunidad se da principalmente a través de los niños y por medio del Comité de Educación, consistente en un presidente y dos ayudantes. Entre las responsabilidades que tienen los comités, es ayudar a promover la organización para que los padres de familia preparen los desayunos calientes, el municipio envía los víveres y recetas para que sean preparados, y se les da a todos los niños antes de que se inicien las clases. Asimismo el Comité ayuda a promover obras para mantener en buen estado el edificio. En este sentido los actores de esta institución destacan la tarea de los padres de familia para cambiar los techos de lámina galvanizada por techos de concreto. El mismo Comité está facultado para organizar las fiestas cívicas y escolares, así como ayudar a que se solucionen los problemas de inasistencia escolar, entre otras actividades.

Por último, la diferencia entre una Escuela de Asesoría y una escuela indígena bilingüe consiste en que la primera cuenta con un paquete de material audiovisual y una videoteca en apoyo a este tipo de instituciones, así como la asesoría dada por un especialista para que promueva la enseñanza del hñahñu de una manera coordinada. Este maestro se distingue porque da asesoría directa a los maestros de los dos primeros ciclos, para que promueven la enseñanza de la lengua. Cabe destacar que la segunda también cuenta con los libros de apoyo, pero no así con la asesoría directa del especialista.

En la práctica los maestros normalmente dan más importancia a cubrir los contenidos que marca el plan de estudios general, lo cual hacen apoyados por una guía escolar que se vende en las librerías, que contiene un conjunto de ejercicios complementarios para las tareas o los ejercicios de afirmación en clase.

Cabe resaltar que los libros de texto en general apenas tienen una tenue vinculación con la problemática rural e indígena. Los maestros normalmente los usan como un recurso central

³ Cabe aclarar que los libros para el tercer ciclo actualmente están en proceso de impresión.

para la formación de los alumnos. Ellos sienten que los alumnos deben digerir página a página lo marcado por las lecciones, pues con ello se considera que se está cumpliendo con la tarea educativa.

Las relaciones entre maestros y alumnos a simple vista se pueden catalogar como muy buenas, lo que es común advertir a la hora del recreo, cuando varios alumnos están muy cerca de sus maestros.

En cuanto al manejo del bilingüismo, se advierte que los alumnos tienen principalmente clases en español y la enseñanza del hñahñu la reciben en un espacio especial marcado expreso para realizar esta actividad. El número de horas que se dedica a ésta es variable. En los primeros años el maestro dedica más tiempo a esta tarea y después en otros grados disminuye el tiempo dedicado a este trabajo.

Actualmente a los maestros se les presiona para que promuevan la enseñanza del hñahñu, indicándoles que en una parte de la boleta de calificaciones aparece un espacio mensual para calificar esta actividad, con lo que se muestra que es un trabajo académico que el maestro bilingüe debe efectuar.

En las Escuelas de Asesoría existe una mayor preocupación por el manejo del español, al extremo de que las clases en su totalidad se dan en español y no en hñahñu, como era de esperarse.

La razón del privilegio del español sobre el hñahñu lo constituye una necesidad de sobrevivencia económica para la población escolar. (Hamel, E., 1988:343).

Se considera que hoy la Escuela “Lázaro Cárdenas” es una de las mejores. Promueve la educación bilingüe y esto se debe a que la comunidad está bien ubicada, lo que ha traido como consecuencia que a los maestros se les prepare y se les mantenga en la institución, en comparación a otras Escuelas de Asesoría, donde la movilidad de los docentes es mayor y la preparación adquirida se pierde.

En las otras escuelas se considera que el proyecto no ha funcionado, porque los docentes bilingües no se encontraban muy convencidos de la importancia de promover una educación bilingüe, lo que ocasionaba que recibieran la capacitación sin aplicarla. Unido a lo anterior, también se pudo advertir, según entrevistas, que aparentemente los maestros que participaban en el proyecto hablaban la lengua indígena, pero no tenía la formación para escribirla.

En la escuela “Lázaro Cárdenas” de la comunidad El Decá resulta significativo que los alumnos de sexto grado tienen un bilingüismo coordinado, es decir, hablan, escriben y además tienen la habilidad de producir textos sobre una temática determinada en hñahñu como es el ejemplo que a continuación se muestra:

En el texto destacan, entre otros, los siguientes elementos⁴:

- Una ortografía más o menos aceptable.
- Buena letra.
- Manejo de una idea central en la redacción y un desenlace lógico con un mensaje moral.
- Manejo de personajes con un carácter propio.

⁴ Debo destacar que este ejemplo fue extraído de un conjunto de textos de igual calidad entre muchos otros que se dieron en el grupo.

III.- CATEGORÍAS SOCIALES Y SOCIOLINGÜÍSTICAS DE SEGMENTACIÓN: ESTRUCTURAS QUE SIRVIERON DE APOYO PARA EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA

La intención de este apartado es presentar un boceto que describa a detalle las características que conlleva el proceso formativo que se da en el aula indígena, a través de la descripción de la cotidianidad de las prácticas educativas que se ponen en juego en las instituciones motivo de este estudio.

Cabe aclarar que este trabajo no pretende analizar todo lo que acontece en clase, ni hacer un enlistado de todos aquellos elementos que afectan la cotidianidad docente, sino que se busca enfocar las características relevantes de la práctica docente en la enseñanza de las matemáticas, para de aquí hacer ciertas inferencias teóricas que pretendan explicar lo que sucede en el aula indígena. Es decir, se pretende producir teoría a partir del dato cotidiano concreto (Glaŕser, B. y Strauss 1967).

Otro de los propósitos de este apartado es mostrar que en la medida en que se hagan estudios rigurosos de lo que sucede en el quehacer cotidiano, que se ha dado en llamar "cultura escolar instituida",* se podrá proponer una nueva cultura instituyente sustentada, así como procesos de formación más significativos que el quehacer cotidiano de la cultura escolar instituida que el aula indígena demanda.

* La cultura instituida en el aula es aquélla que se construye en el aula y que se manifiesta a través de la configuración de significados y comportamientos que los alumnos y maestros de forma particular han elaborado inducidos por su contexto en su vida previa y paralela a la escuela. La cultura instituida del aula en esencia es un reflejo de la cultura social mediatizada por experiencias biográficas de cada uno de sus integrantes.

Es decir, en el ámbito de un aula indígena se podrán proponer muchos cambios; pero si ésta no recupera un análisis de lo que realmente sucede en la cotidianidad establecida por las rutinas de cultura escolar, entonces cualquier estrategia de intervención didáctica que busque crear una nueva cultura institucional carecerá de bases sólidas que permitan hacer cambios significativos. En este sentido, el trabajo parte del hecho de rescatar la realidad cotidiana que acontece en el aula indígena, como aceptar que en la escuela indígena la práctica docente se centra en el modelo tradicional de docencia, como el modelo más recurrente en el trabajo cotidiano del profesor. Desde esta perspectiva, se decidió indagar en torno a las siguientes problemáticas:

¿Cuál es la calidad del discurso que utiliza la maestra de grupo cuando conduce una clase?

¿Cuáles son las estrategias de poder que la maestra ejerce como docente indígena?

¿Cuál es la lógica de organización de los contenidos de aprendizaje?

¿Cuál es el sentido y el tiempo que le dedica la maestra a las ideas y opiniones externadas por sus alumnos?

¿Cuál es el tipo de interrogantes que utiliza la maestra para promover la reflexión de sus alumnos?

¿Cómo se recuperan los elementos innovadores en el trabajo del aula?

¿Cómo influye la realidad local y regional en la práctica docente?

3.1 Determinantes teórico - metodológicos que intervienen en el estudio.

Para hacer un análisis de la compleja trama de relaciones que intervienen en el aula indígena, se hicieron varios cortes, con la finalidad de obtener una mayor visión de sus procesos interactivos, que se dan en el quehacer cotidiano.

La metodología que se emplea para realizar el estudio, se apoya en los principios del análisis discursivo propuesto por el Dr. Hamel, 1982, el cual recupera los principios de la etnografía de la comunicación (Gumperz, Hymes), la etnometodología (Garfin Kel, Cicurel) el interaccionismo simbólico (Glaser, Goffman, etc.) y la teoría de la reproducción (Bordieu y Giroux).

La proposición teórica en que se sostiene este trabajo considera que los participantes de un evento comunicativo construyen las significaciones del discurso a través de su proceso de interacción y del lenguaje como parte de su acción social. Situación que permite advertir la constitución y la reproducción de las relaciones de poder en el discurso.

El análisis conversacional no se basa en un análisis de unidades monológicas independientes, sino que se trata de un proceso de construcción interactiva, en el que participa un hablante y un oyente; aunque este último no participe de manera evidente, su silencio, sus actitudes en esencia, están posibilitando una forma de comunicación.

"...how ideology enters in to face to face speaking practices to create an interactional space in which the sociolinguistic processes of interpretation subject to questions (Gumperz, J. 1982; 3).

Es decir, aquí se busca analizar los procesos de construcción y transformación de significados sociales que los mismos interactuantes han producido, y no de un proceso de inferencia especulativa que venga desde afuera a dar cuenta de la estructura y el funcionamiento del acto comunicativo que se estudia.

El interaccionismo simbólico, como campo disciplinario que estudia esto, destaca que en el mensaje el significado no es algo preexistente, sino que se construye conjuntamente por el interlocutor en el acto mismo de la comunicación. El mensaje pertenece a ambos y surge a partir del grupo de interacción.

Se puede decir que existe un espacio de intersubjetividad o subjetividad compartida (Shütz, A., 1962), donde el significado se negocia para destacar el papel que cumplen todos los interlocutores para su creación.

En este contexto, el hombre como ser individual aprende del mundo de acuerdo con su situación biográfica; posteriormente, al interactuar en grupo, lo hace llevando consigo este capital cultural y lingüístico, el cual comparte y transforma en un proceso de negociación.

La idea general del estudio se centra en cómo el docente utiliza esta práctica interactiva en el salón de clases y cuáles son las implicaciones formativas que se encuentran en esta estrategia de trabajo.

Se hace un análisis detallado de una clase representativa a través de la forma en que cotidianamente trabaja el maestro, con el propósito de advertir cuál es el sentido académico expresado por el docente. Unido a lo anterior, se hace un estudio detallado de las principales metáforas que emplea como estrategia para formar a los alumnos.

Por otra parte, hay que considerar que en la construcción de un discurso entre maestros y alumnos entran en juego las conceptualizaciones previas de cada sujeto. Es a través de sus prácticas vinculadas a sus propias historias particulares, como construyen la trama de relaciones que le da existencia a la relación maestro - alumno (Cfr. Mercado R., 1992: 20).

Desde esta perspectiva, la relación maestro - alumno dirime los diferentes significados que da a la vida cotidiana en las escuelas indígenas. Es decir, cada relación construye una historia particular de los sujetos involucrados. Pero esta historia particular es el reflejo de las prácticas cotidianas que les tocó vivir.

Esto aplicado al análisis del discurso en el aula, donde se analiza la relación maestro - alumno, permite demostrar cómo a través de las interacciones se pone en juego la cultura instituida adquirida en las interacciones del medio ambiente social y escolar, donde ambos están inmersos.

En el trabajo se enfatiza también cómo los maestros comprenden su realidad y dan significado a los elementos que constituyen su vida profesional. o sea, cuál es el pensamiento de los profesores respecto a la tarea educativa. Para ello se recupera el lenguaje, entendido como un instrumento fundamental de acción y pensamiento sobre lo que es la enseñanza, pues analizar lo que piensa el profesor, conduce a estudiar lo que dice y lo que hace. Esto último, lo que hace, está vinculado con lo que dice y conduce a penetrar en lo que piensa (Cfr. Mingorance, 1991)

Cabe señalar que la metodología que aquí se emplea, no se refiere exclusivamente a las manifestaciones verbales que se dieron entre la maestra y sus alumnos, aunque estas juegan un papel central. Las practicas interactivas las cuales fueron grabadas con miras a captar con mayor precisión los elementos interactivos que se dieron en el aula.

Para la realización del trabajo se utilizó como recurso la grabación de una clase, ya que los medios electrónicos son el recurso idóneo para hacer el análisis en comparación con los registros de clase tradicional, en virtud de que las inferencias que se van a presentar tienen un mayor grado de certeza de lo que realmente ocurrió.

Durante las sesiones de observación, se procuró hacer grabaciones auditivas y registros de clases, donde se destacaron aquellas conductas que difícilmente se podrian reproducir al momento de realizar las transcripciones grabadas. Al mismo tiempo, se hicieron reflexiones escritas sobre el proceso vivido, que favorecieron la tarea de complementar las anotaciones hechas durante cada sesión académica. Se buscó enriquecer estas actividades con anotaciones que se hicieron en el diario de campo y con lecturas sobre investigación en el aula que permitieron hacer un análisis más sistemático de la experiencia. Para esto, se hizo un análisis a detalle de cada uno de los eventos del habla empleados en una sesión de clase,

con la finalidad de estudiar sus procesos de interacción cotidiana.

Para la selección de las grabaciones sobre el trabajo académico, se revisaron varias de éstas bajo los siguientes criterios: el tema abordado, la nitidez de la grabación y el tiempo de duración, entre otros. El tema abordado es un punto fundamental, debido a que se considera importante reflejar con mayor elocuencia la forma de trabajo más cotidiana que se da en las escuelas indígenas.

La nitidez fue otro aspecto importante para la selección, ya que se consideraba era la base para su transcripción. Este punto fue uno de los más difíciles de realizar, pues al grabar a un grupo, no siempre se escucha lo que dicen los alumnos.

El tiempo de grabación fue otro criterio a tomar en cuenta, puesto que esto permitía tener una visión de cómo se emplea esta variable en el proceso formativo de los alumnos y, a su vez, mostraba la distribución del tiempo que la maestra disponía para el abordaje de las diferentes asignaturas.

Paralelamente, la elección de la interacción también se tomó en cuenta a partir de las características del objeto de estudio que se pretende mostrar. Es decir, aquí se enfatizó la descripción del empleo de los recursos didácticos y del material de apoyo que utiliza la maestra para favorecer el proceso formativo de los alumnos.

Se recurrió, en primer lugar, a la transcripción de las sesiones observadas. Posteriormente, un análisis detallado de cada una de sus partes (ver apartado anterior), con la idea de hacer una reflexión teórica. Se recurrió también al apoyo de los registros de observación, así como a las anotaciones del diario de clase y las entrevistas a la maestra. Todo esto sirvió para tener una visión de conjunto, la cual permitió identificar las categorías, las metáforas y los puntos problemáticos a destacar durante este avance.

En el documento que se presenta, se busca combinar los datos cuantificados con los cualitativos, con la intención de hacer una mayor formulación de inferencias acerca de

facetas más concretas de la interacción, para después favorecer un análisis cualitativo más sólido.

La mezcla de estos dos procedimientos se considera que propicia menos errores de apreciación, que aquella hecha a partir de especulaciones teóricas que carecen de anclajes empíricos, los cuales hacen más evidente una realidad estudiada.

3.2 Supuestos teóricos o hipótesis.

1. La tradición didáctica que más se observa en la práctica cotidiana de las aulas indígenas corresponde al modelo donde se tiende a favorecer un alto grado de intervención del docente, circunstancia que entonces puede traducirse en el fomento de limitaciones para el desarrollo de iniciativas o ideas en los alumnos.

2. Los profesores indígenas, cuando introducen cambios en sus procesos de enseñanza, generalmente lo hacen desde lo que marca el programa escolar o el libro de texto, por lo tanto sus prácticas académicas tienden hacia la despersonalización del quehacer docente.

3. Si los primeros momentos cuando se da la interacción entre maestro y alumno, no son significativos para los alumnos, esto conduce a que los estudiantes a lo largo de la clase manifiesten un sentido de insatisfacción; por ello se ocasiona un comportamiento no deseable para la sesión académica.

4. Si el conocimiento local y regional no está presente en el manejo de los contenidos del currículum oficial, entonces se genera un mayor desinterés por el saber académico.

5. Si el maestro no está convencido totalmente de las bondades de la lengua indígena ocasiona que en las clases cotidianas se haga poco uso de ella, o bien solo se usará como recurso puente para favorecer el aprendizaje de aquellos alumnos a quienes se les dificulta la comprensión de la lengua castellana.

3.3 Niveles para análisis para estudio de las interacciones en el aula.

Para hacer el estudio del quehacer en el aula, se tomaron como base los planteamientos teórico - metodológicos que propone el Dr. Hamel (1982; 1984).

En esta parte del trabajo se busca reconstruir y construir la lógica de participación con que se da la relación maestro - alumno, para que a partir de ésta, se infieran las implicaciones ideológicas que tiene su interactuar. Se trata de resaltar los motivos o razones implícitas que emplea el maestro al trabajar y los elementos que están ocultos en este accionar. (Cfr. Jackson W. Ph. 1992). La estructura discursiva, según destaca el mismo autor, "se debe considerar como un todo integrado y coherente". Para su comprensión global es necesario fragmentarla en los siguientes niveles:

- 1) Condiciones básicas de la comunicación humana.
- 2) Organización formal de la comunicación
- 3) Constitución de la acción verbal.
- 4) Esquema de comunicación.
- 5) Relación entre interacción verbal y contexto social.

1. - Condiciones básicas de la comunicación.

Este análisis parte de la premisa de que toda interacción comunicativa no se desarrolla de manera arbitraria ni caótica, sino que se hace a partir de un conjunto de normas que regulan estos procesos interactivos (Cfr. Villars y Freeman, 1989). Un acto de habla se realiza a partir de actos alternados, los cuales reciben el nombre técnico de turnos (Van Dijk 1984).

El primer componente en la construcción de un turno facilita la explicación de la construcción interna del turno, lo cual permite así al oyente su clausura y la propuesta para el siguiente turno.

El segundo componente de asignación de turnos determina la posibilidad de transferencia de turnos, o sea, lo que se llama cambio de turno. Este cambio de turno podría resumirse de tal forma en que la ejecución del turno por parte del hablante sugiere o insinúa la apropiación de la

del otro hablante u oyente, es decir que cada interacción verbal forma parte de un par adyacente; el par adyacente se compone de la secuencia interactiva de dos enunciados, los cuales corresponden a la primera parte del par; el primero da inicio a la construcción interactiva y al segundo le corresponde contestar a la reacción que dejó el primer hablante. Éste, en turno, define la participación del siguiente hablante, es decir, le asigna a este último la palabra. Si no se produce asignación de turnos, alguien toma la palabra, se autoselecciona. Este alguien puede ser el mismo hablante. La realización de un turno a su vez da la pauta a que la otra parte de acto interactivo participe. La unión de estos dos turnos recibe el nombre de par adyacente. En toda esta situación comunicativa, éste se presenta a partir del establecimiento de roles preestablecidos social y culturalmente, donde cada uno de los actores interviene a partir de estas marcas instituidas.

En este sentido, la idea del trabajo es identificar los aspectos ideológicos que penetran en la práctica de la clase (Gumperz J.: 1992) y cómo éstos se hacen evidentes a través de procesos simbólicos en los distintos diálogos, que en el siguiente capítulo se detallan.

2. - Organización formal de la comunicación.

Este nivel se refiere a los mecanismos formales de interacción comunicativa, donde se establecen los patrones de interacción verbal. Además se describe el conjunto de procedimientos específicos que los participantes siguen en esta interacción.

La idea del trabajo es inferir cuáles son los elementos que regulan todo el proceso interactivo que se da en una sesión de instrucción cotidianamente en el aula.

3. - Constitución de la acción verbal

Este nivel se relacionan con los mecanismos formales de interacción comunicativa, donde se establece un patrón de interacción verbal. En el se describe un conjunto de procedimientos específicos que los participantes han construido.

Generalmente este patrón corresponde a una lógica natural de interacción entendido como posibilidades estandarizadas de acción para el logro de fines determinados.

La idea de este nivel es inferir cuáles son los elementos que regulan todo el proceso interactivo que se da cotidianamente en el aula.

4. - Esquemas de comunicación.

Para el análisis del trabajo se destaca la pragmática argumentativa, porque es la estrategia de comunicación que mejor ayuda a reconstruir la dinámica interactiva y contextual en la resolución de los acuerdos (Sierra, T. 1992), para enfrentar la tarea del trabajo de la maestra de grupo.

La lógica argumentativa permite identificar los personajes que inciden en una argumentación y cómo participa el contexto interactivo en la dinámica del debate.

La argumentación puede ser descrita como un proceso cuasi-lógico de esquematización de la realidad a partir de premisas ideológico-culturales que se suponen compartidas y, en vista de una intervención sobre un determinado público, todo ello desde un lugar social o institucional determinado. (Giménez, G. 1982).

En este sentido, Sierra expresa que la argumentación responde a una secuencia de fases propias, y en consecuencia, no son desordenadas sino organizadas en una lógica particular.

En términos generales la idea de este análisis es seleccionar aquellas partes de los discursos que emplea el maestro y cuáles son sus estrategias argumentativas que utiliza.

Unida a esta estrategia argumentativa, en el análisis del proceso comunicativo también se hace uso del análisis de la metáfora que utiliza cotidianamente el maestro, con la finalidad de identificar cuáles son las intenciones formativas de este recurso empleado por el profesor.

Por metáfora se entiende el tipo de conocimiento indirecto y mediato construido con los materiales que nos ofrece el sistema lingüístico y/o el sistema conceptual propio o adquirido culturalmente. (Mingarenc, P.; 1994). En general, la idea del trabajo es estudiar la

construcción que hacen los estudiantes de la tarea asignada a través de sus explicaciones argumentativas.

5. - Relación entre interacción verbal y contexto social.

La intención de este nivel es mostrar el vínculo de las estructuras discursiva y social. Este presupuesto parte de considerar que la práctica interactiva es una forma específica de la praxis social (Hamel, 1982: citado en {Villers, R. y Jo Freeman 1989:73}).

Es decir, este nivel en el análisis del trabajo propone mostrar en un proceso interactivo cómo los sujetos comparten elementos del contexto que les permiten construir más fácilmente una interacción, para llegar a procesos de comunicación más efectivos.

IV. - LA CULTURA ESCOLAR INSTITUIDA EN UN SALÓN DE CLASES DE UNA ESCUELA INDÍGENA.

El propósito de esta sección del trabajo es dar a conocer avances sobre el proceso de interacción que se da en la práctica cotidiana de un salón de clases de sexto año en una clase de matemáticas.

El análisis que aquí se muestra, pretende dar una idea acerca del ambiente de enseñanza - aprendizaje que se da en las escuelas indígenas bilingües.

En esta parte del trabajo, se destacan las limitaciones y los alcances de la educación indígena bilingüe dentro del marco de los planteamientos de la Reforma Educativa del 92, donde se resalta la idea de dotar a los alumnos de una serie de habilidades, actitudes y destrezas que les permitan ser competitivos con los demás subsistemas de educación, como son las escuelas primarias generales, las particulares y/o católicas, entre otras.

Cabe destacar que la idea del trabajo es mostrar de manera descriptiva lo que sucede en el salón de clases, pues según muchos estudios, el aula es uno de los espacios que requieren de más documentación, (Paradise, P., 1985, Mercado R., m 1992).

El espacio de aula es el lugar donde se dan prácticas de interacción que son en esencia muestras del contexto sociohistórico y cultural, el cual condiciona los resultados de este proceso de negociación. Bordieu (1991) destaca, para explicar los procesos de socialización, la categoría de habitus, a la cual considera como una serie de disposiciones internas que inclinan a las personas a actuar de determinada manera. Estas disposiciones normativas - dice - son inculcadas desde la infancia y van moldeando el comportamiento de

cada individuo. Estas disposiciones a su vez se dan como un proceso estructurado, el cual es el reflejo de las condiciones socioculturales donde se mueve el individuo. (Bordieu, P., 1978)

Un ejemplo de esto se encuentra en el rol que se juega dentro del grupo, quien está dotado de un conjunto de normas y valores, a partir de los cuales el individuo comienza a actuar, es decir, muestra la cultura escolar instituida.

Sin embargo, cabe aclarar que en un ámbito donde circulan los productos culturales, no sólo éstos se dan o se reciben - según sea el caso, sino que también se produce una cultura particular (Cfr. *Acuerdo Nacional para la Modernización Básica*), dada a través de normas y valores que se construyen en la dinámica diaria. "Los mecanismos del poder se instalan en la cultura de la organización y de ella reciben sentido y significado a través de las creencias, los ritos, las costumbres, los símbolos y las rutinas" (Santos G.: 1994: 199).

En este sentido, se hace necesario el análisis detallado de lo que sucede en el aula, con el objeto de identificar las redes de significado que se encuentra de manera explícita e implícita, que después podrían servir de base para poder promover nuevas prácticas culturales instituyentes.

4.1 La selección del objeto de estudio

Para la realización de este trabajo se seleccionó una clase de matemáticas, en virtud de que se observó que era la asignatura que la maestra más favorecía, lo cual se evidencia en su horario de clases (ver anexo correspondiente).

Dado que era una realidad persistente, en relación con la rutina cotidiana, en la primera oportunidad se le preguntó a la maestra observada y a otros maestros de la misma escuela la razón de este privilegio hacia las matemáticas. Comentaron que eran disposiciones de la Secretaría de Educación Pública. Además los padres de los alumnos se veían complacidos, porque era una forma de resolver problemas de la vida diaria, como hacer operaciones

básicas que servirían a futuro a sus hijos. Asimismo se aseguraba que era de las asignaturas más fáciles de enseñar y permitía a los alumnos estar por más tiempo ocupados.

Cabe aclarar, igualmente, que la idea para el estudio de la práctica docente en una Escuela de Asesoría bilingüe debería ser la enseñanza de las matemáticas a través de la lengua hñahñú, pero la situación que impera en esta institución es la enseñanza del curriculum oficial en lengua castellana;^{*} aunque se debe destacar que esta situación no es privativa de esta escuela, sino más bien es característica común en los demás planteles de la región.

La tarea de la enseñanza de la lengua ha pasado a un segundo lugar, puesto que los maestros no se sienten capacitados para impartir la gramática de la lengua indígena, porque destacan que no tienen esta formación, pese a que son "maestros bilingües".

En fechas recientes se ha solicitado oficialmente que se enseñe hñahñú de manera obligatoria mediante la inclusión de un espacio en la boleta de calificaciones. Además, se ha solicitado a los maestros espacios en los horarios de clase donde se enseñe la gramática hñahñú.

4.2 El escenario y los actores: su proceso de interacción comunicativa.

El salón en que se ubica la escena es una estancia prefabricada, con techos nuevos de dos aguas, recién pintado de color verde claro en muy buenas condiciones.

Materialmente, el salón de clases está amueblado con 30 mesabancos, una mesa, una silla para el maestro, un librero vacío y un cesto de basura.

El mobiliario de los alumnos se dispone en dirección al pizarrón. Se trata de mesabancos individuales de madera con sostenes metálicos; en la paleta de cada uno de ellos se encuentran dos hendiduras que sirven para colocar lápices, y en la parte inferior de la silla

^{*} Aquí es preciso resaltar que la escuela, a través del grupo de sexto año, logró que una de sus **alumnas ganara** un primer lugar a nivel nacional en narrativa hñahñú.

se cuenta con espacio para guardar utiles.

El escritorio y la silla del maestro se distinguen porque se encuentran en buenas condiciones. con silla acojinada para la maestra. En la parte de enfrente del salón de clases. pegado a la pared. se localiza un pizarrón amplio de color verde, el cual también se considera adecuado a las funciones cotidianas que se realizan.

El librero es de madera improvisada y es utilizado por los estudiantes para guardar los alimentos que les han preparado en casa. los cuales son ingeridos a la hora del recreo

En este escenario también destaca un cesto de basura. el cual generalmente está lleno. con papeles a su alrededor

El salon cuenta con dos "zonas de movimiento": los pasillos que se dan entre cada fila y el otro se da en un extremo del salón de clase (Ver figura N° 1).

FIGURA N° 1

ESCENARIO DE TRABAJO



Los actores de este escenario son la maestra y los alumnos de sexto grado. La profesora es

una docente indígena que domina la lengua hñahñu. Aunque es originaria de una región cercana a la población, la maestra vive en la comunidad con su familia, donde se encuentra ubicada la escuela en la cual trabaja. Actualmente, al mismo tiempo que labora en la escuela primaria, también estudia el curso introductorio en la Licenciatura en Educación Primaria que imparte los fines de semana la Universidad Pedagógica Nacional en la subsede de Ixmiquilpan.

Ella es una profesora con más de quince años de experiencia. En todos estos años ha laborado en escuelas cercanas de la región. Su estilo de trabajo es muy peculiar, ya que siempre en sus clases tiende a utilizar metáforas, que emplea para dar una carga de enseñanza moral, como se ejemplificará más adelante.

Los niños son 29 y generalmente permanecen en los lugares asignados. Ellos comentan que al inicio del año escolar se les indicó cuál era su espacio en el salón y la banca, la cual tienen que cuidar y conservar durante el periodo escolar.

Los niños se distinguen porque siempre tienen en las manos cosas para manipular con las que realizan diversas actividades, como jugar o hacerle bromas a sus compañeros. En la última hoja de sus cuadernos tienen "timbiriches" y "gatos", los cuales los utilizan cuando la maestra se encuentra ocupada revisando las tareas o el trabajo individual de los alumnos.

La dinámica de trabajo en términos generales no es muy rígida, incluso algunos niños se levantan por cualquier razón cuando la maestra está exponiendo o salen del salón para ir al baño las veces que lo consideran necesario.

El pizarrón ocupa el lugar más privilegiado en un día de clases. Este se utiliza con frecuencia para hacer demostraciones o bien para ejercitar lo visto en clase.

Los niños por su parte acostumbran emplear este instrumento didáctico, en los tiempos en que la maestra no da clase: lo utilizan para jugar gatos, escribir o dibujar bromas; avisar a sus compañeros de lo acordado en otras sesiones, como no tirar basura, no entrar comiendo

a clase, etc

La vida en el aula indígena generalmente transcurre igual que en cualquier otra escuela primaria. Por lo regular se trata del mismo tipo de salón que en el de las escuelas rurales, (aulas prefabricadas con techo de dos aguas). En ella no existe ninguna señal que se destaque y muestre que es una escuela indígena bilingüe, salvo el nombre oficial "escuela primaria bilingüe". Parece que preocupa que no exista ningún indicio de esta especificidad.

Los salones y la pared se muestran limpios, sin ninguna señal de que ahí se está construyendo una educación bilingüe intercultural, como es el discurso oficial de la Dirección General de Educación Indígena.

La organización de los alumnos está dada a través de un jefe de grupo, que casi nunca ejerce sus funciones, y un tesorero que acostumbra cobrar a sus compañeros el costo de los "desayunos calientes", como se le llama usualmente a este programa.

Habría que destacar que la maestra, en la vía de los hechos, es la que otorga un status a cada niño según su desempeño académico. Aquí es común que los niños que mejor participan, son los más solicitados para intervenir, como se mostrará más adelante.

Fisicamente los niños muestran las diferencias socioeconómicas, pese a que la mayoría usa uniforme, lo cual se observa por las manchas en los rostros de muchos de ellos, el tipo de calzado que emplean y el tipo de objeto en que llevan sus útiles. Cabe destacar que varios de ellos acostumbran llevar calculadora, correctores y marca textos como materiales de apoyo a sus clases.

En síntesis, se puede decir que cada niño representa un individuo con una historia personal, compartida, que manifiesta por su atuendo físico y por la manera de jugar y preguntar en clase.

4. 3 Situaciones interactivas en el aula y sus niveles de análisis

Para hacer el análisis detallado de una clase representativa de la forma en que cotidianamente trabaja la maestra, con el propósito de tener un acercamiento a la cultura escolar instituyente, como se ha venido señalando, se recuperaron los principios metodológicos que propone Hamel, con una adaptación para interpretar la problemática en el aula (Cfr. El apartado tres de este trabajo)

El análisis de la estructura discursiva se realizó en dos fases: en la primera se efectuaron cortes a través de cinco niveles, que tuvieran como finalidad hacer un estudio de las estructuras discursivas empleadas por la maestra. En la segunda se hizo un cruce de niveles con miras a hacer inferencias teóricas que permitan explicar el acontecer cotidiano en el aula. Cabe aclarar que esta parte se muestra en el siguiente capítulo.

Los niveles que se adaptaron para este estudio fueron los siguientes niveles:

1. - Condiciones básicas de la relación maestro - alumno.
2. - Organización formal de la clase.
3. - La constitución de acciones verbales en el aula.
4. - Esquema de comunicación.
5. - Relación entre interacción verbal en el salón de clases y el contexto social.

Nivel 1. - Condiciones básicas de la relación maestro –alumno.

En este trabajo se parte del hecho de que las prácticas educativas son básicamente prácticas discursivas, es decir, prácticas sociales organizadas por y a través del lenguaje. La reconstrucción discursiva en los procesos interactivos que se dan en el salón de clases, ofrece una vía metodológica que permite hacer explícitas distintas normas y reglas que se presentan en las prácticas cotidianas del aula. En otras palabras, la reconstrucción

discursiva permite detectar de qué manera maestro y alumnos van construyendo, negociando la realidad.

Dentro del campo de la teoría de la comunicación, Goffman (1989) destaca que “no existe un encuentro humano sin estructura. [...], que cuando hay interacción humana siempre existirá una lógica de orden”. En cualquier encuentro, Goffman resalta que hay que buscar este orden”. En la interacción maestro – alumno también existe un orden, como se puede advertir, en el ejemplo de interacción de la clase motivo de este trabajo.

En la interacción maestro - alumno, ambos han introyectado un rol particular que guía, los propósitos de una tarea compartida,; el maestro tiende a privilegiar los saberes que propone el programa escolar a través del libro de texto y el alumno a adquirir el conocimiento proporcionado por la maestra:

127 M Ahora no me digan que no era cierto,
128 pero ahora ya lo comprobarán: aunque,
129 aunque no lo vieran todos, pero ya lo
130 comprobarán.

El saber disciplinario dado a través del libro de texto es el que determina en gran medida el orden y la razón de ser de la estancia de ambos actores, maestra y alumnos:

127 M A ver, sígale, allá un
128 un poquito fuerte para que te escuchen tus compañeros

Esta sobrestimación de los contenidos sobre los sujetos, ocasiona que en parte se cumpla con una tarea institucional, ya que con frecuencia la maestra como intermediaria cultural solo se limita a proporcionar los saberes de la manera como se indica en el libro de texto. En ella no se percibe la intención de buscar otra forma de enseñar mas que la indicada por el libro de texto. Ante esto habría que destacar que los saberes requeridos por un alumno son en la práctica conocimientos exteriores al libro de texto. Es decir, al alumno se le debe

unen a partir de la idealización de cumplir con los contenidos del texto: el orden de la interacción en el aula en síntesis está determinado por la “disposición oficial” de cumplir con los contenidos que marca el programa a través del libro de texto, circunstancia que hace congruente el sistema de significaciones de ambos.

Si bien las prácticas de discrepancia entre maestra y alumnos se encuentran en los recursos para la enseñanza, ósea la manera de enseñar la realidad, el fin de la actividad no se toca:

1. M Hagan el trabajo en equipo.
7. Vamos a formar cinco equipos de seis.
8. A No, por filas.
9. M Está bien por filas.

El alumno en términos generales ha interiorizado que en el salón de clases se den contenidos que no tienen un sentido para él. Cuando esto no sucede, existe el recurso sutil de la maestra para convencer a través de los mitos de la pérdida del progreso social o de la igualdad de oportunidades para estudiar:

- 442 M Ahora, si no quieren
442 aprender nada, pues ya ni modo. Bueno, uno como
443 maestro, hace uno, que por lo menos aprendan
444 las cosas, algo que les va a servir después
445 para la secundaria, esto por lo menos lo van
446 a ver nuevamente, sólo que allá ya no van
447 A comparar y aquí si tenemos que hacerlo.

Aquí lo importante es lograr que el orden instituido no se rompa. No importa que al alumno se le vaya sumergiendo en la cultura de la sumisión y la obediencia hacia tareas que no tienen sentido para él.

Al final de la construcción interactiva, vemos, sin embargo, que la perspectiva del maestro se impone a la del alumno, con lo que se demuestra que el educando debe dejar de lado sus intereses particulares, para someterse a la realidad de un saber que para él es ajeno.

Nivel II. - Organización formal de la clase.

El siguiente nivel de análisis parte del supuesto de que ninguna interacción en el aula es arbitraria ni caótica, sino que se da a partir de normas que regulan el comportamiento (Cfr. Sacks, Shergloff y Jefferson 1978, citado por Villars, R. Y Freeman, 1989:44).

Un análisis interactivo en el aula consiste en abstraer el transferido de la secuencia discursiva, compartido entre el maestro y los alumnos, a través de actos de habla concretos (Cfr. Flanders, A. N., 1977).

Un acto de habla está compuesto por turnos (Van Dijk, 1987:106), que son unidades de segmentación definidas por los hablantes. En este caso, la relación maestro – alumno tiene actos concretos de interacción verbal que se dan en una clase y los cuales pueden ser analizados teóricamente a partir de los patrones y subpatrones que se siguen en la interacción verbal.

En este sentido, el conjunto de normas que regulan la relación cara a cara que se da en el salón, está mediado por una disposición didáctica, ya introyectada por el maestro, el cual determina el orden que ha de seguir toda una lección. (Ver cuadro N° 1 Análisis de la estructura secuencial).

El orden como segmentación gruesa de la clase de matemáticas se puede advertir en cuatro grandes bloques:

- 1) Apertura de la clase.

- 2) Demostración del tema.
- 3) Ejercitación del tema.
- 4) Cierre de la actividad.

CUADRO 1 ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA SECUENCIAL DE UNA CLASE

SEGMENTACIÓN GRUESA	SEGMENTACIÓN FINA	LOCALIZACIÓN DE SEGMENTOS O TURNOS
1. Apertura de la clase	1 El saludo. 2 El centro de la clase. 3. La organización el grupo. 4. Las normas en clase y la formación de valores.	1,1 2,2 – 2,8 2,9 – 2,8 4,29 –536 y 4,158 – 4,159, 4,172 – 4,178 4,296y 5,338 –347
2. Demostración del tema	5. La secuencia didáctica. 6. La Justificación del error en la demostración.	3,36-4,59 3,36-4,59 y 4,59 – 4,95 4,93
3. Ejercitación del contenido	7. Lectura dirigida. 8. La demostración en el pizarrón. 9. La demostración objetiva. 10. El apoyo mutuo. 11. El llenado de tablas. 12. El ejercicio en su cuaderno.	4,62 – 4,68 4,69 – 4,74 y 4,135-4,146 4,75 4,141-4,142 y 4,181-4,189 4,148-4,24 y 4,270-4,271 4,332-4,280 y 4283 4,226-227 4,231
4. Cierre de la actividad	13 Apoyo en lengua ñahñú 14. El apoyo en alumnos destacados. 15. La tarea. 16. El mensaje moral.	4,329-4,334 5,329-5,334 6,349-6,371

1. - Apertura de clase.

El evento comunicativo se inicia con la preocupación de la maestra por revisar la tarea, para saber sobre el estado de predisposición del grupo y para vincularla con la continuación.

Para poder llegar a un acuerdo convincente sobre la manera de repartir las tareas asignadas, la maestra indica la forma de trabajarlas:

- 1. M Hagan el trabajo en equipos.
- 7. Vamos a formar cinco equipos de seis.
- 8. A No, por filas.
- 9. M Está bien, por filas.

2. - Demostración del tema.

La maestra centra su tarea docente en demostrar lo que el libro dice. Para esto, forma en equipos los alumnos y estos tratan de comprobar que un nivel es igual al número de cubitos que marca el libro. Turnos 3.36 a 4.93 (Ver la transcripción de la clase en el anexo).

3. - Ejercitación del tema.

La siguiente tarea es comprobar lo que dice el libro y advertir que lo que hicieron los alumnos tenía una razón de ser según el texto, 4.62 a 4.184 (Ver la transcripción de la clase en el anexo).

4. - Cierre de la actividad.

La clase termina cuando la maestra asigna la tarea para realizar en casa. Aprovecha para emitir un mensaje moral sobre el comportamiento de un alumno y el uso de la calculadora. (Turno 5433 a 471).

En la apertura de la clase se puede percibir la relación maestro - alumno. En este caso, resulta muy fácil mostrar el funcionamiento de las prácticas cotidianas en el salón de clases. La maestra, por ejemplo, al tener internalizado el patrón didáctico de dar información al alumno, es quien dirige y controla todo el proceso comunicativo, como se puede ver con el inicio de la actividad:

1. M ¿Hicieron la tarea?
5. Hagan el trabajo por equipos
- 6 Saquen los cubitos, acá los vamos a poner
- 7 Vamos a formar uno como éste.

En este ejemplo se advierte una relación asimétrica entre ambos protagonistas. Aquí la maestra es siempre quien decide cómo iniciar el proceso didáctico, cuáles son las estrategias de aprendizaje a seguir y cuál es la extensión en tiempo para dedicar a cada clase.

En el ejemplo antes señalado, se advierte que la maestra es la que inicia y concluye los turnos. Asimismo, la distribución de los turnos está determinada por su participación, puesto que es ella quien asigna la palabra o determina la duración de los turnos.

La duración de cada turno, a su vez, está determinada por el carácter directivo de la clase y por el rol de responsable del proceso de aprendizaje que supuestamente tiene asignado la maestra. Como se ha venido mencionando, la maestra centra su trabajo en el libro de texto y al mismo tiempo impone limitaciones a la duración de los turnos.

Nivel III. - La constitución de acciones verbales en el aula.

Este tercer nivel para el análisis de los procesos interactivos en el aula (Cfr. Hamel; 1982) parte de la idea de que en el proceso de formación, el hombre, como ser social interactivo, es producto y productor de su realidad social, la cual se concreta en sus instituciones sociales. La interacción de los individuos se manifiesta a través de distintos discursos. Es

decir, existe una relación ineludible entre acción social y acción verbal. La primera, la acción verbal, se manifiesta como contexto construido[♦] y la segunda, la acción verbal, concreta los procesos de producción o reproducción social de la realidad.

Esta acción verbal básicamente es un proceso general que puede ser estudiado a partir de patrones de interacción verbal. Un patrón de interacción verbal (PIV) en esencia está constituido por unidades recurrentes y sistemáticas que permiten estudiar la realidad y que, a su vez, favorecen la identificación de los mecanismos en a torno cómo se da la acción verbal en situaciones específicas.

En el caso de la interacción en el aula, la situación comunicativa entre maestro – alumnos a partir de patrones de interacción verbal presenta una estructura lógica general más o menos predeterminada por los principios didácticos que debe tener una clase: Apertura, Desarrollo y Culminación (Rodríguez, A., 1977:13), los cuales los maestros tienden a reproducir.

Es decir, el trabajo del aula tiene que sujetarse al desarrollo que marca este patrón, pues a través de estas normas se debe llevar cualquier lección. Estas circunstancias, unidas a las secuencias que marcan los libros de texto, determinan la constitución de un patrón de intervención en el aula, el cual en este caso coincide con el patrón de interacción verbal.

La estructura lógica de un PIV se formaliza en cada conjunto de actividades que se unen para hacer una segmentación que favorece el análisis de un discurso en el aula.

Esta estructura lógica, a su vez, coincide con la estrategia de intervención en el aula, tiene fines didácticos claramente definidos, como se explicará en detalle más adelante. (Ver Cuadro N° 1):

- 1) *Apertura de la clase.*
- 2) *Demostración del tema*

[♦] Se entiende el conytexto algo más que un espacio situacional. es decir. como una propiedad de la comprensión que surge entre las personas que se comunican (Edwards, O. Y Narcel, N. 1994:70)

- 3) *Ejercitación de contenidos.*
- 4) *Cierre de la actividad.*

1. - *La apertura de la clase* tiene un carácter estandarizado propio del inicio de una sesión académica. Su análisis permite valorar los procesos de negociación que se dan en un salón.

En la interacción maestro – alumno, como patrón típico de interacción comunicativa estandarizada donde los roles interactivos están determinados de antemano, la apertura de una clase no se negocia, ya que se parte de que ambos tienen que cumplir con la tarea: el maestro enseña la lección y el alumno aprende el contenido.

Los componentes propios de este patrón de interacción verbal de esta clase están dados por los siguientes turnos: (Ver cuadro N° 1 de Análisis de la Estructura Secuencial de una (clase).

1. - *Apertura (saludo estereotipado).*
2. - *Centralización de la tarea.*
3. - *Organización del grupo.*
4. - *Establecimiento de normas.*

La apertura o el inicio de una clase se produce en el momento en que llega la maestra y saluda al grupo, y los alumnos a su vez en coro contestan el saludo estereotipado.

El rol de la maestra normalmente se hace evidente cuando que ella se mantiene de pie y se ubica al frente del salón de clases, mientras el grupo permanece sentado en espera de las indicaciones del tipo de trabajo que van a emprender.

El patrón de interacción propiamente se inicia cuando la maestra dice lo que hay que hacer y organiza al grupo.

2. M ¿Hicieron la tarea?

3. Hagan el trabajo por equipos.
4. A ver, saquen todos los cubitos, acá los vamos a poner
5. Vamos a formar cinco equipos de seis.

Las actividades realizadas en este primer momento de la interacción verbal generalmente son breves y se abocan sobretodo a auscultar brevemente el estado y la disposición del grupo para el aprendizaje, para lo cual a veces se dan indicaciones de cómo deben de comportarse y la importancia de cumplir con lo asignado.

2. - *La demostración del tema.*- Una vez concretada la tarea, los alumnos se enfrentan a la forma de adquirir los nuevos aprendizajes. En este caso, se decidió por el trabajo de equipos, el cual vemos planteado por el libro de texto de matemáticas de 6° año, página 67, (ver anexo correspondiente).

CUADRO 2: INDICACIONES DEL LIBRO DE TEXTO DE MATEMATICAS

Formen equipos de seis integrantes.

Cada equipo requiere del siguiente material:

- Un cubo de 10 cm. de arista.
- Cuatro cubos de 5 cm. de arista
(Cubos medianos)
- 27 cubos de 1 cm. de arista.
(Cubos pequeños)
- Un prisma rectangular de 3 cm.,
8 cm. de largo y 4 cm. de alto.

El trabajo de equipo demanda los siguientes principios metodológicos:

- *Prácticas preparatorias para el trabajo de equipo.*
- *Experiencia docente en este tipo de actividad.*
- *Contar con el material para trabajar.*
- *Dividir al grupo en equipos pequeños (3 a 5).*
- *Que sean nones para evitar la formación de riñas a su interior que fraccionen a los equipos.*
- *Combinar esta técnica con otras.*

Sin embargo, el aceptar que trabajen por filas ocasiona que sean grupos muy numerosos, lo cual se manifiesta en la dinámica de la clase.

28. M A ver ustedes, lo que hacían era hablar
29 y hablar, nada que hacen su trabajo...

El trabajo de equipo es una estrategia poco utilizada en el salón de clases. Ahora se utiliza porque el texto de la lección lo marca.

7. M Vamos a formar cinco equipos de seis.
8. A No por filas
9. Está bien, por filas.

La falta de material por parte de los alumnos ocasiona fácilmente que no pongan atención y, en consecuencia, originan muchos conflictos interactivos.

21. M Yo quería que lo hiciéramos por equipos,
22 pero no todos tenían sus cubos.

Cuando una estrategia de aprendizaje no funciona, se está obligado a cambiar de actividad. Sin embargo, la profesora continuó con la misma dinámica, situación que ocasiona desorden.

93 M Vino Elvis, con el respirar, con el resollo
93 Voló los cubitos, es por esa razón que los
94 cubitos están regados.
95 Por eso yo quería
96 que los vieran acomodaditos, para que
97 no dijeran que son mentiras.

3. - Ejercitación del tema.- El objetivo de esta fase es el lograr que el alumno ejercite lo aprendido en la demostración, para la cual hace uso del libro de texto, que emplea a fin de hacer un trabajo didáctico de lectura dirigida. Esta fase favorece el trabajo interactivo en el aula, ya que permite advertir en el grupo quien no ha entendido el sentido de los contenidos.

168. M ¿Ya terminamos?
169. Vamos a continuar con la lección
170. ¿Ya terminaron, verdad?
171. Es importante traer su
172. regla o escuadra.
173. A Es que no la traigo.
174. M Es por eso que no se apuran;
175. hagan con un palito.

4. - Cierre de la actividad.- Esta fase se da como una fase más individualizada, en comparación con la anterior que es más colectiva. Aquí los alumnos realizan actividades en su cuaderno y se dedica más tiempo a aquellos estudiantes que tienen mayor dificultad en el aprendizaje.

306. M Has terminado.
307 Son centímetros cúbicos, hija, ponle
308. el tres, un número pequeñito... acuérdate.
309 Por qué cuatro por cuatro

Cabe destacar que la fase de la interacción es la que más tiempo consume y se concluye cuando se deja la tarea correspondiente.

429. M Ahora
430 se va a hacer un prisma rectangular que
431 tiene tres centímetros de ancho por ocho
432 centímetros de largo y cuatro centímetros
433 de alto.
434 Esto me traerán de tarea.

En este caso la clase también tiene el agregado de hacer recomendaciones formativas al ver que existen alumnos que no hicieron los ejercicios:

438. M Carlos, si no te interesa la clase
439 puedes salirte, allá está la puerta abierta.

Cabe destacar que esta estrategia de intervención en el aula, con patrones de interacción verbal predeterminados, se convierte en la vía de los hechos en una práctica rígida y rutinaria, que imposibilita otras estrategias de trabajo en el aula.

Nivel IV. - Esquema de Comunicación.

En un proceso interactivo en el salón de clases existen varios esquemas de comunicación que coexisten entre sí, como son la descripción, la narración y la argumentación; destaca en

cada sesión académica un modelo más que otro. En este caso, el análisis del proceso interactivo se centro en la estructura argumentativa.

La argumentación destaca Sierra, T. (1990:236 recuperando a Toulmin, 1958) sigue un esquema lógico - básico, el cual parte de un reclamo, que se fundamenta en hechos o antecedentes “válidos” en un determinado contexto cultural. Es decir, un proceso argumentativo significa relacionar los hechos con las normas o sustentos pasando por ciertas reglas.

El discurso argumentativo se puede estudiar en los procesos conciliatorios, ya que ahí se manifiestan valores o ideales que permitan comprender un acto comunicativo.

En este sentido, para evidenciar los mecanismos argumentativos en el salón de clase se seleccionaron dos patrones de interacción verbal. El primero se refiere al reclamo que hace la maestra a un equipo de alumnos por no trabajar en equipos, como ella lo había indicado.

- 27 M. ¿Qué están haciendo ustedes?
28 A ver, ustedes, lo único que hacían era
29 hablar y hablar, nada que hacen su trabajo,
30 pero yo quisiera que lo hicieran. A ver, yo
31 quisiera que pusieran un poquito de su parte
32 cuando se dice que están haciendo un trabajo
33 por equipo, hay que tratar de hacerlo.

En este ejemplo, se muestra el reclamo que hace la maestra a un equipo de niños que no trajo los cubos de 1 cm. para hacer el experimento que pide el libro de matemáticas de sexto año. Asimismo, la maestra argumenta que requiere que pongan un poco de atención a la tarea encomendada.

De este patrón de interacción verbal, se puede inferir que la maestra argumenta la obligación que tiene ella de enseñar o formar a los alumnos según su reclamo: cuando hay una orden del docente de pormedio, hay que cumplirla.

Aquí se resalta un doble reclamo hacia el hecho de no hacer nada y no dejar a los demás niños que hagan los ejercicios, por lo que la maestra argumenta que lo que están trabajando en clase les va a servir para su formación en la secundaria.

El segundo caso se refiere a:

438. M Carlos, si no te interesa la clase puede salirse,
439. allá esta la puerta abierta. si se va no le vamos a
440. preguntar nada. Si su compañero viene a
441. clases, que venga a aprovechar lo mucho o lo
442. poco que estamos haciendo. Ahora si no quieren
443. aprenden nada pues ya ni modo, bueno uno como
444. maestro, hace uno que por lo menos aprendan
445. las cosas, algo que les va a servir más después
446. para la secundaria. Esto por lo menos lo van a ver
447. nuevamente, solo que allá, ya no van a comparar
448. y aquí si tenemos que hacerlo.

Este segundo patrón de interacción verbal se da casi al final de la clase y es un reflejo de la molestia y quizá hasta de cierta frustración o desilusión que siente la maestra al ver que un alumno no cumplió con nada de lo que se realizó durante toda la sesión académica

De la situación comunicativa antes analizada, se puede inferir que muchas de las cosas que suceden en el aula no están previstas en ningún programa oficial. Sino que son reflejo de las relaciones simbólicas que existen entre los actores sociales (Santos G., 1994:87).

En estas circunstancias, puede verse cómo la maestra y los alumnos parten de premisas que no siempre son coincidentes. La maestra parte del hecho que los alumnos son irresponsables, que no les interesa su formación. Los alumnos, por su parte, al no decir nada están aceptando parcialmente el reclamo; pero también habría que preguntarle a la maestra lo siguiente:

- ❖ ¿Sabe lo que está enseñando?
- ❖ ¿Escogió la mejor estrategia para enseñar?
- ❖ ¿Sabe lo que le pasó al niño durante el ejercicio?
- ❖ ¿Preparó didácticamente su clase?
- ❖ ¿El niño por qué no pregunta cuando no entiende?
- ❖ ¿Sabe para qué sirve lo que está enseñando?

En la situación comunicativa antes analizada, se perciben algunas problemáticas que se dan cotidianamente en el aula y que se resuelven a través del modelo de comunicación argumentativo, como es el caso de la interacción conflictiva que se da entre la maestra y los alumnos cuando estos no hacen o no cumplen con lo que ella solicitó. Por consiguiente se hace necesario fundamentar o justificar la necesidad de obedecer.

En los dos casos citados se advierte una violencia simbólica entre la autoridad pedagógica que representa la maestra y la resistencia de los niños a no hacer el ejercicio indicado por la profesora.

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 que afloran de manera sutil, los procesos de violencia simbólica que van forjando un determinado tipo de ser humano.

Actualmente en el salón de clases se han comenzado a desarrollar formas de poder que van más allá de lo que en otra época era violencia física. Ahora se usan formas sutiles de control y de castigo que favorecen la construcción de un determinado tipo de hombre.

Los castigos físicos o corporales en el salón de clase ahora son cosa del pasado. De hecho, pareciera ser que los espacios educativos comienzan a funcionar: Antes, según contaba la gente, existía toda una serie de recursos y procedimientos materiales para golpear a los alumnos, los cuales iban desde los castigos con objetos como borradores, gises, palos etc., hasta aquéllos que se hacían con las manos como “coscorrones”, “pellizcos”, etc.

Ahora se dan de manera psicológica, es decir, de manera sutil, encubierta, con tintes de una formación moral, como es el caso antes mostrado. Si no se cumple con lo ordenado por la maestra, entonces no se podrán estar en condiciones de continuar con un ascenso académico, como se muestra en el segundo párrafo antes analizado:

442 M Ahora si no quieres
443 aprender nada, pues ya ni modo, bueno uno como
444 maestro, hace que por lo menos aprendan
445 las cosas, algo que les va a servir después
446 para la secundaria ...

En el aula, en conclusión, se puede considerar como un santuario de los profesores, en donde estos lo consideran como un espacio preservado y protegido por el aislamiento del profesor (Cfr. Boullogh, 1987:92, citado por Pérez G.; 1998:162).

Cuando los niños no aprenden, el maestro crea las condiciones asuman la culpa de su ignorancia por no poner atención. Es decir, se está construyendo una cultura de la sumisión y el conformismo, donde el alumno debe de asumir que él es el culpable de la circunstancia educativa por no obedecer:

438 M Carlos si no te interesa la clase puedes salirte,
439 allá está la puerta abierta: si se va no le vamos a
440 preguntar nada. Si su compañero viene a
441 clases, que venga a aprovechar lo mucho o lo

La disciplina y el silencio van muy vinculadas con las actitudes que sigue la maestra. La docente es la que dice como se hacen las cosas y no es valido mostrar con la distracción que no se entiende lo que explica, al docente no se le contradice, (Cfr. Safa, P. 1992: 97), el hace su mejor esfuerzo.

Nivel V. - Relación entre interacción verbal en el salón de clases y el contexto social

En este último nivel se busca establecer una relación entre lo que acontece en el aula y los marcos externos que implican la acción discursiva (Cfr. Hamel 1982), en donde se encuentran insertos los alumnos y el maestro.

Es decir, en este nivel se busca demostrar como la estructura discursiva y la social son ámbitos inseparables y juntos permiten explicar la problemática educativa desde otra mirada, con la intención de tener una perspectiva más completa de lo que sucede en el aula.

En términos generales, se puede decir que la maestra decide cuál va a ser su actuación en el salón de clase. Ella es considerada como una trabajadora que posee autoridad moral, que puede decidir qué y cómo enseñar a sus alumnos.

La clase analizada, en general, es una sesión con un alto grado de abstracción, para los niños. El libro de texto facilita esta tarea, pues hacer referencia al uso de material de apoyo para cumplir con esta actividad. En este caso recomiendo el empleo de diferentes tipos de cubos.

Al no contar con todo el material en ese momento, la maestra continuó con la secuencia que marca el libro de texto. Ella debió de haber reorientando todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y cambiar de una estrategia centrada en equipos a una estrategia de la demostración, en donde un equipo hacía el ejercicio y después la maestra explicaría todo el

sentido del experimento. Aunque se debe de aclarar que, al final de clase intento hacer esto, pero en la práctica no funcionó.

En términos generales, en el escenario analizado se advierte claramente la diferencia de quien tiene el poder y a quien le toca asumir el saber programado. Es decir, aquí se percibe claramente quien manda y a quien le toca obedecer, quienes son los alumnos que saben y quienes no, quienes son los que pueden hablar y quienes están vetados para hacerlo.

El nombre de cada niño hace referencia a la propia particularidad:

- 24 M A ver, Carmela, ayuda a tus compañeros para que lo realicen mejor.
- 93 vino Elvis con el respirar, con el resollo,
94 voló los cubitos
- 185 A ver, sigue Natael.
- 231 ¿Cuántos cubos resultó, Elvis?
- 383 A ver, sigue tu, a ver más fuerte.

La mayoría de los niños a los que les pide que lean, son los que mejor lo realizan, aunque el tipo de lectura que efectúa cualquiera lo podría hacer.

El empleo de los nombres en esta lección hace referencia a promover prácticas de homogeneidad y orden en la interacción del grupo, para lo cual se pide atención:

59. M Ya, este... Rogelio
- 179 A ver
- 180 allá, Rafael;
- 124 apúrate, Juan.
- 228 A ver, Nohemí, siéntate.
- 423 Ya, Evelia, ...
- 438 si no te interesa la clase

Uno de los recursos que más se emplea en el proceso interactivo de la clase son las interrogantes, las cuales se dan a través de cuatro modalidades:

1) Preguntas de corte represivo:

13 M Les pedi que le pusieran su nombre a los cubitos.

14 ¿Por qué no lo hiciste?

2) Preguntas reflexivas:

16 M ¿Por qué te salen veinticuatro? A ver, cuántos tienes.

17 Ya viste cómo dice abajo.

3) Preguntas para interrogar a los alumnos y poder explicar un aspecto de la lección:

75 M. Miren ¿por qué dice un centímetro cúbico?

76 ¿Por qué? Dicen que un cubo. Vamos a tener

77 que multiplicar este centímetro, o sea

78 este centímetro

79 Pero esto, nuestro cubo,

80 tiene cinco centímetros de arista, por este lado otros cinco,

81 entonces, cinco por cinco centímetros por cinco que tiene de altura...

4) Preguntas del libro que se les pedía que fueran contestando:

105 M. ¿Cuántos cubitos tendríamos o necesitaríamos o

106 harían falta para hacer el cubito de cinco centímetros..

107 Haz mil?.

5) Preguntas para promover la reflexión del conocimiento:

- 75 M ¿Por qué dice un centímetro cúbico?
76 ¿Por qué dice que un cubo? Vamos a tener?
77 que multiplicar este centímetro, o sea
78 este centímetro.

Sin embargo, durante toda la sesión se puedan identificar un conjunto de normas implícitas que regulan toda la acción interactiva, como son las siguientes:

Nadie duda de la importancia de la participación de los alumnos en el aula, pero, tal parece que los maestros tratan de controlarla y de cuidar la intensidad de la participación en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como se puede observar, el ritmo de la clase se centró en las preguntas breves que marcaba el texto y fueron casi nulas las preguntas de los alumnos. Debió de haber habido preguntas particulares que fueran más allá de lo marcado por el libro de texto.

410 .A ¿Qué es la arista?

La respuesta a esta pregunta por parte de la maestra fue:

- 411.M La arista es la línea que se une para
413 formar un ángulo, un ángulo de noventa grados.
414 A ver continúen con los otros que es lo mismo.

El tipo de respuesta técnica que da la maestra hace sospechar si la maestra sabe realmente lo que está enseñando, ya que se necesitaba una respuesta simple, como es decir la esquina o el borde de una figura.

Aquí también es significativo el advertir que es hasta el turno 410 al 414 cuando sale la interrogante de qué es la arista, cuando desde el inicio de la clase se viene manejando el concepto.

Esto no quiere decir que la maestra no preparó la clase, puesto que antes de iniciarla gran parte de los niños llevaban el material para realizar el ejercicio, y el tipo de respuestas técnicas que dio también hace referencia a que tenía información. El problema se localiza en el hecho de que la maestra no tiene claro lo que enseña y, por lo tanto, se refleja en la falta de atención de sus alumnos hacia la clase, si la maestra diera una respuesta más coloquial estuviera clara en lo que enseña, entonces la clase adquiriría un mayor ritmo. Es decir, cuando un docente tiene claro lo que enseña generalmente busca poner otros ejemplos o ejercitar la respuesta. En este caso la maestra presupone que los alumnos entendieron.

Por otra parte de lo anterior también se desprende lo siguiente:

Los contenidos en la vía de los hechos no tienen ninguna relación con la vida cotidiana, ni siquiera o el contexto sociocultural y físico de los alumnos.

Actualmente los cursos de formación de docentes están muy enfocados hacia aspectos metodológicos y teóricos, vinculados con la docencia pero no con la especificidad de la disciplina.

El tipo de respuestas que dio la maestra muestra que investigó. Es decir, ella indaga pero posiblemente no entendió lo que encontró, pero al mismo tiempo, hace referencia al tipo de fuente consultada. Es decir ella indagó pero no entendió lo que encontró.

V. - ESTILO Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS EN EL SALÓN DE CLASES.

En el presente apartado se presenta un análisis integrado de los cinco niveles antes señalados. Para ello se parte de la identificación de situaciones comunicativas que permitirán ir analizando con mayor profundidad la interacción en el aula.

Al mismo tiempo, el trabajo busca articular el discurso lingüístico con el social, de tal manera que se puedan ir haciendo inferencias teóricas que permitan explicar el acontecer cotidiano en el aula.

Una situación comunicativa se puede definir como “el lugar que los participantes tienen para resolver determinadas tareas relacionadas con la producción social que requieren de la comunicación” (Hamel, E.: 1982:70). En estas situaciones comunicativas, se establecen ciertas estrategias discursivas, sigue argumentando el autor, que son las que organizan y orientan todo el conjunto de recursos discursivos y lingüísticos de los hablantes, los cuales a su vez se manifiestan en un estilo discursivo, que refleja de manera predominante las rutinas que se han internalizado y que en ocasiones se ven como naturales y relativamente permanentes.

El salón de clases, a través de la interacción maestro – alumnos, cómo se ha venido mencionando, es un espacio donde se presentan diversos saberes internalizados, los cuales se manifiestan en un cruce de culturas o subculturas predeterminadas socioculturalmente por una estructura interactiva, la cual generalmente está orientada hacia el cumplimiento de

imaginarios sociales, que al mismo tiempo se van reelaborando históricamente por el contexto en que interactúan dichos actores sociales. (Cfr. Pérez G., 1998, 16).

El aula indígena, en consecuencia, no está localizada en un escenario ahistórico y asocial, sino al contrario, está enraizada y reproduce un contexto social, cultural y económico donde las orientaciones y el valor de éste se evidencian en sus prácticas cotidianas. De este modo, la construcción de intersubjetividades por parte de los sujetos en los procesos interactivos va a estar condicionada por el cruce de variables contextuales, como son la pertenencia a un determinado grupo o clase social, sexo, raza, etc.

El rol que juegan en la sociedad los maestros y los alumnos se ve influido por su nivel socioeconómico, los tipos de escuela que conocen, el tipo de amigos y, en general, su formación en la construcción y reconstrucción de las ideas o imágenes que van realizando los maestros y alumnos día tras día.

En este marco de ideas, al interpretar los factores que intervienen en el aula como un cruce de saberes se está resaltando el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en la interacción maestro - alumno.

La determinación de estos saberes es, en esencia, la recuperación e internalización de la vida cultural de la relación maestro – alumnos como eje de comprensión de lo que sucede en el salón de clase.

Cada saber, básicamente tiene en su interior vida propia, ya que es la producción sociocultural de un ámbito de conocimiento que después entra en el salón de clases, como se irá mostrando. Por ejemplo, el saber disciplinario de un campo de conocimiento, como el caso de las matemáticas, no se elabora propiamente en el aula, sino que es construido social y culturalmente a través de especialistas y entra en el espacio académico del aula a ser reinterpretado por los actores sociales. Lo mismo sucede con los otros saberes culturales.

Es decir, tales saberes intervienen en el desempeño del rol docente y del alumno, determinando estereotipos en clara conexión con idealizaciones que creen que corresponden a su función como profesor y alumno y a las actividades académicas que realizan. En este sentido, en la clase seleccionada se identificaron cuatro grandes categorías que representan a su vez los saberes culturales que integran la cultura escolar instituida en el salón de clases:

- ❖ Saber disciplinario.
- ❖ Saber metodológico
- ❖ Saber educativo.
- ❖ Saber profesional.

5.1 Saber disciplinario.

Uno de los aspectos fundamentales que se destaca en la cotidianidad del salón de clases, es la relación que el maestro y los alumnos establecen con el contenido disciplinario.

El contenido disciplinario es un modo particular de existencia social del conocimiento, que adquiere reconocimiento social concreto a través de una serie de mediaciones. El primer corte se localiza en las instituciones, quienes lo producen y deciden qué parte del conocimiento pretendidamente teórico, filosófico, tecnológico o científico se debe enseñar. Un segundo corte se encuentra en la medida en que el maestro lo incluye como parte del saber que se ha de transmitir* y en la forma como se difunde adquiere posibilidades y limitaciones en cuanto a su proceso de adquisición. (Cfr. Edwards, V., 1988:53-54).

Este hecho, por lo general, se caracteriza como un desencuentro, porque se presenta como una verdad libresca que poco tiene que ver con el contexto donde viven los alumnos. En una situación concreta, el extremo de esta situación es la detección de la opinión de la maestra en cuanto a la importancia sobre la adquisición del contenido: ella manifiesta que

* Se debe de recordar que no todos los contenidos programados en el libro de texto son impartidos por el maestro, ya que muchos son obviados o no impartidos por desconocimiento académico del profesor.

la finalidad del mismo es "para la formación futura de los alumnos", es decir, ella los forma en el nivel para el ciclo secundario".

343 M ... Bueno, uno como
344 maestro hace uno que por lo menos aprendan
345 las cosas, algo que les va a servir más después para
346 la secundaria. Esto por lo menos lo van a ver nuevamente,
347 sólo que allá, ya no van a comparar y aquí sí tenemos
348 que hacerlo.

El saber disciplinario, en consecuencia, adquieren el papel de "verdadero" por sí mismo. Se constituye en autoridad que opaca otro tipo de conocimiento que también puede ser verdadero, como los saberes de la comunidad o los de los alumnos, los cuales son considerados como saberes marginales.

En la maestra existe una preocupación persistente que ha caracterizado su trabajo, la cual consiste en seguir la lógica del contenido del libro. Esta situación se observa con mayor detalle a partir de los turnos 59 al 322:

60 M A ver si se dieron cuenta
61 que estos cubitos están bastante pequeñitos
62 Lo que tenían que hacer está en la pág. 77.

En la presentación del contenido disciplinario enfatiza la reproducción de cómo viene en el texto, como un saber aislado y obscuro, en contraposición a la idea de usarlo para resolver problemas cotidianos. Se hace mucho énfasis en la ubicación del contenido, la realización de los ejercicios del libro y la ubicación del contenido en determinado orden:

322 M Vamos a tener que multi-
321 plicar tres veces este número.
322 Acuérdense que

- 323 antes en el libro dice: "Multiplicar largo por
324 ancho por altura".
325 Ahora vamos a llenar la tabla siguiente.

Las respuestas producto del control de la exposición son únicas y precisas, pues representan una realidad construida con elementos abstractos y, en consecuencia, ajenos al niño. En estos contenidos lo que más interesa es el dato por el dato mismo, su orden, su secuencia:

- 312 M Mira el ejemplo, uno por uno, por un centímetro
313 cúbico. ¿Por qué estamos multiplicando tres veces uno?
314 Así esta bien: dos por dos lo sacas bien.
315 A ver, dos por dos cuatro, por otros dos te dan
316 ocho, acuérdate... supongamos que éste tuviera
317 un centímetro.

Durante la sesión era común observar cómo la maestra excluía la posibilidad de elaboración de lo que podía ser el proceso de construcción propia del alumno. Es decir, se piensa que el contenido por sí mismo tiene un sentido y se presenta como un saber incuestionable, que es transmitido con un lenguaje "científico" que lo hace extraño a los alumnos, lo cual se presenta como familiar sin serlo (Cfr. Edwards, V. 1988:56):

- 280 M. Miren, aquellos otros están esperando
281 Les acabo de decir. Acuérdense que también lo
282 comprobamos. Si
283 miren acá dice arista
284 y acá también.
285 A ver; ¿que dice ahí?, Lo
286 que escribiste. No, ahí dice volumen;
287 ahí dice volumen.

Los niños no tienen la oportunidad de manifestar contradicciones ni de hacer evidente su capacidad para pensar lógicamente o poner sus saberes culturales contruidos, porque la maestra lo resuelve todo. Al explicar los contenidos, se muestra como la poseedora de la verdad conjuntamente con el apoyo del libro, lo que la convierte en la única fuente de saber; de esa manera, puede ocasionar que el niño quede imposibilitado para pensar y producir por sí mismo y, a su vez, puede también perder la capacidad de apreciar y valorar entre sus compañeros las posibilidades creativas de reflexión de su naturaleza humana.

El centrar la formación del alumno en un solo libro y ver en él una verdad absoluta, implica negar la posibilidad que tiene el alumno de hacer sus propias generalizaciones donde pueda aplicar su saber disciplinario. Con este hecho el alumno adquiere el hábito de aprender a no jugar con las ideas, a no hacer abstracciones intelectuales, a no tener un pensamiento propio, a tener un conocimiento ajeno. (Cfr. Paradise R., 1984).

Si bien es cierto que la maestra es una profesora indígena bilingüe por ser oriunda del lugar y se supone conocedora de su problemática cultural hñahñú, cuando el libro le indica que utilice material que existe en la comunidad, lo realiza con cierta torpeza: algunas veces con actitud de desgano, como una obligación incómoda solicitada por el libro. Otras veces percibe muy bien el uso de algunos materiales de la región:

- | | | |
|-----|----|-------------------------------------------|
| 174 | M. | Es importante traer su |
| 175 | | regla o su escuadra. |
| 176 | | Es por eso |
| 177 | | que no se apuran. |
| 178 | | Háganla con un palito o |
| 179 | | también con un carrizo, también se puede. |

Existe la tendencia de que el alumno acumule contenidos. Cabría preguntarse ¿para qué?, y ¿por qué? Son interrogantes necesarias para ser discutidas posteriormente. Los contenidos acumulados no son usados para la vida cotidiana. Poco ayuda para que el alumno se conozca y reconozca su medio ambiente; igualmente poco le ayuda para contar con

elementos que lo apoyen para transformar su entorno. Los contenidos adquiridos se guardan como una tarea, que algún día utilizarán. Esta realidad no es privativa del ámbito de las escuelas indígenas, sino que es un problema cultural del maestro en general.

En el manejo de las lecciones no se advierte un uso del contenido, de tal manera que se preste a ser transferido y aplicado a situaciones similares. En el caso de las tareas a domicilio, que serían el lugar donde se pusiera en práctica estos postulados, esta estrategia de intervención didáctica se da desde la misma lógica del contenido.

En la clase observada, la maestra pudo haber vinculado el contenido con una actividad cotidiana, como es el hecho de contar con una caja en forma de cubo que estaba arriba del librero y que nunca fue tomada en cuenta.

Sin embargo, habría que destacar que en términos generales la clase de la maestra fue una sesión activa donde promovió la participación de los alumnos, aunque no se apreció a simple vista un disfrute del conocimiento, lo cual se advirtió en las varias llamadas de atención que hizo a sus alumnos:

29 M * ver, ustedes, lo único que hacen es hablar y
30 hablar. Nada que hacen su trabajo, pero yo
31 quisiera que lo hicieran.

330 M Carlos, si no te interesa la clase,
331 puedes salirte, allá esta la puerta abierta.
332 Si se va, no le vamos a preguntar nada...

Con estas llamadas de atención, lo que se pone en evidencia es la imposibilidad que muestra la maestra para controlar la situación, por lo cual tiene que recurrir a la represión para promover el interés por la adquisición de los contenidos.

La actividad en el espacio escolar institucional se asemeja al trabajo de una empresa, donde el trabajador no vende el producto de su trabajo sino su fuerza física durante un tiempo.

En conclusión, la cultura escolar instituida que se genera en las escuelas y en los salones de clases en particular tiene su raíz en el deber que el alumno ve en la enseñanza, es decir en la obligación de trabajar lo que el maestro pide. Esto a su vez explica la preocupación del escolar por cumplir con lo que el le pide.

En general, se puede advertir cómo la actividad del maestro se reduce a mantener entretenidos a los alumnos, en contraposición al desarrollo de la capacidad de razonar, de cuestionar y transformar el contenido.

5.2 Saber metodológico

Este saber se refiere a la forma la maestra se acerca al estudiante al conocimiento. Esta forma metodológica, en esencia, en la manera en que la maestra ha internalizado la manera de enseñar. La maestra en términos generales se muestra muy entusiasta y convencida de su quehacer docente. La forma cotidiana de trabajo –como ya se mencionó anteriormente- se basa en realizar las actividades que hay en los libros de texto; paralelamente se apoya con una técnica de exposición, vinculada con preguntas.

La maestra es quien dirige todo el proceso formativo, da la pauta a seguir durante la clase, designa qué temas se van a tratar, las estrategias a seguir, los tiempos que se le va a dedicar a cada aspecto, cuándo y quiénes van a intervenir en clase. Los alumnos, para participar, siguen las pistas que les da la maestra, contestan lo que les pide y realizan los ejercicios que les indica. (Jackson, W. Ph. 1992):

- 54 M Ahora abran su libro en la página setenta y siete.
- 55 Me parece que ahí hay que ver cuántos cubitos
- 56 iban a formar en uno de éstos.
- 59 Lo que tenían que hacer, está en la página setenta y siete.

75 Miren por qué dice un centímetro cúbico,
92 comparando con lo que se hizo hace ratito.

A simple vista, como se ha mencionado anteriormente, parecería que no existe un proceso interactivo en el aula, en virtud de que la mayoría de las clases poseen un modelo de comunicación asimétrica entre los integrantes de un espacio áulico, donde la maestra es la que socialmente tiene el conocimiento. Ella es la que sabe hacia dónde lleva al grupo académicamente y, por lo tanto, la que tiene más espacio de participación en el salón de clases, el cual con frecuencia abarca y/o anula el otro espacio de la interacción comunicativa.

Mientras el alumno está considerado como un objeto “que no sabe”, que es un “recipiente a llenar”, o “una hoja en blanco donde escribir”, a su vez el maestro posee el instrumento que determina su circunstancia en el salón de clases, como autoridad social reconocida que puede afectar su estancia en todo el proceso, puesto que él es el que acredita o desacredita su estancia en el espacio escolar, circunstancia que provee al docente de un fuerte poder sobre el hacer y el destino de los otros.

Una situación comunicativa asimétrica, en consecuencia, se percibe como una práctica educativa normal, donde el maestro es quien habla y el alumno cede su espacio de poder al ocupar un rol de escucha sólo a cambio de ser “nutrido” académicamente por el docente.

La lógica implícita que existe en esta interacción es fundamentalmente una práctica moralista vinculada con el deber ser y la dependencia con la autoridad. Lo formativo se identifica no en lo que se enseña, sino en la forma en cómo se conduce a un grupo. Lo preocupante se presenta cuando esto se convierte en una rutina cotidiana (Jackson, W. Ph. 1992) y los alumnos aceptan esta realidad inconscientemente de manera natural.

Esta relación, educación y cultura, cobra significados al interior del aula, a través del tipo de participación que se crea y del rol que juegan los involucrados: un niño pasivo que se

acostumbra a recibir información o bien un niño activo que utiliza y construye su propio proceso de aprendizaje (Cfr. Safa, P. 1987).

La dinámica que se genera en las escuelas y en los salones de clases en particular tiene su raíz a que el alumno debe a la autoridad, la capacidad de trabajar cómo y lo que el maestro pide. Esto a su vez explica la preocupación del escolar por cumplir, al margen de destacar en el trabajo académico.

En general, se puede advertir cómo la actividad del maestro se reduce a mantener entretenidos a los alumnos, en contraposición al desarrollo de la capacidad de razonar, de cuestionar y transformar el contenido.

El maestro indígena bilingüe se caracteriza por fomentar una educación formal que vaya consolidando el carácter de sus educandos. Esta afirmación se puede hacer a partir de la constante que hubo en el discurso de la maestra observada.

La maestra en términos generales se mostró muy entusiasta y convencida de su quehacer docente. La forma cotidiana de trabajo, como ya se mencionó anteriormente, se basó en realizar las actividades marcadas en los libros de texto; paralelamente se apoyó en una técnica de exposición, vinculada con preguntas.

La maestra es quien dirige todo el proceso formativo, da la pauta a seguir durante la clase, designa qué temas se van a tratar, las estrategias a seguir, los tiempos que se le va a dedicar a cada aspecto, cuándo y quiénes van a intervenir en clase. Los alumnos, a su vez, para participar siguen las pistas dadas por la maestra, contestan lo que les pide y realizan los ejercicios que les indica. (Jackson, W. Ph. 1982):

- 54 M Ahora abran su libro en la página setenta y siete.
- 55 Me parece que ahí hay que ver cuántos cubitos
- 56 iban a formar en uno de éstos.
- 59 Lo que tenían que hacer está en la página setenta y siete.

El trabajo en equipos, como se ha dicho, es una de las formas de organizarse para la enseñanza - aprendizaje que el libro de texto propone para que los alumnos se acerquen al conocimiento. Sin embargo, se esperaba que para esta actividad, la maestra organizara el espacio del salón de clases y se colocaran los pupitres para que se realizara el trabajo en equipos, de tal manera que los niños pudieran organizarse en pequeños grupos. Es necesario destacar que las bancas se mantuvieron en su lugar y los niños se agruparon de pie en torno a su pupitre, para intentar cumplir con el ejercicio:

- 3 M Hagan el trabajo por equipos.
- 4 A ver, saquen todos los cubitos, acá los vamos a poner.
- 5 Vamos a formar uno como éste.
- 6 Vamos a hacerlo aquí para que todos lo vean.
- 7 Vamos a formar cinco equipos de seis.
- 8 A No por filas.
- 9 M Está bien, por filas.

Ante la indiferencia que la maestra mostró para organizar al grupo por equipos o por filas se percibía la carencia del manejo de esta estrategia metodológica. Al mismo tiempo, se pudo comprobar el descuido de la maestra para que los niños entendieran las características de la tarea que iban a realizar, quizá porque estaban “organizados en equipos”. A esta situación se sumó el hecho de que varios niños no traían la tarea, que consistía en llevar cubitos para realizar la comprobación que pedía el libro de texto. A pesar de ello, la maestra mantuvo la actividad, circunstancia que propició indisciplina en el salón de clases. Ante esta realidad la maestra culpó a los alumnos de ésta situación.

- 441 M Dejen que sus compañeros que vienen a clases,
- 442 que vengan a aprovechar lo mucho o lo poco
- 443 que estamos haciendo. Ahora, sí no quieren
- 444 aprender nada, pues ya ni modo, bueno, uno como
- 445 maestro, hace uno que por lo menos

Otro de los recursos que empleó la maestra fue una lectura comentada del libro de texto; al mismo tiempo, los alumnos realizaban lo indicado por ésta. Esta forma de trabajo mostraba que en la práctica ella estaba interactuando simultáneamente con tres grupos de problemas que se relacionaban entre sí. El primero, la preocupación porque el contenido de la clase quedara bien comprendido por los alumnos. El segundo, la dinámica que marcaba el libro y que no comprendía la maestra el manejo, porque era evidente que era un procedimiento que no estaba acostumbrada a trabajar, por el tipo de resultados académicos que se observaba. Por último, trataba de manejar los problemas particulares de aprendizaje y de personalidad de cada uno de los niños, a través de la revisión particular de los ejercicios que señala el libro.

Es decir, este conjunto de disyuntivas a que se enfrenta la maestra simultáneamente; el contenido, el recurso de enseñanza y la formación de los alumnos, en la práctica, trato de resolverlo mediante el cuidado de la primera y, en parte, la tercera; sin embargo, por el desconocimiento del empleo del recurso de enseñanza se detecto falta de control en la clase y, en consecuencia, los propósitos de la lección se cumplieron en parte.

Esta situación de complejidad de aspectos que interactúan en el aula, permitió corroborar la tendencia de los maestros a abandonar nuevas propuestas de intervención didáctica y regresar a la forma de trabajo tradicional que le da mayor seguridad.

Es necesario, en por consiguiente, tener presentes en el manejo de propuestas de intervención didáctica los diversos factores que se manifiestan en una práctica interactiva y no igualar su aplicación como si los recursos de enseñanza fueran recetas de cocina.

5.3 Saber Educativo.

El maestro tiene paralelamente con la tarea de enseñar, el compromiso moral de lograr que los alumnos se eduquen. Esto último es, en realidad, el motivo de su quehacer profesional.

Para ello, se espera que el niño sea creativo y responsable en el diseño de estrategias de aprendizaje y en el fomento de valores

La clase seleccionada, como ya se mencionó, se tomó como muestra, porque en ella se observa la manera de proceder de la profesora, ante los sentidos y fines de la tarea educativa. El sentido de la clase que le da ella, se puede apreciar en las estrategias de intervención en el aula a los cuales les concede más tiempo.

Una de las actividades formativas que la maestra privilegia es la evaluación a través de ejercicios en la clase. Esto llama la atención porque ella evalúa todo con notas numéricas y, en consecuencia, con ello se fomenta el hábito de trabajar, aunque el educando no le encuentre sentido, ya que es común observar que los niños, cuando realizan sus ejercicios, los hacen copiando o respondiendo de manera mecánica. Para los demás lo importante es terminar y entregar a la maestra el trabajo para que lo califique, situación que fomenta la preocupación del alumno por dar gusto a la autoridad representada por la maestra.

Durante la clase además se percibe el fomento de otros valores que la maestra también promueve como son actitudes cooperativas entre sus alumnos. Esto se advierte por los comentarios que hacen los alumnos, ante la observación de la profesora:

- 237 M Vamos a esperar a que terminen los demás.
239 A Así hay que esperar,
140 para que no se queden atrás

Esta circunstancia se considera importante, porque la función de la tarea educativa es lograr que los individuos adquieran un proceso de formación a través del fomento de valores, como la solidaridad:

- 25 M A ver, Carmela, ayuda a tus
 compañeros para que lo realicen
 mejor.

En otras palabras la autoridad del profesor se distinguen por ser tanto prescriptiva como restrictiva, está centrada en poner freno a las conductas que considera no son las adecuadas y favorece aquellas que son positivas para ella. Aunque aquí también se observa, en la maestra, que se privilegia la idea de control, pues no existe la intención de saber qué hay detrás de esas "conductas negativas en clase"; lo importante es mantener la atención y la obediencia de sus alumnos.

5.4 Saber profesional

El saber se refiere al proceso de formación que se infiere del análisis interactivo observado en clase.

En la fase de análisis de esta clase, se puede inferir una serie de limitantes del proceso formativo de la maestra. P con esto no se quiere decir que la profesora carece de una preparación profesional sólida, puesto que sus veinte años de experiencia y su actitud hacia el trabajo docente podrían demostrar lo contrario.

Hoy día el libro del maestro que se da a los docentes como apoyo a sus clases, deja de ser una guía didáctica específica que les vaya explicando paso a paso lo que deben de enseñar. Hoy se ha convertido en un texto que da una visión general del sentido del programa y principalmente de la materia de que se trate; como ejemplo véase el índice y contenido del libro de matemáticas de sexto año de primaria.

Una evidencia importante de destacar del proceso de formación de la maestra se encuentra en el último patrón de interacción comunicativa de la clase:

449. M Estaba yo comentando, sí que es importante
450 que nosotros tengamos en mente las cosas,
451 porque no todas las veces vamos a contar con una
452 calculadora.

453 Por ejemplo, cuando vamos a hacer compras, no
454 siempre vamos a utilizar una calculadora. En la
455 secundaria o en la preparatoria los muchachos
456 nomás se la pasan llevando su calculadora,
457 para hacer operaciones con la calculadora y aquí
458 en la primaria tratan de hacer las cosas. Es
459 importante que aquí por lo menos sepan
460 multiplicar...

Por otra parte, el libro de texto del maestro (1992:24) hace referencia a la importancia del uso de la calculadora y da la pauta para mostrar su empleo.

Escribe en tu calculadora el número más grande posible. A ese número súmale 1. ¿qué sucede?
Escribe en la calculadora el menor número posible, ahora réstale 1. ¿qué sucede?

Hay una contradicción entre lo que señala por un lado el "Libro Maestro" el cual dice que empleen la calculadora, y por el otro lado la maestra pide que no lo usen. Esto hace sospechar que ella desconoce las sugerencias didácticas y teóricas que le da éste apoyo didáctico. Quizá también se puede pensar que está francamente contra su uso, porque es parte del "universo" que no comparte.

Aunque, por otra parte, podría ser también que la maestra asume conscientemente que el uso de la calculadora se debe de dar sobre todo en secundaria, mientras que en la primaria se debe fomentar decorosamente el manejo adecuado de las operaciones matemáticas básicas.

Unido a lo anterior, la maestra sugiere que ellos aprendan las multiplicaciones de memoria y el texto del maestro señala en un apartado: “Quién lo hace más rápido (1994:23). Realiza mentalmente las siguientes multiplicaciones”, con lo que se hace referencia a la trascendencia del uso de la calculadora y al mismo tiempo destaca la importancia de fomentar la capacidad mental de los alumnos.

Hoy día, se habla mucho de la autonomía académica que debe tener un maestro, pero hurgando un poco más, se advierte que los docentes improvisan sus clases y cuando las preparan se reduce a lo que dice el libro de texto de los niños. Por ejemplo, cuando no se entiende algo se observa lo siguiente:

410 A ¿Qué es la arista?

La respuesta que da la maestra en términos de diccionario es:

411 M La arista es la línea que se une para formar

412 un ángulo, un ángulo de noventa grados

Lo implícito de esta expresión es advertir que la maestra no da la respuesta que requiere el alumno, lo cual es muestra de que ella tampoco tiene claro lo que enseña y esto muestra la necesidad de que los procesos de formación deben dirigir su atención a nuevas formas de acercar a los docentes a su preparación académica. Es decir los cursos que se favorecen para la formación de los docentes, actualmente están relacionados principalmente con aspectos metodológicos, como los de Carrera Magisterial, PARE, UPN, en tanto que lo que está desprotegido son cursos sobre aspectos disciplinarios. Lo cual no quiere decir que actualmente estos cursos no se les proporcione a los docentes. El Centro de Maestros suele ofrecer cursos permanentes sobre la enseñanza de las matemáticas, a los cuales casi no asisten los docentes, porque no cuenta con los incentivos económicos que tienen las otras modalidades antes mencionadas.

Por otra parte, en las políticas sobre los cursos existe la estrategia del paternalismo, donde se espera darle todo al docente, cuando en realidad lo que se necesita es promover que los

maestros dirijan su atención hacia crear un ambiente académico donde se genere una nueva cultura escolar que favorezca la apropiación de los problemas de formación de los maestros a partir de sus propias instituciones.

Conclusiones Particulares

La intención de este estudio no fue mostrar la existencia de una asimetría discursiva entre maestro y alumnos, ya que en el campo de la educación indígena el modelo tradicional es el modelo de docencia que más se privilegia y, en consecuencia, sería absurdo hacer un estudio sobre lo ya sabido de antemano, sino más bien lo que interesó fue mostrar los procesos de interacción que se dan en el aula y su trasfondo ideológico.

Como resultado del análisis, se puede advertir que en el salón comparten patrones comunes y propios de interacción, comunes con el sentido de poseer una fisonomía particular que los hace distintos a otros espacios institucionales sociales, con problemas, y didácticos compartidos; y, a su vez, rasgos propios que hace irrepetible una misma dinámica de trabajo pese a que se trabajen los mismos contenidos e, iguales libros de texto e incluso, los mismos maestros.

En la situación comunicativa analizada, los actores sociales juegan papeles diferenciados histórica, social, cultural y psicológicamente: la maestra indígena, como representante de su grupo culturalmente diferenciado del Estado, ha dejado relegado a segundo término su primera tarea la de cuidar que se promueva una educación intercultural bilingüe y se ha centrado en la primera, la de representante del Estado. Como tal, se siente preocupada por cumplir con ésta tarea mediante el uso de los contenidos del programa oficial. El poner en ejecución los contenidos, la ubica en una situación de privilegio, puesto que en el plano de los hechos posee cuatro saberes importantes: el saber disciplinario y el saber metodológico, el saber educativo y el saber profesional.

Los alumnos, por su parte, sólo cuentan con el saber cotidiano que les da su experiencia personal como resultado de su edad, su accionar familiar y el conocimiento adquirido a través de vivir en un entorno campirano.

De acuerdo con lo antes dicho, en el aula la relación maestro - alumno se presenta según Gil, P. (1994:18) en dos extremos de la interacción con saberes y expectativas sociales diferentes. Mientras la maestra posee varios saberes, el alumno se considera que no tiene ningún saber; el conocimiento sociocultural y lingüístico no es objeto de estudio en el salón de clases.

Esta confrontación de saberes entre maestro y alumnos constituye una primera dimensión de la estructura de poder que se maneja en el aula.

Este capital de saberes que tiene el rol de maestro, se vincula con la experiencia en años, la cual lo dota de elementos manifiestos y sutiles para ejercer un control sobre el manejo de interacciones educativas en el salón de clases, ya que los años de convivir con procesos discursivos asimétricos le dan elementos para movilizar una serie de recursos sociales y discursivos con el fin de orientar en su beneficio el desarrollo de los patrones de interacción verbal.

La experiencia profesional de la maestra la coloca en una posición de ventaja sobre sus alumnos e incluso sobre los padres de familia, pues ante una situación difícil la maestra hace referencia hacia este status, que le da la práctica profesional:

444 M Bueno, uno como
445 maestro, hace uno que por lo menos
446 aprendan las cosas, algo que les va a
447 servir después para la secundaria.

La experiencia profesional del docente también es otro factor que le permite salvar obstáculos comunicativos, los cuales con frecuencia se presentan en el aula y que permiten improvisar y, por lo tanto, ocultar las limitaciones de formación que la maestra pueda tener.

Esta circunstancia hace también más evidentes los ejercicios de poder y control de la práctica comunicativa. Estos ejercicios de poder con frecuencia están muy vinculados con actos de violencia simbólica que se ejercen contra los alumnos:

410. A ¿Qué es arista?
411 M. La arista es la línea que se une
412 para formar un ángulo de noventa grados.

En el acto comunicativo también se puede advertir cómo esta práctica de poder al mismo tiempo excluye otras formas de saber, ya que con la respuesta está imposibilitado el alumno a seguir preguntando. Esto según Bourdieu, se convierte en una práctica de violencia simbólica. (Cfr. Palacios, J.; 1984.)

El desequilibrio entre el saber del maestro, con todas sus variantes explicadas anteriormente, y el saber experiencial del alumno, dado por sus inquietudes e intereses personales y los saberes socioculturales y lingüísticos de la comunidad, constituye uno de los componentes básicos de la estructura del poder que están insertos en el proceso discursivo y que al mismo tiempo permiten inferir el proceso de discriminación hacia los saberes del alumno, los cuales no forman parte de los patrones de interacción verbal que se dan en el aula.

CONCLUSIONES GENERALES.

El trabajo que aquí se presenta, tuvo como finalidad dar a conocer la pertinencia del objeto de estudio seleccionado, la validez de la estrategia empleada y sus posibles alcances teóricos.

Se hace necesario destacar que hasta el momento el estudio se ha trabajado en diferentes direcciones y, en consecuencia, existen distintas aproximaciones que permitan resaltar varios tipos de conclusiones:

La primera se refiere a los resultados particulares que se obtuvieron, como producto del estudio exploratorio hecho a partir de una clase impartida en una escuela indígena.

La segunda se refiere al sentido que pretende continuar la investigación en el aula y sus repercusiones con otras áreas de trabajo.

La tercera da un visión general de las circunstancias de la vida académica de la Escuela del Decá y su articulación intercultural bilingüe.

La cuarta muestra la primera aproximación que se ha tenido, en relación con el estado que guarda al proyecto de la educación indígena como política de estado.

La quinta se aboca a dar una visión panorámica del estado que guarda la educación intercultural bilingüe en general, la cual sirve de marco amplio para una segunda aproximación al objeto de estudio.

La sexta, da un panorama general sobre las perspectivas que se espera siga la escuela indígena y, en particular, se muestra los retos a que se enfrenta una propuesta para los indígenas en el ámbito de un mercado económico globalizado.

I.- El estudio y sus apreciaciones particulares.

El estudio trata de contestar a las interrogantes e hipótesis que se propusieron en el apartado tres de este documento, destacando las siguientes apreciaciones:

1. - Se demuestra el carácter anacrónico de la enseñanza centrado en el docente, la cual hace más transparente sus limitaciones formativas.
2. - Se resalta la distancia existente entre los saberes disciplinarios, su forma de construcción y la manera en que se acercan los actores sociales al conocimiento.
3. - Se destacó la forma cómo la maestra, a través de la metodología que emplea, promueve estrategias que aparentan procesos de formación activa, pero en la práctica se traducen sistemas represivos sutiles.
4. - Se demuestra cómo los cambios metodológicos que se dan en las escuelas a través de los libros de textos son, a menudo de uso inadecuado o ineficaz, cuando éstos se emplean desde una lógica de obediencia, situación que ocasiona que muchas veces las prácticas docentes en el aula se cosifiquen al alumno.
5. - Se percibe que la distancia entre el mundo del aula y el mundo exterior a ella se hace cada vez más evidente, por la manera en que son abordados los contenidos.

II.- La clase y los espacios de confluencia de saberes.

La clase estudiada permitió identificar expresamente la confluencia de diversos saberes que median la práctica formativa que se da en el aula, los cuales constituyen la cultura escolar instituida en el salón de clases.

La clase analizada permitió identificar cuatro saberes: el disciplinario, el metodológico, el educativo y el profesional, los cuales, a su vez, no se considera que sean los únicos.

Estos saberes permiten identificar la lógica funcional que se presenta en un salón de clases y, al mismo tiempo, dan la pauta para reconocer los procesos de construcción particular que se manifiestan en cada uno de estos saberes en su interior. Es decir, en cada uno de estos saberes existe un proceso de construcción extra clase que es inducido a la dinámica de una sesión académica, sin embargo, este saber posee un nivel de autonomía tal que muchas veces no se logra reconstruir en y en relación con las prácticas formativas dadas en las aulas.

Los saberes que influyen en la cotidianidad de una clase han sido poco explorados. No obstante, su identificación y estudio a profundidad se consideran una tarea muy importante, porque esto daría cuenta de los saberes que entran en juego en la dinámica de una clase, lo cual permitiría identificar cuáles son aquellos que más se privilegian o más se descuidan en un proceso interactivo entre maestro y alumno.

En general, se puede decir que estos saberes proporcionan un contexto donde se desarrolla y donde se sostiene la vida en el aula. Estos saberes juntos constituyen el conjunto de creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas en los procesos de interacción que se dan entre maestro y alumnos.

En una segunda parte del estudio, se busca hacer un análisis más a profundidad de lo que sucede en las demás asignaturas, con miras a identificar cuál es la dinámica propia que siguen los distintos saberes culturales que se presentan en la interacción del aula indígena.

Una vez estudiado esto, se plantea hacer contrastaciones con las prácticas culturales instituyentes que pretenden poner en práctica una educación intercultural bilingüe. Es decir, se busca analizar a otro nivel cómo el Estado, a través de su política de formación de docentes, intenta instituir prácticas tendientes a favorecer una educación para indígenas y sus repercusiones en el fomento de una preparación que favorezca el desarrollo de la cultura y lengua aymara.

Este trabajo también buscó conocer y probar la pertinencia de la estrategia metodológica seleccionada para investigar en el aula (Cfr. Hamel; 1982) en su modalidad de cultura instituida e instituyente.

El trabajo hasta ahora percibe que fuera de las aulas pueden existir muchas consecuencias favorables para su funcionamiento, sobre todo si los profesores deciden retomar en sus manos la vida académica de la institución. Es decir, parte de la idea de considerar que los docentes pueden ir más allá del aula, más allá de las reuniones que realizan para resolver las necesidades que demanda la administración y las rutinas institucionales de organizar las actividades cívicas y sociales.

El trabajo en otra etapa busca indagar las posibilidades que existen de que los docentes puedan ejercer liderazgos académicos compartidos, de tal manera que como equipo de trabajo construyan una nueva cultura escolar.

III.- La escuela del Decá.

Durante la estancia que se tuvo en la Escuela del Decá durante casi un año escolar, se pudo apreciar que ésta es una institución familiarizada con las prácticas de una educación bilingüe intercultural, la cual se refleja en los comentarios que los maestros hacen de la escuela y en el prestigio que tiene, lo cual se observa también en las apreciaciones que hacen los demás colegas de otras escuelas, donde se coincide en que en esta institución sí se propicia una educación intercultural bilingüe.

En términos generales, se puede decir que la Escuela del Decá es una institución prestigiada por el trabajo que realizan sus maestros y porque está adscrita al Proyecto Escuela de Asesoría, pero en la práctica se advierte que existe un fomento de un proyecto tímido, que busca la sobrevivencia de la lengua y la cultura hñahñú. Entre los comentarios emitidos, destaca la afirmación de que los niños poseen diferentes grados de bilingüismo, los padres de familia por su parte están convencidos de la enseñanza en lengua hñahñú aunque los maestros bilingües en la vía de los hechos no están muy de acuerdo en que se fomente estas prácticas. Los materiales didácticos que sirven de apoyo a esta tarea, no están completos para la enseñanza del hñahñú en todos los niveles y varios docentes no consideran que los libros sean los adecuados para cumplir con esta tarea; además habría que aclarar que estos textos están más enfocados al fomento de una formación bilingüe, descuidando una educación intercultural.

Los maestros indígenas en la práctica consideran que la tarea de recuperar la lengua y la cultura hñahñú implica un esfuerzo muy difícil de cumplir, pues destacan que, por un lado, el Estado los presiona para que pongan en práctica los contenidos oficiales y, por el otro, el docente no se siente capacitado para fomentar una educación intercultural bilingüe, ya que muchos de ellos hablan la lengua pero no dominan la gramática y, por lo tanto, se sienten incapacitados para escribirla y asimismo desconocen la manera de trabajar los contenidos con un sentido intercultural.

En síntesis, se puede decir que la expectativa de promover una educación intercultural bilingüe en la Escuela del Decá está sobrepasada por la práctica cotidiana dada a través de la cultura escolar instituida, la cual está representada por la no-aceptación o respaldo de los maestros y, a simple vista, por la comunidad que recibe este tipo de educación.

IV.- El sentido general del trabajo.

Debido a que este trabajo es un anticipo de un estudio más amplio, resulta necesario dar cuenta de cuál es el estado que guarda éste y cuáles son sus perspectivas.

La tarea central a que pretende aborcar la investigación, es analizar cuál es la situación educativa y lingüística que presenta actualmente el proyecto de los hñañús. Es decir, se busca valorar lo que está sucediendo desde que los indígenas aceptaron tener una educación oficial (1978 – 1998) que buscara reivindicar la cultura y la lengua propia.

Examinar cómo el Estado viene propiciando una educación para indígenas en las escuelas primarias bilingües a través de las prácticas de institucionalización oficial, significa estudiar cómo los intelectuales y/o técnicos académicos, funcionarios (jefes de departamento, jefes de sector, supervisores, directores) y maestros ponen en práctica esta propuesta. Esto se considera una tarea apremiante, ya que implica valorar el sentido académico y político que guarda actualmente este proyecto.

Teniendo esto como base, se establecieron tres grandes áreas de trabajo, las cuales a su vez están determinadas por los tres núcleos problemáticos en que se centró la investigación (ver apartado primero). Estas áreas de trabajo son:

- ❖ La cotidianidad existente en los procesos de institucionalización de la educación indígena.
- ❖ La cotidianidad reflejada en la cultura instituida en la escuela indígena.
- ❖ La cotidianidad que se caracteriza en las prácticas del aula indígena.

Como ya se mencionó, estas áreas de trabajo fueron diseñadas con la finalidad de no perder la perspectiva holística que permita reconstruir el estado que guarda el proyecto de la educación indígena.

Esta tarea se viene realizando mediante una observación esmerada sobre cómo se construye la educación indígena en el aula, con la intención de mirar desde otro lugar la forma tradicional sobre cómo se viene instituyendo esta propuesta. Es decir, se parte de la indagación de lo que sucede en el aula y desde aquí se pretenden valorar los procesos de

institucionalización de la educación indígena que se manifiesta en los dos aspectos antes enlistados.

Partir del estudio del aula, significa contrastar aquellos procesos de innovación e institucionalización del proyecto de educación intercultural bilingüe que se han institucionalizado.

V.- Generalidades sobre el estado que guarda el proyecto de educación indígena.

Con la institucionalización de la educación para indígenas bilingüe por parte de la Dirección General de Educación Indígena, el proyecto permitió vislumbrar varios problemas que hasta la fecha no han sido resueltos y los cuales se convirtieron en posibles ejes a indagar para el trabajo en su segunda etapa.

Primeramente, se consideró que por el solo hecho de contratar a indígenas para que se hicieran cargo de la educación bilingüe bicultural, hoy llamada intercultural bilingüe, está comenzaría a funcionar con un sentido de respaldo hacia el proyecto de este grupo diferenciado cultural y lingüísticamente. En la práctica los que iniciaron el proceso de contratación lo hicieron con la mentalidad de ofrecer una oportunidad de empleo a su gente cercana. Hoy se advierte la presencia del proyecto en unas cuantas manos de familias privilegiadas, las cuales no necesariamente tienen a sus mejores elementos al servicio de la causa indígena.

En segundo lugar, con la creación de una nueva fuente de empleo para los indígenas éstos la han centrado en respaldar la enseñanza del currículum oficial, para lo cual se preparan asistiendo a las diferentes instancias que el Estado les ofrece para su preparación; a nivel medio superior, estudian la normal ofrecida por la Dirección General de Mejoramiento Magisterial, el cual fue sustituido por el hoy el llamado bachillerato pedagógico. A nivel de

licenciatura, se favoreció la cercanía del proyecto de formación para preparar etnolingüistas y licenciaturas en educación indígena para formar cuadros técnicos y las licenciaturas en educación primaria y preescolar para profesionalizar su práctica docente. Sin embargo, esta formación ha sido muy teórica y poco ha servido para consolidar el proyecto de educación indígena. Los maestros hoy día no llevan a la práctica una educación bilingüe ni mucho menos una educación intercultural. Aunque tienen elementos teóricos, ven en este modelo una sensación de impreparación y advierten una sobrecarga, ya que consideran que tienen dos tareas a cumplir enseñar la lengua y la cultura indígenas mientras maestro mestizo sólo enseña el currículum nacional.

En tercer lugar existe la certeza de que la propuesta de educación indígena, al estar en manos de ellos, iba a funcionar automáticamente. El movimiento educativo de los “zapatistas chiapanecos” ha puesto en tela de juicio esta afirmación, la cual comienza a derrumbarse, puesto que se percibe que no basta con manejar la lengua o tener rasgos indígenas, si no se cuenta con una preparación, actitud de compromiso e identificación con el proyecto.

En cuarto lugar, los métodos y estrategias que proponen promover una educación bilingüe intercultural están llenos de elementos teóricos y técnicos que, con frecuencia, ocasionan que éstos sean abandonados, ya que al ponerlos en práctica y al ver sus resultados, pierden credibilidad.

En quinto lugar, los procesos de formación con los que se ha preparado al maestro indígena se han centrado con frecuencia en el fomento de una preparación bilingüe, descuidando los elementos para el fomento de una educación intercultural.

VI. - Perspectivas del estudio

Un último nivel que se espera cubrir, radica en contrastar las aspiraciones y posibilidades históricas del proyecto de educación indígena dentro del contexto de un mundo globalizado, el cual se distingue por la institucionalización de nuevas lógicas que

promueven cambios acelerados, donde se acepta la diversidad cultural, y se distingue también por los inesperados cambios tecnológicos en la sociedad.

El trabajo hasta este momento se pretende tener presentes las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las principales fuerzas que interactúan en el salón de clases y cual es el sentido de su funcionamiento en la vida cotidiana?

¿Qué hace que los profesores se identifiquen o se opongan al proyecto de la educación indígena?

¿Cómo lograr que la escuela indígena este en condiciones de entrar a una educación donde la libre competencia en la norma que marca una economía globalizada?

¿Cómo lograr que la escuela indígena condiciones de reconstruir la cultura, la lengua indígena en un contexto de diversidad cultural?

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS

- Aceves Lozano, Jorge. (1993), *Historia oral, México*, Instituto Mora/UAM.
- Aguilar, Citlalli. (1985), *La definición cotidiana del trabajo docente*, México, DIE/IPN.
- Amadio, M. (1987), "Caracterización de la educación bilingüe intercultural", en Amadio, M. et al (Eds.): *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica*. Santiago de Chile.
- Ball, Stephen J. (1989), *Micro política de la Escuela*, Barcelona, Paidós.
- Bejar Navarro R. Y Rosales Ayala H. (coordinadores). (1992), *Derechos Indígenas y Derechos Humanos en América Latina*, México, Colegio de México.
- Barnach-clabó, (1996) "LA nueva educación indígena en Iberoamérica," ponencia de la *Reunión sobre formación y capacitación de docentes en educación intercultural bilingüe*, celebrada, en Santa Cruz, Bolivia, 25 al 20 de marzo de 1996.
- Berger, P. y Luckman, T. (1967), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrourtu.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1984), Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema de control cultural en *Educación, Étnicas, Descolonización América Latina*, México, UNESCO/III.
- _____ (1990), *México profundo una civilización negada*, México, CONACULTA.
- Bourdieu, P. y Passeron. (1980), *El oficio de Sociólogo*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (1978), *La reproducción*, Madrid, Laia.
- _____ (1991), *El sentido práctico*, Madrid taurus/humanidades.
- Brumm, M. (1992), *La interacción verbal en el salón de clases*. UAM-A Centro de enseñanza de la lengua extranjera.

- Bruner, J. Joaquín. (1989), *Universidad y Sociedad en América Latina*, México, UAM-Azcapotzalco.
- Bruner, Jerome S. (1988), *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Madrid, Gedisa.
- Candela, María Antonia. (1991) *La necesidad, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental*, (Tesis-DIE) México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- _____ (1992), "La Construcción discursiva de la ciencia en el aula", en *Investigación e Innovación escolar*, Sevilla, Diada.
- _____ (1995), *Ciencia en la Aula: Retórica y Discurso en los alumnos*, México, DIE-CINVESTAV-IPN (Tesis de Doctorado).
- Carr, W. y S. Kemmis. (1988), *Teoría crítica de la Enseñanza*, La investigación-acción en la formación de profesores, Barcelona, Martínez Roca.
- Carrizales, César. (1990), *El filosofar de los Profesores*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Castañeda, Adelina. (1989), Institución e Identidad docente en la obra de Alfredo Furlan y M. A. Pasillas, Comp., *Desarrollo de la Investigación en el campo del curriculum*, México, ENEP-Iztacala.
- Castorialis, Cornelius. (1983), *la institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona tusquets.
- Cazden Courtney. (1991), *El discurso en el aula*, "El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje" Barceona, Paidós.
- Cepal. (1991), *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación en Uruguay*, Montevideo.
- Clifford, James. (1996), *La otra perspectiva de la educación intercultural*, México, s/referencia bibliográfica.
- Corenstein, M. y Bertely, M. (1996), "Panorama de la Investigación etnográfico en México: una mirada a la problemática educativa" en la obra de M. Rueda, et. al. Coord., *La etnografía en educación, Panorama, Prácticas y Problemas*, México, CISE.
- Coronado Gabriela, Franco y Muñoz. (1981), *Bilingüismo y Educación en el Valle del Mezquital*. México, CIESAS/Cuadernos de la Casa Chata N° 42.
- Coulom, Alain. (1995), *Etmetodología y Educación*, Barcelona, Piadós.
- Cruz Cardon, Balbina. (1995), *Usos y costumbres de la lengua hñahñu en preescolar*, México, Tesis de licenciatura en Educación Indígena, UPN-Ajusco.

- Chehaybar Kuri, Edith. (1994), *Técnicas para el aprendizaje grupal, (grupos numerosos)*, México CISE/UNAM.
- Chiodi, Francesco. (1990), "Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural" *La educación indígena en América Latina*, Tomo II UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- Devoroux, George. (1980), *De la ansiedad al método en el estudio del comportamiento*, México, Siglo XXI.
- DGEI. (1995), *Proyecto de las Escuelas de Asesoría*, mecanograma.
- _____ (1996), *Hacia un modelo de la Educación Inicial y Básica Intercultural Bilingüe para niñas y niños indígenas*, documento inicial de referencia, México, SEP.
- Duran, Leonel. (1988), "Pluralidad y homogeneidad cultural" en Stavenhagen Rodolfo y otra, *Política cultural para un país multiétnico*, México SEP/OGCP/Colegio de México, U:N:U.
- Durkheim, Emile. (1976), "La educación: su naturaleza y su función", en Durkheim, E., *Educación como socialización*, Salamanca, Sígueme.
- Edwards, Dereck y Nercer Neil. (1988), *El conocimiento compartido*, Buenos Aires, Paidós.
- Edwards, Verónica. (1988) "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación", en la obra de Torres R. A. et. al. *Curriculum Maestro y conocimiento*, México UAM-X.
- Elmore, Richard, et.al. (1996), *La reestructuración de las escuelas*, México, F.C.E.
- Erickson, Frederick. (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós-Educador.
- Ferrarorti, Franco. (1981), *Storia e Sotire de vita*, Roma, Sagga Tascalil, Latareza.
- Ferreiro, E. (1988), "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura" en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, De. Siglo XXI.
- Filloux, J. C. (1989), *Psicología de los grupos y estudio de la clase en Aspectos sociales de la educación*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Flanders, Ned. A. (1977) *Análisis de la Interacción Didáctica*, Madrid, Anaya.
- Franco P., Victor M. (1992), *Grupos Domésticos y reproducción social. Parentesco, economía e ideología en una comunidad otomí del Valle del Mezquital*, México, CIESAS.

- Galván, Luz Elena. (1994), Una historia de maestros rurales en el municipio de Tequisquiapan, Querétaro en la obra de Luz Elena Galván, et. al Coords., *Memoria del primer simposium de educación*, México, CEISAS.
- Gasché, Jorge. (1997) Más allá de la cultura: la política en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos del Perú, en México Bertely Busquets y Adriana Robles V. en, *Indigenas en la escuela*. México, COMIE.
- Geertz, Clifford. (1978), *Hacia una teoría interpretativa de la cultura*, Nueva York, Basic Books.
- _____ (1987) *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Giddens, Anthony. (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gil Pérez, Daniel. (1994) Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico en la *Revista Investigación en la Escuela* No. 24. Sevilla, Diada.
- Giménez, G. (1989), *Discusión actual sobre la argumentación*, material fotocopiado s/referencias.
- Giroux, Henry. (1985), "Teorías de la reproducción y la resistencia de la nueva sociología de la educación, un análisis crítico" en *Cuadernos Políticos* N° 44, México, F. C. P. / UNAM
- _____ (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- _____ (1992), *Teoría de la resistencia en Educación*, México, UNAM-Siglo XXI.
- Glazer, B., y A. L. Strauss. (1967), *The discovery of grounded theory*, "Strategies for qualitative research", London, Weidenfeld and Nicolson.
- Gleich Von U. (1989), *Educación Primaria Bilingüe intercultural en América Latina*, R. F. A., s/ed.
- Goffman, Erving. (1960), *Internados, Ensayo sobre la situación social de los enfermos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- _____ (1989), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez, Marcela. (1992), *Derechos Indígenas: "Los pueblos indígenas en la constitución mexicana"* México, INI.
- González Enriquez, Bertha. (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).

- Goffman E. (1989) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorroutu.
- Goffman, Erving (1967/1989) *Ritual de la Interacción*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo
- Gramsci, Antonio. (1967), *La formación de los intelectuales*, México, Grijalbo.
- Guerra, Carlos. (1997), *Nueva estrategia Neoliberal: "la participación ciudadana en Chile"*, México, UNAM - CRIM.
- Gumperz, John. (1995), *Language and social identity*, New York, Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1972), *La ciencia y la tecnología como ideología*, Madrid, Tecnos.
- Hamel, E. Rainer. (1982), Constitución y análisis de la interacción verbal, en *Estudios de Lingüística Aplicada*, México, CELE/UNAM.
- _____ y Muñoz, H. (1982), *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*, México, SEP., CIESAS.
- _____ (1983) "Análisis conversacional: un método de análisis socio lingüístico y pragmático con algunas proporciones de investigación en México", en *Cuadernos de la Casa Chata*, N° 79, México, CIESAS.
- _____ y M. T. Sierra (1983), Disglosia y conflicto intercultural, La lucha por un concepto o la danza de los significantes", en *Boletín de Antropología Americana*, N° 889110.
- _____ (1983), "El contexto sociolingüístico de la acreditación y la adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües, en *Estudios de Lingüística Aplicada*, N° especial, julio-1983.
- _____ (1984), "Análisis Conversacional" en: *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 2 N° 3, CELE-UNAM. México.
- _____ (1988), Los determinantes socio-lingüísticos de la educación indígena bilingüe, en *Signos*, Anuario de Humanidades, México, UAM-I.
- Heller, Agnes. (1977), *La Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- _____ (1985), *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo.
- Hernández Franco, Gabriel. (1981), "El proyecto Educativo de los Grupos Étnicos de México", *La educación Indígena Bilingüe bicultural*, México, ANPIBAC.
- Hernández, Jorge. (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, SEP-UPN.

- Hornberger, Nancy H. (1989), *Haky Yachaywasiman: La Educación Bilingüe y el futuro del quechua en Puno*, Programa de Educación Bilingüe de Puno, Lima, Perú.
- Ibarrola, María. (1995), Perspectivas de la Reforma Educativa, en UPN, *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, (Simposio Internacional), México.
- Izquierdo, Conrad. (1996), *La reunión de profesores "participar, observar y analizar la comunicación en grupo"*, Barcelona, Paidós.
- Jackson, Philip. W. (1966), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jung López, Le. (1988), *El caso de Puno, las lenguas en la Educación Bilingüe*, Lima, s/ed.
- Latapi, Pablo. (1995), "La Modernización Educativa en el contexto neoliberal", en *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, México, UPN, (Simposio Internacional).
- Leopoldo, Valiñas. (1986), *La alfabetización y su problemática (lo difícil de escribir lo inescrutable)*, México, ENAH tesis de Maestría.
- López, Gerardo. (1982), "Castellanización y Práctica Pedagógica en escuelas bilingües del Valle del Mezquital" en *México Pluricultural*, Arlene Patricia Scalen y Juan Lezama Morfin, SEP-DGEI, Joaquín Porrúa.
- López Mar. Alonso. (1973), La Superación Profesional y Cultural del Indígena profesionista, en *la reunión nacional de Profesionistas Indígenas Mexicanos*, Ixhuatlan de Madero, Veracruz.
- 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.
- _____ (1988), *Lengua*. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural, Santiago de Chile, UNESCO - OREALC.
- Martinez Assao, Carlos y Sergio Sarmiento. (1991), *Nos queda la esperanza. El Valle del Mezquital*, México, CONACULTA.
- 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 de Chile, UNESCO - OREALC.
- Mc. Claren. Peter. (1996), *La Escuela como un performance ritual*, "Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos", México, Siglo XXI.
- Medina Melgarejo, Patricia. (1994), "El análisis y el problema teórico de los relatos de vida", en Galván, Luz Elena, et. al Comp. *Memorias del primer simposio de Educación*, México, CIESAS.

- Meléndez, C. A. (1989), *Los vaivenes de la interacción en el aula* UAM -A., México.
- Mercado, Ruth. (1987), Una reflexión crítica sobre la noción escuela - comunidad. *En la práctica docente y su contexto institucional y social*, Rockwell, Elsie, Coord., México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Mingorance, Pilar. (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.
- Muñoz Cruz, H. (1987), "Los indígenas adultos en un proceso de alfabetización bilingüe", en *Colección pedagógica Universitaria*, N° 15, Universidad Veracruzana.
- _____ (1997) *para ser gente de razón: "alfabetización bilingüe y transición improbable de mujeres mazahuas a la escritura alfabética"*. México, UPN Oaxaca.
- Nervi, Rilarod. (1987), *La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ninyoles, R. L. (1975), *Estructura social y política lingüística*, Valencia, Fernando Torres.
- Nutini, Hugo G. Y Bell, Bety. (1989), *Parentesco ritual: Estructura y evolución histórica del sistema de compadrazgo en tlaxcala rural*, México, F.C.E.
- Palacios, Jesús. (1985), *La cuestión Escolar*, Barcelona, Laia.
- Paradise, Ruth. (1985), "*Socialización para el trabajo: la interacción maestro - alumnos en la escuela primaria*", México, DIE-CINVESTAV.
- _____ (1991), *El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación (mecanograma) s/r.*
- _____ (1996), "La Socialización para la autonomía en un contexto internacional mazahua", en la obra de Luz Elena Galván, et. al (Coords.), *Memorias del primer simposio de educación*, México, CIESAS.
- Pellicer D. y Rocwell.E. "*La apropiación del castellano en las escuelas bilingües de Puno, Perú*; Revisión crítica de una estrategia de evaluación. ENAH-IPN, México, D.F.
- Pérez, Gómez, A. I. (1998) *la cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Poder Ejecutivo Federal. (1996), *Programa de Desarrollo Educativo, (1995-2000)*, s/referencias bibliográficas.
- Pries, Ludger. "Conceptos de trabajo, mercados de trabajo" y Proyectos biográficos laborales, material fotocopiado s/referencias bibliográficas.

- Ramos Arizpe, Guillermo. (1986), *Narración e historia personal*, (Relatos de Don Jesús Ramos Romo), Michoacán, Centro de Estudios de la Revolución Mexicana (Archivo de Historia Oral).
- Renzo, Titone. (1986), *El lenguaje en la interacción didáctica* Madrid, Narcea.
- Reyna, Margarita y Carmen Díaz. (1989), *Saber hablar y poder hablar*, "El lenguaje en la vida cotidiana", México, UAM-I.
- Rieman, Gerhard and Fritz Shutze. (1991), "Trajectory as a basis theoretical concept for analyzing suffering and Disordely Social processes", en David R. Moines, Editor, *Social Organization and Social Process*, New York, Aldine de Gruyter.
- Rodríguez, Azucena. (1977), "El proceso del aprendizaje... en la *Revista Colección Pedagógica CEE/U. V.*
- Rockwell, Elsie. (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.
- _____, (1987), *Repensando la institución: Una lectura de Gramsci*, México, DIE-IPN.
- _____, (Coord.) (1989) *Educación Bilingüe y realidad escolar*, un estudio en escuelas primarias andinas Perú; Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- _____ y Ruth Mercado (1989), La escuela, lugar del trabajo docente, *Cuadernos de Educación*, DIE, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- _____ (1990), "Etnografía y teoría de la investigación educativa", en *Enfoques: Cuadernos del tercer Seminario Nacional de investigación en educación*, Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (Coordinadora), (1996), *La Escuela Cotidiana*, México, F.C.E.
- Sacristán, Giméno. (1998), *Poderes Inestables de Educación*, Madrid, Morata.
- Safa, Patricia. (1992), *¿Por qué enviamos nuestros niños a la escuela? "socialización infantil e identidad popular México*, Grijalbo
- Saltalamacchia, Homero R. (1987), Historia de la vida y movimientos sociales; el problema de la representatividad en la *Revista Mexicana de Sociología* Año XLIX, Vol. XLIX N° 1, Enero - Marzo.
- Sánchez, Puentes, Ricardo. (1990), La investigación en ciencias Sociales, en la *Revista Mexicana de Sociología* N° 1/90, UNAM, México.

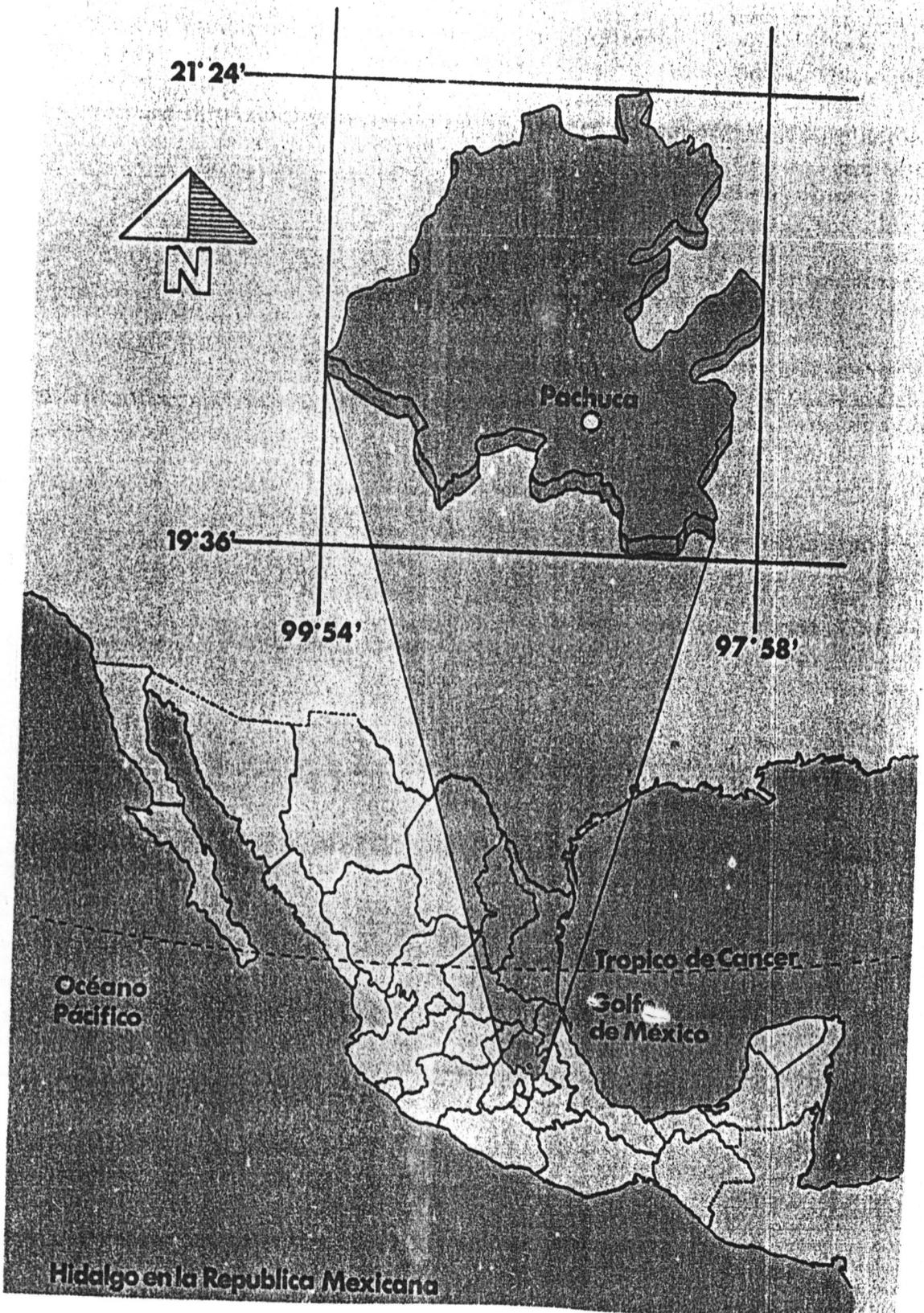
- Santos, Guerrero, Miguel Angel. (1994) *Entre bastidores*: "El lado oscuro de la Organización escolar, Málaga, Aljibe.
- Schütz, Alfredo. (1962), *La Construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós.
- _____. (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Schütze, Fritz. (1992), Pressure and Guilt: war experiences of a young german soldier and their biographical implication (Part 1) en *International Sociology*, Vol. 7 N° 2, pp. 187-208.
- SEP. (1980), *Programa Integrado para 1º y 2º de primaria*, México, Comisión de libros de texto gratuito.
- _____. (1992), *Monografía Estatal, Hidalgo*, México, Comisión de libros de texto gratuito.
- _____. (1994), *Matemáticas sexto*. México. Comisión de libros de texto gratuito.
- _____. (1994), *Libro para el Maestro Matemáticas sexto grado*, México, Comisión de libros de texto gratuito.
- _____. (1995), *Programa Nacional de Desarrollo*, México, s/ed.
- SEP/DGEI. (1986), *Folleto de Etnolingüística del Valle del Mezquital*, s/ed (mecanograma).
- _____. (1992), *Manual para el funcionamiento de los talleres de desarrollo lingüístico*, Mecanograma.
- Serrano Castañeda, José Antonio. (1989), "La entrevista, perspectivas metodológica para el análisis del discurso de formación" en la obra de Alfredo Furlan y M. A. Pasillas. *Desarrollo de la investigación en el Campo del Curriculum*, México, ENEP-Iztacala.
- Serrano J., Chuquimanani R. y otros. (1989), *Aprendiendo a Mirar*, Una investigación de lingüística aplicada y educación, Puno - Perú UNA-P.
- Schmelkes, Silvia. (1993), "Breve balance de la modernización educativa" en el periódico *La Jornada*, del 6 de julio.
- Sierra, Teresa. (1990) Lenguaje, prácticas jurídicas y derecho consuetudinario indígena en Stanvenhagen Rodolfo e Iturralde Diego *Entre la ley y la costumbre* México, III-IIDH.
- _____. (1991), *Discurso, Cultura y Poder* El ejercicio de la autoridad en pueblos hñã hñú del Valle del Mezquital, Pachuca, LIESAS- Gob. Edo. Hidalgo.
- Stavenhagen, Rodolfo. (1988), *Derechos Indígenas y Derechos Humanos en América Latina*, México, Colegio de México.

- _____, (1989), *Problemas étnicos y campesinos*, México, CONACULTA/INI.
- Stubbs, Michael, Sara Delamont. (1978), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau.
- _____. (1987) *Análisis del discurso*, Madrid, Alianza Editorial.
- The World Bank. (1990), "*Primary Education: A World Bank Policy Paper*", Washington, The World Bank en Silvia Schmelkes 1997 La calidad en la Educación Primaria México, F. C. E.
- Toffler, Alvin. (1988), *Los consumidores de cultura*, Buenos Aires, Leviatan.
- Torres, Jurgó. (1994), *El Curriculum Oculto*, Madrid, Morata.
- Tranfo, Lugi. (1974), *Vida y Magia en un pueblo Otomí del Mezquital*, México, SEP-INI.
- Van Dijk, Teun A. (1983), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- _____. (1984), *Texto y Contexto*, Madrid, Cátedra.
- _____. (1986), *Estructura y funciones del discurso*, México, S XXI.
- Vander Har, Gemma. (1992), *En la cuerda floja: un estudio acerca de los maestros bilingües en las Margaritas, Chiapas*, Tesis de licenciatura en Sociología rural, Holanda, Departamento de Educación Agraria de la Universidad de Atronomía de Wageningen.
- Varese, Stefano. (1983), *Indígenas y educación en México*, México, CEE-GEFE.
- _____, / Nemesio Rodríguez (1984) "Etnias Indígenas y Educación en América Latina" en *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, México, UNESCO/III.
- Varios Autores. (1995), *Volver a pensar la educación* (vol. 1) "Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de didáctica), Madrid, Morata.
- Vázquez Bronfman. Ana e Isabel Martínez (1996), *La socialización en la Escuela; una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós.
- Villars, R. R. y Paula Jo Freeman. (1989), *Relaciones de poder en la interacción verbal de la consulta Médico-Paciente*, México, ENAH, (Tesis de Maestría).
- Wittrock, Merlin C., *La Investigación de la Enseñanza III*, (Profesores y alumnos) México, Paidós.

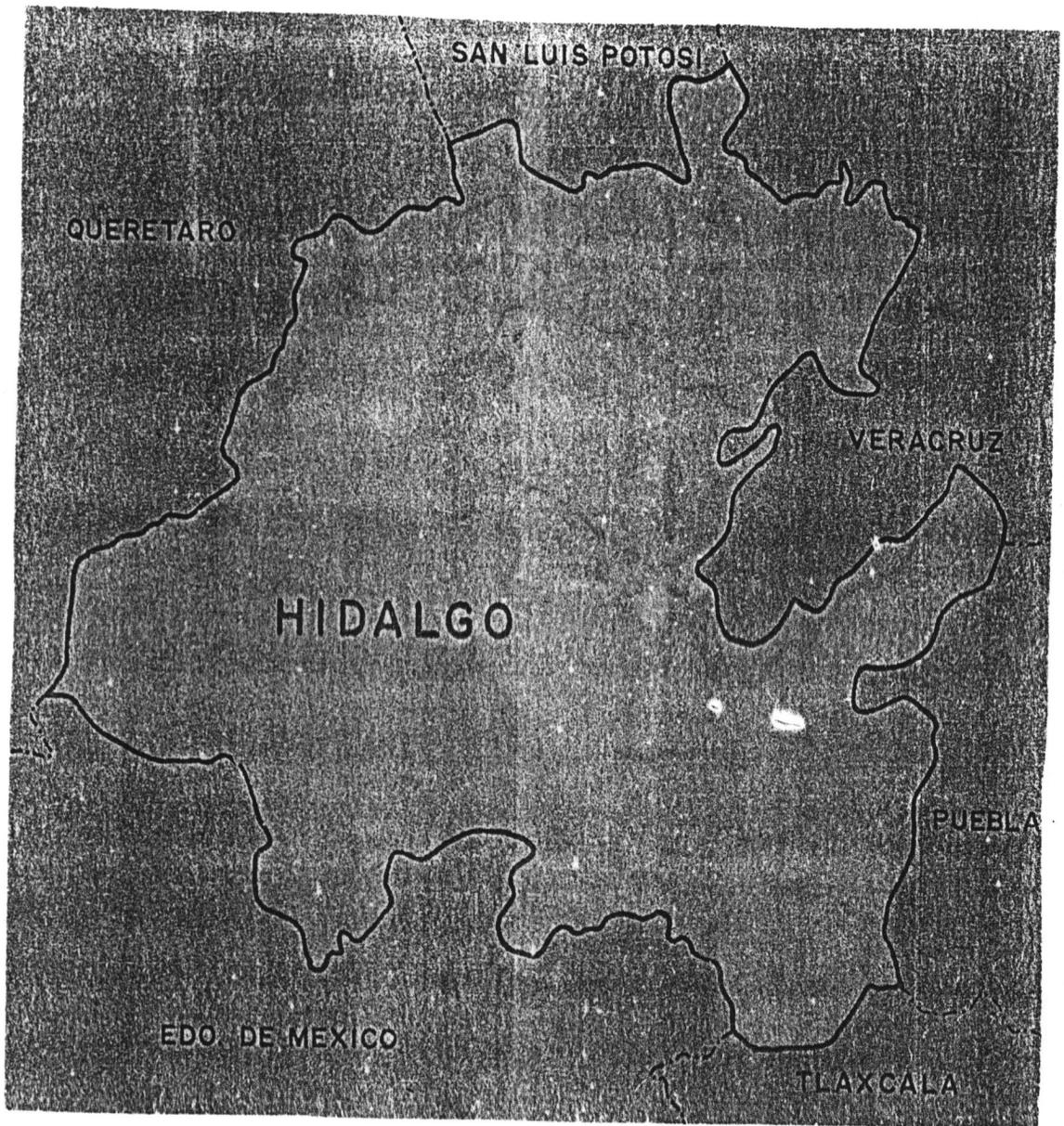
ANEXO 1, 2, 3, 4, 5

- 1. - MAPA DEL ESTADO DE HIDALGO**
- 2. - MAPA DE LA REGION DEL VALLE DEL MEZQUITAL.**
- 3. - HORARIO DE CLASES COTIDIANO.**
- 4. - LECCIÓN DE MATEMATICAS DE 6º AÑO.**
- 5. - TRANSCRIPCION DE LA LECCION ANALIZADA.**
- 6. - LISTA DE SIGLAS DIVERSAS QUE APARECEN EN EL ESTUDIO**

ANEJO 1
MAPA DEL ESTADO DE HIDALGO



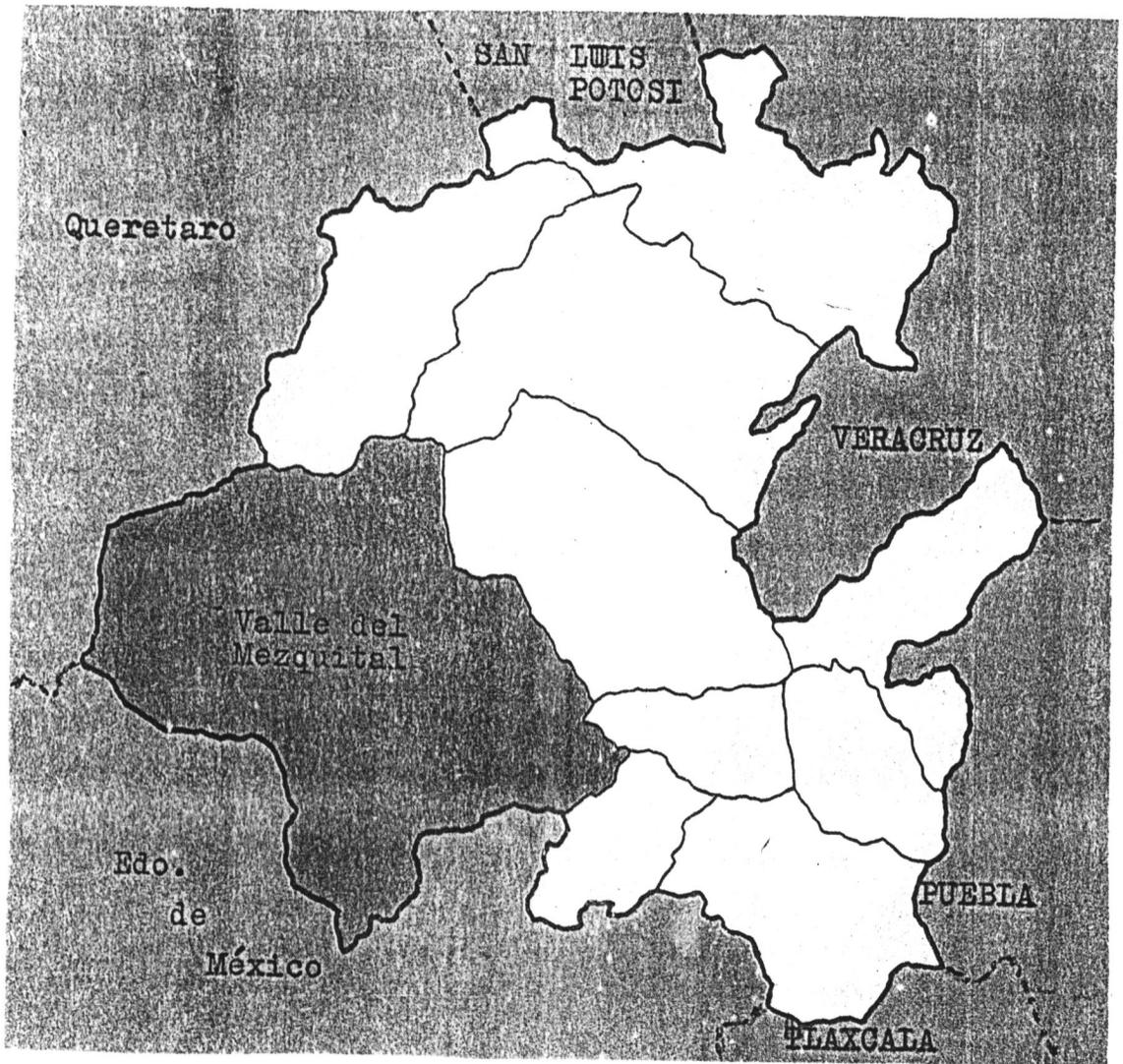
FUENTE: MONOGRAFIA DEL ESTADO DE HIDALGO



FUENTE: MONOGRAFIA DEL ESTADO DE HIDALGO

ANEXO 3

MAPA DE LA REGION DEL VALLE DEL MEZQUITAL



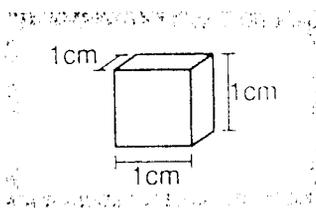
FUENTE: MONOGRAFIA DEL ESTADO DE HIDALGO

LECCION DE MATEMATICAS
DE SEXTO AÑO.

Manualidades con cubos y prismas

Formen equipos de 6 integrantes. Cada equipo requiere el siguiente material:

- Un cubo de 10 cm de arista
- Cuatro cubos de 5 cm de arista (cubos medianos)
- 27 cubos de 1 cm de arista (cubos pequeños)
- Un prisma rectangular de 3 cm de ancho, 8 cm de largo, y 4 cm de alto.



Los cubos de un centímetro de arista tienen un volumen de un centímetro cúbico (1 cm^3).

Actividades con cubos

1. ¿Cuántos cubos pequeños formarán un cubo igual al mediano? _____

En el espacio dibujen una cara de uno de los cubos medianos.

¿Cuántos cubos de un centímetro cúbico se necesitan para cubrir la cara? _____

Comenta tu respuesta con tus compañeros y compruébala.

¿Cuántos "pisos" como el que hicieron se necesitan para formar un cubo mediano? _____

¿Cuántos cubos pequeños se requieren para formar el cubo mediano? _____

Sugerencia: completen la tabla.

pisos	1	2	3	4	5
cubitos		50	75		

El número de cubos pequeños que se requieren para formar el cubo mediano representa su volumen en centímetros cúbicos.

Anoten en la tapa de los cubos medianos el volumen de cada uno, en centímetros cúbicos. ¿Cuánto suman sus volúmenes? _____ cm^3 . Para ayudarse, completen la tabla de la derecha.

¿Cuántos cubos medianos forman un cubo grande? _____

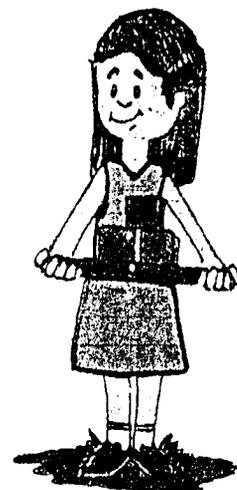
¿Cuál será el volumen del cubo grande? Exprésenlo en centímetros cúbicos _____

¿Qué estrategia usaron para encontrarlo? _____

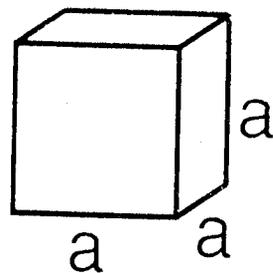
Utilicen los 27 cubos pequeños y formen cubos de diferentes tamaños. Usen esa información como base para completar la siguiente tabla.

arista (en cm)	volumen (en cm^3)
1	
2	8
3	
4	
5	125
6	
7	
8	
9	
10	1 000

un cubo tuviera 20 cm de arista, ¿cuál sería su volumen? _____



número de cubos medianos	volumen
1	
	250 cm^3
4	
	750 cm^3
8	



El volumen de un cubo se encuentra con la fórmula:

$V = \text{arista} \times \text{arista} \times \text{arista}$

Esto se simboliza:

$V = a \times a \times a$, o bien,

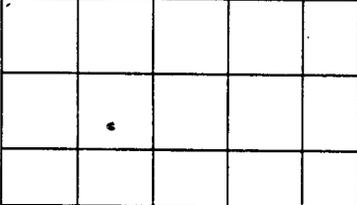
$V = a^3$

ANEXO 4

HORARIO DE CLASES 6o. año de Primaria

<i>Hora</i>	<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>
0:00 a 0:30	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	ESPAÑOL
0:30 a 1:30	MATEMÁTICAS	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS
1:30 a 2:00	R E C R E O				
2:00 a 3:00	CIENCIAS NATURALES	GEOGRAFÍA	CIENCIAS NATURALES	LENGUA INDÍGENA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA
3:00 a 4:00	HISTORIA	CIENCIAS NATURALES	EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN CÍVICA	TAREAS Y ASEO GENERAL

TURNOS		SECUENCIA DISCURSIVA	OBSERVACIONES
1.	M	Buenos días	
2.		Hicieron la tarea	
3.		Hagan el trabajo por	
4.		equipos	
5.		A ver, saquen todos los cubitos, acá los vamos a poner	
6.		Vamos a formar uno como éste	Muestra un cubo
7.		Vamos hacerlo aquí para que todos lo vean	Señala la mesa
8.		Vamos a formar cinco equipos de seis	
9.		No por filas	
10.	A	Está bien, por filas	La maestra indica que en
11.	M	Rapidito pase	el piso formen el trabajo
12.		la primera fila a poner el primer nivel	
13.		Ah	
14.		Les pedí que le pusieran su nombre a los cubitos	
15.		Por qué no hiciste bien	
16.	A	Es que no entendí cuántos	
17.	A	tendría que traer...	
18.		Van a poner el primer nivel	La maestra reniega de
19.		a ver si se completan	que no todos hicieron la
		hubiera sido por equipos	tarea
20.		para que fuera más rápido	
21.	M	yo quería que lo	
22.		hicieran por equipos pero no todos tenían	
23.		sus cubitos	
24.		A ver Carmela ayuda a tus	
25.		Compañeros para que lo realicen mejor,	
26.		Ah por lo menos que se ayuden...	
27.		qué están haciendo ustedes	
28.		A ver ustedes, lo único que hacían era hablar y	La maestra encuentra un
29.		Hablar, nada que hacen su trabajo, pero yo	equipo sin trabajar
30.		Quisiera que lo hicieran. A ver yo quisiera	
31.		Que pusieran un poquito de su parte.	
32.		Cuando se dice que están haciendo un	
33.		Trabajo por equipo hay que tratar de hacerlo.	
34.		Porque unos trabajan y otros no...	
35.		Es un poco difícil de que los armen,	
36.	M	Es un poco difícil, formarlos porque están	
37.		Tan pequeñitos y por que no pesan. En	
38.		Primer lugar si fueran de plastilina rapidito	
39.		Hubieran quedado, porque estos no se	
40.		Derrumban tan rápido. Pero esto sí es	
41.		difícil	
42.		traten de hacerlo	
43.		otra de las cosas	
44.		por ahí vieron que estaba más separado	
45.		Si lo hubieran	
46.		Visto, se darían cuenta que era más grande y	

47.		Casi cabrían lo que sobra un cuadrito	
48.		En primer lugar	
49.		No está bien compactado, estuviera bien pegadito	
50.		Entonces sí se formarían los cuatro centímetros,	
51.		Cabrían en una misma arista si <u>estuvieran bien compactados</u>	
52.		Pero no se preocupen que esté <u>sobrando lo de un cuadrito</u>	
53.		Ahora abran su libro en la página setenta y siete	
54.		Me parece que ahí hay que ver cuántos cubitos	
55.		Iban a formar uno de estos	
56.		A ver si se dieron	
57.		Cuenta que estos cubitos están bastante pequeñitos	
58.		Lo que tenían que hacer está en la página 77	
59.		Ya este Rogelio	
60.		A ver lee Juan:	
61.	A	<u>Un cubo de 10 cm de arista</u>	Niño lee en voz alta
62.		<u>Cuatro cubos de 5 cm. de arista (cubos medianos)</u>	
63.		<u>27 cubos de 1 cm. de arista (cubos pequeños)</u>	
64.		<u>Un prisma rectangular de 3 cm. de ancho</u>	
65.		<u>Los cubos de un centímetro de arista</u>	
66.		<u>Tienen un volumen de un centímetro cúbico</u>	
67.		<u>(1cm³).</u>	
68.		Aquí está, este mide 10 de un centímetro	
69.		Mídan cinco centímetros	
70.		También ése, por decir tiene cinco	
71.		Centímetros por decir de arista	
72.		Aquí están los <u>pequeñitos</u>	
73.		De un centímetro de arista.	
74.			La maestra hace un cuadro en el pizarrón
75.	M	Miren porqué dice un centímetro cúbico	Muestra el dibujo
76.		Por qué dicen que un cubo vamos a tener	
77.		Que multiplicar este centímetro o sea	
78.		Este centímetro	
79.	M	Pero esto nuestro cubo	
80.		Tiene cinco centímetros de arista, por este lado	
81.		Otros cinco entonces, cinco por cinco centímetros	
82.		Por cinco que tienen de altura, este por este cinco	
83.		Que hacen de altura y este por esté vamos a ver	
84.		Ya que había que multiplicar. No era más	
85.		Multiplicar por multiplicar, sino teníamos	
86.		Que comparar con estos chiquitos. Por lo	
87.		Tanto 25 es igual a 5 por 5, 25 se llevan dos	
88.		Cinco por dos, diez más dos; doce. Es decir	
89.		125 cubitos o sea 125 centímetros cúbicos	
90.		sería el volumen de este cubo	Demostración en el pizarrón

91.	M	Imaginemos	
92.		Comparando con lo que se hizo hace ratito.	
93.		Vino Elvis, con el respirar, con el resollo	
94.		Voló los cubitos, es por esa razón que los	
95.		Cubitos están regados.	
96.		Por eso yo quería	
97.		Que los vieran acomodaditos para que no	
98.		Diijeran que son mentiras	
99.	M	Allá hubo un	
100		Equipo ya va a terminar.	
101	M	Miren pongan	
102		125 cubitos, para acomodar uno de estos	
103		imaginen cuántos cubitos tendremos o necesi-	
104		taríamos para formar uno de 10 cm.	
105		¿cuántos cubitos tendríamos o necesitaríamos	
106		o harían falta para hacer el cubito de cinco	
107		centímetros?	
108	As	Mil	
109	M	Imaginen si son diez, diez	La maestra explica con el
110		Uno por cero, cero, pero si por esto vamos	apoyo del pizarrón
111		A multiplicar, esto por esto. Tendríamos	
112		Que tener mil cubitos para formar	
113		Uno de este tamaño. Se puede hacer	
114		Solo que tendríamos que traer masa o	
115		Plastilina para comprobarlo. El hacerlo	
116		Otra vez con papel no funciona porque se caen	
117		Porque por el simple hecho de estar respi-	
118		Rando, se botan, es por eso que no se pudo	
119		Formar bien.	
120	M	A ver sígale, allá, lee un	
121		Poquito fuerte para que te escuchen tus compañeros:	
122	As	<u>ACTIVIDADES CON CUBOS</u>	Niño leyendo
123		<u>¿Cuántos cubos pequeños formarán un cubo igual</u>	
124		<u>al mediano?</u>	
125	M	¿Cuántos cubos pequeños tendrían?	
126	As	Ciento veinticinco	
127	M	Ahora no me digan que no era cierto. Pero	
128		Ahora ya lo comprobaron aunque no lo vieron	
129	M	Todos pero ya lo comprobaron. El siguiente	
130	A	<u>En el espacio dibujen una cara de uno de los</u>	Niño leyendo
131		<u>Cubos medianos</u>	
132		<u>¿Cuántos cubos de un centímetro cúbico se necesi-</u>	
133		<u>tan para cubrir la cara. Comenta tu</u>	
134		<u>respuesta con tus compañeros y compruébala</u>	
135	M	Ahí en el espacio que tienen dibujen una cara única-	Maestra hace una
136		Mente una cara de este cubo de cinco centímetros	demonstración en el
137		Recuerden que son cinco centímetros. Traten de	pizarrón
138		Dibujar una parte, más o menos como este. Sólo que	
139		Necesitan de una regla estos son cinco centímetros, es	
140		El cubo mediano.	

141	M	Haz por lo menos una cara, que	Maestra supervisa a un niño
142		Te ayuden.	
143		Dibujen una cara que tenga cinco centí	
144		Metros de los que tengan cinco centímetros de diá-	
145		Metro este es un cubo mediano	
146	M	A poco tienen	
147		Cinco centímetros aquí, no hay que inventarlos	
148		A ver les dije que trajeran su material.	
149		Por lo menos	Maestra supervisa a un niño
150		Tendría que medir cinco centímetros, uno, dos, tres	
151		Cuatro centímetros	
152		Ya terminaron	
153	M	A ver el siguiente	
154		Para terminar esa página lee Ubaldo	
155	A	<u>Cuántos cubos de un centímetro se nece-</u>	Niño leyendo
156		<u>Sitan para cubrir la cara. Comenta tu respuesta</u>	
157		<u>Con tus compañeros compruébala</u>	
158	A	No traje mi libro	
159	M	Un día se te va a olvidar tu zapato	
160	M	Cuántos cubos se necesitan para cubrir este nivel	
161		Veinticinco cubitos, miren cuéntenlos para saber si	
162		Son veinticinco, si van a tener veinticinco cubitos	
163		Si ya comprobaron que si son veinticinco	
164		Cubos. Nada más una cara. Nada más el	
165		Primer nivel, deben tener cinco cubos... Ya...	
166		Por que te salen veinticuatro, a ver cuántos tienes	
167		Ya viste cómo dice abajo	Supervisa a una niña
168	M	Ya terminaron	
169		Vamos a continuar con la lección	
170		Ya terminaron verdad	
171		A ver sigan con la lectura	
172		Es importante traer su	
173		Regla o su escuadra	
174	A	Es que no traigo	
175	M	Es por eso	
176		Que no se apuran	
177		hagan una con un palito,	
178		también con un carrizo, también se puede	
179		A ver	
180		Allá Rafael	
181	M	ya compararon, si o no ahora compa-	
182		ren con sus compañeros, ahora revisen sus respuestas	
183		con sus compañeros, comparen, veinticinco centímetros	
184		se forma una cara del cubo.	
185	M	A ver sigue Natael	
186		Terminen con esto	
187		A ver fuerte para que te escuchen tus	
188		Compañeros	
189	A	<u>¿Cuántos "pisos" como el que hicieron se necesitan</u>	Niño lee
190		para formar un cubo mediano?	

191	M	<p>Cuántos "pisos" como el que hicieron se necesitan para cubrir un cubo mediano</p> <p>Cinco pisos, o sea cinco niveles, ya es muy fácil</p> <p>De contestar solo que falta traer el material</p> <p><u>¿Cuántos cubos pequeños se requieren para formar el cubo mediano?</u></p> <p>Ciento veinticinco</p> <p><u>Sugerencia completa la tabla</u></p> <p>A ver a completar la tabla que está ahí</p> <p>A ver</p> <p>Terminen la tabla</p> <p>A ver terminen la tabla</p> <p>Ya, ya</p> <p>Los flojitos que no terminan</p> <p>Hagan una tabla en su Cuaderno, una tabla como la que estoy haciendo</p>	<p>Niño lee</p> <p>Niño lee en voz alta</p> <p>Maestra escribe en el pizarrón</p>																						
192																									
193																									
194																									
195	A																								
196																									
197	M																								
198	A																								
199	M																								
200																									
201																									
202																									
203																									
204																									
205																									
206																									
		<table border="1"> <tr> <td>Pisos</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Cubitos</td> <td></td> <td>50</td> <td>75</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Pisos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Cubitos		50	75								
Pisos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
Cubitos		50	75																						
207	M	<p>Vamos a dividirla entre diez,</p> <p>Si diez para terminar</p> <p>A ver ¿cuántos cuadritos fueron?</p> <p>Vamos a ponerle al</p> <p>Primer piso, cinco por...</p> <p>Vamos a poner el</p> <p>Número que falta</p> <p>En su cuaderno rapidito</p> <p>Cuántos cubos faltan</p> <p>Veinticinco</p> <p>Vamos, vamos a</p> <p>Ponerle el primer piso son veinticinco</p> <p>Acompletar</p> <p>Ustedes</p> <p>Ahí ustedes</p> <p>A ver cuántos cubos van a</p> <p>Tener para completar lo que falta</p> <p>Apúrate Juan</p> <p>A ver en tu cuaderno</p> <p>Xxx - x-x-x-x - x -x -x -x -x - x- x- x- x</p> <p>x- x- x</p>	<p>Maestra supervisa</p> <p>Maestra habla hñahñu para ayudar a un niño</p>																						
208																									
209																									
210																									
211																									
212																									
213																									
214																									
215																									
216																									
217																									
218																									
219																									
220																									
221	M																								
222																									
223																									
224																									
225																									
226																									
227																									

228		Ahora estarían comprobando, niños cuántos cubitos necesitan para forman un nivel	
229			
230		Apurate Iván	
231		¿cuántos cubos resultó Elvis?	
232	A	Doscientos cincuenta por	
233	A	nivel	
234	M	Pero el primer nivel falta	
235		comprendan y es	
236		vamos a formar con puros cuadritos	
237		vamos a esperar	
238		que terminen los demás	
239	A	Si hay que esperarlos, pero	
240	A	que no se queden atrás	
241	M	Porque luego se quedan atrás	
242		A ver él ni siquiera terminó	
243		A ver necesitan multiplicar	
244		ya terminaron o todavía les falta.	
245		Están multiplicando	
246		en el primer nivel está el veinticinco	
247		Estaríamos	
248		contando cubitos sino quisiéramos estar multi-	
249		plicando por veinticinco.	
250		En el caso del tres, 50,	
251		51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61	
252		allá Miriam	
253		62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, y 75	
254		tendríamos 75, más otros 25	
255		tendríamos 75 más	
256		25 más otros 25, para que lo comprueben, vean	
257		75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88,	
258		89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, serían 100	
259		cubitos y así sucesivamente.	
260		Si lo multiplicaran	
261		simplemente sería 100×5 , 500 , 5×1 , 5	
262		Estaríamos únicamente multiplicando 25×5 , 125	
263		25×6 , 150 ...	
264		Estamos multiplicando por el número de	
265		niveles que quedan	
266		si quieren sumarlo aquí esta	muestra el pizarrón
267		o si quieren multiplicarlo aquí simplemente está	
268		25×7 , 175 . Ahora 25×8 , 200 .	
269		ya lo comprobaron mis hijos	
270	M	Es la tablita que está en	
271		el libro	
272		Dijimos que es un cubo lo que vamos a	
273		multiplicar, este lado por este lado, por este lado	
274		Acuérdate, acá está en la fórmula, en la	
275		fórmula para obtener el volumen es largo por	
276		ancho por altura	
277		En este caso como en un cuadrado	
278		cuadrangular, simplemente multiplicamos, este por	
279		este por este	
280		Miren aquellos otros están esperando	
281		les acabo de decir, acuérdense que también lo	
282		comprobamos, si.	

283		Miren hasta acá dice arista	
284		y acá también.	
285		A ver qué dice ahí (lo que	
286		escribiste). No ahí dice volumen.	
287		Ahí dice volumen	
288		a ver Nohemi siéntate	
289	M	Para los que no han entendido bien, fíjense	
290		lo que vamos hacer, si acá	
291		para obtener el volumen vamos a multiplicar	
292		tres veces el uno, y nos va a dar uno, si	hace la
293		multiplicamos uno por uno, si uno	demostración
294		que quiere decir que multiplicamos tres veces el	
295		uno, uno por uno, por uno da un centímetro	
296	M	que les pasa, por eso ahí le deben de poner, un	
297		centímetro cúbico, en un centímetro va	
298		a ser igual en un centímetro cúbico	
299		aquí van a poner en la tabla centímetros cúbicos.	
300		En un centímetro va a ser igual a un centímetro cúbico	
301		Ahora dice abajito, dos, dos centímetros, igual	
302		a cuántos centímetros cúbicos, y así sucesivamente	
303		hasta completar diez, es igual	
304		a este que ya hicimos	
305	M	ya terminaste, no	Maestra hace
306		haz terminado	la observación
307		son centímetros cúbicos, hija ponle	
308		el tres, un número pequeñito... acuérdate	
309		Por qué cuatro por cuatro	
310		como crees que serían	
311	M	A ver	Mtra supervisa el
312		mira el (ejemplo), uno por uno, por un centímetro	trabajo y va
313		cúbico, porque estamos multiplicando tres	haciendo
314		veces uno.	correcciones
315	M	Así está bien.	
316		Dos por dos,	
317		lo sacas bien	
318	M	A ver dos por dos cuatro por otros dos te dan	
319		ocho, acuérdate... supongamos que este tuviera	
320		un cm.	
321		A ver cinco por acá	
322		Vamos a tener que multi-	
323		plicar tres veces este número	
324		Acuérdense que	
325		antes en el libro dice multiplicar, largo por	
326		ancho por altura	
327	M	Ahora vamos a llenar la tabla siguiente	
328		Esta tabla dice:	
329		<u>Utilice los 27 cubos pequeños y forme cubos</u>	La maestra lee
330		<u>de diferentes tamaños. Usen esa información</u>	
331		<u>como base para complementar la siguiente tabla</u>	

Arista (en cm.)	Volúmen (en cm.)
1	
2	8
3	
4	
5	125
6	
7	
8	
9	
10	1000

332
333
334
335
336
337
338
339 A
340 M
341 As
342 M
343
344
345
346
347 As
348 M
349 As
350 A
351 M
352
353 A
354 M
355
356
357
358
359 M
360 A
361 M
362
363
364
365
366
367
368 As

Un centímetro cúbico cuántos. Bien
A cuánto equivale el volumen
Vamos a suponer
que aquí es un centímetro nada más o
aquí tenemos cinco centímetros
Que haríamos
¿aquí qué vamos a hacer?...
multiplicando
Multiplicando cuál
largo, por ancho por altura
Ahí está como se llama, lo tienen en su tabla
Dije en
un centímetro, a ver en un centímetro, uno
por acá, por uno por acá, cuántos centímetros
A ver cuántos centímetros cúbicos tiene este
uno, uno
Pero un centímetro qué
cúbico, cúbico
¿Cuál sería el volumen del cubo grande?
Exprésenlo en centímetros cúbicos
¿Cuántos centímetros cúbicos tendría el cubo grande?
Mil
Mil centímetros cúbicos porque así dijimos que el
primer nivel tendría, tendría 250 cubitos
porque son centímetros cúbicos
Ahora como no
quiero niveles son 100 centímetros cúbicos
El siguiente
¿qué estrategia usaron para encontrarlo?
Multiplicando
pero al mismo tiempo que multiplicamos lo comprobamos
con los cubos pequeños, lo comprobamos, porque
no todo fue multiplicado
cuál porque ahí en sus respuestas solo veo mul-
tiplicando Pero
multiplicando
largo por ancho por altura

La maestra señala
la tabla de un niño

La maestra muestra
un cubo

Un niño lee

Niño lee

369 M
370
371
372 M
373
374
375
376 M
377
378 M
379
380 A
381 M
382 As

Dijimos
multiplicando por un lado por el otro lado por la
altura
Pónganle la respuesta bien porque ahí solo
pusieron multiplicando, pero multiplicando cuál
largo por ancho por altura, ya...
le pusiste largo por ancho por altura
¿cuánto suman de volumen ahí serían...?
¿cuántos 125 cm²?
Síguele un poquito más fuerte pero
que te escuchen tus compañeros
Acompletar la tabla de la derecha
Acompleten la tabla de la derecha
Número de cubos medianos, volumen

Número de cubos medianos	Volúmen
1	
	250 cm
4	
	750 cm
8	

383 M
384 A
385
386 As
387 M
388
389
390
391 M
392
393
394
395
396
397
398
399
400 M
401
402
403
404 M
405
406 M
407

A ver síguele tu, a ver, más fuerte
¿Cuántos cubos medianos forman un cubo grande?
Fijense bien, yo hice esto, son
No son cuatro son ocho cubos medianos para
formar un grande. Ahí está.
Unos cuatro en el primero, otros cuatro en el otro
Seguimos allá en el que sigue
cúbico
Ahora (vamos hacer) el número dos
acá, aquí tienen dos centímetros. Ahora para
obtener el volumen de dos centímetros
fíjense dos por dos, cuatro por dos ocho,
aquí tenemos ocho centímetros cúbicos
Ahora el
número tres, que nos está indicando tres centí-
metros, supongamos que este tiene tres para
aca, tres para acá y tres de altura
Qué vamos
a hacer. Tres, por tres nueve, por tres veinti-
siete. No doce, ni diez y seis que estaban
poniendo por ahí.
Y observemos, ya anotaron
todos estos son centímetros cúbicos
(LA MAESTRA SIGUE SUPERVISANDO)
Ahora vamos a hacer de seis, seis por seis
treinta y seis, por seis, doscientos diez y seis

Niños leen

Maestra escribe en el
pizarrón

Niño lee

Niño lee

La maestra
invirtió 15 minutos
con la actividad

408		Centímetros cúbicos... Así se hace...	
409		el de cinco ya lo hicieron	
410	A	¿Qué es la arista?	
411	M	La arista, es la línea que se une para formar	
412		un ángulo, un ángulo de noventa grados	
413		A ver continúen con los otros que es lo mismo	
414		son volúmenes también.	
415	M	Son los mismos,	
416		a ver	
417		hacer otro prisma	
418		Más adelantito allá en la página sesenta y nueve	
419		ahí está, ahí hay que hacer la comprobación	
420		de los cuadritos pequeños	
421		Es el mismo	
422		procedimiento, la misma secuencia.	
423		Ya Evelia	
424		Aquí nos atoramos, les falta multiplicar.	
425		Ahora ya no vamos a decir cubo, porque ya	
426		va a tener diferente tamaño (forma) antes era	
427		cubo porque tenía la misma medida, anota	
428		toma la misma medida. Mientras el	
429		prisma, mientras el prisma no. Ahora	
430		se va a hacer un prisma rectangular, que	
431		tiene tres centímetros de ancho por ocho	
432		centímetros de largo y cuatro centímetros	
433		de alto. Esto me traerían de tarea, esta	
434		construcción de un prisma	
435	M	Paso a seguir	
436		revisando sus trabajos para los que ya hayan	
437		terminado.	
438	M	Carlos si no te interesa la clase	
439		puede salirse, allá está la puerta abierta	
440		si se va no le vamos a preguntar nada. Si	
441		su compañero viene a clases que venga a aprovechar lo	
442		mucho o lo	
443		poco que estamos haciendo. Ahora si no quieren	
444		aprender nada pues ya ni modo, bueno uno como	
445		maestro, hace uno, que por lo menos aprendan	
446		las cosas, algo que les va a servir más después para	
447		la secundaria, esto por lo menos lo van a ver nuevamente	
448		solo que allá ya no van a comparar y aquí sí tenemos	
449	M	que hacerlo.	
450		Estaba yo comentando que si es importante	
451		que nosotros tengamos en la mente hacer las cosas,	
452		porque no todas las veces vamos a contar con una	
453		calculadora	
454		por ejemplo cuando vamos a hacer una compra no	
455		siempre vamos a utilizar una calculadora. En la	
456		secundaria o en la preparatoria los muchachos nomas	
457		se la pasan llevando su calculadora, para hacer	
458		operaciones con calculadora y aquí (en la primaria)	
459		traten de hacer las cosas, es importante que aquí	
460		por lo menos sepan las tablas de multiplicar	
461		(además) de que es importante que las sepan a donde	
		quiera que vayan. Ahora ya se lleva la calculadora	
		a todo lugar.	

462	M	Es como el caso de aquellos que	
463		le preguntan la hora y no saben la hora. Si les	
464		preguntas qué hora es y no saben qué responder	
465		a veces si tienen una idea más o menos clara	
466		por que en ese día ven el sol, ven como qué hora es y	
467		lo dicen. Si no, simplemente los traen porque	
468		lo que quieren es "fachar" pero no saben la hora	
469		y así nos pasa con las tablas de multiplicar	
470		estamos en la secundaria y no podemos multi-	
471		plicar.	
472		Ahora vamos a ver lo de español.	