

1
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

EL USO DEL LENGUAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA:
ANALISIS ETNOGRAFICO DE DOS CASOS

T E S I S

Nº Bº NE LG



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

Que para obtener el título de
Lic. en Pedagogía presenta:

MARIA DE LA LUZ ABREGO SALAZAR

JULIO DE 1986

[Handwritten signature]



Universidad Nacional
Autónoma de México

UNAM



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

PROLOGO

INTRODUCCION

PRIMERA PARTE

EL USO DEL LENGUAJE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA,

1. LA ESCUELA PRIMARIA EN MEXICO,	1
- LA ESCUELA COMO REPRODUCTORA DE LA SOCIEDAD DIVIDIDA EN CLASES,	3
- EL LENGUAJE VERBAL COMO EJE FUNDAMENTAL DEL PROCESO ESCOLAR,	6
- EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACION BASICA Y EL PROGRAMA DE ESPAÑOL PARA EL 4o. GRADO.	14
2. METODOLOGIA Y FINALIDAD DEL ESTUDIO.	24
- METODOLOGIA ETNOGRAFICA.	24
- CONFORMACION DEL DOCUMENTO ETNOGRAFICO,	34
- PROPOSITOS DEL ESTUDIO.	36

SEGUNDA PARTE

LA INTERACCION VERBAL EN EL SALON DE CLASE.

1. DESCRIPCION DEL RESULTADO DE LA INVESTIGACION DE DOS CASOS.	38
- LA ESTRUCTURA AUTORITARIA DE LAS CLASES.	38
LA AUTORIDAD	38
ORDEN Y DISCIPLINA	43
EL APRESURAMIENTO	46
EXPERIENCIA Y COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS	48
- NORMAS Y RUTINAS.	52
HABITOS DE TRABAJO	52
LA INASISTENCIA A CLASE	55
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	58
- EL USO DEL LENGUAJE.	65
LA INTERACCION OBSERVADA	65
LAS ORDENES VERBALES	71
EL USO PREDOMINANTE DEL LENGUAJE ESCRITO	74
- LA UTILIZACION DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL,	78
EL MANEJO DEL PROGRAMA	78
PRESENTACION DE LOS CONTENIDOS PROGRAMATICOS	81

- EL MANEJO DE LOS LIBROS DE TEXTO,	84
PRESENTACION FORMAL DEL CONOCIMIENTO	84
2. ASPECTOS RELEVANTES DEL USO DEL LENGUAJE; ANALISIS COMPARATIVO DE LOS DOS CASOS,	98
- LA INTERACCION OBSERVADA,	98
- EL USO PREDOMINANTE DEL LENGUAJE ESCRITO PARA IMPEDIR EL USO DE LA PALABRA.	104
- EL PROCESO DE REPRODUCIR LA DESIGUALDAD SOCIAL	108
TERCERA PARTE	
PROPUESTAS PEDAGOGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.	
1. SOBRE INVESTIGACION EDUCATIVA,	112
2. SOBRE LA CONCEPCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	114
3. SOBRE LA INSTRUMENTACION DIDACTICA,	117
4. SOBRE EL MANEJO DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.	121
CONCLUSIONES	
APENDICE	
FUENTES DE INFORMACION	

EL USO DEL LENGUAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA: ANALISIS ETNO-
GRAFICO DE DOS CASOS

" Con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario ".

P R O L O G O

Mi tema de tesis surge de la necesidad de acercarme a la realidad escolar y específicamente a la que caracteriza la interacción que se da en el aula y que se arraiga en sujetos sociales capaces de llegar a convertirse en actores protagónicos de un cambio escolar y por qué no, social. Hasta el momento la interacción entre profesores y educandos sólo ha permitido que la escuela cumpla su función reproductora de un sistema basado en la desigualdad social. Este acercamiento a la realidad implica no considerar a la escuela como un contexto aislado ni restringido a aspectos didácticos, sino como un amplio contexto determinado histórica y socialmente con sus respectivas vinculaciones e interacciones.

En este sentido la observación directa de lo que realmente sucede en la práctica diaria de las relaciones escolares, adquiere especial importancia en el enfoque de investigación cualitativa que, a grandes rasgos, surge como reacción a una tradición de estudios en el campo de la educación.

Este estudio no pretende alcanzar generalizaciones empíricas, ni intenta lograr descripciones representativas. Con las limitaciones a que está expuesto, pretende la aproximación real a una situación específica: el uso del lenguaje en la interacción entre maestros y alumnos como elemento esencial de la función reproductora de la escuela, en un análisis que invite a la reflexión, tanto de docentes como de investigadores.

Por otro lado, la selección de las fuentes no agota la información a la que se puede recurrir y, por lo tanto, los resultados obtenidos están en proceso de revisión. Se trata pues, de un material que puede ser enriquecido y mejorado,

ya que como descripción analítica de una realidad específica puede ser confrontado con otras situaciones concretas.

Finalmente, quiero manifestar mis profundos agradecimientos a Fernando Correa Olvera, mi gran compañero, a la maestra Patricia Ducoing Watty, así como a todas las personas, familiares y amigos por todo el apoyo, interés y compromiso manifestados, que han hecho posible la realización de este trabajo. También quiero hacer un patente reconocimiento al esmerado y profesional trabajo de mecanografía realizado por Ma. Eugenia Mejía Villanueva.

I N T R O D U C C I O N

La educación primaria en México es uno de los recursos más importantes que utiliza el Estado para preservar y reproducir el sistema basado en la desigualdad social, de modo que las escuelas se encuentran determinadas por la estructura social y la complejidad de sus interconexiones. En este complejo ámbito se inscribe la constante interacción entre profesores y alumnos, que se supone obedece a objetivos oficiales claros y definidos.

El presente trabajo está orientado a conocer el uso que se le da al lenguaje en la interacción entre maestros y alumnos. El análisis que aquí se presenta nace de la inquietud por aportar algunas reflexiones sobre el proceso de interacción que tiene lugar en el aula, dado que la educación constituye, fundamentalmente, un proceso de interacción.

Esta inquietud responde a la necesidad cada vez más urgente, de destacar el valor educativo del vínculo interpersonal pues considero que la interacción humana y la comunicación son experiencias que permiten a los sujetos, por medio del diálogo, aprender críticamente así como compartir, discutir y socializar sus conocimientos para integrarlos a su experiencia cotidiana y transformar sus condiciones de vida.

La interacción entre maestro y alumno va perdiendo su característica interpersonal, si es que alguna vez la tuvo, de convivencia, de comunicación e influencia recíproca. Esta interacción ahora se caracteriza por relaciones formales y jerárquicas alejadas del diálogo. Los alumnos se ven influenciados por los maestros recibiendo un adiestramiento basado en sistemas mecanizados de enseñanza, que no responden a la necesidad que tienen los individuos de comunicarse,

comprender y cuestionar los aspectos que les permitan reflexionar sobre sus condiciones de existencia.

En este sentido, el estudio sobre el uso del lenguaje en la escuela primaria cobra especial importancia, en el análisis de la función reproductora de la desigualdad social que cumple la escuela. Sobre todo porque el seguimiento de la realidad escolar que caracteriza al proceso de interacción entre maestros y alumnos, permite aportar elementos que ponen en evidencia la nula comunicación que aleja a los sujetos del diálogo en el aula. Con estas evidencias se puede comprobar el uso que se le da al lenguaje como mecanismo de reproducción social.

Realmente esta investigación sólo es una mínima aportación a la búsqueda de los mecanismos que aseguran la función reproductora de la escuela primaria en México. Los alcances que con ella se pudieran obtener depende de la interrelación y confrontación con otras investigaciones que aborden el tema.

Este trabajo de tesis adopta la modalidad de una descripción analítica y se limita a dar cuenta de las reflexiones hechas durante el proceso investigativo. Con esta modalidad, se inscribe en el enfoque de investigación cualitativa en un intento de aplicar la metodología etnográfica. Elegí esta metodología de trabajo porque permite el acercamiento directo al contexto escolar y porque se trata de un proceso de investigación alternativo, que pretende lograr explicaciones reales sobre la interrelación de la educación y el sistema social que la determina, por medio de reflexiones analíticas que reconstruyan el proceso y expliquen los modelos de la transmisión ideológica en términos culturales y estructurales.

La aplicación de la metodología etnográfica implicó consideraciones limitantes, tanto teóricas como prácticas, pues este

modelo investigativo aún se encuentra en proceso de construcción, no obstante, por esto mismo, constituye una alternativa metodológica ante los modelos establecidos por la teoría sociológica tradicional de corte positivista.

Con esta metodología se pudo llevar a cabo un proceso de indagación y de construcción teórica, paralelo al proceso de observación, que dio lugar a la elaboración del documento etnográfico, integrador de todo el trabajo de investigación. Este documento incluye la serie de observaciones e interacciones que se llevaron a cabo, así como los elementos teóricos que se fueron integrando de acuerdo a las actividades y necesidades de la investigación. Este proceso implicó una verdadera inmersión en el medio ambiente de los sujetos de investigación, lo cual significa un gran aporte para el campo investigativo.

Por razones de tiempo y trabajo, la investigación sólo se pudo efectuar con dos grupos de primaria en una escuela pública de Ciudad Netzahualcóyotl. Estos grupos no se eligieron al azar sino por el interés, aunque mínimo, de los profesores por colaborar en la investigación. En el proceso investigativo fue importante la colaboración de madres de familia, alumnos y profesores, quienes por motivos personales pidieron que tanto sus nombres como el de la escuela permanecieran en el anonimato y por eso se cambiaron todos los nombres.

La descripción analítica que resultó se basa en el documento etnográfico después de su análisis cuidadoso y de la selección y organización de los datos más relevantes. Esta consta de tres apartados:

El primer apartado contiene el marco teórico que se construyó en el proceso paralelo de observación, denominado "El uso del lenguaje en el proceso de enseñanza en la escuela

primaria". Este apartado se divide a su vez en dos secciones: La primera incluye las categorías teóricas que se desarrollaron para explicar y fundamentar la realidad observada. Estas categorías no son las que inicialmente se delimitaron en el documento etnográfico sino que se organizaron de una manera coherente y lógica para evitar redundancias. La segunda sección fundamenta la elección de la metodología etnográfica haciendo referencia a los principales elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos de dicho modelo investigativo. También se explica el proceso de conformación del documento etnográfico y por último se explican los propósitos del estudio.

El segundo apartado se denomina, "La interacción verbal en salón de clase", y se conforma con la selección de las categorías sociales que se iban delimitando en el proceso de observación. Este segundo apartado da cuenta de la realidad observada, primero describiendo en una sección, los casos tal como se observaron y después en una segunda sección, haciendo una comparación de ambos casos con respecto al uso del lenguaje. Para lograr coherencia y continuidad en la descripción se organizó la información de acuerdo a las categorías de análisis.

El tercer y último apartado, "Propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lengua", integra las reflexiones que se pudieron hacer en torno a la realidad observada, en cuatro propuestas pedagógicas que están sujetas a revisión y expuestas a la crítica.

PRIMERA PARTE

EL USO DEL LENGUAJE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA

1. LA ESCUELA PRIMARIA EN MEXICO

Las escuelas primarias mexicanas constituyen un aparato ideológico necesario para la reproducción de las relaciones capitalistas de explotación, porque ahí se aglutinan los niños de todas las clases sociales a quienes, desde temprana edad, se les inculcan habilidades recubiertas por la ideología dominante, desde el manejo del idioma, las matemáticas, las ciencias sociales y naturales, hasta valores propios de la clase dominante como la instrucción cívica y disimuladas clases de moral.

Ninguna institución garantiza tal reproducción como ésta, pues es el único aparato ideológico del Estado que dispone de seis años obligatorios y además gratuitos para inculcar la ideología que conviene a cada grupo según el rol que debe cumplir en la sociedad de clases. Además los mecanismos de que se vale la escuela para asegurar la reproducción social del sistema, están muy bien disimulados, sobre todo, por el concepto laico que se le ha atribuido y que implica neutralidad, así como por la garantía de maestros respetuosos y responsables, se podría decir que funcionales (1).

(1) Cfr. L. ALTHUSSER "Sobre la reproducción de las relaciones de producción". En Ideología y aparatos ideológicos del Estado, p. 34 a 46.

La educación primaria al servicio del Estado mantiene características constantes que la definen como Institución Capitalista. De manera que condiciones como la estructura promocional de grados, la organización básica de un maestro con un grupo de alumnos y la transmisión de contenidos académicos oficiales, contienen las bases jerárquicas de la educación formal (2).

Pero para conocer la realidad escolar de las primarias en México, no basta tener presentes las características que la definen oficialmente, como tampoco es suficiente compararla, ni deducir sus contenidos a partir de realidades ajenas. Resultan pues, necesarios los estudios desde adentro, para descubrir el verdadero significado de la experiencia escolar, porque las primarias reflejan una realidad muy variable y con diferentes tradiciones tanto pedagógicas, como regionales y culturales. Además la organización institucional las selecciona según la región, el sistema, o el turno, como indígenas, rurales, urbanas, federales, estatales, particulares, matutinas y vespertinas, básicamente (3).

Esta realidad de las escuelas primarias ya es tema de investigación de varios estudios en México (4). La revisión de estos trabajos en torno a situaciones diferentes, permite la confrontación con la práctica escolar diaria en su aproximación real.

(2) Cfr. Ch. BAUDELLOT Y R. ESTABLET. La escuela capitalista.

(3) Véase E. ROCKWELL "De huellas Bardas y veredas", p. 3 a 56.

(4) Desde diferentes perspectivas existen trabajos recientes como los de: C. MUÑOZ IZQUIERDO y otros. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". C. MUÑOZ IZQUIERDO Y J.T. GUZMAN. "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria". GALVEZ y otros. "La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria". R. MERCADO La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana. R. PARADISE. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria.

- La escuela como reproductora de la sociedad dividida en clases.

En una sociedad como la nuestra, la escuela juega un papel fundamental como reproductora de la estratificación social. Por que está llevando a cabo, mediante un proceso de escolarización, parte fundamental de la preparación necesaria para reproducir y mantener la sociedad dividida en clases.

Este papel fundamental de la escuela se afirma en tres funciones básicas:

- a) La escuela cumple una función de preservación de la jerarquía social a través de la reproducción de la estructura de clases y las relaciones de producción al interior del sistema educacional.
- b) Cumple también la función de transmisión y reproducción de los valores, normas y actitudes intrínsecas al modo de producción capitalista, a través de un proceso de entrega de conocimientos.
- c) Desempeña también una función de formación de la fuerza de trabajo adaptada a las necesidades sociales y económicas del proceso de producción cuya meta es la acumulación de capital.

Estas funciones son producto del sistema social y están reforzadas por la desigualdad de oportunidades educativas y los altos niveles de deserción y repetición (5).

(5) Cfr. MORALES GOMEZ. "Educación y desarrollo dependiente en América Latina. Una visión general del problema", Pp. 19 a la 47. MUÑOZ IZQUIERDO. "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México". IBARROLA. "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación".

En este sentido, cobra especial importancia el trayecto de la escuela primaria como iniciadora del proceso de escolarización formal. Ahí se repiten y legitiman las estructuras sociales autoritarias, limitando el desarrollo de las capacidades del niño.

La escuela garantiza al Estado el contenido ideologizante que se necesita para mantener el sistema. Por eso es que ante las mayorías, el Estado es un bienhechor que procura la educación para todo el pueblo distribuyéndola gratuitamente. Así, se encubre la realidad de los conflictos de clase y de desigualdad de oportunidades educativas, con una máscara de educación para todos.

La escuela refleja y promueve las diferencias sociales, de modo que los problemas y contradicciones que ahí surgen son reflejo de la estructura social. Ella se encarga de conformar actitudes necesarias para que los individuos se sometan pasivamente y obedezcan sin cuestionar ni criticar. En el medio escolar lo que se aprende no surge del interés del niño por conocer, sino que es impuesto y acompañado por todo tipo de sanciones como calificaciones, castigos y amenazas; y lo que es peor aún, los conocimientos que el niño adquiere en la escuela resultan ajenos a su realidad, no guardan ninguna relación con su experiencia cotidiana.

Al niño se le prepara en la escuela para que funcione en la sociedad; no se le capacita para enfrentar su problemática social, ni siquiera se le permite conocerla. Dentro de la escuela se reproducen pues, formas de organizar el trabajo y de utilizar el poder que existe en la estructura social: ahí tienen lugar la transmisión de valores, normas y reglas que se deben respetar, obedecer y repetir, así como la reproducción de la división social, sobre todo porque a cada niño le corresponde un tipo diferente de escuela según la clase social a la que pertenece... A esto hay que agregar

la figura autoritaria del maestro, que implica la reproducción piramidal del sistema social en el salón de clase.

Ya Baudelot y Establet expresan la hipótesis...

... El aparato escolar capitalista es directamente responsable de las modalidades según las cuales éste concurre a la reproducción de las relaciones de producción capitalistas (6).

Es necesario partir de la relación maestro-alumnos, porque la interacción que tiene lugar puede evidenciar los mecanismos de reproducción que utiliza la escuela. La manera en que se maneja el lenguaje en el salón de clase puede revelar cómo el proceso escolar reproduce la desigualdad social, dado que este proceso está condicionado por las determinantes sociopolíticas y económicas del país.

Habría que definir las relaciones que tienen lugar en la escuela y el tipo de interacción que se efectúa entre educador y educandos. De ahí la importancia de abordar el uso del lenguaje como instrumento de comunicación en el proceso escolar.

(6) CH. BAUDELLOT Y R. ESTABLET. "El aparato escolar y la reproducción de las relaciones sociales de producción", o.c., p. 264.

- El lenguaje verbal como eje fundamental del proceso escolar.

Según lo analizado hasta aquí, se puede decir que la interacción verbal entre profesor y alumnos se reduce solamente al establecimiento de normas que el alumno debe obedecer. Esta interacción más bien se orienta a fomentar en el niño hábitos de trabajo, orden y disciplina, cumpliendo con los objetivos de subordinación y control social, propios de la institución escolar.

Ahora bien, el lenguaje verbal resulta ser el instrumento más eficaz para la comunicación, si consideramos que la acción educadora debe ser la comunicación entre sujetos concretos, insertos en una realidad histórica; pero, como dice Freire, la comunicación implica reciprocidad, no admite sujetos pasivos, por lo tanto entre maestros y alumnos no hay comunicación, puesto que los alumnos son simples y dóciles receptores de contenidos; y porque es a través de órdenes verbales que los maestros suelen dirigir el aprendizaje de los niños (7). Sin embargo es oficialmente reconocida la importancia del lenguaje en el proceso educativo. Así, encontramos expresiones como:

Gran parte de nuestra vida es lenguaje. A través de él nos comunicamos con los demás y descubrimos el mundo. Por ello la lengua desempeña una función clave dentro del proceso educativo. No es sólo un área de estudio; está presente en todas las otras y su dominio condiciona en cierto modo el aprendizaje en general (8).

(7) P. FREIRE, ¿ Extensión o comunicación ?, p. 10.

(8) S.E.P., "El lenguaje verbal como factor determinante del desarrollo integral del individuo", p. 18 y 19.

Dado que el mismo sistema educativo considera de fundamental importancia el uso del lenguaje, resulta de gran valor revisar los contenidos del programa de español en la escuela primaria. Pero más valioso resulta el acercamiento directo a la interacción verbal que en la práctica diaria sostienen maestros y educandos.

Estudiar el uso del lenguaje en el proceso escolar reviste especial importancia porque éste constituye, en la escuela primaria, la situación tradicionalmente orientada a lograr que los alumnos lean y escriban correctamente...

Lo que la institución escolar deberá enseñarle al niño, entre otras cosas, es a leer y escribir... Leer y escribir son procesos complejos que se realizan mediante métodos cuya característica esencial es la práctica disciplinada y el ejercicio constante (9).

Aunque se usan indistintamente los términos lengua o lenguaje para referirse al instrumento de comunicación, conviene conocer sus diferencias...

La lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos (10).

(9) S.E.P., "El lenguaje verbal como factor determinante del desarrollo integral del individuo", o.c., p.18.

(10) F. SAUSSURE. "Introducción". En Curso Lingüística general, p. 50.

Si bien la lengua que cada uno empleamos cotidianamente se nos da por transmisión cultural, ésta es producto de nuestra adaptación e integración al grupo cultural al que pertenecemos, y por lo tanto no se puede desligar de este contexto. Sin embargo en el salón de clase el uso de las palabras está limitado al contexto escolar, de manera que el aprendizaje del español está limitado por una serie de prácticas mecánicas que únicamente simplifican el uso de la lengua.

Cada lengua constituye un conjunto de variantes sociales, regionales y personales (11). De ahí que se ponga en duda la pretendida unidad nacional en que se fundamenta la enseñanza del español.

El manejo de un modelo general del español no significa discriminar o subestimar las lenguas indígenas, las variantes sociales y regionales del español de México. Se trata, más bien, de crear condiciones para que todos los mexicanos nos comuniquemos con eficacia. Concebido de esta manera, el español es un fundamento de la unidad nacional (12).

En la escuela se maneja un modelo de español que más bien limita la expresión de los alumnos y podemos encontrar en el salón de clase que el maestro señala oralmente la elaboración de algún trabajo, o la asignación de una calificación que indica si algo se hizo o no y a veces si se hizo bien o mal, pero sin entrar en una interacción con el alumno, que le permita a éste establecer comunicación con su maestro.

(11) Véanse aportes de: S. BOLAÑO. Prólogo y compilación. En Antología de temas de lingüística.

(12) S.E.P. "Español" En libro para el maestro Segundo Grado, p. 16.

Todos los que hemos asistido a la escuela somos testigos de la carencia de interacción verbal entre maestro y alumnos, y de que el intercambio verbal está limitado a instrucciones, amenazas, regaños y sanciones. Los maestros se preocupan por mantener disciplinado al grupo poniendo ejercicios, uno tras otro para que los niños estén ocupados.

Sin embargo existe un amplio margen de interacción verbal entre los alumnos, y no precisamente en un intercambio de contenidos académicos. Y es que los alumnos pueden desligarse de la autoridad dado que los maestros salen del salón con frecuencia y es entonces cuando pueden situarse en su contexto, cuando pueden hablar de ellos, de sus condiciones reales de existencia, de su experiencia concreta de todos los días.

Las primarias mexicanas se enmarcan por un sistema de dominación y control, donde difícilmente puede haber comunicación. No hay diálogo entre educador y alumnos.

En la escuela primaria se pueden identificar dos prácticas de la lengua, que escolarmente se definen como el lenguaje oral o verbal y el lenguaje escrito (13).

Sin embargo es más fomentada la práctica del lenguaje escrito y esto se puede comprobar, por un lado cuando se manifiesta que la institución escolar debe enseñar a leer y a escribir y por otro, cuando observamos las prácticas mecanizadas de copias planas y dictados.

(13) Tomando en cuenta las definiciones de lengua y lenguaje descritas por los siguientes autores: F. SAUSSURE. o.c., p. 58. S. BOLAÑO. o.c., p. VII. MILLAN OROZCO. El signo lingüístico, p.7. N. CHOMSKY. "Contribuciones de la lingüística al estudio del entendimiento". En El lenguaje y el entendimiento, p. 49.

Los niños no aprenden a hablar, sino a repetir expresiones escolares que se presentan como lenguaje común. Leen en voz alta y aprenden de memoria frases sin sentido como: "ese oso se asea", "el sol envidioso", "el árbol que canta", "un pañuelo muy bonito".

¿ Qué diálogo puede existir cuando el discurso escolar no les dice nada a los niños ? Si las palabras sólo se utilizan en un sentido normativo que las limita al contexto escolar, ignorando el complejo contexto histórico-social que determina las relaciones escolares.

No puede haber diálogo cuando el maestro habla de imágenes y textos escritos que se refieren a "Las vacaciones", "La lluvia en el mar", "Las palabras en la playa", "Una tarde de verano" (14), debido a que los niños no pueden reconocerse en esas imágenes tranquilizadoras de familias pequeñas, disfrutando las vacaciones en hermosas playas.

No se dan las condiciones para que exista diálogo, pues lo que se maneja en la escuela no habla de los alumnos, ni de sus casas, ni del trabajo explotado de sus padres, ni del cansancio, el desempleo el salario, la insalubridad, la carestía, no se pueden ubicar en esas casas cómodas o en esos paisajes apacibles que son tan comunes en los libros de lectura, en la escuela primaria.

Habría un verdadero diálogo si realmente existiera la preocupación por la comunicación, pero únicamente se da la enseñanza normativa y represiva de la lengua, reforzando las contradicciones de clase. Con esta enseñanza se rechazan todos los elementos que podrían permitir a los niños expresar

(14) Todos estos son títulos de lecturas y ejercicios del libro de Español para los alumnos del 4o. gdo. de educación primaria, p. 26. 19, 18 y 33, respectivamente.

y comprender su situación efectiva de clase oprimida y las causas por las cuales el contexto escolar repite, refuerza, valoriza y reconoce como legítimas las condiciones de existencia de la familia burguesa.

La institución educativa a que me refiero acentúa las contradicciones de clase, ello se explica cuando, dentro de la interacción escolar, los conceptos se encuentran definidos formalmente y con ejemplificaciones particulares que el maestro impone. La normatividad lingüística escolar, por de más arbitraria, implícita en el discurso del maestro aleja a los alumnos del diálogo, ya que para ellos no están definidos los conceptos, impidiéndose cualquier intento de comunicación.

La contradicción real no se encuentra entonces entre la palabra y el silencio, la lengua hablada y la lengua escrita, entre lo oral y lo escrito, - considerados como dos niveles diferentes de lenguaje. Se sitúa, al contrario, entre el discurso sostenido por y en la clase dominante y el discurso y las prácticas lingüísticas de las clases populares. La oposición no es técnica, sino social" (15).

La función autoritaria del docente le concede el poder de aceptar y rechazar las intervenciones de los alumnos, así como de decidir cuáles palabras o formas de hablar son correctas o no. Esto es un claro ejemplo, a escala, de lo que sucede en la estructura social: El Estado tiene el poder de tomar decisiones sin que el pueblo pueda dar su opinión. Esta autoridad resulta muchas veces inconsistente y arbitraria -como la del sistema social-. Un ejemplo de esto puede ser la actitud de sancionar formas incorrectas de hablar,

(15) CH. BAUDELLOT Y R. ESTABLET. "La escuela primaria", o.c. p. 208.

cuando ni siquiera la lingüística define cuáles formas de hablar son las correctas.

Las gramáticas tradicionales (16) daban una idea prescriptiva de las reglas gramaticales, presentándolas como normas para producir formas correctas del lenguaje. Estas se basaban exclusivamente en textos escritos y no consideraban las distintas modalidades que el lenguaje puede adquirir en el uso cotidiano. De ahí que también se haya extendido la idea de que una forma es más o menos correcta que otra. El problema, sin embargo, es que nadie puede informar sobre cuál de dos o más alternativas es la más correcta para hablar(17).

En todo caso lo que menos preocupa a la mayoría de los docentes en las primarias es establecer el diálogo o propiciar la comunicación. Sus preocupaciones básicas giran en torno al orden y a la disciplina, es decir, a la dominación y al control del grupo con base en su autoridad como maestro y a la sumisión y obediencia de los alumnos.

El resultado de esto es que la mayoría de los alumnos no saben ni siquiera expresarse. Y aún cuando las autoridades educativas conocen estas consecuencias, jamás las relacionan con las claras evidencias de que la escuela nunca ha tenido como práctica y como fin, permitir el uso de la palabra a los alumnos. Y es que esto equivaldría a atentar contra la existencia del sistema capitalista.

(16) Sistemas arbitrarios preestablecidos que han intentado regir la lengua.

(17) La lingüística moderna no intenta establecer reglas prescriptivas que determinen cómo se debe hablar. BOLAÑO, o.c., p. XIV.

De manera que no podemos esperar que el sistema de escolarización coloque al niño en diálogo constante con los demás, ni que lo predisponga a constantes revisiones y análisis críticos de sus descubrimientos, más bien lo mantendrá sometido a prescripciones ajenas.

Los niños en la escuela aprenden a adoptar actitudes acriticas, a ser pasivos, a perder iniciativa, así como sus capacidades de curiosidad e inventiva. Los alumnos no aprenden a conocer, porque únicamente reciben dócil y pasivamente los contenidos que el maestro les impone.

El conocimiento por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinvencción (18).

En la primaria los alumnos tampoco aprenden a expresarse porque se les prohíbe hacer preguntas e indagar sobre su realidad, además se les castiga y reprime continuamente porque no hablan correctamente o simplemente porque hacen ruido al hablar en el aula, se les está impidiendo decir su palabra y con ello asumir conscientemente su esencial condición humana (19), lesionando su desarrollo integral tan aclamado por la educación primaria.

Así se implementen reformas educativas, se modifiquen los planes de estudio, se hagan observaciones a los programas de español, se inventen nuevos contenidos programáticos, o se anuncien consultas sobre el aprendizaje del español (20),

(18) P.FREIRE. ¿Extensión o comunicación?, o.c., p. 11.

(19) CFR. ERNANI MARIA FIORI. "Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire". En Pedagogía del oprimido, p. 3.

(20) Como la que recientemente anunció la S.E.P.: "Consulta nacional sobre el aprendizaje de español" (SIC). UNO MAS UNO, Viernes 11 de abril de 1986. p.8.

seguirá sin resolver la problemática que se afronta a diario en las escuelas, dada su inevitable función de preservación y reproducción de la estructura social.

A pesar de esto es necesario buscar alternativas. En la inicial búsqueda de causas para llegar a conclusiones sobre el problema, parece inevitable la revisión de los contenidos académicos que rigen a las escuelas. Porque la totalidad de la experiencia en la escuela está constituida, básicamente, por los programas de estudio y la realidad que los media.

- El plan de estudios de la educación básica y el programa de español para el cuarto grado de educación primaria.

Los planes y programas de estudio se caracterizan por representar una serie de conocimientos académicos que se deben adquirir formalmente en la escuela.

La idea de revisar los contenidos que norman oficialmente la educación básica no es la de observar en qué grado el trabajo de los docentes se ajusta a la normatividad oficial, sino más bien comprender el ordenamiento interno de las escuelas. No trato pues, de medir deficiencias en el rendimiento de los alumnos ni de la labor docente con respecto a objetivos y contenidos, lo que me interesa es reconstruir los hechos que median entre programa, maestro y alumnos.

El plan de estudios para la educación básica está compuesto por una serie de programas de estudio que comprenden ocho áreas de aprendizaje para cada uno de los seis grados que la componen.

Los contenidos de cada una de estas áreas están organizados en ocho unidades de aprendizaje con sus respectivos objetivos y actividades. Todo esto se pone a disposición de los docentes en los denominados Libros para el Maestro. De este modo existen libros para el maestro, de primero a sexto grado y al principio contienen los fundamentos y objetivos de la educación primaria en general. Los objetivos generales que ahí se manejan se pueden resumir en la siguiente expresión:

Con la educación primaria se busca, más que con ninguna otra, la formación integral del individuo, la cual le permitirá tener conciencia social y que él mismo se convierta en agente de su propio desenvolvimiento y el de la sociedad a la que pertenece. De ahí el carácter formativo, más que informativo, - que posee la educación primaria y la necesidad de que el niño aprenda a aprender de modo que durante toda su vida, en la escuela y fuera de ella, busque y utilice por sí mismo el conocimiento, organice sus observaciones a través de la reflexión, y participe responsable y críticamente en la vida social (21).

Esto es, a grandes rasgos, lo que el Estado confiere gratuitamente a la población infantil para su educación básica. Esa educación obligatoria que no alcanza a cubrirse en los estratos más empobrecidos y que no cuenta con los recursos materiales, económicos, ni humanos para satisfacer sus fines más esenciales, por lo menos el más urgente: combatir el analfabetismo en México. Se trata de propósitos que los niños desconocen, que quizá los mismos profesores ignoran y que son ajenos al pueblo explotado que tiene como máxima -

(21) S.E.P. "La Educación Primaria". En libro para el maestro. Segundo Grado. o.c., p. 13.

preocupación la lucha por la subsistencia.

Además se trata de un plan de estudios que parece fundamentarse en un control de acciones centrado en objetivos, a partir de supuestos niveles de aprendizaje que más bien prescriben la conducta de profesores y alumnos, pues ellos no tienen ninguna participación en la elaboración de dicho plan. Es un plan de estudios que se compone de un conjunto de programas que establecen el seguimiento de objetivos conductuales, generales, particulares y específicos, que limitan el aprendizaje a conductas observables, fragmentarias, a las que se imponen un sin número de actividades como único recurso didáctico para lograr los objetivos. Así, la educación básica se reduce al seguimiento rígido y mecánico de objetivos establecidos en un plan de estudios, donde aprender se equipara a la repetición de actividades, y no a un proceso dinámico, que está muy lejos de propiciar el desarrollo integral del niño, así como su participación responsable y crítica en la vida social.

Para alcanzar estos objetivos generales, es necesario organizar el trabajo docente de tal manera que los contenidos de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación para la Salud y Educación Física, se desarrollen equilibradamente, concediendo igual importancia a todos los elementos que favorecen el desarrollo integral del educando (22).

(22) S.E.P. "La Educación Primaria". En Libro para el maestro. Cuarto Grado. o.c., p. 11. Véase el ejemplo 1 del anexo 1, en el apéndice de este trabajo. Ahí se describen los objetivos generales del área de español para el 4o. gdo. de educación primaria así como los objetivos particulares, específicos y actividades para la 4a. unidad de aprendizaje.

Cada una de estas áreas de aprendizaje está contenida en programas de estudio que especifican ocho unidades de aprendizaje con sus respectivos objetivos generales, particulares y específicos para cada grado escolar. La actual estructura del plan de estudios es el resultado de la Reforma Educativa (1973-76), y aunque presenta una estructura diferente a la tradicional, como la supuesta integración de las ciencias y la incorporación de temas diversos en una misma lección, las ocho áreas dividen formalmente los temas. Esta nueva estructura programática ha tenido frecuentes modificaciones: la más reciente es la que se efectuó a los dos primeros grados en 1981 con los programas integrados. Pero en esta integración aún persisten la clasificación de las ocho áreas y la estructura por unidades de aprendizaje... Se continúa segmentando el conocimiento.

Todas estas modificaciones llegan a los maestros sin fundamentos que las expliquen y sin que se les brinde la preparación necesaria que los capacite para aplicarlas en sus grupos. Esta situación contribuye a crear cierta inseguridad, manifestada por los maestros, acerca de lo que corresponde a cada grado y a reafirmar la impresión expresada por los padres de familia, y por algunos maestros, de que ahora los niños aprenden menos que antes.

La segmentación del conocimiento no sólo se da con las ocho áreas de aprendizaje puesto que el programa de cada área, tiene por su parte una serie de parcializaciones en cada unidad, cada objetivo y cada actividad. Los libros de texto son prueba de ello porque ahí se segmentan y se separan de la realidad los conocimientos. Por ejemplo el texto de cuarto grado contiene los esquemas del oído y del ojo, y no la compleja relación entre las posibilidades que nos dan los sentidos de la vista y el oído, así como el avance en los descubrimientos que las amplían (23).

(23) Cfr. E. ROCKWELL. "De huellas bardas y veredas", o.c. p. 29.

Los libros de texto constituyen la presencia más objetiva del programa oficial dentro del aula y de ellos depende el proceso escolar...

Al establecer comunicación con los maestros en diferentes lugares del país, con frecuencia nos hemos encontrado que, en general, no todos manejan los programas, pero sí todos usan el libro de texto como eje de su ejercicio docente (24).

El análisis del área de español, que es el tema central de este trabajo, proporciona datos interesantes al respecto. La enseñanza del español en la escuela primaria tiene sus parámetros oficiales en el programa para cada grado escolar, al igual que las otras áreas, y está dividida en diferentes aspectos según el grado correspondiente. En el primero y segundo grados los aspectos fundamentales son la enseñanza de la lectura y la escritura. En el tercer grado la enseñanza del español se divide en cuatro aspectos: Comunicación oral, comunicación escrita, nociones de lingüística e iniciación a la literatura. Y a partir del cuarto grado la enseñanza de nuestra lengua se divide en cinco aspectos: expresión oral y escrita, fonología y ortografía, nociones de lingüística, lectura e iniciación a la literatura.

Tal parece que esta enseñanza se traduce en el control completo del objeto de estudio a costa de parcializarlo. De este modo la enseñanza de nuestro principal medio de comunicación y expresión se limita a aspectos, tan parciales como arbitrarios, que condenan el uso de la lengua únicamente al lenguaje escrito porque las bases comunes de la lectura y la escritura se encuentran en una secuencia de letras, sílabas o palabras escritas; también porque todos los aspectos en que se segmenta la enseñanza del español de tercero a

(24) S.E.P. CNTE. "Introducción". o.c., p. 11

sexto grados, tienen sus bases en textos escritos. Esta enseñanza ni siquiera se basa en la estructura de la lengua escrita.

Esta parcialización del conocimiento no sólo aleja al niño de la realidad sino que opera en él las divisiones del trabajo manual y del trabajo intelectual (25). De manera que, en vez de explorar las posibilidades de ampliación que pueden dar los propios libros de texto, existe la tendencia de simplificar los contenidos programáticos en torno a conocimientos específicos que se deben dar, como es el caso de la descripción en el tercer grado, la elaboración de cartas en el quinto grado o de informes en el sexto grado.

La división del trabajo manual y del trabajo intelectual se refuerza además con prácticas escolares que los alumnos realizan mecánicamente a diario en la escuela y que son introducidas desde el primer grado escolar, como es el caso del dictado, las copias y las planas (26). Tal vez estas prácticas responden al requerimiento oficial de que el niño escriba siempre (27), ya que los profesores se preocupan por cumplir con la exigencia institucional de cubrir el programa, aunque no existen parámetros explícitos para lograrlo, limitándose a llenar los libros de los niños.

(25) Cfr. CH. BAUDELLOT. Y R. ESTABLET. "Escuela única escuela dividida", p. 13 - 23.

(26) Cfr. E. FERREIRO. "la práctica del dictado en el primer año escolar". En Cuadernos de investigación educativa No. 15.

(27) En el primero y segundo grado se dice por ejemplo: "En resumen, durante la primaria se quiere capacitar al niño para expresar sus ideas por escrito", SEP. Libro para el maestro. Primer grado, p. 19 y SEP. Libro para el maestro. Segundo grado, p. 18. En el tercer grado se encuentra un apartado acerca del dictado, SEP. Libro para el maestro. Tercer grado, p. 24. En el cuarto y quinto grados se recomienda: "Hay que hacer que el alumno escriba y que escriba siempre", SEP. Libro para el maestro. Cuarto grado, p. 20 y quinto grado, p. 19.

Los programas escolares para la educación básica presentan esquemas encaminados a impedir el proceso de aprendizaje de docentes y alumnos. Tal parece que se trata de cumplir con un requisito y de justificar el trabajo de los maestros en el aula, restándole creatividad al proceso de aprender y propiciando la cosificación de los sujetos al relegarlos a simples y pasivos repetidores de modelos elaborados. Y aunque los profesores no utilizan los programas como una guía fiel de contenidos que deben enseñar, si tienen que escribir textualmente los objetivos y actividades que justifiquen el avance del programa en su trabajo con el grupo de alumnos. Además los libros del alumno (L.A.) constituyen la única guía del trabajo escolar y éstos son la representación fiel del programa. Basta con revisar la lista de actividades sugeridas en una unidad de aprendizaje, para comprobar como se le da relevante importancia a los libros de texto como instrumentos didácticos que aseguran el logro de los objetivos, y cómo se encuentra una relación mecánica entre éstos elementos didácticos universalizados y los objetivos, relación que no respeta la dinámica propia del proceso de aprender (28).

Por ahora, lo que me interesa resaltar son los aspectos más relevantes del programa de español para el cuarto grado, - por tres motivos esenciales:

Primero, porque el uso del lenguaje es el tema central de mi trabajo.

Segundo, porque coincidentemente el tiempo de mis observaciones, que fueron las dos primeras horas del trabajo escolar, era destinado, en su generalidad, a las clases de español.

Y tercero, porque fueron dos maestros de cuarto grado quienes accedieron a colaborar en la investigación.

(28) Cfr. Ejemplo 1, anexo 1, p. 40-43 y Ejemplo 5, anexo 2.

El programa de español, para el cuarto grado de educación primaria, divide en cinco aspectos la práctica y la enseñanza de la lengua: Expresión oral y escrita, Fonología y Ortografía, Nociones de lingüística, Lectura, e Iniciación a la literatura.

Tal como se presentan y se manejan estos aspectos, lo que se puede deducir es que pretenden controlar el uso de la lengua. La enseñanza del español regulada con estos aspectos parece no tener fundamentos que la respalden puesto que no se hace referencia alguna a la bibliografía o a los autores consultados para elegir estos aspectos, que más bien se manejan como oficialmente válidos e incuestionables. No se sugiere al profesor otro tipo de fuentes que apoyen o profundicen esta información, o en dado caso que la refuten, como podrían hacerse al considerar que:...

Si el lingüista intentara regular el uso de la lengua... pronto se daría cuenta de que la gente emplea su lengua con toda eficacia en los momentos necesarios, sin atender ni ser conscientes siquiera de las reglas impuestas por una gramática (29).

Por otro lado, se manifiesta la libertad de trabajar con la expresión oral, al mismo tiempo que se delimitan ciertos usos escolares.

Los ejercicios de expresión oral se pueden trabajar de muchas maneras, sin embargo se recomiendan algunos pasos comunes: (señalo sólo uno de estos pasos, como ejemplo).

- La organización del grupo para la realización de la actividad a partir de experiencias concretas como: imágenes, juegos o un problema señalado en un texto (30).

(29) S. BOLAÑO, o.c., p. 19

(30) S.E.P. Libro para el Maestro. Segundo grado. o.c., p.19.

De este ejemplo se pueden resaltar dos detalles:

Al referirse a experiencias concretas no se menciona en ningún momento la experiencia cotidiana del niño.

Y, al sugerir que se parta de un texto escrito, se niega la importancia al uso de la expresión oral, tornando legítima la práctica escolar de la lengua escrita.

Además se desaprovecha la riqueza de lenguaje que poseen los alumnos, y se descarta que:

Cuando hablamos, sin darnos cuenta estamos estableciendo una intrinca da red de relaciones, contrastes, analogías y generalizaciones de - las cuales la ciencia lingüística aún no ha podido dar cuenta, no - obstante sus repetidos esfuerzos(31).

Se podría afirmar que el proceso escolar legitima el uso de la palabra escrita para negar el uso y apropiación de la palabra hablada, y para que el niño no aprenda a decir su palabra. Y ello se puede decir, puesto que existen muchas recomendaciones para la expresión escrita, más que para la expresión oral, tales como:

El maestro debe atender el enriquecimiento y perfeccionamiento de la expresión escrita, a la búsqueda de la claridad y de la precisión y al desarrollo de un vocabulario acorde con la adquisición de nuevas experiencias y la concepción de nuevas ideas... El maestro debe aprovechar los ejercicios de expresión oral para que el niño: Realice redacciones, elabore informes escritos, escriba resúmenes sobre un tema y relate por escrito todo tipo de experiencias(32).

(31) S. BOLAÑO. o.c., p. V.

(32) S.E.P. Libro para el Maestro Segundo grado. o.c., p. 19-20.

Los ejemplos anteriores ponen en claro que el alumno está supeditado a la autoridad del aula, que es el docente. El maestro tiene la obligación de decidir lo que se debe hacer y si las participaciones son correctas o no, perfectas y precisas como el mismo programa señala.

La expresión oral que se da en la escuela sirve más bien para reforzar contradicciones sociales, como lo es la libertad de expresión. Lejos de fomentar un libre y espontáneo uso de la palabra y de la expresión, se está controlando el uso del lenguaje con prácticas escolares que solamente tienen validez y aplicación en este contexto mínimo sujeto a una autoridad docente: el salón de clase. Dándose así una enseñanza normativa y represiva del español.

El programa contiene un cúmulo de recomendaciones al maestro para organizar su trabajo y el grupo de alumnos; éstas se refieren a cada uno de los aspectos de la enseñanza del español, que se concretan, al final, en los objetivos generales que hay que cubrir durante el curso (33).

Lo que no fue posible detectar en el programa es el concepto de aprendizaje que rige las actividades y contenidos propuestos, como tampoco se explicitan los lineamientos teórico-metodológicos en que se basa la elaboración de dicho programa. Quizá esto responde a que se ha estereotipado una visión tradicional de aprendizaje, que considera al educando como simple receptor y memorizador de conocimientos, sin que sea necesario explicarla.

En este renglón cabe aclarar la necesidad de que el programa integre los elementos que le dieron origen, como parte integrante de un plan de estudios, así como los que se refieren a los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, en su

(33) Cfr. Ejemplo 1, anexo 1, p. 27.

función activa dentro de dicho proceso. Además se requiere que dicho programa considere la experiencia del docente y - del alumno en cada realidad específica pues las actividades que se proponen no pueden realizarse siempre de la misma manera.

Por otro lado, con los parámetros normativos es imposible saber lo que realmente sucede en el diario trabajo dentro del aula. Los contenidos oficiales no ponen en evidencia la realidad escolar, de ahí la necesidad de reconstruir lo que se enseña en la escuela y lo que sucede cotidianamente, a partir de una metodología que lo permita: la metodología etno - gráfica.

2. METODOLOGIA Y FINALIDAD DEL ESTUDIO

- Metodología etnográfica.

Etnografía es un término básicamente de la antropología. Pero en el terreno de la investigación educativa se refiere - tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: Una descripción analítica.

Como método cualitativo de investigación va más allá del marco tradicional, pues considera la necesidad de que las investigaciones sociales realmente hagan aportes para el desarrollo social y económico. Hasta ahora, los enfoques investigativos de la ciencia social tradicional, generalmente, han - servido a los intereses del Estado Capitalista de manera que gran parte de las investigaciones...

...han sido pobres: el rango de variedad explicada por el análisis cuantitativo es a menudo bajo; a las teorías les falta validez externa fuera del laboratorio; no entendemos los procesos; no podemos aislar variables que se puedan manipular (34).

La metodología etnográfica contempla la urgencia de fundamentarse teórica y metodológicamente para incidir realmente en la problemática de la participación, la promoción de la igualdad y la justicia social. Esta prioridad de incorporar supuestos epistemológicos ha sido señalada por Oquist, quien además sugiere que el materialismo dialéctico contiene bases epistemológicas diferentes al neo-positivismo o al estructuralismo, propias para la investigación social alternativa (35).

Según Oquist, los principios centrales que fundamentan la epistemología neo-marxista son los que importa considerar metodológicamente, porque..., conducen al investigador a ocuparse de todas las relaciones sociales de producción (de todo tipo, no sólo económicas) (36), y porque están muy lejos de la tentación que siempre surge de transformar los preceptos e instrumentos metodológicos en recetas de cocina científica, situándolos al contrario en continua vigilancia epistemológica y en función del caso particular, de este modo los instrumentos sólo son juzgasos en el uso.

Los que llevan la cautela metodológica hasta la obsesión hacen pensar en ese enfermo del que habla Freud, que dedicaba su tiempo a limpiar sus anteojos sin ponérselos nunca (37).

(34) H. WALKER. "Estrategias de investigación y participación popular". En Cuadernos de formación No. 2, p. 15-16.

(35) OQUIST, citado por H. WALKER, o.c., p. 17.

(36) H. WALKER, p. 21-23.

(37) BOURDIEU. CHAMBOREDON Y PASSERON "Epistemología y metodología", p. 17.

Aunque este enfoque aún tiene fallas en la aclaración de los procedimientos metodológicos que unen los datos etnográficos con el análisis teórico, su aporte es valioso y está abierto a la crítica que permite la resolución de las contradicciones que se van encontrando en la práctica. En efecto, la metodología etnográfica reconoce a la teoría y a la práctica como parte de la realidad, tomando en cuenta también que éstas se encuentran determinadas histórica y socialmente, y que cada contradicción que en ellas se encuentre forma parte de una realidad concreta. Esta relación entre teoría y práctica, mejor conocida como praxis, es la que permite la producción de conocimiento.

Ahora bien, la producción del conocimiento no se da sino a través de la praxis constituyéndose ésta última en un elemento básico para la vida humana, pero también representa el punto central de ataque que la ciencia social tradicional hace a la metodología etnográfica acusándola de no producir conocimiento científico. Este debate ha desatado la discusión actual entre los investigadores sociales acerca de la ciencia y la ideología.

Este modelo metodológico enfrenta serias dificultades que lo conducen a reconocer la urgente necesidad de sistematizar y explicar los fenómenos para luchar contra la ideología de la "neutralidad ideológica" que únicamente encubre el empeño de "ideologizar" a la ciencia en un sentido burgués (38). Sobre

(38) "La neutralidad ideológica es imposible ya que la ideología influye o se hace presente, en un sentido u otro, en el surgimiento de una teoría, en la búsqueda de la verdad, en el contenido interno de la teoría misma y en el uso o función práctica de la ciencia social, optar por la 'neutralidad' o la 'liberación' de la ideología, es optar por cierta relación (conservadora) con el mundo social". ADOLFO SANCHEZ VAZQUEZ. "La ideología de la 'neutralidad ideológica' en las ciencias sociales", p. 312.

todo porque con esta metodología se pretende que la investigación sea para y por los sujetos que la necesitan, que sea la población explotada la que participe en ella para mejorar sus condiciones de existencia. En este sentido cobra especial importancia el interés y el empeño de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar donde se trabaja e investiga procurando vincular la labor con las prácticas sociales transformadoras.

Esto significa considerar aún más limitaciones puesto que la clase dominada enfrenta diariamente el desafío por la subsistencia básica, disminuyendo las posibilidades de acercarse a la etapa de las explicaciones y de la conciencia política, y porque la clase dominante se empeña en reproducir las relaciones de producción para continuar existiendo y para lo cual tiene todas las ventajas; ya lo señaló Althusser...

La reproducción de las relaciones de producción capitalista está asegurada, en gran parte, por el ejercicio del poder de Estado en los aparatos de Estado, por un lado el aparato de Estado, y por el otro los aparatos ideológicos de Estado (39).

La etnografía como método cualitativo tiene que afrontar los mismos obstáculos que enfrenta este enfoque, sobre todo en su oposición al enfoque cuantitativo, por ello ha implementado una continua vigilancia del inevitable componente teórico.

Esta alternativa metodológica supone, necesariamente, una aplicación más amplia y profunda así como una constante revisión de su efectividad actual en situaciones concretas. Además permite desarrollar un rico trabajo teórico e incluso - contradecir ciertas teorías porque considera que cada objeto

(39) LOUIS ALTHUSSER, o.c., p. 35.

de estudio tiene sus propias características y sus propias explicaciones, las cuales son mediadas por constructos conceptuales y formas de ver el mundo que cada investigador tiene...

El informe final sobre un objeto dice tanto acerca del observador como del objeto mismo (40).

Este tipo de trabajo implica pues, adoptar una postura inventiva y crítica sobre aquellos modelos metodológicos, que han sido los procedimientos y pruebas de las ciencias naturales, utilizados por la teoría sociológica tradicional en su afán por justificarse científicamente, aunque...

El temor parece ser la idea que sólo una teoría puede, en última instancia, demostrar sus propios supuestos. Lo que queda fuera de estos supuestos no puede ser representado y ni siquiera reconocido (41).

Esta postura crítica de la etnografía es la que permite lograr la relación entre teoría y práctica en la producción del conocimiento, producción que se pretende, a largo plazo, sea realizada por los propios sujetos de investigación. Estas características hacen de este modelo metodológico una verdadera alternativa para los problemas educacionales, aunque sus limitantes aumentan cuando hay que abordar este campo, pues generalmente no se considera la naturaleza de la escuela dentro de la estructura social así como se ignoran sus interacciones en el plano teórico y práctico. Además la escuela, como aparato ideológico cumple muy bien su rol dominante y de reproducción de las relaciones capitalistas de -

(40) P. WILLIS, "Notas sobre método". En Cuaderno de Formación No. 2, o. c., p. 8.

(41) Idem., p. 6.

explotación, pues...

...ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita)... de formación social capitalista (42).

Precisamente porque la etnografía aún no proporciona las bases para un concepto de etnografía educacional (específicamente dentro del contexto de lo social, político y de las realidades económicas), es necesario implementar más investigaciones educativas que la apliquen y den cuenta de la realidad escolar tratando de...

...demostrar las interrelaciones entre la institución estudiada y las otras instituciones de la sociedad... y es que la etnografía ha generado... una predisposición de darle importancia a lo que ocurre dentro de la escuela y dentro del salón de clase (43).

Lo que realmente sucede en la escuela y el tipo de interacción que se da en el aula es el problema central que ocupa al presente trabajo que intenta aplicar la metodología etnográfica para descubrir algunos de los mecanismos que aseguran la función reproductora de la escuela. Esta metodología, basada en la observación intensiva en la consigna de observar todo, constituye una alternativa de investigación que se presta perfectamente para el estudio de la interacción verbal en el salón de clase. - Incrita en el marco de los métodos cualitativos está sujeta a diferentes interpretaciones según algunos autores que se han dedicado a su construcción, pero todos coinciden en los procedimientos básicos de observación intensiva y análisis cualitativo de los datos (44).

(42) L. ALTHUSSER. o.c., p. 45.

(43) J. OGBU. "La etnografía escolar". En Cuadernos de Formación No. 2, o.c., p. 40-46.

(44) Han hecho grandes aportes para el desarrollo de la metodología etnográfica los trabajos de la RED LATINOAMERICANA DE INVESTIGACIONES CUALITATIVAS DE LA REALIDAD ESCOLAR, en Chile.

Este método de investigación permite un proceso simultáneo de construcción teórica para la interpretación del fenómeno estudiado, a partir de sus relaciones con el contexto histórico social y no sólo en función de sus relaciones internas.

Metodológicamente, esto implica complementar la información buscando interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a la situación estudiada, mediante la interacción intensa y continua con los sujetos de investigación.

Esto también es posible gracias a la flexibilidad de la etnografía, que puede valerse de otras técnicas de acuerdo a nuestras necesidades teóricas. De manera que podemos utilizar desde discusiones informales hasta entrevistas registradas.

El investigador sólo podrá conocer a través de su inmersión en el terreno y en la vida de sus sujetos, negociando acceso, ajustando los objetivos, recolectando información a través de métodos informales y formales (45).

La imprescindible etapa de reflexión que forma parte de la etnografía, invita a continuar en la búsqueda, la confrontación y la elaboración teórica, así como a la valorización de la experiencia popular. Con esto existe la posibilidad de generar y enriquecer la teoría, pues el proceso de conocer la realidad concreta obliga a la construcción teórica, dada la relación entre conceptos y fenómenos observados. Esta relación, ha sido descrita como praxis y ampliamente desarrollada

(45) H. WALKER. o.c., p. 19. Esta metodología ha sido aplicada en varios trabajos de investigación, en el DIE, INP, tales como: R. MERCADO. La educación primaria gratuita. G. GALVEZ. El uso del tiempo y de los libros de texto en la escuela primaria. E. ROCKWELL. La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria y, R. PARADISE. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria.

por Freire, quien la define como reflexión más acción (46).

La idea de una metodología reflexiva nos lleva más allá de la simple preocupación por las técnicas de recolección de datos... es precisamente un interés teórico el que induce al investigador a desarrollar ciertas técnicas, establecer búsquedas comparativas, inventar o invertir cánones metodológicos, seleccionar ciertos problemas para una explicación analítica (47).

La explicación analítica, pues, está contenida por la teoría y la práctica, pues la información significativa se selecciona de acuerdo a categorías de análisis, tanto sociales como teóricas. Las categorías sociales, son las que se seleccionan en la práctica, es decir en el lugar de los hechos, mientras que las categorías teóricas se obtienen en la elaboración teórica. Y tanto categorías teóricas como sociales, van definiéndose en el proceso paralelo de observar e interpretar.

El investigador observa e interpreta paralelamente; selecciona lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica - que realiza al mismo tiempo. Selecciona en función de categorías sociales y teóricas sobre la realidad a la que se aproxima (48).

Con base en esto, los pasos metodológicos seguidos en el trabajo de tesis, en el intento de encontrar una metodología adecuada para el estudio profundo de este problema, se fueron definiendo en el mismo proceso de investigación, y son los siguientes:

- (46) Véase P. FREIRE. La educación como práctica de la libertad.
 (47) P. WILLIS, o.c., p. 12.
 (48) E. ROCKWELL, 1984, o.c., p. 81.

- A. Observaciones Intensivas: No se seleccionó lo que se iba a observar pues se trataba de "observar todo", en la medida de lo posible.

El tiempo de observación en el aula fué de dos horas diarias, durante veinte días del mes de noviembre de 1985 y trece días del mes de enero de 1986. Estas se realizaron en dos grupos de cuarto grado en una escuela primaria de Cd. Netzahualcóyotl: Un grupo del turno matutino, que será el 4M en la descripción analítica; y otro grupo del turno vespertino que será el 4V. La información obtenida durante las observaciones se enriqueció y complementó - con el intercambio logrado en la comunidad circundante a la escuela, se puede decir que viví en este medio durante los meses mencionados. Tuve la oportunidad de convivir con la gente, sobre todo los días en que no había clase y que no eran precisamente sólo días festivos, como el veinte de noviembre, sino cualquier día que el maestro no asistiera a la escuela. La participación con los niños y sus familias en sus actividades, inquietudes y pláticas, dentro y fuera del contexto escolar, permitió importantes aportaciones al presente trabajo.

- B. Elaboración del Documento Etnográfico: Dada la necesidad de organizar la información recolectada y de ir reflexionando sobre ella en la búsqueda de categorías teóricas y sociales que la explicaran, opté por elaborar un documento etnográfico que permite llevar un seguimiento del proceso diario de observar e interactuar con los sujetos de estudio, paralelamente al proceso de analizar e interpretar. Así, todo lo captado y observado se recuperaba volviéndose interpretable en la medida que el trabajo teórico paralelo lo integraba.

Esto fue posible gracias a la estructura del documento -

etnográfico (49), que contiene:

Notas Condensadas, de todo lo recolectado durante observaciones, entrevistas, pláticas informales e interacciones con los sujetos.

Notas Extendidas, que realizaba después de revisar detalladamente las notas condensadas, y dentro de un lapso de veinticuatro horas.

Resumen, de la información obtenida con las notas extendidas y en el cual resaltaba datos que podían ser significativos y que en un momento podrían constituir categorías de análisis.

Impresiones del Día, (en el documento original se denomina Diario), en el proceso de recoger información. Esta parte resultaba un verdadero desahogo de tensiones originadas por el arduo trabajo y la serie de dificultades que había que afrontar.

Sección de Análisis e Interpretación (que en el documento original se denomina Cuaderno de análisis e interpretación), para "pensar en papel" sobre temas, explicaciones y categorías en general. En esta sección se iban conformando las partes analíticas del estudio, es decir, se definían las categorías de análisis: teóricas y sociales.

- C. Descripción Analítica, que se contruyó con base en el documento etnográfico, y que constituye el producto final de la investigación.

(49) Aunque con algunas modificaciones contiene las partes propuestas por la RED LATINOAMERICANA DE INVESTIGACIONES CUALITATIVAS DE LA REALIDAD ESCOLAR. En su Cuaderno de Formación No. 2. "Apuntes etnográficos; sugerencias prácticas", p. 107.

- Conformación del Documento Etnográfico.

El documento etnográfico se empezó a conformar desde el primer día de la investigación y las cinco partes señaladas anteriormente se efectuaban en cada día de trabajo.

La conformación de este documento constituyó un instrumento valioso no sólo en el proceso de recolectar información sino en el proceso mismo de organizarla, analizarla e interpretarla.

Lo interesante es que estos procesos tenían lugar paralelamente en el trabajo diario.

En la sección de análisis e interpretación con que se concluía cada día, se contemplaban, en el trabajo diario, temas diferentes y nuevas explicaciones, así como otros se iban confirmando. En esta etapa de reflexión se comprobaban las evidencias y se iban identificando puntos clave para la explicación del problema en cuestión.

Lo que en un principio parecía caótico y confuso, fue aclarándose a lo largo del trabajo, pues cada día proveía una mayor orientación para el análisis.

La revisión continua de esta sección, permitió ir logrando las siguientes categorías de análisis, para organizar la información obtenida a la hora de la descripción analítica.

En el proceso de investigación de campo, seleccioné las siguientes Categorías Sociales:

- a. Estructura autoritaria de las clases.
- b. Normas y rutinas.
- c. El uso del lenguaje.
- d. La utilización del programa de español.
- e. El manejo de los libros de texto.

De acuerdo a la elaboración teórica, que tenía lugar paralelamente el trabajo de campo, seleccioné las siguientes Categorías Teóricas:

- a. La escuela primaria mexicana, como reproductora de la sociedad dividida en clases.
- b. Importancia del lenguaje verbal en el proceso escolar.
- c. Inexistencia del diálogo en la escuela.
- d. La función normativa de los programas de estudio en la escuela primaria.

Todo el material recolectado se presenta, como producto final del trabajo, a manera de descripción analítica, organizado de acuerdo a estas categorías de análisis.

Dada la enorme cantidad de información recolectada durante los 33 días de investigación, resulta imposible anexar el documento etnográfico que contiene más de 500 hojas escritas a mano. Lo que sí es posible, es anexar un ejemplo del trabajo realizado durante un día de investigación (50).

(50) Cfr. ejemplo 2, anexo 1, Apéndice de este trabajo.

- Propósitos del estudio

Primordialmente pretendo, con el estudio de algunas situaciones que tienen lugar en el salón de clase y el medio que lo rodea, acercarme al contexto escolar para conocer las condiciones reales en que se desarrolla a partir del proceso de interacción verbal entre educador y educandos.

A través de la relación con sucesos de la vida cotidiana en la escuela para fundamentarlos teóricamente en un proceso paralelo, intento:

Por un lado analizar la función reproductora de la desigualdad social, que cumple la escuela.

Y, por otro lado, analizar la escasa o nula comunicación entre maestro y alumnos como parte de esa función reproductora que impide el desarrollo de la libre expresión. Además me interesa seguir de cerca el enfoque de investigación cualitativa, en un intento de aplicar la metodología etnográfica, ya que la descripción analítica que es posible con ella, permite promover más interpretaciones prudentes que las que se logran con métodos cuantitativos. Y es que esta metodología se orienta, más bien a la interrelación de la educación y el sistema socio-cultural que la determina, lo cual equivale a poder describir el proceso, y a la vez, explicar los modelos de la transmisión cultural en términos culturales y estructurales.

Lo anterior supone un largo trayecto de investigación, que en México ya tiene sus comienzos, y del cual, espero, este trabajo sea una mínima pero quizá importante aportación.

También es necesario reconocer que mi trabajo consta de una serie de limitantes tanto teóricas como prácticas, pues se -

trata de un modelo de investigación que apenas empieza a surgir en América Latina y específicamente en México, sin dejar, por ello de validar la singular importancia de proyectos como éste para cualquier planteamiento educativo que se proponga una incidencia en las prácticas escolares reales.

Se trata, pues, de una investigación que se confronta con aquéllas desde las cuales se supone conocida y evaluable la vida diaria escolar, a partir de cualquier dato oficial que norma su deber ser.

SEGUNDA PARTE

LA INTERACCION VERBAL EN EL SALON DE CLASE

Este capítulo contiene la información obtenida en el lugar de los hechos, de las observaciones de más de un mes de interacción entre profesores y alumnos. Aquí se plasma una realidad específica que bien puede ser la evidencia viva del diario acontecer en la mayoría de las escuelas primarias mexicanas y que puede constituir una denuncia de la función reproductora que cumplen estas instituciones escolares.

Este apartado consta de dos secciones, en la primera se analizan los elementos observados en cada uno de los grupos, primero del 4o. grado del turno matutino (4M) y después del 4o del turno vespertino (4V), haciendo comparaciones entre uno y otro para integrar y explicar lo observado en ambos grupos. El análisis se estructuró de acuerdo a las categorías sociales seleccionadas en el documento etnográfico.

En la segunda sección se realiza un análisis comparativo de los dos casos, donde se relaciona la fundamentación teórica con la realidad observada en la interacción entre docentes y alumnos.

1. DESCRIPCION DEL RESULTADO DE LA INVESTIGACION DE DOS CASOS

- La estructura autoritaria de las clases.

LA AUTORIDAD:

EL 4 M

La autoridad que representa el profesor Bladimiro en esta -

aula, se caracteriza por la contradicción y la inconsistencia. Pareciera que él mismo no supiera qué actividades tendrán lugar cada día de trabajo y los alumnos continuamente tienen que adivinar qué es lo que quiere el maestro para saber qué actitud tomar. Ellos saben que a una orden, casi siempre, le sigue una contraorden y de las dos, la que vuelve a repetir es la que les indica lo que hay que hacer. Así, por ejemplo, el maestro puede decir: "Ahora comenten lo que indica su libro", -cuando los niños lo hacen, replica: "¿por qué están hablando?", o les dice: "Ahora van a salir a recreo", -algunos niños empiezan a salir y contradice la orden-, " ¡No he dicho que salgan, ya saben que la fila más ordenada sale!, como el maestro no ordena cuál fila saldrá primero algunas filas empiezan a salir y se oye que alguien grita: "maestro, ya están saliendo" y el maestro responde "Pues ya dije que salieran". Sin embargo cuando no hay contraorden, los alumnos la esperan y entonces el maestro tiene que afirmar lo que indicó, como cuando dice: "Ya pueden contestar en su libro, -los alumnos esperan alguna otra instrucción y les replica: "¿Qué esperan?, ¡He dicho que contesten!... O como cuando les ordena: "Saquen sus cuadernos, vamos a hacer un ejercicio", -los alumnos esperan atentamente otro indicio antes de sacar sus cuadernos y el maestro se impacienta: ¿Por qué no sacan sus cuadernos?, ¿Acaso no hablo español?, ¿o en qué idioma quieren que les hable?.

Como consecuencia de esto, los alumnos nunca saben qué va a suceder en cada momento y se encuentran a la disposición del profesor.

Esta autoridad pone énfasis en tres aspectos fundamentales: el personal, el de la responsabilidad de los alumnos y el de reconocimiento.

El elemento personal nunca hace falta en el discurso del maestro y siempre se escuchan comentarios como: "¿Quieren que me

enoje?", "¡Así me gusta que trabajen!", "¡Muy bien así me gusta!", "¡No me gustan nada los niños flojos!".

También es muy común la importancia que este profesor le da a la responsabilidad de los alumnos. Según él, los niños son responsables de cumplir al pie de la letra sus disposiciones y, en general, las que rigen la escuela: Traer materiales al aula, hacer la tarea, asear el salón, barrer los patios, saludar la bandera, competir en concursos, participar en festivales, saludar a quien entre al aula, comprar lo que se vende en la escuela, llevar a sus padres a las juntas, son responsabilidades que los alumnos están obligados a cumplir.

El aspecto del reconocimiento de la autoridad es de singular importancia para este maestro, quien constantemente les recuerda a los alumnos que él es la autoridad dentro del aula y que está ahí para mantener todo en orden. Así, varias veces al día los alumnos escuchan expresiones como: "¡Yo soy el que tiene que explicar!", "¡Yo sé cuándo lo vamos a hacer!", "¿Acaso no saben que aquí yo soy el maestro,", "¡Yo les voy a indicar cuándo!", "¡Ya les he dicho que aquí el único que los calla soy yo!", "¡Siempre les tengo que decir lo que tienen que hacer!", "¡Yo voy a decir cuál es la fila más ordenada!".

Con todas estas actitudes el profesor está enseñando a los alumnos lo bueno que es darle a la autoridad lo que espera y lo que quiere, para evitarse problemas.

El 4v

En este salón de clase, la autoridad que representa la maestra Patricia es más formal y crea un ambiente más estricto.

Estos alumnos reciben instrucciones detalladas y, por lo general, no tienen que adivinar lo que quiere la maestra que hagan, pero con frecuencia tienen que estar alertas ante determinadas pistas, por ejemplo cuando se sienta en su silla con los brazos

cruzados, es su forma de indicarles que quiere que hagan lo mismo y le pongan atención. También varía su tono de voz si está contenta o enojada. Otras veces por ejemplo se para frente al grupo con su libro abierto como señal de que va a dictar y los alumnos se apresuran a escribir. También suele señalar, con tan solo cerrar la lista de asistencia después de pasar lista, que es hora de que los alumnos realicen la copia del día y la página correspondiente ya está anotada en el ángulo superior derecho del pizarrón.

Las contradicciones son notorias sobre todo cuando la maestra no pasa lista y los alumnos no escriben la copia correspondiente aún cuando la página se encuentre anotada. También sucede que cuando los alumnos están resolviendo algún ejercicio, ella vigila su trabajo desde su asiento y descuidadamente cruza los brazos, entonces los alumnos dejan de escribir para cruzar los brazos y mirarla atentamente. En otra ocasión la profesora encontró un verso de su agrado en el libro y les dijo a los alumnos, "¡Miren que bonito verso encontré!, se los voy a leer" -la maestra sin darse cuenta se puso frente al grupo y apenas empezó la lectura todos empezaron a escribir rápidamente, los niños no podían escribir al ritmo que la maestra leía. Cuando ésta terminó de leer se dió cuenta de que todos estaban escribiendo y preguntó asombrada- "¡Oigan!", "¿qué están haciendo?", -e inmediatamente reprueba la actitud de los niños- "¡Pero que tontos son, yo no estaba dictando!".

En este último ejemplo cabe hacer resaltar que los alumnos no captaron el mensaje de la maestra en su expresión verbal, pero sí captaron la señal para tomar dictado y mecánicamente escribieron. Los alumnos no han aprendido a escuchar sino a seguir pistas.

Con sus actitudes de reprobación esta maestra exige que se reconozca su papel de autoridad, hay que saber qué es lo que ella está haciendo y cualquier error que se presente es responsabilidad de los alumnos. La autoridad nunca se equivoca pues

ella sí sabe lo que hace.

La autoridad formal que representa esta maestra también maneja el elemento personal y regularmente lo manifiesta a los niños: "¡No me hicieron las letras como les dije!", "¡No me gusta que se levanten de su lugar!", "¡Los felicito por haberme forrado los libros!".

Esta maestra pone gran énfasis, más exagerado que el otro profesor, en la responsabilidad de los alumnos pues continuamente les recuerda: "Si ustedes no mantienen limpio el salón - ¿quién lo va a hacer?", "ustedes tienen la obligación de traer todo lo que se les pide, pues vienen a la escuela a aprender", o bien, "¿Quiénes son los culpables de que les baje puntos si no me traen los libros forrados?". Otro ejemplo de esta exageración sobre la responsabilidad de los alumnos son las variantes que le da a cualquier tema para dar una lección sobre la responsabilidad, como sucedió en una ocasión que se hacía un ejercicio con periódicos. Ella explicó: "La importancia de los periódicos la pueden reconocer como cuando ustedes cumplen todos los días con su tarea". Con esta explicación subraya la responsabilidad que tienen los niños de cumplir con su tarea, y pone de manifiesto que cualquier término sólo es utilizado para dar otro mensaje. Se evitó dar una explicación directa sobre el tema, sacándolo de su amplio contexto social y se desaprovechó la oportunidad de abordar un tema interesante y productivo.

En otra ocasión que los alumnos leían en silencio la página 54 de su libro de español, una niña preguntó:

A2- Maestra, ¿qué es semántico? (1)

P - El campo semántico lo pueden identificar como ahora - que están todos muy calladitos y en orden realizando su lectura... ¡Perq' dójense de hacer ese tipo de pre-

(1) Véanse las claves utilizadas en el documento etnográfico, Ejemplo 2, anexo 1.

guntitas y calladitos leyendo!, lo que tienen que hacer es leer (2).

Nuevamente se enfatiza sobre la responsabilidad de los alumnos para mantenerlos callados y se evita dar explicaciones que tal vez la misma maestra desconoce. Sin embargo, al sacar de contexto esta palabra también les demuestra a los alumnos que no deben hacer preguntas que no son "apropiadas".

Lo que logran estos maestros, aunque de diferentes maneras, es enseñar a los niños a comportarse obediente y pasivamente frente a la autoridad. No se genera ninguna interacción verbal entre docentes y educandos porque la autoridad del aula es quien maneja los mensajes verbales, e incluso los no verbales, de acuerdo a sus intereses y con un cuidado especial sobre el orden y la disciplina.

ORDEN Y DISCIPLINA:

EL 4M

El profesor Bladimiro es partidario de la disciplina con base en la represión y puede mantener el orden en el salón, a costa de mantener a los niños continuamente atemorizados. Un ejemplo de esto es el siguiente:

El profesor está anotando en el pizarrón una lista de palabras que los alumnos deben copiar en sus cuadernos.
 P- Deben copiarlas tal como yo las estoy escribiendo y no quiero que se equivoquen.
 Mientras el maestro escribe, los alumnos también deben escribir y él voltea constantemente vigilando que todos estén trabajando.

(2) Ver ejemplo 1, anexo 2. En un costado de la página que se estaba leyendo se encuentran unos datos que provocaron la inquietud de la alumna.

P- Copien bien, fíjense cuáles son las mayúsculas y dónde las deben poner.

En ese momento vuelve a vigilar el trabajo de los niños y descubre a un alumno haciendo un avión de papel. Se acerca amenazador al pupitre sobre el cual arroja el libro con fuerza y dice en voz alta:

P- ¡Martín, si te vuelvo a ver haciendo avioncitos te daré cincuenta cinturonzos enfrente de tus compañeros!, ¡y en este mismo momento vas a escribir de rodillas frente al pizarrón, y derecho!

El profesor lleva al alumno frente al pizarrón jalándolo le una oreja, el niño no se queja sólo hace un gesto de dolor.

Todos los alumnos son testigos del drama y ven a su compañero arrodillarse y agachar la cabeza para llorar.

P- ¡Y no chilles chamaco!, dije que a escribir, si sigues chillando te voy a sacar a patadas del salón... ¡Y ya saben todos lo que les puede pasar!, ¡Nadamás sorprendo a alguien haciendo babosadas, ya me conocen!, ¡Todos a escribir, y rápido ya que estoy enojado!

EL 4V

En el salón de clase de la profesora Patricia también son muy comunes las represiones a lo que ella llama "mala conducta". Esta maestra argumenta que se deben controlar los malos hábitos y que la única manera para lograrlo es castigándolos. En una plática informal la maestra afirmó: "Siempre hay que castigar las malas mañas que tienen los alumnos, no estará de acuerdo con los libros de psicología, pero sirve para tenerlos en orden".

Esta maestra también se muestra muy severa y amenazadora, tal parece que le afecta demasiado cualquier "falta a la autoridad". En una ocasión por ejemplo:

P- El día de hoy necesito la ayuda de la jefe y la sub - jefe del grupo. Como todos ustedes saben ellas son las mejores alumnas por su buena conducta y sus altas calificaciones. Por eso ahora me ayudarán a pasar las calificaciones de todos ustedes. Así que hoy la comisión de orden tiene toda la responsabilidad del grupo. Pasen por aquí Juana y María.

Dos alumnas se acercan al lugar de la maestra y reciben un paquete y las instrucciones de su trabajo.

Las dos alumnas se dirigen a la parte posterior del aula.

Sus compañeros están resolviendo una página de su libro.

La maestra realiza la colecta del ahorro mientras todo el grupo trabaja.

Juana y María olvidan por un momento su trabajo y charlan y ríen tan fuerte que distraen a sus compañeros y llaman la atención de la maestra.

P- ¡Pero niñas! ¿Qué pasa con ustedes? ¡No es posible que ustedes armen este desorden!

La profesora se nota muy enojada y con tono muy severo les dice:

P- ¡Retírense del salón ahora mismo! ¡Y no las quiero ver hasta que sus padres vengan a hablar conmigo! ¡Yo no las puedo aceptar en mi salón hasta que sus padres me aseguren que mejorará su conducta! ¡Váyanse!

Las alumnas desconcertadas no saben qué actitud tomar, se ven realmente asustadas.

La profesora al ver que las alumnas no se mueven de su lugar, se dirige hacia ellas gritándoles:

P- PERO MUEVANSE, ¡VAMOS, FUERA DE MI SALÓN!, ¡No las quiero ver aquí, lírguense!

Las alumnas se levantan apresuradamente y empiezan a llorar; se dirigen a la puerta del salón sin siquiera recoger sus cosas; se ven muy consternadas, una de ellas se tropieza con una banca y cae al suelo, llora con más fuerza... La maestra ya está junto a ella -

diciéndole:

P- ¡Nada más eso me faltaba!, ¡hacerme dramas en el salón!
-la levanta del suelo sujetándola fuertemente de un
brazo y la conduce a la puerta del aula empujándola
hacia afuera- ¡Anda ve a contarle a tu mamá lo bien
que te has portada hoy! - se dirige a los demás alum-
nos:

P- ¿Ya ven lo que provocan?, todos son iguales. ¡Y que
nadie me hable ahorita porque estoy muy enojada!...
Con la comisión de orden después me las arreglo, ¡ya
verán!

Estos maestros se valen de castigos severos para controlar
sus grupos, infundiendo a los niños temor a la autoridad. Se
trata de una disciplina con base en castigos para mantener el
orden en el salón.

En ningún momento, durante las observaciones, estos docentes
se preocuparon por indagar las causas que provocaron las con-
ductas que castigaron y mucho menos pusieron en duda sus mé-
todos de enseñanza. Además mostraron gran preocupación por
mantener a los alumnos trabajando con temor y bajo presión.

EL APRESURAMIENTO:

EL 4M

Es muy común que este profesor apresure a los niños para que
terminen pronto cualquier actividad indicada. En una ocasión,
por ejemplo, a las 9:55 de la mañana el maestro indicó a sus
alumnos que leyeran una página de su libro de español. La ac-
tividad fue interrumpida por dos maestras; el profesor salió
con ellas y ordenó que se hiciera la copia de esa misma pági-
na. Los alumnos realizaron todo tipo de actividades, menos
escribir cuando el maestro estuvo fuera del salón. Después de
quince minutos regresó el profesor y hasta entonces los alum-

nos empezaron a escribir:

Después de un minuto de haber llegado el profesor pregunta:

10:11 P- ¿Ya terminaron su trabajo?

Los alumnos no contestan.

10:12 P- ¿Ya van a terminar?

AS- Nooo

10:14 P- Tienen que apurarse porque después no nos alcanza el tiempo.

Nadie dice nada.

10:15 P- ¡Apúrense niños ya es tarde!

¿Por qué tardan tanto?

Nadie contesta.

10:16 P- ¿Les falta mucho?

¿Quién ya terminó?

10:17 AS- ¡YA TERMINE!

P- ¡Muy bien! Tienes un punto más por haber sido la primera, ¿Tu número de lista? - anota el número que le dice la alumna y se dirige al grupo - ¿Y ustedes por qué no terminan?, su compañera ya se ganó un punto de calificación.

Nadie contesta, todos escriben apresuradamente.

10:20 P- Ya le dedicaron mucho tiempo a este trabajo, ¡Tan fácil que es! En este momento suspendemos esta actividad pues tenemos mucho trabajo y el tiempo apremia, ¡Pongan atención!.

El profesor empieza otra actividad inmediatamente sin dar tiempo a que los alumnos se preparen para ello.

EL 4V

En el análisis de este otro grupo también se encuentra el mismo énfasis en la importancia del tiempo. A veces la maestra

les dice a los niños que tienen un cierto número de minutos para hacer un ejercicio y aunque les deja tardarse más, les transmite la idea de que existe el factor tiempo y que éste es importante. Así, por ejemplo les dice:

14:40 P- Tienen diez minutos para escribir 20 construcciones nominales.

14:45 P- No olviden que son sólo diez minutos.

14:50 P- Se les está terminando el tiempo. ¿Ya terminaron?

AS- No, maestra.

14:52 P- ¡Ya está listo el trabajo!, ¿verdad?

14:54 P- ¡Más aprisa! Piensen que no es lo único que tenemos que hacer.

Constantemente, durante cada día de trabajo y en cada actividad esta maestra les manifiesta a sus alumnos: "Es muy importante que terminen a tiempo pues deben pensar en la cantidad de cosas que tenemos que hacer". Estos maestros están acostumbrando a sus alumnos a trabajar bajo presión, como se trabaja en cualquier fábrica u oficina, trabajan con rapidez, produciendo más en el menor tiempo posible. Esta preocupación por el tiempo es introducida por los maestros y sentida por los alumnos como un factor importante para realizar un trabajo. Sin embargo esto ocurre únicamente cuando el "jefe" esté vigilando el trabajo, de modo que los alumnos se comportan de acuerdo a estas experiencias que viven a diario en el aula.

LA EXPERIENCIA Y COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS:

EL 4M

Las experiencias que los alumnos tienen en este salón de clase son principalmente de temor a la autoridad y éstas los inducen a comportarse con inseguridad, pues el profesor en lugar de brindarles confianza y apoyo en la solución de sus problemas sólo sabe castigarlos. En una clase sobre las partes

del enunciado donde el maestro pidió la participación de los niños:

P- Bueno, ahora que han aprendido cuáles son las partes del enunciado pase Pedro al pizarrón a separarlas.
El profr. anota en el pizarrón el siguiente enunciado:
LOS NIÑOS ESTUDIAN MUCHO-
El alumno se pone de pie, se nota nervioso y titubeante, no pasa al pizarrón.

P- Pero, ¿qué esperas?, ¿quieres que yo vaya por ti?
El alumno pasa al pizarrón y hace esta separación:

LOS NIÑOS ESTUDIAN MUCHO
 SUJETO VERBO

P- ¿Por qué no te fijas en lo que haces?, ¡eso está muy mal!, ¡Se nota que eres un atarantado!, ¡yo no se a qué vienen a la escuela, nadamás a calentar el lugar!.

Se dirige al pizarrón y empuja al alumno diciéndole:

- ¡Siéntate que no sirves para nada!
- ¡Y todos los que no se fijaron, miren al pizarrón!
- Así se separa el enunciado. Grávenselo.

El Profr. escribe en el pizarrón.

 VERBO
LOS NIÑOS ESTUDIAN MUCHO
 S P

P- ¡Todos escribanlo en su cuaderno y no quiero que se equivoquen porque soy capaz de todo. Ya me hicieron enojar! ¡Y tu Pedro, si te vuelves a equivocar, estás reprobado! ¿Me oiste?

El alumno no contesta.

P- ¡Contesta Pedro!, ¿me oiste?

El niño llora en su lugar con la cabeza agachada.

P- ¡Ahora hasta marica me saliste!, ¡deja de chillar; nadamás lloran las niñas!... ¡Contéstame!, o te reprobó de una vez.

A5- Sssi,... maestro.

EL 4V

En el aula de la profra. Patricia los alumnos experimentan si tuaciones similares; ella se comporta duramente cuando los niños cometen un error y ni siquiera les explica la causa del error y cómo corregirlo. Un buen ejemplo de esto se observa durante una clase sobre la conjugación de los verbos; la maes tra introduce el tema señalando los tiempos fundamentales del verbo:

P- Los tiempos fundamentales del verbo son tres: el pre-
sente, el pasado y el futuro. Los pueden identificar
con lo que ustedes hacen ahora, lo que hicieron ayer
y lo que harán mañana, -al decir esto señala las pala-
bras presente, pretérito y futuro que anotó en el piza-
rrón-. Por ejemplo, Juanito ¿nos quieres decir cómo
diría el verbo estudiar, en tiempo presente con la pri
mera persona del singular?

El alumno se ha puesto de pie, pero no contesta.

P- ¿Qué sucede Juan?, la pregunta es clara, contesta des-
de ayer estamos viendo esto (3).

El alumno se nota nervioso.

P- No estoy jugando ¿Por qué no contestas?

Juan no dice nada y se ve incómodo.

La profesora se nota muy disgustada, se dirige al piza-
rrón y anota el pronombre YO y pregunta al grupo:

P- ¿No es yo la primera persona del singular, niños?

La mayoría contesta "Si", Algunos niños contestan "No".

P- ¿Quién dijo no? - vuelve a dirigirse a Juan, que sigue
parado en su lugar, con tono muy severo:

(3) El día anterior la profesora dictó lo siguiente a sus alum-
nos y les pidió lo repitieran cinco veces: Yo, tu, él, son
las tres personas del singular. Nosotros, ustedes, ellos,
del plural.

Esto te pasa por no estudiar ¿qué no entendiste lo que dicté ayer? La fila de los burros es tu lugar. Luego no pregunten por qué reprueban.

Juan se nota muy nervioso, se talla los ojos, Nadie habla; algunos niños agachan la cabeza.

La profesora con el mismo tono severo continúa diciendo:

P- Y ahorita mismo me van a decir quién dijo que no es "yo" la primera persona del singular, ¿verdad Pedro?

A4- Maestra, yo no dije que no... Fué Lilia.

P- Muy bien, Lilia por qué dijiste No.

A5- Es que..., es que ellos dijeron que no, -señala a dos compañeros-.

P- ¿Por qué no Petra?, ¿por qué no Rafa?

Los alumnos no contestan.

P- ¡Muy bien, pues están reprobados!

- ¡Si yo digo primera persona en singular es "yo", "yo".

- ¡ENTIENDAN! En presente yo estudio, en pasado yo estudié en futuro yo estudiaré. Pedro, ¿cómo dije en pasado?.

A4- Yo estudio - contesta el alumno titubeante-.

P- ¡Otro burro!

- ¿Qué, no ves? -señala la palabra pretérito y dice:-

- ¿Qué no dije aquí, yo estudié? ¡Tonto!

- ¿Tu también quieres reprobar verdad?

- ¿Por qué contestas yo estudio?

- ¿Qué, no estás poniendo atención?, ¿Qué es yo estudio? Pedro no contesta y mira a sus compañeros.

P- ¿Qué es yo estudio niños?

AS- Presente.

P- ¿Ves como eres un burro Pedro? Ahora todos repitan después de mi:

- Yo estudio (señalando la palabra presente).

AS- Yo estudio.

P- Yo estudié (señalando la palabra pretérito).

AS- Yo estudié.

P- Yo estudiaré (señalando la palabra futuro).

AS- Yo estudiaré,

Las experiencias que estos alumnos tienen en sus grupos, en un constante ambiente represivo, son generadoras de su comportamiento tímido e inseguro, de manera que se vuelven más dóciles ante la autoridad. Entre más dóciles y pasivos sean, tanto mejor serán receptores de lo que sus maestros les transmitan, lo importante es que le tengan miedo a la autoridad y que se comporten de acuerdo a lo que la autoridad establece en las normas y rutinas del trabajo escolar.

- Normas y rutinas.

HABITOS DE TRABAJO:

EL 4M

Los alumnos de este grupo ya están habituados a seguir una serie de rutinas y a obedecer las normas establecidas en cada momento por el maestro. Es muy común que el maestro se valga de éstas para controlar la conducta de los alumnos y dominar cualquier situación que se presente.

8:35 P- Revisaremos la tarea, ya saben que tienen que intercambiar sus libros. Anotan una cruz si la contestación no es correcta y una paloma si está bien contestado.

El profesor explica la manera como se debió haber contestado la tarea y posteriormente pasa a cada asiento a anotar la calificación, según el número de aciertos de cada alumno. Esta actividad lleva quince minutos de tiempo.

8:50 P- Ahora, el material que les encargué ayer para su álbum de español lo colocan sobre sus bancas.

El maestro revisa minuciosamente que cada alumno haya traído su material, bajando puntos a quienes

no cumplieron con el requisito. Esta otra actividad lleva veinte minutos de tiempo.

- 9:10 F- Ahora van a pasar por número de lista a entregarme el dinero del ahorro.
Durante esta colecta transcurren quince minutos más.
- 9:25 P- Niños saquen su libro de español y hacen la copia de la página 176.
Mientras tanto el profesor lee y firma una circular que le han llevado unos alumnos.
Después de diez minutos llegan otros alumnos a informar al profesor que: "hay junta de maestros en la dirección de la escuela".
- 9:35 P- Van a repetir la copia otras dos veces con letra bien hecha. Ya saben el título primero con mayúscula, y no olviden poner margen y fecha.
Después de 35 minutos regresa el profesor.
- 10:10 P- Dejen de escribir y pongan atención... Se nos acaba de informar en la dirección que dentro de una semana habrá un concurso de poesía coral en la escuela; el grupo que mejor lo haga competirá el próximo viernes con el turno de la tarde, para seleccionar el mejor y competir con las otras escuelas de la zona. Guarden todas sus cosas, vamos a seleccionar voces y estaturas y después de recreo anotarán la poesía que se tienen que aprender de memoria para mañana.
Después de estas indicaciones el maestro organizó el grupo por estaturas, hizo varias modificaciones, sentó y volvió a parar varias veces a los alumnos, les indicó que postura tomar y cómo debían vestirse. Durante estos movimientos transcurrieron 20 minutos y salieron a recreo.

EL 4V

En este grupo también resulta asombroso observar el tiempo que se dedica a las rutinas escolares, que van desde la manera de entrar al salón hasta la forma de calificar las tareas, revisar materiales y organizar concursos. Cuando tiene lugar algún concurso, todo el tiempo se dedica a prepararlo, como sucedió con el concurso de poesía coral... En los dos turnos los niños se pasaban las horas repitiendo de memoria poesías, ademanaes y movimientos, sin conocer las causas o la importancia de dicha actividad y mucho menos el nombre del autor de la poesía que repetían.

Aún cuando estas rutinas resultan vacías y repetitivas, los alumnos se han habituado tanto a ellas que si alguna no tiene lugar en un día de trabajo, ellos demandan que se realice, como sucede en el siguiente ejemplo:

P- ¡Buenos días niños!

AS- Buenos días maestra.

P- ¡Miren nadamás que salón tan sucio! Salgan nuevamente en la forma ordenada en que entraron, aquí hagan la fi la de niñas y acá la de niños, ya saben por estaturas, bien derechitos, ahora salgan y esperen que sus compañeros de higiene hagan el aseo del salón.

Después de 30 minutos el aula estaba lista, nuevamente entraron los alumnos ordenadamente, Inmediatamente después que todos estaban en su lugar, la maestra indicó:

P- Vamos a darnos prisa, saquen su libro de español, pues tenemos que hacer el ejercicio de la página 58.

- Algunos alumnos sacaron sus libros, otros miraban a la maestra, unos más preguntaron:

A1- Maestra ¿no va a pasar lista?

A2- ¿Y no vamos a hacer la copia?

A3- Sí maestra, falta la copia, no ha puesto la página en el pizarrón.

En estos grupos se establecen rutinas y normas que funcionan de acuerdo a cada maestro y que sirven para controlar fácilmente a los alumnos. El contenido o la calidad de lo que se hace es irrelevante. El tiempo que se dedica a las actividades rutinarias se le resta al estudio, de manera que el proceso de enseñanza ocupa el mínimo tiempo en el salón de clase.

LA INASISTENCIA A CLASE:

EL 4M

Es muy común que en este grupo falten a clase más de cinco niños al día (4). Diariamente se pueden constatar estas inasistencias que muy bien pueden ser el resultado del tedio creado en el aula. Incluso las pláticas de los niños muchas veces se refieren a este tema: "Ayer no vine porque me gusta más irme con mi mamá", "mejor me quedé a jugar con mi hermanito", "mi mamá me tiene que andar mandando a la escuela, luego no más hago como que vengo", "yo mañana ni vengo nomás pá que nos regañe el maestro", "todos somos muy faltistas", "tu ni vienes a la escuela y nomas andas en la calle", "yo mejor me voy a vender con mi papá", "siempre es lo mismo ¿pá qué vengo?".

Pero este tedio no sólo es manifestado por los alumnos, también los maestros gozan cuando no hay que asistir a la escuela, pues en varias ocasiones fue tema de sus pláticas lo bueno que era que no hubiera clases y se oían expresiones como: "¡Qué bien que mañana no hay clases!", "¡Al fin voy a descansar de estos latosos!", "¡Por lo menos descansaremos de estos burros cinco días!", "¡hay que hacer puente, para qué venimos a batallar!", "¡mira mañana que no hay clases se te quitará

(4) Cfr. ejemplo 2, anexo 1, primera página.

el dolor de cabeza!", "¡ya me tienen aburrido, voy a pedir mis días económicos!", "¡Qué bueno que ya se acercan las vacaciones!".

EL 4V

Lo mismo sucede en el turno vespertino, aunque las inasistencias son más notorias. La maestra tiene conocimiento del problema y alguna vez manifestó: "Así es siempre en el turno de en la tarde, nunca se sabe qué alumnos van a llegar ni con cuántos terminaremos el curso". También manifestó la imposibilidad de hacer algo:

"¿Qué se puede hacer, si hasta el director falta seguido?".

Es muy común que los alumnos falten a clase constantemente, como lo es el que no asistan los profesores, y cuando éstos faltan los alumnos tienen mayor oportunidad de interactuar entre ellos. Una tarde la profesora no llegó a la escuela y los alumnos se dispersaron inmediatamente, algunos se salieron de la escuela, otros se dispusieron a jugar en el patio o en la calle y hubo quienes se quedaron en el aula. Yo me quedé con este último grupo y les pregunté:

I- ¿Qué hacemos?, el salón es nuestro.

A1- Vamos a jugar a la maestra.

En el aula había ocho alumnos, seis niñas y dos niños, cuando esta alumna sugirió el juego los dos niños se salieron.

A2- Sí, pero yo soy la maestra.

A3- Ay tu siempre quieres ser la maestra.

A1- No se peleen, ahora me toca a mi ser la maestra.

A3- Además tú ni sabes ser maestra.

A4- Si cierto, ni siquiera sabe hacer bien los números.

Las otras niñas se ríen.

A2- ¿Y ustedes de que se ríen? tampoco saben escribir,

siempre les tachan todo.

A5- Sí pero no somos tan mensas como tú.

A2- Mírenlas ¿eh?, éstas que no jueguen, siempre echan pleito.

A6- Tú eres la pelionera, además no nos vas a mandar pinche payasa.

A1- ¡Ya cállense!, todas vamos a jugar porque somos bien poquitas.

A2- ¡Y qué qué seamos poquitas!, es mejor a que aiga tantos burros calentando el lugar.

A6- Ay, ya le está copiando a la maira (5).

A5- Siempre ha sido bien copiona.

A1- Bueno ya vamos a jugar, ¡Ya empezamos, yo soy la maestra y ahorita me las aplaco!

La alumna se sale del salón y vuelve a entrar saludando a sus supuestos alumnos.

A1- Buenas tardes niños.

A5- Buenas tardes, maestra.

A1- Voy a pasar lista, y ya saben que los quiero calladitos, no quiero enojarme este día.

Antes de sentarse en el lugar de la maestra, anota un número en el ángulo superior derecho del pizarrón, y dice:

A1- Esta es la copia del día, ya saben cuándo empezar.

La alumna abre un cuaderno, adopta la posición de la maestra y empieza a pasar lista:

A1- Número de lista uno.

A6- Presente.

A1- Número dos.

A4- Presente, maestra.

A1- Tres.

Nadie contesta.

A1- Dije tres, ¿qué no vino el número tres?

Nadie contesta.

(5) Es una manera de referirse a la maestra.

A1- ¡Siempre es lo mismo! cuando no falta uno. Falta el otro, ¡yo no sé que voy a hacer con tantos faltistas!

A5- Maestra, ella no vino ayer.

A1- ¡Cómo quieren aprender si faltan tanto! Ya saben que tienen que venir a la escuela y faltan.

Diariamente es notoria la inasistencia en estos grupos y ya forma parte de la vida cotidiana escolar pues incluso los niños la toman en cuenta en sus juegos. También es alarmante observar que dicha inasistencia trae consigo la deserción escolar, pues entre los niños que más faltaban a clase hubo quienes ya no regresaron más al aula durante los meses de investigación. En el turno matutino dejaron de ir nueve de cuarenta y seis y en el turno vespertino, diez de cuarenta y cuatro alumnos.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES:

EL 4M

Cuando no hay clases, ya sea por alguna junta de maestros, o porque los profesores hicieron puente, o simplemente porque no llegó su maestro respectivo, los alumnos son regresados a sus casas aunque algunos logran burlar a la autoridad en turno y se quedan a jugar o a platicar en el salón. Hubo ocasiones que observé las actividades de los niños que se quedan en el aula y existe la tendencia a repetir el proceso escolar. Otras veces caminé fuera de la escuela con algún grupo de alumnos que solía quedarse a jugar en las instalaciones de una feria. También observé que otros niños improvisan canchas de fútbol fuera de la escuela. Sólo algunos niños regresan a sus casas, pues la mayoría sabe, según lo que expresan, que no encontrará a nadie. En este medio, la mayoría de las madres trabaja, porque tienen que ayudar económicamente a sus esposos o porque están solas. Las condiciones económicas impiden que haya convivencia entre padres e hijos. Así las actividades extraescola

res de los niños se reducen a juegos que imitan la vida en la escuela o en su hogar, o a caminatas por los alrededores, pláticas en el salón o canchas de fútbol improvisadas. En una ocasión un grupo de niñas se dirigió a la casa de una de ellas, esta alumna es la hermana mayor de otros seis, de los cuales ella se encarga hasta que llegan sus padres por la noche.

A3- Ahora sí vamos a jugar bien padre, ya me apuré a todo mi quehacer en la mañana, yo voy a ser la mamá ¿eh?

A4- Mejor que sea Luci (6), ella está más grande.

I- Pues yo prefiero que sea Adriana (A3), porque ella quiere ser la mamá.

A5- Además ya tiene práctica con sus hermanitos.

A3- De veras ¿qué horas son? Tengo que ir por mis hermanos a la salida.

A5- Ay, si apenas nos vinimos de la escuela, no han de ser ni las diez.

A6- Vamos a poner el radio para estar sabiendo la hora y no se nos haga tarde.

A7- Yo lo prendo, yo ya sé ¿verdad Adriana?

A3- ¡Bueno ya díganme mamá, si no cuando vamos a empezar a jugar!.

A8- ¿Y quién va a ser el papá?

A5- Pus nadie, no se necesita, el papá nunca está, yo ni lo conozco.

A4- Yo tampoco conozco a mi papá, mi mamá siempre anda diciendo que ya va a venir y ni viene.

A7- A mi papá lo mató una máquina en la fábrica, dice mi mamá que yo tenía dos años.

A6- Y mi papá se fué de la casa cuando mi hermanito nació y ya no hemos sabido nada de él.

A8- Pero tiene que haber un papá, aunque se vaya o se muera.

A3- Bueno que sea de a mentiras, porque si alguien tiene que hacerla de papá les tiene que pegar a la mamá y a

(6) Así me llamaron los niños durante mi convivencia con ellos.

los hijos y no nos va a gustar ¿verdad?

Las cinco niñas contestan que no.

A8- Ya sé, que yo era el papá nomás tantito, que me levantaba para ir a trabajar y que ya nunca venía y luego la mamá se quedaba sola con sus hijos y tenía que buscar trabajo y que venía su hermana y su comadre y les contaba todo.

A4- Pero no nos vas a pegar ¿eh?

A8- Ay como crees.

A5- Sale, yo era la comadre.

A6- Bueno, y yo la tía.

A3- Y ellas que sean las hijas.

A8- Como yo ya no voy a ser el papá también voy a ser tu hija, y traí tu muñeca para que era la más chiquita.

A3- Ya acuéstense todas en la cama.

Nos acostamos en la cama y el juego empezó así:

A3- Ya son las cuatro de la mañana y tengo que prepararle el taco a mi viejo.

La niña simula estar cocinando cuando se acerca la que hace el papel de papá.

A8- ¡Qué vieja tan güevona! ¡ya se me hizo tarde parece que no sabes que me voy temprano!

A3- Ay viejo es que me acosté a las dos cuando acabé de planchar, luego vi que tu overol estaba roto y me puse a surcirlo pus el otro está re manchado.

A8- ¡Y no me contestes porque te rompo el hocico! ¡Ya me cansé siempre es lo mismo en esta casa! Llego de trabajar y ni puedo dormir porque tus críos se la pasan pe-liando y tú siempre con tus quejas o pidiendo más dinero y hora hasta se te hace tarde y no tienes la tra-gazón. Pero ora si me largo y ¡pá siempre!
Sale la alumna y la otra se sienta fingiendo llorar.

A3- ¡Ay dios mio, que voy a hacer!

Entra otra de las niñas y le dice:

A4- Mamá ya me voy a la secundaria dame pál camión.

A3- Ay hijita, yo creo que no vas a ir a la escuela tu pa-

pá ya nos abandonó, ve a decirle a la señora del coche que si le lavas la ropa, siquiera pá que comamos hoy. Esta otra niña sale, y entra una más con una muñeca en los brazos diciendo:

A8- Mamá la niña está llore y llore y no se quiere callar.

A3- Y la última leche que se la cenó tu padre... Ve a decirle a mi comadre que me regale tantita.

Sale esta niña y regresa con la supuesta comadre.

A5- ¡Qué le pasó comadre!, ¿otra vez le pegó mi compadre?, me dijo la ahijada que estaba llorando, ándele cuénteme.

A3- Ay comadrita su compadre ya nos abandonó y yo que voy a hacer con tanto hijo.

El juego continuó reflejando los problemas que viven estas niñas y su realidad cotidiana que es ignorada en la escuela. Sólo lo fuera de la escuela tienen oportunidad de intercambiar sus experiencias diarias, pero sin lograr comprender las causas por las cuales viven así; no son capaces de cuestionar su realidad.

EL 4V

Similares experiencias extraescolares viven los alumnos del turno vespertino. Tal como sucede en el turno matutino cuando no hay clase, sólo algunos niños regresan a su casa y de éstos, son contados los que son recogidos por sus madres. Una de las veces que la profesora no asistió, me encontraba esperando fuera de la escuela con algunas madres de familia:

MF1- Yo creo que ya no vino, por mucho se tarda media hora pero nunca una hora.

MF2- Y tanta falta que les hace a los niños la escuela.

MF3- Ni se crea, luego aunque tengan mucho estudio ni -

encuentran trabajo.

- MF4- Así está mi hijo el mayor ya acabó la secundaria y ni con la secundaria ha podido encontrar trabajo.
- MF3- Ay señora si hasta hay médicos que no tienen chamba.
- MF2- Pero los niños deben seguirse superando en la escuela, imagínese si no estudian menos van a hallar chamba.
- MF3- Pus eso sí, por lo menos que aprovechen la oportunidad que nosotros no tuvimos.
- MF4- Pos sí y ahora tienen que chambearle más duro pus la cosa está que arde, ya ven a cada rato suben las cosas.
- MF1- Ay sí, todo está subiendo, quiensabe como les va a ir a nuestros escuincles.
- MF4- A mi hasta me dan ganas de sacarlos ya de la escuela y llevármelos a vender tacos de canasta, mi comadre con eso se está haciendo rica.
- MF2- Pues sí hace falta que se sepan ganar unos centavos, pero también les hace falta la escuela, luego le ven a uno la cara por no tener preparación.
- MF3- Pero si está la panza vacía no entran las letras.
- MF1- Pus tenemos que sacrificarnos pá que ellos coman y se superen, ellos van empezando a vivir, nosotros ya como quiera nos la pasamos.
- MF4- Los míos ya ni quieren venir a la escuela, ¿y de qué les sirve?
- MF3- Pus mijo ¿no se salió?, lo hicieron repetir el sexto y el dijo que ya no y se jué a chambear a un taller eléctrico y nos está ayudando con unos centavos.
- MF1- Yo es lo que digo, a qué vienen a perder tiempo a la escuela si lo que necesitan es aprender a ganar su dinero pá vivir.
- MF2- Pero ya ve como nos va a nosotros, cuando quieren lo corren a uno del trabajo, y pagan lo que se les da la gana; no hay seguridad, lo mejor es estudiar.
- MF3- ¡Qué va a ser lo mejor!, ya ve seguido no tienen clase y uno nomás perdiendo el tiempo y dinero por tanta cosa que les piden.

- MF4- Si cierto, orita ya estuviéramos vendiendo y no aquí esperando a ver si se le antoja venir a la maestra.
- MF3- Mire ya van a sacar a los chamacos y son re poquitos.
- MF4- Le digo que ya ni quieren venir.
- MF2- Pues uno les tiene que obligar a venir, es por su bien. Orita yo me pongo a leer al mío, aunque yo nisé pero lo pongo.
- MF4- Mmm los míos ni caso me hacen, los pongo a escribir y se salen a jugar, y como ni se de esas cosas, no encuentro como hacerle pá que estudien.

Este tipo de comentarios se escuchan continuamente entre las madres de familia y son reflejo de las serias limitaciones que tienen los niños en sus actividades extraescolares. Y por si fuera poco, los niños viven situaciones fuera de la escuela en que no es posible aplicar lo que aprenden en la escuela y constantemente se les reprocha: "¿Pues a qué vas a la escuela?" "De nada te sirve ir a la escuela, sigues igual de burro" "¿Y vas a la escuela?" "Pero si no sabes nada". Y es que los procedimientos que los niños siguen para acomodar y repetir información en la escuela, sólo son aplicables ahí, para afrontar sus problemas diarios no les sirven.

En otra ocasión que no hubo clases por la tarde, uno de los niños del 4V me invitó a comer a su casa y tuve la oportunidad de observar esto:

- A1- Mamá no vino la maestra y me traje a Luci a comer ahora que hiciste pancita, dice que le gusta mucho.
- Mf- ¡Qué bueno que la trajiste!, espérenme tantito sí Luci, ya voy para allá.
- I- No se preocupe Doña Sara, quisiera dar las menos molestias.
- Que tranquilidad se siente en tu casa Juanito.
- A1- Ay Luci, porque no están mis carnales, pero siempre nos andamos peliando y haciendo un ruidoero.

En ese momento entra la mamá de Juanito con un sobre en la mano.

MF- Ay Juanito, ¡Luci, qué bueno que vinieron!, Miren acaba de llegar una carta de Lorenzo, ¡Estoy muy contenta por que nos escribió tu papá hijo! Fíjate Luci nunca nos habíamos separado, pero hubo una oportunidad en el otro lado con su hermano. Y me da un coraje no saber leer, lo bueno que Juanito sí sabe.

I- Pues todavía es tiempo de que aprenda a leer.

Mf- No, si mi marido me estaba enseñando pero luego con tanto chiquillo ya no pude, y ora menos.

I- ¿Por qué no?, su hijo más pequeño ya está en primero ¿qué tal si aprende con él?

MF- Huy pero ahora son tan complicados, ya quieren que lean desde el principio, no, no..., olvídelo. Andale Juanito léeme la carta.

Al- Sí mamá, ya la abrí,

El niño saca la carta, la extiende y se queda callado mirándola, como si quisiera entender algo.

MF- ¿Qué pasa Juanito?, lee.

Al- Es que..., es que no le entiendo.

MF- Pero ¡cómo!..., pero si tu llevas las mejores calificaciones en tu grupo y lees muy bien tu libro.

Al- Pues sí mamá, pero mi papá no ha de saber escribir bien o ya se le está olvidando, porque mira que garabatos hace parecen patas de araña y ni margen le puso, está todo chueco (Juanito sólo sabe leer el modelo script).

Le pedí la carta a Juan y entonces les expliqué:

I- Tu papá sí sabe escribir pero utilizó un tipo de letra diferente al que tú conoces, y es que hay varios tipos de letras pero en la escuela solamente te han enseñado uno, que es la letra script, tu papá escribió con manuscrita. Les puedo leer la carta si ustedes gustan.

En la escuela se valida una sola forma de escribir, así como se maneja una sola forma de transmitir el conocimiento por medio del lenguaje escrito, sin enseñar las diferentes formas de escribir y de expresar lo aprendido, ni tomar en cuenta las distintas maneras de expresión que tienen lugar fuera de la escuela. Tal parece que el uso del lenguaje sirve para dominar y no para comunicar.

- El uso del lenguaje

LA INTERACCION OBSERVADA:

El 4M

La interacción observada en esta aula tiende a limitar la expresión de los niños, sin que pueda haber diálogo entre profesor y alumnos, más bien tiene lugar una enseñanza normativa y represiva de la lengua. En los ejemplos ya descritos se puede constatar esta limitación de la expresión y la enseñanza normativa y represiva se puede comprobar, por ejemplo, cuando se enseña un nuevo contenido de español:

P- Muy bien niños, ahora vamos a conocer el objeto directo, abran sus libros de español en la página 62.

Voy a leer en voz alta lo que dice y ustedes siguen con la vista lo que voy leyendo.

Primero el título ¿verdad?... El campamento. La luna llena ilumina el bosque. Unos niños armaron una tienda...

El profesor termina de leer la parte superior del ejercicio (7), y dice:

P- Vamos a repetir, yo vuelvo a leer y ahora ustedes leen en voz alta después de mi.

El maestro lee nuevamente y los alumnos leen después de él.

P- Muy bien, ahora ya saben de qué estamos hablando. Ob -

(7) Ver ejemplo 2, anexo 2.

serven en el pizarrón la oración que está en su libro, ahí está el objeto directo.

El maestro escribe lo siguiente en el pizarrón:

S	P
	verbo / modificador
LA LUNA LLENA	ILUMINA/EL BOSQUE

P- ¿Ya entendieron cuáles el modificador?

Nadie contesta.

P- Vamos a ver el segundo ejemplo. -Y escribe en el pizarrón:

S	P
	verbo / modificador
UNOS NIÑOS	ARMARON/UNA TIENDA

P- Lean todos -y señala palabra por palabra, los alumnos leen en coro:

AS- Unos niños armaron una tienda.

A4- Maestro, mi mamá tiene una tienda y yo vendo en las tardes.

P- ¡Cállate!, ¿qué tonterías estás diciendo?, ¿qué, no ves en el libro?, ¡no es la tienda de tu mamá!, ¡Observen sus libros y no digan tonterías!...

... ¿cuándo van a entender?...

...¡Hagan todos lo que dice el libro!, ahí está muy claro, yo que trato de explicarles y me hacen enojar...

...¡Pero ya!

- ¡Quiero, verlos trabajando!

Los alumnos escriben en su libro; el maestro constante mente les dice que trabajen aprisa.

Después de un rato de apresurar a los niños, les dice:

P- Ya tuvieron tiempo suficiente, voy a recoger sus libros para calificarlos uno por uno y no me importa reprobarnos a todos si no lo hicieron bien. Mientras yo califico copien lo que está en el pizarrón.

Aprovechando la oportunidad le ofrecí al maestro mi

ayuda para calificar los libros de los alumnos y aceptó.

En efecto el profesor puso calificación reprobatoria a la mayoría de los alumnos, quienes sólo asociaron la estructura de la oración a la secuencia lineal de las palabras, como lo hizo el profesor (8):

S	P
<u>LA LUZ DE</u>	<u>verbo modificador</u> <u>LA LUNA/ALEGRA</u>

Es muy común la tendencia a manejar estrictamente los contenidos según como se establecen en los libros de texto, aunque ni el mismo profesor entienda el sentido de ellos. En todo caso el significado no importa, lo importante es seguir rigurosamente el modelo establecido porque hay que cubrir el programa y los libros son la presencia objetiva del programa oficial en el salón de clase.

Es muy claro en este ejemplo cómo el profesor no se preocupa por establecer interacción alguna con sus alumnos, por el contrario evita cualquier intento de comunicación, así como reprime toda participación que se salga de lo que establecen los ejemplos del libro. Las palabras en el salón no tienen más que un sentido normativo, el que prescribe el texto y sólo sirven para formalizar la enseñanza limitándolas así al contexto escolar, desligando a los niños de su compleja realidad social.

EL 4V

Lo que sucede en este otro grupo no difiere mucho de lo antes expuesto, ahí también se formaliza la enseñanza del español sin que se pueda esperar una verdadera interacción entre maestra y alumnos, pues la enseñanza de un contenido programático suele desarrollarse así:

(8) Ver ejemplo 2, anexo 2.

P- El día de hoy vamos a leer algo que les gustará mucho, abran su libro en la página 44... Va a leer en voz alta su compañera Obdulia; ustedes la siguen con la vista.

La alumna se pone de pie y empieza a leer, pero a la maestra no le gusta como lo hace:

P- ¡Lee más alto ya sabes cómo!

Obdulia se nota nerviosa y no aumenta el tono de voz.

P- ¿Qué no sabes cómo?, ¿o no sabes leer?, lástima y ya estás en cuarto año, ¿ustedes oyen lo que lee?

As- Noo, maestra.

P- ¿Ya ves?, no se te oye nada, mejor siéntate antes de que me hagas enojar... Que lea Leticia.

Se pone de pie otra alumna y empieza a leer en voz alta pero tampoco le gusta a la maestra:

P- ¿Por qué deletreas?, Vuelve a empezar.

A5- El pa- pañuelito.

El cocodrilo borda un pa-pañuelito.

P- ¡No estás leyendo bien!, no debes deletrear, ya no eres una alumna de primer año.

La alumna lo intenta nuevamente pero con el mismo resultado:

A5- El pa- pañuelito.

P- ¡Mira siéntate en tu lugar antes de que me enoje! Que lea Pedro.

A6- El pañuelito.

El cocodrilo borda un pañuelito.

P- ¡Más fuerte que no te oigo.

El alumno continúa, aumentando el tono de voz:

A6- ..., de madera terciada muy bonito.

P- ¿Por qué tan aprisa?, parece que te van correteando. ¿Cómo es posible que siendo alumnos de cuarto grado, no sepan leer?, ¡es el colmo!, ¡siéntate! Voy a tener que leer yo por que de ustedes no se puede esperar nada; son unos inútiles, ¡y fíjense cómo se hace! sigan con la vista lo que leo.

La profesora lee después de haber inutilizado a sus alumnos,

Según ella nadie es capaz de leer como "se debe nacer" pero ni siquiera se preocupa por enseñarles cómo lo deben hacer.

Así continúa el ritmo de la clase:

P- Ahora pasamos a la página 45, escuchen.-La profra. lee lo que dice el libro... Recuerda que en un poema cada línea se llama verso y que los versos se juntan en estrofas,

- ¿Cuántos versos tiene el pañuelito?

- Todos cuéntenlos... ¿Cuántos son niños?

Nadie contesta.

P- Son diez, ¿verdad?

AS- Sí, diez, maestra.

P- Continuamos, fijate que los versos se agrupan aquí de dos en dos.

- ¿Cómo sabemos que las estrofas de "El pañuelito" son de dos versos?, ¿cómo lo sabemos niños?

Nadie contesta.

P- ¿No me van a contestar?, Juanita dime por qué. Se pone de pie una alumna, pero no contesta.

P- ¿Por qué Juanita?

A7- Porque..., porque ¿tiene dos renglones?

P- ¿Porque tiene dos renglones niños?

AS- Nooo, maestra.

P- ¿Qué pasó Juanita?, ¿por qué?

A7- ... Ah,...., son dos líneas.

P- ¿Dos líneas qué?, No me estás diciendo nada debes dar la respuesta completa porque no entendemos ¿verdad niños?

AS- Sii, maestra.

P- Anda Juanita contesta ¿por qué las estrofas son de dos versos?

A7- Son de dos versos porque tienen dos líneas?

P- No se que te pasa ¿por qué no me contestas bien?

- Las estrofas son de dos versos por que cada dos versos hay un punto, ¿te fijas?, ¡siéntate, y pon atención! La profesora ha dado su interpretación sin tomar en cuenta que la alumna seguía la lógica de lo leído, de manera que la interpretación de los alumnos jamás es tomada en cuenta pues ahí la única que tiene validez es la de la autoridad.

La clase continúa según la dirección que le da la profesora y de acuerdo a las instrucciones que ella impone:

P- Escriban en el primer rectángulo rojo la palabra pañuelito.

Ahora escriban la palabra bonito en el otro rectángulo, ¿ya está?

AS- Sii, maestra.

P- No se vayan a equivocar, en el azul escriben ramilletes.

Con todas estas instrucciones la profesora logra que todos los alumnos contesten sus libros como ella quiere, de modo que cuando les pidió que leyeran sus trabajos, todos eran iguales (9).

La interacción observada demuestra que el conocimiento se transmite por medio de la interpretación verbal que ofrece el maestro y no por la lectura directa que pudieran hacer los niños en sus libros.

Una verdadera interacción puede ser observada entre los alumnos, cuando juegan o platican entre ellos pues tienen la oportunidad de establecer un verdadero diálogo, logrando un intercambio de su experiencia diaria. En el salón de clase nada habla de ellos y se niega su experiencia cotidiana; los maestros les hacen creer que no saben nada; solo el maestro sabe lo que hace y lo que dice. En los dos grupos los niños tienen la oportunidad de interactuar porque continuamente sus

(9) Ver ejemplo 3, anexo 2.

maestros salen del aula, otras veces porque llegan tarde o porque no asisten a trabajar. De este modo se pudieron registrar numerosas pláticas y juegos entre los niños, en muchos de ellos reflejaban sus experiencias cotidianas en el hogar o en el aula. Generalmente sus pláticas giran en torno a su descontento por ir a la escuela, y pueden expresar sus inconformidades. Continuamente se manifiestan sus disgustos y se comunican sus problemas diarios y resulta curioso observar que nunca hablan de los contenidos programáticos que supuestamente aprenden en la escuela.

LAS ORDENES VERBALES:

EL 4M

Es muy notorio en este salón de clase cómo el lenguaje verbal sirve principalmente para hacer prevalecer el papel de la autoridad en beneficio del orden y el control del grupo. El lenguaje verbal se convierte en una serie de órdenes dictadas por el docente y que los alumnos deben obedecer y repetir, sin que exista lugar para la expresión libre y espontánea y mucho menos para la elaboración verbal por parte de los niños, de manera que todos los días los alumnos viven situaciones como ésta:

P- Ya escuché que por allá atrás están hablando, ¿quieren callarse?

Los murmullos cesan por un instante.

P- ¿No se piensan callar, verdad?, ¡Díganme! ¿quién está hablando?

Nadie dice nada.

P- ¡Les ordeno que me digan quién está hablando o los castigo a todos!

Nadie contesta.

P- Muy bien por lo que veo todos quieren ser castigados ¡pues su castigo van a tener, nadie sale a recreo!, y

se van a quedar a escribir cien veces "No debo hablar en clase", y el que no acabe cuando la escuela entre del recreo lo va a volver a repetir cien veces en su casa,... Ah y todos me lo van a traer firmado por su papá y su mamá para mañana.

Se castiga la comunicación que hay entre los alumnos y se coarta la única interacción verbal que hay en el salón de clase, limitando con esto el uso del lenguaje.

EL 4V

También aquí las órdenes verbales predominan en el uso de la lengua hablada pues la maestra solamente se vale de ellas para dar instrucciones e indicar lo que se debe hacer para mantener todo en orden. Diariamente los niños reciben órdenes que deben cumplir si no quieren tener problemas; además la autoridad del aula se encarga de que se sigan el pie de la letra. Ya es parte de la vida cotidiana en el salón de clase vivir escenas como ésta:

- P- Todos calladitos a escribir, pongan el margen, ¿listos?
- AS- Sii, maestra.
- P- Pedro; escribe la fecha en el pizarrón, con letra clara y bien hecha.
- A6- Sí, maestra.
- P- Todos escriban la fecha con letra bien hecha ¿entendido?
- AS- Sii, maestra.
- P- Juanita revisa que todos traigan su bicolor y su tinta negra.
- La alumna se dedica a revisar los materiales de sus compañeros.
- A7- Maestra, José no trajo bicolor.
- P- ¡Siempre es lo mismo contigo José! Tienes un punto menos

y ahorita mismo vas por tu mamá para que no vuelva a suceder.

El alumno sale del salón cabizbajo, sin decir nada.

A7- Maestra, Juan me dijo chismolera..., pendeja.

P- ¿Qué palabras son esas Juan?, ¡Así te expresas en tu casa? Ese es lenguaje de la calle, aquí no deben decir esas tonterías. ¿Está bien lo que ha dicho su compañero niños?

AS- Noo, maestra.

P- Tienes dos puntos menos, además te vas a quedar castigado a la hora del recreo a escribir doscientas veces "Debo expresarme correctamente en la escuela y no decir groserías", ¿entiendes?, doscientas veces, para que aprendas a expresarte... ¡Aquí deben hablar con propiedad! Ya es tiempo de que vayan dejando sus palabrerías, si no ¿cuándo van a aprender a hablar como la gente?..., ¿está claro para todos?. Que no los sorprenda yo diciendo sus majaderías, ¿entendido?

Algunos alumnos contestan sí y otros que no.

P- ¿Quién dijo, no?

Se dirige a una alumna que contestó no.

P- ¿Por qué dices que no María Luisa?

La alumna se pone de pie y ríe nerviosamente.

P- ¿Y te da risa?, ¿acaso crees que es una gracia lo que dicen?

¡Contéstame por qué dijiste que no!

A8- Pues... po..., por qué no debemos decir majaderías?

P- Sí ahora cámbiamela, ¿Acaso no está claro que en la escuela deben hablar correctamente?

La alumna turbada, ahora tiene un semblante de preocupación.

P- Aquí se vienen a preparar para la vida, ¿no es cierto?

A8- Sí, maestra.

P- Repítelo completo, no nadamás sí maestra.

A8- Sí maestra en la escuela debemos hablar correctamente.

P- ¿Qué más dije? repítelo.

A8- Aquí nos venimos a preparar para la vida.

P- Ahora repítanlo todos y que no se les olvide: En la escuela debemos hablar correctamente, aquí nos venimos a preparar para la vida.

AS- En la escuela debemos hablar correctamente, aquí nos venimos a preparar para la vida.

P- Lo escriben todos veinte veces.

Resulta evidente que las normas para la enseñanza de la lengua se limitan a prohibir groserías y a negar la libertad de expresión. En estos grupos les están enseñando a los niños a repetir y a decir lo que están muy lejos de sentir, dicen lo que la maestra quiere pero no lo que ellos quieren y sienten. Los maestros asumen el papel de "Jefes", que se preocupan por prescribir la pronunciación de un lenguaje correcto manteniendo un sistema rígido de expresiones que están "bien" y expresiones que están "mal".

EL USO PREDOMINANTE DEL LENGUAJE ESCRITO:

EL 4M

En esta aula el uso del lenguaje escrito parece constituir la habilidad imprescindible para el aprendizaje escolar y se llena a los alumnos de actividades rutinarias que los mantienen escribiendo gran parte del tiempo escolar. Comúnmente las actividades inician cuando el maestro indica la copia del día:

P- La copia que van a hacer hoy está en la página...
En la página..., en la página..., la página...-el profesor hojear el libro para elegir la página-..., en la página 237..., sí desde la 237 hasta la 240, ¿ya la encontraron?

AS- Sí, maestro.

P- Copien tal como está en el libro, y que se les entienda la letra.

A esta actividad se le dedica más de media hora, durante la cual el profesor se ausenta del salón provocando que se le dedique mayor tiempo a esta actividad, puesto que si él no está presente los alumnos no la realizan. Ahora les ha indicado a los niños la copia de un texto muy largo, a diferencia de los textos cortos que les encarga cuando está vigilando que escriban "bien" (10).

Los niños ni siquiera son libres de escribir lo que quieren, el maestro siempre indica qué es lo que deben escribir en el pizarrón o en el cuaderno:

P- Escriban con puras mayúsculas el título.

Y anota en el pizarrón PALABRAS GRAVES.

P- ¿Listos?

AS- Sí, maestro.

P- Ahora escriban normalmente, ya saben sólo para iniciar el escrito se usa la mayúscula, no me pongan mayúsculas en medio, ¿entienden?

AS- Sí, maestro.

El profesor escribe en el pizarrón al mismo tiempo que dice en voz alta el texto que quiere que escriban los alumnos:

P- Las palabras graves tienen la sílaba tónica en la penúltima sílaba y solamente llevan acento ortográfico las que no terminan en n, s, vocal.

P- ¿Ya terminaron?

Los alumnos continúan escribiendo sin contestar.

P- Ya deberían de haber acabado si empezaron al mismo tiempo que yo.

Los niños siguen escribiendo.

P- Ya voy a borrar el pizarrón.

AS- Noo maestro

P- Pues apúrense, yo no sé por qué tardan tanto.

Tres alumnos se levantan de su lugar y se dirigen al maestro, éste les califica y le dice al grupo:

P- Apúrenle que les voy a dictar unas palabras graves, Se levantan más alumnos a calificarse. El maestro sólo califica a algunos e indica:

P- Creo que ya terminaron, después califico, ya voy a dictar,

El profesor empieza a dictar una larga lista de palabras que no todos los niños escriben, pues algunos todavía copian lo que está escrito en el pizarrón.

EL 4V

Lo mismo sucede en el turno vespertino aunque esta maestra pone mayor énfasis en la presentación de los escritos: limpieza formato de las hojas, letras uniformes, espacios entre cada palabra, etc. Ella siempre da las instrucciones sobre qué hacer en cada lección, siguiendo exactamente lo que dice en el libro y propiciando las respuestas que espera de sus alumnos, también por ejemplo cada vez que va a dictar les repite las mismas instrucciones:

P- Pongan el margen con su color rojo y anoten la fecha, bien hehecito, ya saben cómo..., ¿Listos?

AS- Sí, maestra.

P- Ahora escriban como título dictado número..., ¿en qué número vamos?

AS- Veintinueve,

P- Escriban con mayúscula, -la profesora anota en el pizarrón- DICTADO NO. 29..., ¿Ya niños?

AS- Muy bien, ¡Ya llevamos veintinueve dictados y apenas estamos a mediados de mes!, ¿no les da gusto? Este ha sido un mes muy productivo.

Los alumnos miran a la maestra atentamente.

P- Escriban, número uno punto y guión..., enunciados largos

ocupan dos renglones... Y no quiero borrones ¿eh?...
¿Listos?

AS- Sii, maestra.

P- Recuerden que siempre califico que sus trabajos estén limpiecitos y que las letras ocupen los cuadros correspondientes... No olviden dejar espacio entre cada palabra, además deben estar bien escritas, nada de faltas de ortografía, porque todos se quieren sacar un diez ¿verdad?

AS- Sii, maestra.

P- Muy bien, empezamos, - la profesora hojear el libro de un alumno seleccionando las palabras y enunciados que dicta, uno punto y guión... guacamaya... punto y aparte. En otro renglón, ya saben escriben en otro renglón - después de un punto y parte... dos punto y guión... pitaya... punto y aparte... tres punto y guión... tardanza... punto y aparte... cuatro punto y guión... esperanza... cinco punto y guión... almohadones... punto y aparte... seis punto y guión... la leona ha olvidado su cepillo y no quiere cocinar pues quiere llorar... punto y aparte... siete punto y guión... húmedo... punto y aparte...

La profesora continúa su dictado seleccionando palabras o enunciados que ella cree convenientes y los alumnos los escriben según el formato indicado pero aún con faltas de ortografía y resulta impresionante observar la cantidad de trabajos exactamente iguales. Después de dictar una larga lista de treinta palabras sueltas y algunos enunciados, la maestra da las siguientes indicaciones:

P- Voy a calificar sus trabajos y ya saben que tienen que repetir veinte veces cada palabra que hayan escrito mal, la hoja con su margen y su fecha no se les olvide.

Es el texto escrito el que predomina en el proceso de enseñanza que se da en estos grupos. El uso de la lengua escrita,

cuando se lee o se escribe, es específica y formalmente de manera escolarizada. Es muy común que se escriba lo que ya está escrito como sucede en los ejemplos citados sobre la práctica de la copia y el dictado, además siempre se utiliza y valida un sólo tipo de letra y un formato escolar, como es el caso de la letra script y el modelo de hojas con margen y fecha.

- La utilización del programa de español

EL MANEJO DEL PROGRAMA:

EL 4M

El profr. Bladimiro parece no conocer los contenidos programáticos para la enseñanza del español, que están oficialmente definidos en el libro para el maestro de este grado. Por lo menos si ha hojeado dicho libro no ha necesitado seguirlo rigurosamente, aún cuando se preocupa por cubrir el programa como exigencia de su autoridad inmediata que es el director de la escuela. Con este maestro resultó imposible lograr una conversación y su punto de vista acerca del manejo del programa, sólo fue posible conocerlo durante una plática informal con varios profesores:

M1- ¿Y que tal dan lata los alumnos del profe Bladi? (11).

I- Pues el profesor se las ingenia muy bien para mantenerlos en orden.

M2- Todos nos las tenemos que ingeniar porque los chamacos son unos guerrosos,

M3- Y siempre tenemos tantas cosas qué hacer.

M4- Como ahora ya nos cargo la mano el director y quiere que le entreguemos mañana el avance de las tres primeras unidades,

(11) Verificar claves, ejemplo 2, anexo 1.

- I- ¿Qué es el avance?
- M3- Se llama registro de avance programático y es el registro que escribimos en un cuaderno indicando el avance de las unidades que vamos viendo con los alumnos; ahí hay que escribir los objetivos, los objetivos que se alcanzan cada semana con las actividades de cada día.
- M2- ¡Ay pero si eso ya ni se usa! en el Distrito nomás van poniendo palomas con un lápiz a los objetivos alcanzados y el director nomás los revisa y no tienen que estar copiando lo que dice el programa como aquí.
- M4- Asíle debería hacer este señor; pero no, ahí tenemos que estar transcribiendo el programa a un cuaderno, no más para que firme porque ni lo lee.
- M3- ¿Y qué caso tiene nomás copiar? Sólo lo hacen para cargarnos el trabajo.
- M1- Dirán que de alguna manera tenemos que justificar nuestro trabajo en el salón.
- M2- Pues ésa es una manera muy absurda, pero digan algo, no nunca hacen caso.
- M4- A ellos no les cuesta nada exigir, ni se dan cuenta de los problemas que tenemos en el grupo.
- M3- ¡Qué les van a preocupar nuestros problemas! Tanto el director como el inspector están contentos mientras hagamos lo que dicen.
- P- Sí, aunque, los programas sean una porquería que no sirven para nada..., tantos cambios que les hacen y quedan peores.
- M2- Sí es pura palabrería.
- P- Deja de eso, quieren que hagamos milagros y para el sueldito que tenemos.
- M4- Sí, es una miseria.
- P- Yo por eso ni los uso ¿para qué? Todo viene en los libros de los chamacos.
- M3- Pues sí, por eso todos usamos mejor los libros de los niños.
- P- Por lo menos ahí no te andan envolviendo con sus "rollos".
- M4- Además están más entendibles los de los niños.

M1- Si es cierto, en el libro del maestro hasta se marea uno de ver tantos objetivos que generales, específicos, y luego el montón de actividades, como si tuviéramos tanto tiempo para dedicarnos nomás a eso.

P- Además esos libros siempre están escasos, a mí apenas me lo acaba de dar el director, ¿ya para qué?

M3- Pues ha de ser para que entregue el avance, ¿no maestro?

P- ¡Ay este cuate!..., nunca pide el avance y ahora quiere todo de un jalón.

M3- Se lo ha de estar pidiendo el inspector, ya ves que ése inventa cada cosa,

P- Ese nomás sabe mandar igual que el director.

Evidencias como esta ponen en claro que los maestros no utilizan los programas de estudio más que para cumplir con las exigencias de "cubrir el programa", y las autoridades oficiales con sólo un registro de avance programático se cercioran si los profesores están cubriendo el programa.

EL 4V

Al igual que el profesor Bladimiro, la profesora Patricia raras veces lleva consigo su libro para el maestro. En alguna ocasión que vi el libro sobre el escritorio le pregunté:

I- ¿Qué unidad están aprendiendo los niños en el área de español?

P- Pues supuestamente deberíamos estar viendo la tres, pero con estos niños nunca se sabe en qué vamos.

I- ¿Por qué?, si los programas especifican las unidades en el libro del maestro que debe de serles muy útil.

P- No ese libro no sirve, todo está complicado; ya ni sabemos qué es lo que se ve en cuarto, quinto o sexto, es una revoltura de todo.

- I- ¿Y entonces qué hacen?
- P- Pues llenar los libros de los niños y los temas que son importantes los repetimos hasta que los aprenden.
- I- ¿Y cómo saben cuáles temas son importantes?
- P- Pues revisando los libros de los niños, ahí se encierra en un rectángulo azul el tema principal, como un resumen. Además eso es lo que revisan, los libros de los niños, a ellos no les importa cómo los llenemos, nada más nos dicen: "deben cubrir el programa, midan su tiempo".
- I- ¿Y cómo comprueban que están cubriendo el programa?
- P- Nunca lo van a comprobar, Cada quien trabaja como quiere y lo único que se hace es llenar los libros de texto y presentar cada que se les ocurre el registro de avance programático, que se copia del programa de cada área.
- I- ¿Y en ese registro pueden anotar la unidad en que ustedes creen que van?
- P- No, imposible, cuando lo van a revisar el director nos avisa una semana antes y nos pide el número de unidades que quiere, como hace unas semanas pidió el avance de las tres primeras unidades, y a fin de año el inspector revisa el avance de las ocho unidades.

Los profesores se preocupan por "cubrir el programa", no importa cómo pero hay que justificar el trabajo. Lo que menos importancia tiene es verificar el alcance de los objetivos que se propone la educación básica y mucho menos lograr el desarrollo integral del educando.

PRESENTACION DE LOS CONTENIDOS PROGRAMATICOS

EL 4M

La enseñanza de un nuevo contenido en este grupo, jamás es relacionada con la unidad de aprendizaje o el objetivo que se quiere alcanzar, simplemente se indica la página del libro del

alumno y muchas veces ésta es seleccionada ahí mismo por el maestro, como sucede en el ejemplo siguiente;

P- Raúl dame tu libro de español.

El alumno entrega el libro y el profesor lo hojea.

P- Abran sus libros en la página 73; primero lean cuidadosamente y después contestan.

...O como sucede en este otro ejemplo:

P- El alumno le entrega el libro y el profesor selecciona una página.

P- Bien, ahora vamos a ver los núcleos del predicado, abran su libro en la página 55, ¿ya está?

AS- Sí, maestro.

P- Separen las oraciones en sujeto y predicado como el ejemplo de su libro, ¿entienden cómo?

AS- Sí, maestro.

P- ¿Ya lo hicieron?

Nadie contesta.

P- Ya está ¿verdad?, es muy fácil. Ahora lean con cuidado lo que ahí dice y contesten lo que se les pide.

Generalmente las clases donde se supone debe haber una enseñanza del español, no se hace más que seguir instrucciones en el texto de los niños. Nunca se sabe qué aspectos del español se están enseñando, ni se sabe qué nuevos conocimientos deben aprender los alumnos, no se observa un manejo del programa de español o una correspondencia entre programa y libros de texto. Tal parece que los contenidos programáticos están implícitos en el libro de texto y que por ello no requieren ser presentados para que los alumnos tengan una mínima idea de ellos. Si los alumnos desconocen los contenidos para cada área de aprendizaje ignoran también la finalidad de esos contenidos.

En este grupo tampoco se conocen los contenidos programáticos planeados para el grado que están cursando los niños, la maestra se concreta a dar las indicaciones del trabajo que hay que realizar en el libro de texto, como cuando les dice: "Ahora tenemos un ejercicio sencillito: todos abran su libro en la página 47, todo lo que tienen que hacer es seguir exactamente lo que dice su libro; lean paso por paso lo que van a hacer para que no se equivoquen".

...O como sucede en este ejemplo:

P- Ahora vamos a hablar de sus cinco sentidos, ustedes los saben usar muy bien ¿verdad?

AS- Sí, maestra.

P- Bueno, pues entonces podrán contestar el ejercicio de su libro de español, ábralo en la página 38... ¿listos?

AS- Sí, maestra.

P- Pues todos leyendo, quiero verlos, en silencio ya saben que no me gusta el ruido.

Después de un momento la profesora pregunta:

P- ¿Ya entendieron lo que tienen que hacer? Está muy fácil ¿verdad?. Solo tienen que trazar una línea para unir las palabras que están dentro de cada circulito con el sentido que les corresponda, ¿entienden?

AS- Sí, maestra.

P- Pues háganlo, es muy sencillo.

Nuevamente, los alumnos tienen que seguir las instrucciones de un texto escrito sin saber por qué, sin conocer el objetivo de esa actividad ni el contenido programático que se intenta cubrir. La profesora guía a sus alumnos para que le den lo que pide y sin dar explicaciones sobre contenidos y objetivos, como sucede en el otro grupo. También es muy común que se ignoren incluso los objetivos sintetizados que, algunas veces, se encuentran anotados al margen de la página de cada ejercicio, dando únicamente importancia a las instrucciones descritas en el texto y según la interpretación de cada docente.

Cuando la profesora indica a sus alumnos lo que tienen que hacer no toma en cuenta lo que está escrito al margen de la página del libro de los niños (12); lo único que ella quiere es que los alumnos contesten la página 38 y los niños se concretan a contestar mecánicamente y si llegan a leer lo que está escrito al margen de la página que contestan, "ya saben que no deben hacer preguntas tontas", y si se atreven a preguntar reciben evasivas o represalias (13).

Los profesores no utilizan sus libros para el maestro ni marcan los programas para cada área de aprendizaje, como tampoco conocen los objetivos y contenidos para cada unidad. Así, los alumnos nunca conocerán los propósitos que se plantean en un plan de estudios diseñado para su educación básica.

- El manejo de los libros de texto

PRESENTACION FORMAL DEL CONOCIMIENTO:

El 4M

La presentación de los conocimientos que contienen los libros de texto tiene formas escolares muy específicas; ahí se introduce toda una gama de convenciones gráficas como cuadros, rectángulos, colores, y subrayados que se manejan, en el proceso escolar, más fácilmente que los conceptos que intentan comunicar.

El profesor pone especial énfasis en esta presentación formal, como se puede constatar en la siguiente escena en que se revisaba un ejercicio:

(12) Ver ejemplo 5, anexo 2.

(13) Ver ejemplo 1, anexo 2. Una alumna preguntó "qué es semántico" y no obtuvo respuesta, pero sí la lección de que no debe hacer preguntas pues debe estar calladita y en orden.

P- Ya tuvieron tiempo suficiente para contestar, ahora intercambien sus libros que yo les indicaré cómo debie - ron haber contestado. Ya saben como calificar, ¿listos?

AS- Sii, maestro.

P- En este ejercicio debieron separar las oraciones en su jeto y predicado con una diagonal.
Aquí el maestro da su interpretación personal porque en el libro no se indica que sea con una diagonal (14).

P- Las tres oraciones que construyeron deben ser:

1.- El serrucho corta los troncos..., ¿ya lo revisaron?

AS- Sii, maestro.

P- 2.- El berbiquí agujera la madera..., ¿ya está?

AS- Sii, maestro.

P- 3.- La garlopa cepilla las tablas..., ¿ya?

AS- Sii, maestro.

P- Muy bien, ahora van a separarlos en su cuaderno, y les ponen sus nombres como está en el libro. Utilizan su bicolor y su regla..., ¿listos?

AS- Sii, maestro.

P- Vean cómo lo hago en el pizarrón: encierran en un rec - tángulo azul el sujeto y le ponen la S mayúscula tam - bién azul..., luego en un rectángulo rojo el predicado y la P mayúscula roja..., Ahora el núcleo en un rectán - gulo azul y escriben la palabra completa pero con su tinta negra y lo mismo el modificador.- En el pizarrón quedó escrito algo así:

S	P
EL SERRUCHO	núcleo/modificador
	CORTA/LOS TRONCOS

Se logró un modelo igual al que está en el texto (15).

En otras ocasiones el profesor introduce un contenido dictando un resumen, obtenido del mismo libro de los niños, para terminar resolviendo los ejercicios:

El profesor pide a un alumno su libro de español y dice;

P- Saquen sus cuadernos de español les voy a dictar un pequeño resumen, ¿Ya los tienen?

Nadie contesta.

P- ¿Qué esperan para sacar sus cuadernos?, y también su regla para el margen..., ¿ya?

AS- Sii, maestro.

P- Pongan su margen y con pura mayúscula escriben FONEMAS, con azul ¿eh?

AS- Sii, maestro.

P- Lo que acaban de escribir es ¿el qué?

Nadie contesta.

P- ¿Qué es lo que acaban de escribir con mayúscula?..., es el...

AS- Título.

P- ¿Por qué se les olvida que es el título?

Nadie dice nada.

P- Ya voy a dictar, pongan atención porque no repito..., ¿ya?

AS- Sii, maestro.

P- Cuando nos referimos a los fonemas los escribimos entre barras, barras con b de burro ¿eh?..., repito (lee con voz más pausada lo mismo)..., ahora ponen dos puntos y anotan lo que voy a escribir en el pizarrón con su color rojo.

El maestro escribe en el pizarrón: /a/, y pregunta...

P- Ya..., ¿verdad?

AS- Sii, maestro, algunos niños contestan que no.

P- ¿Por qué no?

(15) Ver ejemplo 6, anexo 2.

A4- ¿Con rojo?

P- Ya lo dije claramente..., ¿ya niños?

AS- Sii, maestro.

P- Aislados los fonemas no significan nada..., repito..., aislados los fonemas no significan nada, pero combinados..., con b de burro..., entre sí sirven... Con v de vaca no las cambien..., sirven para formar y diferenciar palabras... Repito lo último..., sirven para formar y diferenciar palabras... ¿Ya?

Los alumnos no contestan.

P- ¿Ya terminaron niños?

Nadie contesta.

P- ¿Ya listos?

AS- Sii, maestro.

P- Muy bien, ahora sí abran su libro en la página 102.

A5- ¿El de español?

P- ¿Pues en qué clase estamos?, ¡ustedes siempre con sus preguntas tontas!... ¿En qué estamos niños?

AS- Español.

P- Ahora que ya entendieron lo que son los fonemas van a poder contestar este ejercicio.

El profesor se sienta y los alumnos lo observan. El maestro se da cuenta que no están trabajando y les dice:

P- ¡Ya empiecen a contestar! Primero tienen que leer ¡Y contesten bien, ya tienen su resumen! ¡Vamos, todos trabajando!

El resumen dictado fue extraído de la misma página que los alumnos tienen que resolver, pero tal parece que los niños no saben cómo les va a servir ese resumen para contestar el ejercicio (16).

Después de un rato el maestro pregunta:

P- ¿Ya niños?

Los alumnos continúan escribiendo o leyendo su libro.

P- Espero que hayan contestado bien porque esto es parte de su calificación... ¿Ya terminaron?

Nadie contesta.

P- ¡Rapidito!, ¡vamos ya terminen!

En ese momento suena el timbre de la escuela.

P- Salgan a recreo, mañana reviso este ejercicio..., y ya saben que es parte de su calificación.

En este otro ejemplo sucede lo mismo. Se contesta mecánicamente el ejercicio sin tener idea de ningún concepto o por lo menos de su utilidad:

P- Ahora en su libro de español, dame tu libro..., en la página..., página 41... Todos en la página 41... ¿ya?
AS- Sii, maestro.

P- Ya saben, primero tienen que leer cuidadosamente ¿verdad?

AS- Sii, maestro.

P- Bueno, antes de contestar todos leyendo para que sepan lo que tienen que contestar... Calladitos, calladitos. Los alumnos se mantienen ocupados tratando de entender lo que hay que hacer en el libro, sin atreverse a hacer ninguna pregunta. Mientras tanto el maestro lee el ovaciones y se fuma tranquilamente un cigarro.

Después de un momento un alumno pregunta:

A3- Escribimos ¿con tinta negra?

P- Ya saben, ya saben..., ¿para qué preguntan? Y más vale que lo hagan bien porque es parte de su calificación. Cuando surge alguna pregunta no es en relación con los contenidos sino con la presentación formal del ejercicio.

Las observaciones realizadas permitieron constatar que el manejo del libro de texto es el eje principal del proceso de enseñanza. Aunque se dedica mayor tiempo a otras actividades rutinarias, la realización de ejercicios en el libro tiene relación directa con la presentación del conocimiento: así, los modelos escolares surgen primordialmente del libro de texto.

EL 4V

En el salón del turno vespertino suceden situaciones similares. En muy raras ocasiones la maestra introduce un nuevo contenido sin valerse del libro de texto y cuando lo hace, de todas formas recurre a él para ejercitar lo que se enseñó, o quizá para darle validez; además, sus ejemplificaciones tienen exactamente el mismo formato que se utiliza en los libros; esto se demuestra en el siguiente ejemplo:

P- El objeto indirecto se llama así porque recibe indirectamente la acción del verbo ¿entienden?

Nadie contesta.

P- Lo que les acabo de explicar lo van a ver en este ejemplo.

La profesora escribe en el pizarrón:

S	P		
	verbo	O.D.	O.I.
UNA NIÑA	COMPRO	GALETTAS	PARA LAS ARDILLAS

P- ¿Ven el objeto indirecto?, recibe indirectamente la acción del verbo y está después del objeto directo, ¿se fijan?.

Los alumnos observan el pizarrón, pero no contestan.

P- ¡Fíjense bien!

La profesora señala las partes de la oración escrita en el pizarrón y explica:

P- Dividimos primero en sujeto y predicado ¿se dan cuenta?

AS- Sii, maestra.

P- Después en el predicado tenemos el verbo, enseguida el objeto directo que recibe directamente la acción del verbo y después está el objeto indirecto que la recibe

indirectamente, porque muy bien puede no estar esa parte y la oración se entiende bien. ¿Verdad?

Nadie contesta.

P- Bueno, pero vamos a ver otro ejemplo.

La maestra anota lo siguiente en el pizarrón:

	verbo	O.D.	O.I.
UNA NIÑA	HIZO	UN PASTEL	PARA LAS MARIPOSAS

La maestra señala las partes del enunciado escrito en el pizarrón y les dice a los alumnos:

P- ¿Ahora sí entienden?, Aquí está el objeto directo y después, está el objeto indirecto que recibe indirectamente la acción del verbo... Escriban en su cuaderno con su color rojo:

El objeto indirecto recibe indirectamente la acción del verbo, repito..., el objeto...

La profesora vuelve a repetir la expresión para que los niños la anoten, cuando lo ha hecho les pregunta:

P- ¿Ya terminaron?

AS- Sii, maestra.

P- Ahora escriban los dos ejemplos que están en el pizarrón, fíjense qué bien hechos están, así los quiero... Utilicen su color rojo en el sujeto y el azul en el predicado..., bien limpiecito ¿eh?, Encierren con rectángulos rojos el verbo, el objeto directo y el indirecto, pero nadamás escriban el objeto indirecto con letras rojas..., ¿ya entendieron?

AS- Sii, maestra.

P- Acuérdense que califico la limpieza de su trabajo no quiero que me hagan borrones...; no se les olvide cómo les dije que lo hicieran; también califico eso ¿entienden?

AS- Sii, maestra.

Después de unos minutos la maestra pregunta;

P- ¿Ya terminaron?

AS- Sii, maestra.

P- Muy bien, ahora vamos a hacer los ejercicios de la página 65, y lo van a hacer muy bien porque ya lo hicieron en su cuaderno.

A2- ¿Con tinta maestra?

P- Con su tinta nadamás las palabras, ya saben.

A3- ¿Sacamos la regla maestra?

P- No, no es necesario; en su libro ya les ahorraron su trabajo pues ya están hechos todos los rectángulos.

A4- ¿Con qué color?

P- Tampoco van a usar ningún color, ya están puestos ahí. Sólo fíjense bien dónde van a poner cada palabra. ¡Todos trabajando!

Los alumnos contestaron el ejercicio y la mayoría escribió lo que la profesora esperaba, pero varios alumnos tuvieron errores debido a que se asoció la estructura de los enunciados solamente a la secuencia lineal de las palabras y al formato escolar (17).

Es muy común que los alumnos recurran en este error:

S	P
HAY NUVES REDONDAS LLENAS	DE UN BLANCO BRILLANTE

Los contenidos pasan a segundo término pues los usos escolares adquieren mayor importancia, el conocimiento se maneja con formatos y modelos que únicamente son válidos en este contexto escolar como sucede, también en este otro ejemplo:

P- Espero que todos me hayan traído su periódico, ¿lo trajeron?

AS- Síi, maestra.

Algunos alumnos contestan que no; la maestra pregunta

(17) Ver ejemplo 8, anexo 2.

a uno de ellos y luego a los demás:

P- ¿Por qué no me trajiste el periódico?, ¿y tú?, ¿tú tam-
poco lo traes?, ¿bueno ustedes qué se creen? Tienen un
punto menos y mañana me traen a sus papás porque si -
siguen de desobligados yo no los quiero en mi salón.
Después de regañar, poner en evidencia y anotar el re-
cado de queja para sus padres con su respectivo punto
menos, a los niños que no trajeron el periódico, los
pone de rodillas frente al grupo y les dice a los demás
alumnos:

P- Ya saben que tienen que cumplir ¿verdad?

AS- Sii, maestra.

P- Yo no quisiera castigarlos pero ustedes me obligan al
ser tan irresponsables... ¡Deben aprender a cumplir!

AS- Sii, maestra.

P- Bueno, ahora doblen su periódico y pongan encima su li-
bro de español en la página 92, vamos a leer todos, us-
tedes después de mí.

La profesora lee en voz alta y los niños la siguen,
cuando terminan les indica:

P- Subrayen lo más importante, ya saben utilicen su regla
para que no me hagan viboritas.

Los alumnos ríen.

P- Con su color rojo ¿eh?

AS- Sii, maestra.

P- ¿Ya terminaron?

Los alumnos no contestan.

P- Tienen nadamás cinco minutos para hacerlo, porque hoy
vamos a trabajar en equipo.

Los alumnos están muy ocupados subrayando la página in-
dicada. Pasados seis minutos la profesora expresa:

P- Ya terminaron ¿verdad?

AS- Sii, maestra.

Algunos alumnos todavía están subrayando. La mayoría ha
subrayado todo el texto (18).

- P- Ahora vamos a formar los equipos, cada fila va a ser un equipo, ¿entendido?
- AS- Sii, maestra.
- P- Quiero que se levante el equipo 1.
La fila que ha sido hasta el momento la número uno, se pone de pie,
- P- ¿No se les va a olvidar?, ustedes son el equipo 1.
- AS- Sii, maestra.
- P- Muy bien ustedes van a hacer el resumen de la página que acaban de subrayar, siéntense... Ahora de pie el equipo 2.
Se levantan los alumnos de la fila dos.
- P- Ustedes serán el equipo dos, ¿entendido?
- AS- Sii, maestra.
- P- Ustedes van a contestar la página 93 y se la van a explicar al grupo, siéntense... Que se ponga de pie el equipo 3 .
Se levanta la fila tres.
- P- ¿Qué equipo serán ustedes?
- AS- Tres, maestra.
- P- Ya veo que han entendido, ustedes van a analizar los periódicos que trajeron como les digan sus compañeros de los equipos uno y dos ¿ya entendieron?
- AS- Sii; maestra.
- P- ¿Y ustedes qué equipo van a ser?, pónganse de pie,
Se levantan los alumnos de la última fila, y contestan:
- AS- Equipo cuatro maestra.
- P- ¡Muy bien!, ustedes van a hacer las críticas a los otros tres equipos, así que muy atentos ¿eh?
- AS- Sii, maestra.
- P- Bueno pues a trabajar..., tienen 15 minutos para hacer lo que tengan que hacer con su equipo, ¿está claro?
- AS- Sii, maestra.
- P- Rapidito trabajando que el tiempo es oro.
Pasados veinte minutos la profesora les dice a los alumnos:
- P- Se les acabó el tiempo pase el equipo 1. Todos atentos

van a escribir en una de sus hojas blancas el resumen como vaya quedando en el pizarrón... Ponganle margen y fecha a sus hojas y quiero letra clara voy a recoger las para su calificación.

Pasa el equipo uno frente al grupo y un alumno lee en su cuaderno:

Al- Los periódicos, es el título..., ¿está bien maestra?

P- Sí, que lo anote otro del equipo en el pizarrón, con letra grandota para que tus compañeros puedan copiar... Todos anotando en su cuaderno... Tú continúa leyendo.

Al- Los periódicos nos traen noticias de lugares muy lejanos y de lo que pasa en ...

El alumno es interrumpido por la maestra:

P- Eso ya no, lo que sigue, niños eso no lo escriban.

Al- Los periódicos que salen todos los días se llaman diarios... muchísimas..., ¿eso sí lo dicto maestra?

P- Enseñamelo..., no, eso no lo dictes, dicta esto.

Al- Los nombres de los periódicos vienen en la parte de arriba de la primera página, en la cabeza, repito, los periódicos...

El alumno repite nuevamente y con voz pausada para que tanto el niño que escribe en el pizarrón como los demás que escriben en su cuaderno, tengan tiempo de anotar todo.

Cuando terminan se lo hacen saber a la maestra.

A2- Ya maestra,

P- Muy bien, siéntense... Pase el equipo 2, y mientras se organizan yo voy a recoger las hojas de su resumen que acaban de escribir, voy a pasar a sus lugares a recogerlas.

La profesora pasa al asiento de cada niño recogiendo las hojas y las va revisando. Cuando ya ha recibido bastantes, exclama:

P- ¡Muy mal! no me dejaron el margen, miren que feas hojas, y otros no me pusieron la fecha, y no me dejaron los espacios entre las palabras, están todas pegadas no

les entiendo nada,,, ¡Muy mal, muy mal!

La profesora sigue revisando las hojas que le entregan y les dice a los alumnos:

P- Me van a volver a repetir este trabajo ¡A ver si así se enseñan a escribir! Se queda esta hoja de tarea, y la quiero bien hehecita; me dejan el margen le ponen fecha y dejan los espacios, ¡háganlo bien si no quieren que mañana se los vuelva a regresar y les baje puntos!

Después de regresar todos los trabajos y dar estas indicaciones, se dirige al equipo que está al frente:

P- Empiecen a dictar lo que contestaron, y todos escribiendo en su libro en la página 93, rápido sáquenlo, y a escribir.

Los alumnos del equipo dos dictaron renglón por renglón lo que contestaron, varias veces fueron interrumpidos por la maestra dando las respuestas que ella creía convenientes, de modo que todos los niños escribieron lo mismo en sus libros, así como escribieron el mismo resumen (19).

Cuando los alumnos del equipo dos terminaron de dictar, la maestra indicó al siguiente equipo:

P- Ahora va a pasar el equipo 3, quiero verlos a todos con su periódico, su regla y su color rojo, porque van a subrayar ¿verdad?

Los alumnos del equipo tres contestan afirmativamente.

P- ¿Qué es lo que van a subrayar, el título?

A3- Sí van a subrayar todos el título.

P- O sea el nombre del periódico ¿verdad?

A4- Sí, maestra... ¿Ya subrayaron todos el nombre del periódico?

AS- SIIII.

A4- Ahora subrayen el lugar donde se publica.

P- Acuérdense que eso se hizo en el ejercicio de su libro.

AS- Siii, maestra.

A4- Y la fecha también la subrayan,

P- ¿Ven cómo es importante la fecha?

AS- Sii, maestra.

A4- Eso es todo maestra.

P- ¡Muy bien!, ahora vienen las críticas, el equipo 4 les va a hacer las críticas a todos ustedes. No pasen al frente, no es necesario; hagan las críticas desde su lugar; ya saben, levante la mano el que quiera hablar. Cinco alumnos levantan la mano.

P- Pónganse de pie los cinco, uno por uno dice su crítica y se van sentando.

A5- No pusieron el título con mayúsculas.

P- ¿Escucharon?. Se les olvidó poner el título con mayúscula.

Que no les vuelva a pasar,

A6- Hasta acá atrás no se oyó bien.

P- Ya saben que deben de hablar más fuerte ¿verdad?

AS- Sii, maestra.

A7- No pronuncian bien.

P- Escuchen bien esto, deben aprender a pronunciar bien.

A8- No le pusieron el acento a periódico.

P- No deben olvidar los acentos.

A9- Cabeza es con zeta.

P- ¿Escucharon bien? Estos fueron sus errores pongan mucho cuidado en lo que hacen.

Otra vez se deja a un lado el significado del contenido y en todo momento se enfatiza sobre el formato escolar y la presentación formal que no se descarta ni cuando se les indica a los alumnos la copia de algún texto; como sucede en este ejemplo:

P- La copia de hoy es la de la página 63, ¿ya la tienen?

AS- Sii, maestra.

P- Muy bien, recuerden poner el título grande y subrayado, pongan margen y fecha antes de escribir porque luego se les olvida... ¿ya?

Nadie contesta.

P- Ya pusieron margen y fecha?

AS- Sii, maestra.

P- Ahora sí pongan el título y subráyenlo con rojo.

AS- Sii, maestra.

P- ¿Listos?

AS- Sii, maestra.

P- Voy a vigilar que escriban bien, no quiero patas de araña en lugar de letras.

Los alumnos ríen.

P- Utilicen cada cuadrito para cada letra, ya saben las mayúsculas y las letras largas ocupan dos cuadritos, a diferencia de las letras cortas que ocupan nomás un cuadrito ¿verdad?

AS- Sii, maestra.

P- Todos escribiendo... Tu Pepe ¿por qué pegas las palabras?

- ¿así está en sus libros niños?

AS- Noo, maestra.

P- ¡Borra eso! Y vuélvelo a hacer, ¡Fíjate bien como está en tu libro!

La profesora pasea por el salón revisando que sus alumnos hagan la copia como ella ha indicado.

P- Petra, borra esa letra que está toda chueca, mira el libro

¿Cómo está la letra en el libro niños?

AS- Derechita

P- ¿Ya ves?, hazla derechita y no quiero borrónes.

Se les exige a los alumnos repetir exactamente lo que está escrito en el libro. En este caso se trata de una copia pequeña porque es vigilada por la maestra, pero regularmente los niños tienen que escribir largas copias que los mantienen entretenidos mientras los docentes realizan otras actividades ajenas a la enseñanza (20). No hay que comprender el contenido sino saber presentarlo "bonito" y organizarlo como cada maestro lo pide. Es muy común que los docentes lleven a sus

(20) Ver ejemplo 11, anexo 2.

alumnos paso por paso para que les den exactamente lo que quieren.

2. ASPECTOS RELEVANTES DEL USO DEL LENGUAJE; ANALISIS COMPARATIVO DE LOS DOS CASOS.

- La interacción observada

El proceso de interacción que se pudo observar en los dos casos descritos responde a la necesidad de control y dominación, propia de nuestro sistema social. En los dos casos los docentes representan la autoridad que hay que obedecer y respetar que además se vale de órdenes verbales y represalias para reforzar esta posición.

Esta interacción constituye, fundamentalmente, el proceso de enseñar maneras específicas de comportarse y de hablar, así como usos concretamente escolares de la información transmitida, de modo que está muy alejada de un proceso comunicativo porque jamás se notó la mínima interacción verbal entre maestros y alumnos.

Los profesores en ningún momento se preocuparon por establecer el diálogo, ni usaron el lenguaje oral para propiciar el desarrollo de la expresión verbal de los niños porque les interesó más prohibir lo que ellos consideran "incorrecto" para establecer lo "correcto", lo válido para la escuela, incluyendo así una enseñanza normativa y represiva de la lengua.

Cada momento de observación sirvió para confirmar los usos limitados del lenguaje, condenados a formas escolares que no enseñan las diferentes formas de expresar un conocimiento. Los alumnos no tienen oportunidad de problematizar el conocimiento, ni siquiera lo pueden relacionar con la realidad concreta....

"en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla y transformarla" (21),

La interacción entre maestro y alumnos pone los límites entre el conocimiento manejado en la escuela y el que poseen los alumnos, los profesores consideran el medio en que se desenvuelven los niños como algo conocido, sin validar sus experiencias y descartando la posibilidad de confrontarlo y enriquecerlo con situaciones nuevas y múltiples observaciones y análisis. Siempre se limita la participación de los alumnos y se les induce a que contesten lo que la autoridad del aula quiere, impidiendo que expresen sus propias experiencias e interpretaciones.

La única herramienta en el proceso de enseñanza es el libro del alumno y es éste el que media la interacción entre docente y educandos. Y por si fuera poco no se percibe la alternativa de ver en los libros de texto una gama de ampliaciones temáticas. Los ejemplos demuestran una realidad que se limita al manejo de los libros solo en la solución de ejercicios repetitivos así como a la copia fiel de sus textos escritos.

A través de la interacción entre maestro y alumnos se organiza el conocimiento en un proceso vertical de transmisión que deja ver la estructura jerárquica que se da en el salón de clase. Además esta organización establece procedimientos recurrentes y rutinas repetitivas que permiten controlar la situación y que implican gran tiempo invertido que resta la posibilidad de diversificar y ampliar las experiencias de aprendizaje.

El proceso de aprender en el aula significa, según esta interacción, saber seguir procedimientos específicos, saber usar

(21) P. FREIRE. ¿Extensión o comunicación?, o.c., p. 57.

los materiales que se piden (como en el caso del periódico), saber qué hacer en determinada página del libro, saber cómo se debe escribir y cuándo hay que hacerlo, saber qué se debe preguntar y cómo se debe de hablar, así como saber darle a la autoridad lo que pide según las reglas que imponga en cada momento. El aprendizaje de estos usos escolares puede garantizar el éxito escolar, pero no conduce a un proceso real de aprendizaje de los contenidos programáticos. La realidad escolar es contundente, mientras el docente indique las mismas instrucciones y utilice los mismos términos, los niños responden o escriben mecánicamente lo que él quiere.

El uso del lenguaje verbal sirve exclusivamente para que la autoridad del aula domine la situación, de manera que el aprendizaje está condicionado por el contexto específico que marcan los usos escolares. Así, los niños entienden qué deben hacer siempre y cuando se les presenta una tarea en la misma forma en que la aprendieron; difícilmente pueden utilizar los conocimientos adquiridos cuando cambian los elementos, formatos o procedimientos que se dieron en la escuela, como le sucedió al niño que se desenvolvía en la escuela conforme al modelo de un "buen alumno" y que no fue capaz de leer la carta de su padre.

La interacción que viven los alumnos de estos grupos los sujeta a la voluntad arbitraria de la autoridad, sin prepararlos para sostener un continuo diálogo con sus semejantes y más bien les enseña a saber comportarse ante sus "superiores". Los alumnos al interactuar con la autoridad no son reconocidos como sujetos capaces de expresarse y son en cambio objetos de un proceso rutinario y mecánico que impide el desarrollo de sus capacidades creativas y críticas. Esta interacción formal, cargada de órdenes verbales, múltiples indicaciones y sanciones, conduce el comportamiento inseguro de los niños quienes únicamente participan en esta interacción con un "sí maestro", un "no maestro", o con preguntas relacionadas con

las rutinas diarias y con la presentación formal de la información, tales como "¿con qué color?" "¿Ponemos el margen?" "¿No va a pasar lista?", "¿Así está bien maestro?", "¿Ya va a recoger el ahorro?", "¿No va a revisar la tarea?".

Los profesores logran con esta interacción actitudes sumisas y dóciles de los alumnos y continuamente utilizan la represión para castigar las faltas a la autoridad y que generalmente son "preguntas indebidas" o "formas incorrectas de expresión". Pero además los niños se han acostumbrado a trabajar bajo presión no sólo con los castigos que les imprimen sus maestros, sino también con el continuo apresuramiento de que son objetos.

Contrariamente a lo que se establece en el programa oficial, la enseñanza del español sirve para mediatizar el lenguaje entre maestro y alumnos, porque los docentes influyen decisivamente en la expresión de los niños, moldeando sus actitudes conforme al modelo social jerárquico. Así es como los contenidos programáticos y su calidad resultan irrelevantes pues el proceso de enseñanza se basa en una interacción que mediatiza toda actividad, dedicando la mayor parte del tiempo a actividades rutinarias y mecánicas, como la revisión de materiales, la copia y el dictado. Toda la serie de rutinas y normas que se pudieron observar para regir las clases en estos grupos, no hace más que coartar la creatividad, impidiendo que surjan nuevas vías de acción. Los niños nunca descubren la posibilidad de ser ellos mismos, generalmente son lo que se les pide en la escuela que sean.

Es interesante observar cómo los niños reproducen en sus juegos la interacción que viven en el aula, repitiendo el proceso rutinario, siguiendo los procedimientos y las normas que rigen el trabajo escolar. Cuando en sus juegos hay que asumir el papel del docente, el que lo desempeña controla todo el juego y decide lo que hay que hacer y si sus alumnos cometen

una "falta", son debidamente castigados. La escuela les ha enseñado a dominar o a ser dominados y pueden ser tan representivos como cualquiera de sus maestros.

En esta continua interacción llena de actividades repetitivas y rutinarias, la verdadera lección es realizar una tarea siguiendo rigurosamente una serie de instrucciones, tal como lo determina la autoridad. Con esto, la realidad escolar lejos de concebirse en su compleja y amplia gama de interconexiones sociales, se está parcializando y además se está restringiendo a un trabajo puramente manual, que impide a los niños el desarrollo de sus capacidades intelectuales.

Las precarias condiciones en que se desarrolla la interacción entre maestros y alumnos parecen traer consigo el grave problema de la deserción, pues diariamente se observaba la inasistencia de los niños para finalmente desertar, pues no volvían a presentarse en la escuela. Aunque no es motivo de este estudio analizar las causas que originan la deserción escolar, conviene destacar este tema que constituye un serio problema en la educación básica y que representa material de múltiples investigaciones como la realizada en 1979 (22); además esta situación ya es alarmante incluso para las autoridades educativas, quienes afirman que... "el reto que enfrenta la impartición de educación primaria es retener a los menores en las aulas, pues a la fecha de los 15 millones de educandos que inician este ciclo escolar poco más de la mitad no lo concluyen" (23).

También se pudo observar que los maestros no se encuentran motivados para desempeñar su trabajo docente pues además de que

(22) C. MUÑOZ IZQUIERDO. "El síndrome del atraso escolar y el abandono educativo", o.c.

(23) "El reto ahora es la deserción escolar, que es de 50%, afirma González Avelar". En UNO MAS UNO, 16 de mayo de 1986, página principal.

se nota insuficiente preparación para lograr clases interesantes, continuamente tienen pretextos para no asistir a la escuela y para salirse del salón, y aunque esto permite un amplio margen de interacción entre los alumnos, no deja de constituir un problema que también es motivo de otras más investigaciones.

Los alumnos sólo pueden comunicarse en ausencia de la autoridad, su interacción y su capacidad expresiva está limitada por sus maestros. Oficialmente se arguye la libertad de expresión contradictoriamente a lo que ocurre en la realidad escolar, donde los niños no aprenden a expresarse porque únicamente se les enseña a repetir lo que ya está dicho o lo que ya está escrito, memorizando reglas establecidas por los maestros, quienes ni siquiera les presentan códigos del uso del lenguaje o estructuras diferentes a las que ya manejan cotidianamente. En los salones de clase tampoco se enseña a los alumnos a cuestionar. En los salones de clase tampoco se enseña a los alumnos a cuestionar, las pocas veces que se atreven a hacer una pregunta ajena a los procedimientos rutinarios. Son reprimidos y es puesta en evidencia si "ignorancia" repitiéndoles que no saben nada: "¡Siempre con sus preguntas tonterías!", "¡Ese es lenguaje de la calle, aquí no deben decir esas tonterías!", "¡Cuándo van a aprender a hablar como la gente!".

Las evidencias hacen suponer que la escuela no permite la interacción verbal, como si se tratara de un proceso nocivo que puede atentar contra la existencia de la institución escolar y quizá del sistema social. En la escuela se enseña a guardar silencio sobre lo que se quiere y se piensa y, lo que es peor se enseña a fingir que se dice lo que se quiere y se piensa, como cuando los niños tienen que repetir expresiones que les imponen sus maestros y que están muy lejos de la realidad que se vive: "En la escuela me enseñan a expresarme correctamente", "A la escuela vengo a estudiar y a prepararme para la

vida". Tal como sucede en el sistema social cuando el gobier no anuncia: "La solución somos todos" o, "En nuestro país hay libertad de expresión". En la escuela como en la sociedad se impide el uso de la palabra, al mismo tiempo que se niega a los sujetos asumir conscientemente su esencial condición humana (24).

- El uso predominante del lenguaje escrito para impedir el uso de la palabra

Generalmente se supone que el uso del lenguaje verbal es el eje fundamental del proceso escolar y oficialmente este uso es considerado como un factor determinante del desarrollo integral del individuo (25), sin embargo los hechos demuestran que en la realidad escolar predomina el uso del lenguaje escrito.

Leer y escribir de una forma específicamente escolar son las actividades que predominan en el uso de la lengua escrita. Es muy común que en el salón de clase se escriba lo que ya está escrito por medio de copias o dictados, legitimando a la letra script como la única forma de escribir y utilizando formatos y modelos escolares que rara vez se encuentran en otros contextos. En la práctica escolar cotidiana no se refleja la auténtica expresión escrita de los niños, quienes, además muy pocas veces tienen oportunidad de leer pues esta actividad generalmente es realizada por los docentes que seleccionan e interpretan lo que el texto dice.

El uso del lenguaje escrito es utilizado como un medio de control y dominación pues los maestros mantienen en orden y en

(24) Cfr. ERNANI MARIA FIORI, o.c., p. 9

(25) SEP, CNTE. Práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en la educación básica.

silencio a sus alumnos, por medio de copias y dictados, al mismo tiempo que los entretienen sin poder realizar otro tipo de actividades. Así, cuando los docentes quieren disponer de mayor tiempo para sus actividades personales, indican a los alumnos la copia de un texto muy largo, a diferencia de los textos cortos que les ordenan cuando están vigilando que "escriban bien" (26).

Cada día, al escribir, los niños repiten la misma actividad mecánica de seguir instrucciones, de manera que nunca tienen la oportunidad de aprender algo nuevo. Todo en el aula se reduce a prácticas rutinarias que realizan superficial y automáticamente. Su trabajo no es más que un entrenamiento manual de recibir y acomodar información, muy alejado del proceso mental y de la realidad social, como sucede en el ejemplo del manejo de periódicos: los niños realizan un trabajo manual y mecánico al subrayar conforme a indicaciones establecidas, ignorando por completo la importancia del periódico como medio masivo de comunicación, parcializando así la realidad, que es mucho más compleja e interconectada.

Los textos escritos de que se valen los docentes para mediar su interacción con los niños, lejos de permitir la comprensión y la estructura de la lengua escrita, establecen formatos y modelos escolares que propician una enseñanza normativa y prescriptiva de la lengua.

El uso del lenguaje escrito, en la escuela, aleja a los niños de su problemática social y los encajona en un contexto escolar que les impide explicarse el por qué de sus condiciones de existencia y jamás crea posibilidades para que expresen libremente sus inconformidades o cuestionen el sistema social que mantiene a sus familias preocupadas por la supervivencia.

(26) Cfr. ejemplo 4 y ejemplo 11, anexo 2. En el ejemplo 4, los niños copian vigilados por el Prof. y en el 11, lo hacen sin vigilancia.

La utilización de los libros de texto como única herramienta del trabajo escolar es prueba contundente de que predomina el uso, ni siquiera del lenguaje escrito sino de textos escritos en el proceso de enseñanza: El conjunto de ejercicios que hay que resolver en los libros, los textos que hay que copiar letra por letra y los dictados que tienen que escribir no les dicen nada a los niños de la estructura del lenguaje escrito.

En la escuela es de especial importancia que los alumnos escriban "bien", de acuerdo a la presentación formal que establecen los docentes y a los modelos presentados en los libros de texto gratuitos; de ello depende la calificación de los "buenos alumnos". La presentación de los trabajos escritos en el cuaderno o en libro es la base de la calificación de cada alumno, constantemente los maestros les recuerdan a los niños que, "deben escribir bien porque es parte de su calificación". A cada alumno se le asigna un número según la forma en que escribió, si no escribió "correctamente" "cometió errores" tiene puntos menos en su calificación...; ese número asignado es la calificación de su "desarrollo integral".

Las formas de enseñanza que utilizan los docentes observados siguen en todo momento los formatos e indicaciones contenidos en los libros de texto, de modo que los alumnos se enfrentan a una doble exigencia de interpretar el texto y la interpretación personal del maestro (27).

El niño escribe en la escuela, escribe incansablemente, lo cual está oficialmente determinado: "Hay que hacer que el alumno escriba y que escriba siempre" (28), pero escribe sin ningún sentido, porque únicamente cumple con las exigencias escolares y no aprende., "a escribir su vida, como autor y

(27) Cfr. E. ROCKWELL, "De huellas, bardas y veredas",

(28) SEP. Libro para el maestro, cuarto y quinto grado.

y como testigo de su historia -biografiarse, existenciarse, historizarse" (29).

El contexto escolar utiliza predominantemente el lenguaje escrito simplificado por usos escolares rutinarios y mecánicos que limitan la producción y la libre expresión del niño impidiéndole en cada momento hacer uso de la palabra. Los alumnos no pueden hablar de sus problemas ni de su historia, porque además sus maestros parecen desconocer que en toda sociedad y en cada comunidad el lenguaje se manifiesta en diversas formas de comunicación y que de ellas la más importante es la lengua, que expresa las particularidades culturales de un pueblo que va modificándose a través de la historia (30).

El uso predominante de las formas escritas impide el uso de la palabra; no se puede permitir que los alumnos hablen y se reconozcan en un sistema basado en la desigualdad social, porque esto equivaldría a criticarlo e intentar transformarlo. La enseñanza normativa y represiva de la lengua impide a los alumnos decir su palabra, y legitima los textos escritos que refuerzan y validan las condiciones de existencia de la clase dominante en una serie de lecturas que hablan de casas cómodas, paisajes apasibles y familias felices.

Los alumnos en la escuela no aprenden a expresarse porque están sometidos a las prácticas escolares que tienen que memorizar y repetir. Se mantiene a los alumnos entretenidos escribiendo alejándolos, tanto de sus condiciones reales de existencia como de su capacidad de conocer y criticar. Se coarta la curiosidad del niño cuando se reprimen sus preguntas, se anula su capacidad de invención - reinvencción al sujetarlo a prácticas puramente manuales y se le niega el derecho de mejorar sus condiciones de existencia cuando se parcializa la realidad -

(29) ERNANI MARIA FIORI, o.c., p. 4.

(30) SARA BOLANO. "Introducción", o.c.,

social. La verdadera contradicción no existe entre la lengua escrita y la hablada, sino en el sistema social (31).

- El proceso de reproducir la desigualdad social

El proceso de interacción que tiene lugar en las aulas observadas, refleja el sistema social con sus contradicciones y su estructura jerárquica, reproduciendo la desigualdad social. Esta se reproduce desde el momento en que sólo el maestro tiene la autoridad para hablar, decidir, imponer y castigar, impidiendo al educando... "replantearse críticamente las palabras de su mundo, para... saber y poder decir su palabra" (32).

Las relaciones autoritarias y competitivas creadas al interior de estos salones de clase, son el instrumento primordial de la reproducción de las desigualdades de clase; el docente ordena y los educandos obedecen, la autoridad del aula decide el rumbo de la vida en el aula y conduce a sus discípulos a competir por una mejor calificación; sin embargo obtener la mayor calificación en el salón de clase no asegura el éxito para obtener la socialmente.

Las contradicciones sociales son reforzadas por las que tienen lugar en el aula: se reconoce oficialmente la libre y espontánea expresión del alumno contradictoriamente a la prohibición de hacer uso de la palabra que se da en el aula. También se expresa la necesidad de elevar la calidad de la educación en contraposición a la insignificante importancia que se le da a los contenidos programáticos en la realidad escolar. De este mismo modo los alumnos pueden incorporar grandes contradicciones sin que el proceso de enseñanza tenga contratiempos,

(31) Cfr. BAUDELLOT Y ESTABLET, o.c.

(32) ERNANI MARIA FIORI, o.c. p. 9.

aprenden a realizar sus tareas sin darse cuenta del contenido real y sin conocer significados o razones, solamente para satisfacer a la autoridad.

Los hábitos fomentados en el aula corresponden a la práctica de fragmentar la realidad ignorando sus interconexiones sociales, de manera que los alumnos no saben por qué realizan una copia o un dictado ni saben qué van a aprender por haberlas realizado. La única meta es terminar el trabajo pedido por la autoridad para poder entregarlo. Estos hábitos conducen a los alumnos a realizar sus trabajos manualmente alejándolos de todo trabajo intelectual para que no piensen y no critiquen.

La realidad escolar enseña a los alumnos a trabajar individualmente, a guardar silencio y a terminar una tarea en un tiempo determinado sin fomentar la colaboración sino la competencia, reproduciendo para el sistema social sujetos productivos incapaces de atentar contra el orden del sistema y de organizarse en mutua colaboración pero sí, compitiendo por la mejor "calificación".

El proceso de enseñanza rechaza todos los elementos que podrían permitir a los niños comprender su situación de clase oprimida, así como la posibilidad de criticar lo que sucede en la escuela y en su entorno social porque ello equivale a vislumbrar alternativas y probabilidades de cambio.

Se pudo observar que en el aula se acentúan las contradicciones de clase. La función arbitraria de la autoridad le concede el poder de decidir sobre y por los alumnos, imprimiéndole falta de confianza en su propia capacidad; ello explica la ridiculización que los docentes hacen continuamente de los niños que no leen, escriben o hablan "bien". El docente se siente con la autoridad suficiente para castigar a quienes no usan formas de expresión "correctas", aún cuando ni la misma lingüística establece reglas prescriptivas que determinen cuándo

se habla correctamente (33).

Los alumnos aprenden a perder la confianza en sí mismos; sus continuas experiencias en la escuela los enseña a depender de la autoridad y a concebirse como ignorantes e incapaces de valerse por sí solos, porque sus maestros siempre los están corrigiendo, imponiéndoles interpretaciones y reglas de trabajo ajenas a sus necesidades.

Lo que viven los alumnos de estos grupos escolares no es más que el resultado de las grandes desigualdades sociales que existen en nuestro país. Por medio de discusiones informales con padres y alumnos se pudo comprobar que en este medio existen muchas ideas contradictorias acerca de la escuela, de modo que a través de sus experiencias diarias en la escuela y en su hogar, los niños pierden las ganas de estudiar, no se dedican a lo que sus padres llaman "superarse"... A estos niños la parte real de la vida les ha enseñado que aunque logren superarse en la escuela, es muy probable que no lo hagan socialmente. Les han enseñado a resignarse a su condición de clase oprimida.

El medio escolar reproduce el sistema desigual que se vale de la represión para mantener el poder y el control, por eso es castigado el alumno que cuestiona o que se atreve a desafiar el orden establecido en el aula.

La realidad que media entre profesores y educandos no es determinada por un plan de estudios sino por un sistema social basado en la desigualdad, de manera que para el maestro resulta innecesario conocer a fondo ese plan de estudios pues únicamente hay que repetir la estructura jerárquica del sistema social.

Los alumnos faltan continuamente a clase porque enfrentan con sus familias los problemas de la supervivencia; se van a

(33) S. BOLANO, o.c.

trabajar para poder comer o para cumplir con los materiales que se les exigen en la escuela; su condición de clase, generalmente, los orilla a abandonar el sistema escolar y ésto ya es un problema alarmante que provoca la atención de distintos grupos. Uno de ellos apunta que... "debe haber apoyos como becas, alimentos y otros que permitan retener a los estudiantes y evitar la grave "mortalidad escolar", que es uno de los rasgos que evidencian con más crudeza la desigualdad" (34).

Los maestros, por su parte, no demuestran compromiso y responsabilidad frente a esta problemática y sus implicaciones sociales, ni siquiera parecen ser conscientes de su condición de clase y mucho menos de la importancia de su actividad docente; no hay preocupación por adoptar un concepto de aprendizaje contrario a la memorización y repetición pasiva. Sus preocupaciones se limitan a cubrir un programa mediante la ejercitación mecánica que los niños realizan en sus libros de texto.

No se encuentra en la labor cotidiana de los maestros la capacidad creativa y crítica para adecuar los contenidos programáticos del español a las necesidades de expresión de los alumnos, ni siquiera se pueden identificar instrumentos didácticos diferentes al libro del texto, el gis y el pizarrón, que apoyen su práctica docente. Y lo que es peor aún, son protagonistas de una realidad que, aunque les afecta directamente, no han podido reconocer: la reproducción de la desigualdad social.

(34) UNO MAS UNO, martes 6 de mayo de 1986, p. 9.

TERCERA PARTE

PROPUESTAS PEDAGOGICAS PARA UNA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

1. SOBRE INVESTIGACION EDUCATIVA

Según la realidad escolar que fue posible observar, la enseñanza de la lengua se maneja para reproducir la desigualdad social pues se caracteriza por una serie de contradicciones entre los hechos y las palabras y por conducir a los alumnos a un aprendizaje de actitudes de sumisión y dependencia. Nuestra sociedad, dividida en clases antagónicas que obedece a la búsqueda de la máxima ganancia por medio de la explotación de las mayorías, no puede confesar sus objetivos reales ni permitir el descubrimiento de lo que realmente es.

Ya es tiempo de que la Pedagogía tome cartas en el asunto y que amplíe el campo investigativo: que se proponga el cuestionamiento de esta sociedad abriendo posibilidades para denunciarlo y descubrir a la vez cómo se pueden consolidar fuerzas capaces de transformarla. La experiencia de los alumnos que viven cotidianamente esta desigualdad y las contradicciones cada vez más evidentes de una sociedad desigual es lo que el pensamiento pedagógico oficial no quiere admitir, condenando a la escuela a vivir separada del mundo y encerrada en sí misma, en un mínimo contexto, inmune a los ruidos externos y regida por el orden establecido y el conformismo.

Respecto al problema del uso del lenguaje en la escuela primaria se pudo comprobar que éste se deriva de toda una problemática social, que representa un reto a la Pedagogía en la búsqueda de alternativas que generen las condiciones que propicien transformaciones sociales reales. Estas alternativas se deben dar en el seno mismo de la sociedad capitalista y como

producto de sus contradicciones. "En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esta situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla" (1). En este sentido, ya hay quien reconoce que..."fundamentalmente el estudio de la lengua en la escuela es un problema de asimilación con la historia de esa lengua, con la sociedad y con el momento en que se usa" (2). Y existe también la afirmación de lingüistas latinoamericanos de que es crítica la enseñanza del Español en el continente (3).

Este campo en la investigación educativa está abierto y urge que sea abordado como la primer instancia que implemente los fundamentos teórico-prácticos y metodológicos acordes con la perspectiva latinoamericana y específicamente la mexicana, encaminados a responder a la necesidad imperante de iniciar un proceso de ruptura con la ideología dominante, reproducida en y por todos los sectores de la sociedad.

Mi propuesta concreta va en el sentido de adoptar una metodología de investigación alternativa paralela a una Pedagogía también alternativa, que conciban la problemática educativa a partir de la comprensión de las relaciones histórico-sociales y económicas que las determinan. Esto implica por un lado una manera diferente de conocer e interpretar el mundo en general y el mundo educativo en particular, y por otro lado lograr que los agentes del quehacer educativo, profesores y pedagogos,

(1) E. MARIA FIORI, o.c., p. 20.

(2) A. ALCALA ALBA "El estructuralismo lingüístico es campo de investigación, pero no de enseñanza". En el Maestro, No.37 o.c., p. 4.

(3) Cfr. Documentos del II Congreso Internacional sobre el Español de América, organizado por la UNAM, 27 a 31 de enero de 1986.

nos convirtamos en investigadores y empecemos a plantearnos preguntas, a cuestionarnos sobre la relación entre nuestro trabajo educativo en cualquier sistema institucionalizado, y las necesidades de la clase explotada. Respecto a esto la metodología etnográfica ofrece un camino diferente al que, hasta ahora, ha imperado en la investigación educativa y es una alternativa que ofrece además la posibilidad de ser construida, pues se trata de un enfoque que empieza a conformarse y que se preocupa seriamente por la realidad escolar, de modo que tiene el doble compromiso de afrontar las contradicciones sociales que determinan el aparato escolar y de construir, en respuesta a estas contradicciones, los fundamentos teórico-metodológicos que la constituyan como instrumento práctico y útil en la transformación de las mismas.

Una propuesta para la enseñanza de la lengua debe partir, entonces, de un análisis profundo sobre el estado de la investigación en este terreno para iniciar un conjunto de investigaciones que esclarezcan y caractericen los aspectos lingüísticos y sociolingüísticos de la interacción verbal en el aula, que es la constante más importante del proceso escolar.

Esta propuesta incluye la necesidad de difundir los resultados de toda investigación para, en la medida de lo posible, confrontar la realidad analizada con otras diferentes y enriquecer los caminos alternativos.

2. SOBRE LA CONCEPCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El resultado de mi investigación pone al descubierto las grandes contradicciones sociales que reproduce la escuela primaria. Aunque estos resultados necesitan ser confrontados con las realidades de otras primarias, la enseñanza en la educación básica está fuertemente influenciada por modelos tradicionales y jerárquicos, que niegan al alumno la posibilidad de su propio

cuestionamiento y de sus propias soluciones en el proceso social que está viviendo, tornándolos dependientes y sumisos para funcionar de esta manera dentro y fuera del aula. Lo que se pudo observar conduce a pensar que éste es el único cometido de la escuela, ya que no se observó ni una organización, ni una planeación del aprendizaje, como tampoco se pudo identificar una verdadera interacción en el aula (4), y mucho menos una concepción clara y definida sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De aquí se desprende la necesidad de proponer una concepción de enseñanza-aprendizaje distinta a la que predomina en la institución escolar que, aunque no se captó claramente expresada por los profesores, se captó implícita en la práctica docente como la transmisión de información que los alumnos deben memorizar y repetir, de manera que ante cualquier problema que se les presente no son capaces de reflexionar ni de tomar decisiones.

Una nueva concepción de enseñanza y de aprendizaje debe considerar que la comunicación es la acción que facilita la existencia y el desarrollo de las relaciones entre las personas en general y de docente-alumnos en particular, y que fomenta el constante diálogo con los demás para lograr... "la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformar - la" (5).

(4) Entendiendo por interacción el continuo diálogo entre sujetos activos y comprometidos con una tarea. De acuerdo a esta idea lo que sucede en el aula compete a todos los que integran el grupo de aprendizaje.

(5) P. FREIRE. ¿Extensión o Comunicación?, o.c., p. 57.

Se trata de una propuesta que requiere de especial atención pues va encaminada a buscar un cambio en los maestros, un cambio en su concepción de aprendizaje para que lo consideren como un proceso dinámico en el cual están involucrados tanto ellos como sus alumnos, así como todo un entorno social. El docente debe lograr convertirse en agente de su propio cambio y comprender que... "aprender no significa recepción ni repetición mecánica, sino que el sujeto accione sobre el objeto de conocimiento (contenidos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, etc.), a los efectos de apropiarse de él y transformarlo" (6).

Esta concepción de aprendizaje implica en el maestro una visión diferente de la sociedad, de la educación, una elaboración teórico-práctica que le permita reconocerse, primero en su condición de clase trabajadora y después en su práctica educativa como agente de cambio, como sujeto activo, creativo y crítico capaz de transformar sus condiciones reales de existencia, así como... "identificar el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar, o investigar, caracterizando así la unidad del enseñar-aprender como una continua experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción, maestro y alumno -o grupo- indagan, se descubren, aprenden o se enseñan" (7).

El logro de una enseñanza diferente de la lengua estará determinado por el concepto de enseñanza-aprendizaje del profesor, de ahí la necesidad de incidir en el cambio de la concepción tradicional. El concepto que propongo permite que los maestros tengan fundamentos teóricos que le ayuden a esclarecer los distintos fenómenos que se presentan en su experiencia con grupos de alumnos. Esta concepción se inscribe en la teoría de

(6) A. RODRIGUEZ. "El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario", en Revista del Centro de Estudios Educativos, p. 9.

(7) E. PICHON-REVIERE. El proceso grupal, p. 87.

los grupos operativos, creada por Enrique Pichón-Riviere,

Al considerar el aprendizaje como un proceso grupal, la comunicación y la interacción grupal adquieren especial importancia, de modo que el enseñar y el aprender español implicaría una participación expresiva y enriquecedora para el grupo y en el grupo, donde existirían todas las posibilidades de intercambio de experiencias personales para propiciar la reflexión y el cuestionamiento del grupo. En este sentido los profesores ya no verían a sus grupos de alumnos como simples "clases", sino como verdaderos grupos de aprendizaje en los cuales se pretende establecer un tipo de trabajo más activo, más participativo, más dinámico en donde el grupo mismo asume la parte de responsabilidad que le toca en el logro de los objetivos elegidos por el mismo grupo y en donde el profesor, como coordinador (8), también vive un proceso de aprendizaje con el que se va a enriquecer por los elementos que el grupo le aporte(9).

3. SOBRE LA INSTRUMENTACION DIDACTICA

Para adoptar una nueva concepción de enseñanza-aprendizaje se hace necesaria la reflexión sobre la importancia de la labor docente y sobre la trascendencia de la misma dentro del contexto social en que nos encontramos. Esto implica una revisión de nuestras concepciones sobre aprendizaje, sobre enseñanza y también sobre didáctica, dado que toda concepción lleva implícita la ideología que la sustenta. Así, una nueva visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje también requiere una visión alternativa sobre los recursos didácticos que pueden servirnos como medios que nos faciliten el proceso.

(8) La característica básica de un coordinador debe ser la renuncia al impulso de dominar a los alumnos.

(9) E. PICHON-RIVIERE., o.c., p. 33; A. BAULEO, Ideología, grupo y familia, p. 15-18; C. HOYOS MEDINA. "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad", p. 30 -31.

En las prácticas escolares observadas se pudo constatar que la instrumentación didáctica se considera como un fin del proceso basada exclusivamente en el uso del pizarrón, el gis y el libro del alumno y representa un obstáculo para el logro del proceso enseñanza-aprendizaje puesto que se convierten en un fin para cubrir el programa y no en medios que posibiliten aprendizajes variados y significativos..

Entender el aprendizaje como un proceso grupal dinámico donde el sujeto interactúa y se comunica con los demás, implica situar a la didáctica dentro de esta concepción y no solo como un conjunto de técnicas, recursos y procedimientos... "La didáctica implica una combinación de los niveles teórico, instrumental, en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito, lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa" (10).

Se trata de superar la concepción tradicional de la didáctica, basada rígidamente en la transmisión de nociones redeterminadas por programas elaborados, para concebirla no sólo técnicamente sino como un medio que facilita el proceso de aprendizaje, en una propuesta que pretende lograr transformaciones significativas en el aprendizaje, basadas en una concepción dialéctica del conocimiento que incorpore capacidades y habilidades que permitan una transformación de la realidad mediante la praxis... "Esto implica una relación dialéctica sujeto-objeto, en el proceso del conocimiento. Se lo entiende como proceso de búsqueda, de aproximación progresiva, indagación y verificación de hechos y relaciones" (11).

(10) G. EDELSTEIN Y A. RODRIGUEZ, "El método; factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en revista de Ciencias de la Educación, p. 113.

(11) A. RODRIGUEZ. "El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario", o.c., p. 10.

Esta concepción de didáctica hace referencia no solo a las actividades, técnicas, recursos y procedimientos sino también a los contenidos del programa de estudios y las formas de evaluar sus objetivos.

En los salones observados los contenidos programáticos y su forma de transmitirlos estuvieron muy lejos de propiciar una variedad de experiencias de aprendizaje, cayendo en la rutina y la monotonía, restando a los alumnos oportunidades para lograr relacionar sus aprendizajes con sus intereses y sus experiencias cotidianas en un compromiso por organizar significativamente el conocimiento. Además se pudo comprobar que en la escuela no existe una noción de evaluación sino de simple calificación, que consiste en asignar un número que etiqueta a cada niño como un "buen alumno" o un "mal alumno".

Los profesores de educación primaria se enfrentan pues a un reto cotidiano, si en realidad se encuentran comprometidos con la labor docente, de poder llegar a propiciar situaciones de aprendizaje que logren experiencias profundas, tanto en ellos como en sus alumnos como sujetos históricos, cuyas repercusiones se dan a nivel individual, institucional y social.

Resulta necesaria una actitud diferente de los profesores que ponga en juego sus capacidades creativas y críticas, para un manejo de los contenidos programáticos y de la evaluación que contemple una nueva concepción didáctica. Esta prioridad nos hace reconocer que es el profesor quien tiene que organizar las actividades de aprendizaje y que solo a él le corresponde el compromiso de considerar a los alumnos como participantes activos del proceso enseñanza-aprendizaje y en la elección de aquellas actividades que mejor se adecuen a sus necesidades e intereses personales, grupales y sociales.

Esta propuesta va encaminada a lograr que los profesores critiquen y amplíen los contenidos programáticos que les son -

proporcionados para cubrir durante un curso escolar y que consideren todas las alternativas posibles para lograr verdaderos aprendizajes, que le permitan a ellos y a sus alumnos concebirse como agentes de cambio y ya no como simples repetidores y reproductores del sistema social. Esto significa que los docentes al analizar y criticar el plan de estudios piensen en la profesión, ... "en la inserción social del profesional, en los sectores a quienes va a beneficiar con su práctica, en su concepción de vida y en su orientación científica. También es pensar en las formas de producción del conocimiento, en las relaciones entre la teoría y la práctica, la docencia, la investigación y el servicio" (12).

La puesta en práctica de una propuesta como ésta implica considerar que a la organización y elaboración de planes y programas en la educación básica, le subyace una concepción de aprendizaje y educación que fundamenta la estructuración del conocimiento social-oficial. Corresponde a los profesores analizar y criticar esta concepción y en todo caso denunciarla (13), así mismo corresponde a una Pedagogía alternativa abrir caminos en la investigación y en la interrelación con los actores de la práctica docente para lograr esta crítica, a partir de propuestas como las aquí planteadas en la búsqueda de alternativas.

(12) A. FURLAN. "El diseño de un nuevo plan de estudios". México, UNAM, ENEP-IZTACALA.

(13) Se sugiere consultar el material revisado para esta sección de propuestas así como el material de:
M. IBARROLA. et. al. "Investigaciones sobre procesos educativos y estructuras de clases: Reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática socio-educativa en México", en Documento base. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1981, Vol. I.
A. BARABTARLO y M. THEESZ, "La metodología participativa en la formación de profesores". En Perfiles educativos No. 27-28, p. 72-77.

4. SOBRE EL MANEJO DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

En la educación primaria el manejo del programa de español impide el proceso de aprendizaje tanto de profesores como de alumnos. El principal indicador de esta situación parece situarse en el desconocimiento de la estructura programática por parte de docentes y alumnos, así como por el uso mecanizado y repetitivo que de programas y libros de texto se hace, únicamente para justificar que se está cumpliendo con la exigencia oficial de cubrir el programa.

Este programa escolar se emplea en el sistema educativo para uniformar los contenidos que se deben enseñar sobre nuestra lengua (prueba de ello son los libros de texto que diariamente llenan los niños en el aula), sin que su elaboración, modificaciones y manejo permitan aproximarse a los problemas que tiene tanto la formación de profesores, como el aprendizaje de los alumnos.

Esta problemática indica la urgente necesidad de concebir a docentes y alumnos como sujetos activos del proceso de enseñanza aprendizaje, por un lado, y por otro la urgencia de concebir el uso del lenguaje como el principal medio de expresión y comunicación que permite el fundamental proceso de interacción, en que se constituye el proceso educativo.

Esta propuesta integra a las tres anteriores en un propósito de concebir la enseñanza del español como un elemento fundamental de proceso de enseñar y aprender, determinado por una realidad social concreta y que requiere la presencia activa del hombre como sujeto histórico-social. Esto implica considerar también una de las premisas fundamentales del conocimiento humano, que afirma que el hombre, cuando conoce, transforma su objeto de conocimiento y, a la vez, se transforma a sí -

mismo (14).

Se trata pues de una propuesta encaminada a reflejar una concepción distinta sobre educación, aprendizaje, hombre y sociedad, en una manera distinta de interpretar los contenidos programáticos para la enseñanza del español. Al hablar de una forma diferente de interpretar el programa escolar para la enseñanza de la lengua, pretendo presentar una alternativa inmediata a los docentes, dado que no existen aún las condiciones para que ellos mismos elaboren, junto con sus alumnos, sus propios programas de estudio, puesto que...

... la elaboración de programas, es producto, tanto de la reflexión, el análisis y el cuestionamiento acerca de los estudios desarrollados sobre la teoría curricular..., como de la reflexión sobre la propia práctica en la elaboración de los mismos, ya que... el estudio de esta práctica es fuente fundamental para la elaboración conceptual, y constituye un intento por replantear los problemas educativos desde categorías que den cuenta de ellos, de acuerdo con nuestra realidad (15).

En primer lugar, es necesario que los profesores de educación primaria interpreten el programa de español a partir del análisis de los propósitos del plan de estudios. Propósitos que están determinados socialmente en áreas de aprendizaje que organizan formalmente el conocimiento que se debe adquirir en la educación básica. Esto implica un conocimiento claro y profundo del plan de estudios para la educación primaria, así como

(14) J. LABASTIDA, De descartes a Marx., p. 7-35. Citado por ANGEL DIAZ BARRIGA, Didáctica y currículum, p. 78.

(15) ANGEL DIAZ BARRIGA, o.c., p. 31.

considerar que la organización y elaboración de dicho plan es es tán regidas por una ideología dominante sobre aprendizaje y educación, que fundamenta la estructuración del conocimiento social-oficial.

Al ubicar el programa de español como parte integrante del plan de estudios, el profesor debe analizar, en conjunto con sus alumnos, la posición de la enseñanza de la lengua dentro de las metas que establece el plan de estudios, así como el tipo de necesidades sociales a que da respuesta. De acuerdo a este análisis, tanto docentes como alumnos podrán descifrar las condiciones en que se dará el desarrollo del programa, adecuándolo didácticamente a las necesidades comunicativas individuales y sociales del grupo de aprendizaje.

Lo anterior supone considerar a los objetivos de aprendizaje que establece el plan de estudios, como enunciados técnicos que fragmentan la enseñanza de la lengua a tal grado que el programa contiene más de quinientas actividades, ciento dieciocho objetivos específicos, cuarenta objetivos particulares y cinco objetivos generales (16). Esta fragmentación impide tener una visión global y estructurada de la enseñanza del español.

Cuando los objetivos están redactados en un alto nivel de fragmentación, es fácil observar el exceso de conductas insignificantes y memorísticas que se establecen y la ausencia de conocimientos complejos, analíticos, sintéticos y de relaciones (17).

(16) Cfr. Anexo 1, ejemplo 1.

(17) ANGEL DIAZ BARRIGA, o.c., p. 40.

Así, el programa no constituye un medio para comunicar a maestros y alumnos los conocimientos básicos a desarrollar en el curso, por ello resulta necesario que profesor y educandos elaboren, a partir de los objetivos que establece el programa oficial y de su análisis con respecto al plan de estudios, una explicación sobre el significado y el contenido del curso, sobre sus propósitos explícitos y sobre su vinculación con la realidad.

La propuesta concreta es la elaboración de un programa guía a partir del análisis del programa que proporciona la Secretaría de Educación Pública. En este programa el profesor debe incluir sus experiencias vitales y las de los alumnos para combinarlas con los objetivos oficiales. Esto significa que los docentes deben considerar el programa oficial como una propuesta institucional de conocimientos mínimos, que incluye sólo la información básica con la que es necesario trabajar. En este sentido el programa guía parte de los elementos básicos establecidos en el programa oficial y además permite precisar las características que asumirá el proceso de enseñanza-aprendizaje en una situación específica.

La construcción de este tipo de programas surge del reconocimiento de la imposibilidad de una interpretación metodológica que lleve a actividades de aprendizaje uniformes para distintos grupos escolares, en tanto que cada grupo, institución y docentes presentan características propias (18).

Los profesores al construir el programa guía deben considerar que éste será la concreción del programa oficial en la instrumentación didáctica. Instrumentación que ahora se concebirá en un sentido amplio y que no se restringirá al simple uso de los libros de texto, pues debe considerar todas las alternativas

(18) Idem., p. 48.

que posibiliten verdaderos aprendizajes. El docente al analizar, modificar y ampliar los contenidos programáticos se está concibiendo como agente de cambio y ya no como simple repetidor y reproductor de un programa oficial y de un sistema social.

Por último esta propuesta invita a reflexionar sobre el problema de la evaluación que en la escuela primaria se reduce a la calificación basada en números que se asignan a los alumnos. Esta reflexión debe partir de la diferenciación entre evaluación y calificación. Así, la calificación es la que únicamente se refiere a la adjudicación de un valor literal o numérico, según los aciertos y errores de cada alumno respecto a una tarea encomendada. La evaluación, por el contrario, podría ser referida al estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje tanto individual como grupal, desde que se inicia. Se trata de considerar a la evaluación como un elemento necesario a lo largo del curso y no solamente como un problema de acreditación.

Es necesario decidir previamente sobre la acreditación del estudiante y buscar alternativas en el trabajo, grupal, para que los mismos estudiantes se responsabilicen de la asignación de las notas (19).

Aún cuando la acreditación escolar responde a la necesidad institucional de certificar ciertos conocimientos, corresponde a los profesores tomar decisiones, previas al curso, sobre la acreditación que básicamente verificará los resultados de lo aprendido, según las exigencias institucionales sobre el manejo mínimo de cierta información por parte de los niños. Pero además cada docente debe ampliar la gama de posibilidades que ofrece el trabajo grupal, en donde el grupo es una fuente y una experiencia de aprendizaje, para que sean los mismos alumnos -

(19) Idem., p. 59.

quienes se responsabilicen autocríticamente de su propia calificación según la evaluación de sus experiencias individuales y grupales.

No trato aquí de especificar en qué consiste dicha evaluación ni qué pasos se deben seguir, sino más bien abrir un espacio de reflexión en torno al problema de la evaluación tan descuidado en las escuelas. Sobre todo porque para la enseñanza de la lengua esta problemática requiere de especial atención, pues se trata de analizar qué se enseña sobre nuestro principal medio expresivo y comunicativo, para analizar qué se evalúa de esta enseñanza. La necesidad de este espacio responde al reconocimiento de las determinantes sociales que limitan el uso del lenguaje y que constituye un campo de investigación y reflexión para quienes nos preocupamos por nuestro diario acontecer educativo.

C O N C L U S I O N E S

La escuela primaria en México refleja y promueve las contradicciones de la sociedad capitalista, reproduciendo el mismo modelo para garantizar la existencia tanto de la institución como del sistema social. Por ello es necesario realizar investigaciones en el país que evidencien los mecanismos de que se vale la escuela para cumplir su función reproductora.

Según lo observado, se puede decir que la escuela se vale del uso del lenguaje, fundamentalmente, para reproducir las relaciones de producción capitalista.

La escuela como reproductora del sistema social cumple con objetivos de dominación, subordinación y control social que limitan el uso del lenguaje a la simple transmisión de informaciones y valores, que fomentan en los alumnos hábitos de trabajo, orden y disciplina.

La enseñanza normativa y represiva de la lengua sirve para reforzar las contradicciones de clase y legitimar las condiciones de existencia de la clase dominante, rechazando todos los elementos comunicativos que podrían permitir a los alumnos expresar y comprender su situación efectiva de clase oprimida.

La escuela no tiene, ni ha tenido como práctica y como fin permitir el uso de la palabra a los alumnos, porque ello equivaldría a descubrir la realidad del sistema social y predisponer a los sujetos a constantes revisiones y análisis críticos. Por eso se mantiene sometidos a los educandos a prescripciones ajenas, como las que se presentan en programas y libros de texto, que favorecen las actitudes de sumisión y dependencia.

La enseñanza del español, regida por un programa de estudios que establece las normas oficiales que se deben seguir, se caracteriza por una realidad que contradice lo escrito oficialmente en dicho programa. Este último representa solamente la justificación de lo que hay que enseñar durante el curso, sin que sus contenidos sean de relevante importancia en el proceso escolar. Además se trata de un programa que los profesores desconocen en sus fundamentos y que requieren de una capacitación para que los docentes los utilicen, critiquen, modifiquen y amplíen.

Un programa oficial sobre la enseñanza de la lengua no da cuenta de la interacción comunicativa que se da entre maestro y alumnos, por ello resulta necesario un seguimiento de lo que realmente sucede en el salón de clase, en una serie de investigaciones que pongan en evidencia el uso del lenguaje como mecanismo que asegura la función reproductora de la escuela.

La metodología etnográfica constituye una alternativa de investigación que permite un acercamiento directo a la realidad escolar. Por medio de esta metodología se pudieron hacer verdaderas observaciones sobre la comunicación que es posible en el aula y se pudo comprobar que la interacción verbal entre profesores y alumnos se limita a la transmisión de prácticas escolares rutinarias y mecánicas, que se basan en el uso de textos ya escritos que hay que repetir pasivamente. Con el uso predominante de formas escritas, que no son producidas por los alumnos, se impide hacer uso de la palabra y se conduce a realizar trabajos puramente manuales, coartando las capacidades de conocer, criticar y reconocerse en un sistema basado en la desigualdad social.

Las propuestas encaminadas a lograr una metodología de investigación paralela a una pedagogía alternativa y a un cambio sobre la concepción de enseñanza-aprendizaje, implican conciencia y claridad acerca de la estructura de nuestro sistema social para lograr una inserción en la problemática educativa. Esto se traduce en un verdadero compromiso con la realidad educativa que se afronta actualmente y con la transformación de las relaciones sociales de producción. Es necesario asumir este compromiso y buscar alternativas, abrir caminos para comunicarnos e interrelacionarnos todos los actores del quehacer educativo, a partir de nuestras críticas a la teoría, la práctica, la docencia y la investigación.

A P E N D I C E

Español

Objetivos generales

Al término de este grado escolar, el alumno será capaz de:

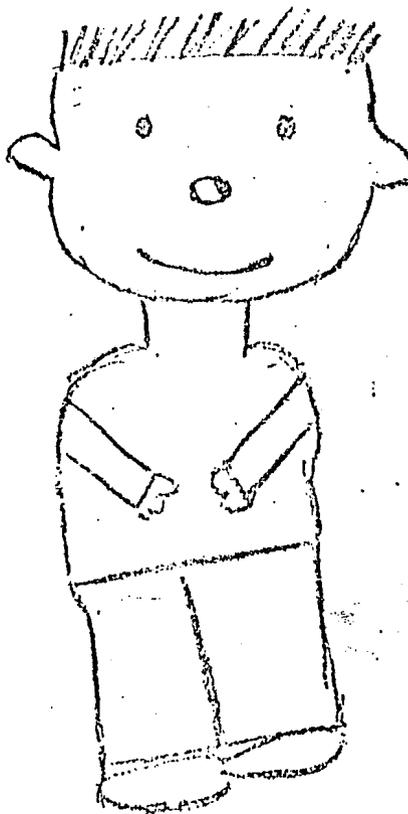
En expresión oral y escrita: Expresarse oralmente y por escrito mediante la descripción, la narración, entrevistas e informes.

En fonología y ortografía: Resolver algunos problemas de ortografía, mediante la correcta representación de los fonemas /b/, /y/, /r/, /j/, y, /k/, y utilización de la grafía h en la escritura de palabras; algunos problemas de acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas; y algunos problemas de fonología a través de la relación fonema-grafía.

En lectura: Manejar secuencias temporales, de causa y efecto, ideas principales, ubicación espacial, inferencias, suposiciones, interpretación de textos e instrucciones de algunas fuentes de información.

En nociones de lingüística: Reconocer algunos aspectos gramaticales, semánticos y comunicativos de la lengua española.

En iniciación a la literatura: Analizar algunas formas literarias, crear relatos y recopilar algunas canciones populares.



Objetivos particulares

Al término de esta unidad, el alumno será capaz de:

En expresión oral y escrita: Expresar oralmente y por escrito, ideas de textos y experiencias personales.

En fonología y ortografía: Resolver algunos problemas ortográficos al escribir diminutivos.

En lectura: Localizar las ideas principales y la ubicación espacial en la lectura básica, y, en la informativa, obtener datos de un periódico e interpretar mapas e instructivos.

En nociones de lingüística: Conocer los morfemas nominales, la concordancia en género y número con el sustantivo, y el valor distintivo del fonema.

En iniciación a la literatura: Distinguir la prosa informativa y la prosa literaria.

Objetivos específicos

Actividades que se sugieren

Como resultado de las actividades correspondientes, el alumno será capaz de:

Que el alumno:

4.1 Relacionar las ideas de un cuento con algunas escenas del mismo.

4.1.1 Lea el texto "El ratón sin cola" y lo comente con sus compañeros (L.A. Esp. p. 77).
 — Narre el texto con sus palabras.
 — Seleccione las ideas del cuento que correspondan a las escenas del mismo (L.A. Esp. p. 78 y 79).
 — Compare su trabajo con el de sus compañeros.

4.2 Expresar oralmente y por escrito las ideas finales de un cuento.

4.2.1 Lea nuevamente el texto "El ratón sin cola" (L.A. Esp. p. 77).
 — Comente oralmente el final del cuento y escuche los comentarios de sus compañeros.
 — Interprete oralmente el final del cuento a partir de ilustraciones (L.A. Esp. p.p. 80 y 81).
 — Escriba enunciados que expresen las ideas de cada ilustración.
 — Comente su trabajo y el de sus compañeros.

4.3 Aplicar los morfemas de género y número en algunos sustantivos.

4.3.1 Lea enunciados y agregue los morfemas que hagan falta a los sustantivos incompletos (L.A. Esp. p. 82).
 — Clasifique los sustantivos de acuerdo al tipo de morfema que empleó (masculino, femenino y plural).

Objetivos específicos

Actividades que se sugieren

- 4.4 Usar los morfemas de aumentativo y diminutivo en algunos sustantivos.

 - Reconozca que los sustantivos tienen morfemas de género y número.
 - Forme listas de palabras con morfemas de género y número.
- 4.4.1 Lea enunciados en donde usen sustantivos en diminutivo y aumentativo.

 - Advierta el significado de tamaño en ambos casos.
 - Señale los morfemas de diminutivos *ll* y aumentativos *ot* en los sustantivos que los contengan.
 - Complete en enunciados, palabras con los morfemas de aumentativo y diminutivo, según corresponda (L.A. Esp. pp. 83 y 84).
 - Cambie enunciados de aumentativo a diminutivo y al revés.
- 4.5 Escribirá correctamente algunos diminutivos atendiendo a los cambios que sufren las palabras.

 - 4.5.1 Lea enunciados que contengan palabras terminadas en *ca*, *co*, *ga* y *go* (L.A. Esp. p. 85).
 - Forme el diminutivo de estas palabras y observe y comente el cambio ortográfico de las terminaciones.
 - Redacte enunciados en los que use estas palabras.
- 4.6 Distinguir la prosa informativa y la prosa literaria.

 - 4.6.1 Lea y comente los textos "El agua que viaja" y "Las nubes que veo pasar" (L.A. Esp. pp. 86 y 87).
 - Diga cuál de las dos lecturas le gusta más y por qué (L.A. Esp. p. 88).
 - Conteste un cuestionario oral en donde diga qué diferencias encontró entre las lecturas, si cree que fueron hechas con el mismo propósito, etc.
 - Busque en sus libros de texto algunos ejemplos de prosa informativa y prosa literaria.
- 4.7 Reconocer el artículo como indicador del género y número en el sustantivo.

 - 4.7.1 Lea enunciados y señale los sustantivos (L.A. Esp. p. 89).
 - Escriba los que están en plural y subraye los morfemas de número *s* y *es*.
 - Escriba la palabra que indica género en los sustantivos que no tienen este morfema.
 - Identifique estas palabras como artículos que indican el género y el número en los sustantivos.

Unidad 4

Objetivos específicos

Actividades que se sugieren

- 4.8 Identificar las ubicaciones espaciales en un texto.
- 4.8.1 Lea y comente el texto "Hoja de diario" (L.A. Esp. p. 90).
— Contesté algunas preguntas acerca de la lectura, en donde se destaquen las relaciones de espacio (L.A. Esp. p. 91).
— Compare sus respuestas con sus compañeros y explique por qué anotó esas respuestas.
— Haga las correcciones necesarias.
- 4.9 Señalar los datos que identifican un periódico.
- 4.9.1 Consiga algunos periódicos.
— Observe y anote los datos que identifican a cada publicación (L.A. Esp. pp. 92 y 93).
— Observe y comente con sus compañeros, el tipo de información que contiene el periódico.
- 4.10 Conocer algunos morfemas derivativos en palabras.
- 4.10.1 Lea una lista de palabras de una misma familia (L.A. Esp. p. 94).
— Separe el morfema que se repite en todas las palabras (la raíz).
— Advierta que este morfema es el que indica el significado fundamental de la palabra y que si se le agregan diferentes morfemas, se forman nuevas palabras que varían en significado.
— Señale en listas de palabras las que estén más agrupadas, e indique el morfema que se repite en todas (L.A. Esp. p. 95).
— Forme nuevas familias de palabras.
- 4.11 Expresar en forma oral y escrita sus experiencias al redactar un diario personal.
- 4.11.1 Recuerde y relate una experiencia personal que sea importante para él.
— Contesté preguntas de sus compañeros sobre lo que relató.
— Comente con sus compañeros qué es un diario personal.
— Intercambie con sus compañeros algunas experiencias del día anterior, señalando lo más importante (L.A. Esp. p. 96).
— Redacte esos acontecimientos para iniciar la elaboración de su diario personal (L.A. Esp. p. 97).
— Comente con sus compañeros sobre la importancia de tener un diario personal.
- 4.12 Reconocer la concordancia entre sustantivo y adjetivo, en género y número.
- 4.12.1 Lea y comente el texto "El arenque ahumado" (L.A. Esp. pp. 98 y 99).
— Coloque los adjetivos que concuerden con los sustantivos de algunos enunciados (L.A. Esp. pp. 100 y 101).

Objetivos específicos	Actividades que se sugieren
4.13 Identificar el valor distintivo del fonema en palabras.	<ul style="list-style-type: none">— Advierta que el género y número del adjetivo tienen que ser iguales a los del sustantivo.— Escriba oraciones en las que aplique la concordancia entre sustantivos y adjetivos, y observe qué sucede cuando esto no ocurre. <p>4.13.1 Lea enunciados y subraye las palabras que cambian en cada enunciado (L.A. Esp. p. 102).</p> <ul style="list-style-type: none">— Escriba las palabras por parejas y resalte lo que es diferente en cada una.— Advierta que el cambio de elementos en las parejas de palabras, modifican el significado.— Identifique estos elementos como fonemas.— Advierta que la combinación de fonemas forma las palabras, y que los fonemas aislados no tienen significado.
4.14 Obtener información de mapas.	<p>4.14.1 Lea y comente el texto "Todos los niños del mundo seremos amigos" (L.A. Esp. pp. 103 y 104).</p> <ul style="list-style-type: none">— Observe un mapa de la República Mexicana (L.A. Esp. p. 105).— Nombre los lugares que conoce y las artesanías que se elaboran en ellos.*— Imagine que tiene amiguitos en otros lugares del mundo y que desea enviarles regalos.— Diga qué regalos les enviaría y de qué lugar de la república.*
4.15 Interpretar instructivos.	<p>4.15.1 Comente con sus compañeros sobre juegos que él conoce y si alguna vez ha jugado con papalotes.</p> <ul style="list-style-type: none">— Lea atentamente las instrucciones para fabricar un papalote y las comente con sus compañeros (L.A. Esp. pp. 106 y 107)✓— Fabrique su papalote y lo exponga ante sus compañeros.



DOCUMENTO ETNOGRAFICO

NOTAS CONDENSADAS

Observación No. 14

Fecha: Noviembre 21 de 1985

Lugar: Aula del 4o. A, Escuela Libertadores, Cd. Netzahualcōyotl

Grupo: Turno Matutino; compuesto por 46 alumnos

Profesor: Bladimiro

Hora: 8:30 a 10:30

Investigadora: María de la Luz Abrego Salazar

Asistencia: 40 alumnos

CLAVES: A1, A2, A3, ... - Alumno 1, 2, 3, ... respectivamente

AS - Alumnos

I - Investigadora

P - Profesor (a) del grupo observado

M - Otros maestros

MF - Madre de familia

8:30

Llego al salón del 4o. A, como los alumnos ya me conocen salen a encontrarme y me dicen:

AS- A lo mejor no llega el profe, ya es bien tarde y como ayer fué 20 puede que haga puente.

I- ¿ Y cualquier maestro puede hacer puente ?

AS- Huy sí, luego nomás el dire nos regresa pá las casas - desde la puerta de la escuela.

A1- Y luego cuando ya hay clases ni nos revisan las tareas que habían dejado, y nos ponen muchas hojas del libro.

A2- Sí, porque dice el maestro que hay que reponer el tiempo.
A3- ¡ Ah, pus que no falte !
A4- Pero nomás cuando quiere revisa la tarea.
A2- Yo tengo mala pata, cuando no la hago revisa y cuando la hago ni revisa.
A3- Yo por eso nunca la hago.
A1- Por eso eres un burro.
A3- Y tu que, a poco muy salsa... faltista... los más burros son los faltistas.
A2- Todos luego andamos faltando.
A3- Pero unos porque trabajan, y este ni hace nada, nomás se la vive en la calle.
A1- Ni nadie trabaja, nomás les ayudan a sus papás.
A3- Como tú, ni trabajas y eres re faltista.
A4- Oh..., es que da flojera venir a la escuela, eso de pararse temprano.
A1- Luego tener que venir corre y corre porque cierran la reja, si te la cerraron te regresan y ni tu levantada.
A4- También aquí da much hambre, y no traís ni pá un dulce.
A1- Aunque me da harta flojera venir, siempre mi mamá me tiene que andar mandando, luego me le escondo, o hago como que vengo, pero cuando ahí vengo ni viene el maestro.
A4- Y todos se andan peleando ¿ verdad ?, ¿ te acuerdas cuando descalabraron al chorejas ?
A2- Sí, que su mamá vino a hacer un escándalo y no sabían a quien expulsar, pus quien sabe de ónde vino la piedrada, y de paso se rompió la ventana.
A1- Que luego todos tuvimos que pagar.
A3- Hasta los que no venimos esa vez.
A1- Le hubieran cobrado al maestro que aunque venga siempre se anda sale y sale.
A3- Uh, cuando crees que un profe ande pagando, si ellos son los que mandan y enseñan... luego tienen sus juntas, que quieres.
A4- ¡ Míralo ! Orita ya está en el patio y aquí todos jugando y peliando.

A1- Que ni llegue luego es bien gritón.

A4- Pus si todos hablan como quieres que los calle.

A1- Ay si a poco tu no hablas.

A3- ¡ Ya siéntense, ya viene el maestro !

8:50

El maestro entra, espera que todos estén callados y saluda.

P- ¡ Buenos días niños !

AS- (Se ponen de pie y contestan)... Buenos días maestro.

A5- Pedro no se paró.

P- (Sin tomar en cuenta la intervención del alumno explica)

... Estuve platicando con la maestra de higiene, dice que pasará todos los días a revisarles el aseo. Así que ya saben, nada de tirar papeles en el piso y deben venir bien limpios, ustedes tienen que ganar.

AS- ¡ Siiiiii !

Un alumno se acerca al maestro y le dice algo.

P- ¡ Qué bien que me acordaste ! Niños recuerden que el lunes es la función de cine, así que ya medeben dar sus cien pesos para la entrada, ¿ quién los trae ?

Se levantan muchos alumnos empujándose unos a otros para llegar al escritorio del maestro.

El profesor ordena...

P- Vuelvan a sus lugares, no quiero desorden, van a pasar por filas, uno por uno, conforme los vaya llamando.

A6- ¿ No va a recoger el ahorro ?

A7- ¿ Y a pasar lista ?

A8- ¿ No va a revisar la tarea ?

El profesor guarda silencio, con la mirada controla el grupo y dice después de un momento...

P- ¡ Bueno ! ¿ Qué ustedes no entienden que aquí yo soy el maestro ? Yo sé a qué hora recojo ahorro, paso lista o doy clases, ¡ No entiendo por qué arman este desorden y me hacen perder la calma ! ¿ Quieren que me enoje ?

AS- ¡ Nooooooo !

P- Entonces cállense y pasen los cinco primeros de la fila uno, a entregarme ahorro y la entrada del cine.

Sólo pasan tres alumnos, el maestro corrige y empieza a ano-

tar a los alumnos conforme van pasando.

9:10

P- Van a pasar de cinco en cinco sin que tenga que estarlos llamando ¿ entienden ?

Los alumnos no contestan. Mientras el profesor está anotando a los cinco niños que están a un lado de su escritorio, los demás alumnos platican en voz baja, otros hojean sus libros o sus cuadernos, unos más escriben o dibujan algo. Cerca de mí se escuchaba la siguiente plática:

A8- Antier que me fuí a vender con mi mamá me comí hartos dulces y dos chescos, y eso que casi no vendimos.

A9- Yo también comí dulces a la hora del recreo y además mi torta de jamón.

A8- Pero no te tomaste dos refrescos como yo.

A9- Ah pus en la cope namás venden chaparras, ni un chesco hay.

A8- ¿ Ves ? , y , a que aquí no vinieron cantantes..., enfrente del puesto de mi mamá se pusieron a cantar unos de sombrero, con sus guitarras y toda la cosa, hasta parecía fiesta.

A7- Que te lleve tu mamá a vender el lunes y no entras al cine.

A8- Para que te lo sepas yo voy con mi mamá cuando quiero, ella quiere que siempre venga a la escuela y yo le digo que no, si ella no sabe hacer bien las cuentas cuando vende mucho y pues yo sí puedo..., pero no ; tu tienes que ir a la escuela !

A9- ¿ Y qué con que vayas ?, nunca trais para comprar y siempre andas de pedinche.

A8- ¡ Ah porque tu papá es policía y si tiene dinero ! Pero a mi mamá no le alcanza. Además tu papá tiene dinero porque se los quita a los de los carros, yo así veo que le hacen todos los policías.

A7- Si cierto, y tu eres bien envidioso no nos das nada..., un día te vas a morir de la panza por tragar tanto.

A9- Mira pinche chorejas no le busques porque te agarro a la salida con mis carnales. Te los echo ¿ eeh ?

A7- Hasta montonero ¿ noo ? Andale ponte solito conmigo, no le saques.

A8- Cállense los va a oír el profe y luego los andan expulsando.

A7- Tú no te metas que la bronca es con este

A8- Ya párenle manito, luego van a creer que yo también le entré.

A9- Pus éste que me anda provocando.

A7- Ay si..., pinche envidioso, presumido..., pero te has de ir al infierno igual que los policífas.

A9- ¡ La verga !

A7- ¡ Me la pelas !

En ese momento ya se escucha más ruido en el salón y el maestro grita enérgicamente:

P- ¡ GUARDEN SILENCIO ! ¿ No pueden estar callados ?

A8- ¿ Ya ven ?, les va a caer el maestro, ya no le sigan, además ya mero nos toca pasar.

A7- Yo no quiero pasar nomás traigo lo del cine y me va a pedir ahorro.

A8- Pus le dices que la mitá pal cine y la mitá pal ahorro, alfin que sí fía.

A7- Y luego como le pago, si ya no me van a dar dinero.

A8- Nos vamos a vender chicles a los chimecos o a limpiar parabrisas al once y medio.

9:30

En el escritorio del maestro ya hay más de cinco alumnos y se oye nucho ruido en el aula.

Cuando el ruido es demasiado, el profesor se levanta y les ordena a los alumnos que guarden silencio.

Hay ruido y silencio en lo sucesivo , hasta el maestro termina la colecta. Continúo escuchando cerca de donde estoy sentada:

A7- No, ya te dije que no voy a ir, tu porque nunca haces la tarea y ya te estás que dando burro... O solo que después de la tarea y si me deja mi mamá.

A8- Ay si te va a andar dejando..., y pá que haces la tarea, ya ves orita ni la ha revisado..., y a poco la puedes ha-

cer... Yo ni puedo, luego todos mis hermanos están en la mesa come y come y me ensucian todo, ya me rompieron todos los libros. ¿ Tu crees que no da coraje ?

9:40

El profesor pasa lista y ordena:

P- Saquen sus tareas y pónganlas en su banca, espero no tener que bajar puntos si no la hicieron. Y no quiero ruido, saquen en orden sus libros y cuadernos.

Los alumnos obedecen y se sientan a esperar.

P- Ahora, ya saben, intercambien sus libros, y yo les iré diciendo cómo debían haber contestado. Si está como yo digo ponen una palomita y si está mal ponen una cruz. Ya saben con su bicolor rojo. Luego les paso a poner su calificación según las palomitas que cuente.

AS- Siiii , maestro... Margarita no hizo la tarea... Ni Juan ... Ni Marta... Ni Sofía ...Ni el Hotquei...

P- ¿ Por qué le dicen así ?

AS- Porque su mamá vende hotqueis.

P- Pues no se deben poner apodos. ¿ Cuando van a aprender a hablar bien ? ¿ A eso vienen a la escuela ? Aquí deben hablar correctamente. ¡Que no se vuelva a repetir ! ¿ En tendido ?

AS- Siiii, maestro.

P- Los alumnos que no hicieron la tarea pasen al frente para mandarle un recado a sus padres.

AS- No maestro..., orita la hacemos..., yo no le entendí...

P- ¡ HE DICHO QUE PASEN AL FRENTE !

Los alumnos pasan al frente y esperan.

P- Todos leyeron con cuidado ¿ verdad ?, bien, pues en la pregunta 1 debieron contestar pálidas; en la 2 de madera oscura; en la 3 roja; en la 4 de metal; en la 5 abierto en la última página; y en la 6 de concha nácar. (Y así explica lo que los alumnos debieron haber contestado en toda la página).

Un alumno interrumpe al maestro:

A10- Maestro él me la puso mal y está bien.

A11- Es que no se le entiende.

El maestro se dirige a los alumnos y revisa:

P- ¡ Pues claro ! Si está muy sucio tu trabajo ¿ Por qué tantos borrones ? ¡ Y mira ! No está forrado tu libro, a dos meses de clases y todavía no lo forras. Tienes dos puntos menos, dime tu número de lista.

A10- Catorce, maestro.

El profesor anota el número del alumno y se dirige a los alumnos que lo esperan al frente.

P- Díganme su número de lista. Todos tienen un punto menos. A la hora del recreo se quedan castigados y entonces les pondré el recado a sus padres. Ya me hicieron perder mucho tiempo.

El maestro anota a los alumnos, éstos se van sentando. Enseguida pide un libro a uno de los niños, lo hojea, se detiene en una página, luego en otra y exclama:

P- Ahora, abran sus libros de español en la página 44, lean cuidadosamente lo que dice.

En ese instante entran dos maestras.

9:55

M- ¡ Buenos días niños !

Los alumnos se ponen de pie sin decir nada.

M- Pueden sentarse, y sigan trabajando.

Las maestras platican con el profesor, ríen y se disponen a salir. Antes de salir el profesor indica:

P- Hagan la copia en su cuaderno.

AS- ¡ BRAVOOO !

P- Y ya saben, pongan el margen, la fecha, y la letra bien hecha. No quiero garabatos que luego no entiendo.

Cuando el maestro sale los alumnos platican, algunos salen del salón, otros juegan ahí dentro. Los alumnos que estaban cerca de mi no se encuentran en su lugar. Una niña se me acerca y me pregunta:

A13- A usted también la ponen a escribir siempre ¿ verdad ?, pero no veo de dónde copia... Nosotros siempre copiamos del libro, y usted ni trae libros.

Antes de que pudiera contestar algo o entablar algún diálogo con la alumna, ésta se alejó jugueteando.

Después de diez minutos entra un alumno y avisa a sus compañeros:

A14- ¡ YA VIENE EL MAESTRO !

Ante esta señal, todos se sientan a escribir.

10:10

El profesor entra y encuentra a todos escribiendo. Se sienta, saca algunos papeles de su portafolio, hace anotaciones y pregunta:

P- ¿ Ya terminaron su trabajo ?

Los alumnos no contestan.

P- ¿ Ya van a terminar ?

AS- Nooo, maestro.

P- Tienen que apurarse, porque después no nos alcanza el tiempo.

Los alumnos continúan escribiendo, el maestro sigue haciendo anotaciones.

10:15

P- Apúrense niños, ya es tarde. ¿ Por qué tardan tanto ?

10:16

P- ¿ Les falta mucho ? ¿ Quién ya terminó ?

10:17

A15- ¡ Ya terminé !

P- ¡ Muy bien !, tienes un punto más por haber sido la primera, ¿ tu número de lista ?

El profesor, después de anotar el número que le dijo la alumna, se dirige al grupo:

P- Y ustedes ¿ por qué no terminan ?, ¿ qué no empezaron al mismo tiempo ? Su compañera ya se ganó un punto de calificación.

Nadie contesta, todos escriben apresuradamente.

10:20

P- Ya le dedicaron mucho tiempo a este trabajo ¡ tan fácil que es ! En este momento suspendemos esta actividad pues tenemos mucho trabajo y el tiempo apremia. ¡ Pongan atención ! En la página 45 les explican que lo que han leído es un poema, y que se compone de versos que forman estrofas que riman: seguramente ustedes se saben algún poema.

A16- Yo me se una poesía maestro.

A17- Y yo también.

A16- La paso a decir... ¿ Sí maestro ?

El profesor sin decir nada observa a la alumna que insiste y continúa diciendo:

P- Bien pues aquí hay unos renglones donde deben anotar las palabras que faltan. Fíjense muy bien dónde van a escribirlas y que la letra esté bien hecha, utilicen su tinta negra.

Los alumnos escriben en su libro, hay algunos que no saben qué anotar, otros mejor hojean su libro, un niño junto a mi dibuja paisajes, incluso hay quienes aún trabajan sobre el ejercicio anterior.

A18- Mire, me está copiando.

P- Ya saben que no se deben copiar. Es trabajo individual. Cada quien debe atender lo suyo y hacerlo mejor que los demás.

Se escucha el sonido de un timbre.

10:30

P- Es hora de recreo, se queda esto de tarea, guarden sus libros, la fila más ordenada sale al recreo.

El profesor ordena que vayan saliendo las filas. Se quedan algunos alumnos y les pide que aguarden un momento. Una señora lo espera.

Me dirijo al profesor, le doy las gracias y salgo pues no hay oportunidad de platicar con él.

Rumbo a la salida de la escuela encuentro a una madre de familia y la saludo.

I- Buenos días señora, ¿ viene a dejar alimentos ?

MF- No, nada de eso. ¡ Figúrese ! A Juanita se le olvidó su libro de español y anoche estuvimos haciendo la tarea cuando llegué de trabajar. La que se me va a armar con el maestro, es muy enojón y luego nos regaña rete feo, ¡ que por eso estamos como estamos y no progresamos !

I- Pues no se preocupe, el profesor está muy ocupado con los niños que castigó por no hacer la tarea y Juanita

ya salió a jugar, no sé como le hizo pero el maestro no se dió cuenta de que no trajo el libro.

MF- ¡ Ay qué bueno !, si no es capaz de reprobarla. Disculpe que la deje pero me voy corriendo a trabajar, apenas me dió tiempo de hacerles de comer.

NOTAS EXTENDIDAS

8:30

Cuando llego al salón y los alumnos salen a encontrarme es señal de que su maestro no ha llegado al aula. Esto permite que, una vez más, escuche una plática entre los niños. En esta ocasión hablan de diferentes temas al mismo tiempo.

En su plática manifiestan lo que el maestro, como autoridad, puede hacer, reforzado por otra autoridad: el director.

AS- A lo mejor no llega el profe, ya es bien tarde y como ayer fué 20 puede que haga puente.

¡- ¿ Y cualquier maestro puede hacer puente ?

AS- Huy si, luego nomás el dire nos regresa pá las casas desde la puerta de la escuela.

También hablan de su tedio por las tareas.

A1- Y luego cuando ha hay clases ni nos revisan las tareas que habían dejado, y nos ponen muchas hojas del libro.

Aquí parece que este alumno se refiere a que esto lo hacen varios maestros, porque habla en plural.

A2- Sí porque el maestro dice que hay que reponer el tiempo.

A3- ¡ Ah pus que no falte !

A4- Pero nomas cuando quiere revisa la tarea.

A2- Yo tengo mala pata cuando no la hago revisa y cuando la hago ni revisa.

A3- Yo por eso nunca la hago.

A1- Por eso eres un burro.

También hablan de las inasistencias, y el por qué de ellas.

A3- Y tú qué, a poco muy salsa..., faltista..., los más bu-

rros son los faltistas.

A2- Todos luego andamos faltando.

A3- Pero unos porque trabajan, y éste ni hace nada, nomás en la calle.

A1- Ni nadie trabaja, nomás les ayudan a sus papás.

A2- Como tú ni trabajas y eres re faltista.

A4- Oh..., es que da flojera venir a la escuela, eso de pararse temprano.

A1- Luego tener que venir corre y corre porque cierran la reja, si te la cerraron te regresan y ni tu levantada.

A4- También aquí da mucha hambre, y no traís ni pá un dulce.

A1- Aunque me da harta flojera venir, siempre mi mamá me tiene que andar mandando, luego me le escondo, o hago como que vengo, pero cuando ahí vengo no viene el maestro.

A4- Y todos se andan peleando ¿ verdad? ¿ Te acuerdas cuando descalabraron al chorejas ?

A2- Sí, que su mamá vino a hacer un escándalo y no sabían a quién expulsar, pus quiensabe de ónde vino la piedra, y de paso se rompió la ventana.

A1- Que todos tuvimos que pagar.

A3- Hasta los que no vinimos esa vez.

A1- Le hubieran cobrado al maestro, que aunque venga siempre se anda sale y sale.

A3- Uh, cuándo cres que un profe ande pagando, si ellos son los que mandan y enseñan..., luego tienen sus juntas, qué quieres.

A4- Míralo orita ya está en el patio y aquí todos jugando y peliando.

A1- Que ni llegue luego es bien gritón.

A4- Pus si todos hablan, cómo quieres que los calle.

A1- Ay sí, a poco tú no hablas.

En esta plática también se nota cierta rebeldía por parte de los alumnos por las injusticias que viven a diario. Pero sólo entre ellos las pueden manifestar.

8:50

Cuando el maestro llega, ya llevamos esperando veinte minutos.

A decir verdad yo lo he esperado ese tiempo, pero los alumnos lo han esperado cincuenta minutos, casi una hora. Ellos entran a las ocho en punto, a esa hora cierran la puerta.

El hecho de que el maestro espere a saludar a los niños hasta que todos estén callados y mirándolo, es una manera de patentizar que el profesor es la autoridad en el aula y al mismo tiempo de ejercer esa autoridad.

Durante el saludo, sin embargo, cuando un alumno acusa a otro de una 'falta a la autoridad' y el profesor hace caso omiso de esta acusación, se nota la inconsistencia de esta autoridad.

P- ¡ Buenos días !

AS- Se ponen de pie y contestan... Buenos días maestro.

A5- Pedro no se paró.

P- (Sin tomar en cuenta la intervención explica)... Estuve platicando con la maestra de higiene, dice que pasará to dos los días a revisarles el asco. Así que ya saben, nada de tirar papeles en el piso y deben venir bien limpios, ustedes tienen que ganar.

AS- ¡ Siiiiii !

Esta explicación del maestro pone de manifiesto, nuevamente, su papel de autoridad, y en sí de los maestros en general. Además se les está dando una lección a los alumnos, extra a las que se dan para los contenidos académicos: Se les inculca el hábito de respeto a la autoridad, 'ya saben lo que tienen que hacer'. Lejos de inculcar hábitos de higiene, que se supone sería la función de la comisión de higiene, con esta ac titud se contribuye a la reproducción de la estratificación social: la autoridad que dispone y ordena a una mayoría que acata y obedece pasivamente. Además cuando se expresa 'ustedes tienen que ganar' se está dando una lección de competitividad. Se enseña a los alumnos a competir y no a colaborar, a crear divisionismo entre los que ganan y los que pierden. Un alumno se acerca al maestro y le dice algo.

P- ¡ Qué bien que me acordaste ! Niños recuerden que el lunes es la función de cine, así que ya me deben dar sus cien pesos para la entrada, ¿ quién los trae ?

Los alumnos se levantan empujándose unos a otros para llegar al escritorio del maestro.

El maestro ordena:

P- Vuelvan a sus lugares, no quiero desorden, van a pasar por filas, uno por uno, conforme los vaya llamando.

A5- ¿ No va a recoger el ahorro ?

A6- ¿ Y a pasar lista ?

A7- ¿ No va a revisar la tarea ?

El maestro guarda silencio, con la mirada controla el grupo y dice:

P- ¡ Bueno ! ¿ Qué ustedes no entienden que aquí yo soy el maestro ? Yo sé a qué hora recojo el ahorro, paso lista o doy clases. ¡ No entiendo por qué arman este desorden y me hacen perder la calma ! ¿ Quieren que me enoje ?

AS- Noooo, maestro.

P- Entonces cállense y pasen los cinco primeros de la fila uno, a entregarme el ahorro y la entrada al cine.

Sólo pasan tres alumnos, el maestro corrige y empieza a anotar.

P- Van a pasar de cinco en cinco sin que tenga que estarlos llamando ¿ entienden ?

Pues los alumnos tratan de entender, más bien de adivinar qué es lo que quiere la autoridad. Se vuelve a notar inconsistencia y además contraorden: primero había dicho que recogería dinero para el cine y que pasarían uno por uno, conforme los fuera llamando. Después se contradice al señalar que pasarán de cinco en cinco sin que tenga que estarlos llamando, además también recogerá dinero para el ahorro. Es lógico que los alumnos se confundan, quizá por eso sólo habían pasado tres. También el mismo maestro parece confundido con las preguntas de los niños, sobre las rutinas diarias, prueba de ello es que también recogió el ahorro. Resulta notoria la constante preocupación del profesor por su papel de autoridad..."¿ Que ustedes no entienden que aquí yo soy el maestro ?" Y se rechaza la participación de los niños, aunque ésta sólo sea para recordar las rutinas diarias.

Sin embargo, mientras los alumnos no son vigilados por la au
toridad platican entre ellos:

- A8- Antier que me fuí a vender con mi mamá me comí hartos
dulces y dos chescos, y eso que casi no vendimos.
- A9- Yo también comí dulces a la hora del recreo y además mi
torta de jamón.
- A8- Pero no te tomaste dos refrescos como yo.
- A9- Ah pus en la cope namás venden chaparras, ni un chesco
hay,
- A8- ¿ Ves ?, y , a que aquí no vinieron cantantes..., enfren
te del puesto de mi mamá se pusieron a cantar unos de
sombrero con sus guitarras y toda la cosa, hasta pare-
cía fiesta.
- A7- Que te lleve tu mamá a vender el lunes y no entras al
cine.
- A8- Para que te lo sepas yo voy con mi mamá cuando quiero,
ella quiere que siempre venga a la escuela y yo le digo
que no, si ella no sabe hacer bien las cuentas cuando
vende mucho y pues yo sí puedo.... pero no ; Tú tienes
que ir a la escuela !
- A9- ¿ Y qué con que vayas ? Nunca traes para comprar y siem-
pre andas de pedinche.
- A8- ¡ Ah porque tu papá es policía y sí tiene dinero ! Pero
a mi mamá no le alcanza. Además tu papá tiene dinero
porque se los quita a los de los carros, yo así veo que
le hacen todos los policías.
- A7- Sí cierto, y tú eres bien envidioso no nos das nada...,
un día te vas a morir de la panza por tragar tanto.
- A9- Mira pinche chorejas no le busques porque te agarro a la
salida con mis carnales. Te los echo ¿ eeh ?
- A7- Hasta montonero ¿ noo ? Andale ponte solito conmigo, no
le saques.
- A8- Cállense los va a oír el profe y luego los andan expul-
sando.
- A7- Tú no te metas que la bronca es con éste.
- A8- Ya párenle manito, luego van a creer que yo también le
entré.

A9- Pus éste que me anda provocando.

A7- Ay sí..., pinche envidioso, presumido..., pero te has de ir al infierno igual que los policías.

A9- ¡ La verga !

A7- ¡ Me la pelas !

En ese momento se escucha más ruido en el salón y el maestro grita enérgicamente:

P- ¡ GUARDEN SILENCIO ! ¿ No pueden estar callados ?

A8- ¿ Ya ven ?, les va a caer el maestro, ya no le sigan, además ya mero nos va a tocar pasar.

A7 - Yo ni quiero pasar nomás traigo lo del cine y me va a pedir ahorro.

A8- Pus le dices que la mitá pál cine y la mitá pal ahorro, al fin que sí fía.

A7- Y luego cómo le pago, si ya no me van a dar dinero.

A8- Nos vamos a vender chicles a los (camiones) o chimecos o a limpiar parabrisas al once y medio.

En el escritorio del maestro ya hay más de cinco alumnos y se oye mucho ruido en el aula.

Cuando el ruido es demasiado, el maestro se levanta y les ordena a los alumnos que guarden silencio.

Hay ruido y silencio en lo sucesivo, hasta que el maestro termina la colecta.

Continúo escuchando cerca de mi:

A7- No, ya te dije que no voy a ir, tú porque nunca haces la tarea y ya te estás quedando burro.... O sólo que después de la tarea y si me deja mi mamá.

A8- Ay sí te va andar dejando..., y para qué haces la tarea, ya ves orita ni la ha revisado..., y a poco la puedes hacer. Yo ni puedo, luego todos mis hermanos están en la mesa come y come y me ensucian todo, ya me rompieron todos los libros. ¿ Crees que no da coraje ?

La plática es interrumpida por el maestro que pasa lista y enseguida indica que revisará la tarea. Resulta interesante escuchar el intercambio que tienen los alumnos porque revela la realidad que están viviendo diariamente. Esto no es ajeno a la escuela, es lo que la rodea, sin embargo parece que el

contexto escolar no quiere saber nada de la realidad socio-económica que viven los niños e incluso los maestros. Está negando su entorno histórico-social.

En la siguiente actividad, que es la revisión de la tarea, no hay una preocupación por explicar lo que no se entendió, sino más bien por revisar que se haya contestado como 'debía ser', según la autoridad y además con orden y limpieza porque así lo dispone el profesor.

Después de explicar cómo debieron contestar el ejercicio y de calificarlo, el maestro atiende a los alumnos que no hicieron la tarea y les baja un punto, por el contrario al alumno que intentó hacerla le baja dos puntos. Resulta evidente la contradicción de la autoridad cuando manifiesta que le han hecho perder mucho tiempo, pues es él quien ha propiciado esta pérdida, desde su retraso de cincuenta minutos para llegar al aula, retraso que no pueden tener los alumnos porque les cierran la puerta y los regresan a sus casas. Otra prueba de esto es que ha dedicado más de una hora a una serie de actividades ajenas a la enseñanza de algún contenido académico. Es notorio el desconcierto de los alumnos que nunca saben qué va a suceder ni qué tienen que hacer, si no reciben instrucciones esperan saber qué es lo que hay que hacer pero si se atreven a preguntar sobre la rutina diaria, reciben como respuesta 'yo se cuándo', así, resultan vanas sus participaciones porque no son tomadas en cuenta.

Es hasta las 9:55 de la mañana que el profesor se dispone a trabajar lo que se supone es un contenido académico, que ni siquiera tiene planeado puesto que apenas lo eligió al hojear el libro de un alumno.

Sin embargo el intento de abordar un contenido académico es interrumpido, ¿ por qué no están con sus grupos las maestras que llegaron a interrumpir ?, ¿ tienen alguna comisión que cumplir ?, ¿ cuál ? Todo esto lo ignoran los alumnos, pero parece que ya están acostumbrados ... "aunque venga siempre se anda sale y sale". Tal pareciera que lo único que ellos saben es darle gusto a la autoridad, y como no se encuentra

en ese momento, pues a platicar y a jugar se ha dicho.

Después, la curiosidad de la alumna que se me acercó refleja lo rutinario que es para ella la práctica de la copia, pero también deja ver su falta de costumbre por hacer preguntas, no está acostumbrada a cuestionar, como ningún niño lo está. Preguntar por lo cotidiano, la práctica de copiar, la anima a preguntar, pero después se va.

Cuando el profesor entra nuevamente al salón encuentra a todos en orden y trabajando como él quiere. Enseguida inicia un apresuramiento constante a los alumnos, de modo que éstos aprenden a trabajar bajo presión. Bajo la presión de la autoridad. Se enseña también a competir, el que gane tiene más calificación.

Es notorio que el maestro no pretende la participación de los alumnos cuando dice: "seguramente ustedes se saben algún poema" Los alumnos así lo entendieron al querer participar. Nuevamente se nota la inconsistencia de la autoridad en este detalle y cuando cambia rápidamente de actividad sin dar tiempo a los alumnos de saber la nueva disposición. Muchos alumnos continúan escribiendo cuando él ya está explicando la nueva actividad.

Durante toda la observación se dió importancia continua a mantener el orden, aunque esto sólo se logra cuando el maestro está en el salón. Se le dió mínima importancia a los contenidos académicos. Escasos diez minutos se dedicaron a un conocimiento que no quedó claro, pues el profesor sólo leyó las instrucciones del texto. Y al final quedó de tarea..., inconcluso.

Para finalizar el día me encuentro con la preocupación de una madre trabajadora que le dedica tiempo a las tareas de sus

hijos, y que además de afrontar la lucha diaria por la subsistencia padece las incongruencias del aparato escolar. Al saber que su hija no sería reprobada por olvidar el libro, la señora se fué tranquila, quizá consciente de lo injusto que es el maestro pues ella misma afirma que es capaz de reprobarla, pero reconociendo que él tiene la autoridad, él decide lo que se debe de hacer sin tomar en cuenta ninguna explicación.

RESUMEN

Las observaciones hechas el día de hoy permiten vislumbrar aspectos de la interacción entre maestro y alumnos, que pueden explicar la reproducción de la desigualdad social en el salón de clase.

Se nota una continua preocupación por reforzar el papel de la autoridad. La actitud autoritaria del maestro no da lugar a un diálogo entre él y sus alumnos. El únicamente da órdenes y los alumnos se concretan a obedecerlas.

Tal parece que el maestro desconoce el contenido académico que debe impartir a su grupo. No se nota un manejo del programa de español.

Aunque las actividades que realizaron los alumnos se vieron limitadas al uso de sus libros de texto, no quedó claro cuál era el contenido y qué conocimientos nuevos adquirieron.

La interacción verbal entre maestro y alumnos se reduce a una serie de órdenes impuestas por el profesor y a algunas dudas de los alumnos sobre la rutina diaria. Esta participación de los alumnos es reprimida y controlada, además no tiene importancia, no es válida. Se hizo caso omiso del alumu

no que dijo no entender la tarea y de la alumna que quiso participar diciendo una poesía. Estas actitudes inhiben la participación de los niños.

Más que de lecciones académicas que dieran lugar a los contenidos que los alumnos deben aprender para su desarrollo integral, según el programa oficial, fui testigo de una serie de lecciones que inducían a los niños a adquirir y reforzar hábitos y actitudes de respeto a la autoridad, obediencia, competitividad, pasividad y sumisión. Esto es lo que espera la autoridad de ellos, aunque no aprendan nada, eso no tiene importancia. Lo fundamental es que aprendan a comportarse frente a la autoridad.

La realidad socio-económica que viven los alumnos pasa desapercibida, como si el maestro la desconociera o más bien como si no la quisiera reconocer. Tal pareciera que la escuela es ahistórica, como si nada a su alrededor existiera. Los aspectos de la vida diaria sólo se comentaron en el intercambio que tuvieron los alumnos. Su único recurso es hablar entre ellos, en su interacción mutua no hay quien los reprima.

IMPRESIONES DEL DIA

El gran caos de que fui testigo nuevamente, me ha dejado tensa y preocupada. Si no fuera porque ya empiezo a entender la estructura de las clases, tan desorganizadas y arbitrarias, y si no tuviera explicaciones todavía estaría en las más completa confusión.

Mi principal preocupación es no haber podido aún entablar diálogo con el maestro. Incluso hoy, ya no insistí en platicar, pues todo este tiempo me ha respondido... "Esta vez no podré estar atendiendo a este señor que ya lleva tiempo esperándome...", o, "Estoy calificando a los niños", o, "Hay -

reunión en la dirección", o, "Tenemos partido de voli". En fin, debo ingeniármelas para abordarlo de alguna manera.

Aunque por otro lado, me alienta comprobar que los niños ya tienen absoluta confianza de expresarse cuando estoy presente, o a la mínima señal de diálogo. Recuerdo que los primeros días no lo hacían, y aunque los invitaba a platicar se inhibían, quizá se imaginaban que yo era otra especie de autoridad.

SECCION DE ANALISIS E INTERPRETACION

A estas alturas, ya puedo ir analizando e interpretando desde las notas condensadas, lo cual ayuda mucho al avance del trabajo.

Este día de trabajo permite reforzar elementos observados ya en otras clases, y que al repetirse puedo decir que se trata de elementos que caracterizan la reproducción de la desigualdad social en el salón de clase:

El papel contradictorio e inconsistente de la autoridad, reafirma su carencia de fundamentos. Es una autoridad que no eligen los niños, (las mayorías no eligen a sus gobernantes).

El uso de la represión (bajar puntos por ejemplo), para reforzar el papel de la autoridad. Así mismo se manejan toda serie de órdenes verbales.

La actitud pasiva y mecánica de los alumnos es inculcada por medio de hábitos de trabajo rutinarios y sin sentido, como lo es la práctica de la copia.

El uso del lenguaje como instrumento de dominación se puede comprobar en la interacción que se observa entre el docente

y los niños, que no incluye comunicación alguna y que no permite la libre expresión de los alumnos, negando su experiencia. Además no tiene como objetivo transmitir algún nuevo conocimiento, sino más bien mantener el orden y el control del grupo.

Por medio del apresuramiento de actividades los alumnos aprenden a adaptarse a un clima de tensión, aprenden a trabajar bajo presión.

La interacción espontánea y libre de los niños sólo tiene lugar cuando la autoridad no está presente. Porque cuando el maestro está, hay que respetar esta autoridad y darle lo que pide.

Con el tiempo los alumnos ya no intentarán comprender la realidad y tampoco la cuestionarán, pues no se les enseña a cuestionar, desde el momento en que se reprimen sus preguntas y se patentiza que ellos no tienen autoridad para hacerlas.

Todos estos constituyen temas de análisis, algunos de ellos son manejados y explicados por Freire, y por Baudelot y Establet (1).

Rockwell y Ferreiro también han hecho aportaciones. Estas autoras coinciden en las siguientes expresiones:

(1) P. FREIRE. ¿ Extensión o comunicación ?

_____ La educación como práctica de la libertad.

_____ Pedagogía del oprimido.

CH. BAUDELLOT Y R. ESTABLET. La escuela capitalista.

E. FERREIRO. La práctica del dictado en el primer año escolar.

E. ROCKWELL. De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela.

Importan las características del orden, la organización, la presentación del material: el contenido es secundario (2).

La verdadera lección es realizar una tarea siguiendo los pasos tal como lo determina la autoridad: aprender a seguir un procedimiento fijo, una serie de instrucciones determinadas(3).

Continuas situaciones de trabajo, repetitivas y rutinarias, no sólo conducen a la parcelización u ocultamiento de la realidad mucho más compleja e interconectada, sino que conducen a que los alumnos realicen un trabajo manual cada vez más alejado del pensamiento.

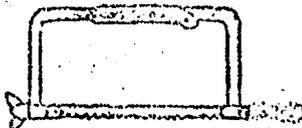
(2) Cfr. E. ROCKWELL, o.c., p. 119-126.

(3) Idem.

Diccionario de la carpintería

Una con una raya lo que se dice de la herramienta con el dibujo y el nombre que le corresponde.

Herramienta que sirve para meter clavos



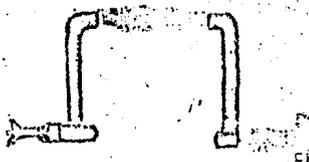
segueta

Herramienta que sirve para meter o sacar tornillos



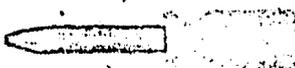
serrucho o sierra

Herramienta que sirve para emparejar la madera



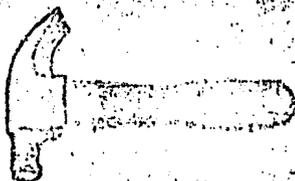
berbiquí o taladro

Herramienta que sirve para hacer agujeros



desarmador o desatornillador

Herramienta que sirve para cortar madera gruesa



martillo

Herramienta que sirve para cortar madera delgada



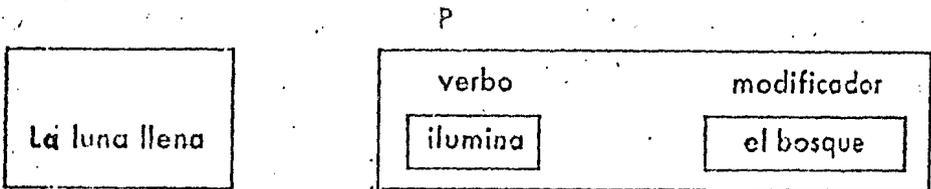
garlopa o cepillo

El campamento



La luna llena ilumina el bosque. Unos niños armaron una tienda. Juanito calienta el café. Memo corta unas ramitas. Un venadito mira a los niños. Todos hacen muchas cosas.

Fíjate en la siguiente oración, en el predicado hay un modificador.



Divide las siguientes oraciones en sujeto y predicado.

Encierra el verbo en un rectángulo.

Subraya el modificador que aparece en el predicado.

Observa que los modificadores que subrayaste reciben directamente la acción del verbo. Estos modificadores son el objeto directo del verbo.

Escribe un objeto directo en cada oración:

La luz de la luna alegra _____

Los venados comen _____

Sergio encontró _____ en el bosque.

Gilberto guarda _____ en su mochila.

Reconocerá el objeto directo.

El pañuelito



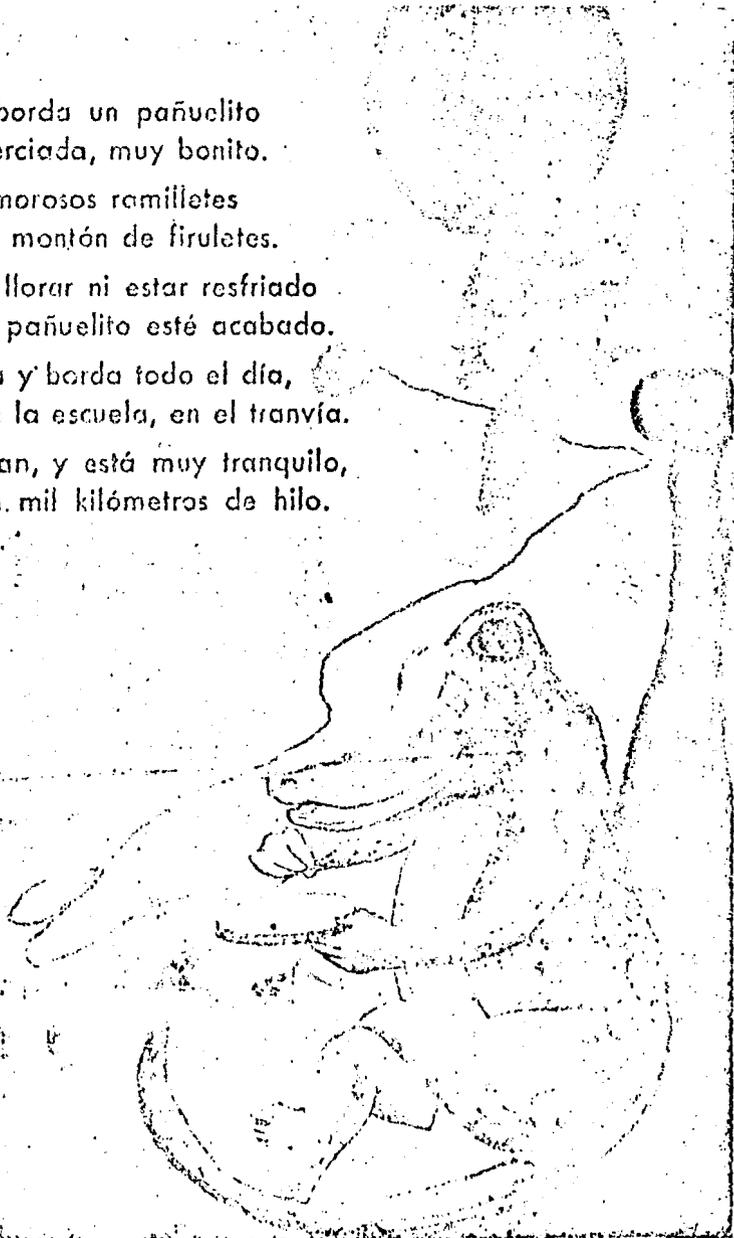
El cocodrilo borda un pañuelito
de madero terciada, muy bonito.

Le borda primorosos ramilletes
y también un montón de firuletes.

Ya no podrá llorar ni estar resfriado
hasta que el pañuelito esté acabado.

Por eso borda y borda todo el día,
en el cine, en la escuela, en el tranvía.

Ya no le faltan, y está muy tranquilo,
más que cien mil kilómetros de hilo.



Un pañuelito muy bonito

Lee en voz alta "El pañuelito".

Recuerda que en un poema cada línea se llama "verso" y que los versos se juntan en "estrofas".

¿Cuántos versos tiene "El pañuelito"?

Fíjate que los versos se agrupan aquí de dos en dos.

¿Cómo sabemos que las estrofas de "El pañuelito" son de dos versos?

Completa los siguientes versos, escribiendo en cada rectángulo la palabra que falta:

El cocodrilo borda un

PAÑUELITO

de madera terciada, muy

bonito

Le borda primorosos

YAMILLETES

y también un montón de

FIRULETES

Ya no podrá llorar ni estar

RESFRÍADO

hasta que el pañuelito esté

ACABADO

¿En qué se parecen las dos palabras que escribiste en los rectángulos rojos? _____ en la O

¿En qué se parecen las dos palabras que quedaron en los rectángulos azules? _____ en la S

¿En qué se parecen las palabras de los rectángulos verdes? _____

en la O

La repetición de los sonidos finales de las palabras se llama rima.

capta la voz

Don Quijote, el Caballero de los Leones

Ésta es la aventura de don Quijote y el león.

El león viajaba en una jaula chiquita y por lo tanto incómoda.

La leona tarabién.

El sol les daba mucho calor.

La tierra entraba por todos lados, les ensuciaba el pelo y los bigotes...

¡Y la leona había olvidado llevar su cepillo! ¡El colmo!

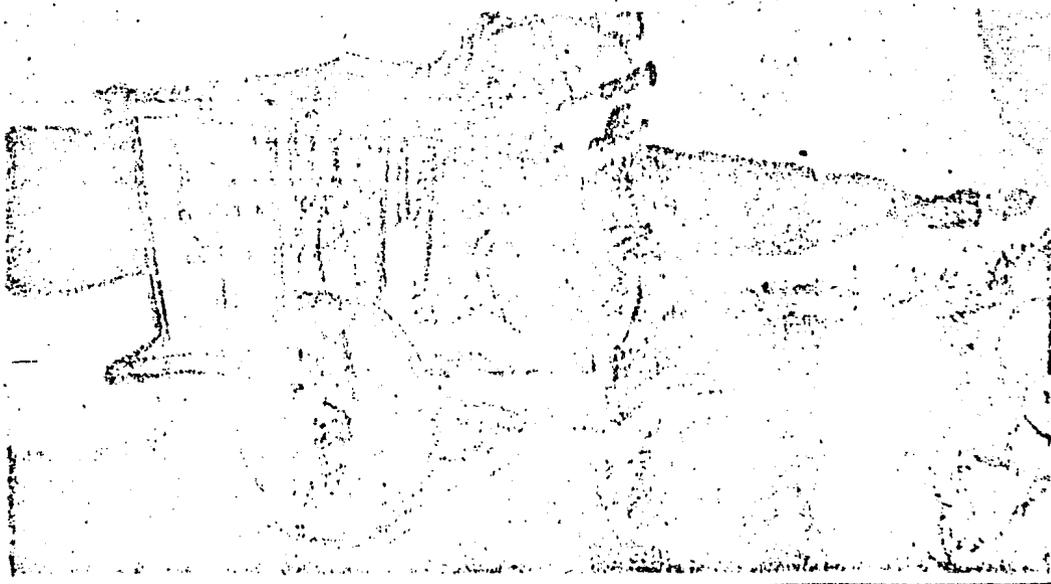
—¿Está enojada la leona? —preguntó el león.

—¡Sí, estoy muy enojada! ¿Y usted?

—Yo también. Este viaje es un fastidio. ¡Como todos nuestros viajes!

El conductor del carro, en cambio, viajaba mucho mejor que los leones. Y mucho mejor todavía viajaba el cuidador de los leones. Iba sentado sobre almohadones, y con una sombrilla azul y verde.

A don Quijote la sombrilla le pareció una señal maravillosa. ¡Sombrilla y aventura venían juntas para él! ¡Casi con toda seguridad era una aventura enjaulada!



—¿A dónde va este carro con jaulas? ¿De quién es?
—preguntó muy serio don Quijote desde encima de su caballo Rocinante—. ¡Seguro que está encantado!

—Este carro —contestó el conductor—, que no está encantado ni por las ruedas, es mío. Y lo llevo a la corte del rey.

—¿A la corte del rey?

—Sí, tengo que entregar allí dos feroces leones.

—¿Dos leones? —interrumpió Sancho Panza, el gordo escudero de don Quijote—. Y... ¿son muy grandes?

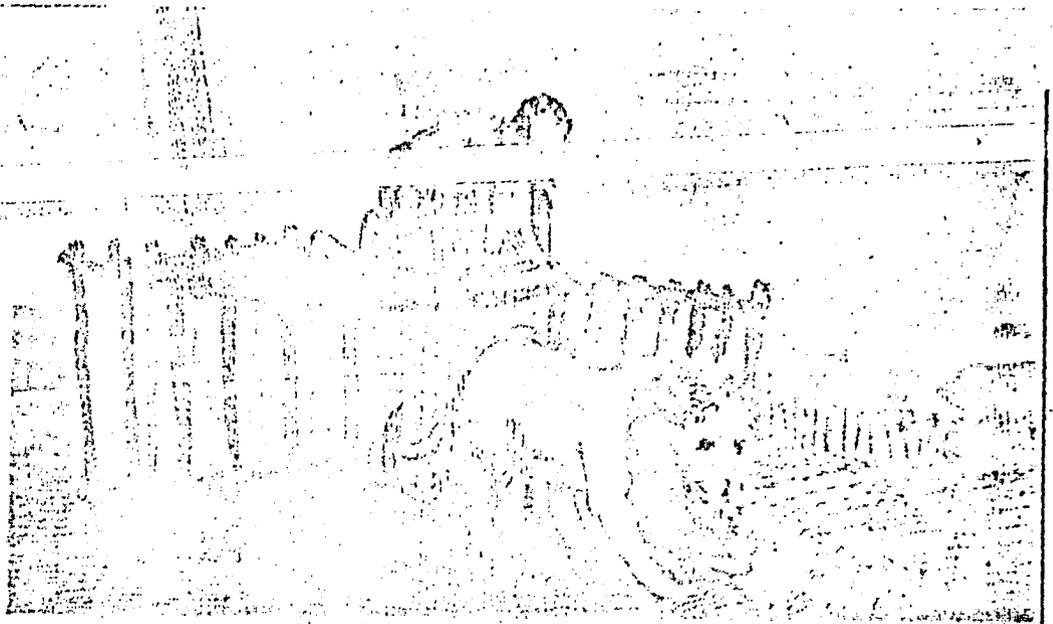
—¡Uy! —exclamó el cuidador de los leones—. ¡Son enormes! ¡Son los leones más grandes de toda España y de toda África también!

A Sancho le dieron muchas ganas de echar a correr. Pero a don Quijote le dieron muchas ganas de quedarse porque...

—¿Conque grandes, no? ¿Conque nunca vistos, eh? ¡Por más encantados que estén, a mí no me asustan! ¡Échenmelos y verán! —ordenó.

El conductor del carro y el cuidador de los leones, a quien también podemos llamar leonero, no entendían, pero trataban de comprender, y al fin llegaron a la conclusión de que aquel señor estaba loco. Y más lo pensaron cuando lo vieron con una





armadura de cartón, un yelmo oxidado, una lanza casera y aquel nombre tan, pero tan raro, de don Quijote de la Mancha. Por fin pudieron gritar los dos al mismo tiempo:

—¡Soliar a los leones! ¡Iso nuncal! ¡Nos comerán a todos!

Toda esta plática le gustó muchísimo al león.

—Empiezo a divertirme —pensó, espiondo por una rendijita de su jaula. La leona no se dio por enterada. Dormía y soñaba que se estaba bañando en una laguna de la selva. Y eso le gustaba mucho.

El leonero no se animaba a abrir la puerta, pero don Quijote se había puesto tan pesado, que decidió hacerlo, si bien tomando antes una buena precaución: subirse al techo de la jaula.

Sancho y el conductor, mientras tanto, se habían escondido en una lomita.

—¡Ah, qué lindol! ¡Un poco de aire-fresco! —rugió el león asomando su cabezota fuera de la jaula.

El leonero creyó que rugía de descontento.

El dueño del carro creyó que rugía de rabia.

Sancho Panza creyó que rugía de hambre.

¡Y don Quijote creyó que rugía de miedo ante su presencal





—¡A pelear! —le ordenó una voz ronca.

—¡No me gusta pelear! —volvió a rugir el león.

—Si te das por vencido sin intentar la lucha, me llamaré desde hoy en adelante el Caballero de los Leones! —le dijo don Quijote—. Y, además, te perdonaré la vida —agregó generosamente.

El león no entendió ni jota de todo aquel discurso de don Quijote.

Pero tampoco siguió rugiendo, porque se le había irritado la garganta con tanta tierra.

Así es que se despidió con un gran bostezo de aburrimiento, dio la espalda a todos y se dejó caer a dormir.

A don Quijote aquello le pareció un triunfo increíble, un triunfo sin límites, un triunfo glorioso.

Llamó a todos los demás, que se habían escondido, y les dijo:

—Ya ven que ante mi figura el más terrible de los leones que existen se ha acobardado, se ha inclinado respetuosamente.

¡Por lo tanto, desde hoy me llamaré el Caballero de los Leones!

Miguel de Cervantes Saavedra

(versión de Polidoro)



Unidad 2

Objetivos específicos

Actividades que se sugieren

2.4 Expresar oralmente y por escrito, sus percepciones.

- Busque algunas otras palabras que inician con hue y las use en enunciados.

2.4.1 Lea y comente un texto acerca de los sentidos, (L.A. Esp. p. 33).

- Relacione palabras que indiquen percepciones con el sentido a que correspondan.
- Comente con sus compañeros acerca de estas percepciones.
- Redacte textos breves sobre sus percepciones.
- Intercambie su trabajo con sus compañeros y lo comente.

2.5 Utilizar los modificadores del sujeto.

2.5.1 Lea y comente el texto "Estampa" (L.A. Esp. p. 39).

- Conteste preguntas sobre el contenido del texto (L.A. Esp. p. 40).
- Complete sujetos agregando modificadores sin preposición y con preposición, identificando los primeros como adjetivos y los segundos como complementos.
- Advierta que los adjetivos y complementos son modificadores del sujeto, así como los artículos.
- Escriba algunos enunciados en donde use estos modificadores del sujeto.

2.6 Utilizar la construcción nominal como sujeto de oraciones.

2.6.1 Comente con sus compañeros, cómo se enlazan las palabras al hablar y al escribir.

- Identifique como construcción nominal a las que tienen como núcleo un sustantivo.
- Complete construcciones nominales y las utilice como sujetos al agregar predicados (L.A. Esp. p. 41).

2.7 Describir oralmente y por escrito, ilustraciones.

2.7.1 Observe y comente una pintura (L.A. Esp. p. 42).

- Responda preguntas sobre la ilustración observada (L.A. Esp. pp. 42 y 43).
- Describa oralmente la ilustración, con base en las relaciones, suposiciones e inferencias que hizo a través del diccionario.
- Comente con sus compañeros las descripciones del grupo.
- Busque una ilustración y la describa por escrito.
- Lea su trabajo y escuche el de sus compañeros.

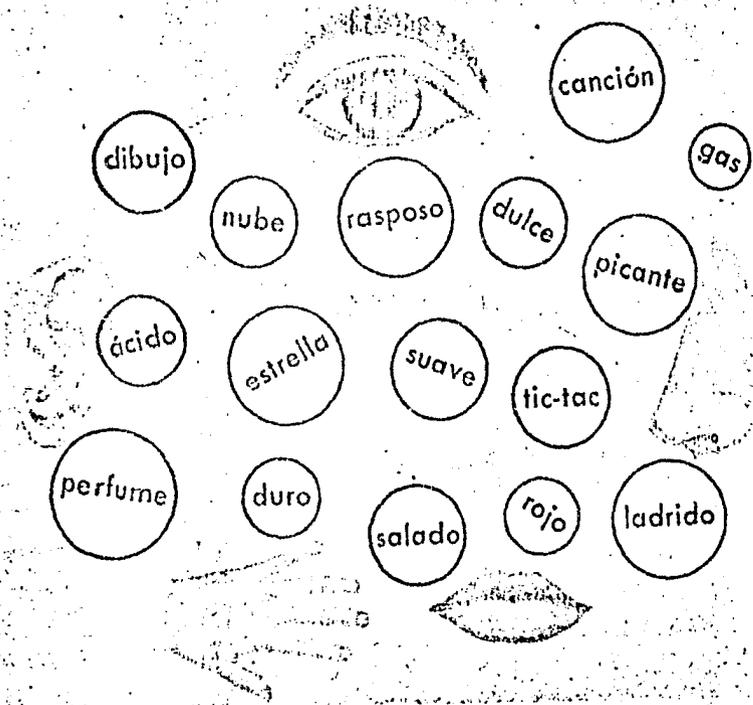
Cinco preciosos sentidos



El niño se siente tan feliz como un pájaro en la tarde de verano: huele la tierra, toca las yerbas mojadas, mira todos los verdes del campo, oye el tintín de las gotas y el canto de las chicharras, saborea el agua de lluvia que se quedó en una hojita. Goza el campo con todos sus sentidos.

Tú también sabes usar muy bien tus sentidos.

Traza una línea para unir las palabras que están dentro de cada circulito con el sentido que les corresponda.



¿Cómo resolviste el juego? Conversa con tus compañeros.

Escribe sobre los siguientes temas:

- Lo que me gusta ver.
- Lo que me gusta oír.
- Lo que me gusta oler.
- Lo que me gusta tocar.

¡Cuántos golpes!

Separa estas oraciones en sujeto y predicado. Fíjate en el ejemplo:

- P
- El martillo golpea los clavos con fuerza.
 - El martillo golpea los clavos.
 - El martillo golpea.

El predicado de la última oración tiene una sola palabra. Esa palabra es la más importante. Si la quitamos no se entiende la oración. Fíjate:

El martillo los clavos con fuerza.

La palabra que no se puede quitar en el predicado es el núcleo. Las otras palabras que aparecen en el predicado se refieren al núcleo: son sus modificadores.

Construye tres oraciones con estas palabras:

Sujetos	Predicados	
	Núcleos	Modificadores
<p>El serrucho El berbiquí La garlopa</p>	<p>agujera cepilla corta</p>	<p>la madera los troncos las tablas</p>

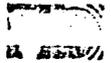
Reconocerá el núcleo del predicado y sus modificadores.

Escribe las oraciones que construiste:

1. _____
2. _____
3. _____

Recuerda que las palabras que escribiste en el núcleo del predicado se llaman verbos.

El muro blanco

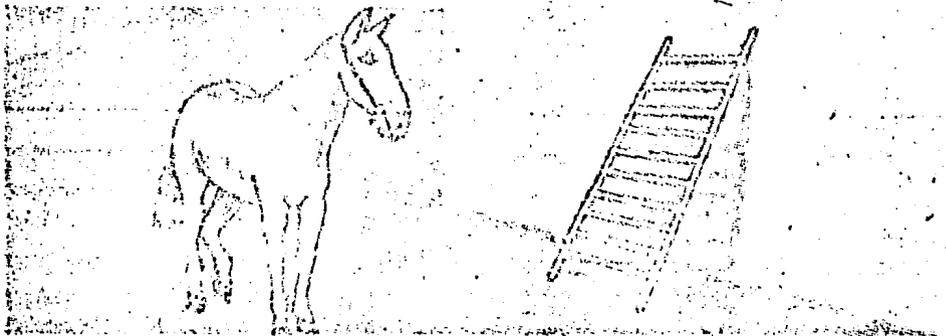


1. Era un muro blanco, blanco, blanco.
2. Era un mulo blanco, blanco, blanco.
3. Ahí colgó un mecate largo, largo, largo,
4. Ahí colgó un metate largo, largo, largo,
5. con un martillo pesado, pesado, pesado.
6. con un martillo pelado, pelado, pelado.

Lee con cuidado las frases anteriores y descubre qué es lo que cambia entre el renglón 1 y el 2, entre el 3 y el 4 y entre el 5 y el 6. Subráyalo.

Escribe en las líneas lo que subrayaste y encierra en un rectángulo lo que es diferente en cada pareja de palabras.

Los elementos que cambiaron en cada pareja de palabras hicieron que cambiara también el significado.



Estos elementos son los fonemas.

Aislados, los fonemas no significan nada, pero combinados entre sí sirven para formar y diferenciar palabras.

Cuando nos referimos a los fonemas los escribimos entre barras, así: /a/.

Los pájaros vagabundos

Ahora vas a ver otro modificador del verbo: el objeto indirecto.

Fijate en esta oración:

S	P			
		verbo	O. D.	O. I.
Un niño		hizo	una casita	para los pájaros vagabundos

Aquí tienes dos oraciones. Escríbelas dentro del esquema, según corresponda.

Unos niños dieron agua a un pajarito.

S	P			
		verbo	O. D.	O. I.
Unos		niños	dieron	agua a un pajarito

La niña puso unas migajas para las palomas.

S	P			
		verbo	O. D.	O. I.
La niña		puso	unas	migajas para las palomas

Reconocerá el objeto indirecto.

El objeto indirecto recibe indirectamente la acción del verbo.



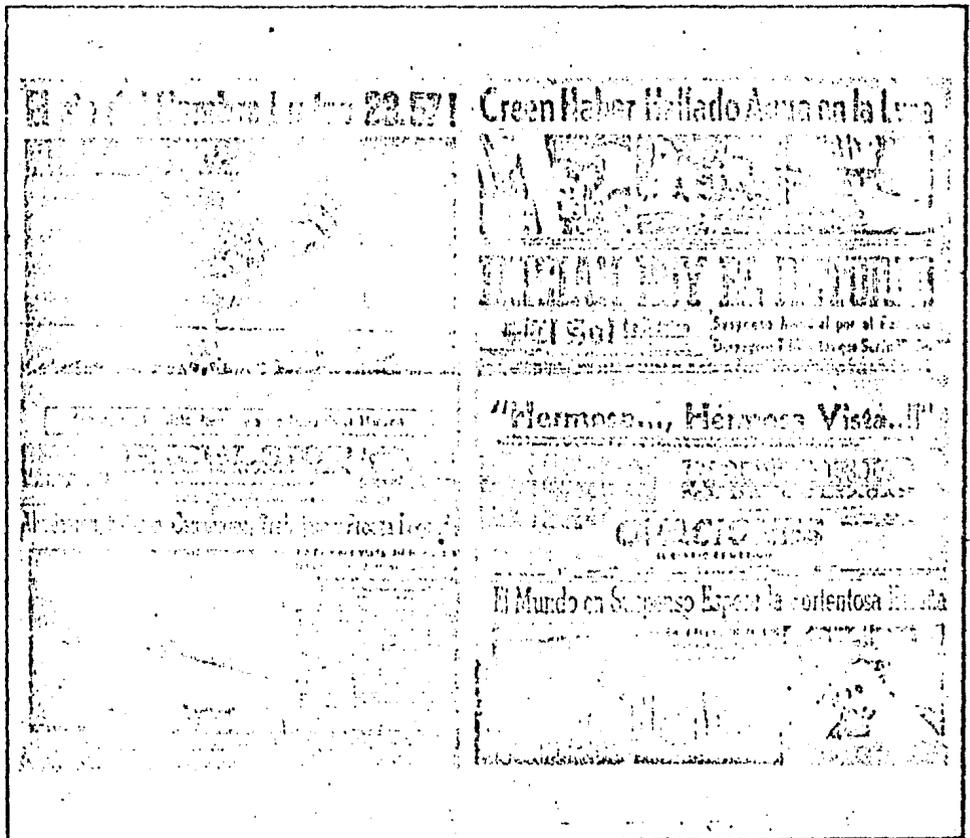
Otros diarios



Todas las cosas tienen un nombre y los periódicos también. Aquí tenemos los nombres de algunos periódicos de diferentes lugares. ¿Qué periódicos conoces? ¿Hay periódicos a colores en el lugar donde vives?

Los nombres de los periódicos cambian bastante. Algunos dicen de dónde son y otros no. Lo importante es que los periódicos nos traen noticias de lugares muy lejanos y de lo que pasa en el poblado, en la ciudad o en el país donde vivimos. Unos son muy gruesos y otros traen poquitas hojas; algunos traen fotos a colores y otros sólo en blanco y negro. Los periódicos que salen todos los días se llaman diarios.

Muchísimas personas trabajan de día y de noche para hacerlos. Los nombres de los periódicos vienen en la parte de arriba de la primera página, en la cabeza.



Encuentra y registrar los datos de publicación de los

Fíjate en los periódicos que aparecen en tu libro y completa lo siguiente:

Nombre del periódico: El heraldo

Lugar donde se publica: México

Fecha:

Nombre del periódico: Excelsior

Lugar donde se publica: México

Fecha:

Nombre del periódico: EL SOL DE MEXICO

Lugar donde se publica: Mexico

Fecha:

Nombre del periódico: DIARIO DE CULIACAQUA

Lugar donde se publica: Culiacan

Fecha:

Nombre del periódico: OYACIONES

Lugar donde se publica: México

Fecha:

¿Conoces otro periódico? La Prensa

¿Cómo se llama? La Prensa

¿Dónde se publica? México

¿Serán iguales el "Diario de Andrés" y "El Diario de Durango"?

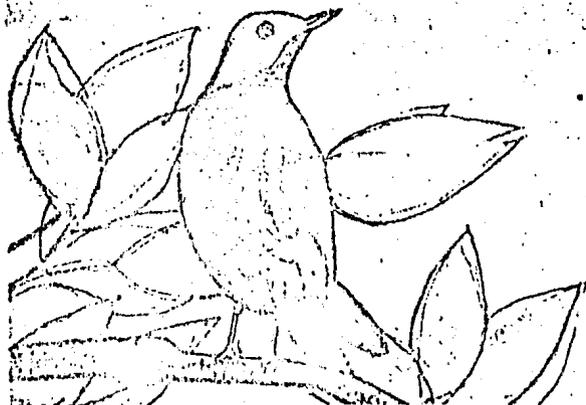
No ¿Por qué? Porque no lo sabemos

¿Tú escribes un diario como el de Andrés? No

Tilín

Tilín es una pajarita vagabunda.
No tiene casa.
No hay árbol alto, como ella quisiera, para cobijo de su sueño tibio.
Le gustan las estrellas.
Su cabeza queda inmóvil cuando mira cómo mueren sus rayos.
Hoy vuela sin rumbo.
Entrelaza caminos, como todos los pájaros sin domicilio.
La tarde. Algún niño. Una piedra. Tilín ya no vuela.
Se refugia en un brazo tembloroso del roble viejo.
Tiene grana sobre su pecho negro.
El corazón abierto deja escapar la vida que brilla y se desliza.

Antonio Abuin



FUENTES DE INFORMACION

- ALCALA ALBA, ANTONIO. "El estructuralismo lingüístico es campo de investigación, pero no de enseñanza". En El Maestro, No. 37. Organó del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Méx., Abril, 1986, p. 1-4.
- BARABTARLO, ANITA Y THEESZ, MARGARITA. "La metodología participativa en la formación de profesores". Ponencia presentada en el primer Foro sobre Investigación Educativa en México, D.F., del 24 al 26 de enero de 1985. En Perfiles Educativos No. 27-28, CISE, UNAM, enero-junio de 1985, p. 72-77.
- BAUDELLOT, CH. Y R. ESTABLET. "El aparato escolar y la reproducción de las relaciones sociales de producción". En La Escuela Capitalista. México, Siglo XXI, 1981, p. 239-264.
- _____. "Escuela Única=escuela dividida". En La Escuela Capitalista. México, Siglo XXI, 1981, p. 13-46.
- _____. "La escuela primaria". En La Escuela Capitalista. México, Siglo XXI, 1981, p. 175-235.
- BAULEO, ARMANDO. Contrainstitución y grupos. Madrid, ed. Fundamentos, 1977.
- _____. Ideología, grupo y familia. Buenos Aires, ed. Kargierman, 1976.
- BERNSTEIN, BASIL. "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias". En Garvin, Paul L. y, Y. Lastra de Suárez. Antología de estudios de Etnolingüística y sociolingüística. Lecturas universitarias 20, Méx., UNAM, 2a. ed., 1984, p. 357-374.
- BOLAÑO, SARA. "Prólogo". Antología de temas de lingüística. México, UNAM, 1978.
- CAMARA, GABRIEL. Impacto y relevancia de la educación básica: panorámica sobre el estado de la investigación. México, CEE, SEP, 1983.
- CARDEMIL, C. Y J. FILIP. "Elementos de investigación participativa al interior de un proyecto de comunicación de resultados de investigación educativa a profesores primarios". En Cuadernos de Formación No. 1, Santiago, Chile, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1984, p. 65-72.

CENTRO DE INVESTIGACION Y EXPERIMENTACION PEDAGOGICA. "Una experiencia de investigación participativa". En Cuadernos de Formación No. 1, Santiago Chile, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad - Escolar, 1984, p. 55-64.

CHOMSKY, NOAM. "Contribuciones de la lingüística al estudio del entendimiento". En El lenguaje y el entendimiento, Barcelona, Seix Barral, 1973, p. 47-49.

DELGADO CARRILLO, M. Efectos de la educación autoritaria, Tesina Profesional, México, UNAM, 1984.

DIAZ BARRIGA, ANGEL. "Una propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio". En Didáctica y currículum. México, ed. Nuevomar, 1984, p. 31-60.

EDELSTEIN, G. Y RODRIGUEZ AZUCENA. "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En Revista de ciencias de la educación, Año IV, No. 12, Buenos Aires, 1974.

FERREIRO, EMILIA. "La práctica del dictado en el primer año escolar". En Cuadernos de Investigación Educativa No. 15, Méx, DIE, IPN, 1984.

FIORI, ERNANI MARIA. "Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire". En Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 1979, p. 3-20.

FREIRE, PAULO. "Educación versus masificación". En La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI, 1980, p. 97-113.

_____. "¿ Extensión o comunicación ?". México, Siglo XXI, 1981.

_____. "Dialogicidad y diálogo". En Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 1979, p. 97-150.

FURLAN, ALFREDO. El diseño de un nuevo plan de estudios. México, UNAM, ENEP IZTACALA.

GALVEZ, G. ROCKWELL, E. PARADISE, R. Y SOBRECASAS, S. "La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria". En Cuadernos de Investigación Educativa No.1, México, DIE, IPN, 1981.

_____. "El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria". En Cuadernos de Investigación Educativa No. 1, Méx., DIE, IPN, 1981.

GUIRAUD, PIERRE.. La semántica, México, Breviarios FCE, 1976.

- HOYOS MEDINA, CARLOS A. "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad". En Revista Perfiles Educativos No. 7, Enero-marzo 1980, CISE, UNAM, p. 12-32.
- IBARROLA, MARIA DE. "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación". En Sociología de la educación, Colección de Estudios Educativos 5. México, CEE, 1981.
- _____. et. al. "Investigaciones sobre procesos educativos y estructuras de clases: reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática socio-educativa en México". En Documento base. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1981. Vol.I.
- KHOL, HERBERT. "Disciplina". En Autoritarismo y libertad en la enseñanza, Barcelona, Ariel, 1974, p. 95-110.
- _____. "Planes de estudio". En Autoritarismo y libertad en la enseñanza. Barcelona, Ariel, 1974, p.65-67.
- KOSIK, IRENE. "Dialéctica de la totalidad concreta". En Dialéctica de lo concreto, México, Grijalbo, 1985, p. 25-82.
- MERCADO, RUTH. La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana. Tesis de maestría en Ciencias de la Educación. México, DIE, IPN, 1983.
- MILLAN OROZCO, A. El signo lingüístico, México, ANUIES, 1973.
- MORALES GOMEZ, DANIEL. "Educación y desarrollo dependiente en América Latina. Una visión general del problema". En Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina. México, ed. Gernica, 1979, p. 19-47.
- MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS. SCHMELKES, S. GUZMAN, J.T. "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México". En Educación y desarrollo dependiente en América Latina. México, ed. Gernica, 1979, p. 171-201.
- _____, Y OTROS. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". En Revista Latinoamericana de estudios educativos Vol. IX, No. 3, Méx., CEE, 1979.
- _____, Y GUZMAN, J.T. "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria". En Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. I, No.2. México, CEE, 1971.
- OGBU, JOHN V. "La etnografía escolar: un método de niveles múltiples". En Cuadernos de Formación No.2. Santiago, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1984, p. 37-65.

- PARADISE, RUTH. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria. México, DIE, IPN, 1979, p. 26-116.
- PICHON-RIVIERE, ENRIQUE. El proceso grupal. Buenos Aires, ed. Nueva Visión, 1976.
- RED LATINOAMERICANA DE INVESTIGACIONES CUALITATIVAS DE LA REALIDAD ESCOLAR. "Apuntes etnográficos: sugerencias prácticas". En Cuadernos de Formación No. 2, Santiago, 1984.
- RIO ROBLEDA, E.I. Sugerencias pedagógicas de un método disciplinario, para escuelas primarias, basado en la libertad del niño, Tesina profesional, México, UNAM, 1981.
- ROCKWELL, ELSIE. "De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En Cuadernos de Investigación Educativa No. 3, México, DIE, IPN, 1982, p.3-56.
- _____, Y EZPELETA JUSTA. La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. México, DIE, IPN, Ponencia presentada en reunión Clacso, Sao Paulo Brasil, Junio, 1983.
- _____. "Teoría y etnografía en la investigación educativa". En Cuadernos de Formación No. 2. Santiago Chile, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1984, p. 67-83.
- RODRIGUEZ, AZUCENA. "El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario". En Revista Colección Pedagógica No. 2, Jalapa, Universidad Veracruzana, CEE, 1977.
- SANCHEZ VAZQUEZ, ADOLFO. "La ideología de la 'neutralidad ideológica' en las ciencias sociales". En La filosofía y las ciencias sociales, de J.L. Balcárcel et.al. México, Grijalbo, 1976, p. 287-313.
- SAUSSURE, FERDINAND DE. "Introducción". En Curso de Lingüística general, Buenos Aires, ed. Losada, 1978, p. 39-72.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. "Algunas observaciones a los programas de español para 3o., 4o., 5o., y 6o., grados de educación primaria plan 1972". En Práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en la educación básica. México, CNTE, Cuadernos No. 7, 1984, p. 59-63.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. "Introducción" y "El lenguaje verbal como factor determinante del desarrollo integral del individuo". En Práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en la educación básica. México, CNTE, Cuadernos No. 7, 1984, p. 11-19.

_____ . "Español". En Libro para el maestro. 1er. grado. México, Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, 1981.

_____ . "Español". En Libro para el maestro. 2o. grado. México, Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, 1981.

_____ . "Español". En Libro para el maestro. 3er. grado. México, Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, 1982.

_____ . "Español". En Libro para el maestro. 4o. grado. México, Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, 1982.

_____ . "Español". En Libro para el maestro. 5o. grado. México, Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, 1982.

_____ . "Español". En Libro para el maestro. 6o. grado, México, Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, 1982.

_____ . Libro para el alumno. Español. Cuarto grado. Ejercicios y lecturas. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1983.

TABA, HILDA. Elaboración del currículo. Buenos Aires, ed. Troquel, 1976.

TORRES, CARLOS A. "La sociología de la cultura y la crítica pedagógica de Paulo Freire". En Sociología de la Educación, Colección de Estudios Educativos 5, México, CEE, 1981.

WALKER, HORACIO. "Estrategias de investigación y participación popular". En Cuadernos de Formación No. 2. Santiago, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1984, p. 15-35.

WILLIS, PAUL. "Notas sobre método". En Cuadernos de Formación No. 2. Santiago, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1984, p. 5-13.

ZARZAR CHARUR, CARLOS. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". En Revista Perfiles Educativos No. 9. México, CISE, UNAM, 1980, p. 14-35.