



USET

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

---

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD U.P.N. 291

✓  
**LA CULTURA EXPERIENCIAL DEL NIÑO,  
FACTOR DETERMINANTE EN EL  
APRENDIZAJE ESCOLAR**

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TITULO DE  
**LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA**

P R E S E N T A N

---

**ANA MARIA LOPEZ BALTAZARES  
NORMA ALICIA SANCHEZ CALDERON**

APETATITLAN, TLAX., JUNIO DE 1997



**NACIONAL**

**USET**

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA**  
**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**UNIDAD U. P. N. 291**

**LA CULTURA EXPERIENCIAL DEL NIÑO, FACTOR**  
**DETERMINANTE EN EL APRENDIZAJE**  
**ESCOLAR**

**ANA MARIA LOPEZ BALTAZARES**  
**NORMA ALICIA SANCHEZ CALDERON**

**Apetatitlán, Tlax., Junio de 1997**



## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Apetatitlán, Tlax., junio 21 de 1997.

CC. PROFRAS.  
ANA MARIA LOPEZ BALTAZARES  
NORMA ALICIA SANCHEZ CALDERON  
P R E S E N T E S .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado "LA CULTURA EXPERIENCIAL DEL NIÑO, FACTOR DETERMINANTE EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR". opción Tesis, y a solicitud de su asesor C. Mtro. José Antonio Felipe Vergara Garay, manifiesto a usted que reúne los requisitos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se les autoriza a presentar su examen profesional.



U. S. E. T.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
UNIDAD SEAD 291  
T L A X C A L

ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

  
LIC. RAMÓN QUEZADA SANCHEZ  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD U.P.N. 291

## ÍNDICE

### Presentación.

Tema. . . . .	3
Delimitación del Problema. . . . .	3
Justificación. . . . .	4
Antecedentes. . . . .	7
Objetivo General. . . . .	9
Objetivos Específicos. . . . .	9

### I. MARCO CONTEXTUAL.

A) Características Generales de la Comunidad. . . . .	10
B) Características Generales de la Escuela. . . . .	11
C) Características Generales del Grupo. . . . .	12

### II. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO.

A) Investigación. . . . .	13
B) Educación-Cultura. . . . .	40
C) Escuela. . . . .	51

<b>D) Alumno. . . . .</b>	<b>61</b>
<b>E) Aula. . . . .</b>	<b>69</b>
<b>F) Profesor. . . . .</b>	<b>80</b>
<b>G) Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. . . . .</b>	<b>88</b>
<b>III. ANÁLISIS DEL MATERIAL RECUPERADO EN LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO. . . . .</b>	<b>96</b>
<b>Conclusiones. . . . .</b>	<b>106</b>
<b>Anexos.</b>	
<b>Bibliografía.</b>	

## PRESENTACIÓN

Este trabajo ha sido el resultado de un gran esfuerzo, que bien ha valido la pena, porque nos permitió entender la comprometida y difícil tarea que tienen los investigadores.

Bajo la opción de tesis, presentamos esta investigación de corte cualitativo con enfoque etnográfico, considerando a la Escuela como un lugar donde se hace presente la *cultura experiencial* de los alumnos, es destacar la interacción profesor-alumno como el eje de construcción de los *sentidos compartidos*. Para comprender que en la interacción se relacionan culturas diferentes, experiencias que se encuentran y se comparten en un espacio delimitado que es el salón de clase.

Al adentrarnos sobre este eje que es la cultura, la investigación en el aula toma un papel relevante como estrategia de intervención, porque nos permite profundizar en casos concretos *relacionados* con la presencia de la cultura de los alumnos en el aula, en el Proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objeto de esta investigación, de corte cualitativo con enfoque etnográfico, realizada en el 5o. grado de la Escuela Primaria "Ignacio Allende", ubicada en Panotla, Tlaxcala; es demostrar con base en registros de observación, entrevistas y demás herramientas de la investigación con enfoque etnográfico; que está presente la *cultura experiencial del niño* cuando se enfrenta a la cultura escolar.

Se entiende por la cultura experiencial del niño, todo aquello que se adquiere, vivenciado con su familia y la comunidad en la que se desenvuelve.

El mostrar este factor *La Cultura Experiencial del Alumno* dentro del aula en el proceso enseñanza-aprendizaje, lleva como finalidad acentuar la presencia cultural del niño en el momento que aprende, porque cada uno representa una historia, una vida, una experiencia y sobre todo una cultura, que los maestros, por lo regular, no toman en cuenta al enseñar los contenidos del programa.

El intercambio, socialización y negociaciones culturales que se dan entre profesor-alumno merece una particular atención, para entender la trama de significados que se conjugan en una clase y que llevan al aprendizaje, pero para llegar a este producto; se recorre todo un proceso donde adquieren vida las interpretaciones de los sujetos.

El planteamiento central al respecto es que un aula toma vida cuando la cultura de cada uno de los sujetos se hace presente.

---

NOTA: Durante el trabajo se ha decidido utilizar el estilo de citas por datos básicos entre paréntesis, en virtud de la amplitud de las mismas.

## **TEMA:**

**La cultura experiencial del niño, factor determinante en el aprendizaje escolar.**

## **DELIMITACION DEL PROBLEMA:**

¿Cómo se hace presente la cultura experiencial del alumno, en los procesos mediadores de socialización, intercambio y negociación de significados en el aula, como productos del encuentro cultural que contextualizan el aprendizaje de los alumnos en una escuela primaria, mediante un proceso de observación participante desde la etnografía?

## JUSTIFICACIÓN

### EXPERIENCIAS

#### a) PROFRA. ANA MARÍA LÓPEZ BALTAZARES.

Durante los años de servicio que llevo desempeñando en la labor docente, puedo decir que la experiencia que he adquirido a lo largo de este tiempo (10 años), ha tenido que ver con el aspecto cultural. Dentro de la Secretaría de Educación Pública, he participado en diferentes programas de los cuales puedo citar los siguientes:

- 1).- Plan de Actividades Culturales en Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), como Maestra de Actividades Culturales.
- 2).- Fortalecimiento de los Valores Históricos-Culturales de Tlaxcala, como guía escolar a los lugares históricos de nuestro Estado.
- 3).- Tiempo de Niños, como Coordinadora de actividades infantiles.
- 4).- Turismo Infantil, como apoyo a la estructuración de dicho programa.
- 5).- Desarrollo Cultural Regional, donde actualmente estoy como Maestra Promotora Cultural de Ixtacuixtla desarrollando actividades de difusión, promoción y revaloración del acervo cultural de la comunidad a través de la participación de sus pobladores.

Con esta breve descripción de lo que ha sido mi experiencia en el trabajo quiero puntualizar que dicha trayectoria me ha permitido vislumbrar la importancia que adquiere la CULTURA EN LA EDUCACIÓN como parte inherente e indispensable en la formación integral de todo individuo en sociedad.

En el año de 1995, tuve la oportunidad de participar en un Diplomado denominado "La Cultura en Educación Básica", donde a través de las diferentes sesiones de trabajo fui analizando y reflexionando sobre el papel

peculiar que juega la cultura en la escuela y así entender la dimensión que retoma el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de construcción continua en el cual participan alumnos y maestros, intercambiando experiencias , informaciones y vivencias y así con ello, reafirmar el vínculo tan estrecho que existe entre la CULTURA Y EDUCACIÓN como binomio inseparable.

Estos elementos me ofrecieron un entendimiento más claro de lo que estoy realizando. Quizá en algún momento nos ha pasado que estamos desarrollando alguna actividad en el trabajo sin entender a veces el trasfondo de su intencionalidad, simplemente la realizamos como parte de nuestra labor.

Lo comento porque hace unos meses me encontraba en esa situación donde lo que hacía no llevaba una intención clara para mí, ahora puedo decir que en cada actividad que efectúo tengo bien presente para que lo realizó y por qué, pero esto fue a partir vuelvo a repetir del Diplomado donde participe.

#### b) PROFRA. NORMA ALICIA SÁNCHEZ CALDERÓN.

A mis dieciséis años como profesora, los últimos ocho años los he trabajado dentro del aspecto cultural como:

- 1)- Maestra de Actividades Culturales. M.A.C. dentro del Plan de Actividades de Apoyo a la Escuela Primaria.
- 2)- En el Programa "Fortalecimiento a los Valores Históricos y Culturales de Tlaxcala".
- 3)- La "Fundación Cacaxtla" A.C.
- 4)- Actualmente comisionada al Departamento de Servicios Culturales, como Maestra Promotora Cultural del Municipio de Panotla, donde se están realizando una serie de actividades, como investigar, preservar y difundir el Patrimonio Histórico-Cultural Regional, acciones que conforman este programa, de las cuales se toma claridad a partir de mi asistencia al Diplomado "La Cultura en Educación Básica" en la Universidad Pedagógica Nacional de Ajusco; a partir de él, se comprenden las acciones que se realizan y se pretenden realizar; logrando una perspectiva más clara en el trabajo, valorando la importancia que tiene la cultura dentro del Proceso de

Enseñanza-Aprendizaje. Pero todo como un proceso que se inicia en el Diplomado y que paulatinamente se transforman elementos básicos como la crítica, el análisis, la reflexión, para lograr comprender la manera en que el contexto se hace presente cotidianamente dentro de la escuela.

### c) EXPERIENCIAS COMPARTIDAS.

Con todas estas experiencias, y la preparación que hemos tenido a lo largo del proceso cursado en la Licenciatura de U:P:N en la Unidad 291: Plan 85, nace la necesidad de plasmar y fundamentar el vínculo *educación-cultura* a través de investigación en el aula, concretándonos en el tema "LA CULTURA EXPERIENCIAL DEL NIÑO, FACTOR DETERMINANTE EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR", porque estamos convencidas que el niño como ente social hace presente sus experiencias, vivencias e intereses a través de su participación e intervención en el aula, ya que son elementos de su propia cultura que vivencia en su medio cotidiano.

La causa que sirvió de estímulo para emprender este trabajo de investigación, se inicia al observar cómo los alumnos al participar en las clases ya sea de español, matemáticas o cualquier otra asignatura, comentan cosas que pareciera no tener sentido con el tema abordado.

Al principio no tuvieron relevancia estas intervenciones, pero en el momento de realizar nuestro análisis surgen las categorías (intercambio, socialización, negociaciones y red de intercambio de significados), que conforman nuestro trabajo, ya que en nuestras observaciones se presentaron con frecuencia. En éstas se muestra como los alumnos intervienen dentro del aula, parten de lo que conocen cotidianamente, manifestándose en la clase, su cultura experiencial, y a partir de ella, reconstruir lo que se enseña en la escuela.

A partir de la investigación realizada por nosotras, con la temática antes mencionada, se logra conformar un producto de tesis con lo que pretendemos titularnos.

## ANTECEDENTES

Dentro del proceso de investigación, como resultado de las primeras observaciones que hemos realizado, pudimos obtener y detectar algunos aspectos cotidianos del aula, del cómo se comportan los alumnos en el salón, cómo se relacionan con los demás compañeros, la forma como intercambian, negocian y socializan conocimientos entre ellos mismos, cómo interpretan los conocimientos que aporta el maestro, de qué manera les otorgan significado de acuerdo a la cultura y lenguaje que manejan y después reconstruyen el conocimiento escolar.

Cuando hablamos de esta construcción y negociación de significados a través de las interacciones que se dan entre alumnos y maestros, " la inmensa mayoría de la interacción humana es simbólica , lo que significa que atañe a la interpretación. La idea es que cuando dos personas interactúan cada una de ellas está interpretando constantemente sus propios actos y los de la otra, y reaccionando y reinterpretando y reaccionando y reinterpretando. " (Delamont, Sara. "Una relación de trabajo". P. 29) .El análisis de estos aspectos permite encontrar una explicación global de la existencia cultural en las aulas, son como fuerzas implícitas que se encuentran latentes en el grupo y le dan vida al mismo.

Observar los aspectos cotidianos de las aulas, buscando conocer y comprender la cultura de un grupo de alumnos, nos lleva, como lo afirma Jackson (1994, p.44) a: " la rutina cotidiana, la carrera de las ratas o los tediosos afanes cotidianos pueden quedar iluminados de vez en cuando por acontecimientos que proporcionan color a una existencia por lo demás gris; pero esa monotonía de nuestra vida cotidiana tiene un poder abrasivo peculiar".

Dentro de esa cotidianeidad, los niños utilizan una serie de estrategias para efectuar las actividades designadas por el profesor, dichas estrategias son parte de su formación dentro de la sociedad, como la socialización del conocimiento y negociaciones, convirtiéndose en la base para la adquisición del aprendizaje escolar.

Así mismo podemos observar en el salón de clases, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el encuentro de diferentes estratos sociales, con

distintas historias, trayectoria y características que representan diversas culturas experienciales.

Resulta interesante analizar: cómo se interaccionan las culturas y hasta que punto se antepone la cultura del niño a la cultura escolar, sin olvidar que ... " La interacción ... es un proceso de negociación, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas " .(Delamont, Sara " Una relación de trabajo " p. 30).

La relación que se establece entre lo que el niño sabe con lo que aprende en la escuela, exige un estudio más profundo y serio relacionado con la práctica docente que sería de gran apoyo para aprender la postura de los niños, desde su propio enfoque cultural, entendiendo cómo aprenden y para qué, o qué es lo que desean o necesitan aprender.

Por la relevancia de este tema, consideramos importante centrar la presente investigación en el aula escolar como un espacio en el que existe una microcultura que determina el aprendizaje escolar.

La razón por la cual nos interesa este tema, es por que estamos convencidas que la cultura en los salones es determinante, ejerciendo una gran influencia en las acciones del grupo. Es por ello, que... " Los procesos de la clase sólo pueden ser comprendidos si se entiende su contexto " .(Delamont, Sara. " Una relación de trabajo". p. 30).

Sí al estudiar los rasgos culturales de la vida escolar, esta investigación nos da claridad sobre los procesos que tienen lugar dentro de la clase en relación del niño y su aprendizaje.

## **OBJETIVO GENERAL:**

I.- Reconocer la importancia de la Cultura Experiencial del Niño, retomando la vida del aula como un espacio cultural de intercambios, negociaciones y socialización para la adquisición del conocimiento escolar.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

I.1.- Conocer a partir de las diferencias culturales existentes en el salón de clase, de qué manera se llevan a cabo las negociaciones para la adquisición del conocimiento escolar.

I.2.- Buscar a través de la cultura infantil que se manifiesta en el aula, las necesidades de los alumnos para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

**I.MARCO**

**CONTEXTUAL.**

---

## I. MARCO CONTEXTUAL .

### A) Características generales de la comunidad.

Para brindar una información detallada del lugar en el que se nos permitió realizar este estudio, haremos referencia del entorno donde se encuentra la escuela en la que estaremos trabajando, y corresponde a la cabecera del municipio de Panotla, Estado de Tlaxcala

Para ubicar el caso de estudio, se citan los siguientes datos generales: Panotla se deriva del vocablo náhuatl; Pano, y la final locativa Tla, cuyo significado es "Lugar de paso " .

Se localiza al sureste de la ciudad de Tlaxcala, su proximidad a la capital del estado es de 7 Km., su clima predominantemente templado subhúmedo.

Panotla cuenta, de acuerdo a los datos del Censo de 1990, con una población de 6118 habitantes, repartidos en 2984 hombres y 3204 mujeres.

Al igual que muchas comunidades tlaxcaltecas, tiene su origen desde la época prehispánica, y participó de manera activa durante el movimiento revolucionario.

En cuanto a los servicios educativos son amplios, esta localidad, cuenta con escuelas de nivel preescolar, primaria, secundaria, COBAT ( Preparatoria ) una Escuela Normal Preescolar y una Escuela Normal Rural. Por lo cual, Panotla presenta condiciones favorables en la rama educativa.

En lo que se refiere a otros servicios, también cuenta con una biblioteca municipal. Los niños y jóvenes practican diversos tipos de deportes como fútbol, basquetbol y volibol, en algunas canchas deportivas localizadas en diferentes escuelas y otros lugares del municipio. Con esto podemos notar que Panotla en cuanto a educación, cultura, recreación y deporte cuenta con la infraestructura necesaria.

## **B) Características generales de la escuela.**

La Escuela Primaria donde se realizó el trabajo de campo que da sustento a la presente investigación es la " Ignacio Allende " con clave 29PRO1550, de organización completa, turno matutino.

Es una escuela de trayectoria corta, fue fundada en el año 1975, debido a la necesidad que presentaba la población en esa época, ya que las instalaciones de la Primaria era insuficiente por lo que se decidió el gobierno federal construir esta Escuela.

Actualmente la escuela goza de un gran prestigio por la calidad de la planta de docentes que se considera laboran con mucho profesionalismo y dedicación.

En total son 10 grupos de organización completa; con esta distribución que muestra ser una escuela grande:

2 Primeros	.....	a cargo de 2 profesores.
2 Segundos	.....	a cargo de 2 profesores.
2 Terceros	.....	a cargo de 2 profesores.
1 Cuarto	.....	a cargo de 1 profesor.
2 Quintos	.....	a cargo de 2 profesores.
1 Sexto	.....	a cargo de 1 profesor.

En total son 9 maestras y un maestro frente a grupo, 2 maestras de apoyo, 1 maestro de educación física, 1 subdirectora y 1 director.

Una característica peculiar de estos maestros es que todos son originarios de Panotla, lo cual, les brinda conocer de antemano las características sociales, políticas, económicas y culturales del entorno de sus alumnos.

Otra característica es que la mayoría de los maestros se han mantenido en dicha escuela, gracias al ambiente favorable que se percibe entre ellos.

Sobre la trayectoria de la escuela, comenta el director que el ejemplo de sus maestros ha sido alentador para los alumnos, quiénes en su mayoría se han desempeñado como grandes profesionistas, cabe mencionar, que Panotla se distingue por el pueblo de los profesionistas ( en su mayoría profesores ).

## **II.MARCO**

### **TEÓRICO-METODOLÓGICO.**

---

Además para los momentos de recreo cuentan en la escuela con canchas de basquetbol, fútbol, una cooperativa y áreas verdes. Como recurso de apoyo a su trabajo escolar cuentan con equipo de computación.

Otra ventaja es que la escuela está frente a la Escuela Normal Rural, causa por la cual, sirve como laboratorio de prácticas docentes para los futuros profesionistas.

### **C) Características generales del grupo.**

En cuanto al grupo que se observó es de 5o. grado único en la escuela, y se decide este grupo porque al maestro no le angustió que realizáramos el trabajo de investigación y además es nuestro amigo, con 39 alumnos, 18 niños y 21 niñas que se distribuyen en un salón de 6m. de largo x 5 m. de ancho, con un mobiliario adecuado en pequeñas sillas y mesas.

El salón presenta construcción en óptimas condiciones con ventilación adecuada, en el interior su fachada es tipo CAPFCE, en un rincón existe un espacio destinado a ciencias naturales y a un lado del escritorio del profesor está pegado el cronograma de actividades que han de realizar por día y hora, dividido en las áreas de aprendizaje ( español, matemáticas, etc.).

NOTA: Estos datos fueron obtenidos de diversas fuentes como: Documentos de INEGI, Municipios de Tlaxcala, editado por el Gobierno del Estado, así como información otorgada por la Dirección de la Escuela.

## II. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO.

### A) Investigación.

El hombre a lo largo de la historia, ha sido un descubridor, motivado por la necesidad de explicarse la realidad que le rodea; conocer y fundamentar su conocimiento, lo ha llevado a logros inimaginables, como un proceso en el que el descubrimiento poco a poco se ha ido consolidando y refinando para dar paso a nuevos conocimientos.

La realidad es tan compleja, tan diversa, tan cambiante que al hombre ha costado entenderla y la ha interpretado de diversas formas, de acuerdo a la cultura que le ha tocado vivir; como diría GIMENO SACRISTÁN Y A. I. PÉREZ GÓMEZ: "Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir" (1992: p.70.). Esto ha provocado que el ser humano se valga de instrumentos que le permitan ir conociendo poco a poco lo que tiene alrededor, y así satisfacer su curiosidad producto de las necesidades prioritarias para sobrevivir en dichas realidades.

En la época que nos ha tocado vivir, la curiosidad humana hace que se interroge a la realidad, así, surge la investigación, la cual se constituye a partir del interés por la vida.

El hombre a través de la investigación trata de conocer aspectos de su realidad, desde perspectivas diferentes, determinadas por las corrientes teóricas de la época y la cultura cuando esta se realiza.

La investigación entonces viene a ser una estrategia adecuada para profundizar e indagar a la realidad social, buscando la explicación a los hechos que ocurren en ella, o interpretando los acontecimientos de su entorno. Así "la investigación es una indagación, una búsqueda de nuevo conocimiento y de nueva comprensión, Por tanto, se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de espíritu de aventura". PETER WOODS (1989: p.31 ). De tal manera la investigación constituye una forma alternativa de interpretar y explicar la realidad, a la vez implica

una práctica reflexiva y la promoción de una visión nueva de las cosas que altera, invariablemente, el modo en que pensamos y actuamos; aunque las conexiones entre percepción, pensamiento y acción estén considerablemente atenuadas y resulten casi imposibles de comprobar. Así sucede tanto en el arte, como en la ciencia, que suscitan constantemente en nosotros una visión modificada del mundo.

Cada investigación está en función de las perspectivas epistemológicas y teóricas adoptadas por el investigador que la lleva a la práctica, así como sus propias características, estrategias y peculiaridades específicas de entender la actividad científica.

En el sentido que lo anotamos: "... En el proceso de investigación se construyen modelos de sistemas y poco a poco va tomando cuerpo una teoría, con sus características distintivas de explicación y de predicción que vinculan los conceptos relevados para formar un todo integrado, cuya operatividad ya se ha demostrado." Afirma PETER WOODS, (1989: p.161).

Por tanto, la investigación es un proceso complejo que requiere una delimitación de su objeto de estudio, una cuidadosa consideración en sus objetivos, los cuales se relacionan con base en el marco de referencias y de su diseño, a demás de tomar en cuenta y estar de acuerdo con los recursos de que se dispone.

En la investigación "... No se trata de <verdades> a descubrir, ni de <pruebas> a realizar; el objetivo es más bien una mayor comprensión de la acción social en la situación que se estudia." Retomando las ideas de PETER WOODS, (1989: pp 65 y 66). En esta búsqueda de comprender la acción social, la educación se considera cada vez más como un objeto de investigación de la cual surge la investigación educativa, cuyo objeto final de conocimiento es el hombre, pues éste se encuentra inmerso en la problemática general de las Ciencias Humanas.

La educación vista como área importante de la actividad social y como el conjunto de procedimientos de una institución para el desarrollo y perfeccionamiento del individuo, es un continuo desafío para quienes la tienen a su responsabilidad. Se habla constantemente que la educación escolarizada debe aspirar a la formación de hombres integrales con una visión amplia, capaces de afrontar y vivir en una realidad compleja y con múltiples dimensiones.

La sociedad de ahora, y de la cual se construye el futuro, requiere ante todo de la educación, la capacidad de aprender desde su propia experiencia,

desarrollando herramientas que le permitan avanzar con paso firme superando limitaciones y obstáculos.

La investigación educativa, es una alternativa para el maestro de encontrar nuevas formas y soluciones para mejorar la calidad educativa si verdaderamente su trabajo docente así lo requiere.

Hablar de elevar la educación, es hablar, entre otras cosas, de reconocer sus carencias, lo cual, lleva un largo proceso de estudio e indagación, que por sus características son de suyo difíciles, pero no imposible de realizar, a fin de poder proponer alternativas pedagógicas que den luz verde al magisterio en su actuar profesional.

Pero ¿cómo saber lo que nuestra educación debe hacer para cubrir realmente las expectativas de la sociedad? una alternativa a esta interrogante está dada en la Investigación Educativa.

Gran parte de la investigación hecha por pedagogos a sido trivial, estereotipada y simplista, dejando a otras disciplinas los campos de investigación más arduos y significativos, como lo refiere JACKSON, quien afirma que: "Hasta finales de la década de los setenta, los marcos teóricos y de investigación sobre la educación estaban dominados por lo que podemos llamar los modelos presagio-producto y proceso-producto y las metodologías de investigación positivista, principalmente de tipo experimental y estadístico, o sea, con la atención dirigida en exclusiva de datos de tipo cuantitativo". (1994:p.11), los cuales, a nuestro parecer, no han marcado un giro significativo a la investigación educativa, para aportar otro tipo de datos.

Es así como a través de otro tipo de investigaciones, que supere las limitantes señaladas, se puede pugnar porque la reforma educativa deba surgir del aula, que es donde realmente los maestros y alumnos viven en carne propia la realidad escolar, donde se reflejan los sentimientos y necesidades de una sociedad en formación y que estos sujetos son a los que se debe dar la oportunidad de opinión, tomando en cuenta que reconsiderando a JACKSON, "...en educación, quizá más que en otros campos, los intereses dominantes en la investigación refleja el clima de opinión que impregna a la sociedad en general." (1994: p 133).

Al hablar de otro tipo de investigación educativa nos queremos referir de manera especial a los trabajos de corte cualitativo "Es precisamente a raíz del trabajo pionero de Ph. W. JACKSON, sirviéndose para ello de metodologías más cualitativas, cuando se llegan a captar otros significados

de carácter más colectivo en las causas y explicaciones de los actos e interacciones de las personas en el contexto escolar". (Ph. JACKSON, 1994:p.15).

Con este giro en la investigación educativa se ha modificado la atención dominante de la investigación dentro del campo educativo reflejando de alguna manera los intereses de algunos sectores del ámbito educativo que contrasta con la sociedad en general.

Cada paso en un nuevo conocimiento que arroje la investigación educativa abre nuevos horizontes hacia la posibilidad de una mejor enseñanza-aprendizaje en las escuelas, donde "...se ha señalado que gran parte de la investigación educativa <ha ignorado explícitamente la rutina, la mundanidad y el modo en que, con la mayor superficialidad y trivialidad los miembros dan sentido al medio en que viven y lo comprenden." (PETER WOODS, 1989: p.22).

Estos aspectos de la realidad del aula que menciona el autor, se vislumbra la importancia de elementos más cualitativos, que tradicionalmente la investigación en educación ha olvidado por dar mayor validez a datos cuantitativos.

Ahora, para conocer estos aspectos un tanto dejados de lado, la educación requiere que la investigación apunte hacia datos de tipo cualitativo como herramienta en la búsqueda de nuevos significados que permitan actuar con acierto en las políticas y cambios educativos. Pero ¿de qué manera descubrir lo que sucede dentro de las escuelas para poder explicar y predecir los efectos educativos?

Una respuesta la brinda JACKSON quien nos dice: "En realidad sólo contemplando lo que acontece en el interior de cualquier institución educativa con instrumentos más flexibles y desde marcos que tengan en cuenta dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas es cuando podemos llegar a comprender y, por tanto, intervenir con mayor eficacia en el marco de los centros de enseñanza y en sus aulas." (1994: p.16).

Más adelante, en esta línea de pensamiento el mismo autor nos dice que: "Lo que esto supone respecto a las investigaciones educativas es que la práctica de < echar un vistazo alrededor > y tratar de entender lo que vemos en las clases resulta tan legítima como la de intentar resolver uno de los numerosos problemas acuciantes de la educación. O al menos será así mientras el objetivo de < echar un vistazo > sea lograr una comprensión renovada de lo que se había dado por supuesto". (Ph. JACKSON, 1994:

p.36), con lo que refuerza la importancia de realizar investigaciones de corte cualitativo que partan de la descripción de la vida cotidiana de las aulas..

El poder echar "un vistazo alrededor" es una de las ventajas de esta investigación, como lo refiere el autor, porque a través de ella se logran captar otros datos con una gran significación que explican acontecimientos no fácilmente visibles, ni observables y que ocultan verdades de la vida escolar.

Esta forma particular de investigación nos permite tener una visión profunda de lo que acontece en las aulas, también es rescatar aquellas cosas que nos parecen triviales y sin sentido, pero de las cuales se puede obtener una información valiosa que aporte elementos claves para proponer alternativas de cambio dentro del aula, entre otras cosas, de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Aquí cabría hacer una pregunta ¿quién sería la persona más adecuada para realizar la investigación de este género, que vislumbre los significados presentes en la escuela y en particular en el aula?

Claro está que a primera vista la respuesta sería que es el maestro, pues el es un elemento que está dentro del aula con una visión cotidiana de lo que en ella pasa, aunque a veces ellos mismos no lo vean ni lo piensen así.

Dentro de una tesis presentada por una alumna de la Licenciatura en Educación plan 85 de la UPN afirma: "El maestro sin darse cuenta ha permanecido al margen de los cambios adoptando una actitud pasiva y conformista y algunos tratando de superar sus clases bajo criterios particulares. Al educador le han hecho creer que está muy lejos de adquirir una actitud crítica e investigativa ya que requeriría de medios sofisticados propios de investigaciones que se llevan a cabo desde arriba." (CERVANTES, 1988: p.7), corroborando lo antes afirmado.

Si los investigadores, por lo general, no consideraran lo que acontece en el aula para ser investigado, es importante que los maestros frente a grupo tomen la iniciativa de participar activamente dentro de los procesos de investigación encaminados a orientar los cambios que tanto se han buscado dentro de la educación.

Sí hablámos anteriormente de la necesidad en que las reformas educativas emerjan de las aulas, es necesario dar la palabra al maestro, quién vive diariamente con un grupo de niños, quienes reflejan las expectativas de una sociedad en proceso de formación. Pero para que un maestro sea realmente

investigador WOODS comenta: "...los maestros deben ser de mentalidad abierta y flexible si quieren tomar parte en esto (la investigación) tienen que saber algo del lenguaje de los alumnos, de sus creencias, valores y costumbres y saberlo pronto, para estar en condiciones de comunicar en iguales términos" (1989: p.39), lo que implica tener maestros formados y sensibilizados para ocuparse de sistematizar sus experiencias en el aula en forma de investigación.

También hay que tener presente, que el maestro aún con su buena disposición de colaborar en bien de la educación con estudios, análisis y reflexiones que realice sobre su quehacer docente, se ve interrumpido continuamente por las múltiples actividades en la que está inmerso, con esto, queremos expresar que es muy difícil, en la práctica, ser maestro e investigador a la vez, como JACKSON lo considera. "...Cualquiera que haya vigilado por un breve período un aula no habrá dejado de advertir que también él era observado. Pero al menos, el observador no tiene que enseñar y vigilar al mismo tiempo. Por eso su información puede ser un poco más precisa que la desde quien sólo consigue lanzar un vistazo fugaz mientras se dedica a hacer otras cosas." (1994: p.124), cumplir con dos roles que requieren de una gran concentración, investigar y enseñar no es algo que pueda realizar quien no tiene una formación adecuada.

Sin embargo el trabajo del maestro está muy relacionado con la actividad etnográfica, por ejemplo, en su práctica docente cotidiana el maestro charla con sus alumnos de un modo tal vez más informal que durante las clases. Estos momentos constituyen buenas ocasiones para explorar las perspectivas escolares de los alumnos, compilando información que le pueden orientar en su trabajo educativo.

En este sentido Peter Woods afirma que: "...Gran parte del tiempo del maestro se invierte en trabajo etnográfico, observando, escuchando, tratando de comprender a sus alumnos y colegas. Pues bien, es muy corto el paso que se requiere para imprimir a esta actividad una orientación más sistemática, con miras a una investigación.", (1989: p.35), el paso de etnógrafo a investigador no es muy largo según el autor citado.

Este paso es posible si se esta dispuesto a romper con esquemas que la investigación ha tenido y como lo maneja PH. JACKSON, "lo familiar y lo ordinario eran barreras que había que penetrar y que un modo bastante mecánico de lograrlo consistía en desligarse uno mismo de su semiparticipación en la actividad en curso y dedicarse a observar lo que sucedía como se estuviese muy distante o como si viera una película sin sonido ni subtítulos". (1994: p.74). Tal perspectiva de la investigación

presupone un punto de vista no interpretativo, donde lo importante está en lo que aparece, y no en lo que significa eso que aparece, siendo el maestro el que pueda dar significados a lo que ocurre en su entorno.

Para ello es importante que el maestro se concientice que va a renunciar a vicios producto de su mal formación y falta de vocación que lo hace pensar que no es capaz de proponer. "En suma, debemos estar preparados y dispuestos a renunciar a muchas de nuestras cómodas creencias sobre la vida en el aula." (PH. JACKSON, 1994: p.207.)

Lo que se descubre al realizar investigación, es que nos percatamos que no es nuevo, simplemente nos damos cuenta que siempre ha existido, lo que ha cambiado es que ahora le dedicamos una nueva mirada. En palabras de Ph. JACKSON: "Sin duda, el propósito de descubrir lo que sucede en realidad dentro del aula no es nuevo, aunque difícilmente pueda considerarse como la preocupación dominante entre los investigadores educativos de la actualidad.", 1994: p.205.) lo que implica que la investigación trata es de llamar la atención a lo que está dentro del aula y no se ha reconocido como importante: la interacción cotidiana.

Dentro de la investigación en el aula dentro de la perspectiva de investigación planteada, lo irrelevante toma relevancia, aquello que no era importante para nosotros en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, en este modelo de investigación sí lo es.

En la perspectiva que se maneja, cuando se desarrolla investigación en el aula, un aspecto relevante, es concretar por qué motivo deseo realizarla, cuál es mi intención al ejecutarla y por qué me veo en la necesidad de hacerlo, recordemos que la investigación nace de una necesidad por conocer la realidad; en este caso qué parte de realidad deseamos abordar en el aula.

Es punto de partida fundamental tener claro para que realizar una investigación "En términos más descarnados la pregunta que hay que plantearse es ésta: ¿por qué perder el tiempo con la interpretación de lo que sucede en las aulas, sino se refiere directamente a cómo podría mejorarse la enseñanza o a la manera de regir mejor estas clases?. La respuesta a esta pregunta se basa en la convicción de que aprender a ver las cosas de un modo distinto tanto dentro de las aulas como en cualquier otro lugar, supone una gran diferencia en la manera de reaccionar ante nuestro entorno...". Ph. JACKSON, (1994: p.36).

Creemos que, hasta aquí queda clara nuestra intención de desarrollar una investigación en el aula que es para coadyuvar en el mejoramiento del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, a fin de irse acercando a llegar a los óptimos resultados escolares.

La idea del último autor citado la compartimos también como coautoras de este trabajo donde tratamos de plasmar y explicar las vivencias de una investigación en el aula, que desarrollamos considerando que nuestro esfuerzo en equipo puede arrojar mayor información que la de una sola. Apoyándonos en lo que sostiene JACKSON "... A mi juicio, la vida en el aula resulta un asunto demasiado complejo para ser observado o considerado desde una sola perspectiva." (1994: p. 39). El trabajo de equipo permite apropiarse de mejor manera de la compleja realidad del aula.

Para realizar investigación en el aula es necesario diseñar y utilizar una forma de indagación que se adecúe al objeto de estudio, en este trabajo se empleó la investigación etnográfica como herramienta de investigación para los profesores; la etnografía tiene mucho que ofrecer a los maestros, y en verdad también a otros profesionales sobre todo en una época donde la necesidad del maestro-investigador es prioritaria, al respecto WOODS también lo comenta cuando dice que en la enseñanza se practican pasos de la etnografía (observar, escuchar, registrar, etc.); no hay para los maestros dificultad en tener acceso a la etnografía, en este sentido muchos docentes son etnógrafos espontáneos que no necesitan ser especialistas para practicarla.

En palabras de este autor: "... Curiosamente la etnografía se aprende a hacer a medida que se hace, hasta convertirla en una búsqueda personal, tanto por el método como por el tema, aún cuando todo lo que se haga, en realidad, contribuya al refinamiento del instrumento principal de la investigación." (PETER WOODS, 1989: p.23).

La etnografía, tiende a representar la realidad estudiada en todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza, ya que en su estudio se considera todo un marco de referencia, por ello, este tipo de investigación llega a travesar la "cáscara" de significado que envuelve toda cultura.

Los significados en dicho estudio toman un papel relevante, como sabemos cada grupo ha construido sus propias realidades culturales y para entenderlos hemos de travesar sus fronteras, esto quiere decir comunicarse con su propio lenguaje y costumbres, esto es el trabajo de la etnografía.

Se vuelve importante esclarecer de donde proviene el concepto de "Etnografía". Peter Woods al respecto comenta. "... El término deriva de la antropología y significa literalmente <descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos>. Se interesa por lo que la gente hace, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones."(1989: p.18), en este sentido, esta práctica de investigación se aplica a describir y descubrir lo que pasa en la escuela, dentro del aula de manera específica, denominándose etnografía del aula.

Este trabajo se basa, pues, en la investigación etnográfica, que pretende la comprensión del comportamiento de los alumnos en el salón de clases como producto de su cultura experiencial, considerando que: "la etnografía es descriptiva por definición. En antropología, significa literalmente <una pintura del modo de vida de un grupo humano interactuando>." (1989: p.162), como lo comenta PETER WOODS, en la obra arriba citada.

Al estudiar a un grupo, en este caso escolar, con la presente investigación, pretendemos conocer cómo se dan las relaciones interpersonales entre alumnos y maestro, cómo intercambian y socializan el conocimiento, cómo interpretan los contenidos pedagógicos y, por ende, de qué manera rige la cultura experiencial de los alumnos en estos procesos.

Han habido grandes logros dentro de las distintas corrientes de investigación educativa pero la propuesta de PHILIP JACKSON al aplicar la etnografía es: "ciertamente innovadora y de gran vigencia, refleja lo que día a día acontece en el interior de los centros escolares. Para ello, realiza investigaciones de tipo etnográfico en las que abundan las observaciones intensivas de las actividades e interacciones del alumnado y profesorado y la realización de numerosas entrevistas y discusiones con los participantes. Este trabajo supone uno de los hitos que marca el inicio de las investigaciones etnográficas o cualitativas en el ámbito educativo" como lo afirma el mismo autor (1994: p. 23).

Por ello, consideramos a la etnografía como la herramienta adecuada para efectuar este tipo de investigación dirigida a un grupo social, el que asiste a la escuela, por lo que este trabajo de investigación tiende a representar una realidad estudiada en sus diversas capas de significación. La información es

posible en la etnografía cuando se describe el objeto de estudio y después se interpreta.

Como parte de sus características, esta forma de investigar no busca verdades absolutas, ni intenta contradecir o reafirmar teorías, no se encajona a modelos y métodos rígidos, no pretende enjuiciar a nadie, ni recrimina ninguna realidad únicamente "la etnografía puede contribuir como correctivo en ciertas áreas teóricas. Aquí, la investigación puede no estar diseñada para probar ninguna teoría existente, pero el material descubierto plantea cuestiones y corrige ciertos aspectos de ella, sin invalidarla por entero. Más bien, actúa como <sintetizador>." Nos comenta PETER WOODS, (1989: p. 173.)

La etnografía así entendida es pues una alternativa viable en la recuperación de información valiosa que sirve de antecedente para la formulación de teorías más auténticas y vinculadas a la realidad de la escuela como una institución social.

Para entender los rasgos generales sobre el carácter del enfoque etnográfico, se debe estar consciente que una de las características de cualquier investigación es la búsqueda de nuevos conocimientos y de una nueva comprensión del mundo, esto implica reconocer que el conocimiento que poseemos es incompleto.

El investigador al tener presente que el conocimiento es siempre incompleto, muestra una mentalidad abierta a lo que observa y escucha, WOODS otorga un papel peculiar al investigador y comenta, "... el instrumento más importante en investigación etnográfica del que depende el reconocimiento de la señal, la formulación de la idea, el análisis de los datos y la construcción de la teoría y que, por supuesto, es el investigador. Podemos refinar nuestros métodos todo lo que queramos, pero, en última instancia, la calidad de la investigación, y en particular de la construcción teórica, dependerá de las personas que la realicen, pues lo decisivo en ella no será la sumisa adhesión a la técnica, sino el libre ejercicio de la mente creadora.", (1989: p.179).

Esa mentalidad creadora es la que permite al investigador mirar con ojos críticos y analíticos la realidad estudiada, para adentrarse a los más profundos significados que expresan parte de la vida humana y aportar nuevos conocimientos.

Dentro de esta línea de pensamiento encontramos lo siguiente "... Los antropólogos (al utilizar la etnografía) lo entienden así mejor que la mayoría

de los restantes científicos sociales y sus estudios de campo nos han enseñado a apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana.”(Ph. JACKSON, 1994: p. 44).

La investigación etnográfica en la educación ha privilegiado la descripción detallada de las diversas áreas de la vida social de la escuela, para tratar de descubrir sus secretos, mismos que no están manifiestos a una primera mirada y guardan ser significados por el investigador para constituirse en explicación de los procesos de la vida escolar.

La realidad social escolar se reconoce que está en continuo cambio, pero la vida de un grupo presenta ciertas propiedades constantes que por supuesto es importante descubrir. “Uno de los principios de la etnografía es la fidelidad a la cultura tal como se la encuentra, y la inmersión en la cultura que se estudia es la estrategia general hacia ese fin.” Nos dice PETER WOODS (1989: p. 162), en su multicitada obra, estas ideas se aplican cuando la etnografía se usa para investigar las relaciones que se dan dentro de los recintos escolares.

Considerando la fidelidad de datos como característica fundamental de la investigación etnográfica, a modo de ejemplo podemos decir que en la información obtenida para el presente trabajo de indagación y sus resultados que consideramos interesantes se deben en gran medida a la fidelidad con la que extraímos fragmentos del acontecer cotidiano en el aula observada, lo cual fue posible en la medida que nos fuimos introduciendo al grupo de estudio, o dicho en otras palabras, realizando observación participativa, es decir un tipo de observación en la que se involucra el investigador con los actores del proceso observado.

Con respecto a la observación participativa PETER WOODS comenta que: “El método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación”. (1989: p. 49).

Uno de los problemas, mas usuales, que enfrentamos en la observación participante es que nos adentramos tanto al campo de estudio que llegamos a sentir que observamos todo y a la vez nada, por eso es conveniente no olvidar nuestro objeto de estudio, para nuestro caso las interacciones en el aula, que son realmente lo que deseamos abordar, desde principio “el problema consistía en determinar qué ver y qué oír”, en palabras de JACKSON,(1994: p. 31). Pero en la medida que tenemos bien claro y delimitado el tema sabemos que observar y oír. Por eso, los investigadores se plantean un tema o problema a indagar. Esto evitará esfuerzos en vano y

sus acciones no se ven desviadas a otros aspectos que no se habían contemplado.

Respecto a los riesgos que presupone una etnografía mal realizada encontramos que: "Si el investigador es consciente del peligro y las reglas del método de observación participante, estará en condiciones de encontrar con precisión los significados culturales contenidos en cualquier grupo que estudie, algunos de los significados pueden tener su raíz en la existencia social misma del hombre." (PETER WOODS, 1989:p.21). Los resultados validos de la información son una muestra de las acciones propias del grupo estudiado donde se hace un recuento paso a paso de lo que un observador ve hacer a las personas observadas, y es parte también de una investigación social.

Otro de los riesgos del modelo de investigación utilizado es el tener un amplio objeto de investigación o más de un objetivo de observación, al respecto PETER WOODS nos previene: "Por tanto, la etnografía educativa corre el peligro real de perderse entre dos objetivos, sin conseguir ninguno: por un lado, la práctica y la política, y por otro lado, la teoría sociológica.", (1989: p. 164).

Últimamente la educación se ha vuelto un tema controversial que ha dado paso a diferentes enfoques de estudio, remitiéndose a las escuelas, principalmente al aula como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje, considerando perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo, este comentario nos lleva a reflexionar qué tan importante es realizar investigación etnográfica en las escuelas.

De hecho la investigación desde un enfoque etnográfico es una tarea complicada sobre todo cuando por lo regular es un solo investigador quién la realiza, al respecto PETER WOODS sugiere; "Lo que hay que retener de todo esto es que, aun cuando la etnografía puede constituir una experiencia intensamente personal, es mucho lo que puede ganarse si se trabaja con otros, ya sea como colaboradores en la investigación de distintos aspectos de un mismo tema." (1989: p. 29).

En nuestro trabajo investigativo, para elaborar la presente tesis, la ventaja es que el estudio fue realizado en equipo, motivándonos la riqueza de información que podíamos obtener, gracias a la colaboración de ambas con el compromiso de superar lo que pudo haber sido un trabajo etnográfico individual con un solo criterio de análisis. Además, consideramos, sería bueno tomar en cuenta la opción de ir aumentando el equipo de

observadores que se involucren e interesen por este tipo de investigación, en el caso de los maestros para que reflexionen sobre su propia práctica como lo refiere JACKSON "... puede que, además de los observadores participantes, resulte conveniente promover el incremento de observadores de las propias escuelas, docentes, directores y quizá incluso estudiantes que posean la capacidad de reflexionar sobre sus propias experiencias, considerarlas analíticamente y manifestarse con claridad al respecto." (1994: p.206), aunque esto último no se pudo concretar por diversas circunstancias, fuera del alcance de nuestro trabajo.

Toda investigación tiene sus limitantes, como parte de sus características, que deben tenerse presentes en cada uno de los trabajos que se pretendan realizar como parte del proceso, para no caer en situaciones que la invaliden, pero esto sólo será posible a raíz de la experiencia de trabajo de investigación que día a día se vaya logrando. El hablar de limitantes en una investigación es reflexionar sobre restricciones en la capacidad de dominar a "todo el objeto" de estudio o una gran parte de él, y en etnografía podemos mencionar que el estudio de un grupo está limitado a una muestra, a tomar únicamente parte de toda una realidad, por lo que se puede considerar que la información sería válida sólo para algunos contextos similares y no se podría generalizar.

Tal limitante de la etnografía no representa un obstáculo para su validación como metodología de investigación, puesto como lo comenta HAMMERSLEY: "en general, es necesario apuntar a una muestra <intencional, sistemática y teóricamente conducida>, (1984:p.53). Sin embargo, en el trabajo antropológico esto no es siempre posible de conseguir plenamente, según PETER WOODS, (1989: p. 53) debido a :

- 1) su naturaleza no sistemática, exploratoria;
- 2) problemas de acceso; y
- 3) la recogida de datos y problemas de procesamiento a través de un solo par de oídos y de ojos."

Aún con limitantes de espacio, hemos visto, a lo largo de este desarrollo que la investigación etnográfica es compatible en el estudio de áreas del campo educativo, de manera especial en lo que se refiere a los procesos del aula, por su misma naturaleza y que el maestro sin saber ha experimentado la posibilidad de aplicarla.

El trabajo etnográfico dentro de la educación ha sido un gran paso dentro de lo que se pretende lograr para conocer lo que realmente está ocurriendo y ocurre dentro de las aulas, es el punto de partida para posteriormente proponer alternativas de cambio.

PETER WOODS nos comenta que: "Podemos caracterizar el trabajo etnográfico en las escuelas durante la última década como un <reconocimiento> o <descripción detallada> de áreas de la vida social de la escuela.", (1989: p. 164). La riqueza de estos trabajos, de acuerdo a lo que estamos viendo, radica en quién analiza e interpreta las descripciones comprendiendo su significación.

Este reconocimiento y descripción detallada nos han llevado a descubrir realidades que no imaginábamos, entender situaciones que se pretendían ya comprendidas y que, se piensa comúnmente, no era necesario abordar, este tipo de trabajo etnográfico ha marcado la pauta para retomar el papel que, de alguna manera, los maestros habíamos perdido, pues nuestra participación en la investigación educativa estaba neutralizada.

Por lo antes expuesto, en palabras de PETER WOODS, "ya habrán quedado claros algunos usos pedagógicos de la etnografía. El más importante es el que se relaciona con la comprensión de la especie humana, de cómo vive la gente, cómo se comporta, qué la motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas -en gran parte implícitas- que rigen su conducta, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, la conducta." (1989: p. 24). Es decir la etnografía si nos describe la totalidad de la sociedad de manera clara, con más razón nos dará una descripción detallada de la vida escolar, de gran utilidad para plantear cambios que beneficien a todo el proceso escolar.

Es indiscutible la relación que existe entre etnografía y educación, particularmente cuando se habla de enseñanza. "Entre la etnografía y la enseñanza hay ciertos paralelismos que las convierten en co-empresas eminentemente adaptables entre sí. En primer lugar, ambas conciernen al hecho de <contar una historia>. Ambas investigan, preparan sus respectivos terrenos, analizan y organizan y, finalmente, presentan su trabajo en forma de comentario sobre determinados aspectos de la vida humana." Nos dice el ya citado PETER WOODS, (1989: p. 20).

Reconocer esta relación nos lleva a admitir que el maestro de grupo puede obtener grandes beneficios de la etnografía como herramienta investigativa en el análisis de su actuar, que le permitirá tener un mejor conocimiento de los procesos que vive con sus alumnos.

Cuando se está dispuesto a tomar participación en el área de la investigación del aula, como maestros estamos conscientes que los sujetos que se estudian son parte activa también del proceso de investigación,

según lo plantea Ph. JACKSON, quien afirma respecto al papel de los sujetos escolares: "...Implica necesariamente que tanto estudiantes como docentes sean considerados como participantes activos en el proceso de investigación, en la construcción de los significados de lo que acontece en el interior de las aulas y en la generación de nuevas prácticas más reflexivas." (1994: p. 23).

Dentro de la investigación etnográfica es importante, metodológicamente, conocer quiénes son los sujetos a investigar, qué características tienen. En este caso hemos venido hablando de lo que ocurre en el aula y sabemos que quienes actúan dentro de ésta, son los alumnos y los profesores.

Después de precisar quienes serán los protagonistas del trabajo de investigación es importante reconocer que la labor que se realizará para rescatar los significados de las acciones de éstos no es sencillo, pues es necesario todavía explicitar que solamente nos vamos a enfocar en lo que realizan los alumnos al apropiarse del conocimiento escolar. Esta postura planteada por el método etnográfico también la tomamos en nuestra investigación para que la información obtenida fuera más rica.

Las anteriores reflexiones van más allá de una simple información visual, es detectar aspectos quizás no tan perceptibles pero que apoyados en otros medios sacan a la luz nuevos datos, JACKSON lo considera en el análisis de algunos estudios cuando afirma: "... En vez de basarse en la información visual inmediata presentada por los alumnos, los investigadores se centraron en aspectos menos obvios de la conducta del estudiante. En lugar de preguntarse si Johnny parecía atento o no, los investigadores deseaban conocer ahora: <¿en qué piensa realmente Johnny cuando está sentado en clase?>." (1994: p. 134).

Cuando se plantea esta clase de preguntas el investigador, ha rebasado su visión tradicional de conceptualizar al objeto de estudio, es decir, los sujetos que está observando los considera parte activa de la investigación y como tales tienen que ser abordados. Ahora para encontrar respuesta a planteamientos como los que refiere Jackson en su cita, el investigador no puede confiarse de su intuición únicamente, aquí los comentarios de los sujetos estudiados son armas significativas en la interpretación. En nuestro caso retomando al autor anteriormente citado: "...vale la pena investigar las opiniones de los alumnos acerca de un abanico de cuestiones a fin de comprender su motivación. Los soportes culturales calan muy hondo y es mejor identificarlos que amenazarlos." (PETER WOODS, 1989: p.26).

Una de las principales dificultades de los maestros investigadores en relación con los alumnos es lograr la identificación y caracterización de la cultura de sus alumnos. Para ello el maestro investigador debe mejorar sus probabilidades de ser admitido en esta cultura, realidad vital de la comunidad de donde provienen los alumnos. En esta situación de acceso a la cultura de la comunidad, maestros y alumnos están en igualdad de condiciones, tienen status igual, el mismo acceso a él, y lo que cada uno aporta tiene el mismo valor.

Woods hace referencia que, por ejemplo, en los cuadernos de noticias y de historias de los niños contienen un fondo de información, de la que una gran parte sería difícil de conseguir por otros medios, pues a menudo en ejercicios <creativos> nos conducirán a sitios secretos de la cultura de los niños. Y es esto, lo que realmente nos interesa como investigadores etnográficos, a saber, lo que hay en el interior de la gente, y que no siempre se puede <observar> u obtener mediante una entrevista.

A través de los cuadernos podemos descubrir muchísimos detalles acerca de su vida familiar, sus padres, otros parientes y amigos, así como sus relaciones con ellos. También son portadores de un espectro de percepciones y de sentimientos, esperanzas, temores y expectativas acerca del futuro, cuando expresan: "cuando sea mayor....", u opiniones de los demás: "mi maestro es...."

Para nosotras, estudiar un grupo de niños no fue nada fácil, porque había que penetrar en su mundo de fantasías, en lo más íntimo de su vida para conocer lo que realmente había al interior de ellos para acercarse a la cultura experiencial; para esto muchas ocasiones nos preguntamos ¿cómo penetrar o mejor dicho cómo ser aceptadas por este grupo de niños para obtener información más fidedigna?

A lo largo de este trabajo de investigación, penetrar y ser aceptadas por el grupo de alumnos y por el docente era nuestro mayor reto, pues el hecho de que éramos ajenas a todo lo que sucedía cotidianamente limitaba la facilidad de acceso al aula. Sabíamos que todo era parte de un proceso, pero el saberlo no nos daba la aceptación al grupo, era necesario esperar y que nuestra presencia ante ellos debería ser lo más auténtica para poder acceder a su mundo en el que ni siquiera habíamos sido invitadas.

En la investigación etnográfica las negociaciones de acceso son determinantes para la futura recopilación de datos, a medida que se va ganando confianza el ingreso es más fácil para obtener información, pero se

nos presenta una pregunta: ¿qué quiere decir ingresar al aula como investigador?

PETER WOODS responde a la pregunta antes planteada de la siguiente forma: "En consecuencia, la negociación del acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa al mundo exterior del interior, sino en el de atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura.", (1989: p. 39).

Y es exactamente, en dicho corazón de una cultura, en este caso de la cultura escolar, donde se rescatan datos que permanecían muy escondidos y que no habrían sido posibles descubrir sin el logro del acceso al aula.

De manera tradicional, los primeros encuentros del investigador con los sujetos que investigaba fueron: <yo investigador, ustedes objeto de estudio>, pero al documentarnos sobre lo que habían hecho investigadores desde la óptica de la etnografía, supimos que esa postura sólo nos negaría el poder acceder a otros niveles de información. Pero saber esto, no era suficiente, era necesario conocer y respetar las pautas de relación de los investigados para que el grupo poco a poco nos fuera aceptando nuestra presencia y conociéndonos.

Durante nuestros primeros encuentros con los alumnos, se fueron dando situaciones en las que todos ellos volteaban para ver cuál era nuestra acción y la reacción de estar en su salón clases, esto fue parte del proceso por el que fuimos siendo aceptadas y bien valió la pena haber "negociado" juegos, diálogos acciones, y lograr un acceso más cercano a los niños.

En este proceso pudo haber ocurrido lo contrario y no lograr fundirse nuestra presencia con el escenario del aula, tal como lo maneja SARA DELAMONT, (1984: p. 56)., y nuestra postura hubiera sido "la de <ocultarse y acechar>". Esto sería, según la autora citada, cuando no se lograron rebasar los niveles de negociación del acceso que consisten:

-Cuando se nos permite la entrada a la escuela y todo mundo muestra su comportamiento especial para las grandes ocasiones.

-Cuando después de permanecer más tiempo y disfrutar de mayor libertad, se es aceptado, la gente empieza a actuar con mayor naturalidad, pero aún hay ciertas áreas de interacción que están proscriptas. Y aunque el personal pudiera convenir en dejarse observar en sus actuaciones dentro de la escuela e inclusive entrevistar, todavía se mantiene reserva sobre gran parte de su pensamiento más íntimo.

-Cuando se ha penetrado los centros vitales de la organización, y se logra una mayor confianza hasta secretos personales, sus esperanzas y sus temores, sus placeres y sus angustias. Sólo en este estado se ha llegado al corazón de lo que sucedía, es decir al corazón de una cultura”.

En la escuela donde trabajamos, la información se tornó rica en significación, claro también dependió del uso adecuado que se hizo de las fuentes o medios que proporcionan dicha información.

En la recuperación de información, es pertinente comentar que: “...hay que advertir que no estamos tratando con absolutos: ni conocimiento absolutamente objetivo, ni absolutamente subjetivo. Como lo ha dicho Bruyn, <todo conocimiento social, y en realidad toda comunicación humana, tiene al mismo tiempo una dimensión objetiva y una dimensión subjetiva> (1966, p. 164).” Como lo retoma PETER WOODS, (1989: p. 65).

Esta recuperación de la información que se iba logrando cada vez que estábamos en el grupo fue parte de un proceso, al principio sólo nos dedicamos a escribir todo lo que observamos, algunas veces aburridas, otras creyendo que algunas cosas no tenían sentido o eran irrelevantes, o pensando que no íbamos a descubrir de qué manera los alumnos anteponen su cultura experiencial al aprendizaje escolar, parecía que no había nada importante por registrar, nos encontramos en la situación que describe PETER WOODS, “La recogida de datos puede ser excitante y gratificante, pero también puede ser aburrida y frustrante.” (1989: p. 62).

En el sentido antes expuesto, por ejemplo hay muchas lecciones que no presentan ningún interés para un observador adulto, y es probable que la mayor parte de lo que se observa en una escuela sean lugares comunes. Sin embargo, esto mismo puede ser vehículo de un mensaje, nuestro autor antes citado nos comenta:

“Beynon (1983, pág. 48) por ejemplo, halló frecuentes referencias al aburrimiento en sus notas de campo, pero poco a poco aprendió a valorar esta actividad, no concebida como la de un adulto que se pasa horas sentado ante una actividad trivial, sino como la de los alumnos que a él le interesaba estudiar.

Al comienzo despreciaba sus juegos como irritantes y violentos, pero luego llegué a interpretarlos como una manera auténtica y valiente de mantener vivo y activo algo de sí mismos durante el prolongado asalto del día escolar tanto a la mente como al cuerpo.”, (1989: p. 62).

El aburrimiento en las observaciones son parte del mismo proceso que nos lleva a detenernos por un momento y analizar el motivo por el cual se presenta esta actitud en el investigador, por ejemplo, cuando estuvimos observando al grupo de estudio continuamente comentábamos lo que escribíamos en el diario de campo y notamos que en las primeras observaciones el aburrimiento se presentaba, al cabo de un tiempo y a medida que íbamos avanzando en la investigación nos dimos cuenta que se debía porque no habíamos, en primer lugar, logrado ciertos niveles de acceso, lo cual nos hacía sentirnos ajenas a lo que sucedía en su interior y, por otra parte, también nuestra postura al inicio era la de un observador pasivo que después fuimos cambiando por una actitud activa retomando lo que es observación participante, pero todo ello se fue logrando en la medida que nos íbamos involucrando y comprometiéndonos con este trabajo. Sin duda hay que sentir placer por lo que se hace para entonces disfrutarlo. "Si el etnógrafo empatiza verdaderamente con sus sujetos, entonces, incluso el <aburrirse> se vuelve interesante", nos recuerda PETER WOODS, (1989:p.62). Y además agregaríamos que la obtención de datos se facilita aún más por el mismo interés y actitud que presenta el investigador al mantenerse pendiente de lo que dicen y hacen los sujetos de estudio, es decir los niños del salón de clases.

Bajo esta forma de enfocar los acontecimientos en el aula, "estar pendientes", uno mismo va tomándole sabor a lo que se esta haciendo, provocándose cambios de actitud, sabiendo que hay que darle una significación, que existen "... irregularidades que uno observa, hechos extraños, ciertas cosas que la gente dice, cosas que excitan a la gente, que la encoleriza, que la sorprende. Y al investigador toca reconocer que <ahí hay algo>, disponer el uso de un <olfato de detective> para reunir las piezas del rompecabezas, para formar un cuadro más amplio y con mayor sentido" según las ideas de PETER WOODS, (1989: p. 148).

Es importante mencionar las dimensiones que puede tener un trabajo de investigación etnográfica y romper con esquemas de pensamiento que a muchos maestros nos han determinado, haciéndonos ver a nosotros los docentes como no aptos para hacer teoría y aportar elementos a la educación, pero cuando se logra desarrollar un trabajo de investigación, conscientes de los límites y alcances; descubriendo que lo que aportas es parte de una experiencia, la cual se ha realizado con el compromiso de haber rebasado < yo creo que es así>, entonces, de acuerdo a PETER WOODS "...la recogida de datos conduce a la formulación de una teoría particular, tal vez de un modo aproximativo; la investigación posterior arroja nueva luz y quizá inspire un modelo o una tipología en áreas previamente no

bien cubiertas; esto podría desembocar en la modificación de la teoría".(1989: p. 166).

Aquí recordamos cuando en el transcurso de nuestra investigación específicamente al conformar el Marco Teórico, el asesor de tesis nos enfatizaba que estábamos haciendo teoría, la primera vez que lo escuchamos se nos hizo irreal, pero en la medida que fuimos redactando este trabajo nos percatamos que efectivamente es así, porque allí queda plasmada, a través de conceptos, parte de una experiencia nueva en el campo de la investigación.

Siguiendo con los comentarios sobre la recopilación de datos, JACKSON dice que las regularidades en lo observado dan paso a las categorías que van a resultar, por otro lado Woods hace referencia a las irregularidades de la información.

A todo esto habrá que agregar nuestro enfoque y nuestra actitud en el momento de rescatar la información, y al apoyar lo que ha motivado nuestro trabajo, esto se determinará en el momento de depurarla pues, tal como afirma PETER WOODS: "...la organización de la depuración puede orientarse a los objetivos generales de la investigación; que se referirán a las estructuras o elementos comunes a una cantidad de historias de vida. Por último, las ilustraciones elegidas con las que mejor parecen señalar las categorías generales".(1989: p. 144).

Al considerar ambos aspectos: las regularidades y las irregularidades, donde cada una arroja datos valiosos, la depuración permite no perderse en ese mundo de información rescatada, con la intención de excluir datos que no sean útiles para la temática de la investigación que se realiza.

Para la obtención de datos, que es parte del proceso de indagación, ¿de qué herramientas nos hemos valido en nuestro trabajo de investigación para recabarlos?. Entre las herramientas que se utilizaron en este trabajo que es de corte etnográfico, fue el método de la observación participante, así como los registros que se llevaron a cabo en los diarios de campo, quienes permitieron recuperar la información que conforma a la presente tesis.

Entre los instrumentos, el que más se utilizó, está la OBSERVACIÓN, que va más allá de ver, es, ante todo, mirar detenidamente lo que ocurre alrededor con detalle.

"...Lo que el observador ve, oye y experimenta en persona no tiene sustituto real. Además, todo lo que se presenta a nuestra mirada o

nuestro oído es potencialmente pertinente." PETER WOODS, (1989: p.58).

Pero observar lo que acontecía en el aula no era suficiente, era de acuerdo con nuestro autor antes citado: "necesario, en la medida de lo posible, <fundirse con el escenario> y perturbar lo menos posible la acción con nuestra presencia y el sitio que ocupemos debieran carecer de notoriedad alguna. ( Si se trata de una clase, en un rincón al fondo)". (1989: p.56).

Al inicio de nuestras observaciones, en el aula de la escuela seleccionada, el sentarnos en el rincón fue la primera estrategia, pero conforme íbamos avanzando en la investigación nos percatamos que era importante también ocupar otros lugares como por ejemplo, sentarnos con algún niño, esto facilitaba aún más el acceso a la información que obteníamos en las observaciones, además de que se abría nuestro campo de acción.

Hubo que tener presente que como en todo tipo de investigación, la participación del investigador es determinante, pues sin la participación del observador directamente a los fenómenos que pretende conocer, no logrará explicárselos ni conocerlos.

Comprendiendo lo que es "observación" en términos generales para un proceso de investigación con sus implicaciones, para etnografía, la "observación participante" es el principal método en la recuperación de datos para esta misma corriente.

El investigador se pasa buen tiempo conviviendo con los sujetos, toma parte en su vida cotidiana, interacciona y participa con ellos en sus actividades, al respecto nos dice PETER WOODS: "Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento." (1989: p.50).

La observación participante sirve, entre otras cosas, para obtener de los sujetos sus definiciones de la realidad, puesto que todo ello se expresa mediante formas particulares de lenguaje, específicas de los sujetos, es esencial que el investigador esté familiarizado con dichas formas de lenguaje.

Las características más relevantes de la Observación Participante han sido comentadas aquí, pero también es necesario mencionar algunas de sus limitaciones, por ejemplo cuando se entrevista; en este caso el observador

no deja de ser una presión para el entrevistado y ya no se expresa tan abiertamente; otra situación parecida es cuando realizamos las primeras observaciones en el grupo, aquí también no deja de ser incómodo para el maestro las primeras veces y trata de adoptar actitudes que no eran propias de él, después se va acostumbrando a ser observado y vuelve a comportarse como normalmente es.

"Algunos métodos implican <reacción>; esto quiere decir que se requiere a los sujetos que reaccionen a un estímulo, sea éste un cuestionario o una entrevista; pero si el investigador está observando, su mera presencia puede afectar el comportamiento (como, por ejemplo, cuando observa a un maestro en una clase)." (PETER WOODS, 1989: p.67).

El investigador como sujeto activo que realiza un trabajo de indagación en una escuela también se ve limitado por la propia formación, pero sobre todo por la identidad que le es propia, la cual no es fácil de distanciar con el medio que está investigando, en palabras de PETER WOODS:

"Otra limitación de la observación participante plena es la resistencia a volverse <nativo>, es decir, a sobreidentificarse con los puntos de vista de la gente al punto de hacerlos prevalecer sobre la propia perspectiva del investigador. En el trabajo etnográfico, son muy fuertes los vínculos que se crean con los sujetos que se estudia.", (1989: p.54).

El reconocer estas limitantes nos permite adelantarnos ante posibles tropiezos que podemos enfrentar al realizar nuestro trabajo, y que al tener previo conocimiento nos ahorra caer en distorsionar lo que vamos obteniendo de información.

En este procedimiento de recopilación de datos a través de la investigación etnográfica pretende transformar las formas usuales de la investigación educativa, por ejemplo sustituir la aplicación de los "tests" por la observación directa de aquello que pasa cotidianamente en los salones de clase. Adicionalmente, JACKSON, plantea que el investigador se enfrente con la "pregunta de qué <datos> (si es que había alguno) debería recoger ¿y por qué razón?, ¿qué trataba de realizar sentándome al final del aula?, ¿y por qué?. Ya hemos visto que tenía razones personales para desear acercarme al mundo de los fenómenos más de lo que me había llevado hasta entonces mi investigación, pero, una vez presente allí, aún tenía que decidir sobre la finalidad intelectual de mis visitas" (1994: p. 78).

En este contexto toma singular importancia el trabajo de campo y los datos que de allí se obtienen anotado en los diarios, al respecto PETER WOODS comenta lo siguiente:

“... Las notas de campo son, en lo fundamental, apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo.”, (1989: p.60).

En las notas de campo, las conversaciones e intercambios verbales entre los sujetos se registran fidedignamente tal y como se presentan, pendiente también de los sentimientos y actividades que surjan en el momento y que ayuden a reconstruir lo ocurrido, así se logra dar significado y sentido a la información.

El autor al que nos hemos referido antes, Woods, afirma sobre los datos que se van rescatando de los diarios tal como se registraron, a los que llama fidedignos, los cuales considera como parte primordial en los registros. “...El objetivo principal, sin embargo debe ser siempre el registro más completo y fidedigno posible de las observaciones del día, puesto que toda la investigación depende del vigor y la exactitud de este material.” (1989: p. 61).

De esta forma, el respetar el sentido de lo registrado, se evita caer en fantasías o especulaciones que desvían la fidelidad del dato recuperado, en este sentido es mejor que cuando existen dudas con respecto a lo que se registra: “... la regla de oro es abstenerse a inventar una ficción. En caso de duda, es mejor olvidarlo. Es posible que la situación se repita, y quizá haya algo que se pueda hacer para asegurarse de que así sea.” (PETER WOODS, 1989: p.62).

El registro permite detenemos y enfatizar en aspectos de la vida escolar, donde la sensibilización del investigador florece al darle explicación a dichos acontecimientos observados y registrados. Una maestra con experiencia en estas sensaciones expresa: “Registrar se ve sencillo, más sin embargo en la realidad tuve la necesidad de sensibilizarme ante aquello que muchas veces me había parecido insignificante: una palabra de un alumno, un gesto o una actitud de un maestro, mi propia forma de actuar, fueron motivo de análisis en busca de antecedentes y consecuentes que las determinaron, en busca de un ¿por qué?. CERVANTES, MA. ESTELA, (1988: p.74).

Nosotras también vivenciamos esta experiencia, tal como es descrita por la maestra citada, pues nos era muy difícil escribir todo como lo estábamos

observando, el ritmo de los acontecimientos siempre es mayor a lo que es posible escribir, pero al transcurrir un tiempo se fue adquiriendo habilidad para enfocar nuestra atención sólo a ciertos aspectos de la vida del aula, y podría decirse que nos fuimos especializando en la realización de este tipo de trabajo.

Pese a las dificultades iniciales, dentro de la investigación etnográfica, el registro bien elaborado se convierte en la importante herramienta de recuperación de información básica, donde una libreta y un lápiz son los principales instrumentos de trabajo del investigador que le posibilitará hacer un análisis de lo registrado, donde la calidad del registro condicionará la calidad de los análisis posteriores.

Concluida la etapa de registro, el paso siguiente es el **análisis de la información** obtenida, por lo general se va presentando a la par con la recopilación de datos, cuando vamos registrando de una forma quizás no premeditada estamos emitiendo ya algunos juicios de lo que hemos observado, en este sentido PETER WOODS afirma:

“... en etnografía el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a <registrar>. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguientes. Este interjuego entre técnicas y estadios de la investigación se aplica a todos los niveles.”, (1989: p.135).

Lo descrito por el autor antes citado fue vivenciado por nosotras en el proceso de investigación. Después de haber realizado las primeras observaciones y registrarlas en las notas de campo, el hecho de analizarlas e interpretarlas resulta una primera reflexión que provoca en nosotras la emoción de descubrir lo que veníamos buscando, ahí estaba presente la *cultura experiencial* de los alumnos anteponiéndose al conocimiento escolar; siendo estos momentos de los más satisfactorios y emotivos de este trabajo.

Estas primeras reflexiones que se hacen simultáneamente con los datos obtenidos, corresponde a un “análisis inicial” que dentro de la etnografía se denomina “análisis especulativo” que puede ser después, de acuerdo se avance en la investigación, modificando según se requiera a los datos que se van obteniendo.

Los primeros análisis que se realizaron nos llevaron a un primer encuentro con la realidad estudiada, en este encuentro se abre nuevamente el escenario en el que tantas veces estuvimos; leerlo y vivenciarlo nuevamente pero de manera analítica, que de acuerdo a las ideas de PETER WOODS "es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos, la que produce las aprehensiones más importantes. Puede variar en el grado de complejidad", (1989: p.136).

Pero no es sencillo, realizar esta primera reflexión tentativa, sobre todo cuando nunca se ha hecho este tipo de investigación, esa forma de ir abriendo un horizonte de posibilidades de conocer, de apropiarse de varios enfoques como si se tomaran fotografías de diferentes ángulos de la realidad, es parte del mismo proceso de ir realizando investigación etnográfica, en donde es necesario aprender a buscar, recordar, reflexionar, especular entre la observación, el análisis y la comprensión de aquello que nos interesa conocer.

La observación, el análisis y la comprensión son pasos en la investigación inseparables que se van entrelazando en dicho proceso y que el investigador va combinando al conectarse con la realidad estudiada, algunos autores lo han llamado como una espiral de acercamiento a la realidad estudiada.

Al respecto PETER WOODS refiere: "LACEY (1976) da un ejemplo de esto en lo que ha denominado una <espiral de comprensión>. Los actos de comprensión se <intensificaban> a través del <movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión>, con la utilización ya de la observación del aula, ya de los registros escolares, nuevamente la observación, luego los cuestionarios del marco referencial o los diarios, etc.(pág. 61).", (1989: p.135).

Cada vez que regresamos de nuestras observaciones en la escuela, al compararla fuimos entendiendo más a cerca de nuestro tema, y al mismo tiempo que una observación nos hacia remitirnos a registros anteriores, nos permitía planear focalizar nuestra atención de otras futuras visitas al aula, a fin de acercarnos cada vez más a nuestro objetivo: la Cultura experiencial del niño como un factor que tiene un peso importante en la posibilidad de su aprendizaje escolar.

En cuanto al proceso de la interpretación, lo que hemos vivenciado a lo largo de la investigación realizada, retomamos una larga cita del autor PHILIP JACKSON(1994: p.35), quien describe con claridad lo que a menudo nos ocurrió, cuando dice:

"...recuerdo que a menudo me sorprendía una escena o acontecimiento que brillaba inesperadamente en mi memoria. Cuando sucedía esto, solía hacer una pausa para pensar en lo que había recordado, preguntándome por qué se había alojado en mi memoria aquel fragmento específico de la experiencia. Rara vez era capaz de responder satisfactoriamente a la pregunta, pero con frecuencia advertía que, si examinaba una y otra vez tales recuerdos, comenzaba a discernir aspectos que hasta entonces parecía haber pasado por alto. Lo que al principio me había resultado insignificante cobraba cada vez más importancia. Esa experiencia, que ahora considero como fase crucial del proceso interpretativo, era de manera invariable estimulante. Casi nunca dejaba de suscitar un deseo de regresar al aula".

En este sentido, nosotras regresamos al aula a confirmar aquellos aspectos que en la discusión de lo observado nos suscitaba dudas o nuevas interrogantes al tratar de interpretar una determinada acción o una expresión de los alumnos, ya que a cierta distancia en el tiempo una frase o ademán observado cobraba importancia para nuestro tema.

En el proceso de interpretación acerca de lo que se analiza, el pensamiento se encarga de ir dando forma a lo que se desea expresar, se va ilustrando lo que se quiere destacar de la información, al respecto Ph. JACKSON retoma del historiador Hayden White lo siguiente cuando éste: "... afirma que <en el discurso interpretativo, el pensamiento se desplaza por giros que resultan imprevisibles hasta su realización oral o escrita y cuyas relaciones entre sí no tienen por qué guardar un nexo de estricta deducción de uno a otro>.", (1994: pp. 34-35).

Lo antes citado, a nosotras nos ocurrió, como observadoras y después al analizar la información de lo que habíamos registrado, nuestro pensamiento en varias ocasiones andaba sin rumbo, refiriéndose a cualquier objeto, persona o acontecimiento que llamaban nuestra atención. Después nos sucedía cuando al analizar la información y recordar lo observado, surgían en nuestra mente acontecimientos o escenas que desviaban nuestra atención olvidando lo que realmente intentábamos rescatar.

En este mismo sentido tomamos nuevamente una referencia que Ph. JACKSON hace del historiador WHITE " quien hablaba también de la interpretación como <sistemáticamente ambigua respecto a la naturaleza del objeto de su interés>.",(1994: p.35).

Dentro de nuestra experiencia, al principio lo que se plasma en el cuaderno de notas, con respecto a los primeros análisis de la información puede que presenten un cierto desorden, pero que implica un "cierto orden", como podríamos llamarlo, pues el ir rescatando los elementos que van dando forma a este trabajo no precisamente surgen de manera ordenada, sino simplemente van surgiendo y nosotras de acuerdo a nuestras expectativas del trabajo le vamos dando la coherencia que se requiere para ser presentado.

Respecto al desorden con que se consigna los datos y se realiza el trabajo analítico, como lo refiere PETER WOODS: "Puede que presente un cierto desorden, pues su objetivo es más bien sugerir líneas de análisis, señalar la vías de posibles conexiones con otros datos y con la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que constituir resultados finales netos y acabados."(1989: p.139).

Un aspecto del análisis etnográfico que resulta al ir interpretando los datos obtenidos son las **categorías**, que ayudan a ir clasificando el cúmulo de la información obtenida. "... El objetivo (de usar categorías) es dar al material una forma que conduzca a tales fines (de la investigación), y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta." nos dice PETER WOODS, (1989: p.139).

La lógica que el uso de las categorías permiten dar a la información, le va dando sentido a lo que se rescata en las observaciones, destacando los temas o conceptos que llamaron nuestra atención, ordenándolos de acuerdo a su relevancia que ocupen en el objeto de estudio, así, el primer paso consiste en identificar las categorías más importantes, que a su vez, pueden dividirse en grupos de acuerdo a los aspectos analizados.

Los datos obtenidos en las observaciones se pueden clasificar de acuerdo con las categorías que se vayan proponiendo, cuya naturaleza dependerá del tipo de estudio y de los intereses en juego del investigador, es decir conforme a los objetivos planteados para la realización de su trabajo investigativo.

En lo que se refiere a nuestro trabajo de investigación se destacaron algunas categorías básicas como las siguientes: el intercambio, la socialización del conocimiento y las negociaciones que se dan entre profesor y alumnos. A su vez las categorías enunciadas respaldan la categoría principal que es: La Cultura, vista como una Red de Intercambio de Significados.

En cuanto a la denominación de las categorías, Woods nos menciona dos tipos: las descriptivas y las sensibilizadoras, en las primeras los significados todavía se encuentran ocultos, pero al paso que se va mejorando el análisis, la interpretación y la comparación entre las categorías resultan las segundas. En sus propias palabras:

"Las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez.

Las categorías sensibilizadoras son más generalizadas pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras." (1989: p.170).

El trabajo de investigación por nosotras realizado, nos ha dado más de lo que esperábamos pues al enfrentarnos con las observaciones de campo y la riqueza allí encontrada, tuvimos que recurrir a otras fuentes que nos ayudaran a comprender y analizar lo obtenido, pues nuestro pensamiento se ha ido abriendo y alcanzando otras dimensiones de la realidad del salón de clases.

Cada vez que trabajamos juntas, aprendíamos cosas nuevas sobre el proceso de investigación, ambas nos retroalimentamos con los comentarios que cada una aporta, no cabe duda que el intercambio, la socialización y la negociación son condiciones y requerimientos favorables en la comprensión de la realidad desde la propuesta etnográfica de investigación.

## **B) Educación-Cultura.**

La cultura en su definición ha tenido una amplia gama de concepciones aportadas por diferentes corrientes y autores, hablar de todas sería no terminar de mencionarlas, pero para los fines de este trabajo únicamente nos centraremos en citar definiciones que destacan a la cultura como proceso simbólico y que explica su existencia en el terreno educativo concretamente de la vida en las aulas.

"La cultura en general a lo largo de la historia ha tenido dentro de su proceso varios enfoques, varias formas de expresar realidades en diferentes

momentos, por tanto, este concepto ha manejado una polivalencia semántica provocando con toda esta pluralidad de significados, un campo extenso de difícil acceso sobre todo cuando nos referimos a la educación, sabiendo de antemano que no ha sido lo suficientemente explorado al interior de las teorías curriculares, sociológicas y psicológicas de la educación." ORNELAS GLORIA, (1993: p.2).

En el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, se reconoce "...que todos los pueblos producen cultura en su vida cotidiana, es decir que la cultura es un proceso social de producción, lo cual supone no sólo el acto de producir, sino todos los pasos de un proceso productivo: la producción, la circulación y la recepción." PACAEP, (1990:p.14). Por lo anterior, el análisis de una cultura no puede centrarse en los objetos y bienes culturales, debe ocuparse del proceso de producción y circulación social de los objetos y de los significados que los diferentes receptores les atribuyen.

El presente trabajo a tomado a la cultura como un proceso simbólico y entre quienes han manejado este concepto, destaca Clifford Geertz, antropólogo norteamericano, que maneja la cultura como un proceso de naturaleza pública, basado en la acción simbólica, su análisis tiende a la construcción de una ciencia interpretativa en busca de sentido y pretende desentrañar estructuras de significación para determinar su campo social y su alcance, para él "...la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida. Geertz, Clifford. 1987. p. 88". ORNELAS GLORIA. (1993: pp. 18-19).

Este trabajo pretende comprobar que la *cultura experiencial del niño*, se hace presente en el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares, mediante la red de intercambios de significados que a través de las acciones tienen lugar en el aula, dar un sentido a toda esa gama de negociaciones, intercambios y la socialización del conocimiento que se da entre el docente y los alumnos para alcanzar el conocimiento escolar, ya que ellos hechan mano de todo su bagaje cultural para poder apropiarse de él, "según Geertz. (1987), los fenómenos culturales son fenómenos simbólicos cuyos significados son tejidos por la cultura. Para él, el abordaje científico de la cultura no funciona como conceptos nomológicos, sino como una interpretación con un conjunto de significados. Cultura son las pautas de significados históricamente transmitidos, encamados en forma simbólica en

virtud de lo cual los individuos se comunican entre sí concepciones y creencias". ORNELAS GLORIA. (1993: pp. 20-21).

La concepción de Geertz remite a que el estudio de la cultura no debe alejarse del plano social donde los significados cobran vida al ser interpretados por los sujetos, debe abordarse el análisis de las formas simbólicas, considerándolas como expresiones tangibles, encarnaciones concretas de ideas y abstracciones perceptibles de la experiencia.

La cultura que esta presente en el aula y que poseen alumnos y docente "esta constituida por los patrones de significados, codificados en simbolos y transmitidos históricamente...., mediante los cuales la gente comunica, perpetúa, y desarrolla sus conocimientos y actitudes sobre la vida. Geertz (1983)". GIMENO SACRISTÁN, J. Y A.I. PÉREZ GÓMEZ. (1992: p.108).

El docente y los alumnos comunican cotidianamente sus intereses, necesidades, angustias, roles, logros, que vienen a darle vida al aula pero todo esto se da a partir de procesos de negociaciones, intercambios socialización para constituir patrones de significados, codificados en simbolos y que se actualizan constantemente en una dinámica que nosotras al llegar al aula fuimos descubriendo paulatinamente.

Con todo esto comprobamos que los alumnos tienen presente su cultura experiencial en la adquisición del conocimiento escolar y que los docentes pareciera ser que no toman en cuenta este fenómeno cultural, pues en el momento de dar clases no permiten que aporten lo que cotidianamente manejan, pensando solamente que los alumnos hacen referencia de otras cosas que nada tiene que ver con lo que se esta tratando en clase.

Por otro lado, "Alberto Cirese y Martín Barbero permiten agregar a la definición simbólica de la cultura identificándolo, según Barbero, como un proceso incesante de actualización de significados sociales "incorporados" en los individuos, que a la vez, resulta de la internalización de un capital simbólico materializado en las instituciones o conservado como "tradición" dentro de las redes de sociabilidad de la vida cotidiana." GLORIA ORNELAS, (1993: p.25).

Los procesos simbólicos así dinamizados se hallan sujetos a constantes reconstrucciones a medida que se van reproduciendo y transmitiendo entre los individuos, como una actividad incesante de intercambio y negociación, donde "la cultura se concibe como un conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre

los miembros de una comunidad." GIMENO SACRISTÁN J y A.I. PÉREZ GÓMEZ. (1992: p.71).

Dentro del aula se ha manejado que existe una red de intercambios de significados y que esta presente cotidianamente en el momento en que interactúan docente-alumnos así como alumnos-alumnos, todo esto viene a ser la cultura que esta presente, y que todos de manera compartida también van construyendo en el momento en que socializan, intercambian y realizan sus negociaciones.

La cultura representa la sociedad, pero también cumple la función de reelaborar el proceso social e imaginario. Además de representar las relaciones de producción contribuye a reproducirlas, transformarlas e inventar otras.

Según Gilberto Giménez "... La cultura, considerada como hecho simbólico, se define como una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivados a través del tiempo en forma de memoria colectiva, actualizada en forma de prácticas simbólicas, puntuales y dinamizadas por la estructura de clase y las relaciones de poder." GLORIA ORNELAS, (1993: p.17).

Para otros autores, un rasgo importante en el concepto de cultura, por su carácter ambiguo que presenta, es su caracterización como foro de negociación de las mediaciones culturales, ya que los individuos participan creadoramente en la cultura, al establecer una relación viva y dialéctica con la misma. Organizando sus intercambios y dando significado a sus experiencias en virtud del marco cultural en que viven, por ello, "... la cultura ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación." GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ, (1992: p.72).

Nuestro planteamiento es que el hombre dá significado a su experiencia, enriquece y amplía su cultura, así el niño experimenta y aprende esta dialéctica en su vida espontánea y cotidiana. Se incorpora a la cultura produciendo elaboraciones e interpretaciones personales de la misma, en función de sus experiencias e intercambios, de esta manera se concibe a "...la cultura como el conjunto de significados y conductas compartidos, desarrollados a través del tiempo por diferentes grupos de personas como consecuencia de sus experiencias comunes, sus interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural." GIMENO SACRISTÁN J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ, (1992: pp. 107-108).

Con todas estas concepciones abordadas podemos inferir que la cultura está representada simbólicamente en las formas de actividad desarrolladas, es el propio esfuerzo de un grupo humano para dotarse de una personalidad específica, integradora de diversos rasgos, cada uno de los cuales responde a la necesidad de la vida del grupo social en donde cada individuo participa según su situación en la sociedad.

En este caso, la cultura ya no es una noción que remita a la sola realidad de las sociedades primitivas, sino una cualidad común a cualquier sociedad.

En la teoría antropológica de la cultura, su existencia en la sociedad está en los significados de las costumbres y la naturaleza de las sociedades diferentes a la nuestra.

La cultura representa la sociedad, pero también cumple la función de reelaborar el proceso social e imaginario. Dicho planteamiento nos lleva a identificar a la cultura como proceso simbólico.

Hasta aquí, como otro planteamiento central, se ha entendido que la cultura como proceso simbólico se reconstruye continuamente, y que si en la vida cotidiana el individuo aprende-reinterpretando los significados de la cultura, también en la vida académica, el alumno (alumna) debería aprender reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación.

La imposición de la cultura en el aula, en el mejor de los casos, que suponga una asimilación significativa y no arbitraria de los contenidos, considerando que existen varias formas de cultura dentro de la escuela, la cultura académica que posee el docente, la cultura experiencial que poseen los alumnos y la que se va reconstruyendo entre docentes y alumnos, a través de negociaciones y renegociaciones.

La educación como proceso significa formar e informar, y se realiza a través de quienes conforman el medio social de los niños, llámense padres, maestros, etc., el proceso formativo es el aspecto más importante de la educación, los conocimientos se convierten en metas donde el alumno puede encontrar diferentes caminos para llegar, desarrollando su imaginación, creatividad y entusiasmo por conocer.

Como comenta "PALACIOS (1988):la educación es para él (el autor) una forma de diálogo, una extensión del diálogo en que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía y <andamiaje> del

adulto (pág. 15)." según lo citan GIMENO SACRISTÁN J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ, (1992: p.68).

En la escuela, de acuerdo a una concepción de la educación, el guía del alumno es el maestro, quién es el poseedor del conocimiento académico, que tiene la responsabilidad de conducirlos a la reconstrucción del conocimiento como intención fundamental del Proceso Enseñanza-Aprendizaje en el aula.

Dentro de la concepción educativa de que los alumnos construyen sus conocimientos están los autores antes citados, quienes afirman: "Parece claro que el objetivo básico de toda actividad educativa es favorecer que los estudiantes elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran." GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ. (1992: p.107), con lo que se puede decir que el proceso educativo es el resultado de la reelaboración del conocimiento que hacen los estudiantes dentro del aula y fuera de ella.

En ocasiones se ha caído en hacer del proceso educativo la mera adquisición de conocimientos y cultura, es común que pensemos que educar significa informar y que el alumno adquiera mecánicamente los conocimientos, ante tal error realizado por nosotros los docentes, esto nos conlleva a formar individuos pasivos carentes de todo criterio para enfrentar su realidad social.

Para hacer posible que la educación vaya más allá de una simple información se requiere, entre otras cosas, que el maestro respete los intereses e individualidad de sus alumnos, y que considere que son seres sociales, que provienen de determinados ambientes culturales, luego así "...la educación, en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización.", retomando las palabras de GIMENO SACRISTÁN J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ, (1992: p.17).

En ese proceso de socialización que se debe facilitar como parte del proceso educativo, de acuerdo a la propuesta de los autores citados, los conocimientos emergen de una forma más entendible y allegada a las experiencias del alumno. La educación entonces estaría cumpliendo con su función socializadora en dicho proceso.

Retomando las ideas anteriores sobre el proceso de socialización encontramos una definición de lo que para esta propuesta educativa es la educación: "... A este proceso de adquisición por parte de las nuevas

generaciones de las conquistas sociales, a este proceso de socialización , suele denominarse genéricamente como proceso de educación.” GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ, (1992: p.17).

Cuando escuchamos discursos educativos, sea de políticos y de autoridades educativas, vemos que sus intenciones son buenas pero en la realidad educativa no deja de tener deficiencias y se ven reflejadas en la escuela, por ejemplo, en cuanto la educación integral que tanto se pregona, la cual dista mucho de ser alcanzada. Lo que la escuela actual requiere es lo expresado por JACKSON, cuando afirma que: “ En educación, el interés por los motivos del estudiante comenzó a sustituir a un interés previo por las maneras de la clase.”(1994: p.133).

De hecho la instrucción en las escuelas todavía no logra trabajar plenamente el área emotiva y el área psicomotriz que favorecen la creatividad e iniciativa del alumno, respetando su procedencia cultural. Y es que, normalmente, se ha partido de lo que el adulto piensa que le interesa a sus alumnos, pero si echara un vistazo a la cultura experiencial del niño conocería verdaderamente sus necesidades y lo que se requiere realmente trabajar en el aula.

El punto de vista antes expuesto, GIMENO SACRISTÁN, J. y A. Y. PÉREZ GÓMEZ, la confirman de la siguiente manera: “El problema que se plantea a la educación no es prescindir de la cultura sino cómo provocar que el alumno/a participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad.” (1992: p.66).

Sin duda el manejo de los saberes y prácticas culturales de los alumnos, sigue siendo un problema que no se ha podido superar en educación, queremos ver a los alumnos como seres aislados de una sociedad con cultura propia, y actuamos equivocadamente al instruirlos, pero no se trata aquí de ver quién es el culpable de la no consideración de la cultura que porta el alumno al llegar a la escuela, simplemente se trata de manifestar una situación latente, que afecta a todo el sector educativo y que se convierte en una necesidad a considerar para investigación, pues es uno de sus propósitos básicos.

En este orden de ideas compartimos la expresión de Ph. JACKSON cuando afirma: “... Tal como se han desarrollado hasta la fecha, la mayoría de las teorías del aprendizaje contienen más información sobre el proceso de aprendizaje de lo que el promedio de los docentes quiere o necesita conocer.” (1994: p.193).

Conforme a la idea antes anotada, presuponemos que el maestro requiere informaciones reales en las teorías de aprendizaje que le den un lugar a los saberes culturales de los niños y no recetas, copias de otros contextos que están fuera de lo que vive y necesitan como docente, para la escuela es urgente apuntar a otras directrices que den pauta a responder a las necesidades prioritarias de la educación.

En este sentido Ph. JACKSON comenta, refiriéndose a lo que el maestro como un investigador de la realidad educativa necesita para hacer de la educación un proceso que tome en cuenta los requerimientos actuales: "Cada investigador, tanto si trabaja en el laboratorio como en el campo, ha de abordar unas cuestiones de finalidad, y estas adquieren un carácter especial en los terrenos del estudio aplicado, como la educación, en donde abundan los problemas prácticos y es muy patente la necesidad de soluciones inmediatas." (1994: p.33), es decir dar solución a las deficiencias que se observen en su práctica docente.

La educación, en particular la Básica, está tan plagada de dificultades en estos últimos tiempos, y quizá lo ha estado siempre, que parece como si cualquiera que decidiese estudiar una parte del proceso educativo, se consagrara rápidamente a la tarea de resolver uno o más de sus problemas detectados, los cuales se consideran urgentes de resolver o a responder algunas de sus más apremiantes interrogantes. En este sentido, entender el papel de la cultura experiencial del niño en el aula y el rol que juega en sus procesos de aprendizaje es una de estas tareas urgentes

Nosotros los docentes al comprender que en Educación, la Cultura juega un papel importante en el desarrollo integral del individuo, estaremos admitiendo que existe una estrecha vinculación entre ambos campos, la sociedad no puede prescindir de la educación como tampoco de su cultura, ambas son complementarias en la formación de la propia sociedad.

Esta última idea GIMENO SACRISTÁN, J. y A. Y. PÉREZ GÓMEZ, la expresan de la siguiente forma: "La especie humana, constituida biológicamente como tal, elabora instrumentos, artefactos, costumbres, normas, códigos de comunicación y convivencia como mecanismos imprescindibles para la supervivencia de los grupos y de la especie." (1992: p.17), lo que implica que para elaborar estos mecanismos culturales se requiere de un proceso de aprendizaje es decir la educación.

La relación cultura-educación, vínculo permanente implicado en la heterogeneidad de la práctica educativa, no ha sido lo suficientemente explorado dentro de la investigación educativa, por tal motivo, nos es

importante, a través de las teorías, los procesos y fenómenos culturales, buscar un contenido propio que explique y permita rebasar el común sentido idealista y sociologizante que le hemos dado a la cultura y su relación con la educación.

Esta intención del trabajo que presentamos está determinada por los últimos siete años en los que hemos realizado actividades en torno a lo que es la cultura, la cual consideramos va más allá de lo que es el rescate, difusión y promoción del folklore, las artesanías, las tradiciones de nuestra comunidades, sino que la entendemos también como un concepto semiótico que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de sus manifestaciones, relaciones y negociaciones que se llevan a cabo en un salón de clase entre sus protagonistas.

Si actualmente dentro de los lineamientos de la política educativa se está buscando una mayor calidad en los resultados de la actividad desarrollada dentro del aula y se trata de promover cambios que se cristalicen en una mejora social, creemos junto con Odena Lina que el "... papel de la cultura es determinante para movilizar las conciencias ",(1993: p.45).

Por su parte GIMENO SACRISTÁN, J. y A. Y. PÉREZ GÓMEZ, dentro de esta misma línea de ideas, dicen lo siguiente: "La cultura que se vive, trabaja en la escuela, puede y debe configurarse como una concreción de la cultura social de la comunidad donde se experimenten abierta y conscientemente los problemas, los conflictos, los intereses, las alternativas y propuestas de intervención de la misma comunidad." (1992: p.111).

De esta forma, atendiendo a la cultura comunitaria dentro de los procesos que se realizan en el aula, el alumno aprenderá de manera relevante, porque le encontrará aplicación dentro del contexto donde se desenvuelve, los conocimientos adquieren significación en su vida social y los utiliza como herramientas en el análisis y toma de decisiones en la vida compleja de su comunidad, tales conocimientos parecerán útiles y relevantes.

Por desgracia en la escuela actual, por lo general, no se da importancia a la cultura del entorno donde está ubicada una determinada escuela, por lo que el alumno todavía sigue batallando con conceptos ajenos a la realidad del entorno inmediato, por lo que les resultan abstractas las disciplinas escolares, de modo que los conocimientos son sustancialmente teóricos, no prácticos y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde proviene.

Por lo contrario, "Aprender la cultura es vivir la cultura, es asimilar los conceptos utilizándolos en el contexto complejo donde tienen vida, en el espacio de interacciones sociales y de producción de realidad, donde se presentan los problemas reales de la vida cotidiana." según lo expresan GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ. (1992: p.113).

Si considera la escuela los elementos de la cultura comunitaria y comprende la dimensión cultural que ejercen influencia en las aulas escolares, entonces las actividades académicas serían con sentidos reales para los alumnos porque tendrían sentido, significado e intencionalidad para ellos y serían capaces de resolver problemas inmediatos en su vida cotidiana.

Compartimos el punto de vista de los autores antes citados cuando afirman que: "Comprender la cultura significa elaborar activamente los propios significados y comportamientos, utilizando de modo crítico la riqueza conceptual de los significados compartidos y organizados en las disciplinas del saber." (1992: pp. 108-109).

En el momento actual sería el reto didáctico para ir mejorando el dilema pedagógico, buscar ahora alternativas que retomen la cultura experiencial del alumno como punto de partida para la construcción de significados que conlleven a aprendizajes relevantes vinculados al contexto vital del niño. Así los alumnos aprenderán por sí mismos y entre ellos, aplicando el intercambio, socialización y negociación de conocimientos .

Conforme a lo antes expresado consideramos que es momento de ir cerrando la brecha que existe entre la cultura experiencial del alumno y la cultura escolar o académica en el desarrollo de las actividades cotidianas dentro de la escuela.

Por ello, nuestra intención al realizar este trabajo se centra en lo que hemos denominado la cultura experiencial del niño, la cual consideramos como factor determinante en el aprendizaje escolar, por tanto buscamos conocer de qué manera se antepone lo que el niño está conformado culturalmente ante lo que se enseña en la escuela y cómo lo apropia.

Lo anterior es, porque en la mayoría de la práctica docente los maestros no tenemos significados claros de los rasgos culturales de la comunidad en la que laboramos, provocando un desconocimiento de la cultura de los niños con los que nos relacionamos cotidianamente, olvidando que todo esto determina nuestros logros dentro del salón de clase.

Retomando a Ph. JACKSON pensamos que: "Es requisito indispensable examinar las estructuras sociales que explican y condicionan la vida de alumnas y alumnos y del profesorado para poder tomar decisiones informadas acerca de los contenidos culturales que es preciso incluir en la propuesta curricular." (1994: p.16).

Dichas propuestas considerarán la cultura experiencial del alumno como el reflejo de una cultura local, construidos de aproximaciones empíricas que al ser enfrentadas en la escuela serán reconstruidas aplicando el análisis, la reflexión y la crítica. La cultura experiencial del alumno en la escuela además de enfrentarse a la cultura académica, lo hace con otra intermedia en el salón durante el Proceso Enseñanza-Aprendizaje y que es la cultura del maestro, como un personaje que proviene de una cultura específica.

Al igual que en la cita tomada de PETER WOODS nosotras también: "Hemos observado en ciertas escuelas, en la que se da un abismo potencial entre maestros y alumnos, que se ha podido superar ese abismo gracias a lo que hemos llamado <cultura intermedia> (MEASOR Y WOODS, 1984). En ella, los alumnos y los maestros se ponen de acuerdo en lo relativo al funcionamiento de la escuela." (1989: p.89).

Si la escuela partiera de la cultura experiencial de los sujetos, estará en posibilidad de provocar los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar de los alumnos a lo largo de un proceso de socialización e intercambio entre ellos. Los conocimientos considerados como "vulgares" del niño, son en realidad herramientas valiosas como generadoras de nuevos conocimientos que propicia la escuela.

En el sentido antes expuesto concordamos con GIMENO SACRISTÁN J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ, cuando afirma: "En definitiva, la escuela, al provocar la reconstrucción de las preconcepciones vulgares, facilita el proceso de aprendizaje permanente, ayuda al individuo a comprender que todo conocimiento o conducta se encuentran condicionados por el contexto y por tanto requieren ser contrastados con representaciones ajenas, así como con la evolución de sí mismo y del propio contexto." (1992: p.32).

Por lo regular, en nuestras escuelas de educación básica, se exige que el alumno ponga en práctica lo que aprende en la escuela, se dice que sale preparado para la vida, pero esto ¿qué tan cierto es?.

Cuando en las aulas de nuestras escuelas el aprendizaje ha sido mecanizado. muy difícilmente se puede aplicar a la vida diaria, pensemos

que lo aprendido necesita ser contrastado con la realidad inmediata para ser un aprendizaje significativo y además permanente, difícil de olvidar.

### **C) Escuela.**

Cada mañana durante los días de septiembre de un año a julio del siguiente, una gran cantidad de niños tienen cita diariamente en un espacio que la sociedad ha denominado ESCUELA, lugar privilegiado para impartir el conocimiento que deberá adquirir el ciudadano del futuro.

La asistencia de los niños a la escuela es, en nuestra sociedad, una experiencia tan común que pocos de nosotros nos detenemos a considerar lo que sucede el tiempo que permanecen allí docentes y alumnos.

En otras palabras, la escuela ha representado para la sociedad del presente un requisito que cubrir, de esta forma se preocupan por el condimento de la vida escolar (por ejemplo: uniformes, tareas reiterativas, etc.), más que por su propia naturaleza (formas y significados de la vida escolar).

Ya lo refiere Phillip Jackson, "la escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en donde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo." (1994: p.45). en otras palabras la escuela es un lugar donde pasan demasiadas cosas que, como docentes, padres de familia o funcionarios educativo, muchas veces no retienen nuestra atención.

Los aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, como denomina Jackson, no resultan desconocidos para nosotros, sólo que únicamente los últimos, o sea los acontecimientos inadvertidos requieren ser objeto de mayor atención que la que han tenido hasta la fecha por parte de los interesados en la educación, en concreto los investigadores.

Hemos de reconocer que los niños pasan gran tiempo en la escuela, por lo tanto, lo que sucede allí es de suma importancia sobre todo para la investigación educativa, porque permitirá aportar sobre el conocimiento de

nuevos elementos característicos de la Escuela como la viven los niños. Esta idea sobre la importancia de asistir a la escuela por parte de los niños la comparte Jackson cuando dice: "...Desde cierto punto de vista se describe adecuadamente la escuela como una institución orientada hacia el futuro. Su interés último es el bienestar futuro de sus miembros." (1994: p.156), confirmando que la escuela prepara para el desarrollo del futuro de los alumnos.

Sabemos que los niños acuden a la escuela como una situación obligatoria y que están allí, tanto si les gusta como si no. Esta situación de obligatoriedad es para reflexionarla, pues es necesario comprender la forma en que los alumnos perciben la experiencia escolar y como la abordan desde su experiencia.

Para la sociedad en general lo que importa es que la escuela cumpla con su tarea de "formadora de individuos", más no lo que esperan los sujetos escolares, es decir los niños, de la institución escolar, saber cuáles son sus intereses, motivos y necesidades; son aspectos a considerar en segundo plano si es que se llegan a considerar por los padres y autoridades, lo que interesa es que los sujetos escolares están ahí para que la escuela cumpla con la tarea que le ha asignado la sociedad. Luego entonces como expresan Gimeno Sacristán, J. y A.I. Pérez Gómez "La escuela es un escenario permanente de conflictos.", (1992: p.24). Donde se oponen los intereses sociales a los intereses de los pequeños.

Las instituciones sociales, como la familia, la iglesia, vendrán a poner de manifiesto que la institución escolar cumple con ciertos objetivos de beneficio para todos los integrantes de la propia sociedad, como es el enseñar a leer, los valores patrios, sin embargo, pero desde un punto de vista crítico, la escuela es colaboradora eficaz en la reproducción de desigualdades, injusticias y prejuicios; que no ayudan a formar ciudadanos y ciudadanas demócratas, solidarios y responsables, etc.

Pero también, debe considerarse a la escuela como un lugar donde destaca la interacción del profesor y los alumnos como el eje de construcción de los sentidos compartidos.

Al analizar sobre los largos períodos de tiempo que pasa un gran número de niños en un espacio denominado escuela, donde se alberga una intimidad social, no se puede comparar con cualquier otro lugar público de nuestra sociedad, esto nos lleva a reflexionar en la atmósfera social que prevalece en la escuela traducida en relaciones e interacciones.

Autores antes citados también externan esta idea: "La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción pueden organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse que las ideas que se transmiten?." (Gimeno Sacristán J. y A. Y. Pérez Gómez, 1992: p.22).

La vida en la escuela para muchas personas, al menos como se ha conservado en los recuerdos de infancia, se describe a menudo como vacía y aburrida. Sin embargo, si nosotros recordamos nuestros momentos felices en la escuela seguramente nos vendrá a la mente episodios significativos que marcaron nuestra niñez, como el recreo, una excursión con el grupo, algún experimento en clase, algún festejo, una broma, una travesura, etc.

En realidad estudiar la Escuela requiere penetrar a lo más profundo de este espacio donde los sujetos le dan vida diariamente y significación. Como lo cita Jackson: "...La escuela es una institución compleja y los alumnos son seres complejos."(1994: p.94), analizarla resulta una tarea también compleja.

Para la sociedad en general, como ya se ha comentado, la escuela es una institución que cumple con una función la de instruir y preparar a los hombres del futuro, el niño asiste obligatoriamente con ese fin, como diría Jackson, puede que se sienta muy desgraciado dentro de ese entorno, pero le han hecho considerar al pequeño que la institución escolar es buena y que sirve a unos fines valiosos, aunque él no los comprenda.

En este sentido "... La escuela, al parecer, es una <receptora de actitudes>, no una creadora de éstas. El niño acude a la escuela con nociones preconcebidas sobre el modo de considerarlas, trata de ir adelante y cree que obtiene de la escuela lo que la comunidad espera que ésta le proporcione." idea sustentada por Jackson (1994: p.88) que nos confirma lo que antes anotamos y nosotras encontramos al entrevistarnos con los niños en la escuela donde realizamos nuestra investigación.

Al respecto en algunas pláticas de entrevista con alumnos del grupo observado en nuestro trabajo de investigación, nos comentaban la razones por las que asisten a la escuela:

- <porque sus padres los mandaban>,

- <porque de adultos querían ser profesionistas y ganar dinero>,
- <porque querían trabajar como sus padres y ganar mucho dinero>,  
etc.

Estos y otros comentarios más, que reflejan la causa del niño por asistir a la escuela, para el logro de ciertos fines inducidos por la sociedad a través de la familia; su última preocupación sería comprender los contenidos académicos, por lo regular únicamente desean terminar la educación primaria, egresar de la escuela.

Sin embargo, como el autor antes citado comenta: "En términos más globales, el objetivo de las escuelas es promover el aprendizaje. Así, idealmente podemos esperar que los profesores obtengan una fuente principal de satisfacción al observar el desarrollo del rendimiento de los estudiantes." (1994: p.157), en estos términos, vista así la escuela y a los docentes, no se está tomando los intereses de los niños.

Al considerar las características de la escuela es conocer y entender su dimensión social en la vida de un sujeto que vive en ella, es penetrar a lo más íntimo que quizá no sea tan visible para sus miembros que la viven cotidianamente, pero que están siempre presentes.

Si tomamos en cuenta el número de días y horas que permanece el alumno en la escuela, es indudable la acción en su formación que ejerce sobre él dicha institución, algunas personas así lo consideran tan importante cuando expresan que la escuela es el segundo hogar del alumno.

El tiempo que permanece el alumno en la escuela es una determinante en sus alcances y logros para el futuro, desde cierta perspectiva educativa, lo cual implica un motivo de estudio para analizar lo que realmente hace y dice el alumno diariamente durante 5 horas en la escuela.

Con respecto a la permanencia en la escuela Jackson cita: "...al margen del sueño y quizá del juego, no existe otra actividad que ocupe tanto tiempo del como la que supone su asistencia a la escuela." (1994: p.45), aunque tendríamos que citar a la T.V. como otro espacio de tiempo que ocupa a los niños en la sociedad actual.

El tiempo que se le asigna al alumno de permanencia en la escuela se convierte en una de las características esenciales de esta institución que la hace diferente a otras por su dimensión social que refleja. Ahí diariamente conviven y se relacionan los sujetos escolares, se expresan diariamente en un lenguaje común, como Jackson así lo considera: "Una característica

adicional de la atmósfera social de las clases de primaria merece, al menos, un ligero comentario. Existe en las escuelas una intimidad social que no guarda parangón con cualquier otro lugar en nuestra sociedad." (1994: p.48), tal intimidad es lo que se llega a conocer con la propuesta de investigación que se ha realizado.

El vivir en una sociedad escolar implica que el sujeto aprenda a desenvolverse adoptando reglas, normas, disciplinas, etc.; en sí debe saber bajo que condiciones va a moverse en dicho espacio que guarda todo un marco Institucional, porque: "Aprender a vivir en un aula supone, entre otras, aprender a vivir en el seno de una masa." idea fundamentada por Jackson,(1994: p.50).

Otra forma de que el alumno aprenda a vivir en la Escuela, consistirá en que continuamente será calificado por los mayores (docentes) quienes con sus observaciones que pueden ser alentadoras o todo lo contrario, le estarán manifestando lo que está haciendo bien o equivocadamente. Así lo que dice y hace el alumno continuamente estará condicionado a una evaluación. En este sentido la adaptación a la vida escolar requiere por parte de los alumnos que se acostumbren a vivir bajo la condición constante de que, tantos sus acciones como sus palabras serán continuamente evaluadas por los adultos que los acompañan en el espacio escolar.

Otra situación que se percibe en la escuela, por parte de los alumno, es la lucha por el poder, entendiéndolo como la posibilidad de tomar las desiciones de lo que ahí se puede hacer. En primer término dentro del Aula quién posee el conocimiento académico tiene el poder, en este caso es el profesor.

¿Pero qué pasa con el alumno, en su pequeño mundo?. Al llegar a la escuela se enfrenta con la situación de que empiezan a jugar ciertos roles con sus compañeros de aula, que de acuerdo como se manejen también determinan el poder entre ellos.

Con respecto al poder en el aula Jackson nos dice: "La escuela es también un lugar en donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada. Los profesores son, desde luego, más poderosos que los alumnos, en el sentido de poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula y esta clara diferencia en autoridad es otro rasgo de la vida escolar que deben aprender a considerar los estudiantes."(1994: pp.50-51), realidad escolar que no está suficientemente estudiada.

Otra característica permanente de la escuela es la obligatoriedad, la necesidad de asistir para aprender lo que allí se enseña, que determina en el alumno su concepción de lo que es el espacio escolar y las interacciones que allí vive, ya que aprende por experiencia que en la vida existen reglas, normas que mantienen la disciplina en cualquier lugar, como lo es el propio espacio escolar.

Cuando charlábamos con algunos alumnos, dentro de nuestro proceso de investigación, en sus comentarios reflejaban la característica de obligatoriedad de la asistencia, por ejemplo cuando decían que iban a la escuela porque sus padres los mandaban, o "porque así tenía que ser", o simplemente porque "la asistencia diaria era necesaria para terminar la Primaria", estas y otras explicaciones que finalmente reflejaban esa obligatoriedad, la cual no era entendida por ellos, aunque si era asumida la asistencia obligatoria por los niños.

Respecto a la característica de obligatoriedad de la escuela Jackson nos dice: "... en relación con la vida del alumno, existe un hecho importante que, a menudo, prefieren no citar profesores y padres, al menos no delante de los estudiantes. Es el hecho de que los pequeños deben estar en la escuela, tanto si quieren como si no. a este respecto los estudiantes poseen algo en común con los miembros de otras dos de nuestras instituciones sociales con la asistencia obligatoria: las prisiones y los hospitales mentales." (1994: p.49). Lo anterior implica que la escuela es una institución donde se ejerce autoridad sobre el niño.

Si seguimos penetrando en el mundo escolar, profundizando cada vez más en sus características, rescataremos situaciones implícitas no tan visibles pero que reflejan condiciones de la vida escolar; el alumno como sujeto también aprende a vivir en el llamado "currículum oculto", en el que está inmerso una infinidad de rituales, que como diría el autor ya antes citado, aprender a vivirlo es básico para alcanzar el éxito escolar, por parte del niño. En este sentido los rituales son una característica más de las escuelas: "Un aspecto final de la estabilidad experimentada por los jóvenes alumnos es la calidad ritualista y cíclica de las actividades realizadas en el aula.", (1994: p.48).

Otra característica de la escuela es la de transmitir la cultura de la sociedad donde se ubica como institución; considerar a la escuela como un lugar donde se tiene que destacar su dimensión cultural, es decir la interacción profesor-alumno, alumno-alumno mediada por la cultura en la que se han formado cada uno de ellos, como el eje de construcción de los sentidos

compartidos, tanto dentro del espacio escolar en general, como dentro del aula en particular.

En los espacios escolares se relacionan culturas diferentes, las cuales provienen de experiencias diversas de cada uno de los que allí asisten, las que se encuentran y son compartidas de manera especial en un espacio delimitado, que es el salón de clases, que fue nuestro centro de atención durante la investigación realizada.

Sin duda, los procesos de socialización en el que está implicada la cultura, que tienen lugar en la escuela, por su relevancia ya han sido retomados para su análisis por algunas corrientes teóricas; lo anterior también lo expresan GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ, cuando afirman: "... El influjo creciente de la sociología de la educación y de la psicología social en el terreno pedagógico ha provocado la ampliación del foco de análisis, de modo que se comprenda que los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela ocurren también, y preferentemente, como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se establecen y desarrollan en dicho grupo social, en tal escenario institucional." (1992: p.22), que es foco de atención de recientes investigaciones educativas.

En las observaciones que registramos pudimos notar que el proceso de socialización diariamente cobraba vida en el aula y fuera de ella, particularmente durante el recreo, a través de los intercambios, relaciones y negociaciones que existen, tanto en los alumnos entre sí como entre ellos y los maestros, estas relaciones son pautas que marcan la función socializadora de la Escuela, como constancia de ello, queda plasmada en nuestras observaciones que aportamos en los anexos al final del presente trabajo.

La idea de la escuela como socializadora también la comparten otros autores, quienes afirman: "... el proceso de socialización (en la escuela) tiene lugar siempre a través de un complicado y activo movimiento de negociación donde las reacciones y resistencias de profesores/as y alumnos/as como individuos o como grupos pueden llegar a provocar el rechazo e ineficacia de las tendencias reproductoras de la institución escolar." (Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez, 1992: p.24). Lo anterior implica que la forma como se negocia en la escuela tiene repercusiones en los alumnos para su aprovechamiento y rendimiento escolar.

En otro sentido, es importante analizar a la Escuela desde una perspectiva de utilidad social, esto es, definir sus funciones que de alguna forma le ha

delegado la sociedad como la Institución encargada en la formación de los individuos, futuros ciudadanos.

Dentro de esta temática GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ, nos hablan de dos funciones del proceso de socialización en la escuela: "... la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo." en este sentido también la escuela prepara para la vida laboral. Estos autores afirman que: "... la segunda función del proceso de socialización en la escuela es la formación del ciudadano/a para su intervención en la vida pública." (1992: p.19).

Los autores citados aquí enfatizan en la función peculiar de la escuela que es la de atender y canalizar el proceso de socialización tanto para la convivencia social, como para el futuro desempeño laboral, dos aspectos básicos para el desarrollo y reproducción de cualquier sociedad.

Por otro lado estos mismos autores consideran que la función educativa de la escuela desborda la función reproductiva del proceso de socialización por cuanto se apoya en el conocimiento público de la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte y demás saberes sociales, para provocar el desarrollo del conocimiento particular en cada uno de los alumnos y alumnas.

En este orden de ideas Gimeno Sacristán, J. y A.I. Pérez Gómez agregan "La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor." (1992: p.87) pues la escuela puede llevar a acercar a los alumnos a nuevos conocimientos.

También dentro de las funciones de la escuela se encuentra el respeto y la atención a la diversidad, dicho en otras palabras la función compensatoria de las desigualdades existentes en el seno de una sociedad, una forma de abordar este aspecto sería provocando y facilitando la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño o la niña asimila en su vida paralela y anterior a la escuela. Dicho en otras palabras, como lo dice WOODS: "(la escuela) ... preparar a los alumnos/as para pensar críticamente y actuar democráticamente en una sociedad no democrática." (1984: pág.239) en tal sentido es función niveladora que la escuela tiene asignada.

En el momento actual, más que transmitir información, la escuela de ahora necesita orientarse a provocar en los alumnos la organización racional de la

información recibida, que en general es transmitida de forma fragmentada por lo diversos medios de comunicación, y recibida y reconstruida acriticamente por ellos.

Debemos pensar que la función de la escuela, bajo estos términos, es ir debilitando su tradicional función transmisora y fortaleciendo la función orientadora y compensatoria, en otras palabras la función de la escuela sería contribuir a la "formación" de los niños, más que a su sola "información".

El autor PÉREZ GÓMEZ comenta ya algunas aportaciones en materia de funciones de la Institución escolar, cuando transcribe: "... plantean a la escuela una función compleja: facilitar el desarrollo de la capacidad de comprensión (ELLIOT, 1990) la reconstrucción crítica del conocimiento <vulgar> que el niño/a construye acriticamente en los intercambios de su vida cotidiana (1992: p.75)."

Para entender aún más la implicación social de la escuela haremos algunas reflexiones en cuanto a la vinculación escuela-comunidad, con la finalidad nuevamente de recordar lo importante que es para nosotros los maestros ampliar alternativas que fortalezcan el vínculo educación-cultura a través de acciones que rescaten la cotidianeidad de niños y maestros y su inclusión en el proceso de aprendizaje escolar.

Es indiscutible que la realidad socio-cultural del niño está presente en el trabajo cotidiano del salón de clases, más, sin embargo, aunado a todo lo anterior es la disociación familia-escuela otra problemática que incide en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no podrá ser solventado con óptimos resultados mientras el modelo vertical de "escuela que sabe" frente a la "comunidad que aprende", sea el modelo de la actividad educativa desarrollado por los mismos docentes.

Sin embargo no todos los docentes piensan así, en una tesis presentada en la UPN, por una egresada del Plan 85, la maestra Ma. Estela Cervantes considera que: "La escuela debe partir de lo que la comunidad sabe, para construir con ella nuevas explicaciones a fenómenos que sean considerados relevantes." (1988: pp.39-40).

La comunidad es parte primordial dentro del proceso de aprendizaje escolar como la realidad socio-cultural del educando. La vinculación entre la vida social y la realidad cultural con el ámbito escolar debe de entenderse como un proceso educativo, proceso en el que se amplía la participación de los distintos grupos que conforman una comunidad.

Dentro de este panorama de ideas Gimeno Sacristán y Pérez Gómez refieren que: "la escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia." (1992: p.31).

Para lograr la vinculación escuela-comunidad se requiere proponer alternativas que en verdad rescaten la cultura experiencial que los alumnos y las alumnas traen de su contexto socio-cultural e incorporarla al trabajo en el aula, así como también rescatar su cotidianeidad; al respecto ELSIE ROCKWELL aporta:

"En lugar de medir y tratar de explicar la deficiencia en el rendimiento de los alumnos, respecto al programa normativo (objetivos, contenidos) y que suelen atribuirse a problemas mentales, culturales, nutricionales, etc.; interesa reconstruir el eslabón de la experiencia escolar cotidiana y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela." (1985: p.93).

Extraer toda esa experiencia cultural que el alumno lleva a la escuela, sería entender también cómo aprende y a través de qué, es esta experiencia cultural de aprendizaje donde los intercambios, la socialización y la negociación tomarían sentido para explicar la realidad en la vida cotidiana de las aulas.

En este orden de ideas encontramos que "La escuela como defienden BOWERS y FLINDERS (1990), debe considerarse como un espacio ecológico de intercambio de significados, de patrones culturales comunicados a través del pensamiento y de la conducta. Así pues, el aprendizaje en la escuela debe provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local, en particular." Texto citado por Gimeno Sacristán J. y A. I. Pérez Gómez (1992: p.108).

Finalmente hay que insistir en la acción conjunta de maestros y alumnos, como sujetos escolares, para hacer posible el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad. Contemplando el fortalecimiento del vínculo como un proceso de espiral ascendente, donde los sujetos, maestros y alumnos están implicados en la reconstrucción de conocimientos y alternativas didácticas que propicien el enriquecimiento de la práctica educativa desde una perspectiva cultural.

## **D) Alumno.**

Hemos expresado constantemente, a lo largo de este trabajo, retomar la cultura experiencial de quienes participan en el espacio escolar, donde el maestro y el alumno son los principales protagonistas y su participación conjunta es determinante en el proceso de aprendizaje de los niños.

Dado que el centro de nuestra atención es la cultura experiencial de los niños, en este apartado nos ocuparemos en hacer algunas reflexiones sobre el alumno desde un enfoque cultural, de acuerdo al trabajo que venimos desarrollando que es investigación etnográfica en el aula.

Nos es importante abordar en este capítulo al niño porque en él vive el hombre del futuro, en él existe una enorme riqueza en facultades futuras que necesitan ser aprovechadas en la escuela para su mejor rendimiento escolar. Luego entonces, desde la propuesta educativa en que participamos, la labor del maestro consistiría en facilitar, en la medida de lo posible, los elementos que coadyuven al desarrollo de aquellos dones que el niño ofrecerá a la sociedad en que vive.

El niño quién en su desarrollo ha sido víctima de los errores educativos y cuyos padecimientos no podemos seguir dejando pasar desapercibidos. La gran esperanza está en un maestro con verdadera formación docente, compromiso y amor a su labor que se preocupe por la Educación Mexicana y proponga, bajo esta perspectiva los maestros nos comprometemos en impulsar el desarrollo de la personalidad del educando con una educación integral, que abarque la formación y la información, a través del desenvolvimiento armónico de sus facultades.

El desarrollo armónico de las facultades de los niños, implica promover múltiples alternativas pedagógicas, que permitan una pluralidad educativa donde se pueda experimentar la educación activa y la educación integral retomando la cultura de los educandos.

Pero para poder promover alternativas pedagógicas necesitamos conocer a nuestros alumnos, con quienes trabajamos diariamente de lunes a viernes, porque lo que hacemos y decimos con ellos determina, en cierta medida, su aprendizaje y por lo tanto su formación.

En los aportes pedagógicos que recientemente se han implementado a la educación, marcan la participación activa del alumno como el eje central del proceso enseñanza aprendizaje, reconociendo que la actividad es tan sustancial en el niño como su interés, él es el protagonista de su educación, quién tiene la capacidad de hacer, crear, lograr descubrimientos y expresar con sus propios medios, lo que piensa, siente y conoce.

La pedagogía actual afirma que los niños son sujetos activos, creativos e inventores, responsables de su propio aprendizaje, con intereses específicos, capaces de confrontarlos y articularlos con los de su grupo escolar, capaces de proponer y desarrollar actividades escolares que lo dirijan a un nuevo conocimiento. Además, no hay que olvidar, que el niño como ser social trae consigo todo un bagaje cultural producto de su relación con el medio en el que vive.

Lo antes expuesto lo consideran también algunos autores cuando expresan que: "El niño llega a la escuela con un abundante capital de informaciones y con poderosas y acríicas preconcepciones sobre los diferentes ámbitos de la realidad", (Gimeno Sacristán, J. y A.I. Pérez Gómez, 1992: p.31), el niño llega con una visión de las cosas y de su medio social. Así la participación de los niños en el aula denota la presencia e influencia de las prácticas y conocimientos adquiridos en la familia, en la comunidad, en los medios de comunicación, etc.

Consideremos que la función educativa que ejercen los padres sobre los hijos ha sido siempre uno de los factores básicos de la integración social. La familia transmite al niño un sistema de valores y creencias que le permitirán incorporarse a su sociedad y convivir con las demás personas. A pesar de que esta función educativa va entregándose cada vez más a otras instituciones, tanto del sector público como del privado (escuelas, guarderías, etc.), la familia continua siendo la unidad social básica, pues es el primer núcleo donde se desarrolla el niño.

Seguramente en más de una ocasión hemos podido darnos cuenta que los niños al participar en la dinámica escolar, intervienen con lo que saben, con lo que piensan y con lo que han vivido en su familia, que forma parte de su cultura experiencial, es decir, llegan al salón de clases con toda su historia de vida y contexto socio cultural en el cual se desenvuelven como sujetos sociales, como constructores y asimiladores de una cultura.

En las actuales corrientes pedagógicas el aspecto cultural retoma importancia en el análisis de propuestas educativas aunque estas ideas no

**EL MEDIO NATURAL.**- El niño en contacto con la naturaleza, aún sin la ayuda del maestro, está recibiendo continuas lecciones imborrables que pasan íntegras a su cultura y a su experiencia, y que en realidad producen el más alto influjo en su educación: el poder de la observación." Ma. Estela Cervantes Tellez (1988: pp.42-45).

Con base a los factores mencionados, que determinan el desarrollo del niño son donde obtiene los primeros conocimientos acrítricos de la realidad, algunos autores a estos conocimientos los denominan vulgares por carecer de una sistematización. Por ejemplo así lo citan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez:

"... sobre estas representaciones y concepciones no sistemáticas ni reflexivamente construidas que denominamos conocimiento <vulgar> o experiencias, la escuela y el maestro deben organizar el proceso de intercambio y negociación, para que el alumno las someta a contraste, ofreciéndole los instrumentos poderosos de la cultura académica organizada en cuerpos de conocimientos disciplinares e interdisciplinares." (1992: p.74).

Las estrategias para establecer esta vinculación entre lo que sabe el alumno (conocimiento vulgar) con lo que aprende (conocimiento académico) son múltiples y dependen de la creatividad del maestro, así como de las condiciones particulares de su trabajo; sin embargo, cualesquiera que sean las formas de vinculación que se establezcan, es fundamental que dejemos hablar a los niños tal como son, con lo que viven y con su apreciación social del mundo.

De lo contrario, como lo transcriben los autores antes citados, puede pasar: "Como afirma BARNES (1976): si se desanima constantemente a los alumnos para que no utilicen el entendimiento que realmente poseen, empezarán a creer que el conocimiento de la escuela es esotérico y sin relación con el razonamiento práctico del conocimiento cotidiano que utilizan en la acción (...) incluso llegarán a devaluar su propia capacidad para pensar." (1992: p.102), por lo que es básico que el maestro inicialmente respete las formas de pensar de los alumnos

El alumno es un ser integral que se inserta en el proceso enseñanza aprendizaje no sólo con ciertas capacidades intelectuales, sino que incorpora a este proceso sus concepciones del mundo, sus representaciones espontáneas de los fenómenos, su imaginación y creatividad, su placer por conocer y explorar, en sí se vale de toda una gama de herramientas que posee para llegar a la reconstrucción de

conocimientos que se convertirán en aprendizajes significativos. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez agregan al respecto:

"Dos condiciones se requieren para este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno/a:

-Partir de la cultura experiencial del alumno/a.

-Crear en el aula un espacio de conocimiento compartido."  
(1992: p.73).

Cuando el niño se incorpora a la escuela llega con una formación cultural y con lo que sabe de la realidad, es decir con su cultura experiencial, esto requiere convertirse en materia principal de su aprendizaje para desarrollar el proceso de construcción del conocimiento escolar.

Pero llegados a este punto de nuestro escrito es importante delimitar lo que entendemos por cultura experiencial.

De acuerdo a los autores anteriormente citados: "... La cultura del alumno/a es el reflejo de la cultura experiencial de su comunidad, estrechamente vinculada al contexto, mientras que la cultura pública organizada en disciplinas es más bien una cultura conceptual y abstracta, distanciada del contexto inmediato." (1992: p.109). En este sentido la cultura experiencial del niño es lo que ha vivido y aprendido de su comunidad.

También hemos mencionado que el niño es ante todo un ser social, en el sentido de que está inmerso y conforma cierto tipo de relaciones sociales, tiene un rol específico en su familia y comunidad, y pertenece a una determinada clase social; lo cual le proporciona una visión particular del mundo y una cultura experiencial propia.

Desde los primeros contactos que experimenta el niño, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez nos comentan: "Ya en los primeros intercambios entre la madre o el padre o persona adulta y el niño o la niña se empiezan a elaborar una especie de plataformas de entendimiento mutuo, denominadas formatos de interacción que son la primera cultura del niño", (1992: p.67), lo que implica que el niño se va formando dentro de una cultura desde que se incorpora a ella con el nacimiento.

El niño está acostumbrado a desarrollar cierto tipo de relaciones que deben ser favorecidas en el aula a través del intercambio y la socialización con sus compañeros, no olvidemos que el alumno aprende no solamente del maestro sino también de sus compañeros, en sus diálogos y negociaciones que establecen entre ellos mismos, entonces no hay que impedir que esto suceda.

En este sentido de ideas, compartimos la siguiente afirmación: "El alumno puede implicarse en un proceso abierto de intercambio y negociación de significados siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar y actuar. Por ello, la adquisición de la valiosa cultura académica debe ser un proceso de reconstrucción y no simplemente de yuxtaposición." La afirmación anterior es una aportación de Gimeno Sacristán J. y A.I. Pérez Gómez, (1992: p.74).

La instrucción o transmisión de conocimientos escolares conduce más al desarrollo de la memoria intelectual, dejando abandonados el desarrollo de la comprensión y el razonamiento, por lo que los conceptos se adquieren y se depositan a manera de archivo, separados de toda realidad, experiencia o vivencia de los alumnos, únicamente se contribuye a la información olvidando la formación. En este sentido Isabel Fenelón nos comenta: "El descuido de la formación en la educación es la causa de los males sociales." (1984: p.80).

En el momento de hacer el trabajo docente, los maestros nos vemos en el gran compromiso de favorecer una formación integral en nuestros alumnos a través de actividades que impulsen sus capacidades de pensamiento en la reconstrucción de conocimientos. El individuo requiere ser formado e informado en una educación activa que considere la cultura de su comunidad.

Es sabido que jamás cesa el ser humano de aprender, ni agota su capacidad de aprendizaje, y sin embargo, es conveniente preguntar: ¿despiertan los educadores el entusiasmo en los niños por aprender durante su estancia en la escuela que les permita seguir aprendiendo de manera sistemática en toda su vida?

Cada alumno aprende no únicamente al final de el exámen de un ciclo escolar, sino cuando ha comprendido y ha hecho suya la capacidad de aprender de la vida, éste es el gran significado que el alumno debe obtener de lo que es la escuela.

Los significados que construye el niño en el momento de su aprendizaje son las formas como aborda la realidad. Por eso como nos plantean Gimeno Sacristán y Pérez Gómez:

"Cada alumno/a y cada grupo ha construido y sigue construyendo sus propios esquemas de interpretación de la realidad y, en concreto, está desarrollando redes de intercambio de significados peculiares en el

espacio y en el tiempo donde vive y evoluciona como grupo social, intervenir de manera relevante en esa red viva de intercambios de significados, sentimientos y actuaciones requiere del profesor/a una actitud heurística, que busque todas las claves que caracterizan el aula." (1992: p.96).

De aquí que son tan importantes las interacciones maestro-alumno en las acciones escolares que conllevan al aprendizaje, para dar vida a la red de intercambios favoreciendo el trabajo grupal, es decir el esfuerzo conjunto que conduzca a aprendizajes relevantes.

A medida que se va fortaleciendo la convivencia escolar, nos advierten Gimeno Sacristán y Pérez Gómez que: "Las interacciones niño-adulto, pronto empiezan a dividirse en formatos: tipos de actividades en las que los participantes pueden predecirse mutuamente, atribuirse intenciones y, en general, asignar interpretaciones a los actos y aspiraciones del otro. (BRUNER, 1988: p.120)", (1992: p.67), lo que implica el aprendizaje de formas de interacción de acuerdo a los contextos que marca cada cultura.

La escuela al niño a través de su convivencia con el adulto, le facilita su participación en la sociedad de una manera responsable y productiva, reconociendo que en grupo, intercambiando con los demás, se aprende mejor.

El instrumento fundamental de toda convivencia social, y dentro de esta la convivencia escolar, es el lenguaje, al respecto nos dicen los autores antes citados: "... El lenguaje, por tanto, adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre las personas que hace posible el aprendizaje en colaboración." (1992: p.21).

Mediante el lenguaje los sujetos en sus intercambios simbólicos expresan su concepción del mundo y a la vez reciben otras interpretaciones que complementan su información y contribuyen a su formación. Luego así, con el dominio del lenguaje el aprendizaje se convierte en una acción placentera que alimenta continuamente al individuo de nuevos saberes. Así, a través del lenguaje el niño permanece y actúa abierto a lo nuevo, a lo desconocido.

El niño que aprende a dominar el lenguaje de su comunidad, sabiendo que el futuro le depara muchas sorpresas, que sólo serán accesibles a aquél que conozca de la versatilidad del mundo y pueda adoptar una actitud abierta al aprendizaje de nuevas formas de simbolizar el medio que le rodea.

De la importancia del manejo de la lengua para el intercambio de ideas Gimeno Sacristán y Pérez Gómez comentan: "... mediante el intercambio simbólico con el adulto, el niño/a puede ir realizando tareas, y resolviendo problemas que por sí mismo sería incapaz de realizar, pero que van creando condiciones para un proceso paulatino pero progresivo de asunción de competencias." (1992: p.66), a mayor dominio del idioma el niño tendrá mayor dominio de diversas competencias y una mejor convivencia con los miembros de su comunidad.

En esta convivencia del niño con el adulto, se van traspasando competencias que el niño es capaz de ir realizando, en la medida que va avanzando en las tareas asignadas, y esto es lo que va favoreciendo un desarrollo más armónico en él; de ahí la importancia de los significados en los procesos de interacción niño-adulto, esta idea también la expresan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, cuando dicen: "... como la elaboración de significados es un proceso subjetivo de los individuos y de los grupos a partir de sus vivencias e interacciones, y no una simple incorporación o copia de los significados generados por otros, el profesor/a no puede sustituir este proceso de creación y comunicación de significados, intereses y expectativas alegando la superioridad de su conocimiento y experiencia". (1992: p.100).

Al interior de la escuela, el grupo como espacio de intercambios, adquiere una importancia vital para el aprendizaje, tan es así que: "El alumno que es víctima de una injusticia de su profesor o sufre las limitaciones de una norma implacable puede hallar protección generalmente entre sus compañeros". (PHILLIP JACKSON, 1994: p.112).

No olvidemos que el niño es en sí mismo un ser en desarrollo. Desde ese punto de vista toda actividad pedagógica debe contemplar que el niño se va transformando a lo largo del proceso, y en ese proceso de desarrollo está la escuela, la cual tiene asignada la función de facilitar las formas de interacción, intercambio y socialización que son facilitadoras del desarrollo del niño, por lo cual, el alumno de educación básica que está ante nuestros ojos de maestros, se encuentra en las primeras etapas de transformación y no se le puede negar la opción de que experimente y descubra por sí mismo. El desarrollo del niño debe ser un punto central en el aprendizaje escolar.

El maestro requiere estar consciente de estos aspectos del desarrollo del niño. Cuando el docente conozca al niño entonces lo guiará de mejor manera en su aprendizaje y desarrollo. Y cuando llegue a conocerlo actuará con mayores fundamentos en beneficio de él. Sobre la base de un trabajo

docente fundamentado en el conocimiento, y la actividad pedagógica se convierta en un Arte. Luego entonces, impartir una buena clase escolar será toda una obra de arte. Esto hará que la capacidad de entusiasmo por el aprendizaje acompañe a los alumnos y las alumnas a lo largo de toda su vida.

Es necesario ofrecer a los alumnos un trabajo cuidadoso de preparación de alternativas pedagógicas, pero también es importante tener el valor de variar el programa previsto para adaptarlo a las condiciones y necesidades de cada grupo escolar.

En este orden de ideas, se propone al igual que Gimeno Sacristán y Pérez Gómez que: "El profesor/a debe actuar como el clínico que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, comprobando las reacciones, esperadas o no, lógicas o irracionales, de los alumnos/as y evaluando el significado de los intercambios que se han producido en consecuencia", (1992: p.87), siempre pensando en la cultura experiencial con la que llegan a la escuela.

## **E) Aula.**

A lo largo de nuestro trabajo etnográfico el aula escolar toma una vital importancia como el espacio de observación, ya que viene a ser el lugar donde continuamente se entretajan las redes de intercambios de significados, entre docente-alumnos y alumnos-alumnos centro de nuestro interés; ingresar a este espacio no fue sencillo, tuvo que negociarse el acceso a diversos niveles de aceptación, sobre todo porque la Observación Participativa que realizamos sería nuestra forma de penetrar a las experiencias de un grupo de alumnos y docente, para poder rescatar elementos que no estaban a la vista y, como resultado del proceso de trabajo, poder comprobar que La Cultura Experiencial de los niños determina, en gran medida, el aprendizaje escolar.

Nuestra concepción de aula, al ir desarrollando el trabajo etnográfico se fue modificando y dimensionando desde otras perspectivas, pues se supera aquel concepto en el que el aula es el espacio donde docentes y alumnos comparten el proceso de enseñanza aprendizaje, al rescatar elementos que determinan la vida del aula y que de alguna manera no están visibles.

Este descubrir de la vida del aula, a través de nuestras observaciones, registrando y vivenciando las interacciones que se dieron en el interior del grupo, permitió ir comprendiendo que el contexto del aula determinaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por las intervenciones del docente como la de los alumnos, en cada una de sus participaciones, como lo refiere JACKSON, "El contexto del aula como lugar donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto intencionados como no intencionados, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interactúan, pese al tipo de organización de los alumnos y alumnas que se haya establecido y a la filosofía educativa a la que esté adherido el profesorado". (1994:p.17). El aspecto socio-cultural de la comunidad donde se encuentra la escuela, influye directamente en los protagonistas que allí interactúan.

A partir de la anterior afirmación, conceptualizamos al aula como un espacio que está cambiando constantemente, influenciado por su contexto a docentes y alumnos, y, que el docente, al igual que los alumnos no dejan de ser sujetos determinados por la cultura que poseen, pues no es posible, que lleguen a la escuela tan sólo como profesor y alumnos sin ningún referente cultural, mismos que constantemente hacen presente en todo aquello que les rodea y determina en sus interacciones cotidianas.

Considerando lo antes anotado, el aula viene a ser el espacio donde cada uno de los protagonistas realizan negociaciones, socializan el conocimiento, intercambian ideas y formas de concebir la realidad, aunque se pretenda, por la generalidad de los investigadores educativos, pensar que las aulas son lugares relativamente tranquilos y parte de la tarea de los profesores consiste en mantenerlas en orden; conceptualizando al aula como un lugar de gran actividad, JACKSON afirma: "cualquiera que haya enseñado alguna vez, sabe que el aula es un lugar activo aunque no siempre parezca así al visitante casual. Desde luego datos recientes han demostrado ser sorprendentes incluso para profesores experimentados. Por ejemplo, en un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias" (1994:p.51), el aula es un espacio de gran actividad en muchos sentidos.

Las aulas, son lugares que si los comparamos con otros espacios, éstas tienen sus propias características, se afirma que en ellas se pasa gran parte de la vida de los docentes y los alumnos, pues en ninguna parte pasan tanto tiempo sentados e interrelacionándose constantemente, llevando relaciones cara a cara, creando, recreando y transformando su realidad, JACKSON, nos confirma al decir: "... en suma, las aulas son lugares especiales. Lo que allí sucede y la forma en que acontece se combinan para hacer estos

recintos diferentes de todos los demás" (1994: p.49). La convivencia en las aulas tiene su propia dinámica.

Todas las negociaciones, intercambios, socializaciones, luchas por el poder, vivir en masa, etc., que se dan en el aula, hacen que los alumnos tengan un sinúmero de experiencias que van determinando su personalidad y vida futura; algunas veces motivándolos a continuar en los espacios escolares, otras veces frustrándolos en sus intentos para comprender lo que ahí sucede y aprende; dejando claro que el aula es el paraíso para algunos, el infierno para otros, y un poco de todo para la mayoría de los alumnos en su estancia por los espacios de las aulas.

Las características propias del aula, hacen de ésta un recinto muy particular, pero que pocos investigadores han penetrado para descubrir la complejidad que en ese lugar se vive, pues al ser un espacio que constantemente esta cambiando no permite comprenderlo a simple vista al observador casual. Es necesario adentrarse y conocer más de lo que acontece al interior del aula de manera cotidiana, para poder comprender lo que allí sucede, y aportar elementos que ayuden a conocer este espacio a fin de proponer mejorar las prácticas educativas.

Las aulas son muy específicas en cuanto a los roles que se han asignado a los que en ella participan, eso determina la complejidad de las mismas, porque puede que en autobuses y cines haya más hacinamiento, pero las personas rara vez permanecen en sitios tan masificados durante largos periodos de tiempo. Sólo en las escuelas se pasan varias horas 30 o más personas, literalmente codo con codo esperando de ellas que asuman un determinado papel o actividad.

Cuando abandonamos el salón de clases, sea como docentes o alumnos, rara vez se nos exigirá tener de nuevo, en el mismo día, contacto con tanta gente durante tanto tiempo, a menos que sea para otra actividad de tipo educativo.

Las aulas, como ya se indicó antes, se conceptualizan con características propias que determinan su dinámica conforme a la concepción que se tiene de educación, en nuestro caso predomina una visión que llamamos tradicionalista, y que nosotras como docentes al estar dentro hemos comprobado, pues constantemente se está limitando la participación de los alumnos, se está guardando silencio y vigilando el orden que tanto preocupa al docente tradicionalista, se limitan los espacios de acción de los alumnos.

En el proceso de investigación comprobamos también, que los alumnos realizan trabajos no acordes a lo que el docente espera y, que en éste tipo de trabajos, se ve reflejada la cultura experiencial del alumno, pero que son sancionados por no cubrir lo que se le está pidiendo. Esto provoca que los alumnos fuera del espacio escolar, al enfrentarse a su contexto, tiendan a manejar por un lado lo que se enseña en la escuela con todas sus reglas, y por otro, lo que vivencia cotidianamente, pues pareciera que lo que ellos saben, no sirve para abordar los contenidos que se manejan en el aula y, lo que se maneja en la escuela no sirve para enfrentarse a su realidad contextual cotidiana.

La afirmación antes realizada indica que los sujetos no pueden dejar de ser lo que son dentro y fuera de la escuela, pues están determinados culturalmente por sus vivencias previas, que deciden sus acciones de manera global así como la comprensión de los conocimientos que la escuela le propone, por tanto, como expresan GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. "Es necesario tener presente que los alumnos al participar dentro del aula, echan mano de todo ese bagaje cultural experiencial que poseen, aprendido en la familia y en las relaciones comunitarias, para poder tener algún referente con el que puedan ellos relacionar y apropiarse del conocimiento que se pretende alcanzar al cubrir un objetivo propuesto por el currículum escolar" (1992: p.73 ), realidad que en nuestro contexto está lejos de alcanzarse, por la manera tradicionalista de entender el espacio del aula.

Si se lograra convertir al aula en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones, entonces se podrán lograr verdaderos conocimientos relevantes que surjan de las propias necesidades e intereses de los alumnos, para afrontar con mayores herramientas a la realidad cotidiana de cada uno de ellos.

A partir de lo antes expuesto, nosotras comprobamos que el aula tiene vida propia, a pesar de una visión dominante de lo que ésta debe ser, como lo refieren GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ: "la realidad social y, en concreto, la realidad del aula es siempre compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor" (1992; p.97), revisando toda propuesta de uniformidad.

Aceptar que cada aula tiene una dinámica propia, es comprender que en ella se aborda la realidad existente a través de negociaciones, intercambios, socializaciones, creaciones y transformaciones, que todas estas acciones se manejan dentro y fuera del aula, que van reconstruyéndose cotidianamente por los alumnos y por el propio docente a partir de la cultura de cada uno de ellos; comprender que no sólo se llega y se aprende lo que el profesor ha

planeado enseñar, es entender que los alumnos necesitan crear, recrear y transformar significados para poder ir comprendiendo la realidad de cada uno de los alumnos, dentro y fuera del aula, confirmando lo que mencionan GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ : "La vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, procesos de creación y transformación de significados". (1992: p.99).

La vida del aula, en el que se maneja el proceso de socialización del conocimiento, suele ser complejo, porque en él se manejan implícita o explícitamente los valores, las ideas, las concepciones de las diferentes realidades de los alumnos, tratando de crear por parte del docente sólo una idea: la marcada por el programa, en este proceso se dan constantemente luchas, se manejan intereses, necesidades de los propios alumnos, que la mayoría de las veces los docentes desconocen y que no están conscientes de toda esta complejidad, quedando atrapados en querer lograr cubrir un programa con un sinúmero de presiones extraclase.

La no comprensión de esta lucha ocasiona que no puedan comprender más allá de lo que acontece a cada momento dentro del aula y poder dimensionar verdaderamente lo que sucede en ella, por lo que es importante comprender a través de la investigación, que la vida del aula como la de cualquier grupo o institución social puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian explícitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados, lo cual convierte a la socialización escolar en un proceso complejo.

Pero como no se conoce en toda su complejidad lo que está sucediendo en el aula, los docentes, sin la participación plena de los alumnos, se esfuerzan constantemente por alcanzar los objetivos del programa que manejan conforme a las indicaciones de las autoridades educativas. Esto que se pretende lograr en las aulas, el cubrir el programa, desgasta sobre todo a los alumnos, pues lo aprendido no está relacionado con lo que ellos vivencian y cuando los profesores han logrado cubrir su programa, la frustración se da en el momento en que se les pide a los alumnos que intervengan acertadamente dentro del aula y, por lo general, no logran hacerlo, entonces ¿qué podemos esperar de lo enseñado en la escuela que sirva para resolver su vida diaria?, tal como lo pretenden los mismos programas escolares.

En virtud de que existen formas diferentes de ser y de pensar de alumnos y docentes, diversos modos de manifestarse, en virtud de los intercambios e interacciones que se producen en el aula, es necesario realizar investigación

en las escuelas, de preferencia de corte etnográfico, para tener otras perspectivas y poder entender que tan difícil es el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como lo expresan GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ: " la vida del aula, de los individuos y de los grupos que en ella se desarrollan, tienen muchas formas diferentes de ser y diversos modos de manifestarse en virtud de los intercambios e interacciones que se producen, tanto en la estructura de tareas académicas como en modos distintos de ser genera la posibilidad de nuevos esquemas de conocimiento, nuevas formas de comprensión y nuevas perspectivas de intervención, La relación entre comprensión e intervención forma una espiral dialéctica en la que ambos elementos se potencian mutuamente" (1992: p 95). La diversidad de acontecimientos en el aula hacen de la etnografía un procedimiento de investigación que nos cuenta de la riqueza de interacciones que allí ocurren.

La vida del aula en la que la cotidianidad está presente constantemente es un reto para la investigación, pues es tan difícil examinar lo cotidiano, que pareciera ser que todo lo que vemos no tiene nada que decimos, como si no hubiera nada claro que rescatar, tal fue la situación que vivimos en nuestras primeras observaciones.

Cuando llegábamos al aula, en nuestras primeras observaciones, no sabíamos ni que ver, ni que oír o anotar, pues pareciera que nada había cambiado y que todo era igual como cuando nosotras estuvimos en el aula siendo niñas, cuya diferencia era sólo el tiempo, esta experiencia ya lo refiere: PHILLIP JACKSON, con sus propias palabras dice: "...en cualquier caso, me pareció un auténtico reto la tarea de examinar lo cotidiano. Y no tanto porque existiese mucho que ver, sino por todo lo contrario: una vez aclimatado a los rasgos distintivos de cada estancia, lo que no llevaba gran tiempo, parecía como si ya se hubiese visto todo lo que había que ver. Además pronto descubrí que ambientes tan familiares como las aulas suelen suscitar en el visitante un cómodo estado de desatención que puede conducir fácilmente a la somnolencia" (1994: p.31), de manera superficial pareciera que toda aula es igual en cualquier lugar y tiempo.

Pero el verdadero reto en nuestra investigación, al retomar la etnografía como método de investigación, fue superar ese estado inicial de aparente aburrimiento, de pesadez y de disgusto, ya por nosotras vivenciado previamente, fuimos superándolo poco a poco al adentrarnos en las descripciones finas de lo que en este espacio ocurría.

Lo más difícil que experimentamos después de haber superado estos estados de ánimo iniciales que se vivieron al observar y registrar, fue interpretar y dar significado a todo lo que se había recuperado por escrito,

buscando la forma de ir relacionando los registros, superando situaciones que nos confundían, pero en otras ocasiones los avances logrados: encontrar hechos con muchas implicaciones y significados, eran como un “descubrir”, el cual nos motivaba a continuar en nuestra investigación, PHILLIP JACKSON menciona sobre este tipo de experiencia: “los acontecimientos inesperados de la clase varían considerablemente en amplitud e importancia, desde hechos insignificantes, a menudo divertidos o molestos, a grandes avances y activaciones motivacionales” (1994: p.170), encontrarlos fue siempre una experiencia que obligaba a continuar con nuestra investigación.

Con el trabajo realizado llegamos a entender que tan importante y enriquecedor puede resultar el otorgar atención a lo cotidiano en las aulas, pues se comprueba que los propios protagonistas necesitan hablar de esto que vivencian diariamente y que está constantemente representando su realidad inmediata. No importa si al principio no estamos listos para comprender perfectamente el mensaje que lleva implícito lo cotidiano, lo importante es ir rescatando lo más posible y poder relacionarlo como un todo, pues nuestras vidas son el resultado de una concepción global en cuanto a las significaciones que constantemente estamos construyendo y reconstruyendo al enfrentarnos a la realidad de la vida diaria.

El aula es un espacio que constantemente están fluyendo significados, en donde tanto alumnos como maestros están construyendo y reconstruyendo su realidad escolar, por lo que afirma: PHILLIP JACKSON, “sin embargo, desde el punto de vista de dar forma y significado a nuestras vidas, estos hechos sobre los que rara vez hablamos pueden ser tan importantes como los que retienen la atención de quienes nos escuchan”. (1994: p.44), en este sentido el trabajo de investigación permitió escuchar, por parte de los alumnos, sobre la vivencia de lo cotidiano en las aulas.

Desde una nueva propuesta de investigación educativa, la intervención que se lleva a cabo dentro de las aulas es aquella en la que el profesor requiere tener presente que los alumnos no sólo viven en el aula, sino que poseen un campo de acción mayor a los límites de la propia escuela, en la que se encuentran activos dentro de un contexto socio-cultural que los condiciona y parcialmente los determina, por lo tanto, en el momento en que el maestro tiene la intención de lograr sus objetivos es importante tener en cuenta lo que dicen: GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ, “...la intervención en el aula debe partir de los significados que realmente fluyen en el grupo de clase, de los significados que aquellos alumnos traen a sus intercambios académicos, desde su experiencia cotidiana anterior y paralela a la escuela y de los significados que genera como consecuencia de sus

vivencias en la institución escolar, compartiendo experiencias de aprendizaje en contacto progresivo con el conocimiento público". (1992: p.99), el Proceso de enseñanza-aprendizaje deberá tomar en cuenta la cultura experiencial de los alumnos.

La vida del aula posee una cotidianeidad, de la cual para el investigador es un reto rescatar información de aquello que está a la vista, como también es un reto rescatar aquello que está oculto, como son las redes de los intercambios de significados, que sólo a través de ir negociando los "niveles de acceso" se logra llegar al corazón de la "cultura" que existe en el aula y poder comprender lo que se maneja implícitamente, este ir rescatando información nos permitió recobrar elementos que reafirman los planteamientos iniciales de nuestro trabajo.

No cabe la menor duda que realizar este tipo de investigación educativa tiene sus dificultades, pero después de un gran esfuerzo de observación y análisis de los registros, se pudo ir descubriendo, poco a poco, los elementos implícitos de la "cultura experiencial" en la vida cotidiana del aula, resultando este proceso de descubrimiento una tarea cada vez más emocionante e inacabable del proceso de investigación.

Lo implícito de las aulas, también conocido como el currículum oculto, está presente cotidianamente y da vida y forma al aula, porque muchos maestros cuya intención, al preparar su clase y pensar en todos los detalles para lograr la clase perfecta, llegan y se enfrentan a una serie de situaciones y acciones inesperadas que hacen que terminen por ajustar su clase a las necesidades del momento, para dar paso al proceso de enseñanza-aprendizaje como lo exige la situación que se va presentando. Lo mismo ocurre con los alumnos cuando su intención está en aprender lo que se le enseña, hay una serie de factores del currículum oculto que intervienen para que puedan acceder al conocimiento escolar.

Por lo anterior expuesto, es que hay que tener presente la idea de PHILLIP JACKSON cuando afirma que: "...la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un <currículum oculto> que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela". (1994: p.73).

La necesidad de dominar el currículum oculto es sobre todo parte de los alumnos, pues dicho currículum muchas veces hace que se fracase en la vida escolar, cuando los niños niegan a adaptarse o no saben como hacer una inserción a la dinámica escolar, o en otros casos es la misma estructura

de la clase que los bloquea al desconocer las redes de intercambio de significados, cuando no son tomadas en cuenta las expectativas de los alumnos; en otros casos los impulsará a un mejor aprendizaje al dominar la dinámica del aula, realidades que nosotras al estar registrando lo constatamos.

La "invisibilidad cotidiana" llena de negociaciones, intercambios y socializaciones están presentes constantemente dando forma y continuidad al currículum oculto, pues como lo refiere: PHILLIP JACKSON "...existen otros rasgos mucho menos evidentes, aunque igualmente omnipresentes, que contribuyen a constituir una <realidad vital>, por así decirlo, a la que deben adaptarse los alumnos. Para comprender el impacto de la vida escolar en el estudiante, algunos aspectos de la clase que no resultan visibles de inmediato son realmente tan importantes como los que se perciben". (1994: p.50), en este sentido no sólo es importante constatar lo evidente, sino acercarse a las negociaciones e intercambios que no son visibles mediante una sola observación, requiriendo más de un trabajo continuo de investigación.

Las negociaciones se dan constantemente en la escuela, nosotras lo observamos al estar dentro y fuera del grupo, manifestándose en el momento en que los alumnos socializan el conocimiento escolar, intercambian ideas e intereses, pero dichas negociaciones no se logran ver hasta después de un tiempo de registro, pareciera ser que surgen y uno entonces puede empezar a registrarlas una y otra vez hasta realizar el análisis y la reflexión que dan paso a las categorías.

Al igual que los alumnos, el docente a través de la experiencia, aprende que por más planeación que haya realizado para su clase, por más que se esfuerce en lograr una clase perfecta, el éxito está en dominar toda esa red de intercambio y negociación de significados, eso oculto que ni él mismo conoce de manera explícita, lo cual determina todo proceso dentro del aula, y como lo refiere PHILLIP JACKSON: "El profesorado siente y constata que, por mucho que lo intente, ese ideal de <práctica perfecta> no tiene apenas ningún parecido con lo que sucede en sus clases; más bien se ve forzado a admitir la existencia de un currículum oculto que escapa de su control".(1994: p.19).

A lo largo de nuestras observaciones se pudo comprobar que el currículum oculto y el dominio de la cotidianeidad están presentes en la vida del aula, entretegiéndose constantemente una red de intercambio y negociación de significados que nos interesó conocer y hacer explícita, para confirmar los puntos de partida de nuestro trabajo.

Al hacer nuestras observaciones logramos comprender la cotidianeidad del aula, eso que describe PHILLIP JACKSON, cuando anota:

“ El rechazo de un deseo es el resultado último de muchas de las demoras que tienen lugar en el aula. A veces se ignora la mano alzada, en algunas ocasiones no se atiende a la pregunta formulada al profesor y en otras se niega el permiso solicitado. Sin duda, las cosas tienen que ser de este modo. No es posible escuchar a todo el que quiere hablar, ni se puede responder satisfactoriamente a todas las interrogantes del alumno, ni acceder a todas sus peticiones. Además es cierto quizá que la mayoría de estos rechazos son psicológicamente triviales considerados de un modo individual. Pero estimados en forma acumulativa, crece su significado. Y, al margen de que estén justificados o no, ponen en claro que parte del aprendizaje de la vida en el aula supone aprender a renunciar a deseos y a esperar que se cumplan”. (1994: p.55).

Es decir lo que parece trivial en un momento, dejar la mano de un niño en alto, como ejemplo, conforma redes de significado si se ven en un contexto más amplio.

El concepto de “currículum oculto” que estamos manejando está entre las aportaciones, a la sociología de la educación, más decisivas entre las ideas de Ph. W. JACKSON; este término el autor lo usa para hacer referencia al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones escolares que no están marcadas en el currículum formal pero que forman parte de las actividades cotidianas de la escuela.

Pasemos ahora a comentar sobre el trabajo escolar. El trabajo escolar que se realiza en el aula, no sólo queda limitado por las cuatro paredes que la conforman, sino va más allá y rompe con las fronteras de la escuela y de los tiempos que determinan la participación de los individuos a los trabajos que encomienda el profesor, por tanto PHILLIP JACKSON nos dice que: “la forma más permanente de vinculación al trabajo escolar es que se extienda fuera de los límites temporales de unas determinadas clases e inclusión más allá de las fronteras físicas de la propia aula”. (1994: p.145), de lo anterior se desprende que la escuela incide en la comunidad donde está presente, por lo tanto también en la cultura de la comunidad a través de las tareas que los niños llevan a casa.

¿Pero a qué nos referimos cuando hablamos del trabajo escolar?, A primera vista sería solamente aquello que los alumnos realizan cuando hacen

operaciones matemáticas, contestan el libro, pasan al pizarrón, realizan sus comisiones escolares; ¿pero qué hay detrás de toda esta actividad?. El trabajo grupal tiene un trasfondo que determina la forma de cómo realizan los alumnos sus actividades, cómo abordan su realidad, cómo la comprenden y se las explican unos a otros para poder abordarla y enriquecerse constantemente.

Los alumnos, aunque no de manera explícita, saben que existen fuerzas dentro del espacio escolar, y que ellos luchan constantemente para cubrir con éxito lo que se les encomienda por lo que: " el trabajo grupal significa un intercambio de experiencias entre individuos, que tienen necesidades y objetivos semejantes, a través del cual se produce una toma de conciencia de la realidad. Se trata de la comprensión, por parte del sujeto, de la realidad, así como de la identificación de las fuerzas que se encuentran latentes en toda experiencia humana", como aparece escrito en un texto de P.A.C.A.E.P. de la S.E.P. (1989: p.52).

Pero también hay que tener presente que existen dentro de este trabajo grupal el esfuerzo individual de cada uno de los alumnos, por ejemplo: cuando realizan su tarea en casa, cuando pasan al pizarrón, al sugerir ideas, al resolver problemáticas; pareciera que en muchos momentos de la clase estuvieran completamente solos, realizando la actividad encomendada y que algunos tratan afanosamente de ser ayudados, pero el profesor se encarga de que no se comparta nada, sin embargo los alumnos rompen con esa consigna, pero también muchas de las veces algunos niños no les resta más que realizar el trabajo escolar solos y como puedan, de acuerdo a sus posibilidades.

El que un niño esté solo en el espacio escolar sucede sobre todo en aquellos que no han logrado dominar plenamente ese currículum oculto y como lo refiere PHILLIP JACKSON al afirmar que: "...en las clases de primaria se asigna frecuentemente a los niños trabajos en los que se espera que concentren sus energías individuales... Así, en cierto modo, los alumnos deben comportarse como si estuviesen solos cuando otros les hacen muecas. En los primeros cursos no es raro encontrar alumnos sentados frente a frente en torno a una mesa mientras, al mismo tiempo, se les exige que no se comuniquen entre sí. Estos pequeños tendrán que aprender a estar solos en el seno de una masa si pretenden triunfar en sus estudios". (1994: p.56), esta situación de aparente soledad, que es lo cotidiano para los alumnos, tiene significados muy distintos para el niño en lo individual, que para el docente, empeñado en hacer cumplir una consigna de disciplina escolar, hacer trabajar a "cada niño".

La vida del aula, como la pudimos observar en nuestro trabajo de investigación, es un espacio rico en significados diversos para los distintos protagonistas, en el que confluyen elementos los cuales sólo mediante la observación y el análisis se puede llegar a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyos protagonistas principales son el docente y los alumnos, quienes están interactuando constantemente, creando y transformando su realidad.

## **F) Profesor.**

El docente es uno de los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, éste ha sostenido diferentes luchas de sobrevivencia en el aula, a lo largo de la propia historia educativa, pues ha vivenciado una serie de avances y retrocesos, cambios de planes y programas, y sobre cuántos enfrentamientos cotidianamente tiene frente a un grupo de alumnos con características heterogéneas que lo motivan a estar constantemente activo en su práctica docente, buscando las mejores estrategias didácticas para abordar los contenidos educativos, estrategias que constituyen la metodología didáctica que genera para planear y sistematizar su labor docente:

El maestro, en diversos momentos de su trabajo ha tratado de aplicar, tanto los principios generales sobre la enseñanza aprendidos en su paso por la Normal, como los aprendidos con algunos compañeros maestros y otros más han sido creados como resultado de su necesidades dentro de su propia práctica docente cotidiana.

Es probable que esta forma de proceder, de ir probando formas de trabajo, conduce a generar situaciones rutinarias, creyendo que ciertas técnicas han resultado ideales o apropiadas para lograr una enseñanza efectiva, o para poder cubrir todo el programa escolar con el grupo. El resultado podría ser, que tanto maestros como alumnos tratan de sobrellevar el tiempo que pasan en la escuela. pero lo que acontece en el aula es más complejo de lo que se ha pensado, pues en este sobrellevar el tiempo el maestro hace un sinfín de actividades

Al docente lo hemos conceptualizado como el enlace entre la cultura experiencial de los alumnos y la cultura académica que a la escuela le toca transmitir, determinando éste una serie de acciones que lo llevan a que los alumnos cubran un contenido escolar que se expresa a través de planes y

programas de estudio, estas acciones son la práctica docente cotidiana que no es limitada por las cuatro paredes que conforman el aula, sino es el resultado de diferentes factores que interactúan, por tanto, ésta conceptualización es confirmada por CARLOS GARCÍA GONZÁLEZ cuando afirma: "...la relación que mediante la transmisión de conocimientos, se establece entre un maestro y un grupo de alumnos, dentro de un aula. Pero la práctica docente, va mucho más allá de esta mera cortante definición, en ella interactúan diferentes factores: primero, un antecedente histórico tanto del alumno como del maestro; segundo, una formación ideológica; tercero, un ambiente familiar; cuarto, una normatividad interna de organización en la escuela; quinto, un proceso de adaptación maestro-alumno y alumno-maestro; sexto, un sistema político y séptimo, una situación geográfica. Podemos comprobar entonces que la docencia es una actividad diversa, heterogénea, rica en variaciones y matices." (Antología de Especialización en Práctica Docente. Diseño de Laboratorio de Práctica Docente, Volumen 1. México, U.P.N. 1986).

Con lo antes mencionado se comprueba que tan complejo resulta la actividad del docente frente a su grupo, que muchos especialistas no han puesto el suficiente interés en investigarla, dejándola encajonada en conceptualizaciones fuera de la realidad existente, pues es la práctica docente, la que de una u otra forma, ha determinado las prácticas educativas.

Habrá que tener presente que la práctica educativa del docente está condicionada por los saberes y creencias del maestro, considerando al docente como un sujeto institucionalmente prescrito, además del cruce de la biografía personal, así como la historia social, porque un maestro dentro del aula, no sólo tiene el papel de docente sino, también se muestra como una persona que organiza su vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones del contexto institucional en el que se encuentra, como sujetos que se apropian selectivamente de saberes y de prácticas, para sobrevivir dentro de su trabajo.

Pero el trabajo del maestro, que se expresa en su práctica docente cotidiana se va conformando dentro del trabajo en la propia escuela, dándose en este espacio gran parte de su formación como maestro, este proceso de formación es tan informal y se encuentra tan sutilmente integrado en la trama social del espacio escolar, que es difícil distinguirlo en el flujo cotidiano del trabajo docente, ya que está compuesto de numerosas interacciones entre maestros y demás sujetos que intervienen en la vida escolar, de consultas o reflexiones que se incorporan a las decisiones diarias sobre el propio quehacer.

Por los cruces de actividades y sujetos que intervienen en la conformación de la actividad del maestro es que PHILLIP JACKSON concluye: "...que el desarrollo de la actividad docente está muy fundamentado en la intuición más que en los procesos de análisis reflexivo. <Cuando se les pedía, por ejemplo, que justificasen sus decisiones profesionales, mis entrevistados declararon a menudo que su conducta en el aula estaba determinada por impulsos y sentimientos más que por reflexiones y pensamientos>". (1994: p.22), los maestros van conformando en el trabajo cotidiano del aula una intuición para resolver los problemas que se les presenta.

Esta situación de complejidad del trabajo docente se expresa con un ejemplo sencillo, que retoma el gran compromiso que la docencia tienen frente a los niños, cuando nos afirma: CELESTIN FREINET "Nosotros sufrimos más aún que los campesinos, porque nuestro oficio es delicado, no removemos la tierra muda, sino la materia viva con la que no podemos permitirnos errores ni fracasos". (1985: p.32), lo que implica que hay una idea de que el trabajo del maestro tiene fuertes repercusiones en la formación de sus alumnos.

Por lo tanto, la docencia particularmente en Educación Básica, requiere de la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua, pues no sólo implica la apropiación, por parte del docente, de contenidos y de la teoría pedagógica para impartir las clases, sino de una serie de elementos más sutiles e implícitos en los puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual.

Ante las necesidades de los maestros de desarrollar una amplia sensibilidad para tratar a los alumnos PETER WOODS nos menciona: "... quizá la base de la habilidad de un maestro sea su capacidad para realizar conjeturas en la mayor parte de los casos. (Que se implican en el transcurso de una clase) ... Esta es la razón por la cual el maestro es el único poseedor del conocimiento pedagógico. Es sintético, pues reúne elementos separados por ejemplo de las distintas disciplinas en un todo conectado, que es la orientación docente del maestro; implica conocimiento de la situación (lo que incluye no sólo el medio material, sino también los recursos personales propios y los alumnos así como la comprensión de los objetivos que en él se dan). Únicamente está al tanto de esta constelación de factores". (1989: p.17), el docente se enfrenta a una multiplicidad de acontecimientos que se suscitan en el aula a los que tiene que dar una respuesta inmediata a fin de que ésta continúe dentro de los parámetros de disciplina considerados normales.

Si partimos del supuesto que el maestro es el único poseedor del conocimiento pedagógico, tendría que saber cómo debe transmitirlo a los alumnos, pero si al estar frente al grupo pareciera ser que él habla de una cosa al estar enseñando, y los alumnos hacen referencia a otros elementos distintos a lo que se está manejando como tema de clase, como si fueran dos temas totalmente distintos, lo que el docente expone y lo que los alumnos van entendiendo, tal como lo observamos en nuestra investigación.

Sería ideal que el docente, al preparar y conducir su clase, conozca y tenga presente que el contexto comunitario y familiar de los alumnos determina esa red de intercambios de significados que se dan cotidianamente dentro de la escuela y que deciden la realidad de los conocimientos que son apropiados por los alumnos.

Por lo tanto el maestro requiere tomar en cuenta que es lo que sucede fuera de la escuela para que pueda enseñar a los alumnos a leer esa realidad en la que se relacionan los alumnos cotidianamente, pero debe ser a través de un foro abierto a los alumnos, como lo refiere: GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ cuando mencionan la importancia de: "facilitar la participación de todos y cada uno en el foro de intercambios simbólicos en que debe convertirse el aula, en ofrecer instrumentos culturales de mayor potencialidad explicativa, que enriquezca el debate y provoquen la reflexión sobre los mismos intercambios y sus consecuencias para el conocimiento y para la acción". (1992: p.76 y77), pues es a través de estos foros que el docente propicie, puede llegar a conocer la realidad cultural de sus alumnos.

Si el profesor valora al contexto que rodea la escuela en la que trabaja y comprende que éste determina todas las participaciones de los alumnos en el aprendizaje escolar, el maestro tendrá otras funciones que realizar entre las más importantes serán como lo mencionan GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ: "será facilitar la aparición del contexto de comprensión común y aportar instrumentos precedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido". (1992: p.76), al compartir espacios de comunicación cultural.

Para que en la práctica educativa logre que los alumnos adquieran conocimientos relevantes, que le sirvan de herramientas para enfrentarse a la realidad cotidiana, hay que tener presente que los docentes se encuentran con un sinnúmero de problemas de control disciplinario del aula y de organización escolar, que han de resolver de alguna manera durante el proceso de enseñar; también se enfrentan a una serie de problemáticas de aprovechamiento que están fuera de su alcance como lo es: la falta de apoyo por parte de los padres, a la desnutrición de algunos alumnos, a las

deficiencias de otros, pero que de algún modo se debe resolver y, conservar una actitud que le permita impartir sus clases. Para confirmar estas situaciones, retomamos a PHILLIP JACKSON cuando comenta que: "Cualquier docente, desde el momento en que entra en el aula se va a encontrar en numerosas ocasiones frente a situaciones que nunca antes se podía llegar a imaginar, delante de imprevistos que no puede resolver ateniéndose únicamente a los confines y al grado de desarrollo y madurez alcanzado por las disciplinas en que se basa su formación".(1994: p.17), la realidad del aula rebasa la formación del docente.

Una de las problemáticas más evidentes que el docente vivencia, es la de su propia supervivencia como maestro, al atender a un grupo de más de treinta alumnos con características diversas, con los que interactúa cinco horas diarias y en los que se dan un sinúmero de interrelaciones dentro de las más diversas circunstancias, todo esto hacen que el docente ni siquiera este consciente de que manera se llevan a cabo todo el proceso de intercambios, pero tiene de alguna manera que resolver las dificultades del aula, una tras otra, sin olvidar que debe cubrir un programa y atender las actividades cotidianas del grupo por lo que PETER WOODS menciona: "...lo típico (del trabajo docente) es que resuelvan el problema mediante un <compromiso estratégico> (SIKES, MEASOR Y WOODS, 1985) y mediante <estrategias de supervivencia>. Estas últimas son estrategias que permiten ante todo al maestro sobrevivir en su plaza, pero que no necesariamente facilita la enseñanza; sin embargo, tal es la necesidad de autoestima profesional, que a menudo se le interpreta como estrategias de enseñanza". (1989: p.31), es decir, se confunde la habilidad de supervivencia en el aula con las habilidades docentes.

Esta supervivencia encierra muchas facetas de la práctica docente cotidiana, pues el maestro tiene a la vez que escuchar, hablar, corregir, calificar, actuar de acuerdo al alumno con quien se este relacionando, así como regular las interacciones que se llevan a cabo con todo el grupo, pues controla el flujo del diálogo en el aula, al determinar quién habla, invitando a que se formulen comentarios, logrando sólo un tipo de conformidad superficial a sus demandas.

Pese al gran trabajo que realiza el docente, escapan un sinúmero de acciones que los alumnos realizan entre sí, en este sentido GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ retoman a una idea desarrollado por Woods cuando mencionan que:

"el profesor/a cree gobernar la vida del aula cuando sólo domina la epidermis ignorando la riqueza de los intercambios latentes. Como

afirma Woods (1984) " Los alumnos/as que pertenecen a culturas dominadas, a través de sus actos en la escuela, a menudo penetran la falacia de la escuela para ellos, y así rechazan sus mensajes encubiertos. Una variedad de situaciones ocurre con los mensajes en las aulas, de modo que frecuentemente son completamente ignorados (...) estos mensajes encubiertos a menudo son directamente rechazados(...) otras veces son simplemente ignorados de forma pasiva(...) los estudiantes crean sus propias estructuras culturales que utilizan para defenderse de la imposiciones de la escuela" (1992: p.24.).

Por tanto, se sostiene que la cultura de la cual participan los niños es determinante para la comunicación docente-alumnos.

El profesor a lo largo de su práctica docente se ha encontrado en un dilema difícil de resolver, se encuentra en medio del conflicto entre su responsabilidad de mantener el control sobre el orden social impuesto a través de la escuela y las relaciones en el aula, así como sobre la impartición del curriculum disciplinar y su responsabilidad profesional de potenciar el aprendizaje significativo y relevante para todos y cada uno de los integrantes del grupo de clase, como lo maneja PHILLIP JACKSON cuando afirma: "...En un sentido educativo, cuando se pierde el control de un grupo, se pierde todo". (1994: p.143), lo que implica que a los docentes no se le puede permitir perder la disciplina dentro del aula, pues se presupone que pierde la posibilidad de enseñar.

Bajo esta dinámica que ocurre todos los días dentro del aula, los maestros necesitan tener mayores herramientas que les permitan alcanzar los objetivos del programa y desenvolverse bajo condiciones que de alguna manera les permita tener un poco de más control del aula y poder dar soluciones más reflexivas y analizadas al proceso de enseñanza, pues como lo afirma PHILLIP JACKSON: "Cualquiera que haya enseñado no habrá dejado de preguntarse de cuando en cuando si sus alumnos están con él o no ". (1994: p.123), sobre todo por la forma en que los alumnos participan o no dentro de su clase.

Los docentes somos, en primera instancia, el resultado de la formación que se ha recibido, y si como docentes lo que pretendemos lograr con los alumnos no es lo esperado por el programa, se debe ha, como lo menciona MA. ESTELA CERVANTES TELLEZ, que: "Existe poca relación entre lo que recibimos en la formación profesional y las exigencias del trabajo real, los maestros necesitamos ser formados como los entes generadores de ideas y no como transmisores y reproductores mecánicos"., (1988: p.14), de hecho,

como ya antes se dijo, la formación del docente es mas informal dentro de su propia práctica.

Pero esta falta de relación entre la formación recibida y las exigencias del trabajo docente, ha propiciado la ignorancia de muchos factores que determinan que no se logre un proceso de enseñanza relevante y de una alta calidad educativa, en gran medida, porque el docente no se ha comprometido con una actualización continua, para realizar su labor educativa, se ha estado manejando más en la improvisación y la falta de una visión profunda y global en la que el contexto cultural determina a los protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje para cubrir objetivos del sistema educativo, por tanto, como lo refiere PHILLIP JACKSON cuando menciona que: "... en un contexto de aula donde las situaciones imprevistas, únicas e inestables, los momentos de indeterminación en los que el profesorado se ve abocado a improvisar su acción y reacción son una de las principales características de este trabajo profesional, el conocimiento es construido por los profesores y profesoras a través de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción". (1994: p.18), donde el factor cultural requiere de ser valorado.

Es necesario un cambio de actitud en el profesor, en cuanto que domine una perspectiva de cambio social; la constante preocupación por incorporar a los maestros en los procesos de producción y comunicación de conocimientos; la búsqueda de estrategias de la misma investigación que los ayude a reivindicarse de manera consciente y organizada a su trabajo docente, no sólo como una presencia activa de significación real en la sociedad a la que pertenece, sino además disminuyendo los espacios y diferencias tajantes que generalmente la ciencia, basada en el positivismo y el empirismo superado como una forma de conocimiento escolar, sino establecer entre teoría-práctica y sujeto-objeto de las prácticas de investigación educativa como parte de su trabajo cotidiano dentro del aula.

Para esto es urgente de que la educación que el maestro imparta a sus alumnos sea de contenidos relevantes, mediante formas didácticas motivantes, de acuerdo a su realidad socio-cultural, además de creativa, dinámica y sobre todo transformadora.

El maestro por su parte necesita saber, qué para lograr conocimientos relevantes en los alumnos debe tomar en cuenta el contexto socio-cultural en el que se desenvuelven sus alumnos, para orientar los procesos para la adquisición del aprendizaje escolar significativo, GIMENO SACRITÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ lo confirman al mencionar que: "Por otra parte, y puesto que la creación y transformación de significados sobre la vida natural,

individual y social es un proceso de elaboración subjetiva de los individuos y de los grupos sobre la base de su experiencia en el mundo social y cultural donde se desenvuelven, es necesario que en dicho proceso se respeten los ritmos y las diferencias individuales". (1992: p.101).

La investigación educativa puede ser la pauta del cambio en el desarrollo de las actividad escolar, aclarando que no todos los docentes pueden hacer investigación, pues las deficiencias existentes durante su formación no han sido superadas, pues se está constantemente en un proceso de transformación pero que no deja de ser una alternativa que le permita vincular su práctica docente con la investigación, como lo menciona MA. ESTELA CERVANTES TELLEZ: " ...Una alternativa para que el maestro vincule su práctica docente con la investigación, sin que esta palabra quiera decir utilizar metodologías rigurosas o difíciles que están fuera de su conocimiento". (1988: p.8), es decir que puede manejarse un nivel de investigación, propio para las necesidades del maestro frente a grupo.

Pero habrá que tener presente que el trabajo de investigación, como cualquier otro, requiere condiciones específicas para realizarse como: tiempo, espacios de discusión, análisis, reflexión y no es posible hacer un trabajo de investigación como una indicación: <ahora los maestros tienen que investigar> , sin que se promuevan las condiciones laborales específicas para quienes lo realicen y se propicien los espacios institucionales que realmente posibiliten este trabajo, pues, no es posible pedir a los maestros en servicio que realicen labores de investigación como una tarea más del trabajo escolar cotidiano, ya bastante exigente en sí es su labor en el aula.

## **G) Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.**

La educación es un proceso social necesario para la supervivencia humana, ya que el hombre se ve obligado a aprender las respuestas de su medio social para vivir conforme al mismo.

Este proceso de educación requiere del educador, en la sociedad en que vivimos, que actúe como modelo, como emisor y como interventor, que permitan al educando elaborar y construir su personalidad de acuerdo con un patrón determinado por el medio sociocultural, pero además se requiere y exige de la presencia de un objetivo, finalidad, patrón ideal, que oriente el proceso y la acción y que éste se considere, no como un proceso azaroso o desconectado, sino como aquel que posee una intencionalidad sustantiva que reside en un proyecto educativo, el cual debe ser asumido progresivamente por el educando dentro de un proceso de Enseñanza-Aprendizaje, dentro de la escuela.

Cuando hablamos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, hablamos de dos protagonistas: un educador, cuyo proceso de enseñar parte de interacciones, modelos, y acciones constantes dentro del aula, manejando una intencionalidad, al basar la enseñanza en lo que marcan los planes y programas de estudio del propio Sistema Educativo; y un educando cuyo proceso de aprendizaje es activo, pues sólo él irá construyendo conocimientos y aprendiendo a través de su propia actividad.

Por lo que este proceso de enseñanza, por parte de los docentes, y de aprendizaje, por parte de los discentes, tiene, en las propuestas actuales de educación, como una consecuencia la de aprender a aprender por parte de ambos, pero este proceso de enseñanza-aprendizaje no se da plenamente, porque los ritmos de aprendizaje en un grupo de alumnos son diversos, cada uno va reconstruyendo su aprendizaje escolar, entre otras cosas, a través de su propia cultura experiencial.

Lo antes escrito lo podemos confirmar con las palabras de PHILIP JACKSON cuando escribe: "incluso cuando el profesor actúa como una emisora de radio, resulta dudoso que todos los alumnos estén conectados. Un modelo más aceptable es el del profesor comunicándose con diferentes individuos por períodos breves y esporádicos, y el resto del tiempo estos alumnos responden a otros estímulos. HARRY F. SILBERMAN, Journal of

Teacher Education, 14: p. 235" (1994: P.121); cada alumno responde de diversa manera a su maestro.

Con esto vislumbramos la complejidad del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, que al ser abordado para comprender el proceso educativo, algunos docentes han pensado que si se conoce todo lo referente a lo que es la enseñanza, entonces se debe dominar o ser capaces de comprender todo lo que es el aprendizaje, centrando la atención de estos procesos enseñanza y aprendizaje por separado, cayendo en grandes errores en su labor docente, que la misma investigación educativa no ha podido superar.

El proceso de Enseñanza-Aprendizaje, a través del presente trabajo de investigación nos ha permitido ver qué tanto el docente como los alumnos van conociendo, valorando y transformando la realidad cotidiana a la que se enfrentan en el aula, pues aunque el docente está preocupado en que se logre un determinado objetivo del programa, los alumnos se apoyan de su cultura experiencial y socializan el conocimiento, intercambiando ideas, con la cual se dan acercamientos entre lo expuesto por el maestro con su propia realidad y pueden a partir de esto relacionar lo que se les está enseñando, tal como lo maneja el P.A.C.A.E.P.: "El proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentado en una noción de aprendizaje grupal, es una situación donde se generan vínculos específicos entre los participantes, a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, para conocer, valorar y transformar su realidad". (S.E.P., 1984).

Lo que sucede dentro del aula se refleja en una dinámica que continuamente está cambiando, lo cambiante de la dinámica se puede comprobar al considerar la transformación del lenguaje simbólico que se utiliza dentro del aula por los alumnos, es posible comprenderlo como lo refiere GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ: "... el mundo es procesado por el lenguaje frente al mundo de los sentidos. Este sistema, el mundo codificado por el lenguaje, representa la naturaleza transformada por la historia y por la cultura (BRUNER. 1988a, pág. 81)", los niños van modificando continuamente el uso del lenguaje para significar lo que van aprendiendo.

En este sentido coincidimos con los autores antes citados cuando afirma: "Y éste (el uso del lenguaje) es un hecho decisivo porque, como plantean SCRIBNER y COLE (1982), la enseñanza debe descansar sobre el lenguaje. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela se producen fuera de contexto, sin referentes concretos y al margen del escenario donde tiene lugar los fenómenos de que se trata en el aula". (Ibidem: p.66).

El aula, por lo tanto, es un espacio en donde el docente y los alumnos comparten vivencias de la realidad escolar a través del lenguaje, buscando los significados que le permitan comprender, valorar y transformar dicha realidad, lo cual va dando pauta a que se vayan construyendo conocimientos y se esté experimentando la significación de la realidad en la propia acción de los protagonistas, de esta manera se logra motivar el aprendizaje, único propósito de la enseñanza escolar, proceso que nunca se mantiene fijo y cerrado, ya que cada aula posee una dinámica propia, confirmando esta idea con GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ, cuando nos comenta: "...al tomar en consideración el carácter subjetivo, cambiante y creador de las variables que configuran la vida del aula, la enseñanza no puede concebirse como una mera aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas, sino como un espacio de vivencias compartidas, de búsqueda de significados, de producción de conocimiento y de experimentación en la acción". (1992: p.101), cuyas características son irrepetibles.

Tradicionalmente se ha pensado, que enseñar es exponer una clase y que en el mejor de los casos los alumnos la van a comprender de inmediato y sin ningún problema, pero con una visión así únicamente se logra una clase memorizada y al cabo de un tiempo se comprobará que no se alcanzó el conocimiento escolar deseado, siendo este uno de los problemas actuales más graves de la educación.

Es importante dimensionar, desde otras perspectivas, que la enseñanza como plantean GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ es algo más, cuando comentan que:

"...en la perspectiva heurística, conscientes de la importancia de la creación y transformación de significados como finalidad educativa, el dilema entre el conocimiento académico y el conocimiento del alumno como punto de partida para los procesos de aprendizaje se resuelve a favor de este último. Lo que importa es que el estudiante active sus esquemas de pensamiento, que utilice sus códigos de interpretación del mundo y de la comunicación con los demás por incorrectos o insuficientes que sean (FREIRE, 1990) sólo cuando el alumno moviliza sus propios instrumentos de intercambio puede descubrir sus insuficiencias, contrastarlos con elaboraciones ajenas y preparar el camino de su transformación". (1992: p.100), poco sirve la memoria si no hay una transformación de lo aprendido por parte de los alumnos, desde esta perspectiva el aula es más un espacio cultural de los alumnos que del docente.

Desde los planteamientos de los autores citados la enseñanza que se imparte en las aulas no es sólo un medio para conseguir objetivos fijos, previamente establecidos, sino el proceso donde se realizan los valores que orientan la intencionalidad educativa y social en la escuela.

Si se empieza a cambiar la idea preestablecida por una visión tradicionalista de lo que es la enseñanza, paulatinamente se cambiará lo que se pretende alcanzar por parte de los docentes y de los alumnos, este cambio de visión provocará una serie de rupturas que marquen transformaciones y se logren nuevos procesos para alcanzar el aprendizaje un marco más espontáneo y cotidiano que realiza el niño en su experiencia vital, para encontrar, por parte los diseñadores educativos y de los propios docentes los modelos que puedan orientar de renovadas perspectivas en la educación.

Para renovar las perspectivas que orienten a la escuela será necesario tener en cuenta lo siguiente, como lo refiere GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ: "... si en la vida cotidiana el hombre aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación a partir de la práctica, también en la vida académica el alumno/a debería aprender, mediante procesos de intercambio y negociación, reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas". (1992: p.112), el maestro necesita considerar la significación de la cultura por parte de los alumnos para alcanzar mejores resultados escolares.

Al reconocer que el alumno aprende negociando, interpretando, e intercambiando con sus compañeros, tal como lo llegamos a confirmar en nuestras observaciones y registros, también comprobamos, que cuando el profesor reproducía rutinariamente estrategias y comportamientos dentro de su clase, provocaba en los alumnos el desinterés casi total por lo que se estaba abordando en ese momento dentro del aula, así como un empobrecimiento del pensamiento del niño y su acción, desviando su atención del conocimiento escolar que se le proponía.

Para evitar un trabajo rutinario del maestro es necesario tener presente lo que dice GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ cuando comenta: en cuenta lo siguiente, como lo refiere GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ: "... si en la vida cotidiana el hombre aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación a partir de la práctica, también en la vida académica el alumno/a debería aprender, mediante procesos de intercambio y negociación, reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas". (1992: p.112), el maestro necesita

considerar la significación de la cultura por parte de los alumnos para alcanzar mejores resultados escolares.

esta afirmación implica que el proceso de un salón de clases si bien no puede repetirse en otro, hay constantes que marcan una línea de acción que hace que sea reiterada una forma de trabajo provocando desinterés en sus alumnos, no a menos que el maestro no se esfuerce por cambiar

En nuestro proceso de investigación nosotras llegamos a comprobar que el conocimiento que logran los alumnos dentro del aula es una reconstrucción, no una adquisición, pues ellos no están adquiriendo totalmente lo que el profesor esta enseñando, sino lo que realizaban como trabajo en el aula, era una reconstrucción del conocimiento escolar confrontándolo con sus preconcepciones "vulgares" productos de su realidad existencial, y que son parte de la cultura familiar y comunitaria de donde provienen.

Las ideas antes descritas también las refieren GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ al afirmar: "...la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue, ni exclusiva ni prioritariamente mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro (...) y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer".(1992: p.32), en este sentido son múltiples los medios que permiten a los niños acceder a nuevos conocimientos, no es privativa de la escuela.

El conocimiento y el aprendizaje son fundamentalmente situacionales, siendo el resultado de la actividad, la cultura y el contexto cultural, actualmente "provocar" en la escuela un relevante aprendizaje de los conceptos de la cultura escolar requiere un procedimiento similar al que utilizan los hombres en la vida cotidiana, y al lograr en los alumnos ese aprendizaje relevante los llevará al conocimiento de utilidad para su vida social se requiere de plantear nuevas propuestas educativas, tal como lo confirma GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ, en el sentido que el conocimiento "...ha sido, es y será una aventura para el hombre, un proceso cargado de incertidumbre, de prueba, de ensayo, de propuestas y rectificaciones compartidas, y de la misma manera debe acercarse al alumno/a si no queremos destruir la riqueza motivadora del descubrimiento".(1992: p.71).

Con lo antes descrito podemos ver que la labor del docente, dentro de un trabajo tradicionalista, en cierto sentido es titánica al querer enseñar sobre un proceso de referentes sociales irreales, que en muchas ocasiones ni él mismo comprende; si el maestro retomara en esencia lo que el mismo

realiza para aprender cotidianamente, evitaría muchas de las acciones que lo llevan a la contradicción en su trabajo educativo, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha mistificado de tal forma que su acceso es complicado, creándose una serie de estrategias rutinarias en la enseñanza, conformando tabúes y códigos que obstaculizan el aprendizaje relevante, durante años se han utilizado formas poco imaginativas de acercar a los niños al conocimiento.

Ahora, en el momento presente, el trabajo educativo requiere de grandes esfuerzos para comprender de que manera se lleva a cabo este proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas que permita la recuperación de los procesos culturales de los alumnos, es decir de su cultura experiencial.

Pero la situación que tradicionalmente se vive en las aulas no es totalmente oscura, existen algunos indicios de luz que permiten comprender situaciones e incorporar elementos para que este proceso de enseñanza-aprendizaje tome otras direcciones, por lo tanto es importante considerar lo que manejan GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ, cuando escriben: "...si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando lo significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno/a debería de aprender reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación". (1992: p.73), con esto queremos decir que el maestro tendrá más herramientas que le permitan alcanzar mejor sus metas y lograr sobre todo aprendizajes relevantes, que lo motiven a continuar con su tarea que es la docencia.

El maestro debe tomar en cuenta la importancia que tiene considerar de los alumnos toda su cultura experiencial para activar el trabajo en el aula y poder ir relacionándola con lo que pretende enseñar en la escuela, con esto asumimos la afirmación de GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ:

"Ahora bien, si queremos que estos conocimientos (la cultura experiencial) se incorporen como herramientas mentales, no sólo fundamentalmente en la estructura semántica académica que utiliza el alumno/a para resolver con éxito las demandas del aula, sino en su estructura semántica experiencial, el aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados. De esta forma, se provoca que los alumnos/as activen los esquemas y preconcepciones de su estructura semántica experiencial, para reafirmarlos o reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los

nuevos conceptos de la cultura y los conocimientos públicos con los que ahora se pone en contacto. (1992: p.72 y73).

El trabajo en el espacio del aula tendrá más sentido para los niños si se parte de sus propios esquemas culturales, incorporados desde el trabajo del docente

Si el profesor comprende que el aprendizaje que se logra dentro del aula por parte de los alumnos no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara con el profesor y los alumnos, sino que este se logra dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias enmarcadas por una cultura, entonces podrá comprender como se va configurando la propia cultura del aula como un reflejo de la realidad en la que todos estamos inmersos.

Con esto reafirmamos que para que haya un aprendizaje relevante es necesario que como lo refieren los autores antes citados: "...el individuo aprenda realmente, como afirma FENSTERMACHER (1987), cuando se adueña del conocimiento, lo asimila y adapta a sus únicas circunstancias o, según las aportaciones piagetanas, cuando tiene lugar un auténtico proceso de metabolismo simbólico que provoca la reconstrucción del propio pensamiento en un nivel superior de comprensión y acción. Por tanto es más correcto afirmar que la enseñanza facilita el aprendizaje y no que lo produzca o cause". (1992: p.106).

Pero cómo evitar, en la actualidad, que el aprendizaje en el aula constituya una cultura académica que no tiene aplicación en la vida cotidiana de los alumnos y que sirve exclusivamente para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plantean sólo en su vida escolar.

En el presente se plantea cómo pasar de un aprendizaje significativo sólo útil para la escuela a un aprendizaje relevante para la vida social de los alumnos, que apoye y cuestione sus preocupaciones que ha ido creando en su vida previa y paralela a la escuela. Por lo tanto la escuela requiere tener presente la cultura que existe fuera del espacio que enmarcan sus muros, y que penetran en las aulas a través de los significados que introducen y manejan los alumnos.

El aprendizaje escolar será relevante cuando considere los intereses de la comunidad, tal como lo afirman GIMENO SACRISTÁN, J. y A.I. PÉREZ GÓMEZ cuando escriben:

“Cuando el significado de los conceptos de la cultura pública de la comunidad social no parece relevante para sobrevivir en la cultura de la escuela, cuando no aprecia el valor intrínseco de los mismos para analizar, comprender y toma decisiones en la cultura del aula, no puede producirse su aprendizaje relevante.

Se abren las puertas al aprendizaje memorístico o, en el mejor de los casos, al aprendizaje significativo dentro de una estructura paralela de la memoria, cerrada en sí misma y útil para la cultura de la escuela, pero no necesariamente para la cultura extraescolar, la memoria semántica académica”. (1992: p.111).

Pasar del aprendizaje memorístico a uno significativo, pasa por recuperar en el aula la cultura de la comunidad.

Es necesario que los profesores tengan presente dentro de su práctica docente que el aprendizaje relevante de los contenidos, principios y procesos de la cultura pública requiere foros de negociación e intercambio, si se pretende la participación activa de los alumnos, de modo que se creen en la propia escuela espacios de significados compartidos.

Al abrirse estos foros de negociación e intercambio, entonces se podrá lograr las alternativas necesarias para que la educación eleve su calidad y se oriente al mejoramiento, porque todo aprendizaje relevante es en el fondo un proceso de diálogo con la realidad social y cultural, que nos permita estar valorándola, cuestionándola y transformándola, logrando que las escuelas cumplan con la función social asignada, que al no cumplirla tantas polémicas han levantado.

Por lo tanto la invitación a los docentes y a los que dirigen de alguna manera los pasos en el Sistema Educativo, es la de comprender que si se pretende educar para la vida es necesario provocar que los aprendizajes sean relevantes y para esto es necesario volver la mirada al aprendizaje espontáneo cotidiano que realizan los niños en su experiencia vital enraizada en la cultura de su comunidad, para encontrar los modelos que puedan orientar el aprendizaje sistemático en el aula.

**III. ANÁLISIS DEL MATERIAL  
RECUPERADO EN LA  
INVESTIGACIÓN DE CAMPO.**

---

### III. ANÁLISIS DEL MATERIAL RECUPERADO EN LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO.

Con base en los elementos teórico-metodológicos expuestos antes, se llevó a cabo el camino recorrido dentro de este trabajo de investigación cualitativa con enfoque etnográfico que ha sido largo, arduo y comprometido; más la riqueza que nos ha proporcionado desde el momento en que decidimos hacerlo ha superado nuestras expectativas en cuanto a conocer un aspecto de la vida en el aula.

En este capítulo, analizaremos algunos registros recuperados en investigación etnográfica efectuada en el grupo escolar observado, donde corroboramos la presencia de la cultura experiencial del alumno como un factor que determina el aprendizaje escolar. Dichos registros de observación se encuentran recopilados en el anexo de este documento.

A lo largo del trabajo de investigación que realizamos, pudimos observar cómo los niños en el aula participan con lo que saben previamente, a lo que aparece en el desarrollo de la clase expuesta por el maestro. Al principio estas participaciones no tenían sentido para nosotras, pues pensábamos que lo que expresaban estaba fuera de lo que en ese momento enseñaba el maestro.

A medida que íbamos registrando las observaciones realizadas en el grupo y al discutir las entre nosotras, notamos que los comentarios realizados por los alumnos, los cuales nos parecían fuera del contexto del contenido escolar que enseñaba el docente, en realidad contenían un significado cultural importante para los niños; dichos comentarios son importantes de analizar, por lo que mostramos algunos registros que consideramos propios de compartir, pues en ellos se verifica nuestro objeto de estudio: la presencia de lo que en este trabajo hemos llamado la *cultura experiencial* de los alumnos en las situaciones cotidianas del aprendizaje.

La riqueza de los registros no queda agotada en los análisis que se presentan en este capítulo, sólo damos, por razones de tiempo y espacio, algunos ejemplos que consideramos más significativos para el desarrollo de las ideas que aquí se sostienen como básicas dentro de nuestra investigación.

## 1er. EJEMPLO ILUSTRATIVO: EL TRANSPORTADOR.

En la observación registrada el 12 de mayo de 1995, en la clase de matemáticas de cuarto grado, el maestro aborda el tema de: "ÁNGULOS", donde explica el maestro la utilidad del semicírculo graduado, en este caso hecho de madera, para trazar y medir ángulos, llamado comúnmente transportador. El maestro expone afirmando, a la vez que lo muestra a toda la clase: <los ángulos se miden con un objeto llamado transportador>; ante tal afirmación un niño comenta en voz alta para que el docente le escuche: <maestro, sí, transportador el que me transporta a México>.

Como se aprecia en el desarrollo de esta clase, se presentó un momento donde la cultura experiencial del alumno se confronta con un saber de la cultura escolar que representa el maestro, a través de la relación maestro-alumno. La confrontación tuvo lugar en el transcurso de la exposición y nos referimos cuando el maestro menciona una definición de "transportador" y el alumno refiere otra definición proveniente de su experiencia, tal como se muestra en el siguiente esquema:

TRANSPORTADOR	
MAESTRO	ALUMNO
Objeto que sirve para medir ángulos.	Transporte que nos lleva de un lugar a otro.
	

En el esquema anterior se aprecia con toda claridad que la misma palabra tiene diferente significado y representación para el alumno que para el maestro. Así observamos que la utilización de una palabra puede

representar significados diferentes para los sujetos de acuerdo a su cultura experiencial.

En esa misma clase cuando el maestro pidió ejemplos de ángulos, algunos niños refirieron las esquinas de su salón, otros las porterías de fútbol; un niño, con una actitud de descubrimiento comentó en voz alta: <el número 1 también tiene **ángulos**>, entonces el maestro, con una actitud de reprobación, le replica: <no digas tonterías>, el maestro siguió hablando, sin considerar más el comentario del alumno.

Quedándose con la duda, en el recreo, quien realiza el registro, le pregunta al niño el por qué decía que el número 1 tenía **ángulos**, entonces él dibujó en la tierra el número de la siguiente forma:

Con éste dibujo demostró el alumno que tenía razón e hizo presente su *cultura experiencial*.



## 2do. EJEMPLO ILUSTRATIVO: EL BILLETE.

En la clase del 23 de mayo de 1995, después del recreo, en el área de historia, el maestro indica a sus alumnos copiar una lección de su libro, titulada "Sor Juana Inés de la cruz", los alumnos sin saber al parecer el sentido del "para qué" copiarla, lo hacen.

Nosotras presuponemos que el alumno en su cultura familiar y comunitaria, sabe que debe obedecer a sus mayores, está acostumbrado a recibir órdenes como parte de los roles culturales que se manifiestan en su sociedad comunitaria.

Pero en realidad, conforme a lo observado un alumno, trata de encontrar sentido a lo que están realizando, cuando comenta en voz alta, a partir de su cultura experiencial, que **vió el personaje de Sor Juana Inés de la Cruz en un billete**. Se observa que para el profesor el comentario es irrelevante, por lo que no es tomado en cuenta y da la indicación de seguir trabajando.

Sin embargo, el alumno continua comentando esta experiencia con sus compañeros, quiénes le preguntan donde vió el billete y él contesta que su papá tiene guardado uno de esos billetes donde está el personaje que mencionó. Como podemos notar, la cultura experiencial vivida con la familia se hace presente en las actividades escolares, situación que el docente no aprovecha para hacer más rica y significativa la tarea escolar indicada.

### 3er. EJEMPLO ILUSTRATIVO: ESTAMOS UNIDOS LOS MEXICANOS.

En la clase del día **25 de mayo de 1995**, los alumnos junto con su maestro, se dirigen al aula de computación para tratar la clase de historia, con el tema: "MI PAÍS MÉXICO". En el desarrollo de la exposición por parte del maestro, aborda los diferentes nombres que ha tenido nuestro país a lo largo de la historia:

Para éso, el maestro explica e indica que copien de la computadora a su cuaderno la secuencia:

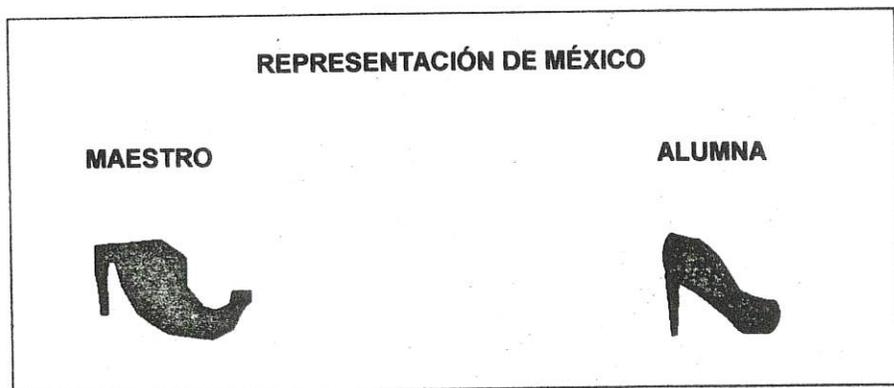
<De 1325 a 1521 se llamó México Tenochtitlán,  
De 1521 a 1821 Nueva España....> etc.  
Hasta llegar a 1917, donde recibió el nombre oficial de **Estados Unidos Mexicanos**.

Un alumno relaciona este último nombre con la siguiente frase: < **maestro, también podemos decir, *Estamos Unidos los Mexicanos***>, pero como no es escuchado por el maestro, continua el alumno copiando en su cuaderno. En esa ocasión quien hace el registro estaba sentada al lado de este niño y confirma que en lugar de escribir *Estados Unidos Mexicanos*, anotó, "*Estamos Unidos los Mexicanos*". Para el niño las palabras "Estado y Estamos" tienen una connotación distinta a la que el docente le quiere dar; el niño hace énfasis en el aspecto de *Unidad*.

### 4o. EJEMPLO ILUSTRATIVO: REPRESENTACIÓN DE MÉXICO, UNA ZAPATILLA.

En la misma sesión antes aludida, el maestro dibuja en el pizarrón la República Mexicana y una niña lo relaciona con un objeto de su medio familiar, diciendo en voz alta, a fin de ser escuchada por el docente: <maestro, la República Mexicana parece una zapatilla>; pero tampoco es escuchada, o al menos finge no escuchar.

Para entender la intervención realizada por la alumna presentamos el siguiente esquema:



Con lo anterior, los comentarios de los alumnos en clase denotan una vez más, parte de lo que viven fuera de la escuela, con su familia y comunidad, lo que se refleja en el aula en inquietudes, intereses y marcos referenciales que hacen presente con sus intervenciones, en el momento de reconstruir el conocimiento escolar; en este último caso con relación a un pretendido mapa que el maestro dibujó en el pizarrón.

Después de ocho meses que dejamos de visitar el grupo, ahora se encuentran cursando el quinto grado, y nos parece increíble constatar nuevamente cómo los niños retoman durante las actividades académicas sus referentes culturales; como venimos mencionando, se trata del resultado de la convivencia cotidiana en su familia y comunidad. Y con los siguientes registros se comprueba una vez más la presencia *cultural experiencial* de los alumnos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

## 5o. EJEMPLO ILUSTRATIVO: LA ORTOGRAFÍA.

En la clase del día **martes 16 de enero de 1996**, el maestro propone trabajar dentro del área de español, asignando la actividad de buscar palabras que lleven las letras **x, v y c.**, sin indicar una fuente específica. Los alumnos realizan el trabajo, cada uno de diferente forma, unos consultando libros, otros comentando entre ellos, los restantes buscando en el diccionario y en sus apuntes.

Un alumno comenta, después de ser calificado por el maestro, estando los dos en el escritorio, sobre las faltas de ortografía que ha identificado fuera de la escuela, donde concluye: **<por la calle en los letreros grandes, existen faltas de ortografía, como por ejemplo, Presidencia lo escriben con s>**; se refieren a la terminación de la palabra Presidencia, o sea a la sílaba "cia". El maestro aprueba su comentario sonriendo.

Con este ejemplo, se manifiesta la aplicación que le está otorgando el alumno a los ejercicios ortográficos fuera del espacio escolar, en su convivencia cotidiana con lo que le rodea, a partir de lo que vive y observa en su comunidad. O sea que no sólo los elementos experienciales que proceden de fuera de la escuela, se hacen presentes, sino también salen conocimientos en busca de sentido o utilidad por el alumno, hacia el entorno extraescolar.

## **6o. EJEMPLO ILUSTRATIVO: LAS INSTRUCCIONES.**

En la clase de matemáticas, del **19 de enero de 1996**, el maestro trató el tema de "instrucciones", preguntándoles a los alumnos: **<¿para qué sirven las instrucciones?>**. En respuesta, los alumnos, cada cual desde su lugar y sin ningún orden contestaron en voz alta: **<pasteles, usar la sierra eléctrica, jugar béisbol, barrer con escoba, matar un chivo, pasar los muebles hacia el frente, regar agua, barrer de derecha a izquierda, pasar las camas>**; con esto pretendían ser escuchados, pero el maestro desconcertado preguntó: **<¿de qué estamos hablando?>**, ante lo abrumador de tales respuestas, las cuales no puede contestar, el maestro decide cambiar la actividad, para permitirle controlar la situación.

Con lo antes mencionado podemos confirmar que el alumno hace presente su cultura experiencial, ha visto instrucciones en muchos envases, manuales de herramientas y otros lugares que se relacionan con las intervenciones de los infantes, sobrepasando la expectativa del docente, quien, de momento,

no comprende el por qué de las respuestas ante el cuestionamiento que ha realizado.

## 7o. EJEMPLO ILUSTRATIVO: EL PAPALOTE.

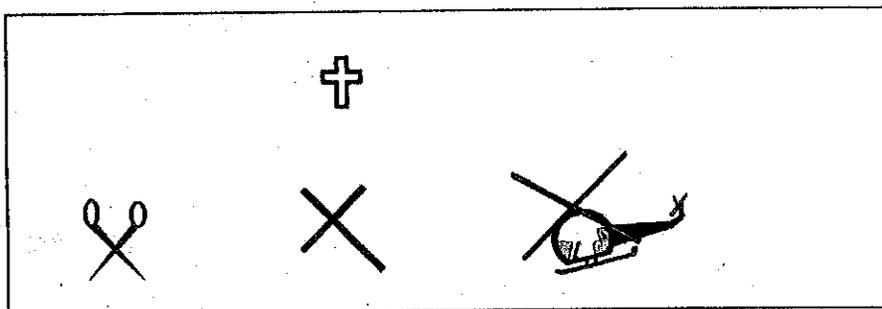
El mismo día, dentro de una parte de la clase, el profesor les había pedido material para elaborar un papalote; al iniciar les indica que lean las instrucciones respectivas en el libro de matemáticas y que lo realicen, la tarea se marca para realizarse de manera individual y dentro del salón.

En seguida, el maestro se ausenta del aula por largo tiempo, y los alumnos al ver que el profesor no está, deciden hacerlo fuera del aula, sin importarles que el profesor les indicó que no salieran. Los niños empiezan a hacerlo sin tomar en cuenta las instrucciones del texto, se reúnen un grupo de cuatro niños y al socializar, intercambiar y negociar sus conocimientos sobre la fabricación del papalote, lo arman rápido, mientras otros niños les piden que les ayuden a quienes ya concluyeron; sobre todo las niñas. Con esto, se muestra que saben hacerlo sin necesidad de leer las instrucciones del libro y que han aprendido esta actividad fuera de la escuela.

En este ejemplo podemos también constatar, los roles que tienen los niños y las niñas dentro de su familia y su comunidad, pues presentaron mayores dificultades las niñas en el momento de fabricar el papalote, porque ellas generalmente no realizan esta actividad, ya que se considera más un juego de niños.

Por cierto, cuando uno de los grupos de niños estaban armando sus papalotes, al estar uniendo las dos varas que soportan el papel, entre risas y juegos, comenzaron a relacionarlas con objetos que están presentes en su vida cotidiana o han aprendido en otros espacios, diciéndose entre ellos: **<parecen unas tijeras>**, otro exclama **<ésta parece la cruz de muerto>**, a lo que otro de sus compañeros reacciona al momento que se tapó la cara, diciendo **<entonces yo soy un vampiro >**. También juegan dándole muchos otros usos al papalote. **Otro niño hizo el ruido de un helicóptero y movió las varas como si fueran sus hélices.**

A continuación se presentan las formas con que fue relacionándose las varas de la estructura del papalote.



Además una vez terminado el primer papalote realizado por el grupo de niños antes comentado, pretenden hacerlo volar, varios niños de otros grupos se reunieron en el patio para ver lo que este grupo hacía, entre ellos intercambian, negocian y socializan ideas, expresadas en frases como: **<suéltale más hilo, más larga la cola, córrele y nosotros le sujetamos para que se eleve>**. Así, finalmente lograr hacerlo volar.

Con lo antes mencionado se confirma que en la vida cotidiana los niños aprenden reinterpretando los significados de la cultura experiencial, adquiridos fuera del ámbito escolar, enriqueciendo sus experiencias vividas en los espacios escolares, mediante procesos de intercambio, socialización y negociación, donde no participa el docente.

#### **8o. EJEMPLO ILUSTRATIVO: LAS LIGAS.**

En una clase de español del día **19 de febrero de 1996**, el maestro trató el tema de las palabras y sus significados, en esta ocasión el profesor leyó en voz alta la lección: "el juicio de un taco", y decide que las palabras que no entiendan las escriban en el pizarrón. Sobre ellas preguntan: **<¿qué significa ligado?>** un niño levanta la mano y lo relacionó con las ligas, pero el profesor dijo **<no no, no tiene nada que ver con las ligas>**, contestando el alumno **<maestro, pero hay un señor que vive cerca de mi casa, que le dicen el ligado porque vende ligas >**, luego el profesor pregunta: **<¿qué significa la palabra balanceo?>**, y un niño lo relaciona con balancea y el maestro corrige refiriendo el significado con equilibrado y el niño denota malestar, contestando: **<¡ah!>**.

Con esto confirmamos, que los niños le dan significado a su experiencia para enriquecer y ampliar su cultura, pues los alumnos constantemente experimentan y aprenden en su vida comunitaria y cotidiana, para incorporarse a la cultura que le impone en la escuela, así también dentro de la llamada cultura académica los alumnos deben aprenderla reinterpreandola, y no sólo, de manera lineal, adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas.

## 9o. EJEMPLO ILUSTRATIVO: DERIVADOS DEL PETRÓLEO.

En la clase de español, del 21 de febrero de 1996, el profesor se refiere a los verbos y menciona el verbo dominar y los niños lo relacionan con el juego de dominó, pero el profesor comenta <estamos hablando de los verbos> y continúa mencionando otros verbos sin tomar en cuenta el comentario del niño.

En el mismo día, después, en la clase de ciencias naturales, el profesor habla de los derivados del petróleo, mencionando: <la gasolina, el diesel, el aceite>; uno de los niños hizo referencia al aceite que utilizan en el futbolito de su casa y el profesor no entendía como utilizaban el aceite en el futbolito, los demás niños se reían; y le decían al maestro que si se podía utilizar en los futbolitos, hasta que el niño comentó <mi papá me manda a que le ponga aceite a los tubos donde están sostenidos los jugadores para que no se atoren>, <¡ah!>, contesta el profesor y continua con otra actividad.

Con estos ejemplos se confirma que la *cultura experiencial del niño*, es el reflejo de una cultura local, construida de aproximaciones empíricas que al ser enfrentadas en la escuela serán reconstruidas.

A lo largo de este proceso de investigación hemos confirmado en más de una ocasión que los niños al participar en la dinámica escolar, intervienen con lo que saben, con lo que piensan, resultado de las vivencias cotidianas con su familia y con su comunidad; que se desenvuelven como sujetos sociales, como constructores y asimiladores de una cultura local, la cual le proporciona una visión particular del mundo y una cultura experiencial propia.

Los significados que construye el niño en el momento de su aprendizaje son las formas de como aborda la realidad escolar, pues cada alumno y cada

grupo ha construido y sigue construyendo sus propios esquemas de interpretación de la realidad.

Con el análisis de estos registros esperamos quede claro, la presencia de la **cultura experiencial del alumno** durante el Proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello queda confirmada la cultura como proceso simbólico que se reconstruye también continuamente en la escuela, a través de los procesos de socialización, intercambio y negociación, categorías que nos ayudaron a entender las redes de significado cultural que toman parte en el aula, reflejándose nuestro objeto de estudio *La cultura experiencial del alumno*, motivo de nuestra investigación.

Por último cabe destacar respecto a la forma de como logramos el acceso al grupo observado, presentamos el análisis del registro del **21 de febrero de 1996**. Quien realizaba el registro estaba jugando con un balón de basquetbol dentro del salón, mostrando la habilidad de dominar el balón; dos niños al disputar devolver la pelota rompieron unas esferas navideñas, no retiradas de la pared. Justo en este momento fue cuando llegó el maestro, quien se molestó por el daño y pidió que se levantarán los que estaban jugando con la pelota; al querer levantarse quien observaba como una de las responsables, los niños le señalaron que no se levantara, uno de ellos le guiñó el ojo y se levantó asumiendo la culpa; aunque el niño no fue el responsable, en ese momento la observadora se sintió aceptada y cómplice a la vez de lo que había sucedido, a partir de ese momento los niños se comportaron más abiertos con las personas que realizaron sus registros en el grupo observado.

Estos momentos anotados son importantes dentro de nuestro proceso de investigación, pues nos permitieron penetrar a la realidad cultural escolar, que en un primer encuentro se veía inaccesible.

El mostrar el factor **cultura experiencial del alumno**, objeto de estudio de nuestra investigación, fue posible porque en los registros está como una constante en los diversos momentos de la vida del aula.

La **cultura experiencial del alumno** retoma gran importancia en este trabajo por la frecuencia con que se presenta en las observaciones registradas y que los docentes no podemos ignorarla dentro del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; sino todo lo contrario, retomar la cultura experiencial de los alumnos para enriquecer dicho proceso y recuperar aprendizajes significativos.

## CONCLUSIONES

Después de más de doce meses de trabajo en la realización de esta tesis, como un producto de investigación etnográfica en el aula, deseamos compartir nuestras impresiones finales que nos llevan a concluir que:

- Los alumnos en la escuela tienen consigo toda una *carga cultural* y que la hacen presente en el aula, determinando en gran medida su aprendizaje escolar. Con ello se descarta la idea que la psicología tradicional maneja, cuando afirma que los niños llegan como una página en blanco y que tenía que ser llenada por todo lo que se les enseñaba en la escuela.

- En nuestra investigación comprobamos que los alumnos al participar dentro de las actividades en el aula, hechan mano de todo su bagaje *cultural-experiencial* que poseen, aprendido en la familia y en las relaciones comunitarias; ya que dentro de la dinámica escolar los alumnos intervienen con lo que saben, con lo que piensan y con lo que han vivido en su familia y comunidad donde viven, que forma parte de su *cultura experiencial*, es decir, llegan al salón de clases con toda su historia de vida y contexto socio-cultural en el cual se desenvuelven como constructores y asimiladores de una cultura.

El mencionar en este trabajo de investigación etnográfica, **la cultura experiencial del alumno dentro del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, lleva como finalidad acentuar la presencia cultural del niño en el momento que aprende, porque cada uno representa una vida, una historia, una experiencia y sobre todo una cultura, que por lo general, los maestros al impartir sus clases y abordar los contenidos del programa no han tomado en cuenta.

En cada una de las aulas siempre podremos constatar que los alumnos se apoyan en su cultura experiencial al socializar, intercambiar y negociar el

conocimiento, con la cual se dan acercamientos entre lo expuesto por el maestro (cultura escolar) con su propia realidad (cultura experiencial), y pueden, a partir de esto, los alumnos relacionar lo que se les pretende enseñar sus docentes.

Si hablamos de intercambio, negociación y socialización del conocimiento que efectúan los alumnos al aprender, no podemos concebir la idea de un aula como un espacio tranquilo en el que no sucede nada relevante, sino como un espacio que está cambiando constantemente, influenciado por su contexto, donde sus protagonistas: docente y alumnos no dejan de ser sujetos determinados por las culturas que poseen.

Nosotras llegamos, en este trabajo de investigación, a concluir que el conocimiento que logran los alumnos dentro del aula es una reconstrucción a partir de sus experiencias previas, no una adquisición nueva, pues los alumnos no están adquiriendo totalmente lo que el profesor está enseñando, sino lo que realizan para adquirir el conocimiento escolar son una serie de socializaciones, negociaciones e intercambios de sus preconcepciones "vulgares" productos de su realidad social, que son parte de la cultura familiar y comunitaria de donde provienen; los alumnos ponen en juego su experiencia para tener acercamientos y relacionarlo, con lo que el docente pretende enseñar.

Por tanto, como hemos expresado constantemente, a lo largo de este trabajo, hay la necesidad de vincular la práctica educativa de los docentes con la cultura experiencial de quienes participan en el espacio escolar como alumnos, ya que es el aula donde el maestro y el alumno son los principales protagonistas del proceso escolar y su participación conjunta es determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que insistir en la acción conjunta de maestros y alumnos, como sujetos escolares, para hacer posible el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad. Contemplando el fortalecimiento del vínculo como proceso de espiral ascendente, donde los sujetos, maestros y alumnos están implicados en la reconstrucción de conocimientos y alternativas didácticas que propicien el enriquecimiento de la práctica educativa desde una perspectiva cultural.

La relación que se establece entre lo que el niño sabe con lo que aprende en la escuela, exige un estudio más profundo y serio de la práctica docente que sería de gran apoyo para aprender la postura de los niños, desde su propio enfoque cultural, entendiendo cómo y para qué aprender, o qué es lo que desean o necesitan aprender.

Nuestra invitación a los docentes y a los que de alguna manera dirigen los pasos en el Sistema Educativo, de tomar en cuenta que el niño es un sujeto que está determinado culturalmente, y, que los modelos de aprendizaje que se busquen en éste sentido, estén orientados en pretender educar para la vida, provocando que los aprendizajes sean relevantes y para esto, es necesario volver la mirada al aprendizaje espontáneo cotidiano que realizan los niños en su experiencia vital, enraizada en la cultura de su comunidad, propiciando una práctica educativa desde una perspectiva cultural, alcanzando uno de los objetivos que el Sistema Educativo ha expresado: fortalecer el vínculo escuela-comunidad.

**ANEXOS**

**NOTAS DE CAMPO.**

**INVESTIGACION EN EL AULA.**

**QUINTO GRADO.**

**REGISTRO DE OBSERVACIONES.**

**PANOTLA, TLAX.**

FECHA: 12 DE MAYO DE 1995.

## DESCRIPCION.

8:00 hr Entraron los alumnos y se colocaron en sus respectivos lugares.  
El maestro preguntó quién faltaba y los alumnos notaron inmediatamente la ausencia de sus compañeros.  
El maestro explicó el significado de la palabra instrucciones.  
Indicó que sacaran su libro de español.  
El maestro repartió una hoja de papel blanco.  
Empezaron a realizar un trabajo de papiroflexia.  
El maestro es interrumpido por asuntos administrativos con otra maestra  
Los niños empiezan a desordenarse un poco, todos hablan.  
A pesar de las indicaciones del maestro en cuanto a que leyeran las instrucciones, los alumnos optan por guiarse con los dibujos de su libro, otros se apoyan con sus compañeros, varios se levantan y preguntan al maestro.  
Algunos alumnos terminan luego y otros se les dificulta  
Cuando el maestro pregunta quién terminó únicamente son 5, todos los demás se esperan a que les presten tijeras.  
El maestro coloca unas instrucciones en el pizarrón y les indica que las lean y las realicen.  
Un alumno dice ¿para qué maestro?  
Su pregunta no es respondida.  
Mientras el maestro escribe, los alumnos se levantan de sus lugares para comparar su trabajo con otros compañeros.  
Un alumno comienza a cantar las indicaciones que va dando lectura en el pizarrón.  
El maestro atiende a otras niñas sobre cierto asunto.  
Algunos alumnos se ponen a jugar con su conejo como avión. Comienza a propiciarse más ruido.  
Cuando el maestro los descuida un momento tienden a pararse más los niños que las niñas.  
El maestro retoma nuevamente a dar otras indicaciones con respecto a las características de un cuento: principio, desarrollo y final.  
Mientras el maestro explica los alumnos están platicando, otros están fuera de sus lugares.  
El maestro los apresura con la elaboración de su cuento a partir del conejo que realizaron.  
INSTRUCCIONES:  
1.- Saca tu libreta de español.  
2.- Escribe una pequeña historia de la vida de tu conejo colocando:  
su nombre,  
dónde y cómo vive,  
con quién,

qué come,  
como es su casa.

3.- Dibuja su casa e ilumínala.

El maestro recorre fila por fila para ver el avance del trabajo de sus alumnos.

Los alumnos están sentados por filas (forma tradicional).

Nuevamente el maestro atiende otros asuntos.

Algunos alumnos escriben luego su historia. Otros se les dificulta más y empiezan a leer las historias terminadas de sus compañeros.

Algunos niños siguen jugando con su conejo.

Otros alumnos elaboran más de un conejo, realizan una familia completa de conejos.

El maestro se sale un momento y los alumnos empiezan a desordenarse.

Un niño raya el conejo de una niña.

La niña no se queja con el maestro.

Una alumna no dibuja la casa sino la diseña con papel y resistol.

Los niños preguntan más que las niñas.

¿Qué escribo?

¿Qué nombre le pongo al conejo?

El conejo no nace del huevo sino de la pancita,

¿verdad?

Las niñas se preguntan entre ellas mismas y resuelven sus problemas, apoyándose unas a otras.

Los niños se dirigen entre ellos por sus apodos, algunos sobrenombres son de telenovelas como María José, Imperia, etc.

Las niñas se acercan al maestro únicamente cuando ya terminaron.

Las niñas si llevan su material como pinturas, resistol, etc. Están sentados por parejas del mismo sexo.

Hay una niña sola y un niño solo pero no se sientan juntos.

El maestro constantemente les llama la atención:

¿Ya terminaron? apúrense,

dejen de estar hablando y trabajen,

dejen de estar peleando,

sh, sh, sin hablar mucho.

Empiezan a pasar algunos alumnos a mostrar su trabajo al maestro, quién les corrige faltas de ortografía.

Han pasado más niñas que niños.

Nuevamente es interrumpido el maestro.

Aprovechan los alumnos para preguntar sobre lo que van a regalarle al maestro (ya que está próxima la del día del maestro).

Un niño comenta: "si no le llevas nada, ya no te va a recibir el maestro."

Entra el maestro.

Siguen pasando las niñas, la mayoría ya terminó.

Nuevamente el maestro es interrumpido se sale del aula y los alumnos comienzan a jugar, gritar.

Entra el maestro y un niño comenta Maestro, mejor salímos a las 10:00 ¿sí?

RITUAL	9:45	<p>El maestro los apresura "Dense prisa" "Apúrale Manuel". Algunos niños sacan su juego de tazos. Un niño comienza a jugar con un balón de basquet-bol. El maestro indica guarden su material de español y los niños deducen que van a sacar el de matemáticas. El maestro escribe en el pizarrón: LOS ÁNGULOS e indica que escriban en su cuaderno. <b>ÁNGULO:</b> es la unión de dos líneas rectas por un punto llamado vértice. El maestro les pide dibujen como se imaginan los ángulos.</p>
RED DE SIGNIFICADOS		<p><b>Un niño dice las porterías tienen ángulos.</b> El maestro se apoya del comentario y dibuja una portería, para que los niños localicen los ángulos. El maestro les indica salgan a buscar dos palitos para formar ángulos y detectar el vértice. Los niños forman el ángulo con los palitos y los dibujan en su cuaderno. El maestro pregunta donde hay un ángulo parecido al que dibujó. Algunos niños dicen el techo del salón y el maestro les dice que no. Los niños aportan más que las niñas. El maestro dicta: los ángulos se van a clasificar de acuerdo a la abertura de sus líneas. Sus medidas se dan en grados, se miden con un objeto llamado transportador,</p>
RED DE SIGNIFICADOS		<p><b>Un niño comenta: Maestro sí, transportador, el que me transporta a México.</b> <b>El maestro sigue explicando: el cual es una media circunferencia que tiene una graduación de 180 grados.</b> <b>Un niño dice que tiene 170 grados y el maestro dice ¿y lo que sobra?</b> <b>El niño cuenta las rayitas después del 170 en el transportador y afirma entonces son 179 y el maestro dice: no digas tonterías.</b> El maestro indica a los niños que si siguen desordenados los va a dejar sin recreo.</p>
RED DE SIGNIFICADOS		<p>A la vez les pide realicen 5 ángulos diferentes en su cuaderno y dibujar 5 objetos que tengan ángulos. <b>Un niño dice que el número 1 tiene ángulo.</b> Después el maestro cambia la indicación y dice que dibujen solamente 3 objetos de cada ángulo. Algunos alumnos se quedan sin realizarlo, porque no saben que dibujar o tienden hacer lo mismo que el compañero de a lado. Los alumnos no terminaron y el maestro ordena saquen su guía (libro). El maestro explica el nombre de los ángulos de acuerdo a su graduación. Vuelve a ser interrumpido el maestro, pasan unos jóvenes ofreciendo paletas. Los niños empiezan a apresurarse en los dibujos del pizarrón con la advertencia de que quién no termine, no</p>

sale al recreo.

Varios niños salen antes de tiempo, aún cuando el maestro les indica que no han terminado todavía. En esta actividad fueron las niñas las últimas en terminar primero el trabajo.

10:30  
11:00  
ESTRATEGIAS DE ACCESO

#### RECESO

Entran muy inquietos.

Unas niñas me preguntan que si vine a ver cómo se comportan.

Y les comento que únicamente quiero conocerlos, saber cómo trabajan.

Llega el maestro e indica copien la tarea de español, los niños gritan con alegría porque saben que van a salir.

Después el maestro ordena saquen sus pinturas.

Inician con geografía, van a iluminar lo que les indica su guía. Tema: las sierras, altiplanicies, montañas, etc.

Los niños se quejan que no traen pinturas.

La mayoría está jugando: algunos tazos, otros con la pelota, pero pocos son los que están realizando el trabajo encomendado.

Nuevamente es interrumpido el maestro por una madre de familia.

El maestro entra y les recoge los tazos.

Después del recreo los alumnos siguen comiendo en el aula. Se sale el maestro y todos gritan, brincan, juegan.

ESTRATEGIAS DE ACCESO

Un niño me regala un tazo.

Es interrumpido el maestro. Reparten desayunos.

13:00 Termina la clase de este día.

FECHA: 23 DE MAYO

#### DESCRIPCIÓN.

8:00 Entran al salón, el maestro escribe problemas de matemáticas que el alumno ha de resolver.

Ejercicio de matemáticas:

1.- ¿cuántos días hay en un lustro y 3 años?

2.- ¿cuántos años hay en un milenio, 3 décadas y 2 lustros?

3.- ¿cuántas horas hay en tres días?

4.- ¿cuántos días hay en 1 década y 1 lustro?

5.- ¿cuántos minutos hay en un día y 3 horas?

SOCIALIZACIÓN DEL CONOC.

Algunas alumnas empiezan a resolver el problema por equipo y después consultan con la niña más inteligente pero se dan cuenta que no tiene el mismo resultado e inician nuevamente las operaciones.

Las niñas al resolver los problemas plantean que primero tienen que realizar una multiplicación y después una suma.

SOCIALIZACIÓN DEL CONOC.

Los niños resuelven individualmente y después lo comparan con el compañero que comparten la mesa.

RED DE SIGNIFICADOS

El maestro ayuda a los alumnos preguntando:

¿cuántos años tiene un lustro?

alumno: 5 años.

maestro: ¿y un año cuántos días tiene?

alumno: 365 días.

maestro: ¿entonces cuántos días tiene un lustro?

alumno: pues fácil, suma 5 veces 365.

maestro: oh también, multiplica  $5 \times 365$ .

Cuando se levantan los primeros alumnos que terminaron, los demás se quedan callados y cuando escuchan al maestro que están mal, los demás se burlan y hacen bulla.

La clase es interrumpida por unas niñas que pasan a vender paletas.

Algunos niños utilizan las clásicas trampas, esperen a que termine el compañero que sea revisado por el maestro y si estuvo bien entonces copian el resultado.

Mientras tanto se ponen a jugar trompo, billetes, taza, etc.

El profesor descubre estas trampas y los regresa con el resultado exigiéndoles las operaciones que realizaron.

Maestro: qué comodines no, nada más copiaron.

Una niña que está platicando con otra compañera, cuando descubre que la estoy observando le comenta mejor vamos a apurarnos.

Uno de los primeros niños que terminaron le pregunté cómo resolvió y me contesto que consultando su guía (cosa que no hizo la mayoría) para saber los equivalentes a 1 lustro, 1 década, 1 hora, etc., y después multiplicaba y sumaba de acuerdo al problema.

Niño: todo lo resolví mentalmente, no hice operaciones en mi cuaderno.

A los que terminaron, el maestro indica resuelvan su guía de español.

Tema: Imperativos.

Algunos alumnos al no poder resolver los problemas se se pasan a la guía de español, el maestro no se percató de ello.

El maestro opta por ir resolviendo los problemas de forma individual con cada alumno conforme van pasando. Los que terminan todo el trabajo tanto de matemáticas como de español, para tenerlos ocupados, el maestro pide realicen 5 ejercicios en su cuaderno de cada tipo de oración.

El maestro los presiona para que contesten acertadamente.

Maestro: por cada error que tengas ¿te doy una cachetada? o ¿lo revisas nuevamente?.

El alumno se regresa a revisarlo, así como también los que escucharon.

Tocan el receso y los niños se alegran.

Una alumna saca su guía de español todas las hojas es tan sueltas y busca la pág. 101 que le pidió el maestro y saca exclusivamente esa hoja para trabajar.

El maestro indica salgan a recreo los que terminaron de contestar su guía.

Algunos compañeros ayudan a sus amigos para que terminen.

Se quedaron más niñas que niños. 7 niñas y 2 niños.

10:30

R E C E S O

Platicando con el profesor me comentaba que los niños son más trabajadores que las niñas.

Qué le llegaron 2 niñas de otra escuela y le ha costado mucho emparejarlas con el resto del grupo porque vienen muy atrasadas.

Maestro: en su mayoría los alumnos de esta escuela son hijos de maestros y el resto de campesinos y amas de casa, pero a pesar de ello, son muy flojos en el estudio. En mi grupo son un 40% hijos de maestros y son los más atrasados. No cabe duda que bien dice el dicho somos candil de la calle y oscuridad de la casa.

Platicando con algunos alumnos del grupo observo les preguntaba ¿qué les gusta jugar en el recreo?

Niños: nos gusta jugar, tazos, fútbol, pero más tazos. A veces jugamos todos juntos (niños y niñas).

11:10 Entran de recreo y el maestro escribe en el pizarrón los tipos de oraciones y les indica copien para repasar el tema.

Se sale del salón por un momento y los niños empiezan a desordenarse, siempre hay un alumno que los tiene en alerta cuando llega el maestro.

Llega el maestro e inicia el repaso de los tipos de oración.

Interrogativas	Exclamativas	Declarativas
¿?	!!	comentar
preguntar	sorpresa	informar

Imperativas  
mandar o pedir (verbo)

El maestro hace la aclaración que únicamente 2 niños terminaron el trabajo completo que él indicó.

Ordena saquen su libro de historia.

Alumno: no lo traje.

Indica el maestro número de página y copien el texto en su cuaderno, les comenta que va revisar ortografía y la lectura se titula "Sor Juana Inés de la Cruz".

Se sale el maestro y comienzan a jugar los alumnos en el salón.

Los alerta un niño: < el maíro >.

**Un niño comenta: maestro Sor Juana salió en los billetes y monedas de a \$ 1 000.00**

El maestro llama la atención severamente a un niño y todos los demás guardan silencio.

El niño que fue regañado se pone a hacer otras cosas pero menos el trabajo encomendado por el maestro.

Los niños practican un juego que inventaron ellos mismos por un compañerito que les enseñó y viene de otro pueblo, el juego se llama los <gallitos>. Cada uno se toma de las manos frente a otro compañero juntando su dedo pulgar de la mano derecha hacen fuerza de dedos hasta que uno gane.

Para iniciar el juego alguien pasa su lapicero en medio de los dos pulgares juntos y una vez que los despegaron <los pican> (dice un niño) doblando el pulgar y después inicia la pelea, hasta que un pulgar queda debajo del otro.

El maestro anota la tarea en el pizarrón español y mate máticas.

Los niños copian la tarea y automáticamente empiezan

RED DE SIGNIFICADOS

a guardar sus cosas.

El maestro por último recorre las filas preguntando si terminaron todo su trabajo y el que no haya terminado se quedará.

FECHA: 25 DE MAYO DE 1995.

#### DESCRIPCIÓN.

11:00 Entrada de recreo.

Cuando entran una niña me comenta, ahorita vamos a tener Español porque en la mañana tuvimos matemáticas y resolvimos divisiones de dos cifras afuera. Ej. Los niños me explicaban que para resolver estas divisiones toman 2 cifras de adentro y la primera cifra de afuera, para realizar más rápido la operación y si no alcanzan las dos de adentro toman una más.

Niño: así es más fácil maestra para terminar rápido y bien.

En lo que entra el maestro, les pregunto a un grupo de alumnos lo siguiente:

Observadora: ¿qué materia les gusta más?

Niños: matemáticas.

Observadora: ¿por qué?

Niños: porque hacemos muchas operaciones y siempre estamos pensando como resolverlas.

Observadora: ¿qué clase no les gusta?

Niños: civismo, historia, español.

Observadora: ¿por qué?

Niños: porque nada más nos la pasamos escribiendo, copiando lecciones o lo que nos dicta el maestro. Y eso es muy aburrido.

Después me muestran un horario de actividades Cuarto "A" 1994-1995 (véase en el anexo).

el maestro indica saquen cuaderno de civismo y un lápiz, se desplazan al salón de cómputo.

Tema: civismo MI PAÍS MÉXICO.

En la pantalla de la televisión van leyendo parte del tema  
Objetivo: El alumno reconocerá los elementos que integran el territorio nacional.

Nombres de nuestro país.

De 1325 a 1521 se llamó México Tenochtitlán

De 1521 a 1821 Nueva España....

Conforme va pasando las imágenes en la televisión, los niños comentan <pásele al siguiente dibujito>.

**A partir de 1917, nombre oficial, Estados Unidos Mexicanos.**

**Un alumno comenta < también podemos decir, estamos unidos los mexicanos y lo escribe en su cuaderno.**

Elementos que integran el territorio nacional.

**El maestro dibuja la República Mexicana.**

**Una niña comenta <maestro la república mexicana parece una zapatilla.>**

**El maestro pregunta a una niña menciona 3 estados de la República mexicana, no contesta de momento**

RED DE SIGNIFICADOS

RED DE SIGNIFICADOS

## RED DE SIGNIFICADOS.

y después dice Baja California, Guadalajara y un niño grita ¡PANOTLA! (que es dónde viven). Sigue pasando las imágenes de la televisión, y los niños van anotando, algunos dicen <ya, ya maestro>, otros dicen <no, no maestro> y el maestro dice <yo sé a que hora voy a cambiar la pantalla>.

Salen la imagen de Carlos Salinas de Gortari, ¿quién es? dice el maestro, unos dicen el pelón, otros Carlos Salinas de Gortari, si ¿pero que investidura tiene? dicen los niños <una corbata en el pecho> y el maestro vuelve a preguntar ¿qué investidura tiene? (refiriéndose al cargo), y los niños comentan nuevamente la corbata.

Un niño dice <los policías judiciales son los ratones> Por último ven el subtema División Política (estados y capitales, donde están los 3 poderes).

Salen unos niños a firmar su beca a la dirección, y un alumno les grita, <¡ te vas a perder los dibujitos! Los alumnos comparan entre ellos cuánto escribieron en las libretas 1, 2, 3, hojas.

Viene la parte de ejercicios, los niños guardan sus cosas y van contestando las preguntas con las opciones que les ofrecen en la pantalla.

Para detectar los 3 elementos de la República aparece un crucigrama y los niños desean pasar a buscarlo con para utilizar la computadora, pero el maestro es quién usa la tecla.

En el momento de resolver las preguntas en la imagen se muestran todos los alumnos muy entusiastas y participativos, incluso algunos están parados, otros sentados sobre sus mesas, otros parados sobre sus asientos para visualizar mejor.

Regresan nuevamente a su salón.

Algunos niños se acercan al maestro para pedirle que deje manejar la computadora.

Anota la tarea el maestro. Investiga las abreviaturas de todos los nombres de los Estados.

TERMINA LA CLASE.

FECHA: MARTES 16 DE ENERO DE 1996.

### DESCRIPCIÓN.

- 8:45 Entraron al salón de clase, el maestro pide la tarea y empieza a revisarlo por fila.
- 8:55 El maestro indica saquen su libreta de cuadrícula chica y realicen el siguiente trabajo.  
Busca 30 ejemplos de palabras que lleven:  
x= México, v=cavar, c=cocinar.  
Mientras el maestro revisa las tareas.  
Para realizar esta actividad algunos niños empiezan a consultar en sus libros para localizar palabras.  
Otros consultan en sus diccionarios y los restantes se dan a la tarea de pensar en algunas palabras.
- 9:40 Salen todos los alumnos a Educación Física.  
Dos niños optan por quedarse a terminar su trabajo.

**RED DE SIGNIFICADOS.**

- 10:20 Regresan a su salón, siguen con el trabajo que tenían asignado.  
**Un niño platicando con el maestro le comenta que cuando va caminando por la calle en los letreros grandes existen faltas de ortografía como por ejemplo Presidencia lo escriben con s la terminación cia.**
- 10:45 Los alumnos que terminaron su trabajo salen a recreo mientras los demás copian de sus compañeros que ya fueron revisados.  
El maestro se da cuenta y pide a los niños que ya terminaron guarden bien su libreta y salgan a recreo.  
R E C R E O
- 11:15 Entran al salón nuevamente.  
El maestro indica saquen sus hojas blancas que les pidió, van a realizar divisiones.  
Les pide corten en 8 partes su hoja blanca.  
Las divisiones son las siguientes:  
un entero una mitad un tercio..... hasta un un décimo.  
Cada división la van a pegar en su cuaderno.
- 12:40 Empieza el maestro a revisar los trabajos, los que no terminaron se los deja de tarea.  
Los niños realizan el aseo de su salón.
- 13:00 S A L I D

**FECHA: 19 DE ENERO DE 1996.**

**DESCRIPCIÓN.**

Se formaron y entraron después de las 8:30 a.m., antes de entrar encontraron hormigas en el salón y no querían entrar.

Hoy me siento deprimida y desganada, llevaba una hora en el salón y ya no quería estar, tenía flojera y frío.

El maestro me presenta y luego se sentó en el escritorio pasando lista.

TEMA: Matemáticas, Las instrucciones.

El maestro recordó que con anterioridad los niños no habían traído el material.

**Los alumnos comentan sobre lo que se puede realizar con las instrucciones, gritan ,pasteles.**

El maestro les dice escriban 5 ejemplos en los que se utilizan instrucciones, es visitado por unas maestras.

Alumnos: no saben hacer instrucciones, dice, no lo entiendo,

usar la sierra eléctrica, jugar béisbol, ¿podemos poner el juego que sea?

Y eso que.

¡ya me copiaste!

Maestro: ¡no entiendes tus garabatos!

Alumno: no.

Maestro: me refiero a los niños futbolistas.

Alumno: barrer con escoba.

boca, boca de la aspiradora.

Maestro: ¿qué indicaciones les di?

Alumno: no hacer escándalo.

Alumnos: matar un chivo, pasar los muebles hacia el

**RED DE SIGNIFICADOS.**

frente, regar agua, barrer de derecha a izquierda, pasar las camas.

Maestro: ¿de qué estamos hablando?

Alumnos: escribir, irnos, tirar la basura, .....

el maestro acaba de cambiar las indicaciones, pregunta a Erick, da las indicaciones para jugar basquetbol.

Alumno: me pegan las niñas.

Otros niños hablan, no hacer violas, hablan mucho to dos.

Maestro: saquen su libro de matemáticas no de español en la página 72.

Alumno: e,e,e, no traje mi libro.

Maestro: van a leer las indicaciones para realizar un pa palote.

Alumno, ¿cómo, hacemos dibujitos?

Maestro, no, cómo dibujitos.

Saquen las indicaciones en su libreta.

Alumno: nada más, lee y todo lo dejas en tu cabezota.

Maestro: hagan lo que les dije.

Alumno: ¿podemos hacerlo afuera?

Maestro: no a ningún lado.

Alumno: ¿podemos salir afuera con el papalote?

Casi nadie escribe, manipulan su material.

Alumno: nada más ésta.

Maestro: ya dije que saquen las indicaciones en su libreta

Alumno: ¿cuáles?

Maestro: hay indicaciones claras.

Alumno: ya las hice de bajadita.

Alumno: porque no mejor saco el libro, ¿ya puedo salir a hacer mi papalote?

Ya quiero ir.

Maestro: no, no dibujos.

Alumno: mide al maestro con un polocote.

Maestro: No estas haciendo lo que te dije y no vas a salir a ningún lado.

Alumno: cómo de que no.

Maestro. abandona el salón, regresa y pregunta ¿ya está?

Alumnos: sí, no.

El maestro y los alumnos checan las indicaciones.

Los alumnos no todos han terminado.

Maestro: señala que las indicaciones no se pueden cambiar, deben de llevar la secuencia.

Algunos alumnos no han terminado de escribir, pero engañan al maestro que ya terminaron.

Maestro: debiste arreglar tus varas.

Alumno: no pude.

Maestro:¿qué puedes?

Maestro: no hagan escándalo, sino les doy una cacheta da guajolotera, orden.

Se levantan y organizan.

Cecilia se acerca a mí a preguntar si iba a salir o no.

Insisten en salir al patio, lo que más les interesaba era realizar el papalote.

Una niña intenta leer lo que estoy escribiendo.

RED DE SIGNIFICADOS.	<p>Poco a poco iban surgiendo las cruces que le daban forma al papalote.</p>
SOCIALIZACIÓN DEL CONOC.	<p>Verdaderamente no sabía lo que tenía que hacer, pues estaba midiendo el tamaño de los palos que tenía el libro y las instrucciones, no tenía pareja.</p>
RED DE SIGNIFICADOS	<p>Se movían y hablaban. Estaba sola y no lo estaba haciendo bien. <b>A un carrizo lo partieron como 40 cm. y otro como de 1.50 cm., y para el alumno eran unas tijeras.</b></p>
RED DE SIGNIFICADOS	<p>Algunos niños aunque habían leído las instrucciones no sabían lo que tenían que hacer y pedían ayuda sobre todo las niñas a los niños. <b>Algunos antes de terminar el papalote andaban con una vara en la cabeza y decían ¡ mira, un helicóptero!</b></p>
RED DE SIGNIFICADOS.	<p>El maestro había dicho que no salieran y ya estaban afuera trabajando por lo menos la mitad de alumnos. El alumno que había estado discutiendo con el maestro y el que engaña al maestro eran los más adelantados en la realización del papalote, siendo los primeros en terminar. Desde que se terminó el primer papalote, este sirvió como modelo para los demás alumnos. <b>En el proceso de la realización del papalote cuando estaba la cruz lo relacionaron con los vampiros, con la cruz de muerto.</b></p>
RED DE SIGNIFICADOS.	<p>El papalote terminado no podía volar y había cuatro niños intentándolo y realizando pruebas. Para que volaran no había indicaciones y no había aire. Este primer papalote terminó destruido al hacer aire e intentar hacerlo volar. El siguiente papalote se terminó 45 minutos después del primero y nadie acompañó a este niño. <b>Durante las pruebas de vuelo se tomaban muy en cuenta su antigua experiencia. Para este tiempo varios papalotes estaban listos y entre ellos se daban consejos para hacerlos volar.</b> El que los papalotes volaran era motivo de alegrías, risas, triunfo. Tocaron el recreo y continuaron con sus actividades. Después de 4 horas y 15 minutos que fue lo que tardaron en esta actividad entraron al salón y se puso la tarea sobre la elaboración, perdiéndose el objetivo sobre la importancia de las instrucciones. Le pedí al profesor me pidiera el trabajo en una hoja blanca para que yo lo manejara. Maestro: pidió que sacaran el cuestionario de ciencias naturales. El niño que está sentado junto a mí no sabe escribir correctamente. El maestro pidió que leyeran la primera pregunta ¿qué es fuerza? Algunos no hicieron la tarea, otros solo copiaron la primera de la lectura donde consultaron. Como la mayoría no hizo la tarea pidió que le pusieran</p>

su nombre y se lo entregaran a él en el escritorio.  
El niño que está sentado junto a mí, está perdido no conoce la numeración y se ve que no entiende lo que sucede.

Los niños se acusan, se arrojan cosas, se dicen palabras obscenas, se ríen y pareciera que no se encuentran en la actividad encomendada.

**FECHA: 23 DE ENERO DE 1996.**

**DESCRIPCIÓN.**

- 8:45 Entran al salón. Algunos niños sacan sus papalotes y los muestran a sus compañeros.  
un niño comenta ¡Ay viene el mero, mero!  
Entra el maestro y todos se paran. El maestro saluda y empieza a pedir los papalotes por lista, 17 niños cumplieron y 15 niños no cumplieron.  
El maestro coloca un lazo en la pared y les indica cuelguen sus papalotes.
- 9:10 El maestro indica sacan su cuaderno de español, el tema que van a ver son ADJETIVOS CALIFICATIVOS  
Pregunta el profesor ¿cuáles son los pronombres personales?  
contestan yo, usted, tú, él, nosotros, ellos...  
Pregunta ¿cuáles son los pronombres demostrativos?  
contestan este, ese, aquel,....  
Pregunta ¿y los posesivos?  
contestan mío, tuyo., suyo....  
Maestro dice: los adjetivos califican al sustantivo y responden a la pregunta ¿cómo es?  
El maestro dibuja un muñeco en el pizarrón y pregunta cómo es:  
Contestan los alumnos: flaco, cabezón, tiene sombrero, sonriente, alto, pelón, alegre, moreno....  
**Un niño dice <es moreno con blanco como las vacas que tienen manchas negras y blancas.**  
Maestro: escribe en el pizarrón, Adjetivos Calificativos: son todas las palabras que nos dicen cómo son las personas, animales o cosas, dando una característica específica. Por ejemplo:  
**RED DE SIGNIFICADOS. casa blanca, niño triste, muñeca fea ( un niño dice <las muñecas son bonitas>), libro grande, perro bravo.**  
El maestro pide escriban los adjetivos de su papalote.  
**MI PAPALOTE ES:**  
**Un niño dice <mi papalote es mi papa de elote>.**  
**otro niño escribe <mi papalote es tlaxcalteca,**  
**otro escribe mi papalote es mexicano.**  
Un alumno pregunta <también se puede decir es de y el maestro dice que no.  
Otro niño escribe <es volador, es listo,....>  
El maestro indica que del sustantivo papalote con los adjetivos que le dieron realizarán 5 enunciados. Les pone un ejemplo en el pizarrón.  
Una niña escribe el papalote grefiudo es feo.  
Otra niña escribe el papalote chistoso y feo es feliz.

- 9:55 El maestro les dice saquen su libro de matemáticas en la página 102 ( un niño relaciona el número con una canción de Selena y dice el chico del departamento 102. Algunos esperan a que resuelva las operaciones su compañero para copiar).
- 10:30 Reciben la visita del supervisor, para ahorrar tiempo el maestro comisiona a dos niños que obtuvieron 10 en los ejercicios para que califiquen a sus compañeras.
- 10:45 R E C E S O
- 11:15 Entran a su salón. El maestro escribe en el pizarrón la tarea de español.  
Ahora les pide la tarea de geografía, que son los países con sus capitales, habitantes, superficie y el dibujo de su bandera.
- 11:30 Salen a educación física, Hay una niña que no sale porque le hace daño el sol, empieza a estudiar su cuestionario de historia sin que nadie se lo indique.
- 12:30 Regresan de educación física.  
Aseo del salón.

**FECHA: 30 DE ENERO DE 1996.**

**DESCRIPCIÓN.**

- 8:30 Entrada al salón de clases. Todos se encuentran platicando mientras llega el profesor.
- 9:00 Llega el maestro e indica les prepare la tarea de español, también les pide la tarea de matemáticas.
- 9:15 El maestro repartió los exámenes, algunos están resolviendo matemáticas, otros ciencias naturales,...el examen es general.
- 10:05 Les recogen los exámenes.
- 10:15 Salieron a Educación física.  
El maestro me pidió opinión sobre Carlos que llegó a su salón tiene 14 años no sabe leer, ni escribir, solamente cuando copia una lección. Su padre es maestro.
- 11:00 Los niños se encuentran contentos porque estrenaron nuevo mobiliario.  
Mientras los niños llevan su antiguo mobiliario a otro salón, algunas niñas colocan sus mochilas y la de su pareja en sus nuevas sillas.  
Leonardo de gusto se pone a limpiar las mesas y sillas con una franela sin que el maestro le haya dicho.
- 11:50 Regresó el maestro y les comenta compren hule para forrar sus mesas, indica saquen su libro de historia y copien un mapa.
- 12:00 El maestro sale a ensayar una ronda infantil con otro grupo.

**FECHA: MARTES 6 DE FEBRERO DE 1996.**

**DESCRIPCIÓN.**

- 8:30 Entrada al salón de clase. Los alumnos se encuentran forrando su mesa nueva.
- 9:05 Unos alumnos del salón se fueron a la secundaria a un evento. Como se va la mayor parte dice un niño <y que ¿no vamos a trabajar?. Por lo visto no.

- 9:30 Aprovechando el momento aplique un cuestionario a una muestra de alumnos para conocer un poco al grupo, son muy inquietos al contestar las preguntas y son las siguientes:
- 1.- ¿qué me gusta de mi escuela?
  - 2.-¿a qué juego en el recreo?
  - 3.-¿qué me gusta de mi salón?
  - 4.-de tus clases, ¿cuál recuerdas que te haya gustado?
  - 5.-¿cómo es mi maestro?
  - 6.- Lo que aprendes ¿te sirve en tu casa? ¿por qué?
  - 7.-Lo que no me gusta de mi escuela.
  - 8.- Lo que no me gusta de mi salón.
  - 9.-¿Quién es mi mejor amigo?
- 10:30 R E C E S O.
- 11:30 Salen los alumnos a ensayar un baile con su maestro.

**FECHA: 14 DE FEBRERO DE 1996.**

**DESCRIPCIÓN.**

- 8:00 Hoy mi postura fue diferente no llegué igual que la vez anterior, hasta en la forma que me había vestido, era más convencional, me sentía más abierta, mi intención era lograr un acceso más al grupo.  
Me dirigí al profesor y me comentó que no habría clases que habría convivio y que se terminaría temprano.
- 8:30 Los niños llegan por grupos a la escuela con bolsas trayendo gelatinas, tortas, cucharas, vasos, pero el grupo al que observo no trae nada sólo traen regalos.
- 9:00 El profesor entra al salón y les pide una cooperación de \$10.00 para la fiesta y comenta que compraría pollos rostizados.  
Los niños recorren la escuela en grupos acompañados de hermanos más pequeños.  
Otros juegan a luchas en el salón, se muestran sus regalos, las niñas gritan a ver, a ver, cuando un par de niñas muestran unas cartitas.  
Otro grupo de niños juegan en el salón con el balón de basquet-bol.  
Preferí permanecer en el salón para estar más cerca de los niños.  
Un grupo de niñas discutía sobre los regalos discutiendo que ellas se los entregarían a los niños, otras comentaban que no, Edna pregunta a Carlos Ilich, <¿verdad que sí?> y él se fue sin responder.
- 9:30 Después de que el salón casi queda vacío, de pronto llegaron casi todos los niños, algunas niñas platicaban alrededor de una nenita. Unos niños jugaron pelota y se la estaban aventando cada vez más fuerte, luego quisieron jugar más niños y se salieron.  
Luego las niñas hablaron de darse de besos y que se los darían a un burro.  
Ya me sé algunos nombres: Eliseo, Leonardo, Carlos, Carlos Ilich, Edna, Guadalupe Sánchez, Anayeli, Nacho, Cecilia, Adalid, Helier, Elizabeth, Ricardo Flores, Jaqueline, Virgilio.

Virgilio se ve agresivo y luego dijo muchas palabras altisonantes.

Me puse a platicar con Leonardo, comente porque estaba tan solitario -contesta- que así le gustaba andar, me pidió una hoja. Se me hizo raro que Pancho anda mucho con las niñas más coquetas del salón. Jugaban las niñas a pegarles a los niños contando hasta diez, golpeándolos en la espalda a Helier y Eliseo y luego los correteaban.

#### SOCIALIZACIÓN DEL CONOC.

**Un grupo de niñas se pusieron a dibujar y hacer cuentas en el pizarrón y de pronto todas se salieron.**

Héctor y Aarón se estaban peleando por unos exámenes.

Leonardo me regala un dibujo, dibuja bonito, Carlos llich refirió que lo hacía muy bien.

#### ESTRATEGIA DE ACCESO.

Empezaron a contarme del juego de ponerlos en el pizarrón y golpeaban con la mano y eso parecía que se habían golpeado la cabeza. Carlos llich dijo a los niños que estaban en el salón que yo no los separaba porque estaba con ellos sólo para escribir lo que hacían.

10:30 Para esta hora ya me sabía por lo menos 20 nombres. Leonardo Vicente(Chipilo) es igual que Virgilio, José, Daniela, Patricia, Georgina, Brenda, Héctor, Cindy, Fabiola, Aarón, Concepción (Concha). Había planeado rescatar los nombres poco a poco pero de momento se me acercaron varios niños y niñas y me empezaron a decir los nombres de sus compañeros, a Virgilio le pregunté por qué le decían Chipilo y Pepe me contestó <porque termina con lio>. Leonardo se recargó en mi hombro y me dijo que me traería dibujos.

10:40 Llegó el maestro y empezaron a arreglar el salón, acordaron que las niñas le darían los regalos a los niños. Las niñas le daban regalos a los niños y viceversa y el maestro pedía besos. En esos momentos me reí mucho sentí que estaba logrando el segundo nivel de acceso. Ayude a repartir lo que trajeron, comimos y nos despidieron a todos, yo le agradecí al profesor y se terminó el día.

FECHA: 19 DE FEBRERO DE 1996.

#### DESCRIPCIÓN.

8:40 Llegué tarde y terminaban con el homenaje, entraron al salón, comenté con el profesor sobre la trayectoria que había tenido dentro del basquetbol, luego le pedí que me informara sobre los objetivos por alcanzar durante el día con el grupo pidiéndole que me los diera en un papelito. Entré al salón y les platicué a los niños sobre nuestro trabajo y los resultados que se obtendrán para que al finalizar se tendrían resultados en un libro producto de nuestra investigación.

## RITUALES.

Ricardo decidió hacer el diario escolar y yo inicié tomando mis notas de campo. El profesor arremedaba a Ricardo en la forma de hablar pero él no lo notó. Se levantaron todos cuando el profesor entró, preguntando quiénes faltaban. Inició con español diciéndoles que leyeran la lección "el juicio a un taco", buscando las palabras que no comprendan, el profesor cuenta dinero y luego decidió mejor leer en voz alta a los niños, al terminar de leer Carlos Ilich gritó <bravo>. El profesor pidió que éste niño borrara y Edi también se levanta para checar que el profesor no lo veía y contradiciendo lo que decía Carlos, después Carlos sacudía el borrador o los borradores cerca de su cara y tosió. El profesor gritó <Carlos> y luego mandó a la fila 1, a que pasara a escribir al pizarrón las palabras que no entendiera.

Ricardo Flores preguntó si las calificaría y si las buscarían en el diccionario.

El profesor contesta que sí, y les volvió a leer y luego comentó que les volvería a leer más rápido, para que ellos entendieran el significado de las palabras que habían anotado en el pizarrón.

El maestro empezó a dirigir el conocimiento explicando que significaba cada palabra, no todos están atentos, no escuchan plenamente a todo lo que dicen los niños, los que más participan son Carlos Ilich, Ricardo, César, Paul.

## RED DE SIGNIFICADOS.

**Carlos Ilich relaciona ligado con las ligas pero el profesor dice <no, no, no tiene nada que ver con las ligas> contestando Carlos <pero hay un señor que le dicen el ligado porque vende ligas>.**

**El profesor al referirse a la palabra murmullo hizo que todos dejaran de hablar.**

**César al referirse a la palabra balanceo lo asocia con balancea pero el maestro maneja equilibrado.**

**La palabra ceremonioso la asociaron con presumido, creído y así lo hicieron hasta que terminaron las palabras anotadas en el pizarrón.**

**El profesor dijo <en su libreta anoten el significado de acuerdo a lo que se acuerden.**

Profesor pregunta a Carlos el grande, no contesta sólo se ríe.

Los niños que trajeron diccionario lo consultan. Leonardo y Cecilia jugaban con las manos, no me fijé bien que era, por estar cambiando de lugar al niño. Nuevamente me sentí aburrida, después de haberme sentido con mucho ánimo al inicio de las clases.

10:10 Tarea de español. Utilizar 10 palabras de las que habían anotado en el pizarrón. Pero ahora realizando oraciones.

Adalid me prestó su sacapuntas.

Carlos Ilich empezó a construir estas oraciones comiéndose un helado que habían pasado a vender.

El profesor también se compra una y se la empieza a comer en la puerta.

Ricardo Flores preguntó porque brincaban los de la escolta y el profesor contesta <porque les andaba del baño>.

Ricardo gritó <no saben>.

10:15 Comenzaron con matemáticas, el profesor puso unos problemas y los alumnos gritaron que no.

Carlos Ilich gritó <no maestro, usted cree que el otro día me maté> varios niños se rieron.

El profesor refiriéndose a la tarea de español, <también las buscan en el diccionario porque al rato les pregunto y no saben nada>

El profesor pidió que escribieran el planteamiento y luego las operaciones.

Los alumnos insistieron que cómo se realiza el planteamiento y si el contado es menos.

Profesor <la forma en como gráficas lo que vas a hacer>

El profesor hace referencia a todos aquellos que no están en su lugar y dice que andan echando novio.

R E C R E O.

Este tardó hasta las 12:00 hrs. pues hubo una reunión de maestros en la dirección.

Entran al salón y escriben tarea de matemáticas.

12:25 Se finaliza el día.

**FECHA: MARTES 20 DE FEBRERO DE 1996.**

#### **DESCRIPCIÓN.**

8:30 Entran al salón y comentan algunos alumnos <ay viene el mareo> José Guadalupe reparte unos dulces entre sus compañeros sin indicación de nadie.

9:00 Entra a trabajar el maestro, indica intercambien con su compañero de mesa la tarea de matemáticas para revisarlo.

Todos se encuentran comiendo la golosina picante que les obsequió Pepe, y Carlos Ilich como siempre comenta <hay epidemia de chiliitos>.

9:30 El maestro comenta la indisciplina del salón y hace un llamado de atención.

10:00 Comienzan a calificar la tarea. Indica el maestro preparen su cuaderno de matemáticas para que anoten los siguientes problemas:

#### **RED DE SIGNIFICADOS.**

1.- Martín hace huaraches ( dice Edi, <no se vaya a dormir>) y el costo del material es de \$36.00. Si los vende con un aumento del 32% ¿cuánto costará cada par?

2.- Debo viajar a la Cd. de Veracruz y mi boleto cuesta \$76.80. Si el descuento para estudiante es del 30% ¿cuánto debo pagar?

3.- La compra de un carro equivale a pagar \$23 300.00 si al pagarlo me descuentan el 13% ¿cuánto debo pagar?

SOCIALIZACIÓN DEL CONOC.	<p>Carlos llich dice ¿usted se lo compró maestro? este mismo niño resuelve sus problemas en voz alta del proceso que va a llevar para la solución.  Elier tiene duda donde pone el punto decimal en sus resultados.</p>
RITUAL	<p>Aunque están sentados los niños y niñas por parejas mixtas, al resolver sus trabajos buscan un compañero de atrás o adelante del mismo sexo para comparar.  Las niñas colocan su respuesta con  <math>R = \underline{\hspace{2cm}}</math> resaltando con marcador.  En el primer paso que tienen que efectuar y se refiere a una multiplicación todos lo realizan, pero en el segundo paso que es sumar o restar dependiendo como se esté planteado el problema, no saben cual de los dos procedimientos tienen que utilizar.</p>
SOCIALIZACIÓN DEL CONOC.	<p>Elier le comenta a María Eugenia &lt;eso te pasa por no leer bien, si te dice descuento es resta y si dice aumento es suma&gt;.  Después Elier va para otros lugares y a Alejandro le comenta &lt;el punto no va ahí chamaco&gt;.  Patricia me dice que en los problemas lo que se le hace difícil es colocar el punto decimal y también los ceros que ya no sabe donde ponerlos cuando le sobran.  Como una gran parte saca calificación baja les dice el maestro &lt;no van a salir a recreo hasta que sepan resolver bien esos problemas&gt;.</p>
10:35	<p>La mayoría ya se muestra inquietos por ser hora del recreo, se paran de sus lugares, tocan en sus mesas con los lápices, se asoman en la puerta hasta que el maestro indica salgan a recreo los que terminaron.</p>
11:15	<p>Entraron de recreo.</p>
11:30	<p>Salen a Educación Física, como siempre se queda Adalid porque le hace daño el sol, lo curioso es que en el recreo se la pasa en el sol, lo cual, me permite pensar que no le gusta educación física y por eso inventa pretextos.</p>
	<p>Objetivo de la clase:  1.- Lograr que los alumnos resolvieran problemas donde aplicaran el tanto por ciento (%).  Leonardo me entrega su trabajo que les encargue titulado MI SALÓN, donde les explique dibujaran como les gustaría que fuera su salón y él ilustró un salón con computadoras en cada mesa, plantas alrededor, limpio, una televisión en el escritorio, sillas que se desplazaban con rueditas y de maestro un robot.</p>
12:15	<p>Entran a su salón nuevamente.  El maestro dice saquen su libro de historia.  Tema: línea de tiempo.</p>
RED DE SIGNIFICADOS	<p><b>Ricardo Flores pregunta desde que año empezó a vivir la gente.</b>  <b>El maestro le dice que tendrían que consultar sus datos que tienen en el libro así como sus apuntes.</b>  Indica el maestro copien en su cuaderno la línea de tiempo que está en su libro.</p>

Como estímulo a la participación que tuvieron 19 niños en un baile regional les regalaron libretas de diferente tamaño, por lo cual, decide el profesor rifarlas. El maestro les deja preguntas de historia como tarea. HORA DE SALIDA.

FECHA: 21 DE FEBRERO DE 1996.

#### DESCRIPCIÓN.

Para iniciar este día de trabajo llegué media hora tarde, llegando pedí permiso para entrar, el maestro comenta <primero ve a recoger basura y luego pasas>, todos se rieron y me fui a sentar con Cecilia que tanto había insistido desde que llegué al salón.

Me sentí más en confianza y la clase continuo.

Profesor: estaba dictando sobre las sílabas tónicas para terminar en el pizarrón escribiendo las reglas para el uso del acento ortográfico.

RITUAL

Ricardo Flores una vez más no entendió claramente y preguntó como era la primera regla y el maestro le contesta <primero termina de copiar y luego preguntas>.

RED DE SIGNIFICADOS.

Luego el profesor hizo referencia a la palabra dominó (del verbo dominar) y Carlos llich pregunta cómo se llama el domino (refiriéndose al juego que conoce como domino) y el profesor contesta <pues dominó.

Profesor: comenta sobre la tarea y que las palabras que habían hecho en casa las relacionaran con las reglas ortográficas.

Ahora el profesor empieza a trabajar con las palabras acentuadas.

Ricardo Flores comentó sobre la tarea que había dejado ahora.

Estaban en la puerta 3 niños y el maestro se acercó a ellos y le preguntaron si lo podían entrevistar y él contestó <fuchila fuera de aquí, ahorita no estoy para entrevistas y ya se iban y les dijo <después>.

Carlos llich empezó a decir muchas palabras.

Helier fue el primero en terminar.

Profesor dijo que la tarea sería clasificarlas cuando ellos habían creído que sería un trabajo para ahora <sí> dijeron todos y se levantaron a que les calificara los enunciados de la lección de "un juicio a un taco", y luego unos quebrados y unas divisiones llevan para calificar, mientras otros se ponen a jugar, se pasan la tarea, etc.

10:00 Profesor: escribía en el pizarrón una actividad referente a las fracciones.

Carlos llich hablaba y hablaba sin entenderse bien y el profesor se volteó y le dijo <ya cállate>.

Luego Ricardo Flores comentó que si era actividad para salir a leer y Carlos llich contesta que falta media hora, luego se puso a cantar < el hijo del chocolatero que sí, que no, mariquita se sabe la a plata, platero> y luego también se puso a cantar Helier.

ESTRATEGIA DE ACCESO.

- Paul comenzó a silbar con el plumón y le achacaron a Carlos Ilich, él contesto <yo no soy>.
- 10:20 El profesor se levanta y escribe unas cantidades en el pizarrón y de instrucciones puso escribe el nombre. Helier se acostó en las sillas y Anayeli comenta <trápense porque Helier está mirando>.
- 10:30 Al pararme en la puerta y que ya han tocado para recreo descubrí que las niñas son las que se atrasan más. Cecilia está copiando del trabajo de Daniela y yo le comente <no te preocupes, como si no estuviera>. Entraron los niños y quisieron que les hiciera equilibrio con el balón de basquet y me aplaudieron y luego me puse a jugar con las palmas con las niñas y nos reíamos en forma de aceptar lo que hacíamos.
- 12:05 Llegó el profesor y regañó a los que jugaron y rompieron una esfera en el salón, el castigo fue hacer el aseo por el resto de la semana, pensé en que yo también había jugado. Llama a la primera fila, los demás niños platican, buscan su tarea. Maestro, se veía molesto. La mayoría de los niños no hicieron la tarea, califica todas las filas y luego Nacho comenzó a leer sobre el petróleo. Alejandra me pregunta sobre el trabajo del diario escolar. Se puso luego a leer Elizabeth y ella tuvo problemas con la pronunciación y los niños rieron.
- El profesor explica verbalmente los experimentos, Carlos Ilich hizo referencia al aceite que utilizan en el futbolito de su casa y el profesor no entendía a que se refería y después se apoyo en el ejemplo.**
- Luego cuestionó a los alumnos sobre lo que tenían en su casa derivado del petróleo. Llegaron unas niñas y no las dejaban hablar y todos contestaban hasta que el profesor comentó <aquí todos son jefes>.
- Puso la tarea de ciencias naturales.
- S A L I D A

RED DE SIGNIFICADOS.

FECHA: 27 DE FEBRERO DE 1996.

DESCRIPCIÓN.

- 8:30 Entraron al salón. Salen a educación física.
- 9:30 Entran nuevamente a su salón, como acaban de tener una clase con mucha actividad es la primera vez que observo sentados a la mayoría. El maestro pide saquen tarea de matemáticas, Guadalupe y Helier califican a sus compañeros, sacan su libro de matemáticas y van a resolver problemas de porcentajes. El maestro pidió a Edy su tarea.
- 9:50 Los alumnos se quedan solos, ya que el maestro tuvo que salir a atender un asunto. Algunas niñas se ponen a pegar las hojas de su libro. 16 alumnos están trabajando realmente, los restantes se paran de sus lugares.

**RED DE SIGNIFICADOS.**

**Enrique: toma un periódico y empieza a gritar  
<¡extra, extra, un muerto resultó herido!  
¡extra, extra, un muerto salió de la cárcel!**

Carlos Ilich tiene poder en el grupo, y lo refiero por lo siguiente, le grita a Fabiola que le lleve su libro y ella junto con otra compañera lo hacen inmediatamente, se sienta con Helier que es uno de los más destacados en el grupo y se pone a trabajar con él.

Carlos ya entendió el procedimiento para resolver los problemas y les explica a sus dos compañeros con los que está sentado para que realicen las operaciones y nada más espera el resultado.

10:30 Cindy me dice <maestra, está muy difícil, no podemos>  
R E C E S O.

11:15 Entran de recreo y el maestro les dice que pasen una lección.

Un grupo de niños y niñas se ponen a jugar basta.

11:30 Llega una maestra a llamarles la atención para que trabajen.

12:00 Llega el maestro y todos corren a sus lugares, les dice que va a calificar los ejercicios que indicó.

12:30 El maestro escribe en el pizarrón, tarea de matemáticas  
Se sale el maestro y cuando entra dicen <ay viene el mairo>.

**RED DE SIGNIFICADOS.**

**El maestro escribe en los problemas las siguientes abreviaturas  $\frac{c}{u}$  y Ricardo Salazar me pregunta que quiere decir ese símbolo que parece tanto por ciento.**

El maestro pone un trabajo de español, enunciados donde van a clasificar:

S, P, NS, NP, O.D., O.I., MC.

Ejemplo: La maestra trajo libros nuevos para sus alumnos, el profesor cambia de lugares a algunos niños y niñas.

12:55 Guardan todos sus cosas para realizar el aseo y salir.

## COMENTARIOS.

FECHA: 12 DE MAYO DE 1995.

### a) CLASE DE ESPAÑOL.

El profesor aborda el tema de "Instrucciones", qué son y para qué sirven, posteriormente indica saquen su libro de español y resuelvan lo que se señala, una de las actividades que reporta el libro es elaborar un conejo a partir de unas instrucciones que vienen ilustradas. Los alumnos comienzan la actividad doblando su papel para obtener la figura del conejo. Una vez terminado, el maestro les pide elaboren un cuento con su figura (conejo) como personaje principal. Los niños inmediatamente piensan como llamarán a su conejo, algunos le dan nombre de un personaje de la televisión, otros de alguien conocido como su hermano, amigo, etc.). Otros niños se dedican a elaborar otros conejos que conformarán la familia (mamá, papá y hermanos).

La forma como cada alumno va resolviendo su actividad demuestra la existencia cultural del medio donde se desarrollan.

### b) CLASE DE MATEMÁTICAS.

Hoy se abordó el tema de "Ángulos", el maestro comienza explicando qué es un ángulo y los tipos de ángulo que existen, para ejemplificar retoma un tema de interés por los niños como son las porterías de fútbol, lo cual provoca que los alumnos participen activamente comentando los ángulos que tiene una portería y que tipo de ángulos son, aunque las niñas participan menos, no quiere decir que no estén atendiendo.

En el desarrollo de la clase se presentó un momento donde las culturas experienciales de los sujetos a través de la relación maestro-alumnos tuvieron lugar, y me refiero cuando el maestro menciona la definición de "Transportador" mostrando a la vez este objeto geométrico, unos alumnos refieren la palabra transportador con el transporte que los lleva de un lugar a otro, como se muestra en el siguiente esquema:

MAESTRO

ALUMNO

TRANSPORTADOR.

MISMA PALABRA, DIFERENTE SIGNIFICADO Y REPRESENTACIÓN.

Así observamos que la utilización de una palabra puede representar significados diferentes para los sujetos de acuerdo a su cultura experiencial.

FECHA: 23 DE MAYO DE 1995.

### a) CLASE DE MATEMÁTICAS.

El maestro escribe en el pizarrón problemas que se refieren a la realización de operaciones para saber por ejemplo el número de días que tiene una década. Para resolver estos problemas los niños se agrupan con otros compañeros, lo cual ocasiona el intercambio y socialización del conocimiento. Se apoyan en sus compañeros para comparar sus resultados y así estar más seguros para ser revisados por el maestro.

A los alumnos que se les dificulta esta actividad, el maestro les ayuda a resolver su trabajo induciéndolos al razonamiento del problema planteado.

Los alumnos que han entendido el proceso que han de seguir en las operaciones para resolver los problemas, tratan de explicar a sus compañeros cómo hacerlo (socialización del conocimiento).

#### **b) EL RECREO.**

El recreo representa uno de los pocos espacios que agradan al alumno en la escuela, porque en ese espacio actúan un poco más libres, y si algo le gusta al niño es hacer lo que le gusta "jugar" por ejemplo, y en los juegos ellos imponen las reglas. Comento lo anterior, porque creo que cuando algo representa interés para los niños tienden a actuar con mayor disponibilidad y responsabilidad; un ejemplo, podemos observar en el juego de los tazos (fichas de moda en este momento), cada niño conserva sus fichas en buenas condiciones, continuamente las están revisando si no les falta alguna, y por el contrario sus libros están incompletos, despastados con hojas sueltas, ¿por qué?, simplemente diría porque no representan ningún interés y utilidad para ellos.

#### **c) UNA LECCIÓN DE HISTORIA.**

El orden es difícil de controlar después del recreo, los alumnos entran más inquietos y la actividad que van a realizar implica pasividad, consiste en copiar una lección de su libro de historia titulada "Sor Juana Inés de la Cruz", los alumnos no saben para qué copiar dicha lectura, sin embargo saben que lo tienen que hacer. El alumno en su cultura experiencial sabe que debe obedecer a sus mayores, está acostumbrado a recibir órdenes como parte de los roles culturales que se manifiestan en la sociedad.

Un alumno trata de encontrar sentido a lo que están realizando, cuando comenta a partir de su experiencia, que vio el personaje de Sor Juana Inés de la Cruz en los billetes, pero su comentario no es tomado en cuenta.

**FECHA: 25 DE MAYO DE 1995.**

#### **a) CLASE DE HISTORIA.**

El maestro lleva a sus alumnos al salón donde se encuentra la computadora para desarrollar el tema "Mi país México" donde expone los diferentes nombres que ha tenido este país a lo largo de la historia, cuando está explicando el maestro se va apoyando de las imágenes que ilustra la pantalla de la televisión, los alumnos muestran interés al observar dichas imágenes y lo expresan al comentar <¡Maestro, pásese al siguiente dibujito!>. Una niña relaciona el dibujo de la República Mexicana con una zapatilla, como se muestra en el siguiente esquema:

**MAESTRO**

**ALUMNO**

**MÉXICO**

**ZAPATILLA**

En el transcurso de la clase el maestro comenta que a partir de 1917, nuestro país recibió el nombre oficial de Estados Unidos Mexicanos, y un alumno lo refiere comentando <también podemos decir Estamos Unidos los Mexicanos> y lo escribe en su cuaderno. Los comentarios de los alumnos en clase demuestran parte de lo que viven en su medio y que se refleja en inquietudes, intereses y marcos referenciales que coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento.

**FECHA: 16 DE ENERO DE 1996.**

#### **a) CLASE DE ESPAÑOL.**

Ha pasado un año que dejé de visitar el grupo, ahora están en 5o año y es increíble como al observar nuevamente, los niños manifiestan con sus participaciones y actitudes su cultura experiencial durante el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

En este día el maestro inició indicando escribieran en su cuaderno 30 palabras que llevaran x, v y c.

Cada alumno comienza a realizar la actividad de diferente forma unos se reúnen en equipos, otros consultan libros, diccionarios, etc., y los restantes se dan a la tarea de pensar en algunas palabras comentando con sus compañeros (intercambios y socialización del conocimiento).

Con respecto a esta actividad, un niño después de ser calificado por el maestro, le comenta sobre las faltas de ortografía que ha identificado cuando pasea por la calle, en este momento, se manifiesta la aplicación que le está otorgando a los ejercicios ortográficos que les encomienda el profesor a partir de lo que vive en su comunidad.

**FECHA: 19 DE ENERO DE 1996.**

**a) CLASE DE ESPAÑOL.**

**SOBRE LAS INSTRUCCIONES.**

La clase toma vida, cuando el profesor comenta: qué se puede hacer con las instrucciones, contestando los alumnos <pasteles, usar la sierra eléctrica, jugar béisbol, matar un chivo, barrer de derecha a izquierda, pasar los muebles hacia el frente, regar agua, tirar la basura> (significados), esto nos permite vislumbrar que el alumno parte de los que maneja cotidianamente, para poder reconstruir el conocimiento escolar.

La clase continúa y se inicia la realización de un papalote, en el proceso de armarlo ellos lo relacionan con: las tijeras, las cruces del panteón, con los vampiros, las hélices de un helicóptero, etc., (significados).

Algunas niñas piden ser ayudadas por los niños pues tienen menos experiencia en lo que se refiere a la realización del mismo (negociaciones).

Los primeros alumnos en terminar fueron aquellos que hicieron el papalote sin seguir las instrucciones y para hacerlos volar se agruparon en equipos, al igual que las niñas para terminar de realizar su papalote (socialización).

Lo acontecido en el aula demuestra la manera en que los alumnos parten de lo que viven cotidianamente para lograr reconstruir el conocimiento escolar.

**FECHA: 23 DE ENERO DE 1996.**

**a) CLASE DE ESPAÑOL.**

El tema que aborda el maestro en esta clase es "Adjetivos Calificativos" explicando que son y para que sirven, <los adjetivos califican al sustantivo y responden a la pregunta ¿cómo es?.

El maestro dibuja un niño en el pizarrón y pregunta al grupo ¿cómo es?.

Los niños responden: <flaco, cabezón, alegre, pelón, ...

Un niño comenta <es moreno con blanco, como las vacas que tienen manchas negras con blancas>

Este niño que relacionó el dibujo con una vaca, refleja lo que en ese momento pensó, algo de su vida cotidiana que le permitió describir a partir del ejemplo en el pizarrón.

Cuando el maestro escribe en el pizarrón <muñeca fea> una alumna comenta <las muñecas son bonitas> su punto de vista muestra su desacuerdo con el maestro con respecto a las muñecas (red de intercambio de significados).

Después de la explicación del maestro, les pide escriban adjetivos a sus papalotes que llevaron ese día y los niños expresan variadas ideas en sus descripciones.

Algunos niños caracterizan a su papalote como tlaxcalteca, otros como mexicano, aunque no son adjetivos, son parte de lo que ellos conocen y manejan en su lenguaje cotidiano.

Otro niño cuando refiere papalote como papa y elote es una aplicación que en forma personal le da a esta palabra.

**FECHA: 30 DE ENERO DE 1996.**

**a) ESTRENANDO MOBILIARIO.**

Hoy fue un día especial para el grupo, ya que estrenaron muebles (sillas y mesas) y debido a su alegría que manifestaban, todos atendieron las indicaciones del maestro tal y como las manifestó, incluso el grupo se comportó solidario con su pareja de mesa. Los niños se dieron a la tarea de meter el mobiliario nuevo mientras las niñas colocaban los útiles de todos en sus lugares.

En esta actividad el grupo maneja los roles que traen establecidos de su cultura experiencial, los hombres realizan las tareas más pesadas y las mujeres las más sencillas.

**FECHA: 14 DE FEBRERO DE 1996.**

**a) FESTEJO DEL DÍA DE LA AMISTAD.**

Los niños se preparaban para festejar este día, el maestro no se encontraba en la escuela.

Los alumnos se organizan sobre la forma de entregarse los regalos (negociaciones). un grupo de niñas se pone a dibujar y a resolver operaciones, corrigiéndose entre ellas (intercambio).

Dos alumnos que pelean son acusados conmigo y antes de contestarles, otro alumno dijo <ella no los va a separar, está aquí sólo para escribir lo que hacemos> (negociación).

De lo que se logró hoy fue mi aceptación al grupo y el conocer sus nombres, cuando me dijeron el nombre de Virgilio y que lo apodaban "Chipilo", pregunté ¿por qué chipilo?, uno de ellos comentó que era por la terminación de su nombre, (red de intercambio de significados).

Con esto comprobamos que los ejercicios de combinación de palabras que realizan en el aula se manifiestan.

**FECHA: 19 DE FEBRERO DE 1996.**

**a) CLASE DE ESPAÑOL.**

Esta clase gira en torno a la lectura "El juicio a un taco" en la cual se buscan las palabras que no se comprendan para anotarlas en el pizarrón, que posteriormente entre todos sin consultar el diccionario tratarán de entender.

Se encuentran con la palabra ligado y un alumno la relaciona con las ligas, el maestro le comenta que no tiene nada que ver con las ligas, el alumno contesta, < es que hay un señor que le dicen el ligado porque vende ligas (red de intercambio de significados).

La palabra ceremonioso la relacionan con presumido, creído (red de intercambio de significados).

Imprudencia, que no piensa, pero el maestro lo refiere al descuido.

En esta búsqueda de significados de palabras, los niños las manejan de acuerdo a lo que ellos viven fuera de la escuela.

**FECHA: 20 DE FEBRERO DE 1996.**

**a) CLASE DE MATEMÁTICAS.**

El maestro escribe unos problemas en el pizarrón uno de ellos dice <Martín hace huaraches (dice un alumno: no se vaya a dormir) y el costo del material es de \$36.00. Si los vende con un aumento del 32% ¿cuánto costará cada par?

En este comentario del niño, hace referencia a una expresión popular que tenemos en nuestra familia cuando decimos <no te quites los zapatos, o nos vas a dormir>.

Durante este ejercicio la mayoría de los niños estaban comiendo una golosina picante que les obsequió un compañero, al notar esto un alumno refiere <hay epidemia de chilitos>, la palabra epidemia fue utilizada acertadamente para esta situación.

En la resolución de los problemas, algunos alumnos han entendido el proceso que van a seguir para resolverlos, otros sin embargo presentan dificultad cuando no saben si el problema planteado implica una resta o una suma, y un alumno dice <eso te pasa por no leer bien, si te dice descuento es resta y si dice aumenta es suma (socialización del conocimiento).

**b) CLASE DE HISTORIA.**

El maestro indica saquen su libro de historia en la página que tiene el tema: Línea de tiempo y que está ilustrada, la explica brevemente y después les dice <dibújenla en su cuaderno>, los niños no saben para que la van a dibujar únicamente saben

que tienen que obedecer (roles culturales). Un alumno pregunta desde que año empezó a vivir la gente, el maestro responde que para saber la respuesta tendrían que consultar los datos que tienen en sus apuntes.

La pregunta de este niño es una inquietud y necesidad que manifestaba y que pudo ser el punto de partida para abordar un tema de interés.

**FECHA: 21 DE FEBRERO DE 1996.**

#### **a) CLASE DE ESPAÑOL.**

En la clase se tratan las reglas para el uso del acento ortográfico, el maestro hace referencia al verbo dominar y un alumno lo relaciona con el juego de mesa domino (red de intercambio de significados).

Dentro del salón se realizan negociaciones que utilizan los alumnos para lograr beneficios, en este caso se prestan las libretas para adquirir un desayuno, aunque no hayan terminado.

Durante sus actividades ellos salen y entran, juegan, se pasan la tarea, socializando, negociando e intercambiando constantemente.

#### **b) CLASE DE CIENCIAS NATURALES.**

En la clase se trató el tema del "Petróleo y sus derivados", cuando hablaron del aceite un alumno hizo referencia, que ese aceite lo utilizaban en el futbolito de su casa, el maestro no entendía de qué manera lo utilizaban y se entabla un diálogo (red de intercambio de significados). El alumno al ver que el maestro no entendía de qué manera lo usaban, explicó con más detalle al profesor ayudado por otros alumnos (socialización).

Con esto comprobamos una vez más que el alumno parte de su cultura experiencial para reconstruir el conocimiento escolar.

**FECHA: 27 DE FEBRERO DE 1996.**

#### **a) RESOLVIENDO PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS.**

Los alumnos se han quedado sólo realizando ejercicios en su libro de matemáticas, unos niños encuentran unos periódicos en el salón y comienzan a gritar:

¡ Extra, extra, un muerto resultó herido !

¡ Extra, extra, un muerto salió de la cárcel !

Estos alumnos como podemos notar, le dieron un significado y utilidad al periódico de acuerdo a los referentes culturales de su medio

Cuando regresa el maestro escribe otros problemas en el pizarrón colocando las abreviaturas  $\frac{\text{¢}}{\text{u}}$ , me pregunta <maestra, que quiere decir ese símbolo que parece tanto por ciento % .

El niño pensó en el símbolo del tanto por ciento porque era algo que conocía y de alguna manera se parecía a la forma como había escrito el profesor cada uno  $\frac{\text{¢}}{\text{u}}$ .

## BIBLIOGRAFIA.

BOURDIEU, P. " Los tres estados del capital cultural". En: Sociológica. México, UAM-A, Año 2, No. 5, 1987.

CARRAHER, Terezinha. "En la vida diez, en la escuela cero: Los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas ". En: En la vida diez, en la escuela cero. México, Siglo XXI, 1991.

CERVANTES Tellez, Ma. Estela. El programa desvinculado del entorno socio-cultural del alumno. Tesis licenciatura U.P.N. Unidad 291. 1988.

DELAMONT, Sara. " Una relación de trabajo " . En: La interacción didáctica. Madrid, Cincel Kapelusz, 1985.

ERICKSON, F. " Métodos cualitativos sobre la enseñanza II. Métodos cualitativos y observación ". Paidós, México 1989.

GARCÍA Canclini, N. " México: la globalización cultural en una ciudad que se desintegra". En: Revista Ciudades, núm. 20, octubre-diciembre 1993, RNIU, México.

GIMÉNEZ, Gilberto. "La cultura popular: problemática y líneas de investigación". En: Educación para Adultos y Cultura Popular. Hacia una alternativa pedagógica. Tomo I, Coloquios No. 1, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1985.

GIMENO Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata, Madrid, 1992.

GOETZ, y Lecompte, M. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. (Tr. Antonio Ballesteros). Morata, Madrid, 1988.

JACKSON, Phillip. La vida en las aulas. Madrid, Morata, 1991.

ORNELAS, Gloria. " Polivalencia Semántica del término cultura y su relación con la educación ". Mimeo, México, UPN Dirección de Investigación. Línea Educación, Cultura y Sociedad, 1993.

PAIN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Mexico, Ediciones Nueva Visión, s/f.

S.E.P. Promoción Cultural, Documento Rector. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, México, S.E.P., 1996.

U.P.N. Antología, Escuela y comunidad. Proyecto Estratégico No. 3, México, UPN, 1985.

U.P.N. Antología, Técnicas y Recursos de Investigación V. Proyecto Estratégico No. 1, UPN, México, 1987.

WILLIS, Paul. " Etnografía ". En: Aprendiendo a trabajar. Madrid, Akal Universitaria, 1988.

WOODS, P. " La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa ". Paidós, Barcelona, 1989.