



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PROCESO COMUNICATIVO DENTRO DEL AULA DE CLASE EN UNA ESCUELA
INDÍGENA MAYA YUCATECA DE EDUCACIÓN PRIMARIA. INCIDENCIA EN LA
DESERCIÓN ESCOLAR Y EL REZAGO EDUCATIVO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN COMUNICACIÓN

PRESENTA:

LIC. DIANILYN YARISOL MALDONADO VÁRGUEZ

TUTORA:

DRA. LUZ MARÍA GARAY CRUZ

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES, UNAM

MÉXICO, D. F. OCTUBRE DE 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por su apoyo incondicional.

A la Dra. Luz María Garay, gracias infinitas por confiar en mí y en mi trabajo. Por el apoyo, los consejos y la paciencia.

A la Dra. Aimée Vega, gracias por la orientación, consejos y apoyo. He aprendido mucho de usted. En aquel verano de investigación iniciaron muchas inquietudes y siempre le estaré agradecida.

A los docentes y a cada estudiante de la escuela “Lázaro Cárdenas del Río” de Nahbalam. Terminé extrañándolos, gracias por una de las experiencias más enriquecedoras en mi vida. Sin su colaboración y ayuda, este trabajo no sería posible.

A mis amigos y amigas, saben quienes son... Estoy eternamente agradecida por estar ahí siempre. Por consolarme, ayudarme y apoyarme. Agradezco conocer a personas tan maravillosas.

Al jurado, por el tiempo y sugerencias a este trabajo.

Gracias CONACYT, por financiar esta investigación y permitirme ser de las personas privilegiadas de este país en estudiar una maestría.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPITULO 1.	
PROCESO DE COMUNICACIÓN Y DINÁMICA COMUNICATIVA DENTRO DEL AULA.....	11
1.1. Proceso de la comunicación humana	11
1.1.1. Tipología de la comunicación humana.....	14
1.1.1.1. Comunicación interpersonal	16
1.1.1.1.1. La acción comunicativa según David K. Berlo. Modelo “S-M-C-R” (source- message- channel- receiver).....	18
1.1.1.2. Comunicación grupal.....	21
1.2. Comunicación en el aula	24
1.3. La desigualdad de género en el aula de clase.....	27
CAPITULO 2.	
CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	35
2.1. De la educación indígena a la educación intercultural en México.....	35
2.1.1. Secretaría de Educación Pública y algunos aspectos actuales de la educación intercultural en el Estado de Yucatán	39
2.2. Escenario de investigación: Nahbalam, Yucatán.....	43
2.3. Educación básica indígena: Primaria indígena Lázaro Cárdenas Del Río	50
CAPITULO 3.	
METODOLOGÍA.....	56
3.1. Tipo de investigación.....	56
3.2. Técnicas de investigación	57
3.2.1. Observación no participante.....	58
3.2.1.1. Observación de la interacción en el aula de clase.....	58
3.2.2. Entrevista	66
3.2.3. Diario de campo	66
3.2.4. Encuesta	67
3.3. Sujetos y sujetas de estudio.....	68
3.4. Procedimiento	69

CAPÍTULO 4.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.

DINÁMICA COMUNICATIVA, RELACIONES DE GÉNERO Y EMPATÍA PRESENTES EN LA ESCUELA INDÍGENA DE EDUCACIÓN PRIMARIA “LÁZARO CÁRDENAS DEL RÍO”..... 73

4.1. Espacios comunicativos de la investigación.....	73
4.1.1. Contexto social: Nahbalam, Yucatán	73
4.1.2. Escuela primaria indígena “Lázaro Cárdenas del Río”, escenario del problema de investigación.....	84
4.1.2.1. Salón de sexto año grupo “A”	93
4.1.2.2. Salón de sexto año grupo “B”	96
4.2. Características socio demográficas y económicas de los alumnos y alumnas de sexto grado	98
4.3. Proceso de interacción.....	104
4.3.1. Relación docente y estudiante	104
4.3.1.1. Rol del docente	104
4.3.1.2. Participación en clase	106
4.3.1.3. Relación Interpersonal.....	108
4.3.1.3.1. Empatía docente- estudiante en el aula de clase.....	111
4.3.2. Relación entre pares.....	113
4.4. Relaciones de género en el ámbito educativo	113
4.4.1. Actividades en la escuela	114
4.4.2. Relaciones de género en el aula de clase	116
4.5. Comunicación no verbal de docente y estudiantes en el aula de clase	119

CONCLUSIONES..... 120

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 126

ANEXO I.....	133
ANEXO II	138
ANEXO III.....	140
ANEXO IV	146
ANEXO V.....	157

Introducción

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se menciona que “Toda persona tiene derecho a la educación”, y si bien, la educación es un derecho, hay mucho camino por recorrer para hacer de esta declaración una realidad.

La educación, sin duda es vista como uno de los factores claves para el progreso de un país y actualmente, se desarrolla en un contexto donde lo que se busca es alcanzar altos estándares de calidad y excelencia determinados por referentes internacionales. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2013) en el informe *Panorama de la educación 2013*, sitúa a México entre los países con mayor deserción escolar en el mundo, muy lejos de otros como Japón y Alemania que tienen menos del 10 por ciento de población joven abandonando la escuela.

Sin duda, algo debe de estar fallando en el sistema educativo mexicano. La problemática inicia desde la educación primaria y a medida que avanza el grado escolar se va agudizando. Por ello se considera importante y necesario, realizar estudios sobre las problemáticas que inciden en las cuestiones más complejas y frecuentes que enfrentan los estudiantes de los diferentes niveles educativos en México, entre estos, la deserción escolar¹ y el rezago educativo².

¹ La *deserción escolar* se presenta cuando un estudiante que, sin haber terminado el nivel educativo que cursa, no se matricula posteriormente para continuarlo o, cuando sin haber terminado un nivel escolar, no se inscribe en el siguiente nivel para continuar su escolarización (INEE, 2012).

² Para la presente investigación se usará la definición de *rezago educativo* del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), como la población de 3 a 15 años que no asiste a un centro de educación formal y tampoco cuenta con la educación básica obligatoria; o bien, población de 16 años ó más que no cuenta con educación básica obligatoria que corresponde a su edad. De igual forma, es importante puntualizar que existen tres niveles de rezago educativo: los que no saben leer ni escribir por

La presente investigación, hace referencia a la importancia de las relaciones que se establecen entre el docente y el estudiante y, entre el mismo estudiantado, como un factor que contribuye a fortalecer el interés de éstos últimos por la escuela. Con ello, se pretende aportar elementos que coadyuven a combatir la deserción escolar y el rezago educativo.

La deserción escolar es un fenómeno que incide en el rezago educativo de la población, y se encuentra presente en todos los niveles que componen el sistema educativo mexicano. La importancia de entender y combatir estas problemáticas, radica en que históricamente la educación ha sido vista como un factor clave en el desarrollo de hombres y mujeres y por tanto, es un elemento que genera transformaciones en la sociedad y a su vez progreso en el país. Además, en México resulta evidente que la exclusión en materia educativa está atravesada por variables como la etnia, la localidad y el género.

El sistema educativo nacional en su conjunto y cada escuela, como institución social del estado mexicano, tienen la misión de impulsar el derecho a la educación mediante la distribución social de conocimientos y saberes que han de ser pertinentes para los estudiantes, a la vez que relevantes para la sociedad en donde viven (Sánchez y Andrade, 2009, p. 13). Por tanto, el sistema educativo mexicano está obligado a garantizar a las niñas y niños indígenas la educación bilingüe e intercultural, así como la conclusión de la

completo, los que saben leer y escribir pero no terminaron su primaria; y los que terminaron la primaria y no terminaron su secundaria.

Cabe destacar que para la medición de la pobreza la CONEVAL considera dos enfoques, el de los derechos sociales, y del bienestar económico. El primero se refiere a los derechos fundamentales de las personas en materia de desarrollo social y es medido mediante seis indicadores de carencia social y el primero de ellos es el rezago educativo. Los otros cinco son: acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda y acceso a la alimentación.

El segundo enfoque es medido a través de satisfactores adquiridos mediante los recursos monetarios de la población y representados por las líneas de bienestar y bienestar mínimo (CONEVAL, 2012).

Lo anterior se menciona para entender la importancia de la educación en el combate a la pobreza y la marginación social.

educación obligatoria como lo señala en el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012). En este contexto, el sistema educativo escolarizado en México comprende diversos modelos educativos en los dos primeros niveles de educación básica:

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio ó modelo educativo	Edad normativa ó típica	Duración en años
Educación básica	Preescolar	CENDI	3-5	3
		General		
		Indígena		
		Comunitario		
	Primaria	General	6-11	6
		Indígena		
		Comunitaria		
	Secundaria	General	12-14	3
		Técnica		
		Telesecundaria		
Comunitaria				
Para trabajadores				
Educación media superior	Bachillerato ó Educación profesional sin antecedentes	Bachillerato general	15-17	2-5
		bachillerato tecnológico		
		Profesional técnico		
Educación superior*	Licenciatura	Educación normal	---	---
		Universitaria y tecnológica*		
	Posgrado	Especialidad	---	--
		Maestría		
		Doctorado		

***Notas:** No se incluye la edad para cursar la educación superior, pues dependerá de la duración del plan de estudios que se haya cursado en la educación media superior. Tampoco se incluye información sobre la duración de los estudios de educación superior debido a la variabilidad de la misma.

*De igual forma, la licenciatura universitaria y tecnológica, incluye estudios en técnico superior universitario.

Fuente: INEE. Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior (2012, p. 63).

La educación se ha constituido en uno de los principales medios para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura. Para tener mayor claridad, es importante contextualizar la

situación de México con respecto a la diversidad cultural y lingüística que lo caracteriza y en particular, la situación de Yucatán, contexto de la investigación.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), reconoce la existencia de 62 grupos étnicos y el Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM (PUMC) presenta una cifra de 76 grupos, los cuales poseen características lingüísticas, formas de organización y de desarrollo diferentes. En cuanto a las lenguas indígenas en el país, el INEGI y el PUMC contabilizan 85 y en el caso específico de Yucatán, la lengua indígena es el maya yucateco. Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 del INEGI, la lengua maya es la más hablada en todo el estado, con 537,516 (30.3%) de la población total de 5 años y más. Lo que coloca al estado de Yucatán como el de mayor población maya-hablante en todo México.

Según el informe de pobreza y evaluación en el estado de Yucatán (CONEVAL, 2012), el porcentaje de población con rezago educativo en el estado disminuyó de 26.2 a 24.6 en dos años (del 2008 al 2010) y para el 2012 disminuyó otro 0.8 %, siendo de 23.4% para ese año. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2010, el 8% de la población mayor de 15 años de Yucatán, se encontraba con rezago educativo, de las cuales el 60% eran mujeres. Por su parte, el INEE en el informe Panorama Educativo en México (2010) menciona que el 78.1% de la población poseía únicamente educación primaria.

En cuanto a deserción escolar, se encuentra que a nivel primaria en Yucatán, durante el curso escolar de 2010-2011³ fue de 1.5%, habiendo el 1.5 de deserción en

³ Inicio y fin del ciclo escolar 2010/2011 e inicio del ciclo escolar 2011/2012. INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911*, SEP-DGP.

hombres y 1.5 % en mujeres. Para el ciclo escolar 2011-2012⁴ la deserción fue de 1.2%, siendo 1.3 en hombres y 1.2 en mujeres. En términos generales hubo una baja en los niveles de deserción entre un año y otro.

La educación destinada a los pueblos indígenas está en una situación crítica. En las escuelas indígenas es donde se concentran los mayores niveles de analfabetismo, los menores promedios de escolaridad, así como los más altos índices de reprobación y deserción. En el ciclo escolar 2009-2010, la Educación Primaria Indígena registro una deserción escolar total promedio del 2.29%. En cuanto a la matrícula en ese mismo ciclo fue de 48.8% en niñas y 51.2% en niños. Lo anterior, demuestra la importancia de desarrollar investigaciones en este contexto, y por ello, el presente estudio se realizó en la escuela primaria indígena ubicada en la comisaría de Nahbalam, perteneciente al municipio de Temozón en el Estado de Yucatán.

El municipio de Temozón, según la CONEVAL (2012), posee un alto grado de marginación y en cuanto a rezago educativo, para el 2010 era de 39.1%. De manera específica, la escuela primaria indígena, Lázaro Cárdenas del Río –ubicada en Nahbalam-, en los resultados de la Prueba enlace 2013⁵, en la que se evaluaron 214 estudiantes, fue valorada con un alto grado de marginación.

La formación escolar de las niñas y niños ocurre en un marco de interacciones entre ellos, sus madres y padres, el personal docente, directivos y otros agentes educativos. En

⁴ Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012. Recuperado en octubre de 2013 en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas

⁵ Recuperado en octubre de 2013: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

México, no existe suficiente información sobre estas interacciones ni sobre las condiciones en que se encuentran las escuelas. Además, de que poco se ha indagado acerca de la incidencia de la comunicación humana en los procesos educativos. Al ser la escuela una organización, la cual ante todo está compuesta por seres humanos, es de importancia comunicarse para lograr los fines que se proponen. La comunicación es de suma importancia en la socialización y también es de relevancia para una buena relación y entendimiento entre las personas. Por tanto, el propósito que ha guiado esta investigación, es el de describir las interacciones que se establecen entre los partícipes en el proceso de comunicación- docente y estudiante y, entre los estudiantes- en el aula de clase de una escuela primaria indígena maya yucateca.

En cuanto a los objetivos particulares, lo que se ha buscado es identificar las características sociodemográficas, económicas y culturales que caracterizan a los sujetos y sujetas de estudio. De igual forma, en el contexto del aula de clase, conocer las interacciones comunicativas que se establecen entre los estudiantes y de los estudiantes con el docente en el aula de clase escuela indígena maya yucateca de educación primaria. Por último, se quiere conocer de qué manera la identidad de género incide en la deserción escolar y el rezago educativo en una escuela “Lázaro Cárdenas del Río”.

El tema del abandono de estudios y del rezago en México es una realidad que debería preocuparnos, es una realidad de la que poco se habla en los discursos políticos y que también, son poco plasmadas en las campañas en los medios de comunicación; pero que sin embargo, las consecuencias las vemos reflejadas todos los días: cada vez más adolescentes delincuentes, embarazos no deseados, pocas oportunidades de empleo y pobreza; sólo por mencionar algunas. Por lo que no cabe duda de que la deserción escolar y

por tanto el rezago educativo, son graves problemáticas que repercuten seriamente en el desarrollo de hombres y mujeres.

En este sentido, el presente trabajo pretende responder la siguiente pregunta: ¿Cómo son las interacciones que se establecen entre los partícipes del proceso de comunicación – docente y estudiante, y estudiantes-estudiantes- en el aula de clases de una escuela primaria yucateca?. En esta tónica, como hipótesis de investigación, se planteó que la dinámica comunicativa entre el docente y estudiante y las condiciones familiares, inciden de manera importante en la deserción escolar y el rezago educativo.

Estructura de la investigación

Esta investigación consta de cuatro capítulos. El primer capítulo, tiene el propósito de fundamentar teóricamente la investigación, para ello, se encuentra dividido en dos apartados que agrupan los principales conceptos que sustentan la investigación:

Proceso de la comunicación humana. En este apartado, se retoma la comunicación humana y su tipología. Esta tipología profundiza en la comunicación interpersonal y en la grupal, al ser los más importantes dentro del aula de clase, y los de interés en este trabajo.

Comunicación en el aula. En este segundo apartado, se profundiza en las relaciones que se dan en el aula de clase y la importancia de la comunicación en este contexto.

En el capítulo dos se describe el escenario de investigación y se encuentra dividido en dos apartados. En el primero, se hace un recuento histórico sobre los eventos significativos de la educación intercultural en México. Este recuento nos lleva al segundo apartado, en el que se contextualiza la comunidad de Nahbalam, Temozón, Yucatán. Se

presentan datos socio-demográficos y datos sobre educación que permite conocer el rezago y deserción escolar de la población: escolaridad (población con educación básica y posbásica), asistencia e inasistencia, alfabetismo y analfabetismo. Estos datos estadísticos, se presentan con el fin de que ayuden a contextualizar y tener una visión de la situación de Nahbalam en cuanto a los diferentes aspectos que se retoman en el desarrollo de la investigación. Por último, dentro de este mismo, se describe el contexto de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río”, en donde se llevó a cabo la investigación. Todo lo anterior, se desarrolla con el propósito de presentar en forma general, la situación donde está inmerso el problema y con ello, tener un mayor acercamiento a las condiciones de las sujetas y sujetos de estudio.

En el capítulo tres, se da cuenta de la metodología de investigación, y tiene como propósito explicar los pasos que se siguieron para alcanzar el objetivo que guía la presente investigación. Se explican las técnicas de recolección de datos y los criterios para la selección de los sujetos de estudio. De igual forma, se detalla la forma en cómo la información requerida va a ser extraída, es decir, el procedimiento que se siguió para la aplicación de las técnicas de investigación.

El capítulo cuatro, tiene el propósito de presentar los resultados de la información recolectada al aplicar los instrumentos de investigación en la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río” y con ello, dar pie al apartado final en el que se encuentran las conclusiones obtenidas de lo planteado en éste capítulo.

En las conclusiones, se identifica la situación socioeconómica de las familias de los estudiantes, la comunicación entre docente y alumnos (as) y entre alumnos (as), la empatía,

el gusto por la escuela, expectativas a futuro de los alumnos (as) y las relaciones de género en la escuela.

CAPITULO 1.

PROCESO DE COMUNICACIÓN Y DINÁMICA COMUNICATIVA DENTRO DEL AULA

Este primer capítulo, como se ha mencionado, tiene el propósito de presentar los fundamentos teóricos sobre los cuales gira la investigación. Fue organizado tomando como punto de partida la dinámica comunicativa en el aula de clase y, se encuentra estructurado en dos partes. La primera, se refiere a la comunicación humana y su tipología, que se enfocará en la comunicación interpersonal y la grupal. Cabe señalar que se parte de la perspectiva psicosocial, en donde el interés es analizar cómo impacta la empatía y la asunción del rol en las dinámicas comunicativas dentro del aula de clase. En la segunda parte del presente capítulo, se retoma la comunicación en el aula, vinculándola con los aspectos clave de la comunicación interpersonal y grupal.

1.1. Proceso de la comunicación humana

La comunicación no es solamente la estrategia fundamental de la socialización, es uno de los mecanismos que han hecho posible la existencia de lo que llamamos sociedad. Es el principio básico de la organización social, y como tal, es requisito indispensable para las relaciones humanas (Rizo, 2005). “ ‘Comunicación’ proviene de la voz latina *communicare*, que significa intercambiar, compartir, poner en común. El prefijo (-com) es

especialmente importante, ya que significa juntamente, en unión, en compañía de, con, juntos, mutuamente” (p. 4). Para Cisneros (2008, p. 14) la comunicación es definida como:

Una acción generada por los seres humanos que tienen la voluntad de entenderse, y por lo tanto establecen un acuerdo de principio en el cual se reconocen recíprocamente como seres humanos valiosos, se respetan en cuanto tales y valoran sus diferencias y autonomía ética, desarrollan un intercambio recíproco de mensajes que los lleva a crear un nuevo conocimiento y una verdad conjunta, así como un vínculo que los compromete recíprocamente, teniendo mutua conciencia de todo ello.

Lo anterior quiere decir, que la comunicación es la acción realizada por los actores sociales con el fin de llegar a un entendimiento. Y este entendimiento se realiza mediante el intercambio de mensajes, generando de esta manera un nuevo conocimiento de la realidad social en la que se desarrollan. La acción comunicativa crea un vínculo entre los actores sociales, permite la estabilidad del sistema en el que se desarrollan.

Cabe destacar que para que ello tenga lugar, existen una serie de elementos que intervienen en el proceso de la comunicación (MC Entee, 1996):

- **Emisor:** El encargado de transmitir el mensaje
- **Mensaje:** Es lo que se quiere comunicar
- **Receptor:** Es a quien se dirige el mensaje y quien se encargará de decodificar (interpretar) lo transmitido. El receptor tratará de comprender el mensaje emitido y probablemente, enviar uno nuevo a manera de respuesta
- **Código:** Es lo que permite al emisor elaborar un mensaje y que el receptor pueda interpretarlo, se dice que ambos deben compartir el mismo código. La lengua es de los códigos más utilizados en la comunicación entre los seres humanos

- **Canal:** Es el medio por el cual se transmite el mensaje.

En cuanto a la **retroalimentación**, se puede hablar de ella cuando el receptor responde al mensaje enviado por el emisor –aceptando o rechazando dicho mensaje-, abriendo la posibilidad que se intercambien los papeles, es decir, que el receptor ocupe el papel de emisor y a su vez el emisor se convierta en receptor. Es justo en este momento cuando podemos hablar de comunicación como un proceso circular, en el que los actores se afectan mutuamente, dejando a un lado el modelo lineal de emisor, mensaje y receptor, tal como lo mencionan las definiciones mencionadas. Aunque el término de retroalimentación proviene específicamente del campo de la cibernética y de la teoría general de sistemas, al hablar de entendimiento, este término adquiere mayor relevancia y hace de la comunicación un proceso más dinámico. La retroalimentación permite poner a prueba la efectividad de los mensajes emitidos por el emisor y de esa forma, tener una guía sobre como orientar sus acciones futuras.

También en el proceso podemos mencionar las **barreras o ruido** como aquel obstáculo que no permite que el mensaje sea transmitido fielmente, lo que conlleva una distorsión parcial o total de la comunicación. Estas barreras son más comunes en el proceso comunicativo y entre ellas podemos encontrar de dos tipos (Fernández, 2002, p.64):

- **Barreras de transmisión:** barreras personales, complejidad de las palabras.
- **Barreras de percepción:** la falta de atención, motivación, información previa y dificultades de comprensión. Estas a su vez se clasifican de la siguiente manera:
 - **Barreras fisiológicas:** implican cualquier diferencia de tipo corporal el cual puede ser tanto del receptor como del emisor.
 - **Barreras filosóficas:** resultan de todas aquellas diferentes formas que tiene el emisor y el receptor de comprender e interactuar las situaciones cotidianas a las que se enfrenta en el transcurso de su vida.

- **Barreras psicológicas:** son los diferentes puntos de vista de cada persona.
- **Barreras culturales:** se presenta cuando hay diferencia de conocimientos entre el emisor y receptor y por lo tanto esto impide la comprensión del mensaje.
- **Barreras semánticas:** es la interpretación diferente que le dan tanto el emisor como al receptor a los conceptos que son utilizados en el proceso de la comunicación.

Otro elemento importante es el **contexto** en el cual tiene lugar el acto comunicativo, ya que es el que le da el sentido al mensaje y tiene que ver con el tiempo, espacio y las circunstancias socioculturales del emisor y el receptor.

Todo lo planteado con anterioridad se representa en el siguiente cuadro:

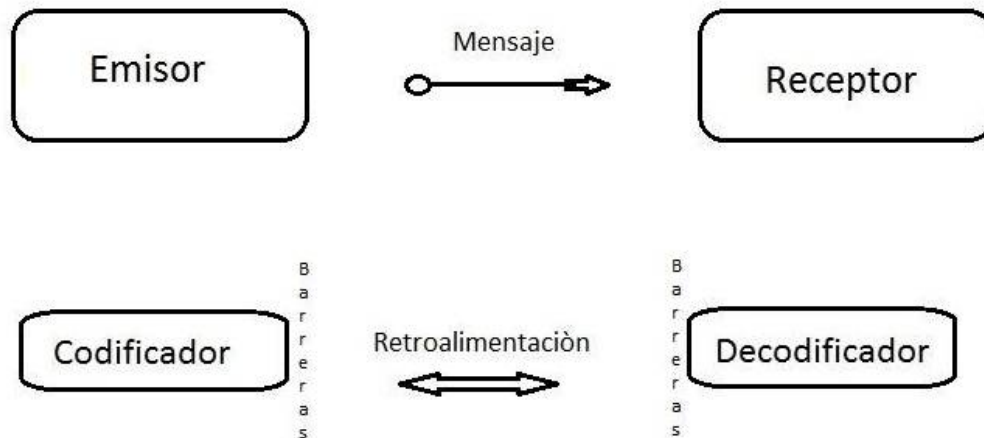


Gráfico 1.1. Proceso de comunicación. **Fuente:** Elaboración propia.

1.1.1. Tipología de la comunicación humana

Debido a que el interés de la investigación es analizar la dinámica comunicativa dentro del aula de clase, es importante mencionar que al ser la comunicación humana un proceso, ocurre en diferentes niveles, los cuales se encuentran determinados por el número de participantes que intervienen en la interacción, la forma y medios de relación entre dichos participantes, es decir, si la transmisión del mensaje es directa (cara a cara) o indirecta (a

través de algún intermediario), si existe o no proximidad física entre los actores. Cabe destacar que, los niveles “como ocurre en toda abstracción de la realidad, no son autónomos ni aislados, y son interdependientes entre sí” (Garay, 1994, p. ii).

La clasificación que se presenta a continuación, está caracterizada por el número de participantes que intervienen en determinada acción social y que, a pesar de que cada nivel posee sus propias características, también comparten elementos como son receptores, emisores, mensajes, respuestas, medios y canales entre otros (Ídem, p. ii):

- Comunicación intrapersonal,
- Comunicación interpersonal,
- Comunicación intragrupal,
- Comunicación intergrupala,
- Comunicación colectiva o masiva y
- Comunicación social o societaria⁶.

⁶ Guillermo Tenorio en “La Metodología y la Enseñanza de las Teorías de la Comunicación” (citado en Apud. Lee Thayer. Comunicación y sistemas de comunicación), caracteriza los niveles de comunicación de la siguiente forma:

- 1) La comunicación intrapersonal es aquella del individuo consigo mismo y depende del pensamiento reflexivo,
- 2) La comunicación interpersonal implica el diálogo (cara a cara), engloba manifestaciones de información verbal y no verbal por la estrecha proximidad física entre los participantes, asimismo, la respuesta simultánea del receptor ante la emisión del mensaje permite la frecuente retroalimentación. Este tipo de comunicación representa el principio del acto social;
- 3) La comunicación intragrupal es aquella que se origina entre los individuos de un grupo mediante la disposición de una estructura de roles, normas y jerarquías que proveen de integración e identidad al organismo;
- 4) La comunicación intergrupala se produce a través de la interacción entre uno y otro grupo y está limitada a la cultura, la ideología y el pensamiento social;
- 5) La comunicación masiva o colectiva percibe a la sociedad como un conjunto de grupos correlacionados y en equilibrio dinámico. Los medios de comunicación, las instituciones públicas y los organismos privados se correlacionan para formar el sistema social;
- 6) Comunicación social o societaria, cadenas de comunicación articuladas en todo el contexto social; involucran a las estructuras formales e informales de la sociedad.

Cabe destacar que este trabajo se enfocará únicamente en dos de los niveles mencionados, la comunicación interpersonal y la comunicación grupal (intragrupal e intergrupala). Por ello, en los siguientes subtemas explicaremos a detalle los dos tipos más importantes de la comunicación que se dan dentro del aula de clase.

1.1.1.1. Comunicación interpersonal

El término comunicación se relaciona, sin duda, con la interacción, que por su origen etimológico, se refiere al intercambio de hechos, actividades y movimientos. La comunicación humana precisa de la interacción, pero cabe destacar, que no toda interacción da lugar al entendimiento (Rizo, 2005).

La interacción es escenario de la comunicación, y a la inversa. Es importante mencionar, que a pesar de las diversas definiciones que haya de interacción, lo constante es que “sólo hay interacción social si hay una reciprocidad observable por parte de otros” (Rizo, 2005, p. 5).

Muy ligado al término de interacción se encuentra el de comunicación interpersonal, el cual es el objeto de estudio de la comunicación y se considera la base de todas las comunicaciones humanas. Se le define como el encuentro cara a cara entre dos actores sociales en el que se realiza un intercambio de mensajes, ya sean verbales o no verbales. Así, la comunicación, como base de la interacción social, es el principio básico de las relaciones sociales (Rizo, 2005). La comunicación interpersonal para Vizer (en Rizo, 2006, p. 56):

Instituye la realidad social, le da forma, le otorga sentidos compartidos tanto a nivel de los objetos (dimensión referencial) como a nivel de las relaciones entre los hablantes (dimensión interreferencial) y de la construcción del propio sujeto en tanto individuo social (dimensión autorreferencial). Estos tres niveles se manifiestan en cualquier

situación comunicativa: siempre se habla de algo, siempre se establecen relaciones entre quienes están hablando, y en todo caso la personalidad de éstos tiene fuertes implicaciones en la relación de interacción dada.

Lo anterior señala los elementos presentes en toda acción comunicativa, y los cuales, se han descrito en el apartado anterior. Hay un mensaje (sobre lo que se habla), se establece una relación (interacción) entre los que hablan y el resultado de la interacción que se establece entre los actores sociales depende de múltiples factores entre los que se encuentran las personalidades de ambos y el contexto de la comunicación. Con esto se quiere decir que, siempre que haya intercambio de información y se establezca un encuentro entre personas hay comunicación interpersonal, pudiendo o no haber una interacción favorable.

Marta Rizo (2005, pp. 2-3) por su parte menciona que “en el proceso de comunicación interpersonal los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, interactúan desde sus lugares de construcción de sentido...comprende interacciones en las que los individuos ejercen influencia recíproca sobre sus respectivos comportamientos, siempre en una situación de presencia física simultánea”. Observamos que la autora propone que hay un proceso de mutua afectación, lo cual no necesariamente implica un acuerdo.

Es importante mencionar que en la comunicación interpersonal existen expectativas por parte del emisor y/o del receptor respecto de los posibles mensajes y respuestas, intenciones, actitudes y la forma de responder de los participantes del acto comunicativo. Las expectativas están moldeadas por el sistema social y el contexto cultural en el cual se mueven las personas involucradas. Por ello se retomará a David K. Berlo, quién rescató los elementos del modelo propuesto por Shannon y Weaver (fuente de información-

transmisor- fuente de ruido- receptor- destinatario), y propuso un modelo aplicable a la comunicación humana, en el que amplía la posibilidad de estructurar un mensaje tomando en consideración factores cognitivos, sociales y culturales tanto de la fuente y como del receptor.

1.1.1.1.1. La acción comunicativa según David K. Berlo. Modelo “S-M-C-R” (source-message-channel-receiver)

David K. Berlo (1978) menciona que la comunicación interactiva permite que dos personas interactúen, “se coloquen en el lugar del otro, tratando de percibir el mundo de la misma forma, en la que lo hace el otro, procurando prever de qué manera habrá de responder éste. La interacción implica, la asunción recíproca de un rol y el empleo mutuo de habilidades empáticas” (p. 100). Para ello, Berlo formuló el siguiente modelo:

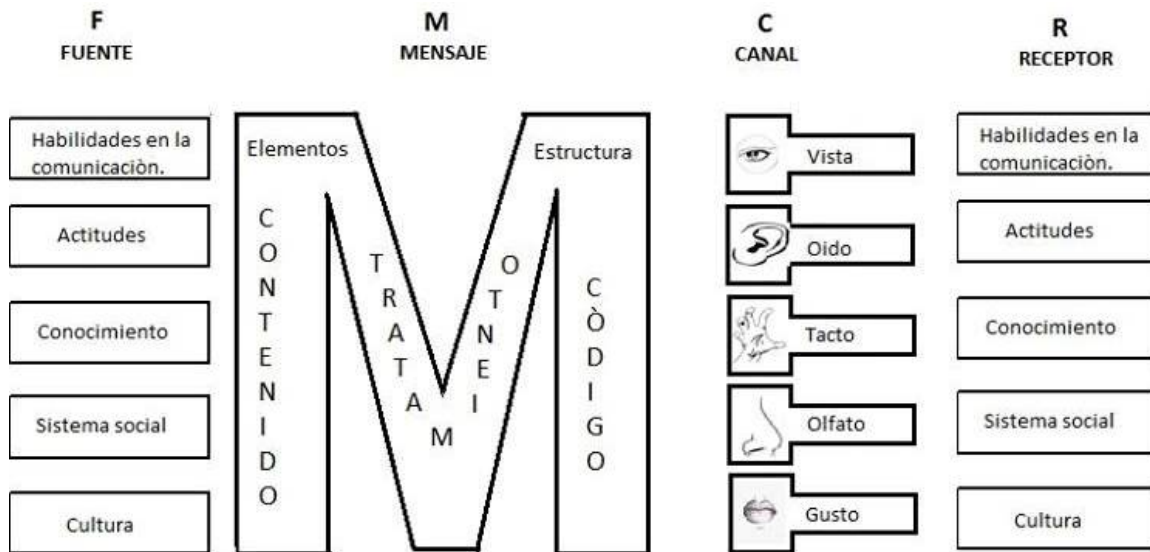


Gráfico 1.2. Modelo de los componentes de la comunicación. **Fuente:** El proceso de la Comunicación. Introducción a la teoría y la práctica (Berlo, 1978, p. 41).

David Berlo integra al modelo lineal de emisor, mensaje y receptor otros componentes que pueden obstaculizar o facilitar el proceso comunicativo:

- *Habilidades en la comunicación*, en la cual el autor señala cinco, dos encodificadoras -hablar y escribir (en las que se incluyen otras habilidades como pintura, la gesticulación, el dibujo, etcétera)-; y dos decodificadoras, -leer y escuchar-. La quinta, reflexión o pensamiento, es tanto encodificadora como decodificadora, además de que se encuentra implícita en el proceso, ya que se reflexiona previo a emitir un mensaje, así como al dar respuesta;

- Las *actitudes* están determinadas por la forma en que se comporta una persona A con respecto a una B, en la que se demuestra cierta predisposición favorable o desfavorable. Se plantean tres tipos de actitudes de la fuente que influyen en la comunicación: actitud hacia sí mismo, actitud hacia el tema que se trata y actitud hacia el receptor.

- *Nivel de conocimiento*, se refiere a que el nivel de conocimiento que posea la fuente respecto a determinado tema influirá en el mensaje. Es decir, no se puede hablar de lo que no se sabe, de esta manera el mensaje no será efectivo. “La fuente necesita poseer el tema de que trata, y también ha de saber cómo enseñarlo eficazmente” (Berlo, 1978, p. 28).

- *Sistema socio- cultural*, el cual hace referencia a la posición que la fuente ocupa dentro de un determinado sistema socio-cultural, es decir, los roles que desempeña, la posición que ocupa, el prestigio que tiene – dado por los demás y por sí mismo-.

De igual forma, menciona que al hablar de comunicación interpersonal existe una cierta interdependencia entre dos elementos, la fuente y el receptor, es decir, uno depende del otro y se afectan. Hay tres niveles de interdependencia comunicativa:

- 1) **La física por definición**, cuando el emisor y receptor confían en la presencia física mutua para encodificar el mensaje, no importando si hay respuesta.
- 2) **De acción- reacción**, en la que el feedback juega un papel muy importante, ya que es el elemento que permitirá conocer a la fuente qué tan efectivo fue al cumplir su objetivo y como una guía de sus futuras acciones, es decir, la fuente puede conocer por medio de las reacciones del receptor su efectividad al emitir un mensaje. En términos generales, en la interdependencia acción-reacción, la acción de la fuente influye en la reacción del receptor y la fuente, a su vez, se ve influida en la reacción del receptor y a sí una y otra vez.
- 3) **De las expectativas: empatía**, hace referencia a la importancia de las expectativas, tanto las que se tienen respecto al comportamiento del receptor como las que éste tiene del mensaje. Se plantea que los docentes tienen ciertas expectativas con respecto a los estudiantes. Y para explicar la empatía, Berlo plantea dos teorías: La primera es la **teoría de la empatía basada sobre la inferencia**, la cual dice que los seres humanos aprendemos a conocernos observando nuestra conducta y relacionándola con estados de ánimo. Posteriormente, basándonos en lo aprendido, inferimos los estados de ánimo de los demás de acuerdo a sus conductas; la segunda es la **teoría de la empatía basada en el desempeño de rol**, la cual afirma que en la primera etapa de la “asunción del rol” el niño o la niña comienza a desempeñar roles de manera imitativa, es decir, adopta los roles de otras personas sin interpretarlos. En la segunda etapa de esta teoría, desempeña los roles de otras personas, pero ya

existe una comprensión. En la tercera etapa, comienza a colocarse simbólicamente en el lugar de otros, en vez de hacerlo físicamente.

La importancia de mencionar las teorías de la empatía es mostrar que en la comunicación interpersonal, intervienen otros aspectos además de las habilidades comunicativas.

En esta tónica, se retomará otro de los tipos de comunicación humana presente en el aula de clase: la comunicación grupal. La importancia radica en que dentro de un grupo, los miembros interactúan (Shaw, 1981) y “nuestra identidad dentro de determinado grupo puede estar afectada por el género, la familia, la cultura ó las redes sociales” (Valadot, 2008, p.19).

1.1.1.2. Comunicación grupal

El ser humano desde que nace pertenece al grupo familiar y a lo largo de su vida se va integrando a diversos grupos, de tal manera que encontramos como grupos primarios de socialización principalmente la familia y la escuela.

Los grupos y cualquier forma social son consecuencia de la necesidad humana de relacionarse con los demás y lograr objetivos determinados. Por tanto, se forman gracias a la comunicación, es decir, antes de que un determinado grupo se forme deben comunicarse y de esta forma, se van determinando las jerarquías, los roles y normas. En general, puede decirse que los grupos son dos o más personas que interactúan y se han unido para alcanzar objetivos particulares.

Según Shaw (1981), hay seis diferentes maneras de abordar la definición de grupo social:

1. En *función de la percepción*: Para que un conjunto de individuos se considere grupo, sus integrantes deben percibirse como una colectividad, definirse como un grupo.
2. En *función de la motivación*: Que los individuos se asocien para satisfacer sus necesidades. Es decir el grupo que no ayude a satisfacer sus necesidades difícilmente se mantendrá e irá en busca de otro que sí las satisfaga.
3. En *función de propósitos*: Los individuos se asocian para alcanzar objetivos comunes.
4. En términos de *organización* (de estructura social): En la que los individuos se encuentran organizados de acuerdo a un sistema de roles y normas compartidas.
5. En términos de *interdependencia*. Los individuos, en algunos aspectos son interdependientes para que puedan satisfacer aquello que necesitan.
6. En *función de la interacción*: Grupo en el que los individuos puedan tener, en general, contacto cara a cara o interacción social.

En general, los grupos pueden formarse por uno o varias de las razones mencionadas con anterioridad. En opinión de John Turner (citado en Gámez, 2007, p. 36), “los grupos se perciben a sí mismo como ‘nosotros’, en contraste con ‘ellos’ ”, es decir, que un grupo existe si los miembros que lo conforman se perciben como miembros del mismo. De igual forma, los grupos, a medida que evolucionan, empiezan a mostrar ciertas características (Gámez, 2007):

1. **La estructura:** Cada integrante del grupo ocupa una posición y, la estructura del grupo se forma de las relaciones entre esas posiciones.
2. **La jerarquía de status:** Esta característica es consecuencia de ciertas características que distinguen una posición de otra. En el aula de clase puede intuirse que el docente posee mayor status que el estudiante, debido a factores como la edad, el conocimiento, etcétera.
3. **Los roles:** Cada integrante del grupo tienen un papel que desempeñar, y los cuales son los comportamientos que se esperan como ocupante de determinada posición.
4. **Las normas:** Se forman a lo largo del tiempo, como producto de la interacción de las y los miembros. Hace alusión a los estándares aceptados sobre el comportamiento del grupo y se pueden aplicar a cada integrante o a unos cuantos.
5. **El liderazgo:** El líder ejerce cierta influencia sobre los y las integrantes del grupo. Es quién contribuye a que el grupo consiga sus metas y satisfaga sus necesidades, es un modelo a seguir e incluso funge como mediador en los conflictos del grupo.
6. **La cohesión:** Es lo que mantiene unidos a las y los miembros del grupo. Mientras mayor es la cohesión, las normas serán acatadas en mayor medida. Al respecto Gallardo (2002, p.62) menciona que:

“La comunicación actúa dentro del grupo cohesionándolo al permitir la interrelación organizativa, identificando de tal modo a sus integrantes que aún cuando éstos no se encuentren en proximidad física es posible reconocerles. La comunicación que se da en los grupos, aun los más pequeños, provee estructuras integrativas de orientación e identidad para cada uno de los miembros”.

7. **El conflicto intergrupual:** Es cuando hay conflicto entre grupos, y las consecuencias pueden ser positivas o negativas dependiendo del contexto.

Todo grupo supone un proceso de socialización y no se encuentran separados unos de otros, sino que se encuentran interrelacionados gracias a que sus integrantes forman parte de varios grupos, de manera que dentro de la sociedad pueden pasar de un grupo a otro. Un ejemplo lo encontramos en el contexto de la escuela, en específico en el aula de clase, donde podemos encontrar diversidad de niños y niñas que se reúnen en grupos con base a varios aspectos sociales y/o culturales como sexo, status, rol, etcétera.

1.2. Comunicación en el aula

La comunicación en el aula de clases se define como el conjunto de los procesos de intercambio de información entre el docente y el estudiante y entre los compañeros (as) entre sí, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fragoso, 1999).

Retomando el modelo tradicional de comunicación, en el que se resalta la presencia del emisor, el mensaje y receptor; y aplicándolo al aula de clase, se encuentra que el emisor queda representado por el docente, el cual transmite sus conocimientos a los estudiantes-receptores- con el fin de llegar al objetivo que es el aprendizaje. Es de observar que este modelo de comunicación tiene como base la transmisión unidireccional de información, en la que se muestra a los estudiantes como pasivos y no participativos, es decir, la educación es vista como un proceso autoritario en el que no hay intercambio de papeles entre el emisor y receptor – profesorado y alumnado respectivamente (Espinosa, s.a.). Por tanto, la comunicación es lineal con carácter vertical descendente.

Sin embargo, Fragoso (1999) menciona que dentro del aula pueden surgir diversas situaciones en las que la comunicación entre el profesorado y el alumnado es esencial, por ejemplo: cuando surgen problemas, cuando se quieren intercambiar puntos de vista, entre otros. Lo que contraponen a la anterior idea de la comunicación en el aula como un proceso lineal en la que el docente habla y el estudiante escucha.

Otro aspecto de importancia que determina la interacción, es la disposición y distribución del aula. Al respecto, se puede observar que el docente siempre se encuentra al frente de los estudiantes e incluso en ocasiones, se encuentra en una plataforma, un nivel arriba de los estudiantes, lo que sugiere la autoridad del docente en el aula (Porrás, 2011).

En cuanto a la distribución del alumnado, se puede afirmar que en todas las escuelas primarias colocan las bancas en filas, de manera que los estudiantes quedan sentados uno detrás de otro, lo que impide que se comuniquen cara a cara. Sin embargo, dependiendo del docente esta distribución puede modificarse, optando por armar un gran círculo o pequeños círculos, lo que facilitaría la interacción entre los estudiantes e incluso, del docente con el alumnado (ibíd.).

En cuanto a la estructura grupal del aula algunos de los recursos comunicativos que emplea el profesorado son: “el control de los turnos de la palabra y de los temas de conversación, marcar la no aceptación de ciertas contribuciones de los alumnos o ignorar las sugerencias que no son bien recibidas” (Porrás, 2011, p. 26). Los recursos comunicativos mencionados tienen implícita una relación de poder⁷, en la que el docente

⁷ J. Hobbes afirma que, “el poder es un medio actual para obtener lo que parece un bien futuro” (en Passano, 1978: 72). Por tanto, se expresa que el poder es como el canal para obtener una meta o algún beneficio, un ejemplo sería el dinero, como medio para obtener un bien, tomando como base la definición de dicho autor. Pasando este concepto al campo de las relaciones humanas

tiene el poder de decidir quién habla, de qué se habla, en qué momento, lo que es válido y lo que no, etcétera. Lo anterior lleva a ubicar la importancia del lenguaje como mediador en las relaciones dentro del aula de clase, por tanto, se concluye que la situación educativa es también comunicativa debido a que, el primer paso en el proceso de socialización está en la relación interpersonal y ésta a su vez depende, en parte, de la adquisición del lenguaje.

En esta tónica, la socialización al ser un acto comunicativo en el que los individuos interaccionan entre sí, se ve impactada por aspectos como los roles de género y en el aula

podemos mencionar que en este caso el profesorado sustentaría el mayor poder ya que es un transmisor de conocimiento.

Por otra parte, Robert Dahl menciona: “X tiene poder sobre Y en la medida en que X es capaz de conseguir, de un modo u otro, que Y haga algo que es más del agrado de X, y que Y no habría hecho de otro modo” (en Goodin y Klingemann, 2001: 27). De acuerdo a la definición anterior se puede deducir que el poder no es algo que se tenga sino que se ejerce. Cabe destacar además, que el poder es situacional, es decir, se define en función de la posición que se ocupa, por tanto, continuando con la definición de Dahl, X tiene poder sobre Y, sólo sí, se ubica en una posición determinada que le permita ejercer ese poder. Como ejemplo de esta forma de ver el poder aplicado en el aula de clase, encontramos que en ocasiones el docente impone sus ideas, deseos, etcétera; a los estudiantes, por el sólo el hecho de ser el maestro (a), sin tomar en cuenta lo que piensan o las razones de los estudiantes, por tanto, éstos últimos serían los dominados.

Con lo mencionado anteriormente, se puede decir que Dahl define el poder como una relación unilateral. Hay un dominante y dominado pero no toma en cuenta que este último puede influir u obtener algún beneficio de esta acción de poder. Respecto a esto último Foucault, en su libro *Microfísica del poder*, menciona que el poder no es algo que está en manos de unos cuantos, sino que es algo que circula que funciona a manera de cadena. Dentro de esta perspectiva se puede mencionar a Sergio Labourdette (1984), quien no sólo explica las relaciones de poder desde el dominante sino también desde el dominado, lo ve como un sujeto de poder activo que tiene la capacidad de reacción, negociación y enfrentamiento frente a las dinámicas de poder.

Profundizando en el trabajo de Foucault cabe destacar que en su trabajo *El sujeto y el poder* (1988) menciona que las relaciones sociales son relaciones de poder, que estas últimas se encuentran implícitas en las relaciones sociales, incluso sin que los sujetos sean conscientes de ello. Dicho lo anterior, “El ejercicio del poder no es simplemente una relación entre ‘parejas’ individuales o colectivas, se trata de un modo de acción de algunos sobre algunos otros” (Foucault, 1988; p. 14).

Foucault (1981) y Maldonado (1994) coinciden en que las relaciones de poder se dan entre dos o más personas, quienes establecen dicha conexión para satisfacer una determinada necesidad. Lo que implica, que en dicha relación todos aportan algo, unos tienen de lo que otros carecen. Por tanto, en estas relaciones de poder siempre unos aportan algo importante para el otro, de manera que cada participante poseen cierto grado de poder y por muy pequeña que sea esta aportación, sin su presencia esta relación no existiría.

de clase se puede encontrar ejemplos concretos de ello. Concepción Fernández (en Blanco, 1996) presenta ejemplos concretos de la desigualdad de género en el aula de clase. Para la autora es importante indagar en este punto debido a que considera “los contextos educativos como unas agencias socializadoras privilegiadas que tienen un importante papel en la transformación o perpetuación de los estereotipos, las imágenes y los roles de género” (p.29).

1.3. La desigualdad de género en el aula de clase

A lo largo de la vida, en la familia, en la escuela, y en los diferentes contextos con los que se está en contacto, a hombres y a mujeres se les enseña qué está bien y qué no lo está. Se les dice cómo deben vestirse, cómo hablar, expresarse, qué se debe jugar, entre muchos otros. Por tanto, ser mujer u hombre implica un largo proceso de culturización, aprendizaje y adaptación a los roles establecidos. Pero antes de profundizar en el tema, habría que explicar qué se entiende por “rol social”. Se denomina así al papel que desempeñan determinados individuos en los contextos sociales y que se materializa en los comportamientos que son señalados como adecuados o inadecuados para esos papeles, por ejemplo, se espera de un maestro que instruya a sus alumnos, se espera de una ama de casa que mantenga limpio el hogar y se haga cargo de la crianza de los hijos, se espera de un servidor público que atienda a la ciudadanía, y así. A este respecto Talcott Parsons en su libro “El sistema Social” (1951) menciona:

Los roles no son constitutivos de cada una de las diferentes personalidades de la misma manera. Cada uno de estos roles se encuentra integrado dentro de un sistema de personalidad diferente, y por ello no ‘significa la misma cosa’ en un sentido preciso para dos personalidades. La relación de la personalidad con una estructura de rol uniforme es de interdependencia e interpretación, más no de ‘indusión’, en donde las propiedades del sistema de la personalidad están constituidas por los roles que se estiman que les han “hecho” (1999, p.29).

Con el argumento anterior se entiende que los roles no son algo dado, sino que son interpretados dependiendo de la personalidad del individuo y del contexto social, el cual no es algo que “se lleva” sino que “se hace”. Lo mismo se aplica para aquellas diferencias que se establecen entre comportarse como hombre o como mujer, es decir, los llamados roles de género.

El género⁸ se define a través de las interacciones sociales que tienen lugar en un amplio abanico de lugares y situaciones. Desde la perspectiva psicosocial, encontramos que

⁸El origen del concepto de género se dio a mediados del siglo XX. Las feministas retoman de la biología, construyen y proponen la categoría de género en el medio académico y político principalmente en países como Estados Unidos e Inglaterra. En español el concepto se empieza a utilizar a principio de los años ochenta. De Barbieri, indica que el concepto tiene lugar cuando ya se habían hecho trabajos de investigación y reflexión sobre la situación de las mujeres y con este concepto “se buscaba un ordenador teórico de los hallazgos y nuevos conocimientos a producirse, que tomaran distancia del empleo acrítico, e históricamente empobrecido de la categoría patriarcado, y que permitiera salir del empirismo en que habían caído muchos de los informes de investigación” (Achach, 2005, p. 7).

Marta Lamas (1997) señala que desde la perspectiva psicológica, género es una categoría en la que se articula tres instancias básicas:

- a) La asignación (rotulación, atribución) de género.
Tiene lugar desde el nacimiento y se realiza en base a la apariencia de los genitales externos.
- b) La identidad de género.
Se establece aproximadamente en la edad en que el niño o niña adquiere el lenguaje y finaliza antes que conozcan la diferencia biológica entre los sexos. El género al que pertenecen hace que se identifique con las actitudes, sentimientos, juegos, etcétera, propios de niño o niña. Después de establecida la identidad de género, es decir, cuando se asumen como pertenecientes al grupo de lo masculino (niño) o femenino (niña), es casi imposible cambiarla.
- c) El papel de género.
El papel (rol) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Cabe destacar, que hay

a las mujeres desde pequeñas se les enseña marcando diferencias sexuales. Cuando una madre le enseña a hablar a su hija, no simplemente le está enseñando un sistema de códigos para comunicarse sino que, también le enseña una forma de interpretar el mundo. Con ello, la niña aprende a categorizar y por tanto, se incluye en una categoría. Con el tiempo, como parte de determinada sociedad, el ser mujer, lo aprenderá con el transcurso del tiempo (Moreno, 2000).

Posteriormente, al ingresar a la escuela, niñas y niños ya saben cuál es su identidad de género y el papel que le corresponde con base a ella. Por ello, la escuela no es independiente de la familia, ya que las niñas y los niños llegan a la escuela con un aprendizaje previo de roles adquiridos en la familia, los cuales reproducen cualquiera que se la actividad que realicen (Blanco, 1996).

Se podría pensar que la escuela es uno de los ámbitos sociales en los que aparentemente existe cierta igualdad entre hombres y mujeres, ya que todas las niñas y los

variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico, edad de las personas, etcétera.

La existencia de diferencias socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es lo que da fuerza y coherencia a la identidad de género, pero hay que tener en cuenta que si el género es una distinción significativa en gran cantidad de situaciones, es porque se trata de un hecho social y no biológico (Lamas, 1997). Un aspecto que comprueba que el género es un hecho social es la repartición de tareas, es decir, los roles de género los cuales marcan una inequidad en la participación de hombres y mujeres a nivel familiar, económico, político, educativo, cultural, laboral, etcétera, al poner en serias desventajas a las mujeres en comparación con los hombres, con las consiguientes repercusiones también a nivel de la autoestima de las mujeres.

El establecimiento de los roles de género llega a convertirse en un hecho social de tanta fuerza que inclusive se piensan como “lo normal”: es “normal” que las mujeres pasen más horas atendiendo a las tareas domésticas aún cuando tengan la misma carga laboral que los varones fuera de casa. Lo mismo pasa con ciertas capacidades o habilidades que la sociedad ha calificado como de naturaleza “biológica”, como el que la mujer sea quien tiene que hacerse cargo de la crianza de los hijos. Estas inequidades son construidas y promovidas social y culturalmente. Martha Lamas (1997) afirma que hay que tener siempre presente que entre mujeres y hombres hay más semejanzas como especie que diferencias sexuales.

niños llegan a la escuela con igualdad de oportunidades. Sin embargo, la escuela se encuentra inserta en una determinada sociedad y por ello, no permanece al margen de la asignación de roles que se hace y por tanto, la escuela contribuye en la elaboración conceptual de lo que significa ser niño o niña, y esta enseñanza puede ser implícita o explícita. A este respecto Fernández (en Blanco, 1996) describe dos tipos de contenidos en el aprendizaje: 1) *los contenidos formales ó currículum explícito*, haciendo referencia a lo que se encuentra reglamentado, a lo que los niños y niñas deben aprender durante el curso escolar; 2) *los contenidos de aprendizaje no explícitos ó currículum oculto*, el cual se compone “del sistema de normas, el sistema de reglas de conducta para integrarse en el contexto escolar con éxito. Es decir, la interiorización del orden social presente en el aula” (p. 35).

Para los fines de la investigación, se profundizará en los contenidos de aprendizaje no explícito o currículum oculto, en los que están presentes elementos de los que no nos percatamos ya que se encuentran internalizados. Sin embargo, debido a que es igual de importante, se mencionara un claro ejemplo de contenido de aprendizaje explícito. Este, se encuentra en los libros de texto, en ellos imperan las imágenes masculinas y también se les dedica mayor información.

Según Fernández (en Blanco, 1996), en el currículum oculto hay dos elementos importantes a resaltar: *el lenguaje y la interacción dentro del aula de clase*, este último tópico clave en este trabajo. Con respecto al primer elemento, su importancia radica a que por medio del lenguaje expresamos nuestras ideas y pensamientos y, esta información se transmite de una persona a otra. En esta tónica, Fernández (citado en Blanco, 1996) y Palacios (2009) presentan una serie de argumentos y ejemplos en los que se hacen presentes

los rasgos sexistas del lenguaje⁹. Estos se encuentran presentes a lo largo del proceso de aprendizaje - por medio de palabras y actitudes de quienes participan en dicho proceso-, y confiere a hombres y mujeres de diferentes roles sociales. La importancia radica en que un cambio de lenguaje es un cambio en las relaciones de poder entre los sexos.

Algunos ejemplos, de cómo se materializa el sexismo en el lenguaje en el contexto de las aulas de clase, señalan que:

- La forma en que los maestros y maestras se dirigen a los y las alumnas, es decir, por medio del lenguaje, se nombra en mayores ocasiones a los estudiantes varones que a las estudiantes.
- Aunque en el aula de clase haya mayor presencia de mujeres que de hombres, los adjetivos utilizados siempre son en masculino, invisibilizando a las mujeres. Es decir, se utiliza con mucha frecuencia la palabra alumnos, para referirse a tanto a los estudiantes varones como a las mujeres. De esta manera, las niñas aprenden en este proceso, de que no se encuentran representadas en el lenguaje.
- La categoría de mujeres es elevado a la misma que de niñas.
- En raras ocasiones, a las mujeres se les hace referencia a las carreras, oficios y profesiones consideradas tradicionalmente “masculinas”. Por ejemplo, ingeniero, médico, etcétera.

⁹ Definidas por Palacios (2009, s.p.) como “todas aquellas expresiones del lenguaje y la comunicación humana que invisibilizan a las mujeres, las subordinan, o incluso, las humillan y estereotipan, no se adecuan a la realidad social, que exige la equidad para ambos sexos y el reconocimiento de lo que las mujeres somos, hacemos y podemos aspirar”.

- En cuanto a los adjetivos, se encuentra que con los niños se utilizan con mayor frecuencia palabras como bueno/ malo y, en el caso de las niñas, lo más frecuente son palabras como bonito/feo.

En esta misma tónica, en cuanto al currículum oculto presente en el aula de clase, se pueden mencionar los siguientes:

- Suele valorarse más los logros académicos con parámetros desiguales para hombres y mujeres, existiendo cierta tendencia a valorar a los alumnos como más inteligentes o con mayor capacidad que las alumnas, por lo que estas últimas son excluidas de recibir una auténtica valoración de sus capacidades y desempeño (Flores, 2007).
- De igual forma Flores (2007) y Fernández (citado en Blanco, 1996) mencionan que, a partir de las observaciones de las interacciones profesorado-alumnado, los maestros (as) interactúan más con los alumnos varones y los impulsan en mayor medida. Estas diferencias en el comportamiento se basan en las expectativas que se tienen respecto a las capacidades y posibilidades que tienen las niñas y los niños.
- En el aula de clase, por lo general, las niñas tienden a participar lo menos posible y cuando tienen que hacerlo, se muestran incómodas de realizarlo frente la clase. De esta manera, las alumnas se convierten en espectadoras de la construcción del conocimiento y, donde sus compañeros varones y el docente se convierten en los protagonistas (Flores, 2007). Es importante mencionar que estas actitudes de los y las maestras en su mayoría son inconscientes, como se mencionó con anterioridad, el currículum oculto la mayoría de las veces es internalizado.

La escuela no es la única que transmite dichos modelos diferenciales, pero sí juega un papel importante en ello. Moreno (2000) menciona que diversas investigaciones han reportado la existencia diferenciada de juegos propios para las niñas y para los niños, donde las primeras tienen papeles pasivos y apegados al rol de madre, mientras que los segundos suelen ser agresivos en su juego. Los juegos y juguetes considerados “apropiados” para las niñas constituyen de alguna manera un entrenamiento intensivo: las muñecas, la casita, la cocinita, no son más que una preparación para la maternidad. Las niñas que tienen hermanos o hermanas menores, la mayoría de las veces, son las encargadas de cuidarlos. Podría decirse que las mujeres se preparan para la maternidad durante muchos años (Castañeda, 2002).

Por otro lado, se puede observar, cómo el aprendizaje del éxito no suele promoverse entre las mujeres. La competencia y la ambición no es algo que se fomente en las niñas, se suele enfatizar, tanto en la educación familiar como en los juegos, la cooperación y la conciliación (Castañeda, 2002).

De esta manera, las mujeres se encuentran influidas por la sociedad y en el ámbito escolar, no desarrollan la confianza necesaria en lo que respecta a su capacidad de liderazgo y autoestima y por tanto, sus expectativas en estos campos son menores en comparación a los hombres (Flores, 2007).

Sin embargo los comportamientos mencionados con anterioridad, son un reflejo de la ideología androcentrista que perdura, pero que, al ser construcciones sociales son modificables. Y de esta manera, el cambio eficaz, el verdadero cambio, es el que se da en la vida cotidiana, la que se produce dentro y fuera de la escuela y en el cual, los docentes,

tienen una participación de suma importancia, al ser los emisores dentro del proceso de comunicación.

Como se ha observado, la educación formal es una de las herramientas más importantes para corregir o reproducir las desigualdades, por ello el aula constituye el espacio donde se aprenden, perpetúan o transforman las relaciones sociales entre los hombres y las mujeres.

A lo largo del capítulo, se reafirma la importancia de explicar las relaciones interpersonales y grupales que se establecen dentro del aula, intuyendo que éstas son resultado de las interacciones, las normas y los roles que se generan en el interior de la misma y los cuales son parte importante del proceso comunicativo. A grandes rasgos podría decirse que dentro del espacio del salón de clases, convergen diversas condiciones que son propias de cada integrante de la dinámica comunicativa que ahí tiene lugar. Por tanto, se concluye que lo educativo no es una simple transmisión de información sino que en su interior se propicia la interacción e influencia mutua entre los actores que participan en el proceso.

En esta tónica, desarrollada la parte teórica, en la que se rescata la importancia de la comunicación humana en el contexto del aula de clase, es importante aterrizarlo a la educación destinada a los pueblos indígenas, aspecto de suma importancia en la investigación. Lo que se busca es un acercamiento que nos permita entender las condiciones actuales de los sujetos y sujetas de estudio.

CAPÍTULO 2.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

2.1. De la educación indígena a la educación intercultural en México

El presente apartado no ahondará en la historia educativa de México. Lo que pretende es mencionar brevemente los hechos que han sido significativos en la historia de la educación intercultural de México para conocer el estado actual y como se llega a este momento. Para luego, enfocarse en el Estado de Yucatán, lugar donde se encuentra el escenario de investigación del presente trabajo.

Conocer el contexto de la educación intercultural permitirá entender el proceso que ha seguido el país para llegar al punto donde nos encontramos y clarificar el lugar de importancia que tiene la educación intercultural en nuestro país y en específico en el estado de Yucatán, México, el cual cuenta con una de las poblaciones más numerosas de maya-hablantes.

Como se ha mencionado, México es un país de riqueza multicultural y multilingüística, sin embargo, no es hasta el siglo XX que se reconoce esta diversidad lingüística y cultural. Olivé (2004, p. 60) menciona que desde los tiempos de la Conquista nuestro país ha vivido con los conflictos generados por la dominación de una cultura sobre otras, así como con los reclamos de los pueblos originarios para que se reconozca su derecho a preservar su cultura y a vivir de acuerdo con ella y según los planes de vida que sus miembros decidan.

En un periodo de suma importancia en nuestro país, el Cardenismo¹⁰, la meta era crear una ideología campesina y para ello, se ocupó de eliminar las lenguas indígenas y educar con programas rurales semejantes a todos los niños y niñas. En este periodo, de igual forma se ve el nacimiento del Departamento de Asuntos Indígenas en el año de 1936 y del artículo 3º constitucional que manifiesta el carácter socialista y laico de la educación. La función principal de dicho Departamento siguió siendo la integración del indio al proyecto de nación, sin embargo, no se cumple con el objetivo por lo que en 1946 desaparece y es integrado a la Secretaría de Educación Pública como la Dirección General de Asuntos Indígenas (Aguirre, 1992).

Posteriormente, para el año de 1948 se funda el Instituto Nacional Indígena (INI), con el cual se ven concretados los esfuerzos de promover la educación en lenguas indígenas y con esta institución la política indigenista se consolida y de igual forma, encuentra las directrices para actuar.

La reformulación de las propuestas educativas para la población indígena a partir de la creación del INI, promovió el reconocimiento de la importancia de las lenguas indígenas en las primeras etapas de la enseñanza, de igual forma ayudo a mejorar el desarrollo comunitario y la creación del sistema de promotores bilingües. Cabe destacar que el INI, para el 2003 se transforma en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (Stavenhagen, 2008).

La década de los setenta y de los noventa fue de suma importancia en la historia de la educación intercultural. En los setenta, la escuela indígena, fue escenario de luchas y

¹⁰ Periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934 -1940),cuyo sello principal fue el nacionalismo. Durante este periodo se llevaron a cabo medidas que transformaron la vida económica, social, política y cultural de México.

demandas diversas de los pueblos y las comunidades y fue en estos años que “el concepto de educación intercultural comenzó a utilizarse en Latinoamérica, específicamente en Venezuela y la región andina, y en México, [para esta década], se empiezan a fraguar las primeras reformas tanto jurídicas como institucionales, [entre ellas] la Ley de Educación de 1973 que contiene una cláusula de respeto a las culturas indígenas” (Vega, 2011, p. 47). Sin embargo, en términos generales, puede decirse que no dieron resultados ya que continuaron las políticas que buscaban homogeneizar a la población.

Para 1978 fue que se institucionalizó en México la educación bilingüe bicultural (EBB), modelo cuya orientación era la superación de la marginalidad fortaleciendo la identidad étnica y el dominio equitativo de las lenguas y la cultura indígena y castellana, sin embargo, en la práctica los fundamentos de este modelo no funcionaron. Es hasta los noventa que en México se utiliza en las instancias oficiales el lenguaje intercultural con la sustitución del modelo EBB por el de educación intercultural bilingüe (EIB), sin embargo no hay una aclaración del porqué del cambio de nombre, en general se le ve como un modelo de respeto a la diversidad (Muñoz, 1997).

De igual forma, en 1978, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), administrativamente es un departamento de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal¹¹, cuya labor se centra en:

Ofrecer de manera corresponsable con las entidades federativas, educación básica de calidad y equidad para la población indígena, en el marco de la diversidad, que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y le permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento (Dirección General de Educación Indígena, 2013).

¹¹ Actualmente la Subsecretaría de Educación Básica.

Continuando con las transformaciones en el país, en 1992 se reforma el artículo 4° constitucional para reconocer la composición multicultural de la nación mexicana, sustentada originalmente por los pueblos indígenas, por lo cual el Estado se compromete a proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres y organización social (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012).

Por otra parte, en el documento generado por la DGEI que lleva por título *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (1999), se sostiene que es necesario dar respuestas pertinentes a las características, las circunstancias y las necesidades educativas de niños y niñas indígenas en cada estado. Como resultado de esta nueva conciencia intercultural, en 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el fin de promover y evaluar la política intercultural bilingüe y con ello, asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena. Su injerencia abarca la planeación y evaluación educativa y pedagógica, así como en investigación, sus acciones están encaminadas a incidir en todo el sistema educativo nacional (SEP, 2001).

Finalmente algo más concreto en cuanto a educación intercultural, lo encontramos en el año 2003 con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), que entre otras cosas, confiere el derecho a los estudiantes de educación básica a recibir educación en su propia lengua, independientemente del lugar en donde estén cursando dicho nivel, regula la protección de los derechos lingüísticos.

Como es posible observar, en el desarrollo de la educación intercultural, México durante muchos años, pese a su diversidad cultural y lingüística, se esforzó por unificar,

integrar y verse como una nación homogénea. Y fue hasta la última década del siglo XX que se replantea el objetivo y se busca la unidad nacional a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística (Tirzo, 2005).

Cabe destacar que bajo esta idea de reconocimiento y aceptación de lo intercultural, el derecho a la educación también representa incluir al otro desde su visión, es decir, hacer una crítica a la historia que se nos ha enseñado y que está basada en lo que nos hace diferentes. Las historias que no encontramos en el discurso hegemónico habrán de ser contadas y valoradas como formadoras de nuestro presente y también, como determinantes del futuro. En conclusión, la historia de los grupos étnicos -pero también de la juventud, de las mujeres, etcétera-; son parte importante en cualquier intento por estudiar y pensar en el derecho a la educación en las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de la época.

2.1.1. Secretaría de Educación Pública y algunos aspectos actuales de la educación intercultural en el Estado de Yucatán

La Secretaría de Educación Pública, es una institución creada en 1921, en un momento histórico de construcción y de gradual institucionalización de la revolución mexicana, se trata del actor educativo oficial que se encarga de administrar los distintos niveles educativos del país. Esta institución ha jugado un papel de suma importancia en los cambios sociales de México, los cuales se irán mencionando a lo largo del presente apartado.

Para fines de la investigación, se describirá la educación básica en el marco de la Secretaría de Educación Pública, ya que es uno de los elementos del escenario en el que se

encuentra el problema de investigación. En el caso del sistema educativo nacional mexicano, la Secretaría de Educación Pública desde su creación, es la instancia encargada de la educación pública del país. El proyecto educativo de la SEP desde sus inicios, ha tenido como objetivo promover la idea de construir una nación con una sola identidad a través de la educación laica, pública y gratuita (Czarny, 2008). Cabe destacar que, pese a las mejores intenciones, la educación pública, laica y gratuita sigue siendo un filtro que muchas niñas y niños, por cuestiones económicas, políticas, sociales o culturales, no pueden acceder y por tanto, quedan excluidos del sistema educativo nacional y con ello de la posibilidad de mejorar su calidad de vida y la de su familia.

En esta tónica, es relevante mencionar la importancia de la Subsecretaría de Educación Básica, la cual se encuentra bajo de la dirección de la SEP. La educación básica es el primer nivel educativo formal del Sistema Educativo Nacional. Lo que se busca en este nivel es:

Garantizar el derecho a la educación, entendido como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños, [las niñas] y jóvenes del país en la educación básica. Garantizar que todos los niños, [las niñas] y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen competencias, valores y comportamientos necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena para ejercer una ciudadanía responsable y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida (Subsecretaría de Educación Básica, 2013).

En este nivel educativo es donde se han centrado las propuestas dirigidas a la población indígena del país, principalmente en dos puntos: el primero, hace referencia a que las propuestas en la educación primaria, donde se fomenta la enseñanza de la lengua indígena y conocimiento de la cultura de la población, son con el fin de homogeneizar la nación, es decir, incorporar la población indígena a la identidad nacional. El segundo, se

refiere al problema que representa el desconocimiento que hay sobre las comunidades indígenas en la escolaridad general. Ésta situación tiene como resultado, que los niños y niñas indígenas tengan una adaptación difícil a otros contextos fuera de su comunidad.

Es importante hacer la observación, que a pesar de las propuestas y de las acciones que se llevan a cabo en favor de la educación intercultural, los problemas persisten a lo largo del tiempo. Claramente hace falta un cambio de enfoque y mirar otras aristas del problema. Lo grave, es que en la práctica se sigue viendo a la cultura indígena como los otros que hay que integrar a la cultura nacional, se siguen violando sus derechos humanos, siguen sufriendo discriminación y exclusión social; así como también, se sigue ignorando su aporte en la historia y desarrollo del país.

Hablando del caso específico de Yucatán, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY)¹², está dividida en varias direcciones y una de ellas es la Dirección de Educación Indígena, la cual tiene una serie de funciones; entre las más relevantes en cuanto a educación intercultural están:

- Asegurar y mejorar el funcionamiento de los niveles de educación inicial indígena, preescolar indígena, primaria bilingüe y los de extensión educativa y atender la demanda existente;
- Investigar, establecer, evaluar y actualizar las normas y lineamientos pedagógicos de los planes y programas de estudio, con objeto de elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje bilingüe intercultural del sistema de educación indígena;
- Fomentar la participación de los grupos sociales, pueblos y comunidades indígenas, en coordinación con los distintos niveles de gobierno e instituciones públicas y privadas, en el estudio y la investigación sobre la cultura maya;
- Formular y ejecutar programas educativos en comunidades indígenas en coordinación con otras instancias competentes;
- Promover el establecimiento de escuelas bilingües que fortalezcan las tradiciones y cultura de las comunidades indígenas;

¹² <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/> Recuperado en agosto de 2013

- Promover que la educación se proporcione a la población indígena atendiendo a sus referentes culturales, utilizando su lenguaje de origen y enseñando el español como segunda lengua;
- Promover y fomentar acciones cocurriculares y extracurriculares necesarias que fortalezcan la identidad cultural y refuercen la formación integral de los educandos.

Cabe destacar que, a pesar de que en las funciones citadas con anterioridad, se hace mención a la educación bilingüe intercultural, en ninguna parte se explica o esclarece qué es la educación intercultural y el porqué de su importancia. Tampoco se menciona la razón por la que es citada dentro de las funciones de la Dirección de Educación Indígena.

Lo anterior es de importancia, ya que es necesario que desde el nivel institucional se le dé énfasis y claridad al concepto de interculturalidad y que, de esta manera, al momento de llevarlo a la práctica se den avances reales.

Por otra parte, la SEGEY en su Programa Estatal de Educación 2001-2007, incluyó una serie de objetivos, metas y acciones con las que se propuso contribuir en la revaloración de la cultura maya entre la población yucateca. Uno de esos objetivos fue generar las condiciones que procuren el aprendizaje y manejo cotidiano de la lengua maya en las escuelas (SEP, 2006).

El Gobierno actual, en el Plan de Desarrollo 2012- 2018, el objetivo con el pueblo maya es principalmente disminuir los niveles de marginación y mejorar los niveles educativos de numerosos municipios del Estado de Yucatán. En esta tónica, se considera importante citar los compromisos que se tiene con el pueblo maya, a fin de consolidar un “Yucatán incluyente” (Gobierno del Estado de Yucatán, 2013):

- Incluir modelos educativos interculturales que refuercen e incorporen contenidos históricos y promuevan la identidad de nuestra cultura en los bachilleratos y universidades públicas de todo el estado.

- Consolidar una administración pública sensible y cercana al pueblo maya, con actos protocolarios que incluyan información y mensajes en lengua maya, con una imagen institucional que incorpore elementos de nuestra cultura e identidad, y creando señalización y papelería bilingüe.
- Fortalecer las instancias de participación y representación del pueblo maya y asegurar la presencia de intérpretes de lengua maya en las oficinas de contacto y atención ciudadana de las dependencias estatales.

Cabe señalar que, a pesar de existir en México un conjunto de normas, leyes y decretos¹³ que reconocen el derecho de la población indígena a recibir educación formal en la lengua que hablan y a aprender el español, no se ha hecho oficial y obligatoria la enseñanza de las lenguas indígenas en el aula. Lo anterior, a pesar de que Yucatán, según datos recopilados por el Gobierno del Estado (2013), ocupa el primer lugar a nivel nacional en población indígena, con el 53.2%, seguidos por Oaxaca, Quintana Roo, Chiapas y Campeche.

2.2. Escenario de investigación: Nahbalam, Yucatán



¹³ Unos fueron mencionados en el apartado anterior, entre ellos la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de las leyes que se mencionan en la Ley General de Educación: la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

Figura 2.1. En el gráfico de la izquierda se encuentra la ubicación de Yucatán en el mapa de la República Mexicana. En el de la derecha, la ubicación de Nahbalam en el mapa del estado de Yucatán y también, de la capital de Yucatán, Mérida.

Nahbalam es una localidad perteneciente al municipio de Temozón, en el Estado de Yucatán, a una distancia de dos horas y media de la ciudad de Mérida. Se eligió esta comunidad para realizar la investigación, principalmente por su lejanía a la capital del Estado, Mérida. Y también, por ser una comunidad pequeña en población. Estos dos factores son sumamente enriquecedores para la investigación, al tratarse en su gran mayoría de comunidades olvidadas y por tanto, los resultados serán de mayor aporte social.

Según el Censo General de Población y Vivienda del 2010, contaba con una población total de 2,196 habitantes, siendo 1,133 (51.6%) hombres y 1,063 (48.4%) mujeres.

	Inicial (0-2)	Educación básica			Población en edad escolar normativa básica (3-14)	Población total
		Preescolar (3-5)	Primaria (6-11)	Secundaria (12-14)		
	%	%	%	%		
Mujer	7.1	4.7	12.7	6.5	254	1,063
Hombre	4.8	6.7	13.4	6.5	302	1,133
POBLACIÓN TOTAL	129	126	287	143	556	2,196

Tabla 2.1. Porcentaje de población de Nahbalam por grupos de edad en edad escolar básica en el 2010. **Nota:** Se optó por dividir la población por grupos de edad escolar, debido a la importancia de los grados de escolaridad para la presente investigación. **Fuente:** Censo de Población y Vivienda 2010.

	Educación posbásica		Población en edad escolar posbásica (15-29)	Población (0-29)	Población (30 y más)	Población total
	Media superior (15-17)	Superior (18-29)				
	%	%				
Mujer	6.1	22.9	308	637	426	1,063
Hombre	5.8	19	281	637	496	1,133
POBLACIÓN TOTAL	131	458	589	1274	922	2,196

Tabla 2.2. Porcentaje de población de Nahbalam por grupos de edad en edad escolar posbásica en el 2010. **Nota:** Se optó por dividir la población por grupos de edad escolar, debido a la importancia de los grados de escolaridad para la presente investigación. **Fuente:** Censo de Población y Vivienda 2010.

Con base a los cuadros presentados, se puede decir en términos generales que la comisaría de Nahbalam posee una población joven, ya que, la mayoría de los habitantes se concentra de los 0 a los 29 años (Tabla 2.2). Para los fines de la investigación, cabe destacar que la población de interés es la que va de los 6 a los 11 años, es decir, las niñas y los niños que según su edad deben estar cursando algún grado de la educación básica primaria.

Es importante mencionar, que de las 534 de viviendas censadas de un total de 635 viviendas en la localidad, 462 eran de jefatura masculina y 72 de jefatura femenina, esta última principalmente por la ausencia de un esposo- padre en el hogar. De igual manera,

del total de hogares censados, el promedio de habitantes por vivienda fue de cuatro ocupantes.

En otro aspecto de relevancia para la investigación, el Censo de Población y Vivienda del 2010 arrojó datos respecto a la población que habla una lengua indígena, los resultados se distribuyen de la siguiente manera:

Población femenina de 3 años y más	Absoluto	Porcentual
Habla alguna lengua indígena	840	85
Habla alguna lengua indígena y no habla español	122	12.3
Habla alguna lengua indígena y habla español	715	72.4
No especificado (si hablan español o no)	3	0.3%

Tabla 2.3. Valor absoluto y porcentaje de población femenina de Nahbalam que hablan alguna lengua indígena. **Fuente:** Censo de Población y Vivienda 2010.

Población masculina de 3 años y más	Absoluto	Porcentual
Habla alguna lengua indígena	952	88.2
Habla alguna lengua indígena y no habla español	117	10.8
Habla alguna lengua indígena y habla español	831	77
No especificado (si hablan español o no)	4	0.4%

Tabla 2.4. Valor absoluto y porcentaje de población masculina de Nahbalam que hablan alguna lengua indígena. **Fuente:** Censo de Población y Vivienda 2010.

El total de población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena es de 1792.

En cuanto a la población que únicamente habla español, es de 268 y 7 no especificaron si

lo hablan o no. Como es posible observar, Nahbalam cuenta con una población con alto grado de bilingüismo tanto en hombres como en mujeres, sin embargo, son los primeros los que en mayor porcentaje hablan tanto la lengua maya como el español.

A continuación se mencionaran datos estadísticos relacionados con la educación en la comunidad, ya que estos datos abonan en la construcción de mi objeto de estudio, el cual, está interesado en indagar en como incide el proceso de comunicación en relación con la deserción escolar y el rezago escolar.

Para el 2010, según datos del INEGI, de la población de 8 a 14 años (334), 305 sabían leer y escribir, casi toda la población de este rango de edad. De ellos 152 (94.4%) son mujeres y 153 (84.4%) son hombres. En base a este mismo rango de edad, los que no saben leer y escribir son 28, de los cuales 9 (5.6%) son mujeres y 19 (11%) son hombres.

Para el mismo año, de la población de 15 años y más era de 1511, 1016 (67.2%) era alfabeta y 492 (32.6%) analfabeta. Esta información se desglosa de la siguiente manera:

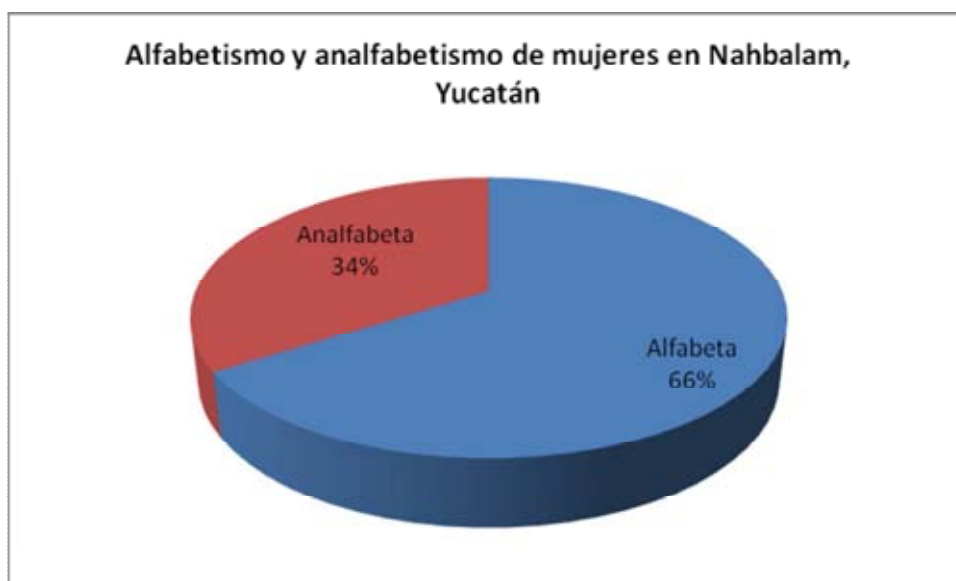


Gráfico 2.1. Porcentaje de mujeres de 15 y más años, de Nahbalam que son alfabetas y analfabetas. **Fuente:** Censo de Población y Vivienda, 2010.

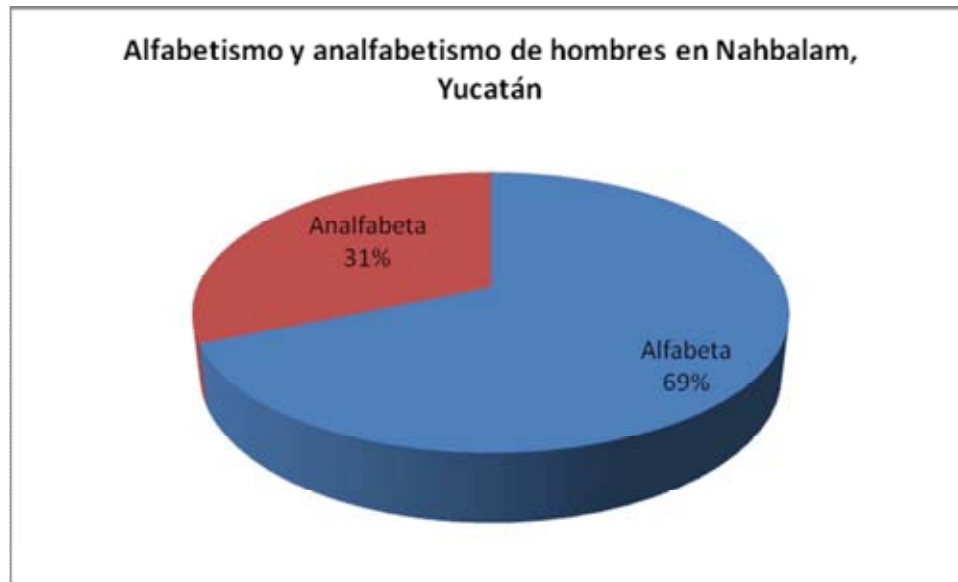


Gráfico 2.2. Porcentaje de hombres de 15 y más años, de Nahbalam que son alfabetas y analfabetas. **Fuente:** Censo de Población y Vivienda, 2010.

Como se observa en los gráficos 2.1 y 2.2, el porcentaje más alto de analfabetismo lo tienen las mujeres con un 3% por debajo de los hombres. Esta situación no parecería a primera vista de mayor importancia, sin embargo, se considera que lo preocupante es que los porcentajes, fueron con base a la población de 15 y más años, la cual debería estar cursando la educación media superior.

De esta misma población -de 15 y más años-, 376 (24.9%) se encuentran sin escolaridad o solo tienen el nivel preescolar. De estos, 185 son mujeres y 191 son hombres. En cuanto a los que poseen algún grado de escolaridad son de 1135 y se desglosa de la siguiente manera:

- **Educación primaria:** Con educación básica primaria incompleta, es decir, los que tienen como máxima escolaridad hasta el quinto grado (incluye a quienes no especificaron los grados aprobados en el nivel señalado) es de 452; siendo 223 mujeres y 229 hombres. En cuanto los que tienen la primaria completa, son 93 hombres y 107 mujeres, haciendo un total de 200.
- **Educación secundaria:** Son 55 con educación secundaria incompleta, de los cuales 32 son hombres y 23 son mujeres. En cuanto a los 376 con secundaria completa, 196 son hombres y 180 son mujeres.
- **Educación pos-básica:** En cuanto a la población de 18 y más años con este tipo de educación, se encontró que en total son 46, distribuidos en 32 hombres y 14 mujeres.

Con la información presentada con anterioridad, el grado promedio de escolaridad de Nahbalam es de 4.54, es decir, poco más de cuarto grado, siendo la población masculina la que presenta mayor escolaridad en comparación a la de las mujeres siendo 4.68 y 4.39 respectivamente.

Como se ha mencionado con anterioridad, para los fines de la investigación la educación básica primaria es la de importancia. Para conocer como se encuentra la población en cuanto a educación básica, se elaboró el siguiente cuadro:

	Educación básica						Población en edad escolar normativa básica (3-14)
	Preescolar (3-5)		Primaria (6-11)		Secundaria (12-14)		
	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	
Mujer	66%	32%	96.3 %	3 %	88.4 %	11.6 %	252
Hombre	65.80%	31.60%	96.1 %	3.9 %	89.2 %	10.8 %	300

POBLACIÓN TOTAL	83	40	276	10	127	16	552
------------------------	----	----	-----	----	-----	----	-----

Tabla 2.5. Valor absoluto y porcentaje de población masculina y femenina, por grupos de edad y escolaridad, de Nahbalam que asisten y no asisten a la escuela. **Fuente:** Censo de Población y Vivienda 2010.

Se puede apreciar en la tabla anterior, que la mayoría de la población asiste a la educación básica, siendo la preescolar la que presenta mayor inasistencia. Para la educación primaria, tanto hombres como mujeres presentan altos índices de asistencia, sin embargo, para secundaria hay una baja del 8% aproximadamente, siendo las mujeres, con una pequeña diferencia respecto a los hombres, quienes tienen menor presencia en este grado escolar.

Para el 2010 la población económicamente activa de 12 y más años era de 917 habitantes, los cuales 691 eran hombres y 226 eran mujeres. En cuanto a la económicamente inactiva (población de 12 y más años que son pensionadas, jubiladas, estudiantes, dedicadas a las labores del hogar o cualquier otro que le impida trabajar) era de 726 habitantes, distribuidos en 153 hombres y 570 mujeres. En cuanto a la población ocupada se distribuye en 687 hombres y 226 mujeres, haciendo un total de 913 habitantes. En cuanto a la población desocupada encontramos que fueron 4 hombres en total.

De igual manera, cabe destacar que de las 534 de viviendas censadas, tres contaban con computadora, 395 contaban con televisor, 259 disponían de radio, 36 con línea telefónica, 33 con teléfono celular y únicamente una vivienda contaba con internet.

2.3. Educación básica indígena: Primaria indígena Lázaro Cárdenas Del Río.¹⁴

¹⁴ Ver anexo VI, donde se encuentran fotografías de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río”.

En el documento *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México* (2007) ¹⁵ se menciona que, en materia de educación, después de la Revolución, se llevó a cabo una política de castellanización que prohibió el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar, por considerarlas sin relevancia para la formación escolar y para la sociedad nacional; es decir, se trató de “mexicanizar” a los indígenas por medio de la lengua nacional. Como respuesta a lo mencionado anteriormente, se impulsó la educación indígena, que ha transitado por tres etapas principalmente:

- La primera comprende del periodo de 1950-1980, y constituye la alfabetización en lenguas indígenas para lograr la castellanización de los pueblos y comunidades indígenas;
- la segunda etapa se origina a raíz del movimiento indígena que tuvo lugar en la década de los setenta y de la toma de conciencia de los propios docentes bilingües. Dando lugar a que en el programa educativo de la Secretaría de Educación Pública, en el periodo de 1980- 1990, incorporará la llamada educación bilingüe bicultural y que propone el desarrollo equilibrado de las dos lenguas (español y la diversidad de lenguas indígenas del país), así como el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional;
- la tercera etapa tiene lugar en la última década del siglo XX, en esta etapa se propone la educación intercultural bilingüe, es decir, el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de que desde la escuela, se propicie el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el

¹⁵ http://www2.sep.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf
Recuperado en agosto de 2013

fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto.

Con las etapas por la que ha pasado la educación indígena a lo largo de la historia del país, en la actualidad la política educativa establece que la educación en y para la diversidad no es únicamente para los pueblos y comunidades indígenas sino que, el enfoque intercultural es para todos los hombres y mujeres habitantes de México y lo intercultural y bilingüe para las regiones multiculturales del país. Primero hay que reconocer la diversidad de culturas, lenguas, etcétera; que conforman nuestro país, haciéndolo diverso y pluricultural y heterogéneo y, aunado a ello, crear los puentes que permitan la convivencia, respeto y solidaridad con los pueblos indígenas.

Para instrumentar esta política, el Gobierno de la República creó, en enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Reconocer que la diversidad enriquece a la sociedad, al país, es reconocer a la educación como vía para combatir las desigualdades, los prejuicios, así como las actitudes racistas y excluyentes. Es reconocer que la educación es una vía para fortalecer la diversidad de lenguas y culturas para que contribuya al desarrollo sustentable de cada región del país.

En relación con lo mencionado anteriormente, para el inicio y fin de ciclo escolar 2010-2011, a nivel nacional, México contaba con 19875 centros de educación indígena de los cuales 9720 son de educación básica preescolar y 10155 de educación básica primaria. En cuanto al estado de Yucatán en total se encuentran distribuidos 455 centros de educación indígena, siendo 282 de educación básica preescolar y 173 de educación básica primaria. De éstas últimas, son 150 las que tenían la totalidad de su matrícula como lengua materna el maya yucateco. Cabe destacar, que es en el 2009, cuando la lengua maya es

incluida en el currícula escolar y es en primero y en segundo grado de primaria, que los estudiantes reciben las clases casi totalmente en lengua maya y, a partir de tercero se va incluyendo el español de manera más profunda.

Para la enseñanza de la maya y del español como segunda lengua, el profesorado cuenta con libros que tienen el fin de ofrecer un conjunto de sugerencias didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua y para que los estudiantes que son monolingües de la lengua indígena o que tienen distintos grados de bilingüismo, tengan la oportunidad de desarrollar sus competencias lingüísticas básicas en la lengua maya. Por su parte, los niños y niñas tienen sus propios libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública que tienen el mismo fin, la enseñanza del español y la maya.

En quinto y sexto grado se les invita a hacer sus propias narraciones escritas en lengua maya, para lo cual hay dos concursos, una local y otro nacional, en la que participan todas las narraciones escritas de las diversas lenguas que se hablan en el país.

Yucatán es el onceavo estado con mayor número de centros de educación básica primaria indígena y también es el onceavo en mayor número de alumnos matriculados. Al respecto, para el inicio y fin de ciclo escolar 2010-2011 hubo un total de 13850 matriculados y matriculadas en educación básica primaria indígena, de los cuales 6624 (48%) fueron mujeres y 7226 (52%) fueron hombres. Se encuentran distribuidos por grados de la siguiente manera:¹⁶

- 182 grupos de 1º. : 2199 (16%) matriculados y fueron aprobados 1986.
- 192 grupos de 2º. : 2473 (18%) matriculados fueron aprobados 2202.

¹⁶ Información solicitada y proporcionada por la Dirección de Educación Indígena de Yucatán, México.

- 188 grupos de 3º. : 2536 (18%) matriculados fueron aprobados 2265.
- 188 grupos de 4º. : 2386 (17%) matriculados fueron aprobados 2213.
- 187 grupos de 5º. : 2293 (17%) matriculados fueron aprobados 2179.
- 179 grupos de 6º. : 1963 (14%) matriculados fueron aprobados 1885.

De este total de estudiantes inscritos en los centros de educación primaria indígena, el 91.91% fueron aprobados al siguiente nivel educativo. En cuanto a reprobación total en las primarias indígenas se encontró que fue de 6.20%, siendo el séptimo estado con los más altos índices solo por detrás de Guerrero, Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Campeche y Sonora. La eficiencia terminal en Yucatán, que comprende la relación de alumnos egresados de sexto año con respecto a la matrícula que se inscribió de nuevo ingreso seis años antes, para el inicio y fin de ciclo escolar 2010-2011 fue del 97.06%. En cuanto a deserción para ese mismo ciclo escolar fue del 1%.

Del 2010 al 2011 había 726 personas laborando en centros de educación indígena primaria en el Estado, el cual se encuentra distribuido de la siguiente manera:

- Personal docente: 438 (60%)
- Administrativos, auxiliares y servicios: 105 (14%)
- Directivos con grupo: 146 (20%)
- Directivos sin grupo: 33 (5%)

En el caso específico de la localidad de Nahbalam, cuenta con cuatro escuelas, que van de educación inicial a secundaria:

- Margarita Maza de Juárez es una escuela que imparte educación inicial indígena. Según la Secretaría de Educación Pública “Educación Inicial es el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico” (SEP, 2012).
- Lázaro Cárdenas del Rio es una escuela que imparte educación básica preescolar indígena.
- Lázaro Cárdenas del Rio, imparte educación básica primaria indígena. Se fundó el 30 de junio de 1975, es matutina y cuenta con 12 grupos que van de primero a sexto grado.
- José Vasconcelos es una escuela Telesecundaria.

Como pudo observarse a lo largo del capítulo, Yucatán tiene problemas importantes en el ramo educativo, principalmente en las zonas rurales. Para muestra, basta con observar que es el séptimo estado con los índices más altos en reprobación, en caso específico de la población a investigar, la media la de la población no termina ni siquiera la primaria. Por tanto, es importante conocer la participación del proceso de comunicación en la problemática de esta comunidad. Ya se sabe que la deserción escolar y el rezago educativo son problemas multifactoriales, pero lo que con la presente investigación se busca conocer cómo desde la comunicación se puede contribuir a mejorar la educación en las comunidades indígenas de Yucatán.

CAPÍTULO 3.

METODOLOGÍA

La metodología consiste en un conjunto de técnicas y procedimientos cuyo propósito fundamental va dirigido a implementar procesos de recolección, clasificación y validación de datos y experiencias provenientes de la realidad, y a partir de los cuales pueda construirse el conocimiento científico. El propósito del presente capítulo es situar las herramientas metodológicas que se ha elegido para esta investigación.

En los siguientes apartados se explicará brevemente las técnicas que serán de utilidad para conocer la dinámica comunicativa en el aula de clase; así como la manera en que se irán articulando estas técnicas, es decir, el procedimiento que se seguirá en este trabajo.

3.1. Tipo de investigación

Los métodos de investigación en ciencia sirven para acercarnos a aquello que queremos entender, y con ello, identificar verdades acerca del mundo, mediante la propuesta de teorías y preguntas, el descubrimiento y la comprobación de evidencias relacionadas con los fenómenos observados (Reese, Kroesen y Gallimore, 1998). En esta tónica, hay que mencionar que esta investigación es de tipo descriptivo con un enfoque mixto, es decir, se

utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas, aunque con especial énfasis en las segundas, todo en el ámbito educativo.

La perspectiva cualitativa busca, según Guzmán y González (2000, p.1), “comprender, describir y analizar los significados e intenciones del fenómeno educativo rescatando las visiones de los actores que participan en él y que le dan sentido”. En la presente investigación se partirá de la etnografía como propuesta investigativa en la que el investigador intenta describir e interpretar lo más apegado a la realidad las interacciones entre un grupo de personas. Elsie Rockwell menciona en su texto *De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela*, que las investigaciones de corte cualitativo en las escuelas mexicanas, empezaron a realizarse en los años setenta, aunque hubo excepciones en antropología, principalmente investigaciones en educación rural e indígena. “El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetes y LeCompte, 1988, p. 41); es decir, lo que se busca es conocer lo que sucede en el aula de clase y para ello, en cierta medida, conocer todos los aspectos que interrelacionan para entender lo que en ella se refleja.

En términos generales, se puede decir respecto al paradigma cualitativo y cuantitativo que:

El cuantitativo hace énfasis a la medición objetiva (de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales); demostración de la causalidad y la generalización de los resultados de la investigación. Por su parte, el paradigma cualitativo enfatiza en el actor individual: descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa (Cea D' Ancona; 1998, p. 46)

3.2. Técnicas de investigación

Para el estudio de la dinámica comunicativa en el aula de clase, se optó por usar herramientas principalmente cualitativas pero también cuantitativas. En esta tónica cabe destacar, que el diseño etnográfico supone una amplia combinación de técnicas y recursos metodológicos en la que pone mayor énfasis en las técnicas cualitativas y para los fines de la investigación se utilizó la observación no participante dentro y fuera del aula, el cual se reforzó con entrevistas y un diario de campo.

Puesto que es necesario fortalecer los datos y conocer aspectos más concretos del personal docente y de los estudiantes, se decidió aplicar encuestas, como técnica cualitativa. Dicha herramienta permitió corroborar datos obtenidos de las demás herramientas e incluso reforzarlas con aspectos no contemplados. Cabe destacar que, en ésta técnica se uso un tipo de muestreo no probabilístico “por conveniencia”, el cual es un muestreo cuantitativo en el que se selecciona a los sujetos y sujetas de investigación que se encuentran disponibles y/o accesibles para ser estudiados (Creswell, 2008).

3.2.1. Observación no participante¹⁷

La observación, es uno de los procedimientos de recolección de datos que caracterizan los estudios etnográficos, y existe de dos tipos: la participante y la no participante. En la presente investigación se optó por la observación no participante, ya que se intentó no alterar el contexto estudiado manteniéndose al margen de las interacciones. Según Goetz y LeComte (1988) consiste, exclusivamente, en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno. El estudio descriptivo de observación permite detallar los acontecimientos que ocurren dentro del aula de clase, y es ahí donde se aplicó

¹⁷ Ver el anexo I.

principalmente, pero también en la escuela en general (rituales de entrada y salida de la escuela, descansos, reuniones de los docentes, etcétera), la comunidad e incluso en hogares de la comisaría.

Los puntos más importantes en los que se puntualizó la observación fueron:

➤ Comunidad:

- Centros de reunión de los niños y las niñas – si los habían- de Nahbalam.
- Cómo, dónde y con quién juegan los niños y las niñas.
- Actividades de las personas de la comunidad.
- Servicios que se ofrecen a la población.
- Dinámicas generales de vida de la población de Nahbalam.

➤ Escuela: Se realizó un croquis.

- Interior (construcción) de la escuela y el aula de clase.
- Cómo se encuentra distribuida el aula de clase.
- Trato del personal docente de la escuela, al alumnado.
- Dinámica de la clase, es decir, si el docente realiza actividades, los estudiantes participan, entre otros.
- Diferencias en el trato a los alumnos y las alumnas por parte del docente, tanto en lo verbal como en lo no verbal: reacción a las participaciones en clase, en los ejemplos que dan los estudiantes, entre otros.
- Comunicación no verbal de los alumnos y las alumnas en clase.
- Interacción social del alumnado con el docente y de los alumnos y las alumnas entre sí.

- Fomento de la interacción entre el alumnado, es decir, si trabajan en equipo o en parejas.
 - El docente ejemplifica sus clases con los referentes directos de los estudiantes.
 - En qué lengua se imparte la clase.
- Familias de Nahbalam, Yucatán
- Distribución de tareas entre el padre, la madre y los hijos e hijas.
 - Trato del padre y la madre a sus hijos e hijas, es decir, la manera en qué les hablan, los gestos, actitudes, etcétera.

3.2.1.1. Observación de la interacción en el aula de clase¹⁸

En el caso de la observación no participante en el aula de clase, se utilizó el modelo interactivo de Ned Flanders (1970) conocido como FIAC (Flanders' Interaction Analysis Categories), el cual propone diez categorías: siete se refieren al docente (ejerciendo una influencia directa e indirecta), dos al alumnado y una dedicada a los silencios y momentos de confusión (Ver tabla 3.1.).

En lo que respecta a la influencia que puede ejercer el docente en los estudiantes, la *influencia indirecta* es aquella en la que el maestro (a) propicia el incremento de la participación del alumnado en un ambiente libre, en la que no hay amenazas, en el que puede expresar lo que siente y piensa, y además donde sus iniciativas de aportar a la clase

¹⁸ A pesar de que este apartado podría ir en capítulo 1. Proceso de comunicación y dinámica comunicativa dentro del aula, se optó por colocarlo en el capítulo de la metodología, al ser relevante para explicar los instrumentos de investigación que se presentan en el anexo I.

son apoyadas. En cuanto a la influencia directa, hace referencia a lo contrario, en el que el docente mediante la crítica y un control casi total de la exposición de la clase, asegura el poder sobre la misma.

Condición	Dimensión	Descripción de categoría
Habla la maestra o maestro <i>(Influencia directa)</i>	En respuesta a estudiante	1. <i>Acepta las expresiones emocionales y afectivas de los estudiantes:</i> Acepta y pone en claro una actitud o el tono afectivo de un alumno o alumna. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. El docente permite al estudiante expresar lo que siente de manera espontánea.
<i>(Influencia directa)</i>		2. <i>Estimulación. Alaba o anima:</i> En esta categoría se encuentran las expresiones de apoyo a la participación del estudiante. Hace bromas o chistes para romper el hielo en la clase, pero estas bromas no son a costa de alguien más. Incluye de igual forma la comunicación no verbal (movimientos de cabeza, gestos, etcétera).
<i>(Influencia directa)</i>		3. <i>Acepta o utiliza ideas del estudiante:</i> Hace alusión al esclarecimiento, desarrollo de ideas expuestas por algún alumno o alumna. Se incluye también las ocasiones en las que el docente retomas las ideas del estudiante, esta puede ser de forma literal o parafraseada; pero, cuando el docente procede a aportar más elementos de sus propias ideas, ha de pasarse a la categoría número 5.
<i>(Influencia directa)</i>		4. <i>Formula preguntas:</i> Cuando el docente lanza preguntas acerca del tema de la clase, de clases anteriores o cualquier otro aspecto.
<i>(Influencia indirecta)</i>	Inicio de intervención del docente	5. <i>Expone y explica:</i> Hace alusión a la exposición de información curricular (tema de la clase). En la que puede utilizar diversidad de recursos materiales o explicativos (ejemplos basados en la experiencia, cambios de entonación, etcétera).
<i>(Influencia</i>		6. <i>Da instrucciones:</i> Directrices, normas u órdenes que se espera que el estudiante cumpla. El docente usa esta categoría como una forma

<i>indirecta)</i>		de demandar obediencia por parte de los estudiantes y pedir que sigan las indicaciones dadas.
<i>(Influencia indirecta)</i>		7. <i>Crítica o justifica su autoridad:</i> Esta categoría afecta la conducta del estudiante. El docente regaña a algún alumno o alumna; explica las razones de su conducta, por qué hace lo que hace; todo con el objeto de reafirmar su autoridad.
Habla el estudiante		8. <i>Respuesta del estudiante:</i> Es cuando los alumnos y alumnas responder a algún pedido o cuestionamiento del docente. Por tanto, es este último quien inicia el proceso, solicita que el estudiante se exprese o estructura la situación. La libertad para expresar las propias ideas es limitada.
	Inicio de intervención del estudiante	9. <i>Estudiante toma la iniciativa de empezar el proceso:</i> Esta categoría hace referencia a cuando los estudiantes, sin el requerimiento del docente, dan su opinión sobre la clase, es decir, es una participación espontánea. El estudiante pueden exponer sus propias ideas, hacer preguntas, poner un ejemplo, etcétera.
Silencio		10. <i>Silencio o confusión:</i> Pausas, cortos periodos de silencio (nadie toma la iniciativa de iniciar el proceso) y momentos de ruido (donde todos hablan al mismo tiempo) en los que la comunicación resulta imprecisa.

Tabla 3.1. Categorías para el análisis de interacción de Flanders (FIAC). Fuente: Flanders N.A (1970). Análisis de la interacción didáctica. Ed. Anaya: Madrid.

Cabe destacar que aunque en la investigación se utilizaron las categorías propuestas por Flanders, también se realizaron modificaciones para los fines de la misma. De igual forma, no se realizó siguiendo la metodología original, principalmente porque las condiciones con las que fue diseñado este sistema y las del presente trabajo son diferentes.

Entre las categorías que se incluyeron a las propuestas por Flanders, se encuentra¹⁹ una en el apartado del docente, que hace alusión a la forma en que éste responde al estudiante, ya que, en el modelo de Flanders no se contempla este aspecto que se considera de suma importancia. De igual forma, se tomaron en consideración otras tres categorías: comunicación no verbal, discriminación y roles de género. Todas estas categorías quedaron integradas como se presenta en el siguiente cuadro:

Categorías		Descripción de categoría
Maestro (a)	1. Acepta las expresiones emocionales y afectivas de los estudiantes	Acepta y pone en claro una actitud o el tono afectivo de un alumno o alumna. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. El docente permite al estudiante expresar lo que siente de manera espontánea.
	2. Estimulación. Alaba o anima	En esta categoría se encuentran las expresiones de apoyo a la participación del estudiante. Hace bromas o chistes para romper el hielo en la clase, pero estas bromas no son a costa de alguien más. Incluye de igual forma la comunicación no verbal (movimientos de cabeza, gestos, etcétera).
	3. Acepta o utiliza ideas del estudiante.	Hace alusión al esclarecimiento, desarrollo de ideas expuestas por algún alumno o alumna. Se incluye también las ocasiones en las que el docente retomó las ideas del estudiante, esta puede ser de forma literal o parafraseada; pero, cuando el docente procede a aportar más elementos de sus propias ideas, ha de pasarse a la categoría número 5.
	4. Formula preguntas.	Cuando el docente lanza preguntas acerca del tema de la clase, de clases anteriores o cualquier otro aspecto.
	5. Responde al estudiante [Pregunta docente--- Responde estudiante--- <i>Responde docente a estudiante</i>]	En esta categoría es importante describir la manera en que el docente reacciona o contesta al estudiante después de que éste le haya respondido alguna pregunta. La respuesta puede ser con verbal o no verbal. De igual forma, es importante mencionar si se trata de un alumno

¹⁹ En una primera exploración en una escuela rural –no indígena- se realizó observación en una clase, a raíz de ello, se reflexionó en categorías tentativas para completar el instrumento para los fines de la investigación. Cabe destacar, que este fue un primer acercamiento, por lo que no se descartó la posibilidad de que el trabajo de campo arrojara nuevas categorías y se incluyeran en el trabajo a manera de hallazgos.

		o alumna.
	6. Expone y explica.	Hace alusión a la exposición de información curricular (tema de la clase). En la que puede utilizar diversidad de recursos materiales o explicativos (ejemplos basados en la experiencia, cambios de entonación, etcétera).
	7. Da instrucciones.	Directrices, normas u órdenes que se espera que el estudiante cumpla. El docente usa esta categoría como una forma de demandar obediencia por parte de los estudiantes y pedir que sigan las indicaciones dadas.
	8. Critica o justifica su autoridad.	Esta categoría afecta la conducta del estudiante. El docente regaña a algún alumno o alumna; explica las razones de su conducta, por qué hace lo que hace; todo con el objeto de reafirmar su autoridad.

	Categorías	Descripción de categoría
Estudiante	9. Respuesta del alumno.	Es cuando los alumnos y alumnas responder a algún pedido o cuestionamiento del ó la maestra. Por tanto, es este último quien inicia el proceso, solicita que el alumno se exprese o estructura la situación. La libertad para expresar las propias ideas es limitada.
	10. El alumno toma la iniciativa de empezar el proceso.	Esta categoría hace referencia a cuando los y las estudiantes, sin el requerimiento del ó la maestra, dan su opinión sobre la clase, es decir, es una participación espontánea. El ó la estudiante pueden exponer sus propias ideas, hacer preguntas, poner un ejemplo, etcétera.

	Categorías	Descripción de categoría
Docente y estudiante	11. Comunicación no verbal	Aunque en la categoría dos se haga alusión a la comunicación no verbal, en este apartado se incluyen todas aquellas emisiones de sonidos, gestos, movimientos corporales, etcétera; que no entran en la categoría dos pero que al ser canales comunicativos no verbales, son igual de importantes de analizar. En esta categoría se registrará tanto la comunicación no verbal del docente como del estudiante.
	12. Discriminación	Esta categoría puede ser realizada tanto por el estudiante como por el docente. Hace referencia a los apodos, palabras o ademanes que sean con intención de ridiculizar. Se incluyen los comentarios o gestos que no

		son dichos de manera directa a la persona afectada. De igual forma, es de importancia registrar la respuesta de la persona agraviada.
	13. Roles de género	En esta categoría se incluyen aquellos estereotipos que se tienen respecto al género. Cualquier comentario que haga alusión a la condición de género de los hombres y mujeres, así como el registro de las reacciones.

	Categoría	Descripción de categoría
Silencio	14. Silencio ó confusión	Pausas, cortos periodos de silencio (nadie toma la iniciativa de iniciar el proceso) y momentos de ruido (donde todos hablan al mismo tiempo) en los que la comunicación resulta imprecisa.

De igual forma, es importante puntualizar los aspectos que fueron registrados en el instrumento debido a la importancia que tienen para la investigación (Ver anexo I):

1. En todas las categorías que hagan referencia a las intervenciones de los estudiantes, se mencionó si se trataba de niño o niña.
2. Cuando respondía un estudiante se mencionó si dio pie a otras participaciones, es decir, si fue una intervención individual o colectiva. De igual forma, si se tratase de una intervención grupal, conocer si fue un alumno o una alumna quien inicio el proceso.
3. Registrar si durante las intervenciones de los estudiantes, hay silencio, ruido, risas, burlas, etcétera.

3.2.2. Entrevista²⁰

Respecto a la entrevista Francisco Sierra (1998) dice que, en términos generales, es una herramienta de gran precisión y que consiste en una conversación verbal entre dos o más personas en la que se reúnen datos por medio de una serie de preguntas sobre un problema en específico.

Debido a que es importante ampliar y complementar la información obtenida de la observación, se decidió que la entrevista con preguntas semi-estructuradas podría ser de utilidad para los fines de la investigación. Esta herramienta se planeaba aplicar al alumnado, al personal docente y a padres y madres de algunos estudiantes.

El objetivo de la entrevista semiestructurada es tener un panorama general del trabajo del docente y de entender cómo estudiantes y profesorado, conciben la interacción. Asimismo, se indagó sobre aspectos concretos del contexto familiar. Los alumnos y alumnas entrevistadas se seleccionaron con ayuda del docente y también, por lo observado en el aula de clase.

3.2.3. Diario de campo

Esta herramienta se encuentra íntimamente ligada a la observación, ya que es utilizada para llevar un registro de todos los detalles importantes e impresiones que se tengan durante la estancia en campo y, los cuales no se encuentren dentro de los parámetros del instrumento usado para la observación, de forma que, es un complemento de las demás técnicas.

²⁰ Ver anexo II.

3.2.4. Encuesta²¹

La encuesta es una estrategia de investigación que se basa en las declaraciones verbales de la población concreta, y de la cual se debe tener una muestra representativa. En una encuesta, la información se limita a la que se encuentra en las preguntas elaboradas previamente y, entre sus principales características encontramos que la información se obtiene a través de las respuestas de los encuestados y dichas respuestas son agrupadas y cuantificadas para examinar las relaciones entre ellas (Cea D' Ancona, 1998). Según Visauta (1989), con la encuesta se trata de:

Obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes (p. 259).

Este instrumento se utilizó para recoger, procesar y analizar información específica de los alumnos y las alumnas. Con esta técnica se rescataron las características socioeconómicas y biográficas de los sujetos (as) de estudio, su percepción y opinión sobre las interacciones que se dan dentro del aula de clase y su contexto familiar. López (1998) menciona que la encuesta se ha convertido en la herramienta indispensable para el estudio de las relaciones sociales y en las que se utiliza para conocer sobre el comportamiento de los sujetos y/o sujetas de estudio y actuar con base a los resultados. También cabe destacar, que ésta técnica permitió sondear diversos aspectos que quizá no fueron contemplados,

²¹ Ver anexo III de este trabajo.

pero que sin embargo son importantes para la investigación y que posteriormente, se reforzaron con las demás técnicas.

La encuesta consta de veintiséis preguntas tanto cerradas como abiertas. En el contenido se da a conocer el objetivo de la misma, se solicitan los datos generales del estudiante y se explican las instrucciones para su llenado. En el instrumento se pueden identificar tres rubros:

1. Datos generales: Género, edad, nivel socioeconómico.
2. Contexto escolar: En el que se indaga en aspectos del aula de clase, específicamente en los relacionados con la interacción del docente y sus compañeros (as).
3. Contexto familiar: En el que se trata de conocer sobre la división de trabajo en la familia.

3.3. Sujetos y sujetas de estudio

La infancia es una construcción social, su no-universalidad implica que su concepción varíe a menudo de país a país, dependiendo de los factores socio culturales, históricos, institucionales, económicos y políticos específicos (Buckingham, 2002).

En 1989 con la entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), se ha reconocido jurídicamente como niño o niña, a todas las personas menores de 18 años de edad. De igual forma, establece a las niñas y niños entendidos como sujetos, como seres activos, en profunda interacción con el mundo; lo que significa que no sólo se ven influidos por su medio, sino que además lo influyen aún cuando no se lo propongan y a pesar de su escasa edad y del proceso de madurez en que se encuentran.

NOMBRE DE LA ESCUELA	DOCENTES	6°		TOTAL		ESTUDIANTES
		H	M	H	M	
Lázaro Cárdenas del Río	12	26	32	175	144	319

Tabla 3.2. Número total de docentes que laboran en la primaria indígena “Lázaro Cárdenas del Río”. De igual forma, se encuentra la información desglosada del total de alumnos y alumnas y, cuántos de ellos se encuentran en sexto grado.

Siguiendo este criterio, la población de este estudio está conformada por los 319 niños y niñas que se encuentran en la escuela primaria indígena Lázaro Cárdenas del Río perteneciente a la comisaría de Nahbalam del municipio de Temozón. También, por los 12 docentes que laboran en la misma. Briones (1990, p. 50) menciona que hay que ver el “...aula como un microcosmos compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos entre sí”, por lo que la muestra estuvo conformada por los dos salones de clase de sexto de primaria, es decir, 58 alumnos en los que 26 son hombres y 32 mujeres. Se eligió realizar el trabajo de campo con estudiantes del último grado porque se considera que éstos se encuentran en un momento detonante de su desarrollo escolar, ya que están en proceso de cambio de nivel y muchos niños y niñas se enfrentan a la decisión de continuar o no con sus estudios.

3.4. Procedimiento

El trabajo de campo se realizó en el mes de marzo del 2014. Primero, se visitó el Centro de

Desarrollo Educativo de Yucatán (CEDE)²² de Tizimín, región a la que pertenece la escuela primaria “Lázaro Cárdenas de Río” de Nahbalam. Una vez que se otorgó el permiso oficial para trabajar en la escuela, el siguiente paso fue dirigirse a la escuela y hablar con el director.

Estando en la escuela, lo primero fue observar y ubicar las aulas, para posteriormente entrar a dos clases de cada grupo. Luego, se repartieron las encuestas a los alumnos y las alumnas. Se tenía pensado que las encuestas se aplicaran en un primer momento y además, estar presente cuando los estudiantes contestaran el instrumento para poder resolver cualquier duda que les surgiera y para observar sus reacciones y gestos. Sin embargo, se optó por aplicarlas después de unos días en la escuela, de manera que los alumnos y alumnas, conocieran y se acostumbraran a la presencia de un externo y con ello, más confiados de responder.

Posterior a la encuesta, se arrancaron con las observaciones en el aula de clase usando los instrumentos del Anexo I, en la que se presenta un modelo de interacción basado en el de Ned Flanders y otro cuadro, en que se presentan varios aspectos de importancia para la investigación:

1. Tipo de organización: Hace referencia a la manera de trabajar del docente, es decir, si fomenta el trabajo individual o en grupo. En caso de trabajar en equipos, si lo conforman niños, niñas o son grupos mixtos.
2. Organización de los asientos en el aula de clase

²² Los CEDE son espacios físicos, en donde los actores educativos de la región disponen de las condiciones de infraestructura, equipo y los recursos necesarios para realizar sus funciones; de esta manera también se acercan los servicios a los usuarios de cada región. En total hay 14 CEDE en Yucatán, cuatro ubicados en la capital del estado, Mérida. Recuperado en mayo de 2014 en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/cede/ques-cede.html>

3. Comportamiento del docente en la clase: Se refiere a la forma de interacción del docente con el grupo, es decir, si camina por el salón de clase o permanece al frente.
4. Número de alumnos y alumnas de cada grupo
5. Participación: Grado en que los estudiantes perciben que el control de la participación en el aula depende del docente y también, en qué grado se sienten coaccionados a la hora de externar dudas. En esta tónica, también se quiere conocer si el maestro (a) fomenta la participación igualitaria entre niños y niñas.
6. Lengua en que se imparten las clases
7. Lenguaje sexista en la clase: Hace referencia lenguaje que usa el docente en clase, es decir, si hace uso exclusivo de un lenguaje genérico masculino, calificativos para mujeres y hombres, etcétera.
8. Personalidad del docente: Hace referencia al comportamiento del maestro (a) en el aula de clase y con el alumnado. En esta tónica, también es de importancia conocer el trato de los estudiantes al docente.
9. Aseo del aula: Hace referencia a la distribución de tareas en el aula de clase.
10. Distribución del espacio durante el descanso: Conocer si hay una distribución igualitaria, entre niños y niñas, de los espacios de juego en la escuela.
11. Juegos de niños y niñas

Por último, a la mitad de las observaciones en el aula de clase, se realizaron las entrevistas a estudiantes. En cuanto a las ocho clases observadas, fueron: dos de lengua maya, dos de geografía, dos de español, una de formación cívica y ética y una de matemáticas.

En el caso de las entrevistas a los maestros y maestras, de las seis previstas, únicamente se obtuvieron cinco. El principal problema fue encontrar tiempo disponible. Los maestros, en comparación con las maestras, cambiaron la cita en varias ocasiones y al final, se entrevistaron únicamente a dos maestros. Sin embargo, se realizaron charlas informales que fueron registradas en el diario de campo y las cuales son un importante complemento para los instrumentos.

Por otra parte, las entrevistas a padres y madres, no fue posible realizarlas. En el caso específico de los padres, es difícil verlos en la escuela e incluso en la comunidad, y con las madres, por cuestión de tiempo y disposición, nunca se pudo realizar las entrevistas de manera formal, a cambio se realizaron charlas informales mientras realizaban actividades en la escuela, las cuales fueron registradas en el diario de campo.

Cabe destacar que, durante el trabajo de campo (alrededor de tres semanas) se permaneció en la comunidad, con el objeto de conocer de cerca el *modus vivendi* de la población y vivir las dinámicas propias de la comunidad. Viví con dos maestras que rentan un cuarto en la casa de una familia, lo que me permitió observar las dinámicas de muchos de los hogares de la comunidad, rutinas, cómo se relacionan, etcétera. De igual forma, convivir con las dos maestras me permitió conocer y profundizar aspectos y dinámicas de la escuela, que de otra forma hubiera sido difícil conocer.

CAPÍTULO 4.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN. DINÁMICA COMUNICATIVA, RELACIONES DE GÉNERO Y EMPATÍA PRESENTES EN LA ESCUELA INDÍGENA DE EDUCACIÓN PRIMARIA “LÁZARO CÁRDENAS DEL RÍO”

En este apartado se presentaran los resultados obtenidos del trabajo de campo (encuesta a los dos grupos de sexto de primaria, observación en el aula de clase y entrevistas con docentes y alumnos y alumnas) en la escuela “Lázaro Cárdenas del Río” en la comisaría de Nahbalam del municipio de Temozón, Yucatán. Cabe destacar, que estos resultados han sido complementados con lo observado en la comunidad, en la misma escuela y algunas charlas informales, los cuales fueron registrados en el diario de campo que se elaboró durante la estadía en la comunidad.

4.1. Espacios comunicativos de la investigación

A riesgo de parecer repetitivo, se considera ofrecer una descripción de los espacios que fueron observados, y que son parte de la presente investigación. Todo esto, con el objeto de conocer y entender como es la dinámica de la comunidad y de la misma escuela, que de una u otra forma se encuentran interrelacionados.

4.1.1. Contexto social: Nahbalam, Yucatán.

Como se ha mencionado en otros apartados, Nahbalam es una localidad perteneciente al municipio de Temozón, en el Estado de Yucatán, y se encuentra a una distancia de dos horas y media de la ciudad de Mérida. Se localiza relativamente cerca de dos municipios de

importancia en Yucatán que, por su tamaño de población, son consideradas ciudades: Tizimín y Valladolid. La primera de gran importancia ganadera y la segunda, de importancia turística por encontrarse de camino a Cancún, Quintana Roo. A pesar de ello, la comisaría de Nahbalam no cuenta con transporte que permita a la población, el acceso y salida. A las 9:00 de la mañana, hace su recorrido el único autobús del día. El sistema de transporte que les permite entrar y salir a una población cercana llamada Calotmul, es el “flete”²³.



Figura 4.1. En el gráfico de arriba se encuentra la ubicación de de Nahbalam y los municipios circundantes en el mapa del estado de Yucatán: Tizimín, Valladolid y Calotmul.

La cabecera municipal de Temozón, cuenta con 99 localidades y de esas, Nahbalam es considera una de las más importantes por el tamaño y número de habitantes con los que

²³ Fletes son llamados a los autos o camionetas que se rentan en la comunidad, es muy similar al servicio de taxis. En Nahbalam hay tres señores que cuentan con vehículo, y los pobladores acuden a ellos en caso de emergencia. El precio aproximado por el servicio de flete es de 120-180 pesos, y resulta más conveniente cuando lo rentan entre varias personas.

cuenta. En Temozón hay localidades con dos habitantes, uno sólo e incluso que no tienen población, por lo que, si comparamos éstas localidades con los 2,196 habitantes (51.6 % hombres y 48.4 % mujeres) con los que contaba Nahbalam para el 2010, según el Censo General de Población y Vivienda, podemos entender el por qué su importancia. De igual forma, hay que mencionar la existencia de hogares que no cuentan con servicios de energía eléctrica, drenaje y/o relleno sanitario.

Se pudo observar que en la comunidad de Nahbalam, los hombres y las mujeres se encuentran en casa trabajando la mayor parte del tiempo, además de que tienen rutinas muy definidas. Se levantan entre 4:00 – 5:00 de la mañana y se acuestan a dormir a las 8:00 - 10:00 de la noche, ya que muchos de los hombres de la población son campesinos y las mujeres siguen cumpliendo los roles tradicionales, por lo que se levantan temprano para hacer el desayuno y atender al esposo antes de irse al trabajo.

Al respecto, cuando se les preguntó a los niños y niñas sobre lo que hacen las mujeres y hombres de su familia, se obtuvieron los siguientes resultados:

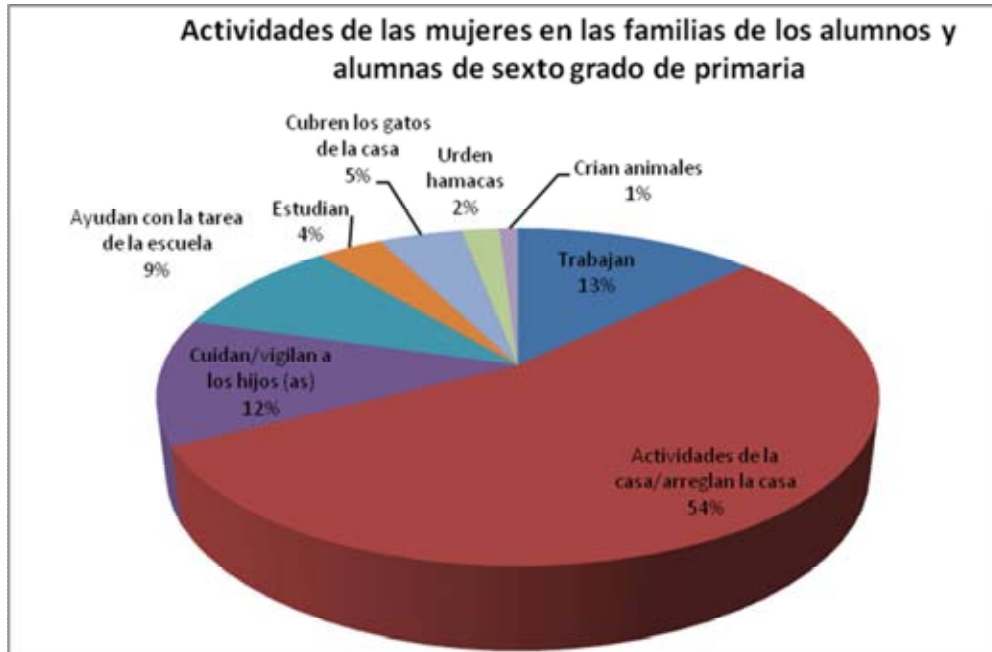


Gráfico 4.1. Porcentaje de las actividades a las que se dedican las mujeres de las familias de los alumnos y las alumnas encuestadas.
Fuente: Elaboración propia.²⁴

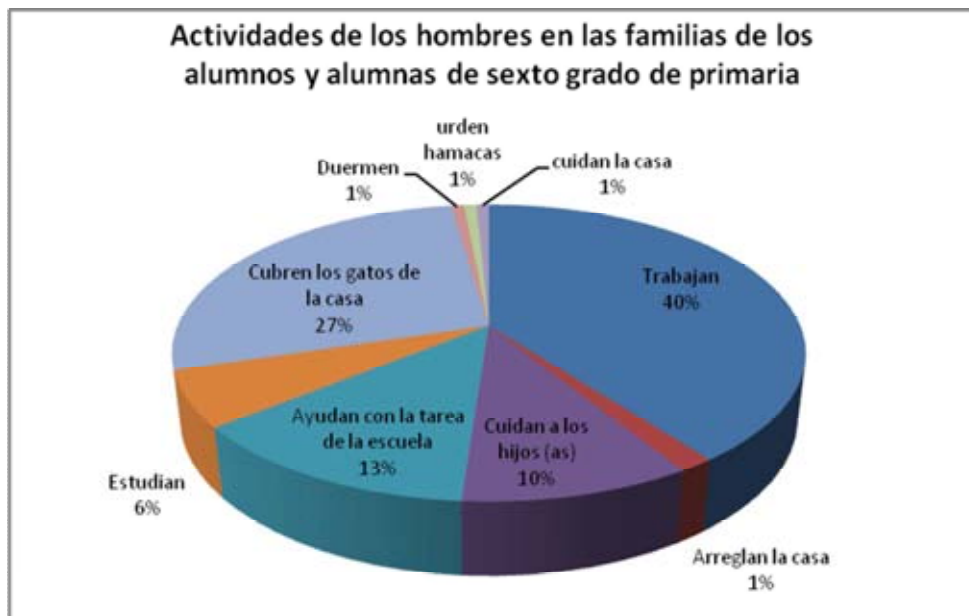


Gráfico 4.2. Porcentaje de las actividades a las que se dedican los hombres de las familias de los alumnos y las alumnas encuestadas.
Fuente: Elaboración propia.

²⁴ Todos los gráficos presentados en el capítulo 4. (Resultados de investigación. Dinámica comunicativa, relaciones de género y empatía presentes en la escuela indígena de educación primaria “Lázaro Cárdenas del Río”), fueron realizados a partir de los instrumentos aplicados en el trabajo de campo.

En los dos gráficos anteriores, se encuentran los resultados de las actividades de los hombres y las mujeres de las familias de los sujetos y sujetas de estudio: Trabajan, llevan a cabo actividades de la casa/arreglan la casa, cocinan, cuidan/vigilan a los hijos(as), ayudan en la tarea de la escuela, estudian, cubren los gastos de la casa y, como producto del trabajo de campo se agregaron: urden hamacas, duermen, cuidan la casa y crían a los animales. Es importante hacer aclaraciones respecto a los resultados presentados ya que, permiten contextualizar la división por género del trabajo y el día a día de las familias de Nahbalam.

- *Trabajan:* Sobre este aspecto se profundizará más adelante, en el apartado de características sociodemográficas y económicas, debido a que hay muchos elementos a destacar, entre ellos las dinámicas familiares de los niños y niñas de la comunidad. Sin embargo, a grandes rasgos los gráficos nos muestran que ésta es la actividad más importante que realiza el padre. En el caso de las mujeres, ocupa el segundo lugar en cuanto a porcentaje.
- *Actividades de la casa/arreglan la casa:* Fue el de mayor porcentaje en las mujeres y en los hombres, fue el último. Éste aspecto se refiere a todas las actividades de la casa: barrer, lavar ropa, lavar trastes, cocinar, etcétera.
- *Cubren los gastos de la casa:* Hace referencia al aspecto económico y se encuentra ligada a la primera categoría, la del trabajo. En el caso de los hombres, fue el segundo aspecto con mayor porcentaje y en las actividades de las mujeres, fue el quinto.
- *Cuidan/vigilan a los hijos(as):* Esta fue la tercera actividad con mayor porcentaje en las mujeres, en cuanto a los hombres, el porcentaje es casi nulo. Hace referencia a que

las mujeres son las encargadas del cuidado y bienestar de los hijos (as), es decir, de alimentarlos, saber lo que hacen, con quienes salen y de los asuntos de la escuela.

- *Ayudan con la tarea de la escuela:* En las mujeres ocupa el cuarto lugar, y en los hombres un poco más arriba, en el tercer puesto. En la entrevista, la estudiante 1.²⁵ nos explica a que se refiere éste aspecto:

“Mi papá me platica, me ayuda... De hecho, me gustan las matemáticas por él. Él me pone muchos problemas”.

- *Estudian:* Fue un poco más alto entre las actividades de los hombres con respecto a las de las mujeres, en el quinto y sexto lugar respectivamente. Hace referencia, principalmente a los hermanos (as) del alumnado encuestado.
- *Urden hamacas²⁶:* Como se observará en apartados posteriores, el urdido de hamacas es una actividad que realizan muchas familias para generar un ingreso extra. De los resultados obtenidos de las encuestas, solamente una familia tiene como principal fuente de ingresos la venta de este producto. Es una actividad que realizan en su mayoría las mujeres, y los hombres, son quienes se encargan de venderlas.
- *Crían animales, duermen, cuidan la casa:* Estos aspectos obtuvieron el menor porcentaje tanto en actividades de hombres como de mujeres. La crianza de animales es una actividad que realizan las mujeres, muchas familias tienen cerdos o gallinas y ellas se encargan de alimentarlos, a veces con ayuda de los hijos (as). En cuanto a “duermen y cuidan la casa”, fueron mencionadas como actividades que realizan los

²⁵ En todas las citas, cuando se haga referencia al nombre del estudiante, se cambiará por la palabra alumno o alumna y un número, esto con el fin de respetar el anonimato. También cabe señalar, que se realizaron ocho entrevistas en total, cuatro a niñas y cuatro a niños.

²⁶ Hace referencia a la acción de tejer hamacas.

hombres. Con respecto a “cuidan la casa”, se refiere a la idea de fuerza y protección adjudicada a los hombres.

Los datos obtenidos permiten deducir que la división sexual del trabajo sigue siendo una constante en la comunidad de Nahbalam, Yucatán, es decir, sigue estando presente la división de actividades en el que las mujeres se encargan del cuidado de la familia y la realización de las tareas domésticas, que constituyen el trabajo definido como “reproductivo”. Por su parte, los hombres están vinculados a la actividad económica o actividad “productiva”, como “proveedores” de la familia.

En cuanto a los niños y las niñas de la población, se observó que llevan una rutina relativamente parecida al del padre y la madre, se acuestan y se levantan temprano, hay quienes ayudan con algunas labores antes de ir a la escuela y quienes, no lo hacen. Sin embargo, cuando llegan a casa, la mayoría colabora en diversas actividades, así lo muestra el resultado del 93% que dicen ayudar al padre y a la madre en el trabajo, en contraposición 7% que dice no hacerlo (ver anexo IV). Esto es el resultado de 55 encuestas, 51 estudiantes contestaron que sí ayudan a su familia, de estos 22 son niños y 29 niñas.

En esta tónica, se les preguntó sobre el tiempo que dedican al día para ayudar a su familia, y el resultado fue de una media de 3 horas. Según lo obtenido de los resultados, los niños, a pesar de ser menos, son los que más tiempo dedican a ayudar con las actividades de su familia, la diferencia no es tan distante, haciendo una sumatoria, son cuatro horas entre niños y niñas.

Respecto a la ayuda que los niños y niñas hacen al padre y a la madre, la maestra 1²⁷ refiere el caso de una alumna:

La alumna tiene varios hermanitos, es la mayor. Ella es la que se encarga de cuidarlos. Pienso que le ponen muchas responsabilidades siendo una niña. Cuando llega a su casa tiene que lavar, cuidar a sus hermanitos. Tiene un hermanito que está en cuarto año, le habla groseramente a su hermana y es muy terrible. Cuando se porta mal, los maestros vienen a buscar a la alumna. Yo les pido que no lo hagan, ella es una niña, para eso están el papá y la mamá.

En conclusión, es posible observarse con todo lo rescatado en las encuestas respecto a las actividades de hombres y mujeres y niños y niñas que, se considera que la división sexual del trabajo –con base en la cual se organiza no sólo las actividades laborales, sino la sociedad- implica y refuerza una relación de poder entre hombres y mujeres en las que éstas últimas ocupan un nivel de subordinación que se extrapola del ámbito doméstico a otros campos de la vida social como el político o laboral (Silveira, 2001). Siguiendo este mismo orden de ideas y con respecto a las relaciones intergeneracionales, se ha argüido la existencia de una estructura de poder que define la relación de autoridad de los adultos frente a la juventud y la niñez. Por ello se considera que las jóvenes y niñas serían las víctimas de una doble subordinación: su condición de género y de relaciones autoritarias (Labrecque, 1995).

Este tipo de afirmaciones suelen enfatizarse cuando se refiere a la organización doméstica prevaleciente en las familias rurales, sobre las que se afirma la existencia de roles de género muy delimitados y relaciones altamente jerárquicas. Debido a ello, es

²⁷ Se aplica el mismo procedimiento que con los estudiantes. En todas las citas, cuando se haga referencia al profesorado, será cambiado por la palabra maestro o maestra y un número, esto con el fin de respetar el anonimato. También cabe señalar, que se realizaron cinco entrevistas en total, a tres maestras y a dos maestros.

común que las mujeres se encuentren relegadas a la realización del trabajo doméstico y a las tareas de reproducción (Duarte, 1995; Álvarez, 1997; Bonfil, 2001). Respecto a las jóvenes de familias rurales, Pinto y Villagómez (1998) refieren que culturalmente se considera a las mujeres mayores de diez años como aptas para desempeñar labores domésticas y las niñas inician su adiestramiento en el hogar con la idea de que sean aptas para cumplir con sus deberes al momento de casarse. Antes que dicho momento llegue, las tareas que realizan son vistas como apoyo esporádico o como una forma de aprendizaje-capacitación.

Por otra parte, se observó que el único momento en el que hay personas en el parque, en su mayoría mujeres, es durante el descanso y a la hora de la salida de la escuela. Por lo general, a lo largo del día se encuentran en casa haciendo sus actividades. Otro momento en que se observa la presencia de mujeres, es durante eventos de la comunidad o de la escuela y los sábados por la tarde, día en el que un sacerdote hace su recorrido por varias comunidades para oficiar la misa de la semana. El resto de la semana, la iglesia se encuentra cerrada, lo único abierto es la reja principal, debido a que al costado de la iglesia hay una cancha de basquetbol donde los niños van a jugar.

En cuanto a la forma en que se desplazan de la casa a la escuela, los niños y niñas de la comunidad, desde los 4-5 años, van y regresan por sí mismos; se les puede ver caminando con su mochila a cuestas. Hay quienes hacen caminatas de 45 minutos solos o acompañados (as) de sus hermanos y/o hermanas.

La vestimenta tradicional se ha perdido por completo en la comunidad, la mayoría de los pobladores se visten con ropa moderna. Las personas de la tercera edad, son quienes en su mayoría siguen usando los tradicionales huipiles (mujeres) y los pantalones blancos

de corte recto filipina (hombres). Únicamente en ocasiones especiales, las fiestas tradiciones del pueblo y en eventos de la escuela, se puede ver a la mayoría de la población en los típicos trajes tradicionales. Aunque hay quienes no tienen uno en casa, las mujeres en su mayoría, y lo piden prestado con algún familiar, vecino o conocido de la misma comunidad o de algún pueblo cercano.

En cuanto a los negocios y tiendas con los que cuenta la comunidad, encontramos los básicos:

- Tienda de abarrotes, los hay grandes y cuentan incluso con una copiadora, pero también hay pequeños donde no hay diversidad de productos;
- Molinos y tortillerías, donde la gente compra tortillas o lleva el maíz lavado y remojado en cubetas, para molerlas y obtener masa. En su casa hacen tortillas hechas a mano u otra comida elaborada a base de masa, por ejemplo tamales;
- Panadería;
- Algunas personas en sus casas brindan diversidad de servicios, como cortes de cabello y peinados, herrería, electricidad, entre otros.

En cuanto al ámbito familiar, algunos niños y niñas hablan lengua maya con sus familiares. También hay casos, en el que el padre y la madre, les hablan a sus hijos y/o hijas en maya pero la respuesta la reciben en español. En este sentido, también se utiliza la lengua maya para poner apodos y para hacer bromas. Son los adultos los que en su mayoría y la mayor parte del tiempo hablan la lengua maya en la comunidad.

Durante la observación, fue posible percatarse que algunos niños y niñas no parecen estar interesados en la lengua maya. Al respecto, y el maestro 4 menciona:

Los padres le enseñan a sus hijos el español desde que nacen, aunque los mismos padres no hablen bien el español.

Por su parte, la maestra 1 opina que la comunidad está influyendo cada vez más para que los niños y niñas pierdan el interés en aprender la lengua maya:

...la gente considera innecesario la lengua maya; puesto que no es reconocida como el inglés...la gente no la fomenta en los niños, en la comunidad no se está preservando la lengua maya; en la escuela se procura realizar pero resulta insuficiente porque en la casa no es indispensable.

La falta de interés por la lengua maya, se debe principalmente a la discriminación que viven los pueblos indígenas de México, debido a sus características culturales y lingüísticas. Por la discriminación, las personas mayores han optado por no transmitir la lengua indígena y la juventud, han preferido no practicarla. La humillación de la que son víctimas los grupos indígenas, ha orillado a niños y niñas a decir que no hablan la lengua maya, lo que ha generado una pérdida de identidad.

Retomando a Aguirre (1992) y Olive (2004)²⁸, con la conquista, en México tuvieron lugar las relaciones asimétricas en las que los pueblos originales quedaron relegados por debajo de los conquistadores. La idea que surgió en la época, fue que la desigualdad de los pueblos indígenas era consecuencia de sus diferencias culturales; por lo que se optó por la castellanización como medida para integrarlos a la cultura nacional.

Como es posible observar, en la actualidad, aún cuando constitucionalmente se ha reconocido la conformación pluricultural de la nación, quedan vestigios de ese prejuicio

²⁸ Citados en el capítulo 2. Contexto de la educación intercultural.

histórico y que se ve reflejado en la falta de interés por aprender y preservar las lenguas indígenas de nuestro país.

Otro motivo por el cual no se practica la lengua maya, se encuentra relacionado precisamente con la educación. La lengua maya, en muchas ocasiones, no permite la interacción con los compañeros y las compañeras o con el profesorado, e incluso, con personas externas a la comunidad. Por lo que se proseguirá a contextualizar el escenario del presente trabajo, la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río”, y permitirá ampliar las condiciones específicas de los sujetos y sujetas de estudio.

4.1.2. Escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río”, escenario del problema de investigación.

La escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río” se encuentra ubicada en la parte principal del pueblo, frente a la iglesia, a un costado del palacio municipal. Se encuentra en buenas condiciones, un poco sucia debido a problemas internos, lo que suscito un conflicto entre docentes e intendentes. Los estudiantes no realizan el aseo del salón, en el aula hay una cartulina en donde se encuentran los responsables de una serie de comisiones. Cabe destacar que no se obliga al alumnado a llevar uniforme, se les da la libertad de usarlo cuando quieran, únicamente es obligatorio los lunes o en fechas especiales.

También puede decirse que es una escuela grande, ya que cuenta con doce grupos, dos de cada grado escolar, que van de primero a sexto. De éstos, se seleccionaron únicamente los dos grupos de sexto de primaria (en la figura 4.1. salón 11 y salón 12).

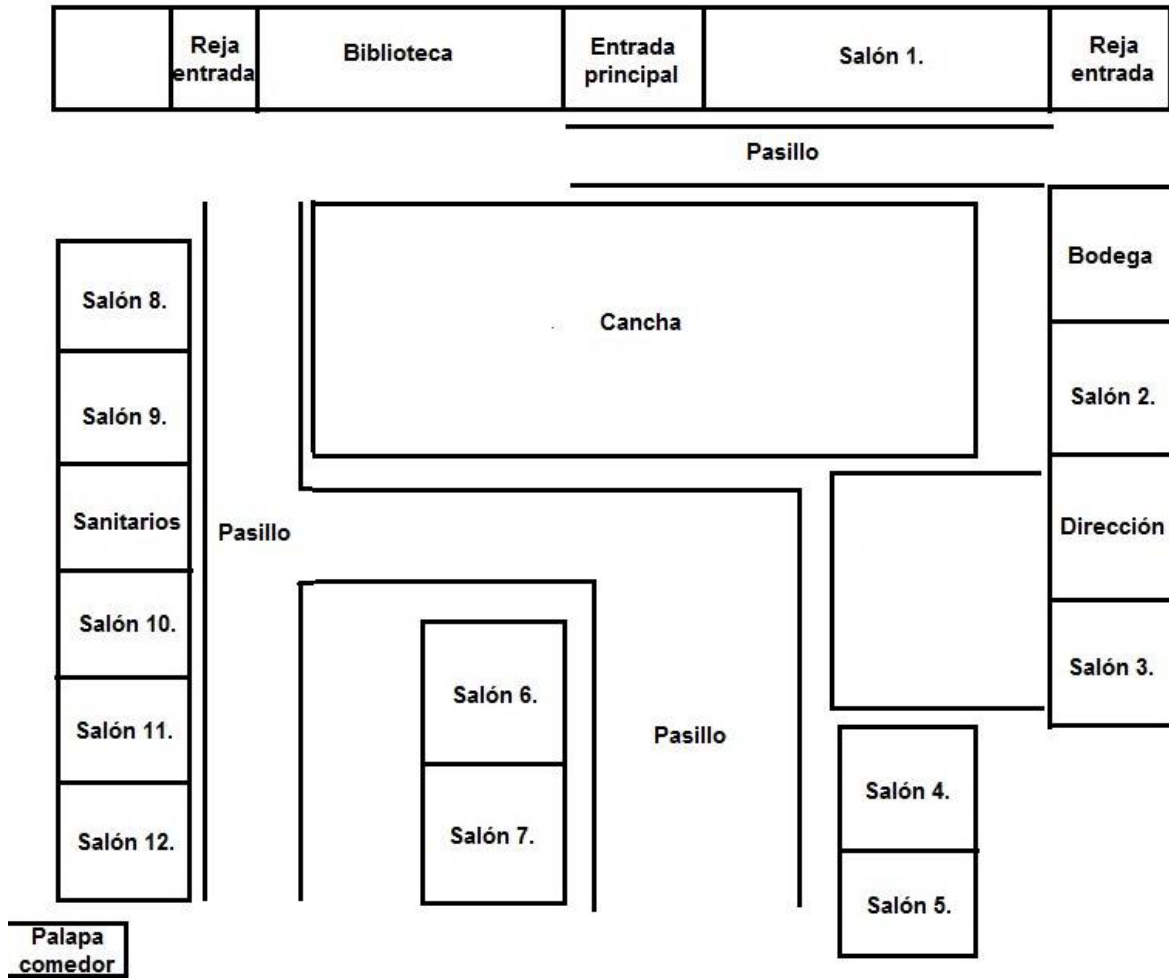


Figura 4.1. Croquis de la escuela primaria bilingüe “Lázaro Cárdenas del Río”. **Fuente:** Elaboración propia.

El director de la escuela, inició este mismo curso escolar, ya que con la nueva reforma educativa quien fue director por 35 años, tuvo que jubilarse. También, hay un subdirector y doce docentes, cinco hombres y siete mujeres. Según información proporcionada por la maestra 1, hasta el año pasado todos y todas las maestras de la escuela eran maya hablantes pero por los cambios que ha sufrido la escuela, en la actualidad ese no es el caso. Incluso menciona que existen docentes que únicamente se saben palabras en

lengua maya, pero que aun así son nombrados como maestros y maestras de la modalidad indígena.

De toda la planta docente, incluyendo al director y el subdirector, sólo el segundo vive en la comunidad y un maestro viaja todos los días desde el municipio de Tizimín. En cuanto al resto de la planta, rentan cuartos con algunas familias de la misma comunidad para quedarse de lunes a viernes, y el fin de semana viajan a sus lugares de origen, en su mayoría, a pueblos cercanos.

En cuanto a las clases, son impartidas completamente en español. A veces se dicen palabras en lengua maya, pero incluso la clase de maya es mayoritariamente en español. La situación lingüística ha tomado importancia a través de la historia de la educación indígena, debido a las diferentes políticas implementadas por el estado nacional y sobre todo por el menosprecio a las lenguas indígenas²⁹. Este es el caso de la escuela de esta comunidad, en la que se empieza a valorar el español sobre la maya, incluso en los primeros grados es donde se encuentran los niños y niñas monolingües del español. A pesar de ello, en los salones donde se hizo observación, el maestro y la maestra muestran cierta preocupación por cultivar entre sus estudiantes la importancia de las tradiciones y costumbres. Al interior de la escuela se organizan festivales donde se presentan bailes tradicionales, se canta el himno nacional en lengua maya e incluso, se enseña la importancia de los remedios tradicionales como parte de los temas de la materia de maya, esto debido a que, a pesar de tener un centro de salud, no hay un médico que resida en la comunidad. De igual manera,

²⁹ Para recordar, este aspecto se encuentra desarrollado en el capítulo 2. Contexto de la educación intercultural.

hay que destacar que el director de la escuela se comunica en lengua maya con las madres de los estudiantes que se acercan a él.

La escuela objeto de estudio, se encuentra en el Programa de escuelas de tiempo completo³⁰, por el cual su horario es de 7:00 de la mañana a 3:00 de la tarde, durante las cuales hay dos descansos, uno de 15 y otro de 45 minutos aproximadamente, este último es a la hora de la comida, la cual es elaborada por las madres del alumnado. Ésta actividad se maneja por turnos y la misma escuela les proporciona los ingredientes dependiendo de lo que vayan a preparar. Desde la mañana, las madres en turno asisten a la escuela para elaborar la comida para todo el personal docente y el alumnado. Este programa entró en vigor debido a que muchos niños y niñas presentan problemas de desnutrición, problema común en las comunidades rurales de México.

En cuanto a la organización de las clases, el programa de tiempo completo se divide en dos momentos: 1) de 7:00 de la mañana hasta aproximadamente el medio día y es destinado a las materias básicas y, 2) de 12:15 a 3:00 de la tarde para materias artísticas y culturales y para la lectura y escritura de lengua maya. Cabe destacar que el horario no se maneja de forma rígida, se va adaptando a la dinámica del docente y de las circunstancias que vayan surgiendo en la misma escuela.

En cuanto al total de alumnos y alumnas que atiende la escuela se encuentra representada en la siguiente tabla:

³⁰ "Las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) son escuelas públicas de educación básica que extienden la jornada escolar para ampliar las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes; se proponen mejorar los resultados educativos, fortalecer el desarrollo del currículo, propiciar el logro de aprendizajes con calidad en un marco de equidad, y atender las dificultades y necesidades educativas de todos los alumnos que asisten a ellas". Recuperado el 15 de abril de 2014: <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>

	1°		2°		3°		4°		5°		6°		TOTAL		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	T
Inscripción al inicio	24	24	28	19	30	20	27	22	40	27	26	32	175	144	319
Repetidores	0	0	0	0	0	0	2	0	3	1	0	0	5	1	6
Nuevo ingreso	24	24	28	19	30	20	25	22	37	26	26	32	170	143	313

Tabla 4.2. Alumnos y alumnas inscritas, repetidores y de nuevo ingreso en la escuela primaria indígena “Lázaro Cárdenas del Río”, dividido por sexo del ciclo escolar 2013-2014. **Fuente:** Información proporcionada por el director de la escuela.

En la tabla anterior, es posible observar que en la escuela “Lázaro Cárdenas del Río”, hay mayor número de niños cursando la primaria en comparación con las niñas. De igual forma nos muestra que justamente los niños, son los que presentan más repetidores, y la tendencia indica que esto sucede en los últimos grados, siendo el cuarto y el quinto nivel donde se encuentran los repetidores y la única repetidora. Estos datos podrían señalar que a medida que los niños y las niñas crecen, sus responsabilidades también lo hacen y cuentan con menos respaldo educativo en sus casas, debido a ello, el rendimiento escolar desciende. Cabe destacar, que dependiendo de múltiples circunstancias, reprobar es una medida favorable para determinados estudiantes pero hay a quienes esta situación los conduce a un deterioro mayor, que finaliza en la deserción.

De los 319 alumnos y alumnas, se trabajó con los dos grupos de sexto grado, 58 estudiantes en total. De éstos, el 69% mencionó que les gusta mucho la escuela, otro 22%

únicamente les gusta, al 7% les gusta poco y a los que nos les gusta asistir a la escuela, fueron únicamente el 2%.



Gráfico 4.3. Porcentaje de cuánto les gusta la escuela a las niñas de sexto grado de primaria. **Fuente:** Elaboración propia.



Gráfico 4.4. Porcentaje de cuánto les gusta la escuela a los niños de sexto grado de primaria. **Fuente:** Elaboración propia.

En términos generales, podemos observar que a más de la mitad del alumnado de sexto grado de primaria les gusta ir a la escuela. A partir de los gráficos anteriores se puede deducir, que los niños son los que más disfrutan de ir a la escuela, sin embargo, si agrupamos la categoría “me gusta mucho” y “me gusta” en una sola, obtenemos que las niñas, con un 6% por arriba de los niños, van a la escuela porque quieren.

En esta misma línea, es importante conocer las razones por la que los niños y niñas de sexto grado asisten a la escuela. Los resultados fueron los siguientes:

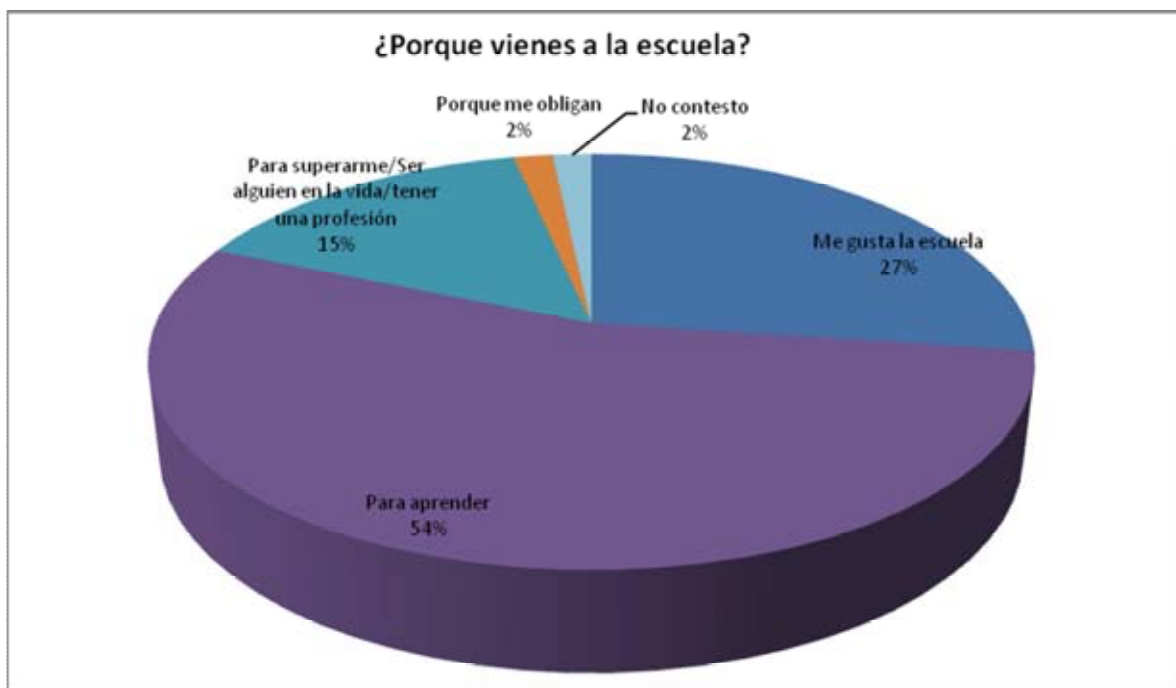


Gráfico 4.5. ¿Por qué vienes a la escuela? Resultados en porcentaje. **Fuente:** Elaboración propia.

El mayor porcentaje, poco más de la mitad del alumnado, mencionó que va a la escuela para aprender, el 27% asiste simplemente porque les gusta, en este aspecto se incluyeron respuestas como “la escuela es bonita” y “me gustan las matemáticas”. Para el

15% de los alumnos y alumnas, la escuela constituye el principal medio para mejorar su condición de vida. Finalmente, un niño (2%), dijo ser obligado a ir a la escuela.

En esta misma tónica, para conocer el grado de ausentismo, se les cuestionó sobre la frecuencia con la que faltaban a la escuela y las razones de ello. En general, el alumnado mencionó que falta pocas veces o nunca (38 y 36 % respectivamente). El 24% dijo que faltaba algunas veces y el 2%, muchas. Entre los motivos por los que no se presentaban a la escuela, mayormente es por enfermedad (74%), el 6% dijo que se levantaron tarde y no llegaron a tiempo; también hay niños y niñas que tienen que ayudar a su padre y a su madre con algún trabajo (4%). Finalmente con el más bajo porcentaje se encuentran los que no asisten por “motivos personales”, por que “ese día no tenían ganas de ir” y por “problemas familiares” (ver anexo IV). Esta última razón fue confirmada por el maestro 2, quien mencionó:

Muchos papás trabajan en Cancún, llegan el domingo, a veces beben. Entonces, los niños son descuidados y empiezan a faltar mucho. Hay otros casos en los que viven con la abuela y hacen lo que quieren.

Por otra parte, para conocer la perspectiva a futuro del alumnado, se les cuestionó si les gustaría seguir estudiando (en el caso de esta comunidad, el siguiente nivel sería la telesecundaria). El resultado fue que al 96% les gustaría seguir estudiando y al 4%, no les gustaría. Entre las razones del por qué les gustaría seguir estudiando, los alumnos y las alumnas mencionaron las siguientes (Ver anexo IV):

- *Superarme/ tener una carrera:* El 47% de los estudiantes quieren tener una carrera y mejorar su calidad de vida. De este porcentaje, tres alumnas y un alumno, mencionaron tener la ilusión de ser docentes y una, quiere ser enfermera.

- *Me gusta estudiar/me gusta la escuela/me gusta aprender:* El 29% dijo querer continuar con los estudios porque les gusta la escuela y para seguir aprendiendo.
- *Quiero ayudar a mi familia:* El 6% conformado únicamente por niños, mencionaron que les gustaría seguir estudiando para poder ayudar a su familia en un futuro, esta razón se encuentra ligada a la primera, es decir, los deseos de superación y de tener una carrera.
- *Quiero trabajar:* De igual forma, se encuentra ligada a la primera y a la anteriormente mencionada, “quiero ayudar a mi familia”. Tres niñas y un niño (5%) mencionaron que quieren trabajar, pero que saben que para tener un buen trabajo, necesitan estudiar.
- *Porque me gusta y lo necesito:* Con el 2%, esta razón también se encuentra relacionada con las demás, todas hacen alusión a un deseo de superación y ven en la escuela, un medio para conseguirlo.

En cuanto a los niños y las niñas que no quieren continuar con los estudios, mencionaron:

- *Ya aprendí lo que debo saber:* una niña dio esta respuesta, siendo el 2%.
- *La escuela, no me gusta tanto:* Con otro 2%, un alumno dio esta razón para dejar la escuela.

Los resultados de este apartado, indican que la mayoría de los niños y de las niñas, le atribuyen gran importancia a la escuela y tienen expectativas educacionales a futuro. Sin

embargo, las condiciones familiares y de la comunidad, son de los múltiples factores a los que deben enfrentarse para alcanzar esas metas.

Profundizando en lo educativo, centrándose en los grupos observados, cabe puntualizar que ambos poseen características sumamente diferentes. Por ello, se realiza una reseña general de cada grupo en los siguientes apartados.

4.1.2.1. Salón de sexto año grupo “A”

Es un grupo compuesto por 29 estudiantes, de los cuales 14 son niños y 15 son niñas. La maestra tiene como lengua materna la maya y en su trayectoria académica y profesional (Ver anexo V), tiene experiencia en la enseñanza en comunidades. Lleva dos años trabajando con el grupo, desde quinto grado.

Normalmente los alumnos y las alumnas se encuentran organizados en filas horizontales de frente a la pizarra. Los escritorios son largas mesas de plástico que se encuentran pegadas unas con otras, en cuanto a las sillas también son del mismo material. La maestra cuenta con una mesa y una silla del mismo tipo. Durante el periodo de observación la maestra nunca se sentaba, ella siempre estaba parada al frente o caminando por el salón.

Los estudiantes se sientan, generalmente, junto a los compañeros y compañeras con los que son más cercanos a excepción de los que son cambiados por la maestra con la intención de que presten atención a la clase.

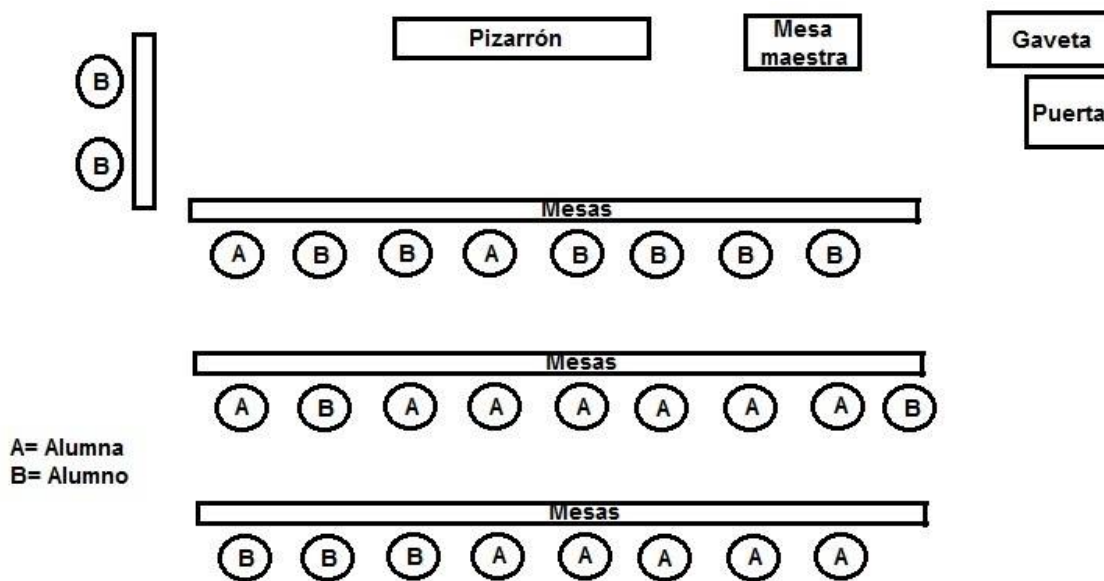


Figura 4.2. Organización espacial dentro del aula de clase del grupo de 6to. “A”. **Fuente:** Elaboración propia.

La maestra siempre estuvo dispuesta a comentar y a dar su opinión sobre todo lo que se le preguntaba. Desde el primer encuentro y durante toda la observación en el aula se mostró tranquila. Procede de una comunidad muy pequeña que pertenece al municipio de Tizimín, Yucatán; por ello externó entender a los niños y niñas de la comunidad. Menciona que conoce el proceso que están llevando los estudiantes, porque ella pasó por lo mismo y piensa que *“se necesita la ayuda de los papás y mamás para entusiasmar e incitar a los niños a creer que sí se puede ir más allá”*. De igual forma, hace una crítica al sistema educativo, externó que ha querido inscribirse a cursos de actualización, pero no se lo han permitido. Los docentes de la modalidad, no están contemplados en esos cursos.

De igual forma, se observó que en el grupo hay varios alumnos que presentan dificultad para leer, por lo que la maestra trata de que en cada clase, los alumnos y alumnas lean y entre los demás, se ayuden cuando tengan problemas con alguna palabra.

Un aspecto que es importante a rescatar es el caso de un alumno de este grupo. La profesora relató que este estudiante era siempre reprendido por la maestra comisionada de higiene, la cual se encarga de pasar a los salones y revisar que los niños y niñas no estén sucios, no lleven las uñas largas, no tengan piojos, entre otros aspectos. El niño siempre tenía las uñas largas y le pedían que se las cortara, a lo que contestaba que no quería, pero nunca dijo el por qué. Así fueron varias ocasiones, hasta que la maestra, tratando de persuadirlo a que se cortara las uñas, le dijo: -¿Por qué eres terco y no te cortas las uñas? El alumno contestó que esperaran a que terminara con lo que estaba haciendo. A la siguiente revisión, llegó con las uñas cortadas en una sola mano y la otra la escondía, lo regañaron nuevamente. Después de un tiempo, el niño le contó a la maestra, que él ayudaba en su casa a sacar las semillas de las calabazas – las cuales sirven para elaborar dulces para vender o para el alimento de cerdos, por lo que usan una gran cantidad de calabazas que consiguen de su propia siembra-. Para el niño, tener las uñas largas le ayudaba a no lastimarse los dedos y sacar más fácil y rápido las semillas, de igual forma, le permitía escarbar la tierra para el cultivo. Este relato muestra, que el sistema y las instituciones se encuentran diseñados para un tipo de contexto, que no es la realidad de muchas comunidades, en este caso de Nahbalam.

Por otra parte, también refleja la importancia de la interacción docente y estudiante, ya que sin la confianza suficiente, la maestra nunca hubiera enterado de la situación del

niño y éste sería estigmatizado como “terco” y “sucio”. Cuando la realidad muestra, que para el alumno, las uñas tienen un fin utilitario.

4.1.2.2. Salón de sexto año grupo “B”

El grupo se encuentra compuesto por 12 niños y 17 niñas, haciendo un total de 29 estudiantes. El maestro lleva cuatro años dándoles clase (desde tercer grado), por lo que dice conocer muy bien a todos los alumnos y las alumnas, y de haber elevado el promedio del grupo de 8.9 a 9.3.

La organización de los asientos en el este grupo, tiene una forma similar a un semi círculo invertido, es decir, hay varias mesas de plástico verticales que se encuentran al frente del salón y los estudiantes se sientan alrededor de ellas. También, hay otra mesa al frente de la pizarra junto al escritorio del maestro.

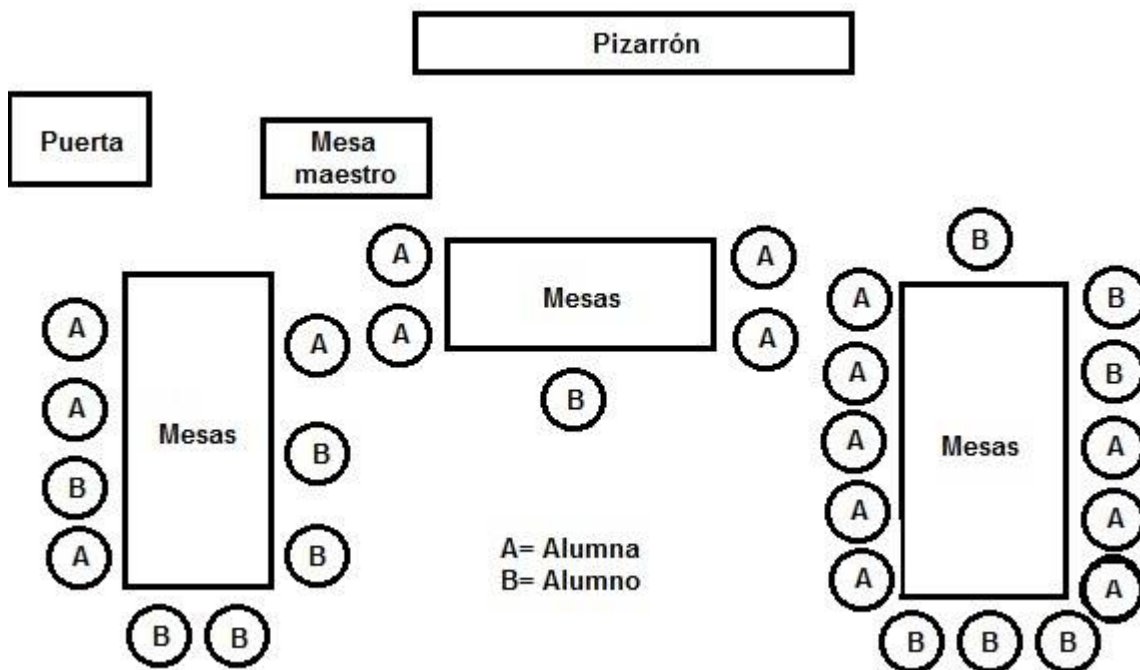


Figura 4.3. Organización espacial dentro del aula de clase del grupo de 6to. “B”. **Fuente:** Elaboración propia.

Los alumnos y las alumnas de este salón de clase son más extrovertidos que los del grupo “A” y sus comentarios en clase son más estructurados, son menos tímidos al hablar o expresar sus opiniones. El maestro es serio, cordial y amable con el alumnado y éstos, son inquietos pero cumplen con las actividades de la clase. Lo anterior, e puede decir que mucha de la diferencia entre ambos grupos es debido al tiempo de convivencia de los maestros con el alumnado, los cuatro años del maestro con el grupo, han permitido que los alumnos y alumnas se encuentren adaptados y acostumbrados a él y a su dinámica de clase. De igual forma, el profesor pone ejercicios muy parecidos a los de la prueba ENLACE, marca ejercicios de redacción y los califica en la clase.

Al inicio del periodo de observación, el maestro se mostró nervioso e intentó planificar su clase con actividades que incluyeran el uso del Internet. Al parecer su

dinámica de clase fue modificada debido a mi presencia. Sin embargo, con los días se mostró más tranquilo y daba sus clases con más soltura.

En cuanto a la lengua maya, el maestro señaló que 10 de sus estudiantes hablan, escriben y leen maya; 10 leen pero tienen deficiencias en la escritura y el resto, entienden pero no la hablan. En esta tónica, hay que mencionar que los estudiantes tampoco están interesados en aprender la lengua maya, como lo muestra el siguiente ejemplo rescatado durante una clase:

Maestro: Hagan dos equipos, uno de español y otro de maya. Van a trabajar en sus herramientas mayas y tienen que hacer la descripción en maya y español de para qué se usa y para qué se ha modernizado.

(Los alumnos y alumnas van formando los equipos, pero el de lengua maya tiene únicamente cinco miembros. Por lo que el maestro empieza a decir nombres para que se pasen al equipo, pero los que son nombrados, se quejan).

Maestro: Parece que les avergüenza su cultura. Les voy a dar más puntos a los de maya, ya que nadie quiere estar.

4.2. Características socio demográficas y económicas de los alumnos y alumnas de sexto grado.

En el presente apartado se presentan los datos generales que resultaron de aplicar 55 cuestionarios a los alumnos y alumnas de sexto grado. Cabe recordar que se tenía contemplado aplicar 58 cuestionarios, pero por inasistencias del alumnado al final fueron 55.

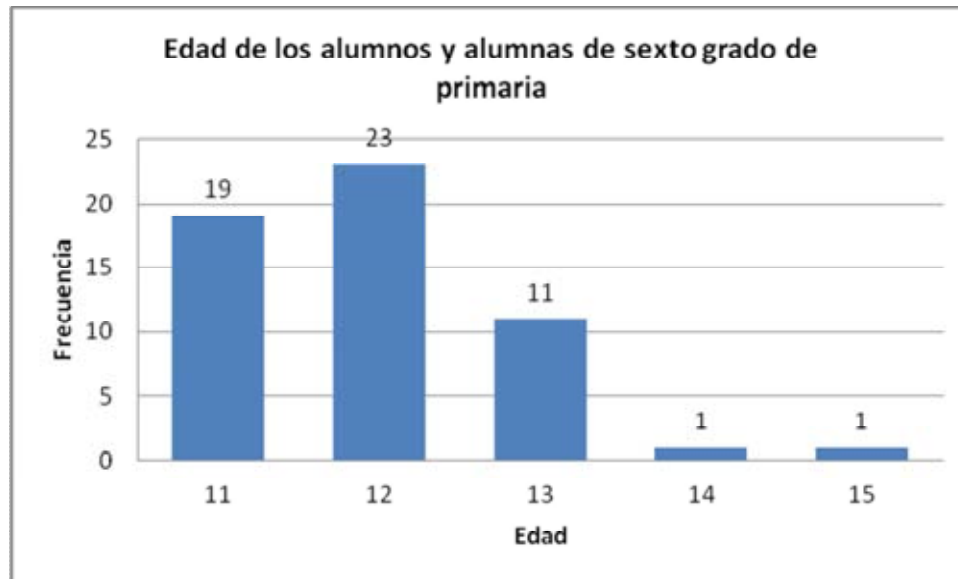


Gráfico 4.6. Edad del total de alumnos y alumnas encuestadas, de sexto grado de primaria. **Fuente:** Elaboración propia.

Del total de encuestas realizadas a los niños y las niñas que se encontraban cursando el sexto grado de primaria, se obtuvo que el rango de edades fluctúa de 11 a 15 años, siendo la media 11 años. De éstas, encontramos que las de 11, 12 y 13 años son las edades con mayor presencia en el aula de clase y se encontró una tendencia de menor frecuencia con los de mayor edad (dos niños). Por lo que, se podría deducir que en la escuela “Lázaro Cárdenas del Río”, no hay muchos estudiantes repetidores. Desglosando un poco más, es importante mencionar que la mayor frecuencia de niños la encontramos en los de 11 años (12 de frecuencia), y en las niñas en las de 12 años (18 de frecuencia). Analizando los datos, se diría que las niñas de sexto grado son mayores en comparación con los niños, y se deduce que las niñas ingresan a la escuela, en su mayoría, un año más tarde.

En cuanto al número de personas que conforman las familias de los 55 alumnos y alumnas encuestadas, encontramos que la comisaría de Nahbalam existen las familias

extensas. Muestra de ello, es que por lo menos 11 familias de los estudiantes conviven con el abuelo y/o abuela.



Gráfico 4.7. Número de personas que conforman las familias de los alumnos y alumnas encuestadas. **Fuente:** Elaboración propia.

En esta misma tónica, se puede observar en el gráfico anterior, que el número de personas que conforman las familias de los niños y niñas encuestados –incluyéndose–, van de los 4 a los 12. Las familias que tienen 6 y 7 miembros son las más comunes, ya que son las que poseen mayor frecuencia con 12 y 10 respectivamente. Cabe destacar que la media del total de familias es de 7 miembros.

Para los fines de la presente investigación es de importancia conocer la ocupación del padre y la madre de los estudiantes encuestados. Los resultados fueron los siguientes:

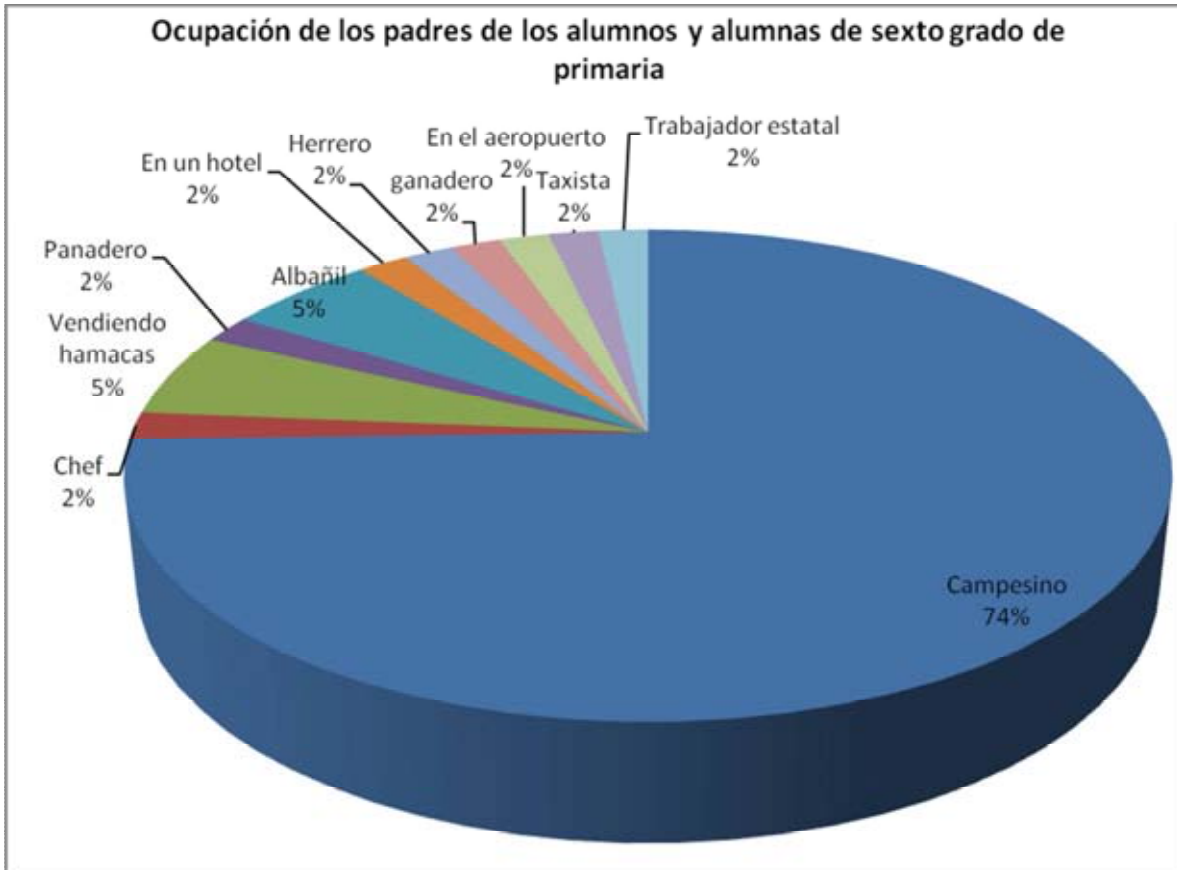


Gráfico 4.8. Ocupación de los padres de los alumnos y alumnas encuestadas. **Fuente:** Elaboración propia.

En cuanto a la ocupación de los padres, se encontró que la gran mayoría es campesino (74%), con 5% se dedican a la albañilería y a la venta de hamacas. El resto, con un porcentaje más bajo, encontramos quien es taxista, que trabaja en el aeropuerto, panadero, quien trabaja en un hotel, chef, herrero, ganadero y trabajador estatal (bacheo de calles y jardinería).

Como se observa, las familias rurales son distintas unas de las otras y de igual manera, van teniendo modificaciones con el paso del tiempo. Principalmente por necesidad económica, van adquiriendo dinámicas que conllevan cambios importantes en las familias;

por ejemplo, muchos padres de Nahbalam han optado por cambiar las actividades agrícolas por la migración a las ciudades –aprovechando su cercanía con Cancún, Quintana Roo; ciudad de gran importancia turística-, en busca de mejores condiciones de vida para la familia. Sin embargo, esta migración trae fuertes problemas familiares en los hogares de los niños y las niñas. A este respecto la maestra 1 menciona:

Uno de los mayores problemas de los niños son las familias disfuncionales. Tengo un alumno que hace poco recobro su entusiasmo y responsabilidad en la escuela. Su mamá y papá vivían en unión libre, decidieron separarse y su mamá vino a vivir a Nahbalam y su papá se quedó en Yalcobá³¹. Su hermanita y él vivían juntos en Nahbalam con la mamá, pero en una ida y venida el papá se quedó con la hermanita. Entonces el alumno, estuvo desanimado en la escuela. Hasta que un día, en una clase de ética y valores, en una dinámica, hice que los alumnos se evaluarán entre ellos y le hicieron ver lo que sucedía. Es un buen estudiante pero tiene ese problema con su familia. La hermanita cada que vez que ve a una maestra que es de ahí, de Yalcobá, le pregunta por su hermano. Su papá vive en Cancún y las que están a cargo de la niña son las hermanas y la abuela. (La hermanita tiene 8 años y el alumno 11).

Otro caso es el de una alumna. Su papá trabaja en Cancún. Sus papas se separaron y ahora su mamá tiene otra pareja. Entonces la niña vive con sus hermanos (as) y sus hermanastros (as). Ella, es muy callada y reservada.

Por su parte, el maestro 2 comentó:

Muchos papás trabajan en Cancún y eso trae consigo problemas familiares, disfunción familiar, violencia. Los papás no apoyan a sus hijos.

³¹ Yalcobá es una localidad de la ciudad de Valladolid, Yucatán.



Gráfico 4.9. Ocupación de las madres de los alumnos y alumnas encuestadas. **Fuente:** Elaboración propia.

Con respecto a la ocupación de las madres, las tres cuartas partes (84%) de los niños y niñas mencionaron que son amas de casa (barren, lavan, cocinan, etcétera), 5% dijeron que su madre se dedican a urdir hamacas. Finalmente, con 2% cada uno, quienes dijeron que es artesana, repostera y quien dijo que no tiene ocupación.

Al respecto, se citará un diálogo en el que se puede apreciar la idea que persiste respecto a que el trabajo que realiza la mujer dentro del seno familiar. Las labores domésticas en el hogar, han sido menospreciadas al no verlas como un trabajo productivo que provea de beneficios económicos a la familia.

Maestra: ¿Qué actividades realizan sus mamás, a qué se dedican?

Alumnos (as): (al unísono) Nada.

Maestra: Pobre tu mamá, dices que no hace nada y luego no puede venir a la reunión porque anda muy ocupada y vienes a decir que no hace nada.

Alumnos: Amas de casa... lavan, cocinan, barren...

Maestra: No es cierto, hay una actividad que hacen muchas. A parte de todo eso... hacen hamacas, la mayoría de las mamás de Nahbalam hacen hamacas.

Ya vamos viendo que todos se dedican a algo. Olvídense de que cocinan, barren, de que planchan, aparte de todo eso.

En la construcción de las desigualdades en las relaciones de género, quizás el mecanismo más poderoso y sutil es la invisibilización. En esta tónica, el trabajo que realiza la mujer dentro del seno familiar es un claro ejemplo, es decir, las labores domésticas han sido menospreciadas al no ser percibidas como algo productivo que traiga beneficios económicos a la familia.

La división sexual del trabajo, como parte de las estructuras de género, consiste en la asignación de espacios y tareas diferenciados a hombres y a mujeres. Los hombres son responsables por el ámbito productivo, por el espacio público. Las mujeres, tienen asignado el ámbito reproductivo, el espacio doméstico, y sus vidas y sus identidades están construidas alrededor de la familia. Con la invisibilización del espacio doméstico como espacio privado, se invisibiliza también a las personas asignadas a él y a su trabajo.

Sobre este ejemplo, también es importante rescatar la valiosa labor de los maestros y maestras como socializadores secundarios. Aquí se hace evidente, que a pesar de lo que se aprende en casa, la figura del docente puede hacer la diferencia y lograr cambios en las percepciones de los niños y niñas.

4.3. Proceso de interacción

Como se recordará, el propósito que guía la presente investigación es la de describir como el proceso comunicativo incide en la deserción escolar y rezago educativo en una escuela indígena maya yucateca de educación primaria. Por ello, en este apartado se hablará de las

formas de comunicación dentro del aula de clase, en la relación docente y estudiante y la relación entre pares. En el primer apartado, se mostrará la percepción del alumnado y del docente para darle voz a los sujetos y sujetas de estudio.

4.3.1. Relación docente y estudiante

En los grupos de sexto grado donde se llevó a cabo el trabajo de campo, el maestro y la maestra tienen una dinámica de trabajo diferente, por ello, se profundizará en aspectos que se observaron de cada uno.

4.3.1.1. Rol del docente

En esta tónica, es importante conocer aspectos generales del maestro y la maestra. Por ello, se hará una descripción de cada uno y sobre la dinámica de su clase.

- **Maestra 1.**

La maestra es paciente y amable, de vez en cuando bromea en clase y llama la atención cuando debe hacerlo. Parece tener una buena relación con los estudiantes. Ella externó:

...los niños y niñas son muy reservados, poco expresivos, no están acostumbrados a recibir cariño pero que van aprendiendo, por lo que he tratado de acercarse a ellos y platicar. Con ello, poco a poco he logrado entenderlos.

Tanto alumnos como alumnas tratan a la maestra con respeto. Los niños en especial, son bromistas pero sin faltar al respeto a la profesora o a sus compañeros y compañeras.

Respecto a la forma de organizarse en el momento de trabajar, se observó que, dependiendo de la materia y la actividad, la maestra fomenta el trabajo en equipo, el cual fue el más común durante la observación. El trabajo individual, generalmente es destinado para la tarea. De igual forma, enseña a través de actividades interactivas (juegos, actividades del libro que impliquen estar en movimiento, etcétera).

También se observó, que la maestra permanece al frente del aula cuando escucha la lectura de los estudiantes o cuando explica un tema; pero cuando revisa la tarea o supervisa actividades, camina por el salón.

- **Maestro 2.**

El maestro es serio, no hace bromas en clase, pero es amable y respetuoso con los estudiantes. En comparación con la maestra, pareciera fomentar en mayor medida el trabajo individual y solo en las clases de artística y de lengua maya, organizaba a los alumnos y alumnas por equipos.

Por otra parte, el maestro se encontraba al frente de la clase la mayor parte del tiempo, cuando caminaba por el salón era para acercarse a estudiantes que le hacían preguntas de alguna actividad. También, mientras los alumnos y alumnas trabajaban en alguna tarea, esperaba sentado a que se la entregaran y al momento, las revisaba y hacía la retroalimentación del ejercicio, es decir, les decía si lo realizaron correctamente o no y también, si les falta algo.

En cuanto a la percepción de los alumnos y alumnas respecto al rol del docente, se encontró que piensan “*se preocupa por que entiendan la clase*” y por “*explicar a detalle*”

los temas”, ambos con 28%. También mencionaron que *“responden a sus preguntas”* (24%), el 15% dijo que *“les piden que hagan preguntas u opinen en clase”*, el 2%, dijo que su maestro (a) *“llega tarde seguido a clase”*. Por último, con 1% cada uno, externó que el docente les *“pide la tarea”*, que *“no enseña bien”* y que les *“pide prestar atención”*.

Para profundizar en la clase, se preguntó sobre cuánto entendían de las clases, a lo que el 53% contestó que casi todo, el 27% que todo y el 20 % dijo que entendía sólo algunas cosas. Continuando sobre esta línea, el 91% de los alumnos y alumnas dijo que cuando no entiende lo que el docente explica, le pregunta. El 9% restante, dijo no preguntar (ver anexo IV). Entre las razones que dieron los alumnos y alumnas para no preguntar y aclarar sus dudas de la clase, se encontró que la mayoría no lo hace por pena y hay quienes, en vez de acudir al docente, prefiere preguntar a sus compañeros o compañeras.

4.3.1.2. Participación en clase

En este apartado, la maestra y el maestro incitan a los estudiantes a que participen en clase, en ocasiones hacen preguntas dando la libertad que conteste quién quiera y sepa la respuesta y en otras, mencionan el nombre de algún estudiante.

Como pudo verse en el apartado anterior, hay algunos estudiantes que prefieren no preguntar al docente sus dudas, por lo que siguiendo esta tónica, se les preguntó sobre la frecuencia con la que participan en clase, el 36% del estudiantado dijo participar algunas veces, el 33% la mayoría de las veces, el 25% dijo que participan siempre y el 6%, señaló nunca participar.

En general, pareciera que las alumnas y alumnos son participativos, por ello se les cuestionó si les gusta hacerlo, a lo que el 91% mencionó que sí y el 9%, dijo que no le gusta

participar. Entre las razones del por qué al alumnado les gusta participar, se encontraron las siguientes:

- *Porque me gusta:* A riesgo de parecer repetitiva, sin embargo, permite reafirmar que al 35% de los alumnos y las alumnas realmente les gusta participar y lo hacen por iniciativa propia.
- *Por las calificaciones:* El 25% del estudiantado dijo participar en clase porque el docente lo toma en cuenta en las calificaciones. En este punto, se observó que el maestro es más rígido en éste aspecto. Hay una encargada de llevar el control de las participaciones y cada clase, después de cada actividad, el profesor asigna los puntos que tendrá cada estudiante, dependiendo de su trabajo.
- *Para aprender/hablar frente al público:* La mencionaron estudiantes que consideran las participaciones una oportunidad de reafirmar lo visto en clase y también, para acostumbrarse a hablar ante un público. Esta categoría la mencionaron el 12% de los alumnos y alumnas.
- *Para decir lo que piensas y porque es divertido:* Ambas categorías obtuvieron el 8%.
- *Sé todas las respuestas:* Esta razón fue mencionada por el 2% del alumnado y en ella, mencionan que participan únicamente porque saben la respuesta.

Respecto a los alumnos y alumnas que nos les gusta participar, la razón únicamente es por timidez. En esta tónica, también se encontró que los niños participan en mayor medida con respecto de las niñas (66% y 34% respectivamente). Sin embargo, la diferencia más notoria se observó en quienes que tienen la iniciativa de empezar el proceso de

participación. Se encontró que el 81% de los niños participan por decisión propia, sin necesidad de que el maestro o maestra les pregunte, en contraste con el 19% de las niñas.

Considerando las observaciones, entrevistas y las encuestas aplicadas en el contexto de la escuela “Lázaro Cárdenas del Río”, es posible afirmar que en algunos casos el desarrollo social de los niños y las niñas se ve afectado debido a que, como se mencionado en un apartado anterior, los niños y niñas vienen de familias disfuncionales y en la mayoría de los casos no cuentan con el apoyo del padre y/o la madre.

4.3.1.3. Relación interpersonal

Como parte de esta relación entre docente y estudiante, es importante rescatar la dimensión interpersonal. Al respecto, el 62% de los alumnos y alumnas dijo tener una muy buena relación con su maestro y maestra, el 27% una buena relación y el 11%, mencionó que la relación con el docente es regular. En general, el alumnado dijo tener una buena relación con su maestro y maestra y, al preguntarles sobre las razones de su respuesta, se obtuvo lo siguiente:

- *Son buenos con nosotros (as):* Con el 36 %, se incluyeron respuestas como “nos ayuda”, “la quiero mucho”, “quiere lo mejor para nosotros”, “es más que un maestro para nosotros”, “nos entiende”. Lo que refleja la empatía por parte del maestro y la maestra, aspecto que se retomará más adelante.
- *Por que enseña bien:* El 6% de los alumnos y alumnas mencionaron que el docente les enseña bien porque: “nos deja tarea”, “se preocupa porque entendamos la clase”, “nos hace reflexionar”.

- *Me llevo bien con los maestros:* Esta categoría obtuvo el 14 %, y hace referencia a que el docente platica con ellos.
- *Nos hace sufrir con sus reglas:* Este aspecto, con el 4%, hace referencia a la seriedad y rigidez del maestro en su dinámica de clase.
- *Nos regaña algunas veces:* Esta categoría obtuvo el 3%. Hace referencia a las llamadas de atención que la maestra hace durante las clases, principalmente para que guarden silencio.
- *A veces juega con nosotros y los respeto:* La primera, hace referencia a que a veces el maestro juega futbol con los alumnos y la segunda, hace alusión al respeto que le tienen a la figura del maestro. Ambas razones obtuvieron el 2%.

En esta misma línea, pero haciendo referencia a la relación docente y estudiante y su correspondencia con el aprendizaje, el 85% del estudiantado dijo que pensaban que una mejor relación con el docente contribuiría en su aprendizaje y por otra parte, el 15% dijo que no tenía que ver una cosa con otra.

Entre las razones de los alumnos y alumnas para dar una respuesta afirmativa, es porque piensan que explicarían mejor (76%). También mencionaron que si hubiera una mejor relación con el docente, éstos probablemente escucharían sus opiniones y les ayudarían con algunas tareas. Por otra parte, un alumno dijo que no importa si no tienes una buena relación con el maestro (a), si le echas ganas, aprenderás.

Los resultados anteriores son reafirmados por el maestro y la maestra, ya que cuando se les preguntó sobre la comunicación con los estudiantes, mencionaron:

Maestra 1.

Considero que existe confianza con mis alumnos, hasta cierto punto. Los niños hablan de manera libre acerca de las cosas que les interesa, a mi parecer les he dado la libertad y la confianza para interactuar a la par, es decir no soy más que ellos; así como les enseño, también aprendo de ellos. Sin perder de vista la aplicación de los valores para que no me falten al respeto y convivamos en confianza. Las dificultades a la hora de comunicarme las encuentro, en la falta de educación de valores en los niños en su familia; ya que traen hábitos inadecuados, pero que estos forman parte de su vida diaria.

Maestro 2.

La comunicación con mis alumnos es de manera directa, de confianza y honesta. Sin embargo, es difícil cuando no responden a preguntas o les da un poco de pena.

4.3.1.3.1. Empatía docente- estudiante en el aula de clase

Para conocer la empatía que hay en el aula de clase se retomaron las categorías de Flanders: *Acepta las expresiones emocionales y afectivas de los estudiantes, alaba o anima a los estudiantes y acepta o utiliza las ideas de los estudiantes.* Para ejemplificar la contraparte, se retomara la categoría *crítica o justifica su autoridad* y la de *discriminación*. Esta última, no es una categoría de Flanders, pero fue contemplado en el diseño de instrumento de observación³².

³² Ver apartado 3.2.2.1. Observación de la interacción en el aula de clase y el anexo II, correspondiente a los instrumentos de observación.

En general, por el número de registros de las categorías, pareciera que el profesorado no se involucra de manera afectiva con los estudiantes y tampoco están interesados en animar sus respuestas o comportamientos. Sin embargo, en las entrevistas y en las charlas informales se comprueba lo contrario y a lo largo del apartado se hace evidente.

Por una parte, se pueden encontrar muestras de solidaridad tanto del alumnado como por parte de la maestra:

Alumno: Maestra, B. se siente mal.

Maestra: ¿Qué tienes B.?

Alumno: Me duele la barriga.

Maestra: ¿Te duele la barriga? ¿Qué te vamos a hacer?... Anda a tu casa ¿Qué le van a hacer a B. ahorita que llegue a su casa?... Anda a tu casa ¿Esta tu mamá?

Alumno: No, con mi tía.

Maestra: Pues ve a casa de tu tía, que te den algo y luego regresas.

De igual forma, se encuentran ejemplos donde el maestro da consejos e incita a los alumnos y alumnas, a decir lo que piensan:

Alumna: Maestro, “anís” la tengo bien y me la pusieron como mala.

Maestro: A ver, escuchen. Hay que ser capaces de reconocer cuando estamos mal y nos dicen nuestros errores, hay unos que se molestan. A. por ejemplo, defendió uno que le marcaron como mal y estaba bien. Y es lo que siempre les he dicho cuando tengas argumentos y razones para defender lo que haces, háganlo. Porque le tienen marcado como mal una palabra, anís, y no tiene una falta ortográfica...Muy bien A.

Por otra parte, también encontramos las que fueron categorizadas como discriminación. Se observó que el maestro y la maestra ponen en evidencia al alumno frente a sus compañeros y compañeras, lo cual puede resultar desalentador para los estudiantes.

(Durante un trabajo en equipo, la maestra pasaba por los equipos a supervisar lo que hacían)

Maestra: A ver ahí. A M. hay que ayudarlo, hay que darle actividades para hacer, no hacerle el trabajo.

(El maestro pone un problema matemático para que lo resuelvan y puedan salir. La alumna se acerca al maestro para que le revise el resultado del problema)

Maestro: Muy bien. Hasta A. lo resolvió. Vete A. te va a explotar el cerebro...Como es que A. pudo y ustedes no.

Como es posible deducir, la empatía es de suma importancia a la hora de relacionarse y de interactuar en el aula de clase, por ello, la importancia de incluirlo en la investigación.

4.3.2. Relación entre pares

Otra forma de comunicación que tiene lugar en el aula, tiene que ver con la relación entre el alumnado. Al respecto, el 47% de los alumnos y alumnas dijeron tener una muy buena relación, 38% dijo que se llevan bien, 13% que se llevan regular y el 2% dijo tener una mala relación. Con las compañeras, el 55% dijeron llevarse muy bien, el 28% dijo llevarse bien, el 13% dijo tener una relación regular, 2% una mala relación y otro 2%, una muy mala relación.

En cuanto al grupo de amigos (as), la mayoría mencionó que está formado tanto de niños como de niñas (78%), el 16% únicamente por niños y el 6% por niñas. Cabe destacar

que, a pesar de que los alumnos y alumnas se muestran solidarios unos con otros, se ayudan con la tarea y tratan de llevarse bien; las niñas son las que se muestran más reuentes a llevarse con los niños, esto se observó en el momento de hacer equipos, siempre hay niños que sobran y las niñas se muestran incómodas al hacer equipo con ellos. Un ejemplo de ello, es el siguiente:

Maestra: Hagan equipos para hacer la actividad.

(Al formar los equipos, dos niñas quedaban sin equipo junto con otros dos niños)

Alumna: Quedan puros niños.

Maestra: Que tiene que sean puros niños, que les van a hacer, nada... al contrario los vas a poner a trabajar.

Alumna 2: Pero maestra, quienes quedan, son los peores.

(Risas)

Al respecto las alumnas dicen que los niños, a veces se burlan de ellas, son groseros y desobedientes. Y por su parte los alumnos dicen que las niñas no hablan con ellos, pero que a pesar de ello, los ayudan con las tareas.

4.4. Relaciones de género en el ámbito educativo

Como se ha podido observar a lo largo del trabajo, existen diferencias, en ocasiones muy marcadas entre niños y niñas, por ello y debido a la importancia que tiene para la investigación, en este apartado se profundizarán en este aspecto.

4.4.1. Actividades en la escuela.

La escuela tiene principalmente cinco áreas de juego: la cancha principal, un pequeño jardín cerca de la dirección, otro cerca de la entrada de la escuela y a un costado de la cancha, otro en la parte trasera de la escuela y finalmente, frente al salón de los sextos años (en la figura 4.4. salón 11 y 12). Los niños dominaban cuatro espacios de juego, las niñas jugaban o se reunían en los salones, los pasillos y en el área de juego 5. También se observó que los niños son más activos que las niñas, siempre estaban corriendo. Por otro lado, durante los descansos, hay niñas que llevan en brazos a sus hermanitos (as).

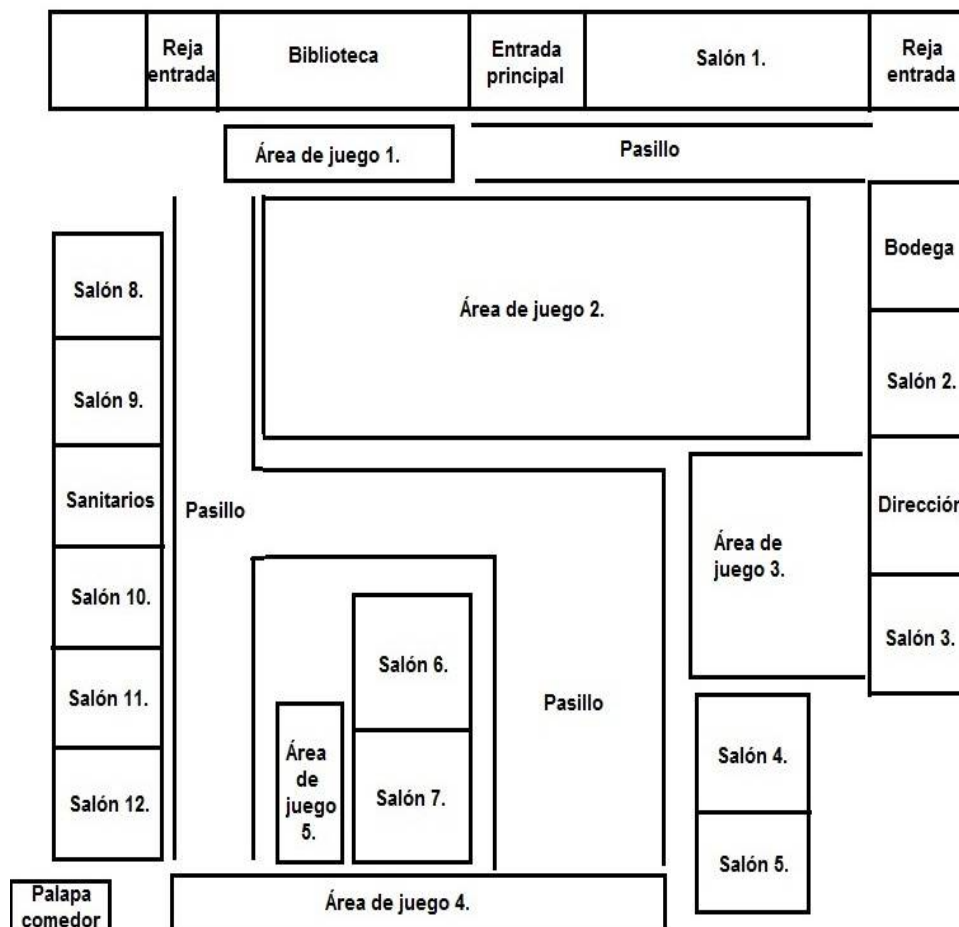


Figura 4.4. Croquis de la escuela primaria bilingüe “Lázaro Cárdenas del Río”, en la que se señalan las áreas de juego principales en la escuela. **Fuente:** Elaboración propia.

En cuanto a los juegos, el preferido de los niños eran las canicas, pero también, jugaban el trompo, el yoyo y al fútbol. Las niñas tomaban el papel de observadoras o se les podía ver caminando con otras compañeras. Se observó que los niños y niñas cuando son pequeños, es común que jueguen juntos, lo más habitual era verlos jugar “*pesca pesca*”³³. Los mayores, en ocasiones no jugaban, simplemente platicaban o bromeaban, dejaban que los más pequeños hicieran uso de los espacios de juego.

4.4.2. Relaciones de género en el aula de clase.

Profundizando en lo que sucede en el aula de clase, en opinión de los docentes, la diferencia entre niños y niñas es:

Maestra 1:

Pienso que ambos, niños y niñas, tienen las mismas capacidades, aquí lo interesante es que mientras le dediquen tiempo y presten atención, aprenden. Tiene que ver con las actitudes y disposiciones de cada niño o niña... En el grupo veo que tanto niños como niñas aprenden y asimilan los temas, va a la par; de hecho la cantidad de niños avanzados se encuentra equilibrado.

Maestro 2:

Los niños son mejores en matemáticas y las niñas en español, porque las niñas se preocupan por escribir bonito y bien y los niños razonan más.

Maestra 3:

Yo creo no hay diferencia entre niños y niñas. Cuando se trata de ponerse a trabajar hay de todo. Hay quienes son rápidos y otros quienes son más inquietos. También hay quienes necesitan más ayuda que otros.

³³ Juego infantil que consiste en que una persona tiene que correr y de un grupo de varias personas, atrapar a una y así pasar su puesto a la persona que fue atrapada.

Maestro 4:

Yo creo que las niñas son más calmadas que los niños, son más responsables en sus tareas... y son las que más aprenden y sobresalen en Matemáticas y otras asignaturas.

Como se puede observar, hay diversidad de opiniones y percepciones respecto a la diferencia que hay entre niños y niñas. Sin embargo, se pudo observar que una constante es relacionar a las niñas con calificativos como “bonito”, “calmadas”, “responsables”. Sin embargo, es importante rescatar la opinión del maestro 2., el cual piensa los niños razonan más que las niñas, por eso son mejores en matemáticas y, que se contrapone a la opinión del maestro 4. En las observaciones en clase, se pudo escuchar varios ejemplos:

Maestra: Hagan equipos para trabajar en la actividad del libro.

Alumna: Deben ser tres equipos de seis y dos de cinco.

(Después de un rato trabajando, los equipos de niñas fueron terminando con la actividad)

Maestra: Las niñas son más abusadas que los niños, están terminando más rápido.

(Durante la clase, surgió un problema con una mamá que le tocaba cocinar ese día. Era tarde y no llegaba, por lo que preguntaron si sabían donde vivía para ir a avisarle)

Maestra: La única que puede ir es A., porque falta y se pone al día. Pero eso no va pasar con B. y el otro niño.

(Se hizo una invitación para un concurso de poesía, por lo que el maestro pregunto quien quería participar y de esos se elegiría quien representaría al grupo)

Maestro: ¿Ningún niño se inscribe para participar?. Las niñas son más participativas.

En cuanto al llamado contenido de aprendizaje no explícito o currículum oculto (en Blanco, 1996) se pudo observar que, durante las clases, tanto el maestro como la maestra usan el masculino para referirse tanto a niños como a niñas indistintamente:

(Cuando se les pide atención o que se sienten)

Maestra: Hasta que no estén **todos** sentados no voy a empezar la clase. Ya dije varias veces **niños** siéntense.

(Durante la clase de español, el maestro discutía una lectura del libro)

Maestro: Aquí hay trabajos muy dignos. El de la tienda es un trabajo digno, el de **maestro** es un trabajo digno.

(El maestro pidió a los alumnos y alumnas que eligieran a quien representaría al grupo en un concurso de poesía. Las que se inscribieron fueron seis niñas).

Maestro: Elijan **un** representante, escríbanlo en un papel y tráiganmelo.

Sobre el ejemplo que se menciona arriba, surge otro que nos permite vislumbrar la opinión que tienen algunos niños respecto de las niñas:

(El maestro les pidió que votaran por una representante, de entre seis niñas, para el concurso de poesía)

Alumno: No puedo creer que este votando por una niña.

Para reforzar este ejemplo, el **maestro 4.** mencionó:

En ocasiones los niños piensan que ellos son más, pero porque los papás son así... por eso algunos niños de todos los grados actúan así.

Por otra parte, profundizando en la perspectiva de los estudiantes, más de la mitad (64 %) pensaban que el docente no tenía preferidos y el 36 %, dijo que lo eran las niñas. Entre las razones de su respuesta, mencionaron que la maestra (o) no tenía preferencias porque los niños y las niñas son iguales. Entre quienes dijeron que las niñas eran las preferidas, es porque para ellos “las niñas siempre son más queridas por todos”, “se llevan bien con las niñas” (platican más), “la maestra (o) regaña mucho a los niños por ser más inquietos y en cambio, las niñas se portan bien y hacen su tarea”.

4.5. Comunicación no verbal de docente y estudiantes en el aula de clase.

En cuanto a la comunicación no verbal en clase, se encontró que la maestra callaba a los estudiantes con un “shh”, señas con las manos y con la cabeza. En una ocasión, se observó que golpeó un libro para llamar la atención de los alumnos y alumnas que se encontraban hablando. Sin embargo, lo más común tanto en la maestra como en el maestro, era el contacto visual y el pararse al frente de la clase en silencio.

Por otra parte, cuando la maestra pedía a los alumnos y alumnas que participaran, en ocasiones las respuestas eran anotadas en la pizarra, ésta acción puede ser interpretada como de aceptación de las aportaciones del alumnado. De igual forma, se observó que el tono de voz utilizado por la maestra con los niños es más fuerte, probablemente debido a que los niños hablan más fuerte en comparación con las niñas.

En cuanto al lenguaje no verbal de los estudiantes, se encontraron señas corporales como levantamiento de hombros o sonreír cuando no sabían la respuesta y levantar la mano para pedir la palabra. También, se observó que se levantaban de su asiento y decían “buenos días” cuando el director iba al salón, como una forma de respeto.

Dentro del contexto aula, se puede deducir que los estudiantes ya conocen el lenguaje no verbal del maestro y de la maestra. La mayoría de las veces eran percibidas por los estudiantes como órdenes, llamadas de atención y aunque verbalmente no fueran expresadas, los alumnos y las alumnas obedecían.

CONCLUSIONES

El rezago educativo y la deserción escolar son de los grandes problemas que atacan al sistema educativo de México, y abarca desde la educación básica hasta los estudios superiores. Los problemas de comunicación en la familia, la falta de atención de los padres hacia los hijos e hijas, la falta de comunicación entre padre y madre y otros problemas, conllevan a que los niños y niñas manifiesten ciertas conductas dentro de su aprendizaje en la escuela, siendo una de ellas, la reprobación y/o la deserción, originando un problema de rezago escolar.

En la presente investigación se planteó el objetivo de describir cómo el proceso comunicativo incide en la deserción escolar y rezago educativo en una escuela indígena maya yucateca de educación primaria. Partiendo de este objetivo hay varios puntos a destacar a manera de conclusión.

En primer lugar, el factor económico implícita o explícitamente se encuentra presente como uno de los elementos causantes de los males que aquejan a las poblaciones marginadas y que les impide romper con el círculo del rezago educativo y con la deserción escolar.

Es innegable que las comunidades rurales se encuentran muy abandonadas y que no se han cubierto sus necesidades. Se recordará, que la mayoría de los padres de los alumnos y alumnas participantes en la investigación son campesinos y, como es conocido, las actividades agrícolas son mal pagadas. Y en el caso de los niños y niñas encuestadas, el padre es el que se encarga del sustento de la familia. Cabe destacar que, a pesar de que los niños y niñas piensen que la madres son amas de casa o no hace “nada”, ellas contribuyen

de manera importante en la adquisición de un sustento extra para la familia o colaborando con el trabajo del padre. Por su parte, los niños y niñas también externaron contribuir con trabajo en beneficio de la familia, todo ello como parte de las estrategias económicas para la subsistencia de la misma.

El segundo punto hace referencia al problema de la educación, el cual no se ha tocado a fondo y es complejo y multifactorial. Al respecto, los niños y niñas encuestados, mencionaron que:

- En su mayoría, les gusta ir a la escuela y que van para aprender. Muy pocos mencionaron ser obligados a asistir.
- También mencionaron que son constantes en sus clases, en caso de que falten, lo hacen porque están enfermos, porque se les hizo tarde, porque tienen que ayudar a su padre o madre en el trabajo o por problemas familiares.
- En cuanto a sus expectativas futuras, casi la totalidad de alumnas y alumnos mencionaron que les gustaría seguir estudiando y la razón es para superarse y porque quieren tener una carrera.

Respecto a los puntos anteriores se puede decir que las familias del área rural y específicamente la mayoría de las familias de Nahbalam, no cuentan con el dinero suficiente para cubrir la educación de los hijos e hijas. A pesar de las expectativas que los niños y niñas tengan de continuar con sus estudios, muy pocos podrán hacerlo. Por una parte, las familias son numerosas, de escasos recursos y por otra, la comunidad cuenta hasta nivel telesecundaria y el acceso y salida de la comunidad es difícil, lo cual obliga a los

estudiantes a residir en otro municipio, esta situación conlleva gastos que muchas familias no podrán solventar.

Se ha tratado de solucionar este problema con becas, unas proporcionadas para la educación y otras, para la familia. Pero la limitante es que, las becas no cubren del todo las necesidades de las familias y muchas veces en vez de invertirlo en la educación, prefieren destinar el dinero a otros aspectos que para ellos son más importantes, como cubrir las necesidades básicas de alimentación, y vivienda de la familia. Otro de los factores a considerar es que en ocasiones, las familias dependen de la mano de obra de las hijas e hijos para la subsistencia familiar, por tanto, el que se vayan a estudiar es un ingreso menos en la economía de la familia.

Por otra parte, el tópico clave de la investigación es el de conocer la dinámica comunicativa en el aula de clase. En este punto, es innegable que el aula de clase, es visto como un lugar determinante donde se comparte y construye conocimiento, se dan un sin número de situaciones y de relaciones. Entre estas relaciones, las más importantes son las que se dan entre docente y estudiante y, la que se da entre el alumnado.

Con base a los resultados obtenidos del maestro, la maestra y los alumnos (as), se concluye:

- Existe una buena relación entre maestro, maestra y alumnos y alumnas. La maestra y el maestro muestran empatía por sus alumnos y alumnas, ya que, tratan de entenderlos, de platicar y convivir con ellos (as). Ésta situación ha tenido lugar, en gran parte porque el maestro y la maestra han permanecido 2 y 5 años, respectivamente, con los mismos alumnos y alumnas.

- De igual forma, en su mayoría, los alumnos y alumnas señalan que, tener una mejor relación con el docente, podría ayudar al aprendizaje, ya que, piensan escucharían sus opiniones y los ayudarían con la tarea.
- En el caso de las relaciones entre alumnos y alumnas, en general, externaron que es buena. Sin embargo, las niñas se muestra más renuentes a trabajar con los niños, aún así cada vez que se da la oportunidad los ayudan.
- En el caso de las participaciones en clase, si bien es necesario mantener disciplina al interior del aula de clase, es importante generar un ambiente de confianza y con ello incitar a la comunicación, en el que los alumnos y alumnas se sientan seguros (as) y motivados (as) a participar. En el caso de los alumnos y alumnas encuestados, dijeron que participan en clase y les gusta hacerlo, otros también mencionaron dar su opinión por las calificaciones. Hubo otro grupo que dijo que no les gusta participar, generalmente por timidez.
- En cuanto a la empatía, se encontró que, a pesar de lo observado en las clases, el maestro y la maestra tratan de entender a sus alumnos y alumnas e incluso, conocen aspectos íntimos de las familias. Lo que lleva a pensar que, el alumnado y algunas madres de familia, le tienen confianza a la maestra y al maestro.

La buena relación entre docente y estudiante es de suma importancia ya que, dependiendo de cómo el alumno y la alumna perciba el trato del maestro (a), la manera en

que se expresa verbalmente y las actitudes que tienen, puede afectar las ganas de ir a la escuela, el empeño en las clases, etcétera.

En esta dinámica se puede afirmar que el trabajo del profesorado es complejo, porque no se trata únicamente de transmitir conocimientos. Una buena relación docente-estudiante demanda que haya compenetración, en este punto es donde toma importancia, la retroalimentación y la empatía. Por lo tanto, el profesorado debe facilitar el acercamiento del alumno y la alumna, el maestro (a) debe ser cordial y respetuoso para que el estudiante confíe en él y poco a poco vayan ganando seguridad.

También hay que mencionar que en el aula, se encuentran inmersos otros factores como la familia, la salud, el factor económico, pautas de educación familiar, etcétera, que en conjunto contribuyen en la reproducción de la deserción y el rezago educativo.

Otro aspecto de importancia es la construcción de identidades genéricas de los niños y las niñas en el contexto de la escuela. Al respecto se encontró que contenidos de aprendizaje no explícito ó currículum oculto (en Blanco, 1996), aún están presentes en el aula de clase:

- Se utiliza con mucha frecuencia la palabra alumnos, niños, etcétera; para referirse a tanto a los estudiantes varones como a las mujeres.
- Las carreras profesionales siempre son nombradas en masculino.
- Concordando con Flores (2007), las niñas tienden a participar lo menos posible y cuando lo hacen, es en voz baja, se muestran tímidas. Por su parte los niños, hablan en voz alta, en ocasiones, gritando y robando la palabra.

En la escuela se reproducen estereotipos que contribuyen a la desigualdad. Y es que, hablar de género es precisamente hablar de esas grandes desigualdades, de las que son objeto tanto hombres como mujeres, debido a una serie de construcciones sociales que han determinado los roles sociales a partir de su sexo biológico.

Limitaciones de la investigación

Una limitante con la que se enfrentó la investigación, es el factor tiempo. A pesar de que se dieron condiciones que facilitaron la integración más pronta con maestros, maestras, alumnos y alumnas, el permanecer en la comunidad y hacer observación por tiempo más prolongado, hubiera sido enriquecedor para la investigación. De igual forma, el hacer observación y convivir con varias familias de la comunidad hubiera ayudado a reforzar, aún más, la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (Introducción)

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2008). Quiénes somos, Recuperado el 14 de abril de 2012 en: <http://www.cdi.gob.mx/>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012). Recuperado el 14 de abril de 2012 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Estadísticas continuas del formato 911, SEP-DGP (2012). INEE. Recuperado en octubre de 2013 en: <http://www.inee.edu.mx/>

Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (2013). SEP. Recuperado en octubre de 2013 en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

Informe de pobreza y evaluación en el Estado de Yucatán (2012). CONEVAL

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). *Tabulados básicos. Yucatán. Censo General de Población y Vivienda, 2010.*

Instituto Nacional para la evaluación de la educación (2012). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior.* Recuperado en octubre de 2013 en: <http://www.inee.edu.mx/>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2013). *Panorama de la educación 2013.* OCDE.

Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior (2012). INEE.

Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC). Recuperado el 14 de abril de 2012 en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/>

Sánchez, A. y Andrade, E. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicados en 2008.* México, D.F., INNE. Recuperado en octubre de 2013 en: <http://www.inee.edu.mx/>

Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012 (2012). México, D.F., SEP. Recuperado en octubre de 2013 en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (CAPITULO 1)

Achach Cervera, Rossana de Gpe (2005). *Empoderamiento, actitud y nivel de información en mujeres*. Facultad de Psicología. México: Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán.

Berlo, David (1978). *El proceso de la comunicación :introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: Librerías Yenny : El Ateneo.

Blanco García, Ana Isabel (compiladora) (1996). *Mujer, violencia y medios de comunicación*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

Castañeda, Marina. (2002). *El machismo invisible*. México: Grijalbo

Cisneros Espinosa, José (2008). *La comunicación, un asunto de vida y muerte. Notas del protocolo e invitación para su investigación empírica*. México: XX Encuentro Nacional de la AMIC.

Espinosa Méndez, María Hortensia (s.a.). La orientación educativa como una alternativa para disminuir el rezago escolar en la primaria: una propuesta dirigida a fomentar la comunicación entre padres, hijos y maestros. México, D.F. : UPN.

Fernández Collado, Carlos (2002). *La comunicación en las Organizaciones*. México: Trillas.

Flores Bernal, Raquel (2007). *Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 43, pp. 103-118. Obtenida el 23 de septiembre de 2013, de: <http://www.rieoei.org>

Foucault, Michel (1981). *Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana. En un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza Editorial y Materiales.

Foucault, Michel (1988). *El Sujeto y El Poder*, en Revista Mexicana de Sociología. Vol. 50, Número 3.

<http://asc2.files.wordpress.com/2007/11/el-sujeto-y-el-poder.pdf>

Fragoso Franco, David (1999). *La comunicación en el salón de clases*. Revista Razón y palabra. Número 13.

Gallardo Cano, Alejandro (2002). *Curso de Teorías de Comunicación*. México: Cromocolor.

Gámez Gastélum, Rosalinda (2007) *Comunicación y cultura organizacional en empresas chinas y japonesas*. México. Obtenida en noviembre de 2013: www.eumed.net/libros/2007a/221/

Garay Cruz, Luz María (1994). Otros medios. Antología sobre medios de comunicación. Tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Comunicación. México: UNAM.

Goodin, Robert E. y Hans- Dieter Klingemann (2001). *Nuevo Manual de Ciencia Política*. Barcelona: Ediciones AKAL.

Lamas, Marta (1997). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Labourdette, Sergio Daniel. (1984) *El Poder. Hacia una Teoría Sistémica*, Buenos Aires: Belgrano.

Maldonado Gómez, Ma. Cristina (1994). *Relaciones de dominación en la familia*. En: Discurso, género y mujer. Compilado por Gabriela Castellanos y otras. Centro de Estudios de género y la manzana de la discordia. Cali, Colombia: Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Mc entee, Hielen (1996). *Comunicación oral*. México, D.F. : Mc Graw-Hill.

Moreno, Montserrat. (2000). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. España: Icaria.

Palacios de Torres, Cristina (junio, 2009): *Menos palabras y más hechos: Prevenir y practicar la igualdad de género*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Obtenida en noviembre de 2013, de: www.eumed.net/rev/cccss/04/cpt3.htm

Parsons, Talcott (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.

Porrás Martínez, Samantha Noemí (2011). *Relaciones de poder en el aula y la participación oral*. México, D.F.: UPN.

PASSANO, Antonio (1978) *Sociología del Poder*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S. A.

Rizo García, Marta. (2005). *La Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción*. Global Media Journal en Español, Volumen 1, Número 3. Obtenida en julio de 2008, de: http://gmje.mty.itesm.mx/articulos3/articulo_4.html

Rizo García, Marta (2006). *La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica*. Recuperado en octubre de 2008, de:

[Http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?ArticuloId=544495&donde=castellano&zfr=0](http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?ArticuloId=544495&donde=castellano&zfr=0)

Shaw, M. E. (1981). *Dinámica de Grupos. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Hénder.

Thayer Lee, Apud (1975). *Comunicación y sistemas de comunicación*. Barcelona: Península.

Valadot i Presas, María Angels (2008). *Lengua y comunicación intergrupala*. Barcelona: UOC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (CAPITULO 2)

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992). *Obra antropológica X. teoría y práctica de la educación Indígena*. México: Universidad Veracruzana / Instituto Nacional Indigenista/ Gobierno del Estado de Veracruz/ Fondo de Cultura Económica.

Briones, G. (1990). *La investigación en el aula y en la escuela*. Santafé de Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003, 13 de marzo). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado en septiembre de 2013 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012). Recuperado el 14 de abril de 2012 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Czarny, Gabriela V. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Dirección General de Educación Indígena (2013). Recuperado en septiembre de 2013 en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php>

Durán, M., Martínez, M. y Pérez, M (2004). *Infancia Drogodependiente. Análisis comparativo entre las organizaciones de la RIOD*, Costa Rica.

Gobierno del Estado de Yucatán (2013). Día internacional de los Pueblos indígenas. Mérida, Yucatán, México: Gobierno del Estado de Yucatán. Recuperado en agosto de 2013 en: <http://www.yucatan.gob.mx>

Goetz, J.P. y M.D. LeCompte, (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Guzmán, C. y González, J. (2000). *El uso del Grounded Theory para Investigar el Fenómeno Educativo: Reflexiones para el debate*. Universidad de Barcelona. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de:
http://www.ugr.es/~cmetodo/pdf/comunicaciones/guzman_valenzuela.pdf

Muñoz Cruz, Héctor (1997). “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación, intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas” en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 17 Mayo/Agosto. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 30-37.

Olivé, León (2004), *Interculturalismo y Justicia Social*. México: UNAM.

Reese, Leslie; Kroesen, K. y Gallimore, R. (1998). *Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs. cuantitativos*. En Rebeca Mejía Arauz y Sergio Antonio Sandoval (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Tlaquepaque, Jalisco: ITES

Sauri Suárez, G. (2009). *Guía de participación infantil. Derecho a decidir. Guía metodológica y conceptual para acompañar experiencias de participación infantil*. México: Red por la infancia de México. Recuperado el 18 de mayo de 2013, de:
http://www.derechosinfancia.org.mx/Guia_Participacion.pdf

SEP, Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2001). Recuperado en agosto de 2013 en:
<http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/interculturalsep.pdf>

SEP, Dirección de Educación Indígena (2012). Mérida, Yucatán, México: Secretaría de Educación/ Gobierno del Estado de Yucatán. Recuperado en septiembre de 2013 en:
<http://www.educacion.yucatan.gob.mx>

SEP, Subsecretaría de Educación Básica y normal (2º reimp. 2001). *Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP/ Subsecretaría de educación básica y normal, DGEI, n°115.

Secretaría de Educación Pública (2006). “La cultura maya en el sistema educativo estatal de Yucatán” *Agenda Educativa, Ciclo Escolar 2006-2007*. Mérida, Yucatán, México: Secretaría de Educación/ Gobierno del Estado de Yucatán.

Stavenhagen, Rodolfo (2008). “La situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas en México” en Fausto Díaz Montes, Rodolfo Moreno Cruz y Juan Jorge Bautista Gómez (eds.), *Estudios y Debates sobre Multiculturalismo y Derecho Indígena desde las visiones México-España*. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca/ Colegio de Oaxaca/ Centro de Investigaciones Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UABJO.

Subsecretaría de Educación Básica (2013). Recuperado en septiembre de 2013 en: <http://basica.sep.gob.mx>.

Tirzo Gómez, Jorge (2005). “Aprender y enseñar la sociedad intercultural en México” en Jorge Tirzo Gómez., (coord.) *Educación e Interculturalidad. Miradas a la diversidad*, México: UPN.

Vega Torres, Gabriel (2011). Ser docente en el alto Mezquital, Hgo: El maestro de Educación Intercultural Bilingüe, sus saberes y prácticas. El papel de la pedagogía en la construcción de alternativas de formación docente. Tesis para obtener el título de Licenciado en Pedagogía. México: UNAM.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (CAPITULO 3)

Briones, G. (1990) *La investigación en el aula y en la escuela*. Santafé de Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.

Buckingham, David (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos : tras la muerte de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata.

Cea D'ancona, María Ángeles (1998). Diseños y estrategias de investigación. En *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, España: Síntesis.

Creswell, John. (2008). *Educational Research*. New Jersey: Pearson.

Flanders N.A (1970). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Ediciones Anaya.

Goetz, J.P. y M.D. LeCompte, (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Guzmán, C. y González, J. (2000). El uso del Grounded Theory para Investigar el Fenómeno Educativo: Reflexiones para el debate. Universidad de Barcelona. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de:

http://www.ugr.es/~cmetodo/pdf/comunicaciones/guzman_valenzuela.pdf

Reese, Leslie; Kroesen, K. y Gallimore, R. (1998). *Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs. cuantitativos*. En Rebeca Mejía Arauz y Sergio Antonio Sandoval (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Rockwell, Elsie (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Centro de Desarrollo Educativo de Yucatán (2014). Recuperado en mayo de 2014 en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/cede/que-es-cede.html>

Sierra, Francisco (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social”, en Luís Jesús Galindo Cáceres, Coord., *Técnicas de Investigación, en sociedad, cultura y comunicación*. México, D.F. :Pearson.

Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (CAPITULO 4)

Álvarez, Lucía (1997). *Las campesinas mexicanas en las actividades agropecuarias*, en: María Luisa González Marín (Coord.). Mitos y realidades del mundo laboral y familiar de las mujeres mexicanas. México: Siglo XXI.

BONFIL, Paloma (2001). *¿Estudiar para qué? Mercados de trabajo y opciones de bienestar para las jóvenes del medio rural. La educación como desventaja acumulada*, en Enrique Pieck (coord). Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social. México: Universidad Iberoamericana.

Duarte, Ana Rosa (1996). *La mujer y el cambio cultural en el campo yucateco: el caso de Kiní y Abalá*. Mérida, Yucatán: UADY.

Labrecque, Marie-France (1995). *Género y cambio social en Yucatán*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

Pinto, Wilbert y Gina Villagómez (1998.). *Mujer, cultura y desarrollo*, en Gail Mummert y Luis Alfonso Ramírez (Coords.) *Rehaciendo las diferencias*. Mérida: UADY.

Silveira, Sara (2001). *La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación*, en Enrique Pieck (coord.) *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México: Universidad Iberoamericana.

ANEXO I

GUÍA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA BASADO EN EL MODELO INTERACTIVO DE FLANDERS (FIAC)

Objetivo: Analizar la interacción entre maestro (a) y alumno (a) en el aula de clase. De manera específica, las relaciones interpersonal y grupales en el aula y la presencia de la empatía y los roles de género.

Categorías		Transcripción textual	Notas/ observaciones
Maestro (a)	11. Acepta las expresiones emocionales y afectivas de los y las estudiantes		
	12. Estimulación. Alaba o anima		
	13. Acepta o utiliza ideas de las alumnas o alumnos.		
	14. Formula preguntas.		
	15. Responde a alumno o alumna [Pregunta docente---Responde estudiante--- <i>Responde docente a estudiante</i>]		
	16. Expone y explica.		
	17. Da instrucciones.		
	18. Critica o justifica su autoridad.		

	Categorías	Alumno	Alumna	Intervención		Ambiente durante intervención	Transcripción textual	Notas/ Observaciones
				Individual	Colectiva			
Alumno (a)	19. Respuesta del estudiante.				Mencionar quién inicio la intervención colectiva (alumno ó alumna)	Silencio, risas, ruido, burlas, etcétera.		
	20. El estudiante toma la iniciativa de empezar el proceso.							

	Categorías	Maestro (a)	Alumno (a)		Transcripción textual	Notas/ Observaciones
			Niño	Niña		
Maestro (a) y alumno (a)	21. Comunicación no verbal					
	22. Discriminación					
	23. Roles de género					Describir reacción del receptor

Silencio	Categoría	Notas/ Observaciones
		24. Silencio ó confusión

GUÍA GENERAL DE OBSERVACIÓN EN LA ESCUELA

<p>Observación general: Se describirá en términos generales el ambiente de la clase, como el maestro (a) entra al aula, la introducción de la clase, el comportamiento de los alumnos (as), etcétera. En términos generales todos los puntos relevantes de precisar en la clase.</p>	
<p>Materia: Los temas que se vieron en clase.</p>	
Categoría	Indicadores
1. Tipo de organización	<p>En parejas Más de tres Individual Otro _____</p> <p>Nota: En caso de que sean en grupos, si son mixtos ó no y si el representante, es niño ó niña.</p>
2. Organización de los asientos	<p>En círculo En filas</p>
3. Comportamiento del maestro (a) en la clase	<p>Al frente de la clase Camina por todo el salón Otro _____</p>
4. Número de alumnos y alumnas	<p>Hombres ____ Mujeres ____ Total _____</p>
5. Participación	<p>Control del turno de la palabra por parte del maestro (a) El maestro (a) incita a que los alumnos (as) hablen</p>

	Libertad de participación Otro_____
6. El maestro (a) fomenta la participación igualitaria entre niños y niñas	Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre Nota: Ejemplos
7. Lengua en que se da la clase	Español Maya Ambas Nota: Describir los momentos en los que se utiliza cada lengua y qué alumnos lo realizan.
8. Lenguaje sexista en la clase (uso exclusivo del masculino)	Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre Nota: Ejemplos
9. Personalidad del maestro (a)	Amable Autoritario Gruñón No tiene paciencia Divertido Paciente Otro_____
10. Trato de los alumnos (as) al maestro (a)	Respeto Grosero

	<p>Cordial Otro_____</p> <p>Nota: Explicar</p>
11. Aseo del aula	Quién realiza el aseo del salón. Describir el método de distribución de las tareas.
12. Distribución de espacio durante el descanso.	Describir si entre niños y niñas hay una distribución igualitaria del espacio de descanso. Como es esa distribución.
13. Juegos de niños y niñas	Describir que juegan los niños y las niñas. De igual forma, si hay juegos mixtos cuales son.
14. Sucesos	Aspectos importantes que sucedan durante la clase y que sean relevantes de mencionar y que no hayan sido contemplados.

ANEXO II

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTE

Objetivo del instrumento: Tener un panorama general del trabajo de la maestra ó el maestro y de entender cómo concibe la interacción con sus alumnos y alumnas. De igual forma, como los últimos perciben la interacción con su maestro ó maestra. En el caso de los padres y madres, se quiere conocer el contexto familiar en el que se desenvuelven los niños y niñas de la comunidad.

Datos generales

1. ¿Cuál es su formación académica y cuantos años lleva trabajando como maestro (a)?

Comunicación maestro(a)- alumno(a)

2. ¿Podría explicarme cómo es la comunicación con sus alumnos y alumnas y cuál piensa son las dificultades para comunicarse con ellos?
3. ¿Considera que hay algún diferencia entre la comunicación con sus alumnos y con sus alumnas?

Género

4. ¿Piensa que hay alguna diferencia ente sus alumnos niños y niñas? ¿Por qué si ó por qué no? Mencione un ejemplo.
5. Para usted ¿Quiénes aprenden más rápido y mejor de sus alumnos, niños o niñas? Ejemplo.
6. ¿Cree que hay un trato diferencial en la comunidad con niños y con niñas? ¿Por qué? Ejemplos.

Escuela

7. ¿Piensa que los y las alumnas de las escuelas indígenas son diferentes a los de las escuelas no indígenas? ¿Por qué si ó por qué no?
8. ¿Cuáles piensa que podrían ser las causas por la que los alumnos y alumnas podrían tener bajo aprovechamiento escolar?

Lengua

9. ¿Cuál es su lengua materna?
10. ¿Cree que la comunidad (pueblo) influye para qué se hable lo menos posible la lengua maya ó al contrario?

GUÍA DE ENTREVISTA A ALUMNOS Y ALUMNAS

Comunicación maestro (a)- alumno (a)

1. En la escuela ¿Cómo te llevas con el maestro (a)?
2. ¿Le cuentas a tu maestro (a) tus problemas, confías en él ó ella?

Comunicación con pares

3. ¿Cómo se organizan cuando trabajan en equipo y tú con quienes haces equipo?
4. ¿Por qué razón haces equipo con ellos (as)?

Escuela

5. ¿Qué piensas de la escuela?
6. ¿Por qué vienes a la escuela?
7. ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de la escuela?

Familia

8. ¿Qué es lo que significa para tu familia el hecho de que vengas a la escuela?
9. ¿Qué dice tu mamá acerca de que vengas a la escuela y qué es lo dice tu papá?

GUÍA DE ENTREVISTA A LA FAMILIA DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

Datos generales

1. ¿En qué trabaja?

Género

2. ¿Qué hacen las mujeres en su casa y que hacen los hombres?
3. ¿Qué es lo que espera de sus hijas en un futuro?
4. ¿Qué es lo que espera de sus hijos en un futuro?
5. ¿Qué piensa es lo más importante en relación con el futuro de sus hijos (as)?
6. ¿Piensa que debe educar de la misma manera a las niñas y a los niños? ¿Por qué si ó por qué no?
7. ¿Qué piensa de que sus hijas estudien?
8. ¿Hasta qué nivel le gustaría que estudien?
9. ¿Qué piensa de que sus hijos estudien?
10. ¿Hasta qué nivel le gustaría que estudien?³⁴
¿Piensa que los hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades en educación y en el trabajo? ¿Por qué si ó por qué no?

³⁴ Dependiendo de la respuesta del ó la entrevistada se valorará realizar estas preguntas.

ANEXO III.

ENCUESTA A ALUMNOS Y ALUMNAS

Objetivo: Conocer las características socioeconómicas y biográficas de los sujetos (as) de estudio, su percepción y opinión sobre las interacciones que se dan dentro del aula de clase y aspectos de su contexto familiar.



¿Cómo estás? Queremos conocer algunas cosas de tu escuela, por ello pedimos tu ayuda. Te pedimos que respondas con mucho cuidado y en base a lo que piensas y sientes.

Sólo nos interesa saber la verdad y tu opinión sincera. No hay respuestas buenas ni malas, ni tampoco influirán en tus calificaciones de la escuela.

¡Muchas gracias!



INSTRUCCIONES



En estas preguntas tienes que marcar con una "X" encima de una letra.

Por ejemplo:

¿Qué te gusta comer más? **MARCA SÓLO UNA LETRA.**

- a. Manzana
- b. Chocolates

Entonces, si te gusta comer más chocolates marcarás así:

- a. Manzana
- b. Chocolates

Datos generales

1. Eres:

- a. Niño
- b. Niña

2. ¿Cuántos años tienes? _____

3. ¿Cuántas personas en total viven en tu casa, contándote a ti? ⇒ ___ personas

4. ¿En qué trabaja tu papá? _____

5. ¿En qué trabaja tu mamá? _____

Familia

6. En tu familia ¿Qué hacen las mujeres? (Puedes marcar más de una respuesta).

- a. Trabajan
- b. Arreglan la casa
- c. Cocinan
- d. Cuidan a los hijos (as)
- e. Ayudan con la tarea de la escuela
- f. Estudian
- g. Cubren los gastos de la casa
- h. Otro _____

7. En tu familia ¿Qué hacen los hombres? (Puedes marcar más de una respuesta).

- a. Trabajan
- b. Arreglan la casa
- c. Cocinan
- d. Cuidan a los hijos (as)
- e. Ayudan con la tarea de la escuela
- f. Estudian
- g. Cubren los gastos de la casa
- h. Otro _____

8. ¿Trabajas ó ayudas a tus padres en su trabajo de la casa o fuera de ella?

- a. SI
- b. NO

9. Si los ayudas ¿Cuántas horas al día trabajas o ayudas a tus padres en su trabajo fuera de casa ó en la casa? ⇒_____horas

Escuela

10. La escuela:

- a. No te gusta.
- b. Te gusta poco.
- c. Te gusta.
- d. Te gusta mucho.
- e. No me interesa.

11. ¿Por qué vienes a la escuela?

12. ¿Con que frecuencia faltas a la escuela?

- a. Muchas veces
- b. Algunas veces
- c. Pocas veces
- d. Nunca

¿Por qué faltas cuando lo haces?

Lengua

13. ¿Qué lengua hablas **más** en la escuela?

- a. Maya
- b. Español.

14. De tus clases, lo que el maestro(a) explica, los temas de la clase, los ejercicios de clase, las instrucciones que da el maestro(a). ¿Cuánto entiendes?:

- a. Nada.
- b. Casi nada.
- c. Sólo algunas cosas.
- d. Casi todo.
- e. Todo.

15. Cuando no entiendes algo de la clase ¿le preguntas al maestro o maestra para que te lo explique?

- a. SI
- b. NO

¿Por qué si o por qué no?-

16. Tu maestro ó maestra: (Si crees que hay más de una respuesta, puedes elegir varias de las opciones)

- a. Responden tus preguntas
- b. Se preocupan porque entiendas la clase.
- c. Faltan seguido a clase.
- d. Llegan tarde seguido a dar clase.
- e. Explican claramente las clases.
- f. Piden que preguntes en la clase.
- g. Otro _____

17. ¿Con qué frecuencia participas en clase?

- a. Nunca
- b. Algunas veces
- c. Casi siempre
- d. Siempre

18. ¿Te gusta participar en clase?

- a. SI
- b. NO

¿Por qué si o por qué no?-

19. ¿Cómo te llevas con tu maestro ó maestra?

- a. Muy bien
- b. Bien
- c. Regular
- d. Mal
- e. Muy mal

¿Porqué de tu respuesta? _____

20. ¿Te has enojado con algún maestro o maestra?

- a. SI
- b. NO

21. Si te enojaste ¿Por qué fue?

22. ¿Piensas que llevándote mejor con tu maestro o maestra aprenderías más?

- a. SI
- b. NO

¿Por qué si ó por qué no?

23. ¿Quiénes piensas son los preferidos de la maestra ó maestro?

- a. Los niños
- b. Las niñas
- c. No tiene preferidos

¿Porqué de tu respuesta? _____

24. ¿Cómo te llevas con tus compañeros niños?

- a. Muy bien
- b. Bien
- c. Regular
- d. Mal
- e. Muy mal

¿Porqué de tu respuesta?_____

25. ¿Cómo te llevas con tus compañeras niñas?

- a. Muy bien
- b. Bien
- c. Regular
- d. Mal
- e. Muy mal

¿Porqué de tu respuesta?_____

26. Tu grupo de amigos está conformado por:

- a. Niños
- b. Niñas
- c. Niños y niñas

¡TERMINASTE!

¡¡GRACIAS!!



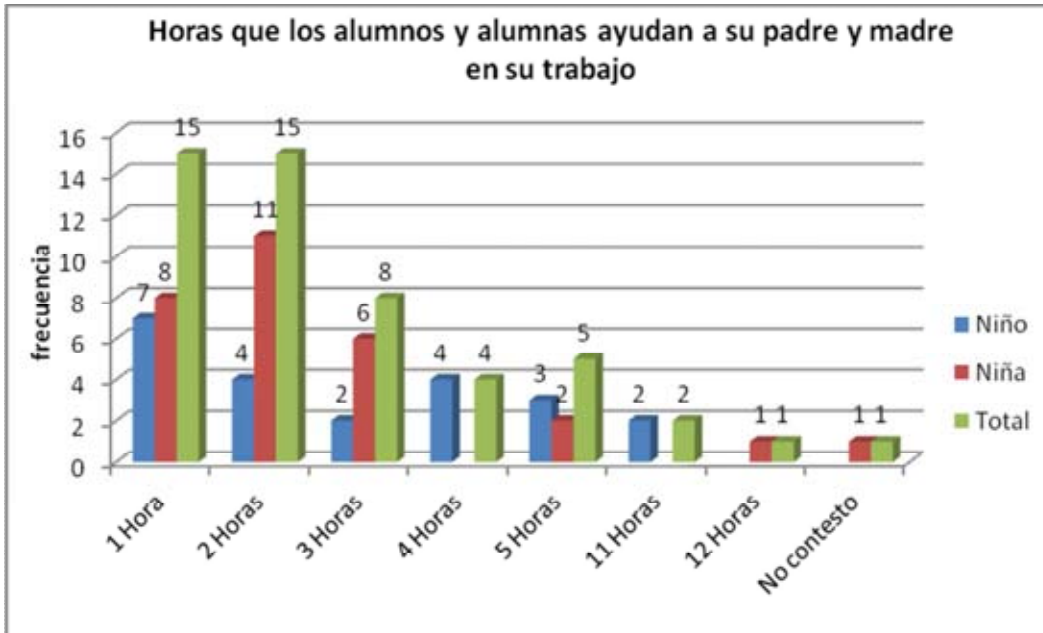
ANEXO IV.

Los anexos que se presentan a continuación, se trata de gráficos que no fueron incluidos en el cuerpo del capítulo tres, destinado al análisis de resultados, pero cuyos datos fueron mencionados en el mismo. De esta manera, como forman parte del trabajo se colocaron para que puedan ser revisados si así se considera y darse una idea más clara de lo mencionado en el apartado.

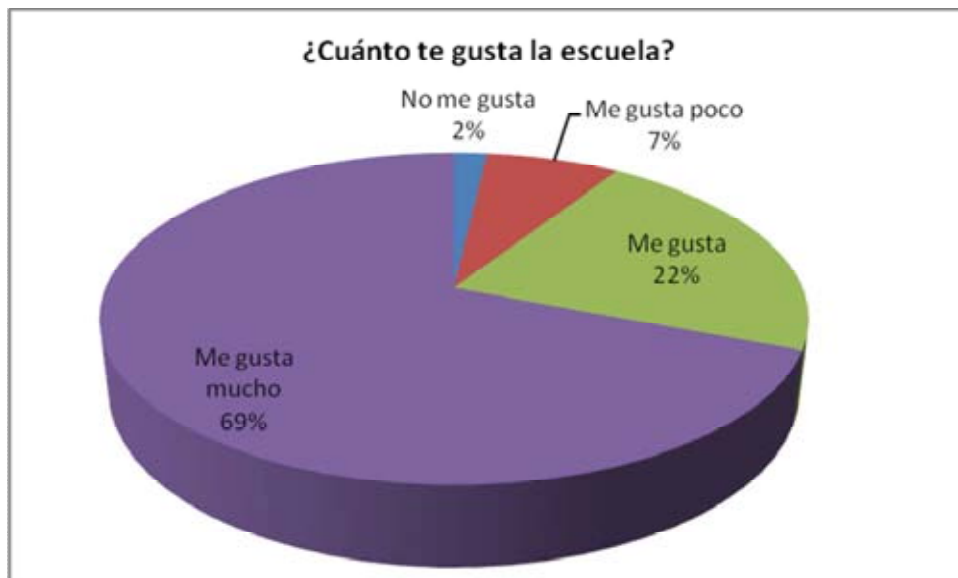
Nota: Todas las gráficas que se encuentran en este anexo, fueron realizadas a partir de los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

3.5.1.1. Nahbalam, Yucatán.





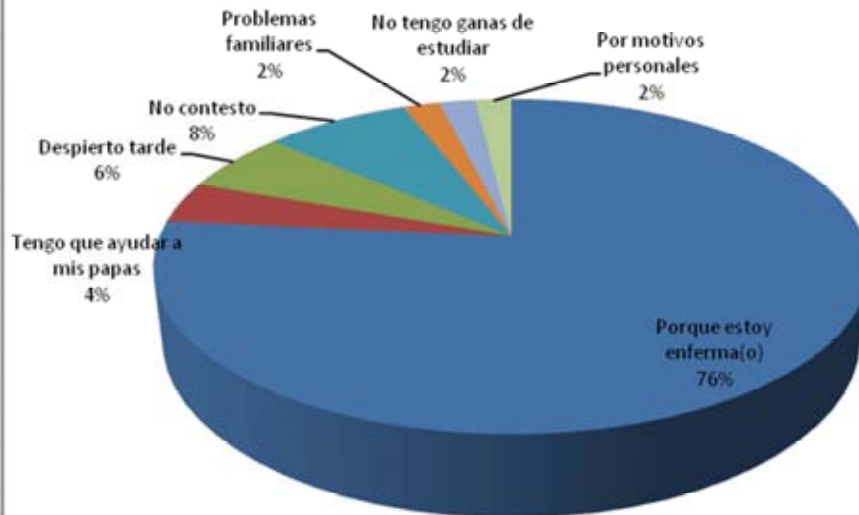
3.5.1.2. Escuela primaria: Lázaro Cárdenas del Río.



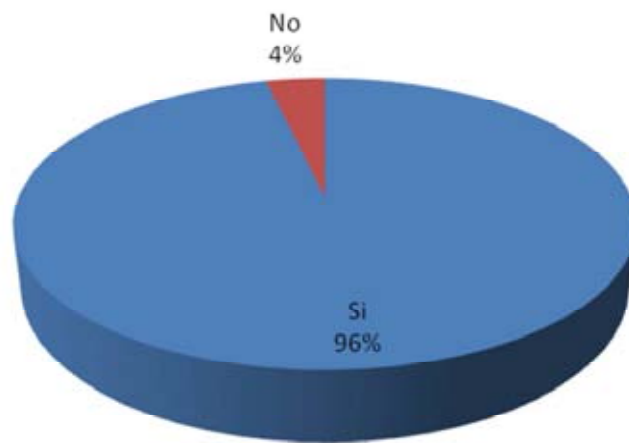
¿Cuánto faltas a la escuela?



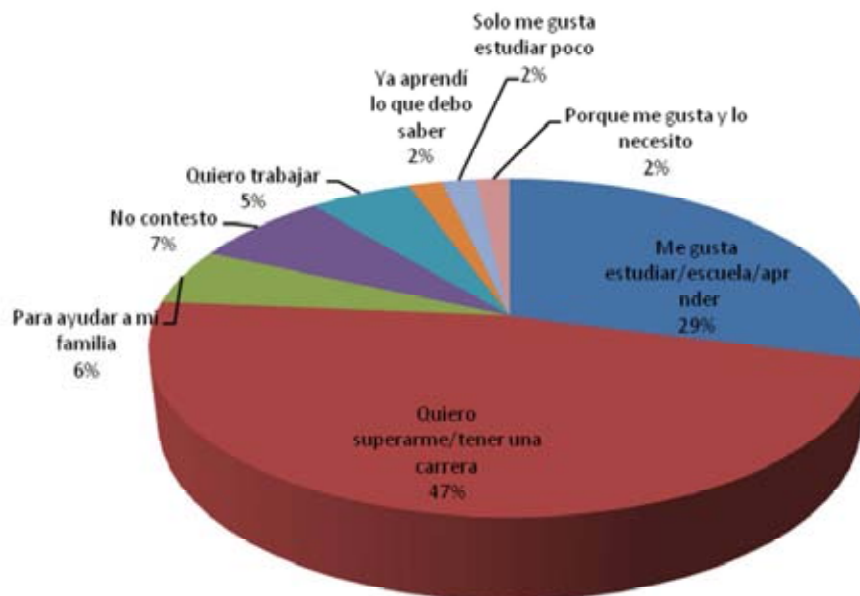
Motivos por los que los alumnos y alumnas faltan a la escuela



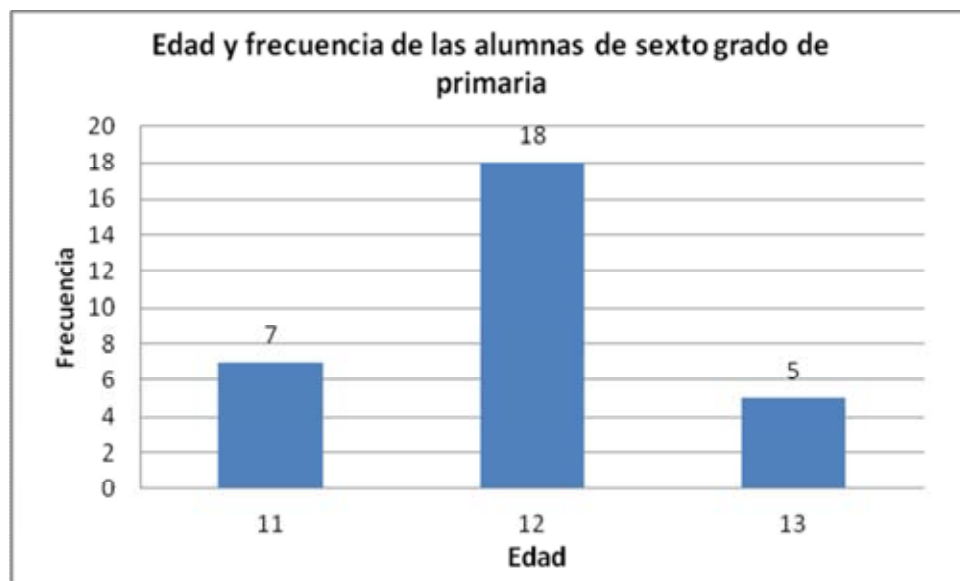
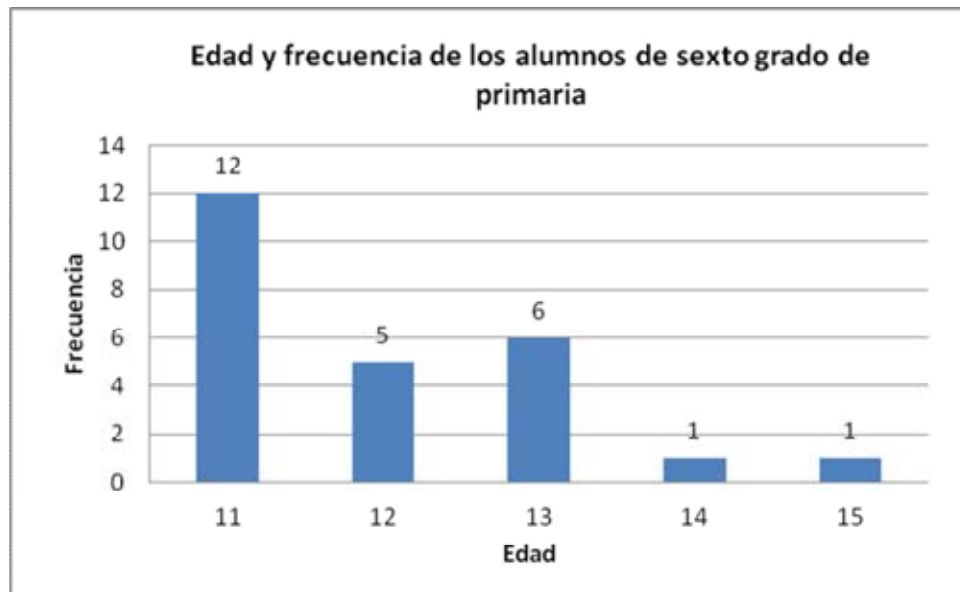
¿Te gustaría seguir estudiando?



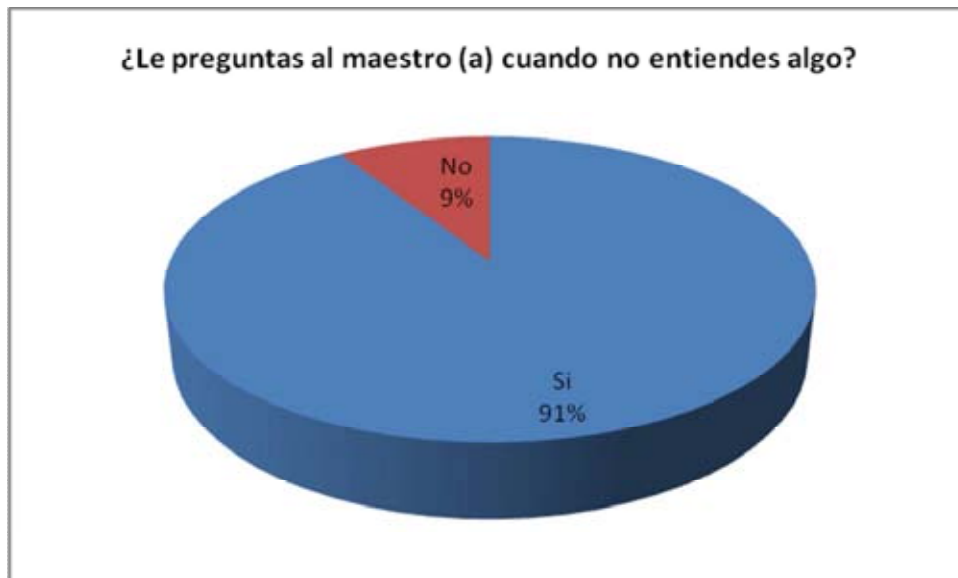
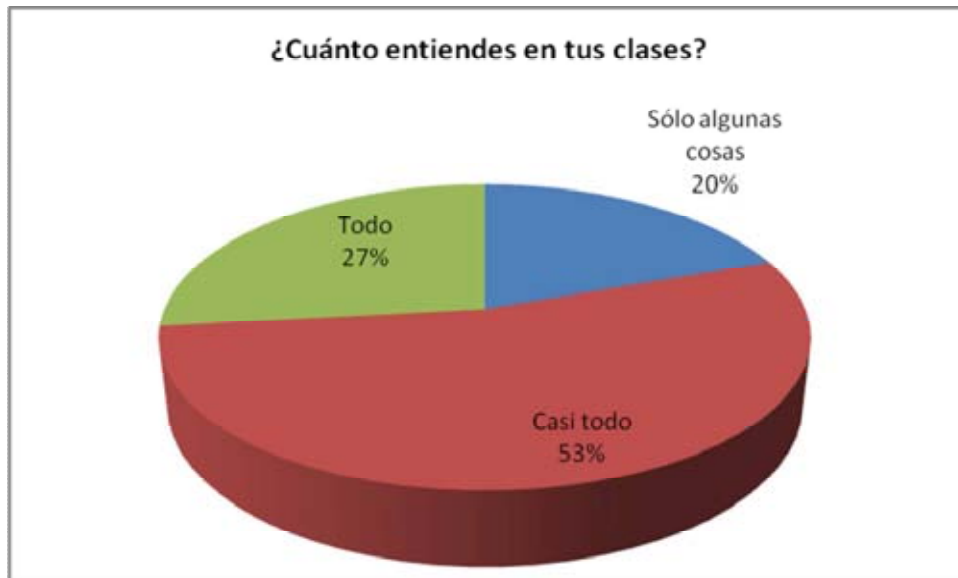
¿Por qué te gustaría seguir estudiando?



3.5.2. Características socio demográficas y económicas de los alumnos y alumnas de sexto grado.



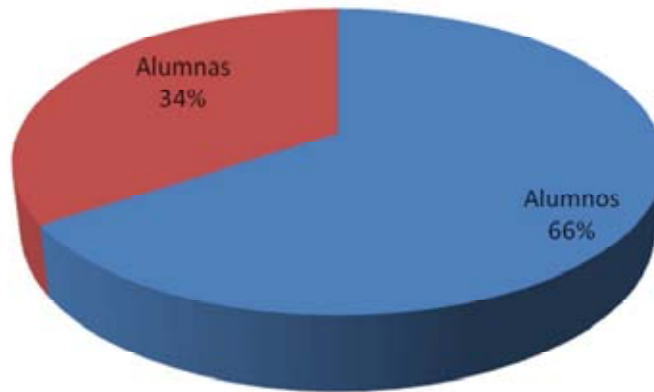
3.5.3.1. Relación maestro(a) y alumno (a)



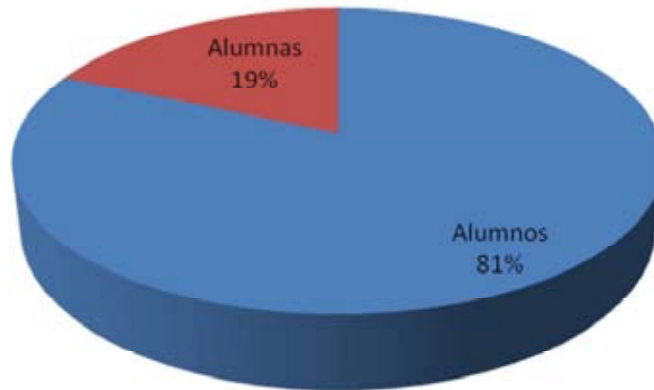
3.5.3.1.2. Participación en clase.



Participación en clase de alumnos y alumnas



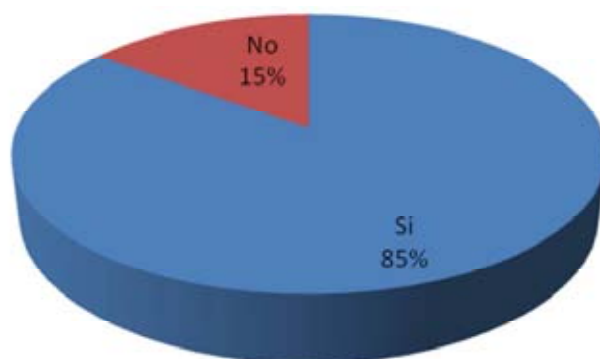
Participación de alumnos y alumnas por iniciativa propia



3.5.3.1.3. Relación interpersonal

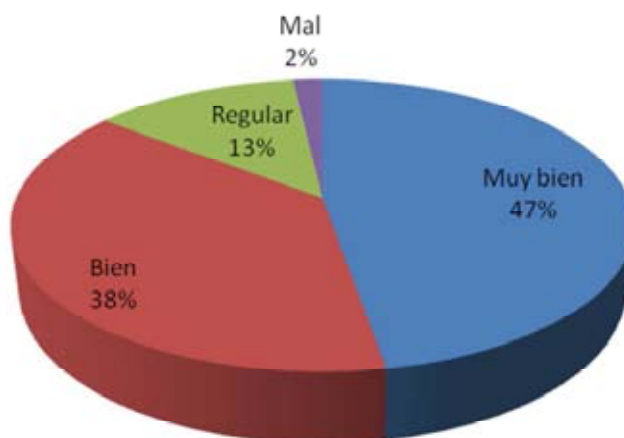


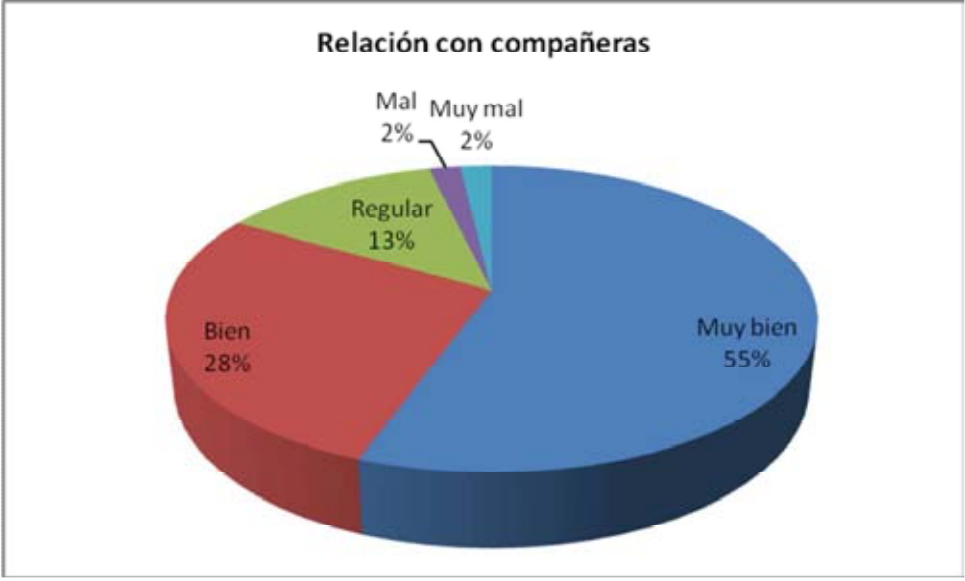
¿Piensas que una mejor relación con tu maestro(a) ayudaría a tu aprendizaje?



3.5.3.2. Relación entre pares

Relación con compañeros





3.5.4. Relaciones de género



ANEXO V.

TRAYECTORIA ACADÉMICA DE MAESTROS Y MAESTRAS (ENTREVISTAS Y OBSERVACIÓN EN AULA)

Maestra 1.

Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena. Ha trabajado como maestra de manera formal, es decir pertenecer a la Secretaría de Educación, hace 5 meses. Antes de conseguir la base como maestra, fue instructora comunitaria en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en comunidades marginadas durante seis años. Actualmente se encuentra estudiando la Maestría en línea con sede en la ciudad de Valladolid, Yucatán.

Maestro 2.

Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena. Lleva un año con base de la Secretaría de Educación Pública (cinco años en el medio indígena). Trabajo en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) por cuatro años. Se encuentra estudiando la Maestría en interculturalidad de manera semipresencial en la ciudad de Valladolid, Yucatán.

Maestra 3.

Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena con diez años de trayectoria en este medio.

Maestro 4.

Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena. Ha trabajado como maestro por cinco años, de los cuales, cuatro años y medio fue por contrato y lleva seis meses con plaza.

Maestra 5.

Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena. Trabajo en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y lleva un año con plaza. Se encuentra estudiando la Maestría en línea con sede en la ciudad de Valladolid.