

05 OCT. 1999



**SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN HIDALGO
INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD HIDALGO

**RECONOCIMIENTO Y REVALORACIÓN DE LA CULTURA LOCAL
EN EL TRABAJO COTIDIANO DEL AULA**

T E S I S

Que para obtener el grado de Maestro en Educación,
Campo Práctica Educativa

Presenta

JOSÉ FÉLIX MONTOYA FLORES

Tutoría de Tesis
Mtra. Citlali Aguilar Hernández

Abril de 1999

A los maestros y niños de la
Escuela Primaria Rural
"Vasco de Quiroga"
por permitirme
entrar a sus
aulas y a
su trabajo.

A los padres de familia que
me dieron su tiempo
y me brindaron
su hogar.

A la maestra Citlali Aguilar Hernández,
porque gracias a sus enseñanzas,
profesionalismo y paciencia
se hizo posible este
trabajo.

A Martha, Leticia, Eduardo,
Briseida Edith y Juan José
por su compañerismo
y entusiasmo.

A Eréndira, Nelli e Isabel
por su perseverancia
y cariño.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
I. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	20
A. Cultura y cultura local.....	22
1. ¿Cómo definir el papel de la familia?.....	28
2. ¿Cómo concebir la escuela ante la necesidad de revalorar el conocimiento cultural local?.....	30
3. ¿Un nuevo rol para el docente?.....	31
4. El alumno ante el trabajo del aula.....	33
5. ¿Cómo concebir los contenidos escolares?.....	35
B. Un estudio etnográfico.....	37
C. El referente empírico.....	39
1. La comunidad rural en la que se llevó a cabo el estudio.....	39
2. La escuela, el trabajo en el aula.....	44
D. El trabajo de campo y el análisis.....	47
II. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	49
III. EXPECTATIVAS Y CONCEPCIONES DE LOS PADRES DE FAMILIA RESPECTO AL PAPEL DE LA ESCUELA.....	51
A. Superación material y moral para la movilidad social.....	53

B. Entre reclamos y quejas: la función de la escuela.....	58
1. Contar con un director comisionado: una causa del abandono.....	59
2. Los cambios constantes de los docentes: otra causa del abandono.....	62
3. El uso de los horarios como parte de la vida institucional.....	65
C. Interacciones entre escuela y comunidad para el cumplimiento de la función institucional.....	69
1. El papel oficialmente establecido para la escuela.....	70
2. La interacción entre escuela y comunidad impone condiciones a los pobladores de la localidad.....	75
 IV. LA CULTURA LOCAL EN EL SALÓN DE CLASES.....	 86
A. La clase en la que no interesa la experiencia extraescolar previa del alumno.....	88
B. Clases en las que la cultura local impone condiciones.....	94
1. La cultura local como elemento motivacional en el aula.....	95
2. La cultura local se presentifica en la clase de manera intuitiva e inevitablemente.....	98
 V. PROPUESTA: REVALORACIÓN DE LOS APORTES DE LA CULTURA LOCAL EN EL TRABAJO COTIDIANO DEL AULA.....	 110
A. Alternativa metodológica.....	111
1. Reflejo del mundo vivencial.....	112
2. Dar sentido a las cosas a partir de la propia cultura.....	115
3. Los contenidos escolares como complemento cultural necesario para la apertura de otras alternativas.....	116
B. Diseño instrumental de una sesión.....	118
1. Sesión con padres de familia.....	119
2. Sesión en el aula con los alumnos.....	125

VI. REFLEXIONES FINALES..... 132

BIBLIOGRAFIA..... 136

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de doce años, al iniciar como profesor de educación primaria, y hasta ahora, mi experiencia profesional se ha desarrollado principalmente en instituciones educativas establecidas en comunidades rurales marginales. En este transcurrir del tiempo y de la práctica docente llevada a cabo en comunidades de la Sierra Alta, del Valle del Mezquital y de La Cuenca Lechera en el estado de Hgo., he podido constatar, por vivencia personal o con base en el intercambio con otros maestros, como las oportunidades educativas son desfavorables para los habitantes de comunidades rurales, en tanto no se proveen con igual intensidad y calidad que en otros medios y en cuanto no tienen el mismo impacto en zonas rurales marginales. (Muñoz, 1995: 59-67)

No es sólo el hecho que la comunidad cuente o no con la escuela dotada de reconocimiento oficial. Existe además, una multiplicidad de factores, que van definiendo la desventaja en la que quedan los pequeños de la comunidad rural. Entre los más evidentes se encuentra la extrema pobreza en que viven la mayoría de los pobladores de estas comunidades, la marginalidad geográfica de su ubicación, la cantidad y calidad de recursos con que cuentan para llevar a cabo el proceso educativo, el interés y la capacidad de los maestros que laboran en cada escuela y, desde luego, las facilidades que la escuela otorga a la comunidad para involucrarse con su propia cultura, de manera interactiva y corresponsable en la educación de los niños. Así, este tipo de factores, entre otros, dejan en desventaja educativa a los escolares rurales porque condicionan aspectos como la satisfacción de la demanda de educación, la perseverancia en el sistema escolar y el aprovechamiento logrado por los alumnos de estas comunidades.

Muchos son los factores que van determinando el curso de la educación en general y de la educación rural en particular. Algunos de ellos tan externos a la escuela como los paupérrimos niveles económicos de la población, que por más intentos que se hagan, desde los ámbitos escolares, es difícil influir de manera inmediata para su transformación. Otros condicionadores de la educación, son internos y de incumbencia directa de la institución. Por ejemplo, la necesidad de incorporar el conocimiento cultural local al conocimiento escolar, con la finalidad de que los niños construyan aprendizajes relevantes.

En la práctica docente cotidiana, tanto los factores externos como los internos se presentifican, y es el maestro uno de los primeros actores que tiene que enfrentarlos, combatiéndolos o utilizando lo mejor que de ellos se pueda rescatar. De ésto resultan experiencias gratas y alentadoras o experiencias desagradables y aniquiladoras del espíritu de transformación. Las vivencias más ingratas son producto de la falta de visión, de preparación, de medios y de consciencia para calcular la magnitud del problema en curso y buscar las alternativas de tratamiento, en el lugar indicado y con los sujetos pertinentes. Los hechos que revitalizan el deseo de seguir pugnando por hacer de diferente manera las cosas y con mejores productos, son aquellos que se originan y se desarrollan a partir de la práctica docente misma, concibiendo

alternativas viables donde cada uno de los involucrados tiene un rol que cumplir y entre todos, un compromiso recíproco con los demás.

Es entonces el trabajo cotidiano del aula, la arena donde los distintos sujetos que se involucran en él, tienen un espacio propicio para interactuar, deliberar, proponer, investigar y transformar en aras de hacer de la educación formal, un puente por el que transiten indistintamente los conocimientos, tanto de los pobladores de la comunidad como de los maestros, autoridades y otros agentes involucrados en los procesos educativos.

Concibiendo el trabajo cotidiano del aula de esta manera y desde mi propia experiencia como maestro de grupo, puedo apuntar que la práctica docente cotidiana está trastocada desde el principio por la cultura local, pues con la llegada de alumnos y padres de familia a la institución y, más aún, al aula, dicha cultura local hace su aparición, debido a que ésta no es concebible independientemente de los sujetos que la construyen. Entonces, el problema no es permitir el acceso de lo local a la escuela, no es recogerlo de la comunidad y meterlo al salón de clases pues de hecho está presente. La intención de tender puentes entre la escuela y la comunidad, se enfoca, entonces, a recuperar los contenidos que encierran los vínculos que se dan entre los sujetos intervinientes; posibilitando la expresión, la interacción y el compromiso de participar activamente para viabilizar a los alumnos la construcción de aprendizajes relevantes.

En este sentido, no se dejan en el olvido los demás problemas que atañen a la educación, sencillamente se hace un recorte tendiente a atender algo inmediato y posible desde mi papel como docente de educación primaria del medio rural: Vincular el mundo local al aprendizaje escolar.

Cabe enfatizar que el planteamiento de este problema, así como la intención de investigarlo y la investigación misma, no se dio azarosamente ni por designios institucionales. Es producto de una necesidad que se ha venido clarificando a través del tiempo en que he laborado como maestro rural y, más aún, como maestro rural multigrado. Se da por el convencimiento de que al hacer el planteamiento y propuesta para reconocer y revalorar la cultura local en el trabajo cotidiano del salón de clases para que los alumnos construyan aprendizajes relevantes, trastoco uno de los problemas enfrentados nacionalmente: Ofrecer una educación de calidad para todos.

Al abordar problemáticas que atañen a la educación primaria en zonas rurales, no se pueden tratar sin considerar como problema crucial la calidad de la educación que se ofrece a estos sectores de la población, ya que ésta no se refiere únicamente al incremento de libros de texto gratuitos para los educandos rurales, a establecer nuevos Centros para Maestros, a llevar a cabo reformas en la educación normal, a implementar y establecer nuevos sistemas de televisión educativa, a editar otros materiales de apoyo didáctico, a implementar programas compensatorios que la mayoría de las veces no alcanzan sus propósitos, etc. (Ochoa, 1997:12)

Plantearse y ejecutar una investigación tendiente a contribuir para elevar la calidad de la educación, además de tener presente el aspecto material que condiciona y muchas veces determina el proceso educativo, hace necesario tener presente que para alcanzar tan anhelada

calidad, la educación que se ofrezca debe proporcionar “el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, en su propio progreso social y al desarrollo del país”(Ochoa, 1997:17)

De este modo, para concebir este trabajo como un aporte que busca contribuir a elevar la calidad de la educación en la escuela rural objeto de mi investigación, es necesario clarificar que la concepción de calidad de la educación abarca algo más allá de lo perceptible bajo el influjo de la observación.

Cassasus llama nuestra atención hacia ese algo más, al ofrecernos una explicación que permite identificar ese algo más, como la carga de significados que hace posible definir y clarificar el concepto de calidad:

Calidad de la educación es uno de estos conceptos significantes, motivadores y cargados de fuerza emotiva que se maneja exclusivamente en el sociedad. Su fuerza y su riqueza radican precisamente en su ambigüedad, porque reflejan el “algo más” que es necesario construir socialmente como todo objeto cultural. (Cassasus,1995:2)

Así pues, el concepto de calidad educativa no puede circunscribirse a lo útil y lo pragmático, sólo a una racionalidad eficientista de la enseñanza, del aprendizaje o de la gestión escolar.

De acuerdo con Casasus, hablar de calidad educativa, en la educación rural, entonces, es concebirla como aquello que demandan los usuarios de la escuela de la comunidad de este estudio no sólo en lo utilitario y material, sino además, eso que se construye socialmente y que está estrechamente ligado a la red de significados que se crean como parte de la cultura en general y específicamente, de la cultura local.

Con base en estas concepciones de calidad de la educación, puedo decir que esta investigación se inserta en el problema de ofrecer una educación de calidad para todos. Al plantear en este estudio el reconocimiento y revaloración de la cultura local en el trabajo cotidiano del aula, para facilitar al alumno la construcción de aprendizajes relevantes, se apunta al desarrollo individual de cada participante, pero también al desarrollo colectivo. Consecuentemente, se piensa en el desarrollo de la comunidad; en ofrecer elementos y herramientas que posibiliten a esta población incluirse en los procesos de prosperidad social, en acceder a las nuevas tecnologías y participar dinámicamente de la economía moderna. Se piensa además en propiciar, con base en nuevos conocimientos e informaciones, una reconceptualización del mundo y de las formas de hacer las cosas como miembros de la sociedad total.

Para contribuir al desarrollo pleno de los sujetos, de las comunidades y de la sociedad en general, se hace necesaria una educación de calidad. Esta calidad se irá logrando progresivamente en cuanto se avance en la equidad en el acceso a las oportunidades educativas y se establezcan condiciones que permitan su aprovechamiento pleno. En cuanto se haga uso de la investigación, de nuevos medios y métodos que abran renovadas posibilidades para que además de tener acceso, los demandantes de educación, permanezcan en ella y la concluyan satisfactoriamente. Esto es, la calidad de la educación no está determinada sólo por la cantidad de servicios que se ofrezcan, se debe contar con una serie de acciones diferenciadas para corregir las desigualdades provenientes de distintas fuentes y que son padecidas por los grupos sociales que conforman nuestra nación.(Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000)

Así mismo, al trabajar con la finalidad de contribuir para elevar la calidad de la educación, es necesario tener presente que ésto no puede estar desvinculado de las necesidades e intereses del educando, sino que ha de ser pertinente a sus condiciones y aspiraciones , y servir al mantenimiento y superación de la comunidad y sociedad total. En este sentido y para que la educación permita que el educando tenga aprendizajes relevantes, ha de fortalecer en ellos el sentido de pertenencia y de responsabilidad con cada uno de los ámbitos de los que forma parte, tales como la familia, la comunidad, la nación y la humanidad en general, sin que ésto propicie el desvanecimiento de la unidad esencial de la educación nacional.(Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000)

Sobre todo, en las comunidades rurales donde los maestros atienden a grupos de más de un grado escolar, como algunos de este caso; donde se puede constatar serias limitaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje “es conveniente diseñar, probar y aplicar donde resulte recomendable, variantes del currículum nacional que seleccionen contenidos esenciales, integren referentes locales y utilicen esquemas de mayor integración y continuidad en los grandes temas de estudio”. (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000: 51) Es decir, atender la equidad y la pertinencia es cadyuvar a elevar la calidad de la educación que se ofrezca a los distintos grupos socioculturales particulares que conforman nuestra sociedad.

Si se concibe la calidad de la educación como la conjugación de múltiples factores que se entrelazan en diferentes momentos y circunstancias para la adquisición de valores, actitudes y conocimientos para el desarrollo pleno del individuo y la sociedad, entonces se hace necesario reconocer la diversidad y heterogeneidad de condiciones sociales, mismas que se reflejan en la educación y se traducen en disparidades de la calidad de la enseñanza y en sus resultados. (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000)

Por tanto, es necesario dejar bien asentado que para contribuir a elevar la calidad de la educación, es indispensable reconocer y atender la diversidad cultural. Es necesario pensar y plantear formas de atender las transformaciones que la vida social demanda, pero de forma que a los participantes en el proceso escolar les resulte asequible y relevante en relación a su mundo vivencial como base para integrarse productivamente a la sociedad general.

Es necesario reconocer que la diversidad cultural es tal y tan variable como grupos sociales particulares existen en nuestra sociedad, y que los grupos sociales particulares van construyendo una concepción más o menos homogénea sobre el mundo y la forma de hacer las cosas, creando con ello el mundo en que viven.

Por tanto, reconocer la diversidad cultural es aceptar que en la práctica no todos los sectores sociales tienen las mismas oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de sus estudios. Es decir, es aceptar que en educación “calidad para todos, en un contexto de diversidad, es como acceder a la calidad definida para todos pero adaptada al sujeto individual o colectivo que la demanda” (Cassasus, 1995:10)

Es aquí donde cobra sentido la intención de interpretar la realidad cultural en la que habrá de desarrollarse la práctica docente. Teniendo presente los rasgos fundamentales de la cultura local, se puede romper con la absurda idea de planear y tratar de aplicar un currículum para todos de la misma forma, como si se partiera de una plataforma homogénea en que los pequeños tuvieran las mismas facultades, condiciones materiales y, por tanto, las mismas oportunidades. Lo anterior lo señalo como un absurdo considerando la posibilidad de que al planear y aplicar el currículum nacional, se hace de forma literal, es decir, sin reconocer que la adaptación y flexibilidad curricular pueden lograr efectos particularmente positivos en la educación que se proporciona a comunidades rurales con características muy particulares de marginalidad.

No es el currículum común ni la metodología homogénea la que garantiza la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos y culturas que acceden a la escuela, sino la atención a las diferencias individuales mediante una metodología y un currículum lo suficientemente flexibles y diversificados para potenciar el intercambio y la participación activa de todos y cada uno de los alumnos en el proceso de aprendizaje, experimentación y comunicación. (Pérez G, 1993:85) Tal debe ser la adaptabilidad y flexibilidad del currículum que a la vez que recupere la cultura local, tiene que garantizar la implementación de una educación que permita desarrollar la consciencia de pertenecer a la misma nación, indistintamente del grupo sociocultural particular del que se parta. Por ello el proceso educativo, a la vez que permita reconocer y revalorar lo local, asumirá como objetivo central hacia el educando, identificarse con la cultura nacional, en tanto ésta lo posibilita para desarrollarse como sujeto particular y como miembro de una determinada sociedad.

Es por lo anteriormente citado que en este trabajo, mediante la reflexión y la interpretación de la cultura local y el trabajo de la escuela primaria de la comunidad objeto de investigación, quise apuntar hacia la superación de las desigualdades en el desarrollo individual. Estas entendidas a partir de las desigualdades económicas, sociales y culturales en las que viven los diferentes grupos y clases sociales. Llegando a comprender que a través de la escuela se puede contribuir para resarcir mínimamente la paupérrima situación de cualquier grupo social, en este caso particular, de los grupos rurales marginados, siempre que se tengan los medios y la voluntad suficiente para dar la atención y el respeto a las diferencias que los caracterizan. Pero de igual forma, entendiendo y haciendo propio el compromiso de propiciar que el aprendizaje

de los sujetos involucrados para del estado real de desarrollo prevaleciente en la comunidad en su conjunto y tendiendo siempre a provocar su transformación.

Por ello, en este trabajo planteo la necesidad de vincular el mundo local al aprendizaje escolar. Este vínculo plantea partir de los conocimientos previos y de los significados de los alumnos. Recuperar su concepción del mundo y de la forma de hacer las cosas, así como de todo aquello que fluye y permea el contexto social inmediato a la escuela. Asumir que el conocimiento cultural entra junto con los niños al salón de clases y, una vez allí, debatir, negociar significados y enriquecer el proceso con los aportes de la cultura nacional y los de la cultura universal, así como con aquellos que individualmente pongan en juego otros sujetos involucrados como los maestros.

Al vincular el mundo local y el aprendizaje escolar, es posible definir y valorar con mayor certeza los hábitos de comportamiento que conviene fomentar en los educandos, con la finalidad que tengan una proyección más allá del salón de clases. Es decir, que los habiliten hacia la participación en la vida de la comunidad; hacia una participación que más que pasiva y conservadora, sea crítica, reflexiva y enjuiciadora. Al tiempo que se convierta en instrumento para romper y trascender prácticas obsoletas dará paso a la capacidad de estructurar juicios que permitan plantear y llevar a cabo alternativas que problematicen y recuperen lo cotidiano de la cultura local, teniendo como valiosos intermediarios e instrumentos de análisis los elementos que ofrece la escuela. Dichas alternativas surgidas de prácticas de participación estructuradas a partir del vínculo entre el mundo local y los aprendizajes escolares, harán posible que el infante se conscientice de su problemática como miembro de su mundo vivencial, como parte de un mundo más amplio que finalmente lo circunda y subsume.

De esta forma, al plantear la recuperación y la transformación de la cultura del alumno como parte de la cultura local, éste encontrará en la escuela una enseñanza que le posibilite realizar aprendizajes relevantes y significativos para su vida; una enseñanza que le ofrezca elementos fundamentales para enfrentar la vida y vivirla de manera crítica, consciente y activa.

Reconocer que la enseñanza en la escuela primaria rural presenta al maestro un problema de diversidad cultural significa asumir que uno de los desafíos que se plantea es cómo lograr la integración sociocultural, que la escuela pretende para todos los alumnos, con la preservación y desarrollo de la propia identidad. Representa un reto, porque paralelamente se tiene que reconocer que tradicionalmente la escuela ha tenido dentro de sus funciones básicas, el compromiso de incertar a las generaciones jóvenes en la cultura dominante. (Jordan, 1994:10) Si bien es cierto que la cultura dominante se dispersa y llega, a través de distintos medios, a cualquier sujeto social, éste no se apropia o se imbuye linealmente en los parámetros de dicha cultura. Asimila sí, pero con sus respectivos niveles de reestructuración. Por tanto, en este estudio, no resulta ser lo más importante analizar la forma en que la escuela contribuye para incertar a los alumnos en las formas de vida dominantes, sino más bien, es reconocer y revalorar los sinificados que se van configurando entre los pobladores de la comunidad, sean éstos de origen autóctono o producto de la reestructuración de lo asimilado de la cultura dominante, en aras de construir aprendizajes significativos y relevantes. Esto es, reconocer y

revalorar la cultura local en los ámbitos escolares, remite a cómo atender la diversidad cultural con la calidad a que niños y niñas de comunidades rurales tienen derecho.

Asimilar este desafío, es poner el dedo sobre una llaga social sumamente dolorosa, realista y extremadamente preocupante, pues hasta ahora los intentos por reconocer que no se puede hablar de una sola cultura, no dejan ver otra cosa más que respeto y hasta connotaciones románticas, sin llegar a una preocupación consistente acerca de la necesidad de profundizar en el conocimiento de las culturas confluyentes. En este sentido se han implementado programas que más que responder a las necesidades plurales de la sociedad y de los grupos subyugados, han respondido a políticas gubernamentales de legitimización. Entre ellos se encuentra el Crédito a la Palabra como medio de combatir la pobreza, que finalmente sirvió para rescatar banqueros o inversionistas carreteros (La Jornada: 24/06/98) También se encuentra Procampo que teniendo en su origen el propósito de hacer más atractivo y rentable el trabajo en el campo, finaliza, en múltiples casos, como un medio corporativizante al servicio de procesos electorales y, finalmente, entre otros, el programa sexenal para atender la pobreza extrema, denominado Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) Si bien proporciona ayuda a una buena cantidad de mexicanos ubicados en la población que padece pobreza extrema, lo cierto es que entre crisis económicas y políticas, así como saqueo de nuestro país, la pobreza aumenta y con ello las diferencias, no habiendo programa alguno que realmente atienda tal diversidad ni en lo económico, ni en la salud, ni en lo educativo. (La Jornada: 02/07/98)

Este trabajo apuntala la búsqueda de calidad educativa porque implica el reconocimiento de la pluriculturalidad y el reto de flexibilizar el currículum, de tal forma que en éste quepan, no solamente los contenidos que se han aceptado socialmente como válidos y valiosos, sino también aquellos que se generan en las localidades y que permiten no sólo apropiarse de aprendizajes significativos, sino, tal vez, aprendizajes relevantes.

Al referirme a los aprendizajes significativos, lo hago en el sentido del aprendizaje que hace posible la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos adquiridos en la escuela, con los conocimientos, costumbres, saberes, etc. previos de los educandos, así pues “las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1972: 57)

Desde el punto de vista de Ausubel, el aprendizaje significativo es aquel que se opone al aprendizaje memorístico, mecánico, repetitivo y que permite al sujeto apropiarse de nuevos significados. Para esto, es necesario que el material con el que se trabaja tenga una potencialidad significativa y que los sujetos tengan una disposición positiva hacia el aprendizaje. Así, las nuevas ideas y conceptos propuestos desde la escuela vinculados lógicamente con el bagaje cultural de los educandos, aunados a componentes de tipo motivacional, emocional y actitudinal hacen posible el aprendizaje significativo.

En este sentido, los nuevos significados para Ausubel, no son las ideas o contenidos objetivos presentados y ofrecidos por la escuela tradicional, sino, se refiere a aquellos que son el producto de un intercambio, de una fusión. “Los nuevos significados se generan en la

interacción de la nueva idea o concepto potencialmente significativo, con las ideas pertinentes, ya poseídas por el alumno/a, de su estructura cognitiva” (Ausubel, 1972: 72)

Otra característica del aprendizaje significativo, desde la perspectiva de Ausubel, indica que éste es menos sensible a las interferencias a corto plazo y mucho más resistente al olvido. Esto resulta ser así porque lo aprendido de forma significativa no se genera de forma aislada, sino asimilado a una organización jerárquica. Es decir, el aprendizaje anterior y posterior no sólo no interferirá, sino que, por el contrario, reforzará la significación e importancia del presente.

También la transferencia es favorecida de forma importante por este tipo de aprendizaje. Para Ausubel la transferencia y la capacidad para realizarla está en relación directa con la cantidad y calidad de las ideas de afianzamiento que posee el educando. Es decir, una estructura rica en contenidos y correctamente organizada manifiesta una potente capacidad de transferencia, tanto de aplicación a múltiples situaciones concretas (transferencia lateral), como de solución de problemas y formulación de nuevos principios a partir de los ya poseídos (transferencia vertical)

El aprendizaje significativo es una alternativa a alcanzar en el trabajo cotidiano del aula, pues a partir de él pueden lograrse resultados que no se logran con el aprendizaje repetitivo, memorístico y sin sentido. A diferencia de este último tipo de aprendizaje, en el aprendizaje significativo las adquisiciones son menos costosas y poco rutinarias; la retención se impone a las interferencias y la transferencia no prescinde de la mecanización ceñida a situaciones con elementos casi totalmente idénticos a aquellos en que se generó el aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje relevante, me refiero a aquel aprendizaje que provoca que el alumno participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad, teniendo como apoyo o complemento conocimientos que no se generan en su contexto inmediato, pero que facilitan comprenderlo y reestructurarlo. Es decir, hay evidencias de los aprendizajes relevantes cuando “los alumnos activen los esquemas y reconcepciones 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 ponen en contacto” (Pérez , 1993: 72)

El aprendizaje relevante es aquel que no se limita a la sola actividad interna. Además de ésta, requiere la práctica, la participación activa del individuo, la búsqueda real y no la mera organización de lo recibido significativamente. Es aquel que interesa activamente al escolar en los contenidos del currículum, aún cuando los alumnos pertenezcan a contextos culturales muy alejados de las exigencias conceptuales de las disciplinas del saber, en tanto se parte de sus propios conocimientos y significados construidos en ámbitos diferentes al escolar. (Pérez, 1993: 49)

El aprendizaje relevante implica desarrollar un proceso de negociación de significados. Negociar significados, para Pérez Gómez, implica buscar que los conocimientos se incorporen como herramientas mentales, no sólo ni fundamentalmente en la estructura semántica

académica que utiliza el escolar para resolver con éxito las demandas de la aula, sino en su estructura semántica experiencial; en su vida cotidiana para sustituir las primitivas y deficientes preconcepciones elaboradas de forma empírica en sus intercambios diarios.

Para lograr aprendizajes relevantes el alumno tiene que aprender a reinterpretar los significados de la cultura, sin limitarse a la adquisición de la cultura elaborada en las disciplinas académicas. Por ello, este aprendizaje supone un constante fluir de concepciones y representaciones de la realidad latente en la vida de los educandos, de la comunidad, de la nación y de la humanidad.

El aprendizaje relevante, cuestiona y enriquece por sí mismo los esquemas que el alumno utiliza en su vida cotidiana. Por tanto, es un agente de pensamiento que configura y orienta la actividad práctica del sujeto, no sólo en las restringidas tareas de la vida escolar, sino también, en aquellas que le dan sentido a su existencia y que implican la convivencia diaria con el resto de la sociedad.

Plantear la atención educativa en estos términos, con miras a reconocerles y revalorarles su justo espacio y tiempo a las diversas manifestaciones culturales que contribuyen a conformar la historia de nuestros pueblos, es de alguna manera ofrecer respuestas a planteamientos y recomendaciones hechas por organismos internacionales como la CEPAL y la UNESCO, en tanto le asignan un papel clave a la educación en las estrategias de desarrollo de las sociedades. Así, a partir del conocimiento y revaloración de la cultura local, se apuntala la adquisición de una nueva ciudadanía y competencias necesarias para transformar el pequeño mundo en que se habita, insertarse e incorporarse al gran mundo que ha negado y excluido del proceso social de modernidad a los grupos humanos desfavorecidos, incluyendo al de la comunidad donde se ha llevado a cabo esta investigación. Esto es, refiriéndose a la educación que ha de ofrecerse a la sociedad, estos organismos plantean que: “se pide que ella no sea la misma del pasado sino una que tienda hacia la ciudadanía moderna y la competitividad” (ONU, 1992)

Pensar en una ciudadanía moderna y en la competitividad desde la escuela, requiere considerar que la globalización de la vida económica se presenta como la panacea de la prosperidad y la felicidad futura de la humanidad, pretendiendo no excluir a ninguna raza o cultura; donde la educación y consiguientemente el maestro, tienen fuertes implicaciones porque tiene que reflexionar acerca de la forma en que interviene y la perspectiva que depara dicha educación en una sociedad que apuesta al progreso incluyente. (Fuentes, 1997)

Hay que señalar que la educación ha priorizado las prácticas de los blancos, de los europeos, de los occidentales. A la vez ha designado las prácticas del resto de la población como salvaje e incapaz de acceder a niveles culturales que les permitan liberarse de la pasividad, que les permitan saber, entender, exigir, fundamentar, fundar sobre su educación su libertad, su inclusión y la justicia social. Negando con esto que “no hay hombres cultos e incultos, ni hombres con mucha o poca cultura, como se dice habitualmente. Simplemente, hay hombres con distintas culturas” (Nidelcoff, 1974: 28)

El caso no es sólo reconocer el estado de las cosas. Es problematizar para buscar alternativas de salida, de hallazgo y construcción de mejores formas de vida, donde la escuela y el maestro tienen mucho que ver.

Coincidiendo con Fuentes (1997: 84-89), es pertinente mencionar que a partir de la escuela, el maestro asume el compromiso de contribuir con la unidad nacional basada en el respeto a la diversidad cultural, haciendo una identificación plena de la cultura con la democracia.

El respeto a la diversidad cultural, incluye el respeto irrestricto a las diferencias, es decir, a las formas organizacionales asumidas por distintos grupos sociales “cuando tales grupos se organizan como universos sociales delimitados que se asumen depositarios exclusivos de un patrimonio cultural que les ha sido heredado por las generaciones precedentes y en torno al cual forjan una identidad colectiva diferenciada y excluyente” (Bonfil, 1985: 210). Diferencias que pueden estar presentes en lo económico, en las relaciones de poder, en los saberes, en los usos y prácticas y en sí, en la forma de concebir y vivir en el mundo y con el mundo. De lo que se trata en este estudio es atender la diversidad cultural para potenciarla y elevarla a la universalización: Apropiarse de esa cultura local sin renunciar a lo que ofrece la cultura universal contemporánea, a través del acceso a una educación para todos pero con calidad.

La democratización de la educación implica elevarnos por encima de lo posible hacia la pluralidad. Entonces, se trata de hacer desde abajo y con los de abajo, de tal manera que la escuela forme parte del proyecto de vida de la comunidad, donde la experiencia de los sujetos de la localidad cobre una importancia esencial, y en general, donde se haga de la escuela el punto de encuentro de las preocupaciones educativas de la comunidad. (Santos: 1997: 14)

Para acceder a la democratización de la educación, entendida en el sentido descrito en el párrafo anterior, es necesario que los distintos sujetos involucrados estén dispuestos a transformar sus prácticas. No es desconocido que en las escuelas aún predomine la ignorancia, el autoritarismo y una cultura del silencio.

Ignorancia que abarca tanto a maestros y alumnos como a padres de familia y autoridades, pues en muchos casos, en los mejores de ellos, se puede observar un ceñimiento a los aportes disciplinarios por parte de maestros y autoridades y la poca o nula participación de padres de familia y alumnos.

Autoritarismo que se fomenta, principalmente, desde el lugar de las autoridades y maestros hacia los otros sujetos de manera vertical. Y cultura del silencio, porque bajo la “anestesia” de los dos factores anteriores, se imposibilita, se castra al sujeto como tal para involucrarse en los procesos educacionales, dejándolo en un estado de individuo, como organismo que se adapta al medio. (Toledo, 1998: 22)

Entonces, plantear la vinculación del pequeño mundo de los educandos con los aprendizajes escolares, no tiene como finalidad proponer un manual que muy puntualmente vaya señalando la forma de actuar de los distintos sujetos que participan en el proceso educativo para facilitar

el abordaje de los temas y contenidos propuestos en un curriculum, tal como allí se presentan. El objetivo es presentar elementos que permitan combatir la ignorancia, el autoritarismo y el silencio. De esta forma se puede coadyuvar a elevar la calidad de la educación que reciben los pequeños de esta comunidad rural, ya que se les ofrecen posibilidades para alcanzar aprendizajes significativos y relevantes y, consecuentemente, irse desarrollando como sujetos críticos, conscientes y activos.

Por ello, a continuación presento mi posición respecto a la ignorancia, al autoritarismo y a la cultura del silencio, como una manera de ofrecer elementos que permitan reflexionar, enjuiciar y proponer alternativas para mejorar la práctica docente que se lleva a cabo en la escuela rural objeto de esta investigación. Es decir, la postura que manifiesto ha de servir como sustento para entender más puntualmente, el trabajo presentado en los capítulos de esta tesis.

Hay que combatir la ignorancia no sólo llenándose de los conocimientos atesorados en las distintas disciplinas existentes, sino también con los conocimientos generados en la forma de vida particular del grupo social que habita en la localidad. Porque finalmente, esta forma de vida contiene conocimientos culturales compartidos nacionalmente, pero así mismo otros construidos regional y localmente. Así pues, si bien se puede hablar de la pertenencia a una culturanacional, en ella están tantas culturas como pueblos o grupos particulares haya, y que, en tales culturas específicas, inevitablemente se gestan conocimientos respecto a la forma en que conciben al mundo, a la manera de hacer las cosas, es decir, conocimientos definidos por la trama de significados que permea la vida cotidiana de éstos.

No se trata de reconocer a la cultura local para tenerle un religioso respeto que conduzca a cuidarla tan escrupulosamente que provoque una permanencia inamovible de ésta, bajo el ensueño idílico de que sobreviviendo en estado natural, los miembros de la misma son más felices porque ignoran la existencia de otras posibilidades. Se trata de revalorar esa cultura, para ubicarla en un tiempo y un espacio correspondiente a la historia, como parte y miembro de la historia. Se trata de no excluirla, sino de integrarla, pues al fin y al cabo, todos estamos involucrados en este problema de la diversidad cultural, pues siempre pertenecemos a una; seamos o no conscientes de ello, porque precisamente la existencia de una cultura dominante sólo es posible por la existencia de otras culturas subyugadas.

Revalorar los conocimientos culturales locales, abre la posibilidad del enriquecimiento tanto de la cultura base como de la cultura local. A partir de las prácticas, usos, valores, tradiciones, sanciones, compromisos, redes de auto reproducción y socialización, estilos de interacción, modos de participación, etc. que la comunidad tienen como parte de sí, se puede hacer un enlace con otros conocimientos y conceptualizaciones que no se dan en ésta, pero que son propuestas desde los espacios escolarizados, potenciando la cultura creada en la comunidad y, a su vez, completando la conformación de la cultura base al integrarse en un proceso de construcción de conocimientos compartidos.

En cuanto al autoritarismo, sólo será posible erradicarlo cuando nos bajemos de nuestro pedestal, cuando el maestro reconozca que no es la única vía, como parte de la escuela, por la

que los educandos pueden adquirir nuevos conocimientos. El autoritarismo nos ciega, es el que con su cortina de niebla impide que veamos que en lo vulgar y cotidiano de la comunidad, pueden estar elementos que faciliten el aprendizaje de los niños y nos proporcionen elementos suficientes y válidos para el diseño de mejores métodos de enseñanza. También éste, es el responsable que queramos hacer de la escuela una “isla del saber”, donde pretenciosamente se genera una vida “civilizada”, por lo que no puede ser penetrada por gente extraña, salvo con autorización de los maestros. Es decir, como muestra del autoritarismo que prevalece en la escuela, se han levantado bardas más altas y se han reforzado las rejas para que ni los padres de familia ni otros agentes, penetren con sus inquietudes, sus concepciones acerca del papel social de la escuela, sus expectativas y en general, para evitar que la cultural local “manche” el recinto sagrado, donde las mentes mancilladas por la pobreza, el analfabetismo, la explotación, las vejaciones, la deshumanización, etc. tienen la oportunidad de purificarse bajo el mandato único de los “sabios” profesores.

Me pregunto, ¿cuándo, como profesores, al pensar en enseñar nos hemos cuestionado acerca de las necesidades de aprendizaje del niño? Y, desde luego, ¿qué tipos de respuestas hemos formulado y cuándo las recuperamos?.

¿Las respuestas generadas han considerado las expectativas y necesidades planteadas por padres de familia, alumnos y comunidad en general, o se reduce a nuestro sabio y superior punto de vista?. Si la respuesta se inscribe en el segundo aspecto de la última pregunta, desata otra que apunta a sancionar sobre si ¿en este mundo tenemos derecho a dar por sentado que somos sabios sobre el futuro y que los infantes son tontos por lo que no pueden prescindir de nosotros? ¿El poder con que nos inviste la institución, es suficiente justificación para apropiarnos del tiempo y el espacio de todos? ¿Ese poder, es argumento lo suficientemente fuerte para legitimar el oscurecimiento y hasta la aniquilación de la cultura local, en aras de la imposición de una cultura nacional y hasta universal?.

El último punto es ¿cómo eliminar el silencio en el que han sido subsumidos, principalmente, los padres de familia y los alumnos?. Dar la palabra sí, pero no sólo para que sea dicha, sino para que sea escuchada. Aprender a escuchar es un principio de interacción que busca la equidad de las formas de participación. Es hacer juntos, padres de familia, alumnos, autoridades y comunidad en general. No es que las autoridades hagan para el pueblo, como no es que el maestro haga para los alumnos. Aceptar que un sujeto u organización puede construir por otros, es negarle a los últimos el legítimo derecho a ser sujetos capaces de hacer sus propias elaboraciones, condenándolos a permanecer en estado de objeto inerte que espera la fuerza externa para tener algún desplazamiento en el tiempo y en el espacio.

En tanto los padres de familia sean convocados o se les permita emitir sus propias concepciones sobre lo que espera de la escuela o de la escolarización de sus hijos, se verá que ellos, a pesar de su escasa escolaridad, tienen una concepción clara respecto al papel de la escuela en el futuro de sus hijos. Que entre quejas y reclamos, también tiene una particular formas de contribuir para que dicho papel encomendado a la escuela, alcance los mejores resultados.

De igual forma, la verbalización de los padres de familia dará cuenta de los significados que se han ido tramando en la vida cotidiana de la comunidad y que, inevitablemente, han sido transmitidos a los hijos. Es decir, ante la imposibilidad que el maestro viva la vida de la comunidad tal como se da, el acercamiento a lo que dicen los padres de familia sobre esa vida comunitaria, mostrará la manera de concebir y hacer las cosas en la comunidad, como parte de la cultura local.

Darle la palabra al alumno, significa abrir la posibilidad de poner en juego directamente, para contribuir, otros conocimientos que son productos de experiencias que no forman parte de lo escolar. Es romper con una tradición que ha mantenido al escolar sentado en una banca o butaca durante largas horas del día, fingiendo poner atención a la erúdita clase o discurso del profesor, repitiendo mecánicamente fragmentos de oraciones que le son demandadas y realizando rutinarios ejercicios que poco o nada tienen que ver con sus inquietudes, con sus necesidades, con sus posibilidades de creación y recreación; ya que más que enriquecer su vida cultural, la encasillan y empobrecen al reducirla a una única posibilidad: el uniformismo de una cultura impuesta.

I. CONSIDERACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS

Para llegar a la definición de este tema y para hacer posible la formulación de este estudio, he partido de preguntas iniciales que en el proceso de investigación se fueron reflexionando y reformulando con la finalidad de explorar cómo la reconstrucción y revaloración de la cultura local hace posible los aprendizajes relevantes para los alumnos, toda vez que se les posibilita intervenir en el trabajo cotidiano del aula.

De esta forma, la pregunta central que orientó el trabajo de investigación fue la siguiente:

¿Cómo reconocer y revalorar la cultura local en el trabajo cotidiano del aula para facilitar a los alumnos la construcción de aprendizajes relevantes?

Esta interrogante generó una nueva serie de preguntas que hicieron posible delimitar, en el proceso de indagación, el objeto de estudio, permitiendo igualmente el análisis e interpretación desde una perspectiva más amplia. Sin dar por hecho que todas las interrogantes se enlistan, algunas de ellas son:

¿Cuáles son las concepciones de padres de familia, maestros y alumnos acerca de la función social que tiene la escuela?

¿La cultura local está involucrada en el trabajo que se desarrolla en el aula?

¿Qué relación existe entre el conocimiento cultural local y aquel que se promueve desde la escuela?

¿Qué relación existe entre los aprendizajes extraescolares y los escolares?

¿Qué acciones de la comunidad se utilizan, y en qué casos, para los aprendizajes de los alumnos a partir de las actividades en el aula?

¿Qué relaciones se establecen entre las expectativas de los padres de familia respecto a la escuela primaria y la forma en que esta institución lleva a cabo el proceso educativo?

¿Cuál es el sentido social que tiene la inclusión de la cultura local al trabajo cotidiano del aula?

¿Cómo influye la cultura local en la construcción del sujeto que espera o demanda la sociedad?

Para esclarecer y dar respuesta a estos planteamientos fue necesario concebir la relación de escuela y comunidad como un tema de estudio sociológico con implicaciones pedagógicas y culturales. De esta conceptualización se deriva el hecho que este trabajo encuadre en la corriente denominada nueva sociología de la educación, pues está referido a la forma cómo los sujetos de la comunidad van tramando sus significados en su cotidianidad, incluyendo aquellos que se originan en la escuela y que, por consiguiente, se conflictúan o complementan con los que se generan en otros ámbitos de la vida de los sujetos de la investigación.

Además, los planteamientos de la nueva sociología de la educación ofrecen elementos teórico metodológicos para estudiar los fenómenos generados en los ámbitos educativos con posibilidades de trascender estos espacios de su producción. (Zamora y Pineda, 1991: 34)

Por lo anteriormente citado y porque la nueva sociología de la educación ofrece amplias posibilidades de análisis en estudios que involucren procesos educativos como parte de lo social, es que este trabajo se apoya en dicha corriente. Las posibilidades de análisis radican, fundamentalmente, desde lo señalado por Zamora y Pineda, en el hecho de estar integrado con varias teorías sociológicas, entre las que destacan la sociología interpretativa, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la etnometodología, el marxismo y la etnografía. Aunque este estudio ha sido desarrollado fundamentalmente bajo la perspectiva de la sociología interpretativa y la etnografía, los análisis han sido puntuales, a distintos niveles y dimensiones de lo social.

Compartiendo con estas tradiciones teóricas que integran la nueva sociología de la educación, en este trabajo de investigación he tenido cuidado de tener presente la desconfianza en la absolutización; el recelo al análisis macrosocial como única explicación de la realidad en sí misma; la opocisión de llegar al aula o a la comunidad con categorías rígidas, preconcebidas, observables y sin conscientizarlas; la visión del sujeto como creador de significados y constructor de la historia; la atención en los supuestos que fundamentan el orden social; y el interés en la transmisión, adquisición y construcción de procedimientos interpretativos.

Con las posibilidades analíticas proporcionadas por la nueva sociología de la educación, se fue suscitando el análisis de los procesos que se desarrollan en el interior del aula y de la comunidad como objetos de estudio a partir del ámbito cotidiano de ambas instancias. Hecho que permitió aceptar y considerar la dinámica de los aspectos existentes e intervinientes, tanto internos como externos, así como los manifiestos e implicados que determinan y le dan sentido particular a la práctica docente de cada salón de clases y a los usos y prácticas de la cotidianidad de la vida de los pobladores de la comunidad.

Coincidiendo con Zamora y Pineda, en este estudio, los análisis desde el nivel de lo cotidiano me permitieron ver una realidad social donde se producen una serie de procesos educativos mediados por relaciones sociales, tanto verticales como horizontales, y en cuya construcción juega un papel considerable el nivel institucional-estructural, pero aún más importante ha resultado el protagonismo de los sujetos de la investigación, propiciando dirigir la atención a

condiciones y situaciones particulares para estimar posibilidades de proponer alternativas de intervención en la transición educativa y social. (Zamora y Pineda, 1992)

Este estudio se incluye en la nueva sociología de la educación porque aborda factores externos que influyen en el trabajo docente, ampliando la perspectiva de tratamiento del proceso educativo hacia el contexto social que limita la autonomía de los sujetos que tienen adscripción de cualquier tipo a la escuela. Porque al ser un estudio etnográfico, coincide con otras elaboraciones sobre el trabajo cotidiano del docente y sus repercusiones para la institución y el sujeto, añadiendo, en este caso, la relación que se establece entre éstos y la cultura local. (Aguilar, 1985: 1-2)

Haberme basado en la etnografía para realizar este estudio, es lo que ha permitido darle una explicación interpretativa a la realidad investigada. Es decir, ha permitido evitar basarme en leyes y ejemplos preestablecidos, al tiempo que hizo posible llegar a las explicaciones a partir de casos e interpretaciones, centrando la atención en el significado que las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos, costumbres, expectativas, etc. tienen para los habitantes de la comunidad, todo esto con la finalidad de formular el modo en que este pueblo da sentido a sus vidas, cómo va conformando su propia cultura, para saber de qué forma puede incidir en el trabajo escolar y, a su vez, en los aprendizajes de los alumnos. (Geertz, 1994: 34)

A. Cultura y cultura local

Atendiendo la necesidad de cobrar consciencia de que hay ciertas demarcaciones entre conocimientos escolares y no escolares, mediante los cuales los alumnos burlan el pretendido monopolio de la escuela como único medio de acceder a la cultura; ante la necesidad de profundizar en el conocimiento de diversos contenidos culturales que confluyen en el sistema escolarizado con la intención de conformar una cultura nacional; y ante la necesidad de clarificar a la cultura como categoría que cruza al objeto de estudio en todas sus facetas de construcción, se hace obligatorio exponer lo que en esta investigación he venido observando como cultura y como cultura local. Al mismo tiempo, estas definiciones permitirán comprender la forma en que se involucran en el proceso de investigación, haciendo posible la interpretación de la participación de los diferentes sujetos, tanto desde la escuela como desde la comunidad, en la construcción del proceso educativo.

Así pues, en este trabajo se recupera el aporte de Geertz respecto a la definición de cultura, en cuanto refiere que “Creyendo... que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es una urdimbre” (Geertz, 1992: 20) en la que poco importa el establecimiento de leyes, sino, más bien, los significados contenidos en esta trama cotidiana que se va gestando en el devenir histórico de la sociedad. En este sentido, la cultura es la totalidad de lo que aprenden los sujetos como miembros de una sociedad; es un modo de vida, de pensamiento, acción y sentimientos. En sí, la cultura abarca la totalidad de la conducta aprendida por el hombre: su lenguaje, sus valores, sus costumbres, los alimentos que

prepara y cómo los prepara, las instituciones que crea, su manera de vivir y ver la vida, etc. (Nidelcoff, 1974: 28)

Al incidir con Geertz, en que el hombre es un animal suspendido en tramas de significación tejidas por él mismo, no limito el concepto de cultura a la "concepción descriptiva" que Thompson elabora a partir de la recuperación de aportes de autores tales como Tylor, Malinowski y otros. Esta "concepción descriptiva" de la cultura, se resume como "el conjunto de creencias, costumbres ideas y valores, así como los artefactos, objetos e instrumentos materiales, que adquieren los individuos como miembros de ese grupo o sociedad" (Thompson, 1993: 143)

Remitir el concepto de cultura a estos términos, sin considerar la significación que para los individuos tiene las formas particulares de concebir el mundo y de hacer las cosas, llevaría a pensar en la vida de la comunidad como una secuenciación de actos prefigurados, como la continuación de necesidades adquiridas por repetición. Sería limitar el concepto de cultura a la mera costumbre como una forma exterior de conducirse, es decir, en la que no interviene la razón, el juicio, la consciencia ni la inteligencia. (Merani, 1983: 21)

La cultura no se limita al mero costumbrismo, "la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresada en formas simbólicas por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades frente a la vida" (Geertz, 1992: 88) Si la cultura representa la totalidad de los aspectos de la vida general de una comunidad como aporte de la sociedad, también la cultura cumple la función de reelaborar el proceso social e imaginario, dando sentido y significado a las formas de vida particulares. En este sentido, la cultura, "además de representar las relaciones de producción, contribuye a reproducirlas, transformarlas e inventar otras" (Ornelas, 1997: 28)

La cultura no es asunto privativo de sujetos "iluminados" ni de hombres "todopoderosos" que a la vez que controlan los bienes materiales, hacen su parte correspondiente con la riqueza ideológica. La cultura contiene ideas que pueden generarse y fluir en la mente de cualquier sujeto y aunque no es física puede ser patrimonio común. En este sentido, la cultura se convierte en un contexto dentro del cual pueden describirse todos los fenómenos sociales de manera significativa. (Ornelas, 1997: 29)

Si la cultura se manifiesta como un hecho activo y público concebida como acción simbólica, entonces, poco pueden aportar para los fines de este estudio, concepciones como la de Merani, pues señala que la cultura es "aquello que queda en el hombre después de haber reelaborado todo aquello que recibió como instrucción, y olvida la información que le brindaran hizo (sic) por medio de la razón que los resultados de la historia, de la civilización y del saber, se volvieran sangre de su sangre y lo proveyeran de una mente lúcida, de un espíritu sano, porque no se atiene a autoridades, no obedece a poderes ajenos, y es producto de una experiencia personal convertida en visión propia del mundo, de los seres y de las cosas que lo pueblan" (Merani, 1983: 17) Esta definición se asemeja más a la usada por los ingleses y

franceses en el siglo XVIII, donde la cultura se refería a un proceso de desarrollo humano en donde lo predominante era el refinamiento y el orden, así como el alejamiento de la barbarie y el salvajismo. (Thompson, 1993: 137)

Ver la cultura de esta forma, es dejar fuera de su alcance a pobladores de comunidades como la de este estudio. Es remitirla a la propiedad particular de quienes hayan solucionado sus problemas de sobrevivencia como alimentación, salud, vestido, habitación, etc. Es dejarla en manos de quienes tengan posibilidades y facultades para filosofar, para acercarse a obras erúditas y artísticas relacionadas con el carácter progresista de la era moderna, y más aún, de la era de la globalización.

Si se piensa que la cultura es “el carácter o cualidad de una persona cultivada, es decir, el pensamiento y la acción del individuo en el cual el estudio y la reflexión han desarrollado las capacidades intelectuales, tanto en el dominio general (cultura general), como en el dominio particular (cultura artística, filosófica, científica, etc.) (Merani, 1983. 16), entonces le negamos la posibilidad a los miembros de la comunidad de esta investigación a estar abiertos a la invención, a la creación de lo inédito y aún a lo inimaginado. Esto es, les negamos la posibilidad de ser seres humanos. (Mosquera, 1998: 8)

Por más pequeña y marginal que sea una comunidad y por más informaciones que se les hagan llegar para normar o estructurar su existencia, en ella siempre habrá individuos capaces de reconstruir, de crear, de transformar, de poner en juego su subjetividad para ir más allá de lo inmediatamente útil y lanzarse hacia la búsqueda de nuevos conocimientos, de nuevos valores, de nuevas formas de significar y vivir la vida. Si bien la cultura se presenta como las pautas de significados históricamente transmitidos, éstos son encarnados por los sujetos en formas simbólicas, haciendo posible entre sí, el fluir de la comunicación de concepciones y creencias. (Ornelas, 1997: 30)

Esta forma de concebir la cultura ha permitido remitirme a conceptualizaciones acerca de la cultura dominante y la cultura subyugada..

De forma más o menos análoga, en el tratamiento de la información, el análisis y la interpretación. he concebido a la cultura dominante, la cultura nacional y la cultura universal, que es promovida principalmente a través de las instituciones, como la que “se refiere a las prácticas y representaciones sociales que afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad” (Mclaren, 1994: 210) Entonces, en una sociedad de clases como la nuestra, es lógico pensar en la clase dominante como en aquella que difunde e impone sus pautas culturales que pasan a ser “lo correcto”, aquello que hace la gente civilizada, los más capaces, los triunfadores, etc.

La cultura dominante, es entonces, la que detenta el poder en la sociedad. Poder que le da la posibilidad de presentar “su vía como la naturalmente necesaria y por ello como la única posible” (Mosquera, 1998: 7) Haciendo gala de su poder de coersión, la clase dominante presuntuosamente impone condiciones de vida que se desatan en distintas formas de existir en

la sociedad. No obstante y a pesar de su poder alienante, para cada sujeto y para los grupos sociohistóricos particulares, los usos, las prácticas, el lenguaje, etc. tienen significados que les permiten identificarse y concebirse como individuos, como miembros de un determinado grupo y como parte de la sociedad general.

Al referirme a la cultura local, lo hago, también analógicamente o como parte de la cultura subyugada, en tanto se conforma por “los grupos que viven las relaciones sociales subordinados a la cultura dominante” (Mclaren, 1994: 210). Por tanto, la clase subyugada es aquella que no es poseedora de los medios de producción, que no controla los medios de comunicación masiva, que no tiene instituciones a su servicio y en defensa de sus intereses de clase y, en sí, aquella que para sobrevivir tiene que vender su fuerza de trabajo a los poseedores de los medios de producción y de las instituciones, a los que más o menos controlan la producción y difusión de los contenidos simbólicos que caracterizan la sociedad y las formas de vida en ella.

Cultura local tendría que remitir a esa urdimbre de significados construidos específicamente por una comunidad determinada. Esa urdimbre comprende los significados contenidos en la trama cotidiana que se va gestando en el devenir histórico de la comunidad. La cultura local es la totalidad de lo que aprenden los sujetos como miembros de tal localidad; es un modo de vida que comprende el lenguaje, los valores, las costumbres, los alimentos que se consumen, la forma de prepararlos, y en sí, todos aquellos problemas, y la forma de enfrentarlos, que van definiendo la particularidad de la vida comunitaria.

Es precisamente en la construcción cotidiana de la vida particular de la comunidad, donde se puede vislumbrar que la cultura local alberga, adopta, recrea contenidos de la cultura dominante, con los cuales genera una relación dinámica. Relación que no termina como una secuenciación de actos prefigurados en tanto se pone en juego la razón, el juicio, la consciencia y la inteligencia que hace posible, no sólo la significación de lo que se hace y cómo se hace, sino además, la sobrevivencia misma.

Estas definiciones conllevan a la consideración de que la cultura es pública, porque los significados de los sujetos lo son, porque aunque contienen ideas no pertenecen a alguien exclusivamente y que, aunque no es física, tangible o medible, no es una entidad oculta. También propician que al pensar en la cultura, se entiendan que no es lo más importante definirla o apresarla, sino, advertir y aprovechar su sentido, su valor; “lo que se expresa a través de su aparición y por su intermedio” (Geertz, 1992: 27). Así mismo, estas definiciones abren la posibilidad de entender que la cultura es un contexto en el cual se albergan los fenómenos y significados que conforman la vida de la comunidad. Del mismo modo, permiten comprender la cultura de la localidad captando su carácter normal como parte de una sociedad global, pero sin reducir ni menos aniquilar su particularidad.

De esta forma, al hablar de cultura local en este trabajo, se alude a formas de vida que no discrepan radicalmente de las que se dan en ámbitos que conforman la cultura nacional. Más bien, por las propias características de los pobladores de las comunidades en que se ha llevado a cabo la investigación, hablar de cultura local ha de remitir a matices específicos, resultado de

una vida en la que se ha compartido una historia, un quehacer, unas dificultades y una manera específica de enfrentarlas.

Así pues, en términos más englobadores de la concepción que se refiere a la cultura como la urdimbre de significados de los seres humanos, remite a lo que Geertz señala como el modo más útil para comprender lo que significan los significantes en la contextualización social. Esto es, remitirse a esos significantes es remitirse a una manifestación sensible de lo comunitario, de aquello local que habla del grupo sociocultural particular y de la forma como van construyendo sus concepciones y acciones. No trata de la adecuación a paradigmas esquemáticos o su descomposición en sistemas abstractos de normas que supuestamente los generan. Efectivamente, se trata de adentrarse al mundo comunitario en el cual caben todos los fenómenos que a través de la historia de la localidad se van tramando. (Geertz, 1992: 21-22)

En sí, la contextualización social permite hacer una interpretación del modo en que la comunidad da sentido a sus vidas. Permite entender qué representan para la comunidad determinadas actitudes, palabras, situaciones, etc. a partir de analizar qué hacen los pobladores de la comunidad con ellas. Entonces, hablar de cultura local, en términos de la contextualización social posibilita puntualizar los matices de un grupo sociocultural particular, remite a prácticas que se pueden presentar como naturales en la vida de la gente de la comunidad; que se consideran prácticas valiosas porque tiene una inserción tendiente a lo unitario. Tales prácticas resultan asistemáticas porque no requiere de una preparación metódica para apropiarse de ellas, emplearlas y reproducirlas; además, tienen la cualidad de ser accesibles porque al tiempo que están a disposición de todos, no son patrimonio particular de nadie.

Se habla de cultura local en esta investigación, cuando se advierte una conceptualización del mundo tendiente a acoger lo comunitario como lo familiar, o sea, a aquello que cualquiera como miembro del mismo grupo social, puede y podría reconocer, mantenerse involucrado de manera activa, y por supuesto, cuando las características particulares de cada uno permitan concebirse a sí mismos y concebir a los demás.

En este sentido lo familiar no remite exclusivamente a las vivencias del grupo social conformado por padres e hijos, sino a las vivencias comunitarias que se derivan del acceso a unas prácticas religiosas determinadas, a una moralidad, a una forma determinada de acercarse a la ciencia y al conocimiento formal, a una forma de practicar el comercio, de hacer uso de la tecnología, de participar en la política, de organizar sus diversiones, de hacer valer su derecho, en sí, de una forma determinada de vivir su existencia práctica cotidiana de forma más o menos igual a la de los demás miembros de las familias que conforman la comunidad.

No obstante, para llegar a comprender la conformación de la cultura local que define al escolar como sujeto perteneciente a un grupo sociocultural particular, se tiene que repensar el papel y las formas de trasmisión de la historia familiar como el primer escenario en el que el niño empieza sus aprendizajes.

No basta con concebir a la familia como el primer escenario en el que el niño construye sus primeros aprendizajes. De hecho, la familia está presente con el infante en cualquier momento y lugar en el que éste se encuentre:

El niño entra físicamente sólo al salón pero, en la medida en que su lugar depende de sus padres, entra al salón con toda la familia, con sus padres, con sus abuelos, con sus hermanos, y con lo que día a día se manifiesta en su hogar. Los padres del niño se despiden de él en la puerta, pero él no se desliga de ellos; están con él, con su maestro y con sus demás compañeros de otra manera.
(Colín, 1998: 139)

Al ingresar a la escuela, los saberes adquiridos en la familia, mismos que hablan de un conocimiento vulgar, se van entretrejiendo con otros saberes que se refieren a los aprendizajes logrados en esta institución. Desde la perspectiva de García, “para favorecer la construcción de ese conocimiento escolar hemos de tener en cuenta tanto la fuente de conocimiento procedente del contexto cotidiano, como las concepciones de los alumnos... como, también, los referentes científicos básicos en relación con los contenidos de estudio”. (García, 1993: 43)

No es solamente aceptar la presencia de la historia familiar de los niños en el aula, entretrejada con la transmisión cultural que tiene encomendada la escuela. Es necesario reconceptualizar el papel de los docentes, de los propios educandos y de los contenidos de aprendizaje, si verdaderamente se quiere contribuir a que el niño construya aprendizajes significativos.

Tomar postura sobre aspectos como la familia, la escuela, el maestro, los alumnos y los contenidos, no sólo permitirá combatir la ignorancia, el autoritarismo y la cultura del silencio; sino también hará posible poner en juego los aportes de la cultura local para facilitar a los escolares la construcción de aprendizajes relevantes. Haciendo una redefinición de estos aspectos, se podrá instrumentar una propuesta alternativa que a la vez muestre eficacia en aprendizajes que resulten relevantes para los escolares y, sea transformadora, para estar a la altura de las exigencias que un mundo cambiante como el nuestro requiere, no para la adaptación a él, sino para la incorporación consciente, crítica y activa, primero desde lo individual y luego lo colectivo, pero como parte de este último.

A continuación, expongo el perfil en que he conceptualizado la forma de participación de la familia, la escuela, el maestro, los alumnos y los contenidos escolares, con la finalidad de que a partir de esta postura, se contextualice y clarifique la intervención de éstos, tanto en la parte analítica del estudio, como en la parte propositiva del mismo.

I. ¿Cómo redefinir el papel de la familia ?

A pesar de que aún es viva y fundamental la concepción de Locertales respecto a la familia, en la escuela pareciera que hay una gran resistencia a concebirla de esta forma. Locertales señala acerca de la familia, que “es algo que el individuo se encuentra hecho al nacer, que le preexiste, que influye en su desarrollo y le ayuda a formar sus características personales futuras. Es también el primer núcleo social del que el hombre tiene consciencia y, en cuanto concepto abstracto tiene, además, una existencia interiorizada en la mente de cada persona” (Locertales, 1988: 67)

Más aún, hay una persistencia a pensar en la familia como un conjunto de personas, integrado por padres e hijos, Entonces, cuando se alude a la familia del alumno, se hace referencia a los padres de éste y a sus hermanos casi de forma exclusiva, sin considerar que puede ser mucho más abarcativa en función de lo que le corresponda hacer en el proceso educativo del niño.

Si se piensa en los padres como los únicos miembros de la familia del alumno, entonces el campo de posibilidades para contribuir en tareas como la de formación básica, orientación profesional, salud, etc. se reduce para estos sujetos, pues este tipo de actividades han ido quedando en manos de instituciones especializadas. Además, factores como el autoritarismo, la ignorancia y la falta de una cultura de la participación, cierran sus filas en torno a la escuela, de tal manera que la tarea familiar, por lo menos en el caso de esta investigación, se ha reducido al sostenimiento material y al entrenamiento de algunas actividades de subsistencia.

En esta investigación, como en el trabajo de varios autores (Aguilar, 1985. Assael, Edwards, López y Edduards, 1989. Ezpeleta, 1989. Fernández Enguita, 1992. Galván, 1995) la participación de la familia en la escuela, específicamente de los padres de familia, consiste en acciones para construir y mantener en buenas condiciones al edificio escolar, apoyar gestiones administrativas, organizar festivales escolares y atender problemas personales de sus hijos, pero no para lo fundamental, la construcción de aprendizajes relevantes desde la educación que los pequeños reciben en esta institución.

Asumir esta concepción tan precaria y reduccionista de lo que la familia puede hacer por la educación de sus hijos, lleva a acelerar el proceso de enajenación de los educandos, más que a valorizarlos como seres sociales históricos y humanos. Remite a pensar la conformación de la humanidad como algo predeterminado, donde no tienen cabida las perspectivas hacia lo nuevo, hacia lo inimaginado. Concebir a la familia del alumno como la institución que sólo puede tener ingerencia en asuntos tangibles y medibles, respecto a la educación de los niños, es evidenciar la introyección y apropiación de un conocimiento acriticamente asimilado. Es asumir que por “estudio se entiende la asimilación de información autorizada y la adquisición de destrezas cuya eficiencia ya ha sido mil veces probada” (Mosquera, 1998: 2)

Por eso, para definir el papel de la familia en el proceso educativo de los infantes no se debe pensar sólo en el pequeño núcleo social compuesto por los padres e hijos, aunque éstos resultan fundamentales ya que son quienes asumen compromisos de cualquier orden tratándose de

algún miembro de éste núcleo. También se tiene que tener presente a la comunidad en general, como una numerosa familia que tiene sus problemas y su modo particular de resolverlos. Esto debido a que lo que no está presente en el hogar para el desarrollo del niño y para la conformación de sus características como sujeto, lo halla también entre sus vecinos, entre su grupo de iguales, entre los ancianos, entre los miembros de toda la comunidad. La pertenencia a este grupo social particular, al igual que el contacto con padres y hermanos, tiene una existencia interiorizada en el pequeño. Experiencia que se traduce en significados de cómo concebir al mundo y cómo hacer las cosas, es decir, experiencias que tienden a reflejar la cultura local.

Concebir a la comunidad como una numerosa familia que además de compartir rasgos consanguíneos comparte unos saberes, unas costumbres, unos problemas, unas formas similares de resolverlos, en sí, una forma de resignificar al mundo y la forma de vivirlo, permite concebir cómo es que este grupo humano lega una parte cultural al infante y permite clarificar el hecho de que el alumno al llegar a la escuela no parte de cero para implementar sus aprendizajes. Aprendizajes que pueden estar delineados por la forma en que la familia, de padres y hermanos, resignifican las informaciones, la cultura nacional o universal; pero que después de esto, también son matizados por la forma en que los resignifican los pobladores de la comunidad, entendiéndolo que el alumno es un ser social que junto a los otros habitantes de la localidad construyen su historia.

Mediatizada por las relaciones comunitarias, el niño recibe y vive la historia humana, la historia de nuestra nación, las tradiciones, las costumbres regionales y, ante todo, la historia de su familia personal, es decir aquella que se compone de sus padres, sus hermanos, sus tíos, sus primos y sus abuelos fundamentalmente. Consecuentemente, “la historia familiar es el sostén, el cimiento y la red primera sobre la cual se edificarán nuevos saberes”(Colín, 1998:161) incluyendo los comprendidos en el conocimiento científico, el académico y, desde luego, el ordinario o vulgar. Esta construcción de saberes, aunque se dan en el seno familiar, no deben concebirse como autónomos e independientes, desligados del resto del mundo. No surgen de la nada, son elaboraciones personalizadas de la asimilación que se hace de lo social que van haciendo posible la definición de cada sujeto, a la vez que éstos, en conjunto, van reconstruyendo la sociedad.

Si se trata de generar condiciones para que los niños construyan aprendizajes relevantes a partir del trabajo cotidiano en la escuela, ¿es posible prescindir de la participación activa de la familia?, ¿el maestro, las autoridades y en sí, la institución educativa pueden generar esas condiciones? o, ¿es necesario poner en juego la cultura local aunque sólo sea a través de los alumnos y padres de familia?

Poner en juego el conocimiento cultural local en el trabajo cotidiano del aula, por intermediación de los propios alumnos y sus familias, abrirá la perspectiva de hacer de los aprendizajes allí construidos, “un proceso interesante para el niño porque parte de lo que le es cercano, de lo útil y de su goce” (Sosa, 1998: 70). De esta forma, el alumno hará uso de los contenidos de aprendizaje para resolver problemas de su interés, podrá aprender cosas nuevas;

podrá vincularlos a su vida cotidiana y en general, estará en condiciones de participar de manera crítica, consciente y activa en la construcción y recreación de su cultura y de la historia misma.

2. ¿Cómo concebir la escuela ante la necesidad de revalorizar el conocimiento cultural local?

No es mi intención construir una definición sobre lo que es la escuela. Más bien, me adscribo al hecho de concebirla como un constructo social, como “el lugar donde la sociedad apuesta a su continuidad histórica erigiéndose en el núcleo de la transmisión cultural sistematizada” (Ezpeleta, 1989: 22) Es decir, considero a la escuela como representante de la sociedad, en cuanto ésta le proporciona una serie de factores que la rigen, entre los que destacan está una selección de conocimientos, técnicas e ideologías que, además, se priorizan por encima de otros debido a que se consideran representantes de la cultura dominante.

Por eso mismo, sujeta a ciertos controles instituidos. Controles que van desde lo administrativo político, hasta lo práctico social, que van desde lo formalmente aceptado como válido y valioso hasta lo mínimo e informal como parte de la cultura local. Controles que lo mismo se generan a partir de lo material como de lo social y, en general, aquellos que se generan de las políticas educativas dominantes y los que se dan a partir de los actores del hecho educativo en las aulas.

Pero es precisamente concibiendo a la escuela como producto social como se puede entender que por esto, en ella se dan hechos de determinadas formas de relaciones entre la cultura nacional y las culturas que subyacen en el entorno en que se ubica cada escuela.

A decir de Martínez Pérez “la escuela se convierte en un escenario de confrontación ideológica entre propuestas educativas dominantes y las múltiples formas de expresión: resistencia, apropiación e intercambio, que plantean los otros agentes sociales, o sea, los padres de familia, los docentes, los alumnos y el entorno social que la rodea” (Martínez, 1995: 32) Ante esto, es admisible concebir a la escuela y, particularmente al aula, como un foro predestinado al debate y la negación de significados y representaciones de la realidad.

En este trabajo, a la escuela no se le concibe como un espacio predestinado para imponer la cultura dominante, sino, el lugar donde tienen posibilidad de concurrir distintas manifestaciones culturales, que al ponerse en juego van haciendo posible el papel social de esta institución educativa.

Por esto mismo, la construcción de la escuela, en sentido abstracto, remite a ese intercambio y negociación entre las culturas confluyentes, tanto las subyugadas como la dominante. Intercambio y negociación que permiten la construcción del conocimiento de manera compartida. De esta forma, esta construcción implica la participación de acuerdos y desacuerdos, persuasión y retórica, confrontaciones interpersonales que implican costes y

beneficios, energía comportamental, la explicación de los deseos, la forma de utilizar los recursos que se poseen, experiencias personales, las necesidades de aprender y enseñar, de desarrollarse; las expectativas, las actitudes relacionales, la forma en que se materializa la enseñanza y el aprendizaje y, en general, todo aquello que permita recuperar el fenómeno social que resulta de intercambios que tienen por objetivo establecer las obligaciones y derechos de los participantes del hecho educativo en la escuela, y que lleven a concretar aprendizajes compartidos, tendientes al conocimiento útil y común. Útil para todos bajo cualquier circunstancia social y compartido entre lo local y lo universal.

Pensar a la escuela como un constructo social en que tiene lugar el conocimiento compartido, es pensar en un modelo de escuela donde la organización del espacio, del tiempo, de los sujetos participantes, así como el modo de concebir y emplear el currículum, los métodos de enseñanza y de aprendizaje y las formas de evaluación, propicie y lleve a cabo la recreación y potenciación de la cultura local, evitando con esto convertirla en un mundo aparte y distante de la realidad contextual de los educandos.

3. ¿Un nuevo rol para el docente ?

Antes que cualquier otra cosa, he de apuntar que coincido con quienes consideren que el profesor es el elemento más caro e importante de la clase, porque, a pesar de todo, “puede proporcionar un entorno y unas oportunidades de aprendizaje que constituyan un reto para el niño sin que queden fuera de su alcance” (Dean, 1993: 59).

Pero, ¿cómo proporcionar tales entornos y oportunidades de aprendizaje? Esto será posible en la medida que sea un sujeto con la convicción de mantener una disposición de crítica y reflexión, y que sea capaz de tomar decisiones e implementar acciones eficaces y transformadoras. Se podrán acercar escenarios y generar opciones de aprendizaje para el alumno, siempre que haya una determinada convicción para actuar, tal que comprenda la autoridad del maestro. Autoridad que debe estar previa y bien fundamentada para no reincidir en el autoritarismo ni en la cultura del silencio.

Si el maestro toma conciencia de que la cultura dominante no es neutral ni benéfica para los sectores más empobrecidos, indudablemente, estará en posibilidades de asumir una postura que lo encauce a la construcción de un quehacer educativo tendiente a fomentar la educación para la libertad, a una educación que recupere el lado humano de la sociedad.

A un maestro que se le encuadre en estas características, se le exigirá que inicie por demostrar al sistema educativo y a la sociedad total que, al igual que cualquier otro sujeto social, si tiene condicionamientos del medio en que vive, si tiene aspiraciones y proyectos personales, que tiene derecho a una familia, como también a resolver sus problemas, entre ellos el económico y, contundentemente, demostrar que tiene capacidad para asumir una realidad laboral y profesional.

Otro aspecto a considerar en él, es la capacidad para negarse a aceptar tácticamente, de forma ingenua, aquellos materiales como “las guías del profesor” que controlan las prácticas educacionales a tal grado que “los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales al uso” (Giroux, 1990: 43). Al hacer la interpretación de los contenidos curriculares, al permitir la entrada deliberada y activa de la cultura local y, en sí, al llevar a cabo la práctica docente, el maestro debe darse la oportunidad de cometer errores. Pues al fin y al cabo, éstos, retomados para analizarlos y disuadir los puntos franqueables, son los que permiten la invención, la reconstrucción y la revaloración propia como sujetos capaces de aportar, de permanecer vivos y conscientes de no aceptar la reducción a meros objetos.

Finalmente, el docente debe ser consciente de que es el responsable inmediato de coordinar las actividades, por lo que debe propiciar y mantener el entusiasmo, preparar cada sesión y, ante todo, estar plenamente convencido de que a pesar de todo, la escuela sí tiene algo que ofrecer a los educandos: Contribuir con ellos para que lleguen a ser ciudadanos críticos y activos, comprometidos con la clase social a la que pertenecen, con su cultura y con la humanidad en general.

Necesariamente, para ayudar a los alumnos a ser críticos y activos, primero el docente ha de serlo. Debe desarrollar una capacidad de crítica que le permita comprender y transformar su realidad, que lo posibilite a sobreponerse a las formas de control administrativo que predominan y destruir los estados de inconsciencia y conformismo que llevan a asumir la imposición de una cultura extraña y el aniquilamiento de la propia como algo natural, como algo que “así debe suceder, tarde o temprano”. En términos de Mosquera, ha de entenderse que el docente que se preocupe por ir más allá de las condiciones y conceptos dominantes, predictivos y corroborables tiene que desarrollar un pensamiento y un lenguaje que sea fuente de significaciones nuevas. En este sentido, el pensamiento, el lenguaje y las acciones del profesor, más que señarse a lo predictivo y a la lógica, han de regirse por una actitud de consciencia. Así, dicha consciencia se constituye por elementos tales como la capacidad de autonomía, los horizontes de vida, la capacidad de asombro y la capacidad de razonamiento objetivante. (Mosquera, 1998: 12)

De esta forma, el docente estará en un plano de mediador entre la cultura nacional o universal y la cultura local del sujeto, con la posibilidad de hacer del curriculum y de la metodología para la enseñanza algo flexible y moldeable, para que de los aprendizajes significativos trasciendan a los aprendizajes relevantes. Para que en el propio contexto social el educando pueda reelaborar sus conocimientos y a partir de allí, revalorarlos a la dimensión social que le corresponda.

Pensar en un docente capaz y comprometido con los alumnos, con los padres de familia y con la comunidad, es pensar en un maestro dispuesto a enseñar al estudiante a luchar individual y colectivamente para lograr una sociedad más justa, a partir del bagaje cognitivo que posee como producto de la pertenencia a un grupo social particular que va conformando su propia cultura.

Es concebir a un docente que permanentemente, en el transcurrir del trabajo educativo cotidiano, está atento para captar las manifestaciones de la cultura local para alentar aquellas que sean más ricas y liberadoras. Maestro que propicia la expresión del niño en la perspectiva de su propia cultura, que coadyuva a percibir la existencia de otras culturas y su significación, ayuda a desmistificar la cultura dominante, a revisar y analizar los contenidos ideológicos para reenfocarlos en busca de la realidad, selecciona lo mínimo con significación y no hace de los contenidos el fin del proceso de la enseñanza ni del de aprendizaje.

Un maestro que se identifica y compromete con la educación del pueblo, junto con los pobladores, trata de descubrir y asumir la historia de la comunidad, consecuentemente con el pasado de nuestro país y con el presente. Desecha la dogmatización y en su lugar va insertando la problematización, ayuda a los niños a confrontar la ideología burguesa con otra visión popular y liberadora. En general, un maestro consciente de la pluralidad cultural, se niega a aceptar, compartir e imponer la cultura dominante de manera tácita; por lo contrario, se afana en un accionar constante basado en la reflexión y la crítica, ubicándose en la clase social correspondiente, de tal forma que los aprendizajes construidos en el proceso escolar, signifiquen elementos y herramientas valiosas para enfrentar la vida con mayores posibilidades de hacer de la nuestra, una sociedad más humana y justa.

4. El alumno ante el trabajo del aula.

Si la educación en el aula y en la escuela tratan del aprendizaje de los infantes que a ella concurren, éstos deben ser relevantes, contextualizados en el mismo terreno en que se desarrolla, a partir de vincular los contenidos y metodologías escolares con lo próximo, lo útil y lo interesante para los niños.

¿Cómo lograr el engarce entre esos conocimientos previos del educando y los que parecen distantes y ajenos a su entorno pero que son propuestos por la escuela y necesarios para integrarse a la cultura general ?

Un primer punto es atribuirle importancia fundamental a lo que acontece dentro del alumno. Esto debido a que lo que pasa dentro del pequeño no es algo pasivo, sino, un proceso en el que el educando hace aportaciones personales activas que se van aunando a los significados que la participación en su grupo cultural particular de referencia les va legando. Además, éstos se transforman y enriquecen de acuerdo a la propia capacidad individual y a los condicionamientos externos del contexto. Es decir, la incorporación de nuevos objetos y concepciones a la estructura previa del infante, posibilitan la recreación de lo conocido y su revaloración con respecto a aquello que aún falta en su bagaje, pero que forma parte de la historia cultural de la sociedad.

El segundo punto se refiere a la necesidad de hacer y permitir que el escolar haga surgir, de forma sistemática, interrogantes auténticas. Interrogantes que los conduzcan a ubicarse como seres sociales, comprometidos en hacer planteamientos y colaborar en su posible solución. Dichos cuestionamientos tienen que generar en ellos el conflicto cognitivo que los lleva a la necesidad de aprender, que los haga valorarse con tantas posibilidades como las de cualquier erudito de la ciencia y el saber, que les permita recuperar su conocimiento cultural local y ubicarlo en el tiempo y espacio que le corresponde en la historia de la cultura nacional y universal.

Por último y, seguramente algo fundamental, darle la palabra a los niños. No tan sólo para que la digan, sino para escucharla, para saber la forma en que conciben al mundo y la forma en que hacen las cosas. En general, para conocer la forma en que participan en la trama de significados que fluyen en el medio social, familiar y personal. Lo que los niños digan y la forma en que lo hagan, dará pautas para ubicar un contenido, porque nos estará dando referencias personales de cada uno y a la vez de todo el grupo. Las explicaciones de los pequeños nos hablarán de sus ideas, de sus intereses, de sus expectativas, de sus experiencias y, en sí, de la forma de considerar las cosas.

En este sentido, la postura que sostengo en este trabajo, no está reñida con algunas aportaciones del constructivismo. Aún cuando en esta tesis no se desarrollan los procedimientos mentales que siguen los sujetos a lo largo de su vida, como en el caso del constructivismo, (Battro, 1988: 338) sí se alude a ellos, porque de la misma forma, se considera un estado menor de conocimiento que posee el educando al llegar a la escuela, mismo que será trascendido con el aporte de otros conocimientos culturales, propiciando con ello otro estado que se ve por encima del anterior.

Pero aún más, el constructivismo puede arrojar luz a este trabajo de investigación, siempre que se introduzca con la consigna de no querer explicar todo el proceso educativo a partir de aportes psicológicos, perdiendo de vista que además es una construcción social e histórica.

Si se trata de reestructurar y revalorar la cultura local en el trabajo cotidiano del aula, la idea constructivista de que toda situación de aprendizaje implica una asimilación, es pertinente. Ello supone que para incorporar una nueva experiencia el niño ha de transformarla de manera que se adapte a su modelo de mundo; al mismo tiempo, la presencia de esta nueva experiencia transforma su modelo mental, por lo que toda situación de aprendizaje lleva implícita una acomodación.

El niño asimila la realidad exterior mediante sus estructuras internas, es decir, ve al mundo a su manera, muy diferente a la del adulto y a la de cada uno de sus iguales, y actúa sobre él basándose en esta comprensión. Sin embargo, la realidad exterior no puede ser siempre incorporada a las propias maneras de concebir las cosas, por lo que el pequeño se ve obligado a modificar sus concepciones previas. Esto es, el infante debe acomodar sus estructuras para lograr una incorporación a dicha realidad. De este modo, el conocimiento que posee el niño del mundo que lo rodea se va haciendo cada vez más objetivo; al mismo tiempo, se van

modificando sus estructuras mentales y su modo de razonar, hasta llegar a construir la lógica de razonamiento que impera y da forma a la cultura base.

De igual forma, el niño aprende a ver, a oír, a saludar, a explorar el mundo que lo rodea, a hablar, a moverse, etc. a través de diferentes actividades. Este aprendizaje lo lleva a socializarse y a participar en la cultura, adaptándose al mundo mediante su inteligencia práctica y su interacción con el medio.

Mediante esta forma, el sujeto asimila una gran cantidad de contenidos en forma de objetos, de operaciones y de relaciones. No obstante, el grado de asimilación depende de sus estructuras cognoscitivas. Si éstas son muy simples, el sujeto no puede más que asimilar contenidos simples, pero si el sujeto actúa sobre sus contenidos y los transforma; si forza sus estructuras tratando de comprender más, entonces las amplía y asimila más aspectos de la realidad. En este sentido, el aprendizaje se logra a través de la acción física o intelectual, de la asimilación y acomodación.

En la teoría constructivista no se llama aprendizaje a las conductas impuestas por el medio escolar, ni a la adquisición de automatismos que el niño obtiene basándose en repeticiones, imitaciones o remedos. Estos son conocimientos sin estructura, sin organización que no pueden ser utilizados en forma inteligente.

Por ello, desde esta perspectiva teórica, para comprender el proceso de aprendizaje del pequeño y coadyuvar a su desarrollo, se hace indispensable analizar la capacidad que tiene el niño para construir su propio conocimiento, siempre a la luz de su edad, su desarrollo intelectual y, desde luego, las condicionantes externas del contexto en el que se lleve a cabo el proceso.

Recuperando estas aportaciones, entonces, he de puntualizar que la participación activa y crítica del alumno en el trabajo escolar permitirá retomar “las necesidades, ideas, intereses y características de los niños con el conocimiento, habilidades, experiencias y personalidad del maestro” (Dean, 1993: 17) Es decir, esta acción compartida, permitirá el intercambio y la negociación de los aportes de los alumnos como parte de la cultura local y, los del docente como aportes de la cultura nacional y hasta universal, logrando con ésto el conocimiento compartido, donde nadie enseña a nadie, pero donde nadie aprende solo.

5. ¿Cómo concebir los contenidos escolares ?

Para tener un acercamiento a una concepción sobre los contenidos escolares, es necesario volver al punto que señala que la acción educativa es intencional. Esto permite ver que el propio currículum como proyecto cultural, encierra sus propios contenidos con el fin de moldear al hombre que “la sociedad demanda”.

Cuando el docente actúa creyendo que en su práctica no se incluyen aspectos ideológicos, políticos, económicos, religiosos, etc. indudablemente es un reproductor de los intereses de la cultura dominante, porque cuando el maestro hace aseveraciones del tipo: “yo me apegó a la aplicación de mi programa y punto”, está contribuyendo para que los contenidos previstos desde un currículum uniformista y empobrecedor, se llevan a la práctica. Indistintamente del contexto social y del conocimiento cultural local que posean los sujetos que se involucran en el proceso escolar. No se trata solamente de llevar a efecto la intencionalidad explícita del currículum que norma las acciones escolares, además, al ejecutarlo tácitamente y en ocasiones de manera deliberada, se ponen en práctica “aquellas normas no dichas, valores y creencias implicados en la transmisión a los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula” (Giroux et. al., 1981: 121)

Por ello es que al concebir los contenidos escolares, hay que pensarlos por encima y como algo distinto a las puras intenciones pedagógicas encerradas en los temas que se proponen en programas, libros de texto y guías para maestros. Es decir, no hay que limitar el concepto de contenido a la significación intelectualista y culturalista propia de la tradición dominante de las instituciones escolares en las que ha nacido y se ha utilizado dicho concepto. Esto es, los contenidos curriculares no se reducen a elementos de asignaturas, disciplinas, informaciones diversas y cosas por el estilo. Los contenidos en el aula abarcan aquello que se pretende transmitir intencionadamente para que otros asimilen, sin ignorar la afluencia de otros contenidos implícitos que trae consigo el hecho que los alumnos, padres de familia y mestros, participen de la vida cotidiana de grupos sociales particulares.

Entonces, siguiendo la postura que apunta hacia el hecho de que en la escuela se pretende moldear a un hombre determinado, con la capacidad y la competencia necesaria para vincular de manera relevante los aprendizajes previos a la escolaridad o extraescolares con los escolares para la revalorización de la cultura local y su ubicación en la cultura general, ha de concebirse y valorarse como contenidos a los hábitos de comportamiento que conviene fomentar en los alumnos con la finalidad que tengan una proyección más allá de la escuela: su participación consciente, crítica y activa en la vida comunitaria.

Por ello, para definir esos hábitos de comportamiento que conviene fomentar en el alumno, para determinar la intencionalidad que conlleva cada tema, sesión o fragmento de trabajo escolar, conviene que el docente, en esa postura de reflexión y crítica constante, se formule una serie de preguntas al respecto, tales como ¿qué contenidos encierra éste o aquél tema?, ¿qué valores se pueden recuperar o reafirmar?, ¿qué actitudes, comportamientos, habilidades, qué lenguaje, etc. se pueden alcanzar?, y todas aquellas preguntas que puedan clarificar esos contenidos en función del contexto y los sujetos implicados principalmente.

B. Un estudio etnográfico

El estudio aquí expuesto intenta ser una explicación interpretativa de la forma en que la cultura local se inserta en el trabajo cotidiano del aula para el logro de los aprendizajes de los escolares.

La explicación interpretativa remite en este caso a la necesidad de reconstruir fragmentos significativos de la realidad tanto comunitaria como escolar. Ha sido necesario adentrarse a las actividades que se llevan a cabo en estas dos instancias, de tal forma que no sólo sea posible su descripción, sino que, también sea factible su interpretación. Para ello, fue imprescindible documentar el significado que los padres de familia, los maestros y los alumnos dan a sus acciones, a sus prácticas tanto comunitarias como escolares. Documentar y describir las acciones de los sujetos de la investigación permitieron comprender el sentido que éstos dan a sus vidas, pero al mismo tiempo ofrecieron elementos que hicieron posible acercarse y adentrarse al conocimiento cultural local, a la forma en que se presentifica en el trabajo del aula y la forma en que éste se proyecta hacia el aprendizaje relevante de los alumnos.

Es en este sentido que el presente trabajo se inscribe en la “nueva sociología educativa”, por lo cual, ha sido el método etnográfico el más idóneo para guiar los trabajos hacia la información que permitió dar tratamiento a la problemática de esta investigación, ya que éste método no se limita a la mera descripción, sino que incluye necesariamente un trabajo teórico, es decir, se retoma a la etnografía no como una simple técnica sino que como una opción metodológica, en el entendido de que todo método implica teoría. (Mercado, 1991: 5)

Al ser una investigación con sentido cualitativo, exige hacer consciente el uso de la “nueva sociología de la educación”, pero más aún, de la etnografía y evitar asumir la postura de la inexistencia de la misma. Sólo que el uso de ésta, debe ser diferente al que hacen otros tipos de investigación:

La etnografía como procedimiento de investigación no requiere la definición inicial de un modelo teórico acabado que funcione como “marco”, es decir, que delimite el proceso de observación, como sí lo requieren por ejemplo investigaciones cuantitativas y experimentales en las cuales la “operacionalización” de variables es necesaria.

Dado el estrecho vínculo entre observación y análisis, la definición de categorías teóricas de diferentes niveles se va construyendo en el proceso de investigación etnográfica. (...) En el proceso analítico el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Trabaja con categorías pero no las define de antemano en términos de conductas o efectos observables. (Maldonado, 1991: 6)

Por lo mismo, se consideró viable el método etnográfico para llevar a cabo este estudio porque al entenderse en el sentido citado en el párrafo anterior, ha hecho posible una ida y vuelta constante entre los referentes teóricos y el trabajo empírico dando lugar a descripciones e interpretaciones de mayor alcance analítico en las distintas reelaboraciones de esta construcción.

Así pues, el método etnográfico ha sido retomado como un método de investigación social de índole cualitativa que ha hecho posible introducirse a la vida cotidiana de la comunidad, para ver lo que pasa, escuchar lo que se dice, preguntar cosas, o sea, recoger todo tipo de datos accesibles que han arrojado luz sobre las expectativas, los saberes, las costumbres y los usos en relación a las prácticas que se llevan a cabo en la escuela como parte del proceso educativo formal. (Hammersley, 1994: 15) Además, ha hecho posible incursionar en los salones de clases de esta institución educativa para observar, describir o interpretar la forma en que se recupera el conocimiento cultural local o se evade en diferentes sesiones, y la forma que ésta va dando a los aprendizajes de los escolares.

Este trabajo tuvo como primer propósito conocer elementos de la cultura local relacionados con la enseñanza, a fin de propiciar aprendizajes relevantes. Por lo mismo, un segundo propósito es concretizar tales elementos en una propuesta específica, tal que sostenga, que mediante el reconocimiento y la revaloración de la cultura local en el trabajo cotidiano del aula, el alumno construirá aprendizajes relevantes que sean útiles y válidos para incorporarse a la sociedad de manera consciente, crítica y activa. Además, dicha propuesta será una herramienta de trabajo en la práctica docente y en la formación de profesores.

El desarrollo de esta investigación se apoyó fundamentalmente en la realización de observaciones, entrevistas y la revisión bibliográfica, por ser técnicas privilegiadas en la investigación etnográfica y son las apropiadas para este trabajo porque permiten documentar una realidad no documentada, es decir, son las apropiadas para acercarse al objeto de estudio en construcción en este trabajo.

Las primeras observaciones quedan definidas como observaciones generales, ya que su intención fue posibilitar un reconocimiento de la comunidad y de la escuela, de aquellos acontecimientos o acciones que dieran luz sobre la cultura local y la forma en que se llevaba a cabo el proceso educativo en la institución escolar, identificar informantes y, en general, para registrar una información inicial acerca de las relaciones que se establecen entre escuela y comunidad.

En un segundo momento, se llegó a la observación participante. Esta técnica posibilitó adentrarse en la cotidianidad del fenómeno en observación, en el mismo lugar de los hechos, Además de contextualizar las situaciones desde su particularidad, haciendo posible establecer relaciones entre las actividades desarrolladas y el significado otorgado por los participantes en las mismas.

Mediante este tipo de observación intenté integrarme como un miembro más de la vida y cultura de la comunidad y de la escuela, aún cuando estas prácticas tuvieron sus recortes temporales, pues de esta forma pude ir registrando la forma en que los pobladores se involucran, con sus concepciones y significados, en el trabajo que se lleva a efecto en el salón de clases, además de detectar e igualmente registrar la forma en que la cultura local hace acto de presencia en la escuela y en el aprendizaje de los escolares.

En cuanto a la entrevista, ésta permitió a los sujetos seleccionados como informantes exteriorizar sus expectativas y saberes, así como el significado que dan a sus prácticas.

La forma que se consideró más adecuada fue la entrevista no estructurada, ya que ésta posibilitó al sujeto entrevistado, expresarse en la reestructuración de su cotidianidad mediante la expresión libre. Es decir, al darle la palabra sin estructuras preformuladas, los informantes pudieron verbalizar la forma en que conciben y viven su mundo, dando con esto, elementos que dieron pautas de análisis e interpretación de la cultura local y de la cultura que prevalece en la escuela.

Finalmente, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de principio a fin de la investigación. En ésta se consideraron textos que sirvieron de inspiración al tipo de investigación que se realizó, otros que proporcionaron fundamentos teóricos metodológicos, algunos más que dan cuenta de trabajos semejantes o en torno al objeto de estudio en cuestión. En sí, se consultaron textos que de manera directa o indirecta inciden con aportaciones para interpretar y proponer la reconstrucción y revaloración de la cultura local en el trabajo cotidiano del aula, para lograr en este proceso aprendizajes relevantes y hábitos de comportamiento adecuados para alcanzar las expectativas que genera la escolaridad en esta comunidad.

C. El referente empírico

1. La comunidad rural en la que se llevó a cabo el estudio.

El propósito de esta descripción es aportar información general acerca del lugar del estudio, indicando con la concepción de comunidad lo compartido, de modo que la comunidad está constituida por las personas, su historia, su quehacer, sus dificultades, sus formas de resolverlas, etc. Es decir, en la descripción se incluyen expresiones que caracterizan a cualquier comunidad, pero que al incluirse en este trabajo, le dan sentido de particularidad a esta comunidad, haciendo posible una mayor comprensión de la lectura del mismo.

Se trata de una pequeña comunidad rural llamada Santiago Tlajomulco, perteneciente al Municipio de Tolcayuca en el estado de Hidalgo. Comunidad que tiene colindancias con Tolcayuca, la cabecera municipal, por el Sur; con la Biznaga por el Norte; con San Pedro Huaquilpan por el Este y con la Sierra de los Pitos por el Oeste. Aunque el territorio de la

localidad es más o menos extenso por el terreno de cultivo que poseen, las casas, el pequeño conglomerado de gentes se ubica pegado a la Sierra de los Pitos, “en la falda de los cerros”. Aunque colinda con otras poblaciones, la entrada y salida a esta comunidad, se hace hacia Tolcayuca, pues es el único acceso transitible. Hacia las otras localidades y hacia la Sierra de los Pitos, sólo hay “veredas” por las que únicamente se puede ir caminando.

Esta comunidad ha nacido y “desarrollado” teniendo como lengua materna al español, haciendo posible con esto, un mejor establecimiento de la comunicación con su exterior. Es decir, según narran algunos pobladores de los más viejos, esta comunidad “surgió como guarida de los revolucionarios”, refiriéndose al movimiento armado de 1910, por lo que desde su fundación, tuvieron como lengua materna al español. No obstante y a pesar de los movimientos migratorios que se suscitan frecuentemente, desde la época de su instauración y hasta la fecha, la ocupación predominante de la población es el trabajo en el campo. Sea por temor a abandonar su comunidad o por no saber hacer otra cosa, la localidad se ha dedicado “siempre al campo”, como lo refiere un anciano de la comunidad, aunque apuntando que debido a la poca rentabilidad del suelo, muchos han tenido que migrar para poder sobrevivir.

Poco a poco la tierra donde se asienta la comunidad se ha vuelto cada vez menos productiva. No hay sistema de riego, las lluvias se retrasan y como consecuencia la flora de matorral se seca y la fauna se extingue por no hallar con qué alimentarse, así como por utilizarse de alimento para la empobrecida población.

Debido a que la tierra casi no produce ni para recuperar la inversión necesaria para cultivarla, hay quienes la dejan por temporadas cortas para ir a la ciudad de México o a los Estados Unidos de Norteamérica a probar otro tipo de fortuna. Otros abandonan su tierras por temporadas más prolongadas; desde temprana edad dejan su tierra natal para regresar después de muchos años, ya envejecidos y la mayoría de las veces con sus propios hijos. Por esto, según narran algunos de los pobladores, en cada familia de las más viejas hay por lo menos dos miembros que han emigrado, bien sea el padre y uno de los hijos, dos de los hijos o, en algunos casos, hasta la madre. Durante el lapso de ausencia de ciertos miembros de la familia, “los viejos” y las mujeres son los encargados del cuidado y cultivo de las tierras y, al regreso de los migrantes, cuando se trata de los hijos, se las dan como herencia. Con ideas un poco renovadas y con algunos centavos más que los padres, los hijos van abandonando la yunta de bueyes, burros o caballo por el tractor, la trilladora, la sembradora, etc. para seguir con la tradición del cultivo de la tierra. Si alguno de ellos decide abandonar esta tradición, corre el riesgo de perder su propiedad, ya que ésta se rige por los principios del ejido, por lo que sólo se es propietario de la tierra, en tanto se esté dispuesto a trabajarla.

Por la improductividad del suelo, los pobladores tienen que combinar sus actividades para poder sobrevivir, aún cuando ellos se sigan llamando “campesinos”. En cada hogar se crían animales domésticos como vacas, burros, caballos, borregas, chivas, puercos, gallinas, guajolotes y alguna que otra mula. Desde luego, en proporciones extremadamente reducidas y mal alimentados. Digamos que ésta es una actividad general y compartida. Es decir, puede estar a cargo del padre de familia, lo mismo que de la madre o de los hijos.

No obstante, ni complementando el trabajo del campo y la cría de algunos animales domésticos, se alcanzan a satisfacer las necesidades vitales. Por ello, poco a poco el emplearse en diversas ocupaciones se hace más extensivo. Del total de la población económicamente activa, el 36.4% manifiesta dedicarse exclusivamente al trabajo en el campo, ya sea en su propia parcela o empleándose como peón en la de los vecinos o en la hacienda. El 38%, integrado por madres de familia fundamentalmente, se dedican al trabajo del hogar, desde luego, sin percepción salarial. El 19% se emplean como obreros en las maquiladoras que últimamente se han establecido en las periferias de la cabecera municipal. Este subgrupo de trabajadores de la comunidad está compuesto de gentes jóvenes, entre hombre y mujeres casi en la misma proporción. En el restante 6.6% se encuentran los 10 comerciantes, el carpintero, los dos choferes, los dos veladores, los dos afiladores, las tres costureras, los dos albañiles, las cuatro empleadas domésticas, la secretaria y el electricista. (Censo Escolar, 1996)

Desde luego, el emplearse en uno u otro lado, le confiere a los sujetos cierto status en la comunidad. El más notorio es el que se le da a los comerciantes que a su vez son dueños de algún tractor o vehículo para el trabajo o transporte.

Estos sujetos son quienes de manera explícita u oculta, dan pautas para la organización de la comunidad. Cuando ocupan algún cargo público no tienen dificultad para implementar sus proyectos de trabajo, aún cuando no estén excelentemente diseñados y el beneficio no se extienda a toda la comunidad. Esto sucede así, principalmente, debido a que la gente ha permanecido toda su vida en la comunidad, tiene una fuerte tradición de obediencia y sumisión hacia quienes en su momento tienen el poder. Otra cosa sucede en los que han abandonado la comunidad y han vuelto a ella al igual que quienes son intermitentes en la misma, pues, aún cuando reconocen esa tradición, el aprendizaje en otras formas de vivir les da posibilidades de hacer planteamientos diferentes a los que se generan en la localidad.

Otro aspecto que lleva a la sumisión y obediencia es su arraigada creencia en la religión católica. Por la fe y el respeto a la tradición, son capaces de abandonar sus obligaciones con el trabajo, así como con otras instituciones como la escuela. Son capaces de colaborar más allá de sus posibilidades reales, lo mismo que pelear o revelarse al verlas agredidas o distorsionadas en función de la forma en que las han concebido.

Así, se da una cascada en la sumisión. Las autoridades civiles, educativas y clericales someten al pueblo en general, los hijos son sometidos por los padres y la mujer guarda silenciosa obediencia al marido.

El juez auxiliar y el comisariado ejidal son personajes que tienen una alta representatividad de los intereses y necesidades de la comunidad, sea en la misma o fuera de ella. Por la autoridad que se reconoce en quienes sustentan estos cargos, se les permite interferir en problemas que en otros ámbitos pudieran ser considerados de tratamiento íntimamente familiar.

En cuanto al sacerdote, a éste le dan una investidura divina por lo que aceptan de él regaños, consejos, órdenes, etc. De una u otra forma, la dirección del sacerdote se hace presente en la convivencia comunitaria, pues como dicen algunas señoras, “debemos vivir como manda la Santa Iglesia”

Finalmente, se encuentran las autoridades educativas que se materializan en la figura del director principalmente, de los maestros y ocasionalmente del supervisor escolar. Por la costumbre de ser sumisos y obedientes ante otros hechos, los padres de familia suelen ser obedientes y cumplidores con los mandatos que se dan desde la escuela, excepto en casos que se trate de la erogación de dinero ya que sus posibilidades en ese renglón son más recortadas que en otros, ya que el ingreso mensual de una familia con seis miembros en promedio, es de \$883.00 mensuales aproximadamente. (Censo Escolar, 1996)

Cada una de las instituciones forman sus propios comités para dar cumplimiento a su función, así como para involucrar a la población en su conjunto. Existe el Comité de Vigilancia Permanente, el cual está encabezado por el juez, quien a su vez, nombra dos policías y a un mozo de oficio. Entre todos se encargan de vigilar que la convivencia comunitaria no transgreda las normas jurídicas establecidas para nuestra nación. Frecuentemente hacen recorridos desde las casas que están al pie de la montaña, las que se congregan en la cañada, hasta las que se ubican a la salida a la cabecera municipal. También son encargados del cuidado y mantenimiento del jardín central, de la cancha de fútbol y de las de basquet bol, así como del auditorio comunitario y de sus oficinas que se encuentran frente al jardín central y a un costado de la escuela primaria.

También existe un comité que se encarga de los asuntos religiosos. Al representante de éste le llaman “mayordomo”. El mayordomo es auxiliado por sus “recolectores”, quienes son encargados de ir a cada casa a solicitar las cooperaciones para asuntos de la iglesia. Las funciones de éstos son cuidar de la iglesia, avisar a todos los pobladores sobre las ceremonias a realizar, invitar a la gente para que asistan y cumplan con los ordenamientos de su iglesia y, sobre todo, organizar las festividades para celebrar “al patrón”, la navidad y la semana santa principalmente.

En cuanto a las escuelas, existe un Jardín de Niños que empezó a funcionar como tal a partir del ciclo escolar 94-95, una Telesecundaria que se inauguró en el ciclo escolar 95-96, iniciando su trabajos en aulas de la Escuela Primaria que no eran utilizadas, ya que esta última institución, hasta el ciclo escolar 96-97, sólo contaba con los servicios de tres docentes para atender a los seis grados en grupos múltiples. Los comités en ellas funcionan de manera muy parecida, debido a que quienes son miembros de la sociedad de padres de familia de la primaria, también lo son del Jardín de Niños o de la Telesecundaria, o de las tres instituciones en un mismo tiempo. Su función principal es atender las necesidades materiales y de gestión que manifiestan los maestros. No se involucran en cuestiones técnico-pedagógicas de la escuela. Auxilian al director en el tratamiento de problemas que se llegan a presentar entre los mismos padres y los maestros o los alumnos, así como a dar cumplimiento a los trabajos de la parcela escolar como una actividad más para proveer de recursos a la institución.

En cada escuela se forman un comité pro construcción cuando consiguen que se les autorice una nueva obra en sus planteles. Este comité se encarga de administrar al dinero que se obtiene de gobierno y en el que se recaba por cooperación de la población, de contratar a quién o quiénes se vayan a realizar la obra, de vigilar el cumplimiento de los trabajos y de entregar concluida la construcción.

También existe un comité de señoras que depende del DIF municipal. Este comité se encarga de acercar y promover cursos comunitarios con tópicos tales como de cocina, manualidades, cuidado y crianza de los animales domésticos, etc. También se encarga de mantener en buen estado de la Casa de Salud que sólo ofrece servicios médicos los días miércoles por la mañana. Finalmente, otra de sus funciones es gestionar la asistencia del médico, la dotación de medicamentos, la presupuestación y sufragación de los cursos, así como de otros apoyos que ofrece el DIF como para celebraciones del día del niño, etc.

Gracias a este sistema de organización, donde es muy difícil que alguien quede sin participar, sean padres de familia o no, la comunidad ha logrado proveerse de una infraestructura notable, considerando sus condiciones económicas y de relativo aislamiento geográfico. A pesar de estar limitada y enclavada en sierra de Los Pitos, aunque perteneciente al municipio de Tolcayuca, vecina del municipio de San Agustín Tlaxiaca y alejada de otras comunidades, esta comunidad ya cuenta con sistema de comunicación por vía terrestre mediante los automóviles que circulan por la carretera pavimentada desde la cabecera municipal hasta la localidad, además, con energía eléctrica aunque no todos los hogares, con agua entubada, con un pequeño sistema de drenaje (no funciona), con un teléfono público y, desde luego, con radio y televisión, aunque tampoco todas las familias.

No obstante, estos avances en la conformación física de la comunidad y a que los pobladores dicen que ésta fue la primera comunidad fundada en el municipio, aún presentan serios problemas en otros aspectos de su existencia, uno de ellos es el nivel de escolarización.

Para 1996, la comunidad sustentaba el cuarto grado como escolaridad promedio. Entre los alumnos que hasta entonces cursaban sus estudios y quienes habían terminado algún grado o abandonaron sus estudios, en edad escolar o adultos, se encontraba que el 6.6% tenían el primer grado de primaria, el 13.4% el segundo grado, el 10.6% el tercer grado, el 6.4% el cuarto grado, el 3.1% el quinto grado, el 32.8% había concluido o estaba por concluir su educación primaria; mientras que el 3.3% tenía el primer grado de educación secundaria, el 3.9% el segundo grado y el 10% había concluido o estaba por terminar la educación secundaria; en tanto el 2.6% había incursionado en la educación media superior. Pero lo más grave aún, es que el 7.3% de la población aún seguía siendo analfabetas. La escasa escolaridad promedio de la población, inevitablemente, lleva a tener problemas de reprobación y deserción escolar, pero no es un obstáculo que empañe las expectativas de los pobladores de manera absoluta, ya que a pesar de todo apuestan a la escolaridad como un medio de "ser más", de "ser mejores". Prueba de ello, es que mientras se llevaba a cabo esta investigación, algunos jóvenes más se han incorporado al bachillerato o al Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA).

No obstante, los profesionistas en la comunidad siguen siendo agentes que vienen de fuera, los de ésta aún quedan pendientes.

2. La escuela, el trabajo en el aula

La detección y afinamiento del referente empírico no se hizo previamente a la construcción del objeto de estudio, sino, de manera simultánea, en el mismo proceso. Tanto en la indagación de campo, la revisión bibliográfica, los distintos niveles de análisis de la información y, en general, la ida y venida de datos en esta construcción, abrió nuevas brechas por las que se habría de incursionar. Esto es, las múltiples reelaboraciones de este trabajo dejaban claro que lo fundamental en la investigación era el reconocimiento y la revaloración de la cultura local, sólo que ésto perdía sentido desde la perspectiva que tengo como maestro. Entonces, el propio proceso demandaba hallar el eslabón que engarzara la investigación con una problemática que además de estar al alcance, pudiera responder a necesidades e intereses de los involucrados. Por ello, el espacio buscado se encontraba en la escuela: el trabajo del aula, puesto que en ella, hay posibilidades que los distintos sujetos entren con su propio conocimiento cultural, debatan, negocien distintos significados y resulten fortalecidos con aprendizajes relevantes que finalmente habrán de ir conformando la personalidad de cada uno, a la vez que la de la sociedad que, de la misma forma que es determinada por los sujetos que en ella están, también los determina.

Entonces, ¿qué se encontró en este otro punto? Por principio de cuentas, con una escuela primaria que era atendida por cuatro docentes, tres de sexo femenino y uno masculino. Atendiendo los seis grados, por lo que dos de ellos tenían grado múltiple. Con aulas con suficiente espacio para los alumnos que en ellas estudiaban, con regular ventilación y con mesa bancos para sentarse por parejas, de madera, pero demasiado molestos tanto por la inclinación de su base como por el tamaño.

Como parte de la misma instalación, un salón vacío y dos más ocupados por el Jardín de Niños y la Telesecundaria respectivamente. Un pequeño local que funcionaba como biblioteca escolar, otro como dirección y los respectivos baños para niños y niñas, en bastante malas condiciones. Luego, la cancha de usos múltiples donde los pequeños llevaban a cabo sus juegos. Entre salones dispuestos en forma de escuadra y bardas complementando el rectángulo, se limitaba la superficie de la institución.

Después de un año de estar llevando a cabo la investigación, en el reducido espacio que quedaba para el esparcimiento de los niños se construyeron unos nuevos sanitarios y un nuevo local para funcionamiento de la dirección.

A todo esto hay que sumarle que esta comunidad donde se adscribe la escuela padece de aislamiento geográfico, social y técnico, propiciando con esto que el profesor atravesase por múltiples peripecias para llevar a cabo la tarea escolar: la dificultad de los caminos que tiene

que recorrer antes de llegara a su trabajo, la problemática que representa la escasez de transporte, las condiciones climatológicas extremas entre frío, lluvias, resequedad y calor.

Pero además de estas agravantes, otras que se llevan en cualquier escuela, incluyendo la de este estudio, son aquellas insalvables dentro del salón de clases, matizadas por un sin fin de condicionantes entre las que se incluyen las propias de la trayectoria profesional y de vida del profesor como eje motriz del proceso educativo formal. Pero no sólo son condicionantes que tienen que ver con lo personal del docente, sino otras que se llevan a cabo en espacios diferentes al salón de clases que por tradición o normatividad fluyen y se conservan en la institución, tales como las comisiones que se desempeñan en el interior de la escuela, en tanto integrante del personal de la misma. Comisiones que dan referencia del trabajo extraenseñanza (Aguilar, 1985) que a su vez marca límites en los contrastes que se pueden dar en el aprendizaje de los educandos.

Son múltiples las actividades que merodean en torno al trabajo cotidiano del aula y que de alguna manera influyen en los aprendizajes de la escuela. Esto es así para cualquier escuela. Pero además de lo común a las demás instituciones, en ésta, algunos docentes, tienen sobrecarga de actividades dada la condición de escuela con grupos multigrado. Desde la planeación: "doble planeación, doble evaluación, doble revisión de trabajos...doble todo, ¡menos al sueldo!" tal como lo manifiesta el maestro que atiende al grupo de tercero y cuarto como grupo múltiple. Esta cita refleja en parte uno de los problemas que se tienen que enfrentar en la escuela rural para llevar a efecto el trabajo en el aula con varios grados en el mismo espacio y al mismo tiempo.

Aunado a las exigencias institucional u organizacionales del plantel, están los que le demandan de manera directa los pobladores de la comunidad. Tales como su participación en el cultivo de la parcela escolar, involucrarse en actividades económicas como la de la tienda escolar, colaborar en la construcción o reconstrucción de alguna calle, apoyar en las gestiones tanto de la escuela como de la comunidad, así como aportar su talento y capacidad para orientar en casos específicos como de salud, reproducción, etc.

Es por ello que en esta comunidad, al docente se le sigue considerando como un consejero, como a un amigo al que se puede acudir en primera instancia para propiciar o consolidar la unidad de la comunidad, como un miembro imparcial de la población que no se deja arrastrar por intereses políticos o pasiones mezquinas y egoístas, es decir, un sujeto que está dispuesto a contribuir para que las leyes y disposiciones sean adecuadas y se apliquen en busca de justicia para todos.

Finalmente, he de puntualizar que en esta escuela de comunidad rural, en una u otra ocasión, bajo diferentes formas y a distintos niveles, maestros y alumno se tienen que disgregar de su aula para asimilar los diferentes factores que inciden en el trabajo que en ella se realiza. De hecho los maestros se van preparando sobre la práctica misma para orientar a la gente de la comunidad bajo el ideal de poder construir para que vivan mejor. Para esto, enfrentan el reto de la atención simultánea a varios grados al mismo tiempo, atacando y resolviendo al problema de

la falta de materiales, de útiles y de equipo; luchando contra las inasistencias y la deserción de los alumnos; luchando contra la poca o nula participación de algunos padres de familia, realizando actividades que son propias de otras instituciones como las de vacunación, reforestación y campañas de participación ciudadana promovidas por el Instituto Federal Electoral, además de la realización de eventos para recabar fondos, tales como vendimias, bailes populares y rifas.

Entonces, aquí es donde encuentro que el maestro se halla muy cerca de la cultura de la localidad, por lo que no es descabellada la propuesta de reconocerla y revalorarla en el trabajo escolar. Porque a pesar de la poca participación de algunos padres de familia, hay quienes participan abierta y decididamente en lo que se les solicita. Pues bien, hay que solicitarles su participación activa y crítica en el trabajo del salón de clases, pues ellos, más que cualquier otro, son los que pueden dar referencias de la forma en que los alumnos aprenden.

A partir de los conocimientos culturales que entran en el salón de clases vehiculizados por los maestros, los padres de familia y los alumnos, es posible que mediante el debate y la negociación de significados, se vaya recreando la cultura local y ubicándose en el lugar histórico que le corresponde. Como propia de un grupo social particular sí, pero a la vez como parte de una cultura nacional y universal.

Con las referencias puntualizadas en este apartado, analógicamente, al salón de clases se le puede ver como un campo fértil y propio para practicar un cultivo que arroje más y mejores beneficios a los participantes; beneficios a corto y largo plazo. Los de corto plazo se verán en los cambios cualitativos que cada sujeto experimente y los de largo plazo, están propensos a verse reflejados en una mayor humanización de la sociedad.

La semilla que lleva su carga cultural propia es el alumno; por el estado natural en que se encuentra, la comunidad es el agua que irriga y hace brotar el embrión; luego, el maestro es el fertilizante que venido de cualquier parte trae consigo elementos que han de reforzar y dimensionar lo que ya estaba. Mézclense las tres partes en la misma tierra, imbúyanse con la misma fuerza, voluntad y entereza y habrán de hacer de ese embrión, una fuerte planta que convertirá las débiles esperanzas de una comunidad empobrecida del progreso social, en arduas luchas de realidades para alcanzar, mínimamente, una mejor forma de vida. Para ello, después de depositada la semilla en la tierra; después de ver brotar la naciente planta, hay que cultivarla: abonarla y apartarla de la mala hierba, de la que contagia, espina y, finalmente, somete a su voluntad

D. El trabajo de campo y el análisis

El trabajo de campo se efectuó en la Escuela Primaria Rural “Vasco de Quiroga” y en la comunidad de Santiago Tlajomulco, perteneciente al municipio de Tolcayuca, Hgo. Se llevó a cabo en un lapso aproximado de dos años, de mediados de 1996 a mediados de 1998, de manera intermitente y con algunos pequeños periodos intensivos.

En el trayecto del trabajo de campo se efectuaron observaciones a algunos eventos en los que participaban, de manera coordinada, sujetos tanto de la escuela como de la comunidad, mismas que se realizaron dentro o fuera del plantel. También se realizaron observaciones en espacios de la vida escolar, es decir, en el trabajo realizado en el aula, en algunos, como ceremonias efectuadas en la cancha de usos múltiples, a asambleas de padres de familia y reuniones de trabajo de los docentes.

Las primeras observaciones y acercamientos a los sujetos tuvieron una función exploratoria. Con ésto, se logró hacer un reconocimiento de la zona y de la institución educativa. Además de allanar las entradas para acceder a los espacios en que se recogió la información, identificar los informantes y facilitar la negociación para tener entradas al campo de interés.

Las posteriores observaciones, consistieron en la recogida de datos a partir de los escenarios y eventos que fueron identificados y que la propia investigación conducía a tenerlos en cuenta. Durante éstas, se tomaron notas de campo en una libreta que se destinó exclusivamente a ese fin. Posteriormente, se amplió la información en un formato integrado por un encabezado en el que se anotaron las claves que le dieron identidad a cada evento; una columna donde se especificaron y registraron los tiempos de observación del evento; otra columna para escribir el evento de manera ampliada y, finalmente una última columna que inicialmente quedó vacía; ya que estuvo destinada a las observaciones que se generaron en tiempos posteriores al registro en sí, esto es, cuando se realizó la relectura del trabajo.

De manera paralela se fueron realizando las entrevistas. Estas fueron practicadas con algunos pobladores de la comunidad. Notables por sus conocimientos acerca de la comunidad misma, su involucramiento en asuntos públicos y educacionales, así como por su liderazgo; otras entrevistas se practicaron con padres de familia, que en ocasiones coincidieron con ser los mismos notables; y otras entrevistas con los maestros de la escuela primaria.

En cada entrevista, se utilizó la grabadora para recoger fielmente la información que vertían los interrogados. Posteriormente, la información recogida se fue plasmando en un registro con características análogas al utilizado en la observación.

Por último, con el apoyo de la libreta de notas, se fueron registrando aquellos comentarios e informaciones que se tuvieron al alcance a partir de los comentarios informales pudiendo haber sido estos con padres de familia, maestros o con los propios alumnos.

En cuanto al análisis, desde que se fueron conformando los primeros registros, y así a través del proceso, se fue haciendo una relectura de los mismos, para que a partir de ésta se hayan subrayado aquellas ideas que resultaron relevantes para la investigación. En una segunda releída se hicieron anotaciones conjeturales en la parte correspondiente a observaciones en el registro. A partir de estas anotaciones, fue posible ir definiendo categorías rudimentarias que daban cuenta del análisis realizado hasta ese momento.

Posteriormente, a partir de las categorías rudimentarias que se desprendieron del análisis que posibilitó la formulación de conjeturas, se llegó a estructurar la primera abstracción de las mismas a partir de los datos con que se contaba. Partiendo de esa abstracción y apoyándose en copias fotostáticas de los registros, se hicieron una serie de recortes, de trozos de registro que se fueron acomodando en categorías más particulares que permitieron, a su vez, explicar a las categorías rudimentarias iniciales. Con estos trozos de registro agrupados en distintas categorías un tanto más específicas, se hizo una segunda abstracción que dio cuenta de por qué la construcción de cada categoría.

De hecho, fue permanente el estar regresando a los registros para emplear las informaciones que fueron dando contenido a cada parte del trabajo. Cuando los registros que se tenían no fueron suficientes por la información contenida, se realizaron nuevas observaciones y entrevistas y, nuevamente, a darles el tratamiento correspondiente para rescatar lo útil al momento del análisis que se iba dando. Aunque, a decir verdad, dichas observaciones y entrevistas fueron realizadas con un plan determinado. Plan que fue concebido a partir de las exigencias de los resultados anteriores y que, permitió localizar el punto de interés por conocer a los sujetos o escenarios pertinentes en busca de informaciones requeridas por la naturaleza misma del objeto de estudio.

De esta forma, se fueron haciendo varias abstracciones en el mismo sentido hasta llegar a clarificar y dar coherencia a las categorías que definen y dan sentido al objeto de estudio.

En todo el proceso, de manera simultánea a la elaboración y reelaboración que se fue dando con los datos del trabajo de campo, se fue enriqueciendo la información a partir de la revisión bibliográfica, porque esta sirvió como fundamento para explicar los porqués de las elaboraciones, al tiempo que complementó y enriqueció el tratamiento de la información y por lo tanto, la construcción del objeto de estudio. Es decir, con este recuento de la forma en que se llevó a cabo el análisis, se pretende dar a conocer la forma en que confabularon la teoría que surgió de los propios datos, aquella que está plasmada en textos bibliográficos, así como la propia del investigador, para enfatizar que mediante el reconocimiento y revaloración de la cultura local en el trabajo del aula, será posible que el alumno se encuentre en la escuela con conocimientos relevantes y, en el resto de la sociedad, con elementos que le permitan integrarse a ella, no adaptarse, bajo la idea de que mediante la crítica y reflexión ininterrumpida es posible participar activamente para hacer de ésta una sociedad más justa y humanizada, en la que quepan los proyectos de vida de todos y cada uno, no en la que todos trabajen para lograr el proyecto de uno o de aquellos que en su momento detentan el poder y gobiernan a la sociedad, a su riqueza material y a su riqueza ideológica.

II. ESTRUCTURA DE LA TESIS

El reconocimiento y revaloración de la cultura local en el trabajo cotidiano del aula, se aborda en tres capítulos. En el primero se toca la concepción que los padres de familia tienen acerca del papel que debe cumplir la escuela, con el fin de mostrar el primer marco contextual que incide en el trabajo escolar como parte del bagaje cultural de la comunidad. En este primer marco contextual se analiza el deseo esperanzador de los padres de familia al apostar que mediante la escolarización de sus hijos, éstos alcancen en el futuro, una vida mejor a la de ellos. También, entre quejas y reclamos, se destaca la vigilancia que mantienen ante el accionar de la escuela y su expectativa en relación a la forma que debería funcionar y, finalmente, se analiza la forma en que los padres de familia contribuyen con la institución para ir haciendo posible algunas de sus aspiraciones en cuanto a la educación formal de sus hijos.

En el segundo capítulo, se analizan los sentidos que en el trabajo del aula, tanto maestros y alumnos, le da a la cultura local, destacando aquellas prácticas que la excluyen y las que la recuperan intuitivamente o, cuando mucho, como elemento motivacional.

Finalmente, en el tercer capítulo, se construye una alternativa metodológica para el reconocimiento y revaloración de los aportes de la cultura local en el trabajo cotidiano del aula. Esta construcción se hace con base en las expectativas y concepciones que padres de familia han aportado acerca de la escuela y la escolarización, a través de este proceso de investigación. Esto es, para llegar a elaborar la alternativa metodológica, he partido principalmente de los resultados analíticos destacados en los capítulos precedentes.

Si bien es cierto que han resultado fundamentales los aportes de los padres de familia, no menos importantes han sido los aportes de alumnos, de maestros y de la bibliografía consultada. El análisis y tratamiento de todo esto en el proceso de investigación, aunado a mi experiencia y necesidad como maestro rural, en la construcción de la propuesta metodológica alternativa para trabajar en el aula, me ha hecho tener siempre presente que la educación no ha de limitarse a lo inmediatamente útil, sino que ha de trascender a la búsqueda de conocimientos que funjan como herramientas mentales para la liberación del sujeto y para la construcción histórica de la sociedad.

En general, la presentación de este trabajo tiene como finalidad fundamental, por un lado, evidenciar que aunque es persistente la presencia de la cultura local en la escuela, existe una fuerte resistencia a aceptarla, pero más aún, a valerse de ella para mejorar los resultados escolares. Y por otro lado, pero consecuentemente, proponer una manera alternativa de llevar a cabo el trabajo docente en la escuela rural. Así, se propone asumir una postura consciente, crítica y activa para reconocer y revalorar la cultura local en el trabajo cotidiano del aula, quedando implicados padres de familia, alumnos, maestros y cualquier otro agente que tenga la

intencionalidad de intervenir para facilitar a los educandos la construcción de aprendizajes relevantes.

En este sentido, los dos primeros capítulos, a la vez que muestran características culturales y de trabajo del contexto, proveen de elementos valiosos para la elaboración y conformación de la propuesta presente en el tercer capítulo. Es por ello, principalmente, que en la exposición se encuentran repeticiones y reiteraciones. Estas han sido contempladas en esta forma, porque hay el convencimiento que sirven para explicar de mejor forma el objeto de estudio de la investigación.

III. EXPECTATIVAS Y CONCEPCIONES DE LOS PADRES DE FAMILIA RESPECTO AL PAPEL DE LA ESCUELA

Si la familia es uno de los primeros escenarios donde los infantes van construyendo sus aprendizajes, y es la institución responsable de la construcción de una determinada cultura que finalmente ha de caracterizar a la comunidad como grupo sociocultural particular, entonces, es necesario tener en cuenta sus aportes para entender y coadyuvar a que los alumnos construyan aprendizajes relevantes a partir del trabajo cotidiano del aula.

Concebir a la familia como la inmediata responsable de la conformación de la cultura local, es aceptar que los significados propios de los ámbitos familiares se mueven hacia el exterior de ésta, propiciando aquellos significados que son más públicos. Así, a través de este proceso en el que se cruzan y entretajan los significados más o menos particulares de cada familia, se van construyendo otros significados compartidos por más sujetos. Estos significados son los que van determinando la forma en que la comunidad concibe al mundo y la manera en que hace las cosas. Es decir, la trama de significados que se va estructurando y definiendo en este sentido, resulta ser la cultura de la localidad.

Han sido y son las generaciones adultas quienes han participado y contribuido para la conformación de su propia cultura, por lo que, son estas mismas las encargadas de transmitírsela a las generaciones jóvenes. En este sentido, la cultura resulta ser una herencia social. La herencia cultural puede recibirse en forma de saberes, costumbres, creencias, usos, prácticas, formas de divertirse, hábitos, etc. No obstante, ésta no se asimila de forma unívoca y homogénea, ya que en las estructuras conceptuales de cada sujeto, se origina un proceso de reconceptualización diferente al de cualquier otro. A diferencia de la herencia material, la herencia cultural no permanece inerte, ni mucho menos en el estado en que se recibe; es tan cambiante como el propio sujeto que la concibe.

Por eso, aunque la cultura es un legado de la humanidad, de la nación, de la región, de la comunidad, de la familia o de otra persona, se convierte en un constructo social desde que el sujeto particular la asume, se apropia de ella y tiene la posibilidad de comunicarla y compartirla con otros a través de cualquier medio.

Para el trabajo que se realiza en el salón de clases, resulta sumamente valioso conocer y comprender la forma como los pobladores de la localidad van construyendo su propia cultura, pues en ella se encuentran explicaciones acerca de la forma de aprender, acerca de los significados que dan a sus usos y prácticas, así como también, permite acercarse al conocimiento ordinario de los escolares, como medio para partir realmente del conocimiento extraescolar previo que poseen.

Para acercarse a la forma de ir construyendo el conocimiento cultural local por parte de los alumnos, es necesario saber qué reciben de las generaciones adultas. Dadas las características de la escuela primaria pública rural, es poco pensable aceptar que cada docente se introduzca y viva las relaciones comunitaria tal como allí se dan para acceder a la cultura local, por lo que han de aceptar a los padres de familia como auténticos agentes portadores de esa cultura local que, mejor que ningún otro sujeto, puede participar activamente con ésta en el proceso educativo formal del niño.

En el desarrollo de este capítulo, más que en los otros, se irá mostrando cómo los padres de familia, a través de la manifestación de sus expectativas, de sus quejas, de sus reclamos, de sus contribuciones y de sus propias concepciones acerca de la función de la escuela, acercan, introducen y ponen en juego la cultura local dentro del salón de clase, para participar dinámicamente en la construcción de los aprendizajes de los alumnos.

Cierto es que no sólo los padres de familia de los niños que asisten a la escuela son constructores y portadores de la cultura local, ni tampoco son los únicos que pueden transmitírsela. No obstante, son éstos quienes más pueden manifestarla y evidenciarla para el trabajo educativo llevado a cabo en la escuela, debido a que son los adultos más cercanos y comprometidos con la educación de los infantes.

En este trabajo, utilizando los datos empíricos recogidos a partir de entrevistas a padres, observaciones en las aulas y a diversos eventos donde se vincula la escuela y la comunidad, así como valiéndome de conversaciones informales de los pobladores, pretendo mostrar que los padres de familia tienen una concepción propia acerca del papel que debe cumplir la escuela. En la exposición de este capítulo, sostengo que la concepción acerca de la función de la escuela respecto a las nuevas generaciones, corresponde a un ámbito en el cual la escasa escolaridad general de la población y particularmente de los padres de familia, no es un problema, ya que estas concepciones forman parte del bagaje cultural de esta comunidad. Más que un problema de escolaridad, los datos muestran un problema de cerrazón por parte de los maestros hacia la participación de los padres de familia. Cerrazón justificada en argumentos tales como “no saben”, “son analfabetas”, “necesitarían una formación especial”, etc., para indicar que los padres de los alumnos no tienen autorización para intervenir en el trabajo cotidiano del aula.

En sí, los tres apartados que se trabajan en este capítulo, tiene la intención de mostrar esa concepción que los padres de familia tienen con respecto a la escuela. El primero, trata sobre las expectativas de superación y destaca la necesidad de que a partir de la escolaridad el niño adquiera instrumentos y herramientas que lo posibiliten para llevar una vida mejor, en lo material y en lo moral, que la que ellos han vivido.

El segundo apartado aborda las quejas y reclamos que los padres hacen a la escuela, a partir de lo que ellos conciben debería ser el papel de esta institución, en contraposición al que ellos ven desempeñarse. Esto se aborda a partir de tres aspectos: el directo de la escuela como director comisionado; los cambios constantes de los docentes; y el uso de los horarios como parte de la vida institucional. No por ser los únicos, sino porque a partir de los registros, resultan ser los

que mejor evidencian los señalamientos que se pueden considerar como incumplimientos de lo que los padres esperan sea la escuela para sus hijos y para la comunidad.

El último apartado trata de mostrar cómo los padres no sólo tienen su propia concepción acerca del papel de la escuela, sino cómo se interrelacionan para que ésta cumpla su función. Función que abarca la tarea oficialmente establecida de enseñar, además de la tarea social de interactuar con los miembros de la localidad, regulando de algún modo, la vida escolar y la vida comunitaria, en constantes actos de reciprocidad.

A. Superación material y moral para la movilidad social

En este apartado conviene hacer mención, aunque muy superficialmente, del pasado que inspiró el funcionamiento de la escuela rural. No porque haya encontrado en la comunidad objeto de investigación, algo que ligue el presente de ésta con el pasado de la escuela rural, sino porque de alguna manera, conocer acerca del surgimiento y desarrollo de esta institución, me ha aportado elementos que frecuentemente se encuentran insertos en el análisis que realicé de los datos obtenidos.* En ocasiones los aludo deliberadamente por analogía con esta realidad, pero también es probable que los aborde de modo no consciente, pues a pesar del tiempo, las similitudes entre los contextos, los sujetos y las necesidades del ámbito rural son tan cercanas a las que caracterizaban este mismo ámbito en los inicios de la escuela rural mexicana que corro el riesgo de no hacer diferenciación puntual de los contextos leídos sobre educación rural de otros tiempos y los datos actuales registrados y analizados en la escuela rural objeto de esta investigación.

Después de esta advertencia para leer el presente texto, es necesario recordar que a la escuela establecida en el medio rural, después de la Revolución Mexicana, se le percibía como un agente de movilidad social, de desarrollo económico, de armonía entre los pobladores. Hecho que implicó que la actividad de la escuela no estuviera circunscrita a los muros escolares, sino que se ampliara a la parcela del campesino, al taller del herrero, a la cocina del ama de casa, etc. Entonces, tanto importaba educar al niño como al adulto y a toda la comunidad.

Por eso, además, la intención de esta somera mirada a esta institución tiene la finalidad de mostrar cómo la escuela rural mexicana, instaurada desde 1925 como tal, contribuyó de manera corresponsable con la comunidad donde estaba implantada, no sólo en el aspecto académico, sino en muchos aspectos del mundo vivencial de los pobladores de la comunidad. Aspectos que eran considerados ajenos a la escuela, pero que finalmente condicionaron la existencia de ésta e hicieron posible la asistencia de los infantes a las aulas. (CONALTE, 1993*)

* Debido a que no es intención de este trabajo hacer un recorrido histórico de la escuela rural mexicana, para ahondar en el tema, se puede consultar: Castillo, Isidro: (1976) "Desarrollo del sistema de educación". en México. sus revoluciones sociales y la educación; López Gerardo y Sergio Velasco: (1985) Aportaciones indias a la educación; Bravo Díaz, Dulce María Mónica y R. Valenzuela: (1987) La escuela normal rural; Cano Gabriela

Pues bien, a más de 70 años de existencia de esta institución, parece que en las comunidades rurales siguen subsistiendo, con respecto a la escuela, expectativas de superación material y moral a través de los años de escolaridad. Esto se puede evidenciar en esta comunidad por lo siguiente: de un total de 742 habitantes, 448 trabajan. 116 tienen estudios de Educación Secundaria, Media Superior y/o Superior. De éstos, 70 se emplean como obreros en las maquiladoras; 32 son amas de casa sin salario; 2 trabajan como choferes; 10 son comerciantes; una secretaria y un electricista. 332 sólo tienen estudios de primaria, primaria inconclusa o son analfabetas. De ellos 163 son campesinos; 138 amas de casa, un carpintero, 2 afiladores; 2 veladores; 3 costureras; 2 albañiles y 4 empleadas domésticas. (Censo Escolar, 1996-1997)

Los 116 trabajadores que tienen estudios secundarios o más, se ubican entre los 16 a los 40 años, representando, este intervalo, el 40% del total de la población. Implicando esto que quienes tienen una edad promedio entre 16 a 40 años de edad, han tenido la oportunidad de más escolaridad y, por lo mismo, acceso a los mejores empleos de los que se dan entre los pobladores de la comunidad. Consecuentemente, los empleos que más sacrificio exigen están ocupados por quienes tienen menor escolaridad, incluso, por los analfabetas. En el caso de los hombres que tienen que desempeñarse en los trabajos más duros y hasta inhumanos, predominan los de 41 años o más y aquellos que tienen menor escolaridad. En el caso de las mujeres, se ubican de cualquier edad pero también con la característica de contar con estudios mínimos o incluso no haber asistido a la escuela en ninguna época. (Censo Escolar, 1996-1997)

Estos datos, pueden marcar pautas para entender con mayor certeza los comentarios que hace la gente de la comunidad para referirse a la “necesidad” de esforzarse por alargar lo más posible los años de escolaridad, como medio que ha de brindar elementos para acceder a otros niveles de vida.

Uno de estos comentarios es el siguiente:

Pues lo que sigue, o sea, yo mi pensamiento que tengo es hasta donde uno pueda, que lleguen los niños, al menos de mi parte, si hay posibilidades, las posibilidades que uno pueda ¿no?. Hasta donde Dios nos deje, terminar secundaria y lo que se sigue si se puede. No dejarlos, ahora si que decir ya terminaron la primaria, bueno yo viendo el caso de que tengo niñas ¿no?, hay que superarlas, creo que es lo que se requiere, más en la situación que estamos atravesando. Es la superación. (E 4. Padre de familia)

Es común entre los entrevistados, el hecho de aludir al término “superarse”, al responder al cuestionamiento de para qué mandan a sus hijos a la escuela, por lo general, ligado con la

y Ana Lidia garcía: (1991) El maestro rural: Una memoria colectiva; CONALTE: (1993) Las misiones culturales a 70 años de su fundación: Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y Ramírez. Rafael: La escuela rural mexicana, entre otros.

expresión que refiere “la situación que estamos atravesando”. Expresión que inevitablemente remite a repensar la crisis que vive la economía nacional, pero más aún, en la lacerante situación en que deja a comunidades como ésta, en la que se dan casos que se pueden ejemplificar con frases como la de un padre de familia que se refiere a la forma en que los alumnos asisten a la escuela, quedando: “como se levantan se van a la escuela”. Esto tratando de señalar que su familia no tiene recursos ni para ofrecer a los pequeños un mínimo desayuno antes de partir a la escuela.

Ante tan difícil situación por la que atraviesan los pobladores de esta comunidad, ¿qué hacer para sobrevivir en ella?; ¿qué ir haciendo para paliar sus efectos? o, más aún, ¿qué hacer para superarla?

Los padres de familia, quienes a su vez tienen su propia experiencia de escolarización, más o menos en términos de una de ellos, a manera de recapitulación, dirían:

Mira, a mí me mandaron caminando hasta Tolcayuca para ir a la escuela, llegaba yo y comía y órale a pastorear los borregos, a juntar zacate, o sea a trabajar en el campo. Llegaba yo en la tarde y pus tenía yo que arreglar todos los animales, acomodarlos, nada de juegos. No conocí televisión.

(E 3. Padre de familia)

Es decir, ellos perciben la difícil situación económica y social por la que atraviesan. No obstante, reconocen que las condiciones en que vivieron su niñez, dista mucho de la que viven sus hijos. Esto implica que la extrema pobreza que los alcanza, en otros tiempos, fue aún más dura porque los padres de los ahora adultos, no tenían los convencimientos, los medios y el interés suficiente por apoyar a sus hijos para que transformaran su forma de vida futura.

Ahora los padres de familia se muestran interesados y convencidos de tener una responsabilidad fundamental ante sus hijos: “apoyarlos para que sean mejores que nosotros”. Si bien es cierto que la pauperización es recalcitrante, los padres cada vez se esfuerzan más para dar a sus hijos lo mejor, tanto en lo material como en lo sustancial. Uno de ellos lo dice así: “Estamos pobres hijos, pero tienen todo lo que yo no tuve”.

El esfuerzo que los padres campesinos hacen para ofrecer a sus hijos una vida mejor que la que ellos han llevado, implica tres cosas fundamentalmente. La primera sería el reconocimiento de que con o a pesar de los pocos años de escolaridad que la mayoría de ellos han tenido, han podido sobrevivir aún en situaciones que pudieran considerarse infrahumanas.

No obstante, en la localidad se pueden recoger loables aportaciones respecto a la valiente y hasta afortunada forma de proceder para enfrentar la problemática vivencial de estos sujetos. Aprovechar hasta el mínimo recurso posible, desde lo que aporta la naturaleza, hasta lo que se



157926

157926

adquiere como parte de la construcción social. Un padre de familia, narra la forma en que la poca escolaridad en su trayectoria de vida lo ha llevado a ocupar puestos importantes y mejor remunerados en su trabajo, debido a que aprovechó el aprendizaje de establecer buenas relaciones tal como se exigía, en su tiempo, al tener contacto con la escuela:

Una experiencia tan bonita para ahora yo poderles transmitir a mis hijos, pues saben qué. échenle ganas pues las cosas se pueden lograr si ustedes quieren... las posibilidades siempre llegarán, pero si uno no quiere estará siempre en lo mismo.
(E 1. Padre de familia)

La segunda, está estrechamente relacionada con la anterior, pues paliar los efectos causados por situaciones extremas implica buscar mecanismos para sobrevivir entre ellas.

Es reconocer que se tiene el potencial humano y, aunque con limitantes materiales, el aprovechamiento de los aportes institucionales del sistema educativo, habrán de permitir convertir en riqueza aquello que se presenta con marcados límites y enquistadas carencias.

Uno de los entrevistados, al comentar sobre su trabajo, dijo que no lamentaba no haber podido tener mayor escolaridad. Pues a pesar de esto, él tiene un puesto como supervisor de área en la empresa donde trabaja, teniendo a su cargo 40 trabajadores.

Señala que a pesar que ha habido oportunidades para otras gentes con mayor escolaridad “no la han hecho”, porque él se ha preocupado por aprender lo necesario para desempeñar el cargo que tiene en la empresa. No obstante, reconoció que esto le ha sido posible gracias a los recursos de capacitación que ha recibido y que “hubiera sido más fácil si hubiera ido más años a la escuela”. Sin embargo, su esfuerzo, capacidad y persistencia, le han permitido afrontar la situación y crear las condiciones para “apoyar hasta donde se pueda” a sus hijos, para que asistan a la escuela y no sufran tantas penurias para alcanzar mejores niveles de vida y, en general, como él dice “para que sean mejores que nosotros”.

La tercera cuestión, que puede apreciarse como consecuencia de la dos anteriores, es la necesidad de superar “la situación por la que se atraviesa”.

Para los padres de familia es claro que en la medida en que se cursan más años de escolaridad, las posibilidades de superación aumentan. La superación la visualizan tanto en el aspecto material como en el moral. Indistintamente si son hombres o mujeres, si creen que han hecho más y mejores cosas en su vida o no, si se piensa más o menos inteligentes, etc.

Decir “terminar secundaria y lo que se sigue si se puede” es apuntar a un proceso de escolarización ya iniciado, es apostar a que ellos, sus hijos, en el futuro “con una superación cambiarían las cosas”, “se podría abrir otros caminos”.

Entre los pobladores de esta comunidad, se aprecia un fenómeno muy parecido al trabajado por Ansión en cuanto señala:

Para muchos padres de familia, la escuela es el medio para salir de la condición campesina, que es vivida como algo muy pesado y que ocasiona innumerables sufrimientos. (Ansión, 1990: 37)

El poder “cambiar las cosas” significa aquí romper con esa tradición campesina de marginación que sólo ha traído para los pobladores de esta localidad, miseria y sufrimiento. “Abrir otros caminos” es la esperanza de alcanzar recursos que les permitan llevar una vida más humana, a demás de lo material, es recuperar y adquirir valores que los posibiliten para defender su trabajo, su dignidad y cualquiera de sus derechos.

En términos de un padre de familia, lo anteriormente apuntado se podría apreciar de la siguiente forma:

Hijo a este mundo no sólo Dios nos trajo por bonitos o por traernos, sino que, hijo tu vas a hacer esto y esto otro y vino uno a trabajar, no nada más a que nos den las cosas, sabes qué, esto y esto otro, yo ya le dije: Hijo yo, mejor estudias porque yo no todo el tiempo te voy a mantener, yo no, yo no te voy a mantener todo el tiempo. Tu trabajo tuyo ahorita es la escuela y hasta donde más se pueda yo me estiro, échale y échale, pero eso sí, si no quieres escuela ¿no?, te vas a ir a pastorear, y allá no te van a dar dinero, allá no te van a dar de comer a la hora que tu quieras. Allá vas a andar sin zapatos, sin ropa casi. Si quieres tener cosas buenas tendrás que estudiar, para que tengas un trabajo solvente, a donde tu nomás digas hago lo que quiero, sino no va a haber nada, así es que yo desde el principio te digo: estudia y yo me estiro hasta donde pueda, no te digo hasta donde tu quieras pero sí hasta donde yo pueda.

(E 3. Padre de familia)

En el comentario de este padre de familia, se pueden puntualizar dos cuestiones que sobresalen por lo que se trata de evidenciar. Cuestiones que no se encuentran en el discurso de una o dos personas, parece que se encontraron en el de todos, o por lo menos, en el de todas aquellas personas con quien se ha podido conversar al respecto.

Por un lado, cuando apunta “yo me estiro hasta donde pueda, no te digo hasta donde tú quieras pero sí hasta donde yo pueda” pone de manifiesto su deseo por que su hijo avance en el sistema escolarizado, pero a la vez reconoce sus límites, ya que sabiendo que este deseo sólo se satisface con aportaciones materiales, nada más puede aportar a su pupilo lo que su economía

le permite, mas no lo que el pequeño pudiera anhelar o lograr de acuerdo a sus capacidades de otra índole, es decir, el avance del infante en el ámbito escolar, queda condicionado por las privaciones económicas que prevalecen en la familia de éste.

Por otra parte, cuando dice, “si quieres tener cosas buenas tendrás que estudiar, para que tengas un trabajo solvente, donde tu nomás digas hago lo que quiero”. Dicho padre de familia pone de manifiesto la apuesta que se sigue haciendo al cursar ciertos grados de escolaridad. Esto es, enfatiza la creencia de que a mayor escolaridad mejores niveles de vida, trabajos bien remunerados, prestigio social, poder, etc.

En el deseo de que sus hijos adquieran elementos a través de la escuela va implícita la expectativa de superación. Misma que anuncia la esperanza de que en el futuro tengan una vida mejor que la que ellos han llevado. Para que a largo plazo, dicha escolarización sirva para que los pequeños “salgan de la ignorancia”, “para que se cultiven y se superen”, “para que sean personas de provecho”, para que encuentren un empleo bien remunerado”, “para que apoyen a nuestra comunidad”, etc. tal como lo refieren algunos pobladores en el intento de “abrirse camino y abatir la situación por la que atravesamos”.

En este sentido, es reconocer que han vivido en el atraso tanto material como social. Material porque poco han participado del progreso, de la modernidad. Social porque como campesinos o pobladores de un medio eminentemente rural, siempre han sido vistos como ignorantes, incultos, acostumbrados a los malos tratos, incapaces de formular sus propios proyectos de vida.

Entonces, “la escolaridad abre nuevos caminos”, no tan sólo para aumentar la riqueza material, sino también para revalorarse como seres humanos; no tan sólo para lograr una superación personal, sino porque en ello va también el progreso colectivo, la transformación de la comunidad, sin perder su propia identidad, sin menoscabo de sus propias costumbres, de sus tradiciones, de sus saberes, en sí, del entramado de significados que le dan a lo que hacen y cómo lo hacen, es decir, su propia cultural, esa que nace y se desarrolla en el mundo en que viven.

B. Entre reclamos y quejas: la función de la escuela

Los reclamos y las quejas de los padres y madres de familia, recogidos del material empírico, se suman a la evidencia de la concepción que ellos tienen respecto al papel de la escuela. Uno de estos reclamos, en ocasiones explícito y en otras implícito, es el constante “abandono” en que quedan los escolares por la multiplicidad de tareas que tiene asignadas el director, como director comisionado con grupo. Otro aspecto que determina el “abandono” que refieren los padres y madres de esta comunidad, parte de la frecuente movilidad de los docentes al lograr se les autorice cambio de centro de trabajo y, finalmente, una queja persistente y que es

recuperada para puntualizar la apreciación de la comunidad con relación a la función de la escuela, es la que se refiere el uso del horario.

1. Contar con un director comisionado: una causa del abandono

No es gratuito que aún desde fuera de la escuela, o utilizando el poder indicativo de los docentes, los padres de familia vigilen y cuestionen el trabajo de éstos. Es decir, dicha vigilancia tiene una intencionalidad que deriva del juicio de cómo debe ser, desde la perspectiva de los propios padres, el desempeño de los profesores de sus hijos.

Esta escuela es caracterizada como multigrado por ser atendida por cinco docentes, incluido el director. Como ya se sabe (Aguilar, 1995: 52-54) el director, además de cumplir con las funciones administrativas que la propia comisión le demanda, debe hacerse cargo de uno de los grupos como maestro titular, y de cualquier otro grupo en ausencia del maestro que ordinariamente los atiende. Inevitablemente, esto provoca que, además de tener la vigilancia de los padres de sus alumnos, la tenga de todos los padres, tanto porque debe involucrarse, como director, en cualquier actividad de la escuela, como porque en una u otra ocasión ha de hacerse cargo, como docente, de cualquier otro de los cuatro grupos.

Es necesario señalar que dicha vigilancia no es precisamente mediante la presencia física de los padres, más bien, se da como un seguimiento continuo de los avances de los niños con respecto a sus realizaciones en la escuela. Al solicitar a una madre de familia que comentara sobre la situación escolar de sus hijos, es rescatable su postura en cuanto refiere la problemática que aqueja al más pequeño, del cual dijo:

El que me da dolores de cabeza es el más chico, ya que no quiere hacer el trabajo.
 Cuando empezó a ir a la escuela tenía bonita letra, pero lo había de ver ahora.
 Fíjese que yo le digo que si no le echa ganas le voy a pegar. Luego medio la compone pero lo dejo y otra vez.
 (E 6. Madre de familia)

En este comentario, aún no muy estrictamente, puede notarse que la madre de este niño ha tenido el cuidado de ir revisando la evolución escolar del infante, porque así como precisa la pérdida de habilidad en el trazo de la letra, juzga la forma de realizar las demás actividades escolares cuando señala que el pequeño "ya no quiere hacer el trabajo". Pero al fin y al cabo, no resulta lo más importante la forma en que hace o ha dejado de hacer el trabajo escolar este niño, sino los motivos que la madre encuentra para que las cosas se den de esta forma.

A esta madre de familia se le cuestionó al respecto, al igual que a otras más. Una coincidencia en la consideración de esta anomalía, es que el funcionamiento del proceso educativo de los infantes se debe a que “su maestro es el director”, y como alguno de ellos dicen “tiene muchos asuntos que atender”, por tal motivo los alumnos se quedan frecuentemente solos en el salón.

Si bien no se trata de valorar la multiplicidad de actividades desarrolladas por un director comisionado con grupos, como el de este caso, es necesario reiterar la observación de los padres de familia cuando ven que sus pequeños son “abandonados” en el salón de clases.

Este “abandono”; desde el punto de vista de los padres, tiene como consecuencia que la escuela no cumpla con un papel, pues repercute en el proceso educativo de los escolares, pues “se acostumbran a estar solos, a que nadie les exija”, como señala otro padre de familia.

En este sentido, parece generalizable el punto de vista de los padres de familia entrevistados, acerca de los “muchos compromisos que tiene el director” en relación a que “se desatiende tanto de aquellos”, refiriéndose a los alumnos.

No obstante, y como un intento por suavisar su postura hacia quien dirige la institución educativa donde asisten sus hijos, uno de ellos manifiesta su agradecimiento y su reconocimiento al maestro, enfatizando que al fin y al cabo, era él quien más batallaba con los hijos de todos:

Es un agradecimiento, porque, pues si nosotros nos fastidiamos con nuestros hijos, cuantimás pobres maestros, tener que enseñarles desde abajo... y la paciencia que deben tener.

(E 1. Padre de familia)

Si bien es cierto el reconocimiento a la función casi titánica del docente director, no admiten que así deban ser las cosas. Aún cuando no es explícita su postura, dejan entrever cómo advierten la necesidad de una mejor alternativa para sus hijos, pues como señala un padre de familia, después de comentar el papel tan difícil del director y maestro de su hijo y puntualizar algunas deficiencias detectadas en la escolarización de su pequeño, comenta:

Podría ser este el achaque ¿no?, en el caso de nosotros lo tomaríamos de que a la mejor no tiene el apoyo cien por ciento de su maestro.

(E 1. padre de familia)

Tanto es así que posteriormente se recoge el comentario de otro padre de familia que después de afanarse en justificar el desempeño del director con relación al trabajo que debe desarrollar con los pequeños de su grupo, termina por coincidir con quienes consideran que algo no funciona bien, porque las cosas no se dan de la mejor manera, ni de forma lo suficientemente adecuada para proporcionar mayores beneficios a los educados:

Yo le he tratado de comentar esta situación, y lo que él comenta es que, ahora sí que son, él se basa en que son pocos los de su grupo... pero son pocos niños ¿no?. Ahora sí que tiene como catorce algo así, y como son pocos, ahora sí que le alcanza el tiempo así, para organizarlo ¿no?... Aunque cuando sale los deja encargados con esta, cómo se llama, con doña Ojilvia, y no, pues francamente no.
(E 4. Padre de familia)

Doña Ojilvia es la encargada del aseo de la escuela. Ella está allí por acuerdo de los padres de familia, quienes pagan su salario, con el objeto de compensar la falta de conserje, fungiendo como tal, más no como auxiliar docente del director o de cualquier otro maestro, por tanto, las inconformidades por este hecho son tan frecuentes como las veces que el director la “obliga” a “cuidar a los niños” aún sabiendo de las inconformidades de los padres de familia.

Desde luego, el director argumenta que “hay veces que no se puede, entonces, qué hacer, ni modo de dejarlos solos”. El asegura que es preferible la colaboración de la señora en cuanto a la vigilancia que puede ofrecer sobre los educados, a dejarlos completamente solos mientras atiende otros asuntos.

Así pues, es loable la función gestora del director como tal, aunque la actividad educativa en el aula y con los escolares, hable de la ausencia de una competencia que redunde en mejoras educacionales para los pequeños. Por esto mismo, refiera y remita a la detección de inconformidades al no satisfacer las expectativas que los padres tienen al mandar a sus hijos a la escuela. Ante esta forma de llevar a cabo el proceso educacional formal, los padres de familia no logran advertir que sus hijos “aprendan”, que adquieran “algo diferente” a lo que ellos les pueden enseñar en sus hogares. Una razón fundamental para no lograr estas expectativas, se encuentran en el discurso de los padres y se refiere al “abandono” de los alumnos al interior de la aulas.

El “abandono” referido por padres y madres de familia y provocado por la doble función de un sólo sujeto: la de director y la de docente, no podrá ser evitado en esta escuela; por lo menos no en mucho tiempo. Esto es así porque a ninguna escuela pública que no cuente con más de seis maestros, se le da el derecho de tener director efectivo, es decir, aquél que sólo realiza esta función sin tener la carga del grupo.

Por la población escolar de la institución de esta investigación, sólo se ha conseguido ubicar en ella a cinco docentes, teniendo como consecuencia que uno de ellos deba ser el director. Desde

luego, director comisionado, sin importar que implique más trabajo para él y perciba un salario igual al de los demás docentes; sin importar que no cuente con las competencias necesarias y, por ello, mal cumpla en ambas funciones; y menos aún, sin importar las expectativas insatisfechas de los padres y alumnos afectados por esta situación, aún cuando en la mayoría de los casos, dichas expectativas remitan a lo inmediatamente útil.

2. Los cambios constantes de los docentes: otra causa de abandono

Dejar solos a los alumnos en el salón de clases, es una consecuencia no sólo causada por el director de la escuela y sus múltiples compromisos derivados de la función que debe desempeñar como tal. Otra causa señalada insistentemente por los padres de familia entrevistados, está referida a los continuos cambios de los maestros.

De los docentes adscritos en este tiempo a la escuela objeto de la investigación, uno de ellos tiene estudios de Normal Básica y por lo tanto, su plaza la obtuvo automáticamente al egresar de la Escuela Normal; otra, aún joven, tiene estudios de Licenciatura en Educación Primaria y la asignación de su plaza fue más o menos en la misma forma que la descrita para el maestro citado anteriormente. No así las tres restantes, pues tienen estudios equivalentes al nivel Medio Superior. Dos de ellas, antes de llegar a la escuela habían trabajado en algún departamento del Instituto Hidalguense de Educación (IHE), desempeñando otras funciones diferentes a las de docencia; la tercera profesora está cubriendo su primer contrato como maestra becaria. No obstante a sus precedencias divergentes, las tres están allí por propuesta del sindicato y avalación del IHE.

De hecho, todos y cada uno a la vez manifiestan haber sido apoyados por quienes tienen el poder sindical para llegar a esta institución, a esta comunidad, aunque rural y aislada, mejoró las condiciones laborales que tenían anteriormente. A los dos docentes citados al principio los acercó a su lugar de origen; a las dos maestras que trabajaban en el IHE, al ubicarlas aquí, les otorgaron una clave como docentes; y a la última, al darle el contrato, también le ofrecen la promesa de una posible clave.

Para ubicarse en esta comunidad no han tenido que cruzar los avatares propios de la carrera laboral (Sandoval, 1992: 13) para el magisterio. No han tenido que esperar durante muchos años en servicio para ascender en la profesión magisterial. Han aprovechado los elementos políticos que les permitieron agilizar el aspecto legal a través de las influencias y/o el dinero.

Lo cierto es que están ya en la escuela y siguen apostando a esos elementos políticos para salir de ella. Una de las maestras comentó que estaría en ese lugar “mientras nadie reclama la plaza, ya después me dejan acercarme a la ciudad”. Esto hace pensar en la escuela como un lugar donde ocultarse o lugar de castigo, “para hacer méritos” como comenta otro compañero.

Unos bajo el argumento de mejorar sus condiciones de vida, otros argumentando la necesidad de continuar estudios, etc. pero todos manifiestan su deseo de salir de la comunidad. “Si no se puede a casa (refiriéndose a su lugar de origen), aunque sea a la cabecera Municipal. (refiriéndose a una de las escuelas con mayor prestigio y fácil acceso)”

Al igual que lo describe Sandoval, la experiencia de haber estado durante dos años con esta investigación en la misma institución, me permitió observar que los maestros que apostaron más al trabajo y la permanencia en la escuela para alcanzar su cambio de adscripción o de zona, aún están allí. Los que salieron en busca de relaciones que los conectaran con gente de la Sección o del Instituto, se han ido, están en una escuela más grande, con mejor ubicación, y a cambio tienen que desarrollar, disciplinadamente, trabajo de proselitismo a favor de quienes dirigen los destinos políticos del sindicato. Su nuevo puesto de trabajo “lo debe ubicar del lado de los dirigentes sindicales en turno y contribuir desde allí a mantener el control político”; de no ser así, “no faltará un compañero que se venga (a ocupar su cargo), pero pierden la oportunidad” (Sandoval, 1992: 33)

Los padres de familia son conscientes que los profesores tienen derecho a cambiarse de grupo, centro de trabajo o zona escolar, según los intereses o necesidades que imperen en la situación. No obstante, advierten que en este movimiento “los niños pierden clases”, porque se va el maestro y pasan algunos días para que llegue otro. También, apuntan el problema de la adaptación. Al respecto uno de ellos comenta:

Ahorita se fue la maestra Mayra y llegó otra maestra, o sea, no es problema, pero los alumnos ya se están adaptando a un profe y se va y regresa otro y...Yo a mi modo de ver me gustaría que si un profe llega, terminara su ciclo, todo el año escolar para estar con sus alumnos, después ver si hay manera de que se pueda cambiar. Ya los saqué este año y ya, no a mitad, no que empiezan dos o tres meses y se van. Sí, hay cosillas así que uno quisiera como padre de familia y a lo mejor para los niños.

(E 4. Padre de familia)

¿Qué pasa con el escolar en tanto se adapta a su nuevo profesor?. Varios padres de familia han contestado a preguntas similares a la anteriormente formulada, llegando a la siguiente conclusión: “es como volver a empezar”, como si el tiempo transcurrido con el maestro anterior no hubiera existido. Este comentario no indica que en este lapso el niño no haya hecho ni aprendido nada, más bien, se refiere a la actitud del nuevo docente ante el grupo, pues éste, parte de sus propios supuestos dejando de lado los que el docente anterior había introducido, y por supuesto, sin atender aquellos que emana del propio grupo de infantes. Al respecto un padre de familia emite su apreciación de la siguiente forma:

Van empezando a primer año, para mi es importante que se dediquen con ellos, más atención a los que van llegando. Ahorita la situación que se está viviendo es que están cambiando a los maestros. El cambio que han hecho no beneficia a los niños.

(E 7. Madre de familia)

De comentario de este tipo, se puede tomar la base para sustentar el reclamo de los padres cuando señalan “si un profe llega, terminara su ciclo, todo el año escolar para estar con sus alumnos”. Con la satisfacción de esta aspiración, no esperan que se eliminen definitivamente problemas como el “abandono” que padecen en múltiples ocasiones los alumnos, pero sería una forma de paliar problemas con la intención de acercarse más a “los que debería enseñar la escuela”.

Aunque en cuanto al “abandono” de los alumnos por los cambios de adscripción de los docentes, si se estaría resolviendo el problema, o por lo menos reduciéndolo a inicio de ciclo escolar y no de manera intermitente en cualquier momento del mismo.

Captando esta preocupación, combinada entre el “abandono” y “lo que debería enseñar la escuela”, se hace un cuestionamiento a varios padres, acerca de los cambios de los maestros y los posibles perjuicios originados en el desarrollo educativo de los infantes. Al respecto se recupera la aportación de una madre de familia que preocupada por esta situación, manifiesta su inconformidad, y de alguna manera resume la problemática tal y como se vive desde la comunidad y desde la escuela:

Pues yo, no es por presumir ni nada pero, le ayudo mucho, también viendo por eso. Pero imagínese, reprobaron nueve o diez niños reprobaron. Pero es que también... Yo fui a ver al director, me dijo que lo lamentaba mucho pero que maestros no había, entonces ya ni le insistí.

(E 7. Madre de familia)

A pesar de la buena voluntad de los involucrados en el proceso educativo, los implícitos que se ven y permanecen en la escuela y en la comunidad, demuestran que no se puede o que no se ha podido abatir el problema del “abandono” de los niños por causa de su movilidad, de la reubicación o nueva adscripción de los docentes, pues esto depende de otras instancias que no controlan ni padres de familia, ni profesores de la escuela.

Lo que debería enseñar la escuela como parte de la concepción de los padres acerca del papel de ésta, es que ellos deben tomar sus propias decisiones cuando se dan casos de esta índole. El siguiente comentario es muestra de lo que se asume como alternativa ante el “abandono” provocada por la ausencia prolongada del profesor de grupo:

Cuando se empezaron a encargar los niños, llegó el momento en que yo fui a hablar al director, le dije: de que se quede encargada aquí mi niña con alguien, este, prefiere mejor allá en la casa. Lo poco que se pueda se le enseña.
(E 4. Padre de familia)

Si bien es cierto, como ya he comentado en la línea atrás, los padres de familia no poseen dominio de los contenidos programáticos que desde el curriculum oficial deben ser abandonados por los docentes y los alumnos en el aula, sí saben, con base en su experiencia escolar propia o la referida por su mundo vivencial, que hay ciertas cuestiones a enseñar desde la escuela y, son éstas las que los alienta para decir "...allá en la casa, lo poco que se pueda se les enseña". Es decir, asume la función del docente desde su propia concepción, intentando menguar los efectos nocivos cuando la escuela no cumple su función o no satisface más o menos bien las expectativas de la población. Es decir, cuando no se cumple con la función de enseñar, desde la perspectiva de los padres de familia, o cuando no se va más allá, cuando el trabajo realizado desde la escuela no da evidencias de que el pequeño se esté formando como un sujeto consciente y propositivo para la sociedad.

3. El uso de los horarios como parte de la vida institucional

Como una particularidad que tiene que ver con las quejas de los padres de familia cuando se refieren al papel de la escuela, se encuentra el uso de los horarios como una parte constitutiva de la vida institucional.

En la comunidad la concepción más común sobre los horarios, se refiere al incumplimiento de éstos, por parte de los docentes. Bien sea la violación a la hora de entrada o en el tiempo destinado al recreo escolar, principalmente.

En cuanto a la entrada, es frecuente que los maestros se retrasen algunos minutos debido a la distancia que recorren para trasladarse de su domicilio al centro de trabajo, además de las peripecias para hacerlo. A esto se le auna la pequeña charla que sostienen en el patio escolar antes de entrar al salón de clases con sus alumnos. Charla que puede ser entre compañeros maestros, con los mismos padres de familia o bien con cualquier autoridad pendiente de la llegada de los maestros para abordarlos y tratar su asunto.

Respecto al recreo, son muy puntuales en la hora de salida, no así el incorporarse al trabajo del aula. Sucede de esta forma porque, como he dicho, la hora de entrada los apresura tanto, resultado imposible y poco apetecible, según narran los maestros, desayunar antes de partir al trabajo, por eso se desayunan a la hora de recreo. Además, este tiempo también es ocupado para atender a padres de familia, problemáticas con los alumnos u organizacionales y hacer reuniones de Consejo Técnico, resultando imposible, la mayoría de las veces, reducir el recreo escolar o media hora.

Entre lo normativo y lo que poco a poco se constituye en la institución, los horarios son un elemento que condiciona ciertas relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y padres de familia. Hecho mismo que obliga a considerar a la escuela como parte de la comunidad, aunque con sus propias particularidades.

En este sentido, los padres de familia manifiestan el incumplimiento para el funcionamiento de la escuela, como evidencia del incumplimiento del papel que socialmente, o bien, que ellos esperan cumpla.

Este reclamo está dirigido al conjunto de docentes que laboran en esta institución educativa, pues es muy frecuente encontrar comentarios como el siguiente:

Entran a la hora que quieren y salen igual, de la misma forma.
(C.I. Padre de familia)

Pero no precisamente para señalar una posible autonomía del centro educativo, sino, más bien, para puntualizar la violación a algo que ellos consideran debiera darse para proporcionarles “más atención a los alumnos”, en el sentido de pensar que a mayor tiempo de atención de los docentes respecto a los educandos, corresponde mayor aprovechamiento en cuanto a la adquisición de conocimiento propios a los promovidos desde la actividad educativa de la escuela.

No obstante el persistente reclamo, en los registros realizados durante la investigación, surge la inquietud y una aceptación débil del beneficio que podría aportar la flexibilización de los horarios. No hay convencimiento pleno para aceptar y promover la flexibilización de los horarios, pero hay padres de familia que justifican el uso que de éstos hacen los docentes. Pretenden justificar estas formas de actuar en razón a las funciones de los propios infantes de la comunidad. Esto es, también los niños que asisten a la escuela enfrentan una serie de dificultades y problemas a resolver antes de partir rumbo al colegio. Entre las actividades más comunes de los pequeños antes de salir rumbo a la escuela, destacan el pastoreo, juntar zacate, acarrear agua, barrer, lavar trastes, juntar leña, etc.

Decía que es una débil aceptación, porque después de plantear los argumentos, padres de familia que se empeñaron en justificar la postura de flexibilizar el horario, llega a conclusiones muy parecidas a la de esta persona:

La verdad que como lo he visto sigue igual. Han tratado de ser más estrictos. Han tratado pero no les ha resultado, o no han querido que les resulte. (E 4. Padre de familia)

Y como a pesar de los esfuerzos realizados, las entradas y salida para las actividades en la escuela son “cuando quieren”, entonces se presenta nuevamente el fenómeno reclamado bajo la denominación de el “abandono” de los alumnos en las aulas o en la escuela.

En este caso, el matiz se da principalmente a la hora de entrada y en el recreo, Esto es, cuando se ha tratado de “ser más estricto”, los alumnos se presentan a la hora convenida, pero al no hallar corresponsabilidad de cumplimiento por parte de los docentes, la situación retorna al mismo punto que antes de “ser estrictos” o empeora, pues va surgiendo un convencimiento de la poca importancia que tiene cumplir con ciertos horarios. Al respecto, es frecuente encontrar comentarios como el de este padre de familia:

Hay otra de las cosas de que luego se les mete igual, o sea yo lo he visto, que dicen a las ocho tenemos que entrar. Ocho y cuarto, ocho y veinte van llegando los maestros.

(E 4. Padre de familia)

Si así están las cosas, entonces ¿qué caso tendría que los alumnos acudieran puntualmente a la escuela?, ¿sólo para quedar “abandonados”? o ¿para ser vigilados como animales semisalvajes por la señora encargada del aseo escolar?, que por cierto, siempre se presenta puntualmente a la escuela. Este tipo de interrogantes aparecen entre los pobladores, pues he recogido comentarios tales como:

Entonces que dice el niño, para qué llego temprano si el maestro llega hasta las ocho y veinte, ocho y cinco, ocho y diez, así es que yo puedo llegar a ocho y media si es posible, a lo mejor va llegando el maestro.

(E 4. Padre de familia)

La forma de referir estos comentarios pudieran llevar a interpretarlos como un gesto de resignación, pero en el fondo son manifestaciones de resistencia. Esto es, si se hace una analogía con las actividades de un campesino, se notará que entre más temprano inicie sus labores, mayores avances puede lograr y observar en su trabajo, al igual que se observa en el rendimiento de otros trabajadores de la comunidad; a mayor tiempo de trabajo, mayor

producción, aunque no todas las veces mayor remuneración. En este sentido, se estaría apuntando a señalar que el incumplimiento del horario puede estar asociado con el incumplimiento de la tarea educativa en la escuela.

Si estas ideas fluyen en la comunidad, entonces no es desatinado plantear que si los maestros cumplieran con los horarios establecidos para el funcionamiento de la escuela, los niños estarían al pendiente, pues en la comunidad se nota la predisposición para atender y acudir al llamado de los maestros, aún cuando no se esté completamente de acuerdo con lo que hacen y la forma en que lo hacen.

Al respecto, un padre de familia de los entrevistados concluye:

Entonces, yo creo que por allí, si estuvieran al pendiente a las ocho de la mañana, o sea, los niños se tendrían que ir, pero la cuestión es también de los maestros.
(E 4. Padre de familia)

Así pues, ubicándose en la perspectiva de cumplir con esta normatividad, se aumentarían las posibilidades de ir menguando los efectos del “abandono”, debido a que éste se acortaría y, hasta se eliminaría en muchos casos. Por tanto, se promueve, mediante el cumplimiento, la continuidad del servicio para contribuir en el cumplimiento del papel de la escuela.

A manera de conclusión, señalaré que la preocupación por este “abandono” no está únicamente cimentada por la falta de consistencia en “lo de la escuela” que es “enseñar”, sino, porque además representa un riesgo para los alumnos.

Es frecuente encontrar, a partir de los comentarios informales, de las entrevistas o de las observaciones, cómo se dan sucesos en que algún escolar sale lastimado durante la ausencia del docente en el aula o en la escuela. Uno de estos ejemplos es el siguiente:

Acaba de pasar un incidente de una niña de acá arriba ¿no?, que se cayó... Tiene como quince días... Que le mocharon los dedos, y si fue duro, le volaron una uña y del otro lado parte de la yema.
(E 7. Madre de familia)

Según narró este informante, en esta ocasión, la ausencia del docente no había sido causada porque el director estuviera atendiendo ninguno de sus muchos problemas pues no fue su alumna, tampoco por cambio de maestros, ni menos por incumplimiento del horario. El

“abandono” de los alumnos en las aulas, fue provocado por el llamado del supervisor escolar, quien de modo no previsto los había citado a una reunión en la dirección del plantel.

Esto explica que lo que se ha expuesto hasta el momento, relativo el problema del “abandono” de los alumnos, sólo queda a manera de muestra de todas las posibles causas que provocan dicho “abandono” de los escolares por parte de los maestros. De esta forma, este problema se presenta lo mismo a la hora de entrada como en el tiempo de receso, al igual que en cualquier momento del día; provocado por los docentes, los padres de familia, los alumnos u otros agentes que irrumpen en las estructuras organizacionales con sus problemáticas personales o que atañen al colectivo local e institucional. De cualquier manera, llevan a que los padres de familia consideren que la escuela no está cumpliendo debidamente con su función.

C. Interacciones entre escuela y comunidad para el cumplimiento de la función institucional

Lo que se hará notar en este apartado es la forma de contribuir de los padres de familia con los maestros para hacer posible el cumplimiento del papel de la escuela, no sólo el oficialmente establecido, sino, además, aquel que se refiere a las interacciones sociales con la comunidad. No sólo a través de los escolares, sino también mediante los propios padres de familia y de otros agentes que se involucren en el proceso educativo de esta institución.

Para explicar e interpretar de mejor forma las concepciones que la comunidad tiene respecto al papel de la escuela, recupero algunos aportes de Schmelkes porque éstos enfatizan el interés de localidades de este tipo acerca de la escuela, estando muy presentes y revivificados en el interés de los padres de familia de esta comunidad hacia la institución educativa:

La relación entre la comunidad rural y la escuela es algo que sucede de hecho en todas las comunidades rurales. Algunos de los elementos que entran en juego en esta relación podría calificarse de la siguiente manera: 1) La comunidad tiene una determinada pre-concepción de la escuela y, por tanto, determinadas expectativas respecto a la misma; 2) la escuela, en su propio quehacer cotidiano, hacia adentro del aula y hacia la comunidad a través de su personal, emite una serie de mensajes que van reforzando, conformando o modificando estas concepciones, por tanto, las expectativas que la propia comunidad tiene de la escuela primaria; 3) la comunidad plantea a partir de las expectativas preexistentes o generadas con respecto a la escuela, una serie de demandas sobre la misma; 4) la escuela responde a esas demandas o exigencias comunitarias, parcial o totalmente, positiva o negativamente. Se genera así un proceso de comunicación y retroalimentación en la interacción escuela-comunidad, que genera una dinámica propia y que puede, en un momento dado, explicar la situación que guarda la escuela con respecto a la comunidad. (Schmelkes, 1979: 34)

Con la cita anterior como referente y mediante el tratamiento de la información recabada en el proceso de investigación, se puede fragmentar el papel que debe cumplir la escuela en la localidad. Por un lado queda el oficialmente establecido para la escuela primaria en términos de educación formal, y por otro lado, queda el papel que dicha institución juega en el mundo vivencial de la comunidad. Aclarando que esta separación es arbitraria y sólo responde a los intereses particulares de este estudio y parte de los datos recopilados en el trabajo de campo correspondiente. De igual manera, ambas funciones se dan de forma simultánea y sólo se separan por necesidades de análisis.

1. El papel oficialmente establecido para la escuela primaria

Iniciaré por tratar algunos aspectos que pueden considerarse dentro del papel oficialmente establecido para la escuela. Indiscutiblemente, en éste se incluye el compromiso de llevar a cabo cierto currículum que norma la educación primaria a nivel nacional, mismo que establece los contenidos de aprendizaje que deben abordarse en cada ciclo escolar.

Si bien es cierto que los padres de familia, en ningún registro, ofrecieron datos que pudieran evidenciar el dominio de estos contenidos, si dieron muestra de tener sus propias expectativas al respecto.

Hubo entrevistas en las que surgió y se desarrolló el tema de los “alumnos retrasados”, tal como lo manifestaron algunos padres de familia para referirse a niños que no muestran sus aprendizajes escolares como lo hacen otros pequeños ante situaciones que la propia sociedad adulta les plantea fuera de la escuela. Los padres de estos pequeños ponen en juego sus nociones acerca de lo que consideran conocimientos que los escolares adquieren a partir de su concurrencia a esta institución educativa. Es decir, los padres de familia parten de aquellas evidencias que si pueden notar en los pequeños, tales como la lectura, la escritura, realización de operaciones básicas, resolución de problemas sencillos, redacción de algún documento de compra venta, etc.

Lo anterior no significa que en estos puntos quede exhaustivamente explicada la expectativa de los padres de familia con respecto a los conocimientos que los niños deben adquirir a partir de la acción de la escuela. Ellos saben que hay cosas más allá de lo que los niños pueden mostrar, de ahí su interés por permanecer siempre pendientes de lo que acontece en esta institución educativa.

Saben que en este proceso educativo siempre habrá “alumnos retrasados”, ya sea porque ellos mismos los detecten haciendo comparaciones con otros alumnos, porque lo digan los propios niños o porque el maestro esté preocupado por alguna problemática al respecto.

En este aspecto, los padres de familia tienen una muy buena disposición para atacar el problema cuando corresponde a uno de sus hijos, por ello, de manera sutil, exigen que el profesor

formal de sus hijos, prefieren resguardarse en esa supuesta ignorancia que se les adjudica. De esta forma, resulta más fácil cuestionar lo que se considera no satisfecho sin tener que aportar alternativa para resarcir las deficiencias.

Ante tales afirmaciones, es necesario advertir que si bien se pueden observar o rescatar del discurso de los sujetos implicados, una culpabilidad delegada en otros respecto a insatisfacciones que no permiten y menos propician, la convergencia de la escuela y la comunidad, sería un error dejarlo en términos absolutos, porque no sucede así en todos los sujetos ni en todos los momentos del proceso.

En los registros de observaciones se pueden leer pasajes mostrando el intercambio que se da entre padres y maestros, aún cuando éstos pudieran en otro momento asumirse como independientes y jamás conciliables en la misma tarea.

La presencia de padres y madres en la escuela no es sólo en las horas de descanso, ni en espacios predefinidos por ellos, es también en las aulas, apoyando las tareas propias de las actividades que en ellas se llevan a cabo.

Como ya he señalado, se aprecia la participación de los padres de familia en aspectos como la construcción y mantenimiento de la escuela, tal como quedó registrado después de una observación de reconocimiento del contexto:

Al fondo, después de la cancha de usos múltiples, se podía ver a algunos señores que trabajan afinando el aplanado de los nuevos baños... Se veía al señor Fernando trepado en las ventanas, quitando la mezcla que había quedado pegada... Se podía ver a un señor metido en un hoyo de aproximadamente dos metros, otro señor hacía la revoltura. El señor Rafael, con plana en mano, pulía una de las paredes...
(O 1. Esc. y Com.)

Pero la participación de los padres no se registra únicamente en los trabajos físicos, también se tienen otras evidencias. Por ejemplo, aquellas que surgen de la preocupación de los padres de familia por la educación de sus hijos. Dicha preocupación provoca que intervengan para tratar aspectos que se pueden considerar más o menos privativos del ejercicio escolar. Esta participación se da a partir de indicaciones directivas de los docentes, tales como "revisen" o "ayuden" a sus hijos para que cumplan con la tarea. En sus respectivos domicilios y atendiendo las circunstancias del problema muy particular de sus pupilos, los padres procuran sacar este compromiso.

Uno de ellos narra la forma de ayudar a su pequeño, después que la maestra le ha indicado los "atrasos" por los que atraviesa el escolar, principalmente en la lectura:

Si hay cierta experiencia y hay alguien que le diga a uno, si no hay cierta persona que le diga, mira, le vas hacer así. Así igual con el niño. El niño tiene el libro, bueno pues si ¿no?, pero cómo las voy a contar, entonces si usted no le dice, mira, juntando esta con esta y esta con esta y al final de cuentas como dice ¿no?, pues sí, y así se va. Yo, ya lo he visto con el chiquito porque sí, luego él decide: ¿qué te dejaron de tarea hijo?. Pues ésto. Pues apúrate. El se apura ¿no?. A ver. Pues me falta. ¿Qué te falta?. Pues me falta estudiar el libro. Pues órale. Saca su libro, en partes si ¿no? y en partes pues ¿a ver papá dime aquí qué? y pues ya, ya.. Y después él solito ya.

(E 3. Padre de familia)

En otras ocasiones la intervención de los padres de familia se da sin la solicitud de los docentes o a pesar de ella. Es decir, hay padres de familia que, reconociendo que la institución atraviesa por situaciones que merman el aprovechamiento de sus hijos, y a la vez no cuentan con una solución inmediata por no tener a su alcance las posibilidades directas, participando desde la escuela o desde la comunidad, toman sus propias providencias para no dejar desprotegidos de las cuestiones escolares a sus hijos.

El siguiente comentario fue de una madre de familia, narrando cómo la ayuda de ella hacia su hija antes de iniciar en la primaria, le había servido para no salir tan afectada de los problemas que en su momento estaban presentes en la institución:

Por eso no quería dejar a la niña aquí en la primaria. Y la metimos y cambiadera de maestros, pero mi hija ya sabía sumar, restar, escribir y leer.

(E 7. Madre de familia)

Como ella misma lo señala, los problemas fueron inevitables, pero desde antes del ingreso de su hija a la escuela primaria se había propuesto no estar esperando para que ella aprendiera lo básico, entonces al percatarse de los problemas organizacionales de este centro educativo, no iba a estar esperando que éstos determinaran la suerte de su hija, al igual que lo han hecho con otros pequeños, tal como ella lo apunta:

Aquí, sacan a los niños a jugar, que es educación física, que no se qué y los niños tú crees que avanzan algo más. Yo me daba cuenta con mis sobrinos también. Ariana y Fabiola también. Yo me daba cuenta porque les preguntabas algo y, es que todavía no nos lo han enseñado, ni leer bien saben.

(E 7. Madre de familia)

Entonces no debía quedarse esperando a que dichos problemas se resolvieran, sino, ella decidió actuar por su parte e hizo lo siguiente:

Por eso es que yo le ayudo mucho a mi hija, porque no voy a estar esperando a que... pues es que no te das cuenta de los maestros...

(E 7. Madre de familia)

Con estos ejemplos trato de mostrar que, a pesar de no ser explícitas las convergencias entre padres y maestros para el cumplimiento de la tarea escolar que parte de la norma establecida en el aula por el currículum a desarrollar, esta convergencia se da. Los maestros desde la escuela, por su compromiso profesional, por ética o por necesidad, hacen su parte para que los niños adquieran nuevos conocimientos. Desde los padres de familia, por el interés de lograr que sus hijos aprendan algo diferente en la escuela, responden a las tareas que implican las acciones de los alumnos en ésta; bien por indicación del docente o como aporte personal surgido de su propia experiencia, sus deberes, sus costumbres y, en suma, generados en su propia cultura, como elementos definitorios de una cultura local respecto a la escuela.

Con respecto a la experiencia que los faculta para intervenir en las tareas escolares, podría anotar un ejemplo que deriva de la época de escolarización de las generaciones más viejas de la comunidad. Aún cuando no terminaron la educación primaria, si cursaron algunos grados. Este hecho marcó pautas y dejó aprendizajes que ahora pueden utilizar para analizar y juzgar lo que pasa en la escuela.

Uno de los entrevistados cuenta, de manera fragmentada, la forma de llevar a cabo las actividades en la institución educativa en su época escolar:

Había dos clases. Entraba a las ocho y salía a las doce... A las dos teníamos que estar de vuelta para la geografía y las cuentas. Tres por cuatro doce, tres por cinco quince. una de boruca...

(E 2. Anciano)

También presento el comentario de un padre de familia narrando la forma en que él había aprendido a desarrollar varios oficios, además de el de campesino que su padre le había enseñado, destacando el de panadero, costurero, reparador de electrodomésticos, etc. No presento esta narración, sino la forma analógica que el establece entre la forma de aprender un oficio y la forma que sugiere para el aprendizaje de su hijo en la escuela:

Yo ya le dije; hijo, pon atención. Y si me entiende porque ya le dije: mira, si tu no pones atención no vas a aprender las cosas. Porque inclusive un día me llevó tarea de un libro y agarra y me dice: papá ayúdame a hacer ésto. Y el libro les especifica bien si le ponen toda la atención les especifica bien, entonces agarro y mira, pero es que voy a hacer, espérate, tu leelo, lee bien ésto, todo, todo, ponle atención, o sea nada más tú. Y ya agarró y se fue, o sea estoy trabajando. Ya después agarró y dice: estoy bien papá, agarra y me lleva el libro y estaba exacto. ¿Qué pasó?. Si dice, es fácil papá. Bueno hijo, ya te dije, si tú lees bien las cosas y le pones toda la atención, si te concentras allí, no te va a costar nada. ¿Dime si o no es verdad?.

(E 3. Padre de familia)

Es así como a través de las experiencias y saberes de los pobladores de la comunidad, se van conformando las costumbres en las formas de participar para que la escuela cumpla con el papel oficialmente establecido para ella. Los maestros desde la persistente idea que viven y se desenvuelven en una institución herméticamente cerrada en la que no tienen nada que hacer los padres de familia, menos si son “campesinos analfabetas”, desautorizados para involucrarse en asuntos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela. Los padres de familia, bajo el amparo de una actitud de obediencia y sumisión al mandato del maestro, cuestionan, exigen, proponen y hacen de manera directa o indirecta, trabajos que se reflejan en el aprovechamiento escolar de sus hijos. Pero al final, en forma práctica, se constata que la actividad de unos y de otros, como lo enfatizan los ejemplos citados, se convierten en puentes que establecen una comunicación permanente entre escuela y comunidad, que desemboca en el esfuerzo conjunto para lograr en la escuela el cumplimiento del papel oficialmente establecido para ella: “enseñar”.

2. La interacción entre escuela y comunidad impone condiciones a los pobladores de la localidad.

Como he señalado al principio de este apartado, la comunidad no sólo espera de la escuela el cumplimiento de algo que socialmente está establecido como parte de la existencia de esta institución, sino que, además, espera y responde a interrelaciones en diversos asuntos que afectan la vida comunitaria tanto como la escolar.

Desde el punto de vista de Schmelkes, esta interacción suele ser de esta forma porque “la comunidad siempre plantea algún tipo de demandas a la institución escuela” y porque “la escuela responde a esas demandas o exigencias, parcial o totalmente, positiva o negativamente” (Schmelkes, 1979: 39)

Desde luego, el nivel de exigencia de la comunidad hacia la escuela y la respuesta de ésta, estará en función del nivel de organización que prevalezca entre los pobladores. De la organización de la comunidad dependerá su intervención en asuntos tales como la construcción

y mantenimiento del plantel escolar, el pago de sueldos de la persona que se encarga del aseo escolar y en general, en actividades educativas o productivas que se reflejen en el funcionamiento de la escuela. De la organización de la comunidad también depende la forma en que la escuela responda en asuntos que no se dan propiamente al interior del aula, tales como su involucramiento en procesos comunitarios reivindicativos, tendientes a la obtención de servicios, reconstrucción de instalaciones básicas, organización para obtener crédito, tramitación para resolver problemas de tierras, etc. (Schmelkes, 1979: 44)

Para poder esclarecer más la postura de este apartado, he retomado una serie de ejemplos, que sin pretender ser exhaustivos, pueden mostrar algunos procesos en los que institución educativa y comunidad convergen en un mismo acto a favor de la educación de los niños de la localidad. Por su parte, los sujetos que más directamente se vinculan a la escuela, participan en este proceso educativo concibiendo como su principal aporte o participación explícita la difusión de la cultura. Entendiendo que dicha difusión se hace extensiva a todos los pobladores, independientemente de su edad o condición, y asumiendo que el bagaje cultural que se le ha encomendado transmitir y acercar a los sujetos para su socialización, no sólo es el del entorno inmediato, sino además, el de la sociedad en su conjunto.

Por su parte, los pobladores de la comunidad, participan en este proceso exigiendo, reclamando y, desde luego contribuyendo a partir de sus propias concepciones y posibilidades como parte de su cultura local.

A pesar de las distintas formas y niveles de participación en el proceso educativo que involucra a la escuela y a la comunidad, finalmente actúan siempre juntos bajo la expectativa esperanzadora de lograr para las nuevas generaciones una serie de elementos y herramientas que les permitan una vida mejor, más redituable y humana, es decir, que no los reduzca a meros ejecutores de voluntades ajenas, aún cuando sean eficientemente adiestrados.

Uno de estos casos de convergencia entre escuela y comunidad, lo retomo de la celebración de un aniversario más de la Revolución Mexicana en la localidad.

Este tipo de acontecimientos son de los que más tiempo ocupan tanto a padres de familia, como a maestros y alumnos. No es sólo presentarse el día, hora y lugar citados para cierto evento. Es un largo proceso de negociación entre la satisfacción de las necesidades primordiales y el cumplimiento de lo que se considera "una responsabilidad cuando los hijos están en la escuela".

En esta comunidad es muy frecuente observar como los docentes deciden lo que ha de hacerse como parte de la celebración, reuniéndose con los padres de familia implicados bajo el pretexto de valorar las posibilidades económicas de éstos para apoyar el evento. No obstante, en estas reuniones no sólo se delibera sobre las aportaciones económicas que implica la adquisición de vestuarios, arreglos, transportes, etc., también se trastocan asuntos de organización familiar que a su vez, son afectados por el evento mismo.

Aquí debo apuntar que eventos de esta naturaleza y su magnitud en la realización, dependen mucho de la forma y fuerza de la demanda de la comunidad. La propuesta de los docentes para realizarlo, además de responder a una norma institucional, respnde a esa exigencia. Lo cierto es que al final, los padres de familia son colocados ante un dilema: corresponder a la demanda que ellos han hecho a la escuela y que ésta ha retomado y revertido en forma de exigencia de participación o cumplir con la satisfacción de necesidades vitales de su familia.

Optar por satisfacer alguna de las dos, es ser negativo con la no favorecida. Entonces, el recurso es cumplir en ambas aún cuando no se satisfagan con la misma entereza que se hiciera al intervenir en sólo una de ellas. Esta es una evidencia de la manera de intervención de la escuela en la comunidad. La influencia en la vida de la comunidad no sólo se da a través de los aprendizajes que los pequeños van adquiriendo en el proceso educativo, sino, además, porque la vida escolar condiciona las formas organizacionales de la vida de las familias de los alumnos, al lesionar aspectos como el económico, de por sí altamente paupérrimos por las condiciones privativas de la comunidad. Así, la adquisición del vestuario para la participación en el evento, puede significar no comprar la despensa que estaba planeada para esa semana, los zapatos del hermano menor o los útiles escolares que la maestra solicitó desde el inicio del curso, etc.

Ahora bien, no todos los padres entrevistados o con los que se comentó el tema, admiten abiertamente involucrarse en aspectos organizacionales de estas actividades que sirven de enlace entre la escuela y la comunidad. Un padre de familia comenta al respecto:

Mire, el pueblo, pues no se, o sea yo, casi por lo regular los maestros. Si tienen el comité luego dicen, bueno dicen vamos a hacer ésto o cómo ven ésto, pero siempre el maestro, el director, más bien los maestros son, intervienen ¿no?, los que dicen saben qué, ya se llegan ciertas fechas, ya se va, ustedes dicen si lo hacemos o no lo hacemos, bueno pues adelante...

(E 3. Padre de familia)

Como se ha detectado a partir de algunas observaciones ocasionales, en ese concensar de los maestros ante los padres de familia: “ustedes dicen si lo hacemos o no lo hacemos”, se esconde algo más que una respuesta afirmativa o negativa. Detrás de esta respuesta, como ya se apuntaba, se tiene que efectuar una revisión de lo que el evento presupone en gastos, que en términos de los pobladores se resumiría en la frase utilizada por uno de ellos: “yo me retiro hasta donde se pueda”, como señal de convencimiento de su necesaria participación para solventar los gastos derivados de la educación de su hijo. Al fin y al cabo todo acto entre escuela y comunidad es entendido como aquello que “permita a los niños aprender otras cosas” y, de esta forma, reforzar los conocimientos y ampliar los horizontes de los niños que asisten a la escuela y que, a la vez, pertenecen a la comunidad.

De todo esto emergen dos cuestiones fundamentales que forman parte de la negociación entre escuela y comunidad. Por una parte se encuentra cierta resistencia de los padres de familia cuando la escuela demanda su participación en actividades extramuros. Por otra parte, se encuentra la demanda constante de los padres hacia la escuela de no limitar su función a la mera actividad del aula. De hecho, poner en el mismo plano ambas cuestiones, es llegar a la siguiente conclusión: la escuela no sólo cumple con la tarea de enseñar en el aula, sino también de involucrarse en la vida comunitaria interactuando con los padres de familia y condicionándose mutuamente. La escuela condiciona a través de sus proyectos institucionales, y la comunidad, reformulando su organización vital para poder participar en la educación de los pequeños.

Una de las cosas que se discuten en esta negociación es el cumplimiento de lo que se ha dado en llamar el papel oficial de la escuela, que en términos de un padre de familia quedaría así:

Bueno, este año lo hacemos, pero lo hacemos a un inicio... vamos a ver cómo reaccionamos, cómo vamos con los niños, con los padres de familia.
(E 3. Padre de familia)

¿Qué significa lo citado por este padre de familia?, Bueno, significa llevar a cabo una actividad de maera coordinada entre escuela y comunidad, siempre que se demuestren avances en el aprovechamiento escolar de los niños y que los padres de familia cuenten con recursos para ese fin. Significa hacer ese tipo de eventos al principio para evitar el eterno problema del “abandono” de los niños, es decir, antes de que el tratamiento de los contenidos escolares nos remitan a otras exigencias.. Significa aportar la cuota de buena voluntad frente a los maestros para tratar de ganar con ello el compromiso hacia los niños, bajo el papel oficial de enseñar que tiene la escuela a partir de la actividad en el aula o bajo el tratamiento del curriculum, y se trata de ver “cómo vamos con los padres de familia”, en cuanto a recursos, tiempo, disponibilidad, aceptación de la actitud y desempeño de los docentes, etc.

Entonces, si los padres de familia esperan que la escuela cumpla con una función oficialmente establecida y una que hable de interacciones sociales con la comunidad, es claro que, así como tienen su concepción acerca del papel de enseñar, también resulta natural que tengan una concepción sobre la interacción de la escuela con la comunidad fuera de los muros que la limitan físicamente.

Esta concepción responde principalmente al uso que se hace del tiempo, pues cada individuo tiene actividades por desempeñar en los mismos lapsos. Las actividades que implican la intervención de la escuela y la comunidad, tanto antes de llevarse a cabo, como el día de su instrumentación, repercuten en aquellas que conforman el mundo vital de esta gente. Al respecto se anota un comentario:

Yo pienso que está mal, es muy temprano, ya ve que las señoras tienen que hacer la comida y uno tiene que ir aunque sea un rato a la chamba, pero qué se le va hacer.

(C.I. Padre de familia)

La expresión “pero qué se le va hacer” es una forma de admitir la necesidad de participar en las actividades de la escuela, aún a pesar de sus propias condiciones de vida. Pero no significa que los padres no tengan su propia concepción de cómo se debería establecer las relaciones entre escuela y comunidad pues ellos tienen sus propios conocimientos y estructuras para resolver los problemas de la comunidad, todos éstos como producto de la pertenencia y participación en un grupo sociocultural particular que ha generado un conocimiento a partir de lo local y de la asimilación y acomodación de los aportes que les llegan desde exterior. Al conocer su propia situación, los padres de familia, pueden hacer planteamientos que desde el punto de vista de éstos, llevarían a obtener mejores resultados en las actividades porque se pondrían en juego cualquier tipo de condicionante, no sólo las que atañen a la institución y a los agentes que representan mayor autoridad en el proceso educacional de la comunidad.

Ahora bien, el comentario anterior debe considerarse como un tipo de elemento más de los que entran a la negociación para establecer el papel de la escuela en las interacciones con la comunidad. Esto porque es muy frecuente escuchar comentarios de esta naturaleza cuando se ha podido cumplir ampliamente con todo. No obstante, se dan otro tipo de expresiones cuando el cumplimiento no ha sido total. Dichos comentarios son del tipo: “pues quién sabe”, “ahí los maestros”, etc. mismos que tienen el propósito de reflejar inconformidades derivadas de las particularidades de vida de quienes los vierten. Pero finalmente, tanto las aportaciones de padres de familia que son capaces de reclamar y defender sus propias condiciones, como las de aquellos que pretenden ocultarlas bajo actitudes de obediencia y sumisión, hacen que “la comunidad se presente como una unidad social funcional, dentro de la cual existen personas con diferentes oficios, dependientes uno de otros, capaces de resolver los problemas sociales” (Rockwell, 1982: 55) y que al ser así, intervienen explícita o implícitamente en los proyectos escolares y en los extraescolares, haciendo interactuar esa multiplicidad de condiciones existentes en la misma localidad.

Así, a la escuela se introducen argumentos de todo tipo, como aquellos con claros matices hacia lo económico emitidos por quienes tienen mayor solvencia en la localidad:

Lo que pasa es que tú no te pones a pensar, ustedes no se ponen a pensar... si antes de inscribir tú les dices: te toca tanto de cooperación, si quieres inscribir a tu hijo, si no...

(O 7. Asamblea. Padre de familia)

Este comentario fue de un padre de familia para sancionar la conducta del director, ante el fracaso de una cooperación que habían acordado para impulsar las actividades de la escuela y la comunidad, mismas que no están directamente relacionadas con el trabajo académico del aula. Se trató de una cooperación de \$25.00 para pagar el acarreo de unos muebles para la dirección de la escuela. Pero como no todos habían cooperado, el día de la asamblea, cuando el director evidenció el incumplimiento de algunos, se armó tal alboroto entre los que si cumplieron y los que no, que momentáneamente el director perdió el control del auditorio y, entonces, este padre de familia aprovechó para lanzar su reclamo y sugerencia a la vez. El director resolvió este asunto recalcando las condiciones económicas de la mayoría de los concurrentes y haciéndoles ver cómo debía funcionar eso de las “cooperaciones voluntarias”.

No importa el tipo de aportación, pues unas u otras tienen el mismo fin: intervenir en las interacciones entre escuela y comunidad, en tanto se fusionan en el aula, en la institución o en las actividades extraescolares para cumplir con el papel que demanda la comunidad y que tiende a responder la escuela: lograr en los alumnos aprendizajes significativos y relevantes para hacer de su vida en la sociedad, una vida más humana y justa.

Finalmente, me parece pertinente recoger el comentario de un padre de familia que alude al papel de enseñar, entrelazado con cuestiones privativas de las formas culturales de la comunidad:

La escuela cumple con su función que debe de cumplir o sea, para mi la escuela es escuela y usted viene y enseña y trata de sacarlos adelante, a los niños, pero como viene al caso. si no quieren, ni usted como maestro ni nosotros como papás, no los vamos hacer entrar...

(E 3. Padre de familia)

Cierto es que se reconoce el cumplimiento de la función oficial de la escuela: “usted viene y enseña”, pero ante ésta, subyace la idea de tener presente que las características que hacen a los escolares particulares, a partir de la concepción que dicha particularidad es un constructo que se da a partir de la vida en sociedad, por lo que manifiestan: “si no quieren, ni ustedes como maestros ni nosotros como papás los vamos a hacer entrar”, se advierte a los maestros que hay ciertas formas de vida que no son cambiables con el proceder verticalista de la escuela, que es más provechoso buscar la negociación entre las pretensiones de la institución y las aspiraciones, deseos, en fin, con la red de significados de los sujetos de la comunidad, para establecer vínculos de mayor proyección social entre escuela y comunidad.

Lo que dice la gente de cómo organizar las actividades en las cuales se ve involucrada y afectada la forma de vida de la comunidad, se puede recuperar a partir de comentarios que hacen para manifestar la poca participación de la comunidad en eventos propuestos y coordinados desde la escuela:

A de ser porque es entre semana y es temprano, se van trabajar.
(C.I. Madre de familia)

Comentario hecho por una madre de familia al cuestionarla acerca de la poca asistencia al desfile del 20 de noviembre. Su comentario denota cierta apatía, desinterés hacia lo que acontece. Por ello se interpreta que se trata de un evento que moviliza a la comunidad porque “es una obligación al tener los hijos en la escuela”, pero no porque trastoque las actividades prioritarias de la gente, es decir, aquellas que permiten la sobrevivencia.

No obstante, se descubre la concepción que en muchas de las veces se da de forma implícita o encubierta acerca de las formas en que las actividades de los alumnos a partir de las acciones de la escuela, movilizan y transforman el modo de vida de la gente de la comunidad.

Es por esto que en la localidad se asumen responsabilidades compartidas, porque saben que al ingresar a la escuela, tanto hijos como padres están involucrados:

O sea que eso no sólo viene de la escuela, sino que la escuela también se la
debemos dar nosotros.
(E I. Padre de familia)

Comentario que recupera, desde la forma de verbalizar de un padre de familia, la idea que en este pequeño mundo que comprende la comunidad, también hay constructos a ser aprendidos por los sujetos más jóvenes. Si bien a la escuela se le considera como elemento esencial para la sobrevivencia, también se le considera indispensable para otros fines, tales como la superación material y moral como medio de transformar su propio mundo, sus propias concepciones que parten de lo local y se expande a cualquier parte de la sociedad.

A manera de resumen en cuanto a la forma en que los padres de familia se relacionan con el trabajo que se desarrolla en la escuela, como se ha señalado en líneas anteriores, se detecta el hecho de la marginalidad en que los ubican los docentes, pues ellos señalan que “no saben”, necesitarían de una preparación especial”, etc. ¿entonces, cómo participar en las actividades de enseñanza y de aprendizaje practicadas en la escuela?

Los padres de familia, ante ésto, sólo participan con aportaciones periféricas en lo que es la enseñanza en la escuela, o mediante intervenciones hechas de manera indirecta u oculta. No obstante, y a pesar de los obstáculos que tienen que salvar los padres de familia, con sus intervenciones, delínean en gran medida las actuaciones de la escuela. Sobre todo, hacen posible que esta institución no olvide que su existencia es tal, en tanto la gente de la comunidad la conciba como un medio importante para la formación de los niños.

Así, se puede observar, en múltiples ocasiones, a madres de familia que se presentan al salón de clases a atender algún problema personal de su pequeño o pequeña, la mayoría de las veces por convocatoria del docente:

Sra: Venía a ver si podía firmar la boleta porque no pude venir ayer ni hoy.

Ma: ¿Se va a Pachuca?

Sra: Sí

Ma: Pero a la hora del recreo.

Sra: Híjole, pero es que ya me voy.

Ma: Bueno, entonces viene mañana o el lunes.

(O 8. Ma. 2º)

En el ejemplo que se presenta, evidentemente, no se puede rescatar aportación alguna al proceso de aprendizaje que se lleva a cabo con los alumnos del grupo en el que está inserto el hijo de esta señora. Sin embargo, se apunta como aportación periférica porque su presencia condicionó la actuación, en ese momento, de la docente. Como evidencia, aunque mínima, del efecto en el aula de la presencia de los padres, consistió en el hecho que al estar esta señora en el salón de clases, provocó una interrupción a la airada explicación que sobre el tema daba la maestra, para retornar, después que se retiró la señora, con la misma explicación pero en tono más amable y tratando de mostrar con más detalles lo que pretendía que hicieran los alumnos. Esto se da así con la asistencia de una madre de familia, sin intención de intervenir en la clase, ¿qué sucedería si los padres de familia asistieran al aula con la intención y convicción de participar abiertamente, con su propio bagaje cultural, en el aprendizaje de sus hijos?

Otra forma de hacerse partícipes, los padres de familia, en el proceso educativo, es cuando por acuerdo de ellos o por exigencia de los maestros, tienen que contribuir con la construcción o mantenimiento de la escuela a través del trabajo físico: "la faina". Lo que se tiene registrado es, fundamentalmente, cuando en el aula se está tratando algún tema de matemáticas, en este caso sobre medidas de longitud.

En tanto la maestra de tercer grado trabajaba con este tema, algunos padres de familia se afanaban en la construcción de unos nuevos sanitarios. Después que la docente hizo algunas ejemplificaciones de cómo medir con "la cuarta" y con la regla, sugirió a los alumnos escogieran un lugar o cosa para medirla. Algunos de los niños solicitaron medir lo largo de los baños en construcción, ante lo cual surgió una nueva situación problemática:

Cuando surgió la propuesta de medir lo largo de los baños, la maestra les dijo que eran demasiado grandes para medirlos con una regla y preguntó ¿qué otra cosa se puede utilizar para medir cosas muy grandes?

Aos: El metro.

(O 3. Ma. 3°)

La contribución de los padres de familia, en este caso, es indirecta, pues cuando los niños salieron a medir la longitud de los nuevos sanitarios, no obstante que llevaban una tira de papel pretenciosamente convertida en metro, al notar la inexactitud en las medidas conseguidas por los niños, algunos padres de familia de los que trabajaban allí, se acercaron a ellos y apoyándose en su flexómetro ayudaron a tomar las medidas, dando la explicación sobre el uso del instrumento que estaban utilizando. En este ejemplo, la participación de los padres de familia, en sí no se nota como indirecta, pues participan activamente mientras el niño va reconstruyendo ese conocimiento.

El sentido indirecto lo adopta en tanto no existe un acuerdo previo con la maestra, no hay intercambio con intencionalidad marcada para recuperar los saberes de estos padres de familia. Más bien es ocasional, es indirecto el apoyo que los padres brindan a la docente en el tratamiento de ese tema. Tanto es así que la docente, cuando los alumnos volvieron al salón, se vió sorprendida de la rapidez con que realizaron el trabajo y de la eficacia de las medidas logradas. No obstante, no dio mayor importancia a la intervención de los padres y continuó con los ejercicios que le indicaba el libro de textos. Ante ésto, cabe preguntar ¿por qué tanta resistencia para reconocer y utilizar la cultura local? Se acepte o no, se sistematice o no, se hace presente en las clases con los niños.

Por último, es muy común y frecuente que los padres de familia sean convocados o asistan a la escuela para hacer alguna aportación en efectivo. Aunque existe un tesorero de la Sociedad de Padres de Familia, otro más por cada grupo y uno por cada nuevo comité que se integra, son los maestros quienes recogen el dinero para los múltiples eventos que se desarrollan en el curso escolar:

Ma: Escuchen bien, los niños que no vinieron sus papás a la junta, el lunes que traigan el dinero. El jueves salimos a vacaciones y hay que darlo antes.

(O 14. Ma. 2°)

Situaciones de este tipo provocan que en horas y días determinados, se vea un amontonamiento de padres o madres de familia en una u otra aula, cuando no en todas al mismo tiempo. Al llegar varios padres de familia con el mismo profesor, a éste le resulta casi imposible liberarse de ellos de manera rápida. Entonces, mientras atiende a los que llegaron en primer turno, algunos otros aprovechan para ir al lado de su hijo o hija para cerciorarse que trabajan. Cuando

detectan a los pequeños indecisos en la realización de su tarea, o de plano no pueden, son los padres de familia quienes explican desde su muy particular punto de vista y conocimiento sobre el tema, la forma en que el alumno debería resolver la cuestión en turno:

Las indicaciones fueron en términos muy generales, tales como 'en la pagina X, lean las instrucciones y contesten mientras atiende a las señoras'.

Después de un buen rato empleado por la maestra en atender a las mamás que ya estaban en el salón, llegó una más, volviendo a interrumpir.

Como el tiempo para atender a las madres de familia se prolongó, dos de ellas avanzaron hasta donde estaban, respectivamente, sus hijos. (No escucho lo que dicen). No obstante, parece que leen las instrucciones del libro, luego proceden a decirle al niño cómo debe realizar el ejercicio. (Se notan apresuradas como si temieran ser descubiertas por la maestra)

(O 11. Ma. 3^o)

Esta forma de participación se considera oculta, pues la actitud de los padres es furtiva, evitando ser detectados por el profesor. Luego entonces, ¿por qué no aprovechar este interés que muestran los padres de familia en los avances de sus hijos, en beneficio del aprendizaje de ellos?

Por el contrario, resulta interesante resaltar que cuando algún padre es sorprendido por el maestro ayudando al alumno en una situación de este tipo, en muchas ocasiones, el profesor actúa como reprendiendo, sancionando y demostrando que él es el indicado para decidir la forma de enseñar al alumno. Por su parte, el padre de familia se nota avergonzado y acepta tácticamente la sugerencia o repimenda del docente.

Lo cierto es que los casos registrados en el proceso de trabajo de campo en esta investigación, muestran que en cierta forma a los padres de familia sólo se les deja hablar y se les escucha cuando siguen las pautas institucionales e instituidas por los maestros que en la escuela trabajan, como muestra de la evidente marginalidad en que se les ha colocado desde la postura de los educadores.

Esta forma de actuar de los profesores, marca límites en algo que se considera necesario para conocer y vivir la cultura de los niños. Esto es, el intercambio de significados. Al ser impositivos en la tarea de educar, los docentes olvidan que en el aprendizaje cotidiano, espontáneo y hasta vulgar, se pueden encontrar elementos valiosos para el diseño de estrategias que permitan la reconstrucción de las concepciones universales aglutinadas en las distintas disciplinas y asignaturas, pero con apego a una contextualización que les daría significado y posibilidad, no sólo de ser aprendidas, sino de ser utilizadas para la reconstrucción de una

cultura que las ha visto nacer, pero que las ha perdido porque las instituciones instauradas en la sociedad se las han apropiado, negando el derecho de posesión, a quienes no asisten a ellas.

Son los padres de familia con sus quejas, sus reclamos, sus silencios, sus expectativas, etc. los que pueden darle luz al profesor sobre el bagaje cognitivo previo de los alumnos, y son ellos, potenciales colaboradores en las tareas educativas de la escuela. Sólo falta mayor apertura, mayor predisposición. Pensar a la escuela como una verdadera arena en la que se habrán de negociar y reconstruir los significados, recuperando aquellos que se originan en la comunidad y los que ofrece la escuela como instrumentos útiles socialmente.

IV. LA CULTURA LOCAL EN EL SALÓN DE CLASES

¿Qué importancia tiene reconocer la presencia de la cultura local en el salón de clases?. En primer lugar, la importancia no está estrictamente en reconocer que los alumnos están “lejos de llegar a la escuela como tabula rasa listos para formarse”, (Paradise, 1991: 82) sino, en tener consciencia que los niños traen consigo muchos y diversos conocimientos que invariablemente sirven como punto de partida para nuevos aprendizajes que parten del trabajo que se desarrolla en la escuela y, más aún, desde las aulas. Se trata de un conocimiento que no alude en especial a contenidos específicos como los tratados a partir de la guía y propuesta de un curriculum predefinido, sino, aquel conocimiento que se genera a partir de la experiencia previa del educando como miembro de un grupo sociocultural particular.

Ante tales hechos, los sujetos involucrados en el proceso educativo formal, pero sobre todo los docentes, deberían cobrar consciencia de la presencia de conocimientos no estructurados de manera formal, que de una u otra forma condiciona el trabajo cotidiano en el aula. Esto es así, proque el alumno llega a cada sesión en la escuela con un cúmulo de conocimientos gestados al participar de la vida cotidiana del grupo social del cual forma parte. Concebidos en su propio contexto o reestructurados a partir de informaciones externas a la comunidad, pero siempre asimilados e incorporados al bagaje que va conformando su cultura local, la forma de interpretar al mundo y la manera de hacer las cosas.

Los alumnos son los principales portadores de este conocimiento cultural local al interior de la escuela y del aula. Por ello, “la interacción entre maestro y alumnos tiende a marcar límites entre el conocimiento que se maneja en la escuela y el conocimiento cotidiano que poseen los alumnos”. (Rockwell, 1982: 32) Estos límites se hacen más reales y menos benéficos para la clase, en cuanto los maestros pretenden desconocer la existencia del propio medio, cuando conciben al medio como “algo conocido por los alumnos, como una realidad transparente”, desconociendo que puede conformar “un mundo rico en situaciones nuevas que ameritan observación y análisis” (Rockwell, 1982. 74) Cuando no entienden que haciendo de lo conocido algo desconocido se puede llegar a la reestructuración del conocimiento, estarán circunscribiendo la educación formal de los pequeños a la imposición de los contenidos curriculares proyectados para todos, indistintamente de la plataforma social, económica, política o cultural de que se parta.

En este capítulo, analizo e interpreto la forma en que se presentifica la cultura local en el trabajo cotidiano del salón de clases. A partir de las interacciones que se dan en las actividades escolares, entre los sujetos participantes en ellas, rescato lo que hacen entrar y poner en juego en el salón, tanto educandos como educadores, sin perder de vista el contexto que da significado a lo dicho, así como otros agentes intervinientes aún sin su presencia física.

Cuando se haga referencia a la cultura local en el análisis de las clases observadas, estaré refiriéndome a “un conocimiento cultural que condiciona lo que sucede con los contenidos académicos, que organiza el contexto social de su transmisión o adquisición” (Paradise, 1991: 74) Esto es, en el contexto del aula, hablar de cultura local, será hablar de “los comportamientos y actitudes frente al quehacer escolar que tienen su origen en la experiencia extraescolar” (Paradise, 1991: 74) de los educandos. Experiencias extraescolares que necesariamente se encuentran enmarcada en esa trama de significados que se han ido creando en la comunidad, con las particularidades del contexto rural, del grupo social y de la historia familiar de los cuales forman parte los alumnos.

Evidentemente, los docentes no ignoran la existencia de esta experiencia extraescolar que puesta en juego frente a los contenidos escolares, se recupera en este trabajo como parte central del conocimiento cultural local. Los datos recogidos en el trabajo de campo correspondientes a esta investigación, muestran cómo es frecuente escuchar que los profesores señalen “el alumno trae conocimientos previos a los que se ven en la escuela”, “el alumno aprende de su medio”, “son cosas que van aprendiendo en la familia, con sus amigos, con los vecinos”, etc. Esto es, de los docentes que laboran en esta escuela primaria se pueden recuperar comentarios de esta naturaleza para evidenciar que ellos, constantemente, reconocen en el salón de clases la presencia de un conocimiento cultural que no se ha generado en la institución, sino en el contexto social inmediato, en cuanto desempeña el papel de transmisor o propiciador de esas adquisiciones como parte de la vida misma de los infantes.

Pero, tal como se anunciaba al inicio de este apartado, aquí no es lo más importante reconocer que efectivamente el conocimiento cultural se manifiesta en el salón de clases, sino, analizar ¿qué hacen los maestros con el conocimiento local en la enseñanza?, ¿cómo la consciencia de la existencia de éste, permite ubicarlo en el trabajo cotidiano del aula?, ¿de qué forma se integra al quehacer docente y al aprendizaje de los alumnos?, ¿de qué forma influye para determinar cambios de actitud tanto de los educadores como de los educandos? y, en general, ¿hasta dónde se recupera la cultura local para implementar acciones eficaces y transformadoras, no sólo en la vida del aula, sino en cualquier tiempo y espacio vinculado a la existencia de los sujetos involucrados en el proceso educativo?

Así, con base en el análisis del material de campo, puedo decir que los docentes de esta institución educativa reconocen la presencia de conocimientos culturales que no ha propiciado la escuela, sino que forman parte de los aprendizajes logrados en la vida cotidiana que llevan a cabo los niños con los demás miembros de la comunidad. No obstante, las observaciones realizadas en las clases de los profesores adscritos a esta institución escolar, me han permitido visualizar que dicho conocimiento cultural local es extirpado de la clase o bien; es recuperado, ya sea de manera intuitiva, ya sea como elemento motivacional para dar paso al “logro” de los contenidos académicos.

En las siguientes páginas, intentaré mostrar evidencias de estas aseveraciones. Aunque se presentan en distintos momentos de la clase en todos los casos observados, sólo retomaré

algunos ejemplos que engloben las especificaciones más minuciosas que la particularidad de cada grupo escolar y cada sujeto del mismo le dan a la acción educativa.

A. La clase en la que no interesa la experiencia extraescolar previa del alumno.

¿Cómo dar cuenta de la forma en que los maestros soslayan de las clases a la cultura local? Bueno, un primer punto a retomar será la manera en que los docentes inician o reinician una sesión o fragmento de la misma.

Una mañana después que la maestra Mayra ha recogido, por intermediación de los alumnos, el dinero que semanalmente cooperan los padres de familia para sufragar gastos de aseo escolar, ésta inicia su trabajo con los niños de la siguiente manera:

La maestra les pidió la tarea a los alumnos. "a ver, su tarea, rapidito". Los niños se levantan de su lugar llevando su libro en la mano. Se rodearon al escritorio...
(O 3. Ma. 3º)

Después de revisar las tareas y mientras algunos alumnos anotaban palomitas o tacha frente al nombre del escolar, escrito frente a un papel bond colgado en la pared, según hubieran llevado o no la tarea, después de intentar reestablecer el orden para ubicar a cada alumno en su lugar, la docente, postrada al frente de los alumnos y con voz firme como para dominar aquellos comentarios que aún se daban entre los pequeños, prosiguió:

Ma: ¿Ya terminaron ?

Aos: Sí, ya, si...

(Los alumnos vuelven a sus lugares)

La maestra les muestra con su mano lo que es una cuarta y les dice: "Lo que mide su mano de extremo a extremo, es una cuarta"

Ma: Ahora midan su banca.

(O 3. Ma. 3º)

Como se verá, en la primera cita se muestra una forma de dar inicio con el trabajo en el aula a partir de solicitar la tarea. Pero es precisamente en esto donde surge la duda acerca de si la tarea que se solicita tiene que ver con el contenido que se pretende lograr con las actividades subsecuentes o, ¿es acaso el ritual de todos los días por la mañana?, ¿es acaso una forma de

advertir a los alumnos que están a punto de iniciar con la primera clase del día? o, como apunta una de las maestras entrevistadas: “es una forma de cumplir con los requerimientos institucionales” y, “para no tener problemas con los padres de familia”.

Lo cierto es que entrar a una sesión solicitando la tarea para verla desvinculada de la siguiente actividad como en este caso, nos habla de no considerar los aportes de los alumnos y con ello, la exclusión de posibles conocimientos culturales acerca del tema o contenido a trabajar por parte de éstos. Una tarea que se presentifica en el salón de clases porque “si la dejaste la tienes que calificar”, de entrada niega al alumno la posibilidad de manifestarse, obligándolo a predisponerse para asimilar lo que “sabiamente” la maestra escoge para él, por considerarlo desde su personal punto de vista, como apropiado para la experiencia del niño, tal como lo muestra la segunda cita.

No alcanzo a comprender ¿por qué los maestros nos empeñamos en querer enseñar a los niños a base de conceptualizaciones que, la experiencia extraescolar, les ha permitido a ellos comprender de mejor manera que la que nosotros pretendemos enseñar?, es decir, ¿por qué afanamos en enseñarles a los alumnos algo que ellos conocen mejor que nosotros?, ¿por qué no permitirles que nos enseñen lo que saben?. En relación a los instrumentos de medición y la habilidad para usarlos, ¿la maestra olvidó que en el juego de canicas que los niños practican a la hora del recreo, la cuarta es un elemento clave para reglamentar ciertas tiradas? Con relación al metro y sus fracciones, ¿acaso olvidó que en la comunidad, la mayor parte de los adultos que están en contacto diario con los pequeños hacen uso de dicho instrumento y que ellos, son no sólo observadores de cómo se emplea, sino empleadores de dicho instrumento por la necesidad de colaborar en los trabajos de subsistencia de los adultos, sean éstos de carpintería, herrería, albañilería, de agricultura o cualquier otro?

Sin embargo, para justificar esta desviación con respecto a que el alumno tiene experiencias propias relacionadas con ciertos conocimientos que se recrean en la escuela y el hecho que el docente se plante ante los escolares como el poseedor del conocimiento, sin importar si éste tiene relevancia o utilidad para el educando, sin importar que al anunciar el sólo tema éste transporte a los pequeños al mundo de sus creaciones, de sus experiencias, a su “mundo vivencial”, los docentes argumentan que de esta forma presentan conocimientos nuevos, atienden una clasificación curricular y cumplen con una exigencia institucional que los obliga a actuar de esta forma mediante presiones administrativas principalmente. Esto lleva a percibir su trabajo como un ejercicio que no da importancia a lo que hay antes en el alumno y que no le preocupa lo que después pueda desatar en él.

Los argumentos que vierten los profesores para justificar esta postura ante el hecho educativo, tal vez sean válidos por sus concepciones sobre aprendizaje, que de alguna manera responden a una política educacional que por tradición o imposición persiste y domina los ámbitos institucionales, no sólo del medio rural, sino también del urbano. (Ezpeleta, 1989: 123) Lo cierto es que estas prácticas educativas remiten a verlas como aquellas donde “el educando es objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual” (Freire, 1989: 13)

Otro ejemplo que pretende la exclusión de la cultura local del salón de clases, es el que recupero del grupo de cuarto grado, atendido por el profesor Alberto. Este, a diferencia del anterior, inicia la actividad del día, concatenándola con la última del día anterior, pero habría que ver de qué forma:

En tanto me acomodaba, el docente se dirigió a la silla que está delante de la fila izquierda (No hay escritorio), tomó una libreta y sin decir más, inició diciendo:

¿En qué nos quedamos ayer?...

Cuando el maestro hizo esta pregunta, los niños que estaban atentos a él... reaccionaron y contestaron a coro: "En el sujeto tácito"

Mo: Recuerden que el sujeto tácito es aquel que se entiende aunque no se escriba. que está sobreentendido. ¿Si se acuerdan verdad?.

Aos: Siii...

(O 5. Mo. 4°)

Las expresiones del docente hacen suponer una explicación o ejercicio previo sobre el tema a tratar, no obstante, el automatismo con que contestan los alumnos, deja ver que en ello no hay conflicto cognitivo, no hay pautas que permitan una acumulación de informaciones para la reestructuración de un nuevo conocimiento, ya que no hay significatividad y menos relevancia en lo que de esta forma se trata. ¿De qué forma esta información, presentada tan áridamente, puede enlazarse con el acontecer cotidiano del educando, con sus propias expresiones y, sobre todo, de qué manera puede ser un instrumento que conjugado con sus propios saberes posibilita el enriquecimiento de los significados que fluyen en la comunidad particularmente y en la sociedad en general?

Esta forma de proceder de los maestros, muestra cómo la postura predominante de éstos ante el aprendizaje, da escaso o ningún lugar a la cultura local o por lo menos, no de manera consciente.

Finalmente, un último ejemplo en este sentido, recuperado de la clase de tercer grado con la maestra Martha. Ejemplo que permitirá encuadrar muchos otros que por razones de espacio tienen que omitirse. Mismo que sintetiza, con menos o más matices, las actuaciones predominantes en el quehacer educativo de estos maestros. Actuaciones que le van dando vida y continuidad al proceso escolar, desde los primeros grados hasta los últimos; partiendo de rituales que de entrada descalifican a la cultura local o como una tendencia después del fracaso de recuperar el conocimiento extraescolar de los alumnos.

Esto es, la sesión inicia con la explicación del profesor, valiéndose de algunos ejemplos tomados del libro de texto, en los que sólo haya cambiado algunos datos u otros que previamente pudo seleccionar el propio docente:

... la maestra continúa con su clase.

Ella registra en una tabla de frecuencias los resultados que van obteniendo en cada evento en un juego de azar. Este consiste en que pasan los niños al frente del salón en donde la maestra tiene metidos dulces de fresa, uva y piña en una caja, por lo que, al pasar los pequeños toman un dulce sin observar cuál tomar, luego se lo dan a la maestra quien a su vez, dirigiéndose al grupo dicen: "Nos salió..." por lo que los alumnos completan el anunciado que la maestra ha dejado inconcluso, diciendo el sabor del dulce que el escolar en turno ha extraído de la caja.

Después de 10 eventos la maestra dice: "Vamos a hacer el conteo final" (Mientras se llevaron a cabo los eventos éstos eran registrados en el pizarrón en una tabla de frecuencias por la maestra).

(O 13. Ma. 4º)

¿En qué forma este ejemplo muestra la exclusión de la cultura local?. Porque desde que inicia la clase, la maestra es la encargada de proponer, informar y disponer cualquier acontecimiento relacionado con lo que allí sucede. Ella da a conocer qué es un juego de azar, disponer los ejercicios que se han de recuperar y los materiales que se usarán y, por si fuera poco, regula y norma la intervención de los alumnos. Estos no están facultados para poner en juego lo que ya saben al respecto, sólo se deben limitar a hacer lo que la maestra les indique como "sacar un dulce de la caja, sin fijarse de qué sabor es" y dárselo a la maestra para que ella pregunte a los demás acerca del sabor y proceda a hacer anotaciones que al parecer sólo tienen sentido para ella.

Después de la explicación a manera de conferencia que la docente da a sus escolares, seguidamente o de forma simultánea hace aparecer una serie, aunque mínima, de preguntas o enunciados inconclusos que el educando tiene que completar o responder casi de manera mecánica, pues es la profesora quien hace la mayor aportación:

Y mientras la maestra cuenta el número de marcas para cada sabor, los pequeños, de modo simultáneo también cuentan y concluyen los enunciados que la maestra deja incompletos y que son una invitación a terminarlos.

Ma. Entonces, el de fresa salió...

Aos: Cinco veces.

Ma: El de uva...

Aos: Dos veces.

(O 13. Ma. 4º)

Una participación de los alumnos tan encasillada en el propio discurso y dada la forma de concebir el aprendizaje por parte de la maestra, ¿qué oportunidades puede brindar a la cultura local para convertirse en facilitador del aprendizaje del contenido curricular, en tanto provee de un medio discursivo u organizacional casi exclusivo para la docente?

Desde luego, el discurso inicial del docente no puede quedar agotado en su participación inicial, lo introduce tantas veces como lo requiera su ejemplificación o lo considere pertinente, “para reafirmar lo que estamos haciendo”, como lo señala uno de los maestros tratando de justificar su predominio sobre el tiempo y la palabra en el aula:

Así sucesivamente, hasta llegar a explicar por qué un sabor tiene mayor o menor probabilidad de aparecer.
(O 13. Ma. 4º)

Finalmente, los ejercicios casi siempre de la misma forma mecánica, iniciando por presentarlos en el pizarrón:

Ma: Bueno, ahora copien la tabla y lo que voy a anotar en el pizarrón. (Se refiere a la tabla de frecuencias que fueron realizando mientras se efectuaba el juego de azar con los dulces)

Luego les indica que van a realizar una gráfica. Los niños comienzan a copiar la nueva realización que la maestra hace en el pizarrón.

La maestra sólo trazó los ejes de la gráfica y anotó el sabor de los dulces y la escala de frecuencias correspondiente.

Enseguida pasó a varios niños para que graficaran, con barras, cada evento.

(O 13. Ma. 4º)

Después de realizar los ejercicios en el pizarrón, otros se hacen en el cuaderno, aún cuando conservan características muy similares y siguen la línea marcada por los libros de texto:

Aa: ¿Ahora lo vamos a hacer con chiclets?

Ma: No. lo vamos a hacer con los billetitos, ¡sale!

Aos: Siii... (Tono de indiferencia)

En cada equipo cuentan con una caja en la que han metido los billetes que la maestra les proporcionó.

Como la docente ve que el niño que tiene la caja sólo se afana en moverla como intentando revolver los billetes, interviene:

Ma: A ver, ya que metieron los billetes tienen que ir sacando de uno en uno.

Ao: Luego ponemos una crucecita.

La maestra no le hace caso.

El equipo cuatro inicia con su juego de azar, siguiendo la secuencia practicada con los dulces. Un niño saca un billetito y dice de qué valor es. Entonces todos los miembros del equipo anotan una tacha en su tabla de frecuencia. (Ia que ahora

realizan en su cuaderno) frente a la denominación del billetito que ha salido en ese evento.

(O 13. Ma. 4º)

Y por último, ejercicios en el libro sin importar las repeticiones que se hagan ni la monotonía generada y menos aún el escaso o nulo interés de los alumnos:

Ma: Ahora vamos a contestar la página 114 de su libro ¿sí?

Los alumnos se levantan, guardan sus materiales y van sacando sus libros. Se reincorporan a sus quipos y ubican su página.

Ma: A ver Cristian, vas a leer...

El libro indica realizar un juego de azar con canicas.

La maestra tiene la caja con canicas y pide a los niños que las cuenten.

Los alumnos desde sus lugares cuentan. Algunos si están atentos de la forma y momento en que la maestra las introduce en la caja. Otros sólo cuentan al escuchar las voces de los demás.

La maestra retorna a la lectura del libro. Ella lee y enseguida va contestando.

Algunos alumnos, en voz baja tratan de seguir la lectura de la maestra y anotan en su libro. Otros sólo observan, han perdido la secuencia del ejercicio.

Ma: Ahora me contestan la página 115 individualmente.

Sin protestar ni preguntar, los alumnos cogen su libro y empiezan a contestar.

(O 13. Ma. 4º)

Al igual que Jordán, no creo que haya, por lo menos en la mayoría de los casos, una clara intención de excluir la cultura local del salón de clases, más bien, lo que predomina en clases encuadradas en el esquema presentado bajo el ejemplo anterior, es una especie de adormecimiento, un estado de sopor producto de esa idea que fluye entre los profesores acerca de que la escuela no puede resolver todos los problemas de la sociedad. Pero lo cierto es que los problemas sociales sí entran a nuestras aulas junto con los alumnos, lo aceptemos o no, estén presentes como facilitadores de aprendizajes o como obstáculos y, ciertamente, no es siendo un controlador, un celoso vigilante del orden, del silencio, de un lenguaje que sea aceptado como único representante de lo culto, como se reconoce y se revalora la participación de la cultura local. Por el contrario, actuando como dictador o polizone, jamás se contribuirá a desbloquear situaciones que tienen fatales consecuencias sobre la escolaridad y la vida en general de los escolares, como por ejemplo, la domesticación y el alienamiento a los modos de vida impuestos por la clase y cultura dominante. (Jordan, 1994: 10)

Con lo aludido, se puede afirmar que los docentes, cuando proceden tan mecánica y ciegamente, no parten de la vida, de los deseos, de las necesidades ni de los sueños del niño en su ambiente. Es decir, no toman en cuenta la presencia de la cultura local en el ejercicio de la docencia. Ignoran por completo la presencia de ésta en el aula. Consecuentemente, bloquean la

posibilidad de los alumnos a participar activamente en la construcción del conocimiento y la revaloración de su propia cultura.

B. Clases en las que la presencia de la cultura local impone condiciones.

En el apartado anterior, traté lo relacionado con sesiones o fragmentos de ellas, donde los docentes llevan a cabo su labor educativa ignorando por completo la ebullición de la cultura local en el aula. No obstante, y si bien es cierto que la estructura de trabajo presentada anteriormente es la predominante en esta escuela con estos maestros, es sostenible otra postura dentro de las mismas prácticas educativas registradas después de ser observadas. Dicha postura se refiere a la existencia de “otros saberes que traen los alumnos a la escuela”, tal como lo manifiestan profesores de esta investigación cuando reconocen que hay ciertos conocimientos y significados que los niños traen desde su entorno social.

No sólo reconocen la cultura local presentificada en la acción educativa del aula, además, aceptan y manifiestan que la presencia de ésta, “condiciona el trabajo en el salón de clases”. Por ello, y conscientes de laborar en un medio rural, como medio social que contextualiza la práctica educativa de esa localidad, se esfuerzan constantemente para lograr que los aprendizajes escolares se transformen en aprendizajes significativos a partir de lo que el propio medio puede aportar.

Este esfuerzo que iré ejemplificando en líneas posteriores, remite de manera particular a una lucha entre una forma educacional que postula la domesticación del educando, tal como se ha enfatizado anteriormente, donde el escolar no es otra cosa que el objeto con el cual trabaja el maestro y, del otro lado, aunque en el mismo escenario y con los mismos actores, una educación que apuesta a considerar al alumno como sujeto y por ende, le da la importancia real a los hechos que van conformando su propia existencia, inicialmente de forma individual y posteriormente, considerándolo miembro de un colectivo, de un grupo social particular y de la raza humana con todas sus implicaciones.

Este esfuerzo por reconocer y hacer partícipe al conocimiento cultural local de los escolares en el abordaje de los contenidos desde la escuela, además de otros factores, está regulado por la capacidad individual del docente y por las características de los temas que el currículum correspondiente dispone. Es por ésto, que cuando el profesor no halla la forma de ligar el contenido escolar con los conocimientos, saberes, costumbres, etc. del alumno, los trata concibiendo el aprendizaje como algo memorístico, repetitivo, mecánico, etc. tal como se ha ejemplificado anteriormente.

Finalmente, considero necesario aclarar que detectar los comportamientos, actitudes, iniciativas, autodeterminación, así como la manera de responsabilizarse de su aprendizaje como forma de manifestar el conocimiento cultural propio de los educandos, no ha sido nada fácil,

pues en este caso las prácticas y expectativas escolares llevadas a cabo por los docentes de la investigación y enmarcadas por la normatividad oficial, por lo menos en el discurso, no distan mucho de las de los niños y la comunidad. Por tanto, los ejemplos que a continuación muestro, evidencian que en cuanto se reconoce la entrada al aula de este conocimiento cultural local y se le deja participar en el aprendizaje de los infantes, funciona como facilitador del aprendizaje escolar, no quedando, en ningún caso de los registrados, como obstáculo para dicho proceso.

1. La cultura local como elemento motivacional en el aula

No se niega el esfuerzo para hacer un engarzamiento entre los contenidos escolares y la experiencia vital de los alumnos. No obstante, queda mucho por hacer en las aulas de esta escuela pues los aportes de la cultura local, se diluyen tan rápido como se han hecho presentes en el salón de clases. Tal parece que recuperar elementos de la cultura local tiene sólo como propósito captar la atención del educando, crear un ambiente propicio para la enseñanza del docente, pero no para implementar acciones altamente eficaces y, sobre todo, transformadoras. Al recuperar elementos de la cultura local para el trabajo en el aula, se logra imbuir a los niños en una dinámica donde pueden ser participes activos, críticos y propositivos, sólo que, después de llegar a este punto, donde se ha alertado y puesto en juego la atención y el interés de los escolares, los docentes dismantelan ese escenario y retornan a la vieja rutina y al monótono discurso del trabajo dirigido, predigerido y sentenciado por el "poder" del educador.

Si bien es cierto que no se tiene claridad de la forma de hacer uso del conocimiento cultural local y sus consecuencias más benéficas, también es cierta la disposición de los docentes de esta escuela para hacer adaptaciones que van más allá de la simple concepción de transmisión de conocimientos. Es decir, en cada sesión, en mayor o menor medida, con más o menos eficacia, con más o menos consistencia transformadora, se da la lucha en el aula por lograr que lo que allí se estudia tenga relación o sea comprensible por el alumno con base en los conocimientos adquiridos al participar de la vida cotidiana de su grupo social de referencia.

Disposición que va desde recuperaciones demasiado simples y sólo verbalizadas por parte de los profesores, en las que finalmente se sigue apreciando el dominio de las concepciones de éstos y la poca o nula participación de los niños en la reconstrucción de su cultura.

El caso que a continuación presento, lo he recuperado de una clase de primer grado que es atendido por la maestra Amparo. En éste se podrá apreciar cómo se vale de cuestiones que para nadie, en la comunidad, son desconocidas acerca de los hechos que viven los propios niños al participar de la organización familiar y en las tareas de subsistencia, sólo que éste se presenta como algo fugaz, como un campanazo que hace voltear hacia algún lado, pero que en la medida que no encontramos de dónde ha partido el ruido, poco a poco vamos invirtiendo nuestro mirar hasta dirigirlo a cualquier otro punto, menos aquél que inicialmente despertó o activó nuestra atención:

Ma: Esto es muy importante, porque si su mamá los manda a la tienda deben saber cuánto tienen que pagar y cuánto les van a dar de cambio.
(O 6. Ma 1°)

A penas había terminado de decir ésto cuando fue interrumpida por una señora, por lo que tuvo que atenderla. Hecho que provocó que los niños, a pesar de su atención ante lo dicho por la maestra, se distrajeran. Armaron tal alboroto que, tan luego se retiró la señora, la maestra en tono molesto continuó con la sesión de la siguiente forma:

La maestra se dirigió al pizarrón, mientras les indicaba a sus alumnos que iban a ver un ejemplo de suma y otro de resta.

Dibujó siete manzanas en forma horizontal, haciendo una fila, luego se volteó hacia los niños y les preguntó: "¿Cuántas hay?". Los niños rápidamente contaron y a coro contestaron: "Siete".

Ma: Pero si le suman una manzana más (Dibuja otra manzana).

Aos: Ocho.

Ma: Ahora pensamos en que Pedro se come tres, ¿cuántas quedan?

Los niños no contestan inmediatamente, guardan silencio. Entonces la maestra borra las tres manzanas que "se comió Pedro", por lo que ahora sí los niños gritan "cinco".

La maestra escribe en el pizarrón

$$\begin{array}{r} _ 8 \\ _ 3 \\ \hline 5 \end{array}$$

Se escuchaba la voz de un niño que le dice a la maestra "Vamos a jugar a la pirinola".

(O 6. Ma. 1°)

He aquí precisamente un ejemplo que permite ilustrar cómo la recuperación del conocimiento cultural por parte de los profesores, para ponerlo en juego durante la clase, se hace para atraer la atención de los educandos.

Cabe puntualizar que cuando refiere la importancia práctica de saber sumar y restar, como un problema de saber pagar y recibir cambio de algunas adquisiciones, tenía a los alumnos atentos y pendientes de eso que decía la maestra que era tan importante. En menor medida se sostenía la atención de los escolares cuando aún se hacía uso de dibujos alusivos a algo que los pequeños conocen sin necesidad de haber ido a la escuela, y por lo mismo, los mantenía activos, como en el caso de tener más o menos manzanas, según alguien diera u otro se los comiera. Lo que finalmente propició la pérdida de cualquier interés, al menos para algunos alumnos, fue cuando la maestra entró tan apresuradamente a los algoritmos correspondientes a

estas elementales operaciones, de ahí la bien recibida propuesta de uno de los infantes del grupo para “jugar a la pirinola”.

Ante ésto, cabe preguntar ¿dónde quedó eso tan importante que inicialmente anunció la docente, mismo que llamó la atención de los escolares y que realmente formaban parte de una problemática cotidiana de los niños?. Se alude a elementos de la cultura local sólo de forma tangencial, pues una vez cumplido el objetivo de motivar la atención del alumno para el aprendizaje, ésta se pierde. No existe una consciencia clara de la forma en que estos elementos de lo local, funcionan no sólo para justificar el aprendizaje de otros contenidos que más o menos se pueden entrelazar con ellos, sino que van más allá, a tal grado de convertirse en elementos o herramientas útiles para afrontar problemáticas en tanto se es miembro de una familia, de una comunidad y de la sociedad misma.

Como ya he apuntado, uno de los factores que influyen para otorgarle un lugar a la cultura dentro de la clase, es la capacidad o predisposición del maestro. En esta cita se muestra este factor, pero no con ello pretendo decir que siempre se da la sesión bajo el mismo tenor. En las sesiones de la profesora de este ejemplo, pude llevar a cabo registros que permiten ampliar el análisis al respecto. Registré clases que responden a la estructura planteada como una forma de excluir la cultura local y aquellas que se refieren a el uso de ésta como elemento motivacional. Además, en otros registros se puede leer acciones como las que a continuación presento, que además de usar la intrusión de la cultura local para preparar el terreno para el abordaje de los contenidos escolares, la intervención de la cultura local en el salón de clases se da porque el tipo de contenidos curriculares lo permiten, porque las maneras que se sugieren para trabajarlos se ligan a los hechos contextuales, en fin, porque las condiciones se presentan para realizar una adecuación con las experiencias extraescolares sin demasiado esfuerzo ni rebuscamiento.

El ejemplo que presento a continuación, es de la misma maestra, sólo que con otro grupo de primer grado. Este se refiere al tema de la vista, cuyo tratamiento inició con una lectura que da información en forma muy sencilla sobre la función y cuidados de los ojos, continuando de la siguiente manera:

Ma: Vamos a contestar las preguntas entre todos.

Después de leer la primera pregunta...

Ma: ¿Qué podemos hacer cuando nos entra una basurita en los ojos?

Aos: Echarle aire.

Ao: Que alguien nos lo jale y sople.

Aa: Que nos la saque nuestra mamá.

Ma: Pero si no sale con el aire, ni nuestra mamá nos la puede sacar.

Ao: Nos pueden llevar al doctor.

Aa: Y que el doctor nos la saque.

Ao: A mi una vez me llevaron al doctor...

Ma: A ver, ya varios contestaron sus preguntas, pero ahora las vamos a contestar entre todos.

Seguidamente lee las preguntas.

Ma: ¿Por qué no debemos tallarnos los ojos con las manos sucias?

Ao: Porque se nos mete la mugre y nos enfermamos.

Ao: O nos puede entrar chile.

Ao: Cuando nos entre chile nos lloran los ojos.

Aa: También con la cebolla.

Aa: Pero cuando picamos cebolla nos podemos cortar la mano.

La maestra va retomando los comentarios de los alumnos y los va acomodando para concluir en la necesidad de tocar los ojos cuando sea preciso, pero con las manos limpias.

(O 12. Ma. 1°)

Así, conjugada la capacidad de la maestra y la factibilidad del contenido escolar en relación con la pertinencia de vincular esto con los conocimientos culturales locales de los educandos, hace posible mantener la atención permanentemente de los alumnos. No obstante, sigue quedando esa duda: ¿qué pasa con ese conocimiento cultural local en la clase?, ¿realmente está haciendo posible la transformación de las prácticas educativas? o ¿sólo sirve como válvulas de empuje para no dejar y perder la atención de los alumnos para el logro de contenidos que poco o nada tienen que ver con los que los sujetos esperan de la escuela para instrumentar y resolver necesidades que no pueden ser evadidas, como las que surgen del hecho de vivir en una comunidad rural?. Esto es, ¿qué aportaciones puede hacer un alumno cuando dice que “a mi una vez me llevaron al doctor” y ni siquiera es escuchado?, o en el caso de cuando la niña dice que al picar cebolla se puede cortar la mano. ¿Qué otros significados fluyen en la clase que se pierden por no encuadrar en los planes laborales o mentales de la maestra?, por la necesidad de llegar a adquirir informaciones que se sugieren desde cualquier ámbito, menos del “mundo vivencial” de los escolares.

2. La cultura local se presentifica en la clase de manera intuitiva e inevitablemente.

La presencia de la cultura local en el trabajo cotidiano del aula como factor motivacional, es algo que se da como una constante. Cuando se detecta la presencia o intervención de ésta en una clase, es casi seguro que los niños activen su atención y su predisposición para el trabajo de la escuela.

No obstante, aunque por lo general siempre es así, no en todas las ocasiones el docente es consciente de la forma de usar esa cultura, e incluso, algunas veces, ni siquiera se entera de el involucramiento de otros conocimientos que no sean los escolares. De esta forma, el conocimiento cultural local es fuerte y determinante incentivo para la motivación, teniendo participación en la clase intencionalmente, de manera intuitiva y, aún a pesar de ambas condiciones.

Una vez captada la atención e interés de los alumnos, y bajo la consigna de permitir la participación activa de la cultura local, además de reestructurar ese conocimiento extraescolar de los alumnos, de revalorarlos frente a la cultura nacional o universal, se abrirán múltiples opciones para lograr los contenidos escolares sin que se den como una imposición que poco o nada tiene que ver con el contexto existencial de los infantes.

En el siguiente ejemplo se muestra una forma más de cómo revalorar la entrada de la cultura local al salón de clases. Dicho ejemplo lo he retomado a partir del registro realizado en una clase de tercer grado en el que está como docente la maestra Mayra. Lo que da entrada y más agudamente se puntualiza en este registro, son las formas de actuar en el grupo, de permanecer activo físicamente, como algo necesario para atraer el interés del aducando hacia los contenidos escolares. Plantear las cosas de esta forma permite evidenciar la presencia de la cultura local como un incentivador para la motivación principalmente, aunque, en menor medida y sin la claridad deseada, también se percibe como un elemento decisorio para la adquisición de elementos que permitirán al alumno integrarse a su realidad, como sujeto de su historia y de la historia de la humanidad.

Partir del conocimiento cultural local de los alumnos como parte de la incentivación para la motivación necesaria en el trabajo del aula, poco nos dice acerca de la eficacia para reconocer esa cultura y ubicarla en la cultura universal, por ello, es pertinente analizar algunos casos más que den luz sobre la manera en que se involucran los conocimientos extraescolares de los alumnos en el proceso educativo formal.

Veamos como la maestra Mayra, a partir de una experiencia significativa para los alumnos, como la inauguración de los baños en la escuela, pero con la participación de la mayor parte de la comunidad, aborda el tema de las comas y su uso en la escritura:

Ma: ¿Quién vino a la comida del día viernes?

Aos: Yo, yo, yo... (sus voces son acompañadas del movimiento de sus manos que se levantaban).

Ma: A ver, díganme qué hubo para comer.

Aos: Chilaquiles, mole, carne, arroz, papas, nopales,... (Los niños contestaron desordenadamente y sus voces se confundían)

Ma: No, no, así no les voy a entender nada. Espérenme tantito. (Procedió a escribir un enunciado en el pizarrón)

Enunciado en el pizarrón: El día viernes en la inauguración de los baños había para comer... (Se voltea hacia los niños como preguntándoles o invitándolos para que fueran ellos quienes refirieran los nombres de las comidas)

Ao: Mole.

Aa: Nopales.

Ao: Arroz.

(mientras los alumnos citaban las comidas, la maestra las anotaba en el pizarrón.

Después de anotar varias comidas, la maestra puso punto final a su enunciado.

Ma: Allí está el enunciado, nada más que falta algo.

¿Qué será lo que falta? (O 3. Ma. 3°)

La pregunta generó expectativa en los alumnos. Hubo respuestas que fueron desde el enunciado de otras comidas o bebidas, pasando por los diferentes acontecimientos que se vivieron, hasta llegar a detectar que lo solicitado era un signo de puntuación: la coma. Después de haber descubierto dicho signo como ausente en el enunciado de la maestra, escribieron varios más en el pizarrón, después en su libreta y finalmente en el libro de texto.

Aunque es a partir de otro punto, no de los compendios de conocimientos atesorados en las distintas disciplinas, ni de la elocuente explicación del docente que pretenciosamente cree ser el mejor intérprete de los intereses, de las necesidades, de las formas de expresión, de los deseos del alumno; creyéndose facultado para decir y decidir qué y cómo debe aprender el escolar, finalmente, esta profesora termina circunscribiendo su trabajo a la rutinaria estructura de la mecanización a través de una serie de ejercicios casi idénticos.

Actuar como en este caso lo hizo esta docente, es partir de la experiencia propia del educando, partir de los significados adquiridos en su contexto, partir de sus expectativas, de sus habilidades, de sus valores, de aquello que puede hacer explícito, etc., pero ¿para qué?. ¿Para tener un rayo luminoso que despierte el interés y centre la atención sobre lo que uno como docente quiere?, ¿para lograr que el alumno se apropie de los contenidos escolares que nosotros, con nuestra mejor voluntad, creemos que le han de ser necesarios?. De no ser así, por qué en este ejemplo, al igual que en otros anteriores, aunque con matices particulares, se diluye ese potencial cultural con que inicia la sesión y se torna en un mero tratamiento académico con unidireccionalidad de la maestra?. Seguramente, el curso del trabajo docente se da en este sentido, principalmente, porque no se es consciente que a partir del reconocimiento y revaloración de la cultura local, no sólo es posible cumplir con ciertos contenidos curriculares y con una nomartividad a que están sometidos los maestros, sino, además, que se cumple pero con mayores alcances para los alumnos, pues lo aprendido en la escuela ha de ser el bastión para insertarse en la vida, de forma crítica, consciente y activa.

Para centrar un poco más mi postura acerca de la necesidad de reconocer y revalorar la cultura local en el trabajo cotidiano del aula, no sólo para facilitar los aprendizajes de los escolares, sino para que además, mediante la construcción de este tipo de aprendizajes, los sujetos cuenten con herramientas y elementos que les permitan enfrentarse a la vida con mayor éxito, considero conveniente hacer un par de argumentaciones.

Por un lado, es constante la queja de los profesores sobre las múltiples normas que deben cumplir. Una de ellas es la relacionada con el cumplimiento de un currículum con una carga de contenidos que muchas veces ellos mismos no saben que están presentes. Lo cierto es que deben tener una planeación previendo hasta el más mínimo detalle tanto material como subjetivo. Deben contemplar un uso racional del tiempo y de diversos auxiliares como los libros de texto, las guías para el maestro, los programas de cada grado, los avances programáticos y otros, que en último caso, dejan de ser auxiliares para convertirse en la guía reguladora de cualquier acción emprendida en el aula. Todo esto hace que el maestro se enajene y considere su actuación como la mejor y más benéfica para los alumnos, sobre todo si en el exámen los educandos responden acertadamente, aunque de forma mecánica, la mayoría de reactivos.

Un docente que fija sus metas educativas basándose en actividades y aprendizajes predigeridos, es muy poco probable que sea capaz de concebir que en lo vulgar y cotidiano de la vida del escolar se encuentran elementos aún más valiosos para el logro de aprendizajes perdurables, contextualizados, significativos y tendientes a la universalización, que los logrados bajo la tutela de un currículum para homogeneizante.

Pero no siempre se diluye completamente la participación de la cultura local en el aula, hay ejemplos que muestran que, otra vez con el concurso de la capacidad de la maestra y la forma en que los contenidos escolares se pueden adecuar a las particularidades de la vida de la comunidad, la entrada de ésta al aula va más allá de ser un simple pivote de motivación, para convertirse en el elemento sustancial de la clase, aquel que facilita el logro de los contenidos y que hace posible una dinámica nueva en el tratamiento del tema.

Es el caso de la maestra Silvia, maestra de segundo grado, cuyo propósito era lograr que los alumnos reafirmaran su conocimiento sobre su región, para ello se valió de un procedimiento que se dio más o menos de la siguiente forma:

Pronto todos ubicaron la página indicada.

Ma: ¿Qué lección es?

Aos: Las regiones.

Ma: ¿Cómo?

Aos: Las regiones.

Ma: A ver Jorge, toma tu libro y ponte a leer.

Los demás niños siguieron la lectura en silencio, sentados desde sus lugares.

Luego la maestra les indicó que cerraran los ojos para que fueran imaginando lo que el libro les sugería.

Ma: Tienen que imaginar cómo es el lugar donde ustedes viven.

Ao: Con árboles.

Aa: Con magueyes.

La profesora les pide que abran los ojos pues deben leer nuevamente. Después de esta nueva lectura, enseguida cierran los ojos para volver a imaginar lo que allí leyeron.

Ma: ¿Qué pueblos están cerca de la localidad?

Ao: Tolcayuca.

Ao: San Javier.

Aa: La Biznaga.

Así siguieron participando entusiasmados al contestar las preguntas que la maestra hacía.

(O 14. Ma. 2º)

Aunque valiéndose del apoyo que le proporciona el libro de texto, en esta ocasión la maestra no se ha apropiado ni del tiempo ni de la palabra, ha propiciado que sean los mismos alumnos quienes vayan elaborando o reestructurando el contenido de la clase. Hecho que ha permitido

no sólo captar la atención de los niños para escuchar las conceptualizaciones de la docente, sino además , elaborar las propias:

Pidió al primero que enlistara los medios de comunicación, al segundo, los elementos del paisaje, y al tercero, los intercambios que afectan al paisaje.

Ma: Ustedes deben ayudar a sus compañeros. (Dirigiéndose al grupo)

Desordenadamente, los pequeños que no habían pasado al pizarrón, mencionaron los medios de transporte, de comunicación, los elementos del paisaje y algunas interacciones con otros pueblos.

Después, ya los escolares no pudieron definir los elementos del paisaje, por lo que la maestra incrementó una pregunta más:

Ma: ¿Qué les gusta del paisaje?

Ao: Todo.

Ma: Pero ¿qué es todo?

Ao: los árboles.

Ma: Como yo no soy de aquí, no conozco bien el paisaje por eso quiero que ustedes me lo platiquen.

Aos: Hay escuelas.

Aos: Árboles.

Aos: Pasto.

Aos: Cerros.

Aos: Flores.

Así siguieron enlistando...

(O 14. Ma. 2º)

Poco a poco, usando los recursos y conocimientos de los propios niños, se fueron definiendo cuestiones como lo que es el paisaje, la flora, los medios de comunicación y de transporte y, desde luego, la fauna:

Otro pequeño, al estar citando la fauna de la localidad, grita: "Un elefante"

Ma: No, pero de aquí cerca.

Aos: Conejos.

Ma: Sí, conejos si puede haber.

Ao. Maestra, mi primo y yo, el otro día matamos una ardilla.

Ma: Si y ¿qué le hicieron?

Ao: Pues nos la comimos.

Ao: La sacamos del potrero y se echó a correr, luego mi primo le metió un flechazo y se murió.

Ma: ¡Ah!, ya ven, como es muy bonito el lugar donde ustedes viven, porque hay niños que viven en lugares que no pueden ver lo que ustedes, y menos alimentarse de las cosas naturales que hay en el lugar.

Después de otros comentarios parecidos continuaron con los intercambios.

Ma: ¿Saben lo que es intercambio?

Ao: No, yo no se.

Jesús: Si, yo si se.

Ma: A ver Jesús. ¿qué es intercambio?

Jesús: Es que en Tolcayuca no tienen lo que tenemos acá y acá no tenemos lo que tienen allá.

(O 14. Ma. 2°)

Además de mantener atentos a los alumnos, recuperar su propio conocimiento cultural local, permite hacer entrar temas que abordando la clase de forma tradicional, serían motivo de una clase aparte, tal como el hecho de haber insertado el problema de la alimentación, el de las fiestas del pueblo, el problema del transporte que se tiene para trasladarse de la cabecera municipal a la comunidad y a la inversa.

Y aquí lo más importante, retomando a Egan, entender que si bien los niños no son capaces de dar definiciones explícitas de ciertos hechos que han sido conceptualizados por los "expertos", es seguro que los conocen porque no tienen dificultad para dar sentido a los relatos que de ellos hacen, cuyo significado exige la comprensión de los mismos. (Egan, 1987: 82)

De la misma forma, dejar participar a la cultura local por medio de los educandos, en el salón de clases, podrá permitir al maestro seleccionar y organizar el material para que sea más significativo, atractivo y benéfico para los alumnos, y con ello, abrir la posibilidad al escolar para apropiarse de nuevos conceptos y conocimientos en general a partir de lo que él posee como parte de su bagaje cultural.

Estos ejemplos expuestos en la última parte, muestran que la estrategia implantada por esta docente, crea el conflicto cognitivo en los escolares, mismo que los obliga a permanecer alertas y no asumir una postura relacional o de complacencia; los alienta en cambio, a comprometerse con el contenido de la clase, puesto que éste, aunque planteado desde la orientación curricular, es abordado teniendo como base lo que saben los alumnos y aplicando por otras aportaciones como las del texto leído y las del docente.

No ha sido mi intención hacer una serie de comparaciones entre las actividades de un docente y otro, menos definir si uno es mejor que otro. Lo pretendido es decir que las clases tradicionalistas, aquellas que tienden a excluir la participación de la cultura local en el proceso educativo que se realiza desde las aulas, esas que son rutinarias, verbalistas y monótonas; así como aquellas sesiones en las que se permite poner en juego la cultura de la comunidad para usarla únicamente como pivote de incentivación para motivar a los niños y después volver a la dictadura del profesorado; y aquellas clases en las que la cultura local permanece todo el tiempo, desde la verbalización de los alumnos hasta la ejecución de las actividades, y que contribuye a construir nuevos conocimientos a partir de los ya poseídos, se hacen presentes desde los primeros grados hasta los últimos.

Lo mismo se registran con la maestra Silvia que con Amparo, Rosalba, Alberto, Mayra, Martha o Marbella, todo depende de dos factores fundamentalmente: la capacidad del docente aunada a

Lo mismo se registran con la maestra Silvia que con Amparo, Rosalba, Alberto, Mayra, Martha o Marbella, todo depende de dos factores fundamentalmente: la capacidad del docente aunada a su predisposición, así como al contenido de aprendizaje. Esto es, la capacidad y predisposición del maestro son el eje central en el cual gira la forma de abordar los contenidos escolares a estudiar. Si es un eje que tenga firmeza, convicción y elementos suficientes para deliberar acerca de la función para las nuevas generaciones, será un promotor incansable para llevara efecto el vínculo entre estos contenidos y aquellos conocimientos culturales que el alumno trae consigo al aula.

Los docentes de esta institución educativa, aunque lentamente y en ocasiones con evidentes desaciertos, avanzan en busca de mejores alternativas en su trabajo docente. Alternativas que muchas veces inician remando contra algo presentado como parte de la tradición escolar que los lleva a ser repetitivos, monótonos, dictatoriales, y hasta dogmáticos. Otras veces, partiendo de su sentido común, lo mismo avanzan, se estancan o retroceden en la instrumentación de una forma de trabajar. Las veces más felices, son aquellas relacionadas con una búsqueda de nuevas informaciones, con el arrojo de enfrentar nuevos retos, de asumir otras responsabilidades no contempladas de forma explícita en las normas educacionales, etc.

Al final, los esfuerzos de estos docentes por transformar sus prácticas educativas y cumplir con ciertas normas institucionales, van definiendo su actividad docente hacia dos extremos principalmente, en función de lo que se puede asumir acerca del aprendizaje. Por un lado, es frecuente verlos actuando bajo la concepción del aprendizaje como un proceso ciego y mecánico que sólo requiere del esfuerzo oportuno para ser eficaz. Por otro lado, esforzándose por propiciar una reorganización cognitiva a través de la actividad interna empujada, regulada y condicionada por las condiciones externas. (Pérez, 1993: 39-41)

Esta comparación de dos modalidades por las que atraviesa la tarea educativa de estos docentes, es decir, la que apunta al logro de aprendizajes como mera transmisión de conocimientos y la que pugna por un aprendizaje significativo, tiene la intención de mostrar que la práctica docente realizada en esta institución no es monofacética, por el contrario, es multifacética, como una corresponsabilidad con los sujetos de la misma, con sus características de impredecibilidad. Pero además, con evidencias que a pesar de todo, y aunque no plenamente definida la postura de hacerlo, si se recuperan algunos aportes culturales que los escolares van adquiriendo como miembros de un grupo sociocultural particular.

Así, pensando en pequeños de una comunidad rural que tienen sus propias creencias, sus propias expectativas, su ideología, sus saberes, cabría preguntar ¿cuál es la intencionalidad de abordar un tema relacionado con el antecesor y el sucesor de un número?, planteado de la siguiente manera.:

Ma: Les voy a anotar unos números en el pizarrón y ustedes van a escribir el antecesor y el sucesor.

Anotó el número cinco en el pizarrón, luego preguntó "¿Cuál es el antecesor?"

Aos: El cuatro.

Ma: ¿Y el sucesor?

Aos: El seis.

Ma: Esto es lo que van a hacer. Copien los siguientes números. (Ella los escribió en el pizarrón).

(O 8. Ma. 2º)

Esto es, ¿qué contenidos encierra?, ¿qué valores se pueden recuperar o reafirmar?, ¿qué actitudes, comportamientos, habilidades, qué lenguaje, etc. se puede alcanzar?

Si no se tiene cuidado de observar y atender estas cuestiones antes de abordar un tema, lo que allí se haga no tendrá impacto alguno en la vida del sujeto, y menos aún, en su comunidad como el contexto social inmediato en el que él puede tener incidencia y desplegar su participación activa, indistintamente si se trata de actuar bajo la concepción del aprendizaje como trasmisión de conocimientos o como intento de hacer significativo el aporte del tema que se trate.

Si una de las finalidades más fervientes de la educación es ir moldeando el tipo de hombre que demanda la sociedad, entonces hay que recuperar los significados que en esta sociedad demandante fluyen, para lograr vínculos generadores de vínculos entre los saberes que informalmente van adquiriendo los sujetos en su mundo vivencial con los que el mundo escolar les puede proporcionar.

Esta recuperación de significados a partir de la experiencia propia de los sujetos del acto educativo, a partir de lo vivido en su grupo social de procedencia, es lo que posibilita concebir el logro de aprendizajes relevantes. Relevantes porque teniendo como base el conocimiento cultural que se tiene como parte de lo local, se puede reconocer su propia cultura, no destruyéndola u oscureciéndola para la adquisición de aquello que se pregona a partir de la escuela, sino reestructurándola e incluyéndola en una cultura que abarca a la sociedad total. Reestructuración o reelaboración cultural que teniendo como base las prácticas, los usos, los valores, las tradiciones, las sanciones, los comportamientos, las redes de autorreproducción y socialización, los estilos de integración, la lengua común como parte de la vida sociocultural de la comunidad, (Bertely, 1992 : 6) se enriquezca y potencie con las nuevas conceptualizaciones que se proponen y se pueden ofrecer desde lo escolar, como parte diferenciadora de lo que se vive y se construye en la localidad.

En definitiva, hechos de esta naturaleza también se hacen presentes en las clases de los maestros que han sido observados, sólo que parecieran recortes mal pegados en un mapa que aparenta no ser el suyo. Es decir, se aprecian y se registran como algo que se requiere para lograr pescar el interés de los educandos hacia los contenidos escolares, como un incentivo para la motivación, pero no como un elemento crucial para la adquisición de elementos que faciliten faciliten al pequeño irse involucrando de manera más consciente y comprometida con su realidad y con la problemática que día a día enfrentan sus copladores.

Si la cultura local se hace presente en el trabajo cotidiano del aula, aún cuando no se le de el reconocimiento ni el valor necesario para los aprendizajes de los educandos, entonces, ¿Por qué a los alumnos se les condena a esperar hasta ser adultos para intervenir en el planteamiento de posibles soluciones a los problemas comunes de la localidad?, ¿a caso los padecimientos derivados de esos problemas se viven hasta cuando se es adulto, o también los niños los padecen?, ¿no se confía en la postura de los niños porque los adultos creen que los pensamientos, conjeturas y proposiciones de los infantes se basan en la fantasía e imaginación?, ¿a caso los adultos ya no tienen fantasía ni imaginación?. Me parece que el móvil de tal segregación en estos asuntos, es porque el conocimiento que se posee gira en sentido excluyente, no sólo en relación a grupos socioculturales particulares, sino también, generacionalmente y, de alguna forma, ha estructurado linealmente nuestra forma de significar el mundo. Ello propicia que cualquier otra forma diferente a la que nosotros concebimos, sobre cómo pensar y hacer las cosas, la consideramos errónea o fuera de lo "correcto".

Por ello es que si se tuviera consciencia de la presencia de la cultura local y de que los niños son los principales portadores de ésta al interior del aula, se transformaría la intencionalidad del hecho educativo. Ya no sería tanto hacer familiar lo extraño, sino, hacer extraño lo familiar para poder saber que allí está y que sólo repensándolo y reconstruyéndolo es posible sacar el provecho correspondiente de él, dado que se asume como algo válido y valioso para aportar en la construcción de la historia mediante la asunción de compromisos en las relaciones sociales. (Egan, 1987:69)

Sería romper con la mistificación del docente, o más bien de su rol. Darle la palabra al niño, que exteriorice aquello que ha sido obligado a callar durante su corta vida. Darle la oportunidad de ser propositivo, de que se involucre de una vez en la problemática de su comunidad de manera constante y consistente. Permitir que aflore su subjetividad y con ella el error, pues finalmente, estos equívocos hablarán de la incompletitud que da paso a la creatividad y a la invención. (Toledo, 1998: 27)

Hacer consciencia acerca de que en el aula los maestros no somos los únicos sujetos posibles y reales, nos llevaría a pensar en el fundamento cultural particular de cualquier actividad, actitud, procedimiento y conceptualización realizada por el niño. Nos alertaría acerca de las elaboraciones que forman parte de la vida misma del escolar, propiciando su reconocimiento e injerencia en beneficio de los aprendizajes de los educandos.

De hecho, hay manifestaciones del conocimiento cultural del niño que en ocasiones no son apreciadas por los docentes o que son mal canalizadas, perdiendo la esencia en sí y su riqueza hacia el proceso educativo.

Una de estas manifestaciones podría incluir iniciativa, autodeterminación, formas de responsabilizarse de su aprendizaje y, desde luego, una manera particular de interactuar. Me refiero al hecho frecuente de asociación que llevan a cabo los alumnos para resolver las tareas escolares. Sin que por ello se esté refiriendo al mandato del docente de "reúnanse por equipos", "trabajen en binas", etc. No, aquí se trata de algo similar a lo que sucede entre los pobladores

de la comunidad en general. Estos, frecuentemente se agrupan para realizar trabajos, no sólo comunitarios, sino también los particulares.

En una sesión, después de haberles dado las indicaciones correspondientes, el docente dijo a los alumnos que tenía que salir, por lo que éstos deberían contestar de manera individual su ejercicio. El docente salió y los alumnos procedieron a realizar el ejercicio encomendado, sólo que no bajo las prescripciones que el maestro les había dado:

Habían transcurrido algunos minutos, cuando el maestro regresó. Notó que varios niños estaban trabajando por parejas, con su compañero de banca, por lo que él dijo: “Si quieren se pueden juntar con otro compañero para que comparen lo que han subrayado”.

(O 5. Mo. 4º)

Como se verá, en esta forma de apreciar la colaboración entre alumnos por parte del maestro, no se nota la intencionalidad de enriquecimiento mutuo, su expresión, más bien, muestra la preocupación por certificar si se está bien o mal: “comparar lo subrayado”.

En otros casos, hay evidencias que demuestran cómo los educadores se empeñan en fomentar el individualismo, y la forma de resistencia desplegada por los escolares para hacer prevalecer el aprendizaje compartido, tal como lo han aprendido en los escenarios familiar y comunitarios. Resultando que el trabajo colectivo surge a pesar de las imposiciones del docente y por encima de las trasgresiones a la propia autodeterminación de los escolares:

Ma: Bueno, levanten las manos quienes tienen colores.

Casi todos los niños levantan la mano.

Ma: Bueno, los que tengan colores los van a usar, los que no, no se levanten a andar pidiendo prestados, porque luego se pierden.

Les anuncia que va a volver a salir, seguidamente, les recomienda hacer bien el trabajo.

Los niños no dicen nada, se concretan a guardar silencio y a hacer su trabajo.

No obstante la indicación de la maestra, acerca de no prestar colores, después de un rato de estar solos, empezaron con el intercambio o préstamo de materiales para concluir su trabajo.

Ao: ¿A quién le presto colores?

Aos: A mí, a mí, a mí...

En la parte de atrás, el niño que no trae libro se juntó con el de al lado y se puso a colaborar en el mismo quehacer, en el libro del otro.

(O 14. Ma. 2º)

En este ejemplo, se aprecia que la docente no se ha dado cuenta que el conocimiento cultural que los alumnos muestran en este tipo de actitudes, puede ser utilizado como facilitador del aprendizaje. Tal parece que la importancia y significación que le concede no está acorde al contexto sociocultural en el que se ubican, parece que sólo actúa siguiendo prescripciones de tipo individualista, desconociendo que en esta localidad aún persiste la organización comunitaria para afrontar muchas de las problemáticas de la población y sus formas de solucionarlas.

También los niños enfrentan sus propias problemáticas y buscan sus formas particulares de solucionarlas:

Una de las niñas que había ido a conseguir diccionario, olvidó el término a buscar, por lo que dirigiéndose a Albino preguntó: "¿Qué palabra es?"

Albino: Superficie.

Después, Albino, quien ya había ubicado la palabra, mostró su diccionario con la palabra subrayada a los compañeros más próximos. Estos ven lo que les muestran, luego se empeñan en hallar la propia.

Al ver que sus compañeros no pueden encontrar la palabra, Albino se autopropone para ayudarlos en esta tarea: "A ver, yo te la busco" La niña accede, no obstante, cuando éste es descubierto por la docente, manda a Albino a su lugar y a la niña la reprende diciéndole: "Así no vas a aprender, el único que aprende es tu compañerito" (O 11. Ma. 3°)

A pesar de estas actitudes de los docentes, ¿cómo negar y ahogar este tipo de comportamientos y actitudes que van conformando un conocimiento cultural que forma parte integral de una realidad sociocultural particular que posibilita y confiere significados a las formas de actuar de los escolares?

Por ello, con autorización del profesor o sin ella, los escolares ponen en juego en cada clase, en distintos tiempos de ésta y de múltiples maneras los conocimientos que van adquiriendo de forma extraescolar:

Angela lee la definición de otra palabra, por lo que sin aviso y sin autorización otra niña le dice: "No Angela, la maestra dijo área, no aria, eso que leiste es aria"

Ma: A ver, trae tu diccionario. (Se ve complacida con la participación de la niña que la antecedió)

(O 11. Ma. 3°)

Efectivamente, si no consideramos los aportes culturales de los alumnos cuando concebimos la intencionalidad de la educación, frecuentemente quedaremos sorprendidos de lo que ellos saben y de lo que son capaces de crear a partir de lo que generalmente consideramos vulgar y cotidiano:

No obstante, la maestra vuelve a dar indicaciones y hace la lectura de aquellas que aparecen impresas en el libro. Los niños la atienden y van haciendo lo que les dice.

Aa: Mira maestra, aquí dice amarillo más azul. entonces. ¿eso hago?.

Ao: ¿Quién me presta rojo? (Gritando y levantándose de su lugar)

Los alumnos se intercambian y prestan sus materiales y realizan entusiasmados su trabajo. Se preguntan entre sí, a la maestra o a mí.

Están haciendo combinaciones de colores y cuando logran una nueva combinación, la comunican a los demás. Luego éstos la hacen, excepto si están afeitados con otra.

No obstante el ánimo que impera en el grupo, todavía se puede ver a dos o tres pequeños que se anustian porque no logran comprender el proceso seguido por los demás. Cuando la docente los descubre, manda algunos niños que han terminado para que éstos a su vez, expliquen a aquellos que se han rezagado.

Gustosos los niños asignados, asumen su tarea.

Ao: Vente compadre, yo te ayudo a ti.

Ao: ¡Orale!

(O 14. Ma. 2º)

Así, la fuerza de los acontecimientos y la necesidad de ir considerando a los alumnos como sujetos del proceso educativo y no como objeto de trabajo de los educadores, por consciencia o por obligación, ha de propiciar la contextualización del docente, de la institución, de la comunidad y de todo aquello que afecta el proceso educativo. No sólo en el discurso, sino en la práctica, en la relación cotidiana que implica formar parte de una escuela primaria ubicada en una comunidad rural.

Es a partir del conocimiento cultural que poseen los sujetos que intervienen en el proceso educativo como se podrá lograr un despertar de consciencia, un cambio de mentalidad que abrirá las posibilidades para concebirse de manera más realista con un lugar en la naturaleza y en la sociedad. A partir del reconocimiento y revaloración del conocimiento cultural local, se definirán las pautas para una permanente reflexión y crítica de las situaciones que se viven y las posibles alternativas que se pueden alcanzar en el futuro y, en general, se propiciarán acciones eficaces y transformadoras para evitar la extinción de la cultural local, buscando, por el contrario, se ubique potencialmente en la cultura universal.

V. PROPUESTA: REVALORACIÓN DE LOS APORTES DE LA CULTURA LOCAL EN EL TRABAJO COTIDIANO DEL AULA

El propósito de esta propuesta no es convertirse en un manual que puntualmente vaya señalando la forma de actuar de los distintos sujetos que participan en el proceso educativo para facilitar el abordaje de los temas y contenidos propuestos en un currículum, tal como allí se prescriben. El propósito es presentar elementos que coadyuven a una educación que responda a las necesidades individuales, sociales, intelectuales, técnicas y morales de una comunidad rural inmersa en una sociedad caracterizada por la "voracidad modernizante, liberal, capitalista (*donde*) el progreso humano es algo inevitable e irreversible". Pero donde, sin embargo, "la desigualdad social ha crecido al parejo con la diversificación social" (Fuentes, 1997: 17)

Al diseñar esta propuesta, se tiene claridad que a partir de la educación no se habrá de dar respuesta ni solución a todos los problemas sociales que nos aquejan, pero también se tiene la certeza que bajo el amparo de ésta, será más fácil y probable incluirmos en el ideal modernizable y globalizante, pues, la educación ha de ser la base del conocimiento; el conocimiento la base de la información y la información la base del desarrollo. (Fuentes, 1997: 39)

Pero el fundamento no se ha de buscar en una educación que prefiriera unos conocimientos predigeridos y menos una información hueca, abundante, pero convertida en basura que en lugar de hacernos más competentes nos hace más ignorantes y menos educados.

Se trata de contribuir a una educación que responda a las necesidades específicas y a las aspiraciones de un grupo sociocultural particular, que prepare para la vida en sociedad; orientada al porvenir pero siempre teniendo como constante los propios conocimientos y significados que forman parte de la historia de la comunidad.

Reconocer y revalorar el conocimiento cultural local en el trabajo cotidiano del aula, permite enfocar el trabajo docente al cumplimiento del anhelo de lograr un desarrollo integral del educando. Esto en términos de Freinet, se puede leer de la siguiente manera:

El niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve. Cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia de hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada. (Freinet, 1986: 23)

El desenvolvimiento pleno de la personalidad del niño se hace posible, en gran parte, cuando el trabajo escolar parte del pequeño como miembro de la comunidad, de un contexto determinado, desde los conocimientos culturales de un grupo sociocultural particular. Esto suele ser así, porque los modos de abordar los contenidos educativos se desprenden de las necesidades fundamentales de la localidad, en función de las exigencias y necesidades generadas por la condición de pertenecer a una sociedad que en última instancia subsume y comprende a la comunidad de la investigación, entre muchas otras.

Así mismo, en la propuesta no interesa enfatizar la elaboración ni aplicación de ningún método, ni la difusión de ningún material. La finalidad de ésta es el reconocimiento y revaloración de la cultura local en el trabajo del aula para alcanzar aprendizajes relevantes que permitan erradicar el conformismo y provean de elementos y herramientas vitales a los sujetos participantes a fin de convertirse en hombres y mujeres conscientes, críticos y comprometidos activamente con la clase social a la que pertenecen.

A. Alternativa metodológica

Este apartado tiene como propósito mostrar tres momentos considerados como necesarios para llegar a hacer de los aprendizajes escolares, aprendizajes relevantes a partir de los aportes de los padres de familia, la experiencia extraescolar de los educandos y la intervención cultural de otros agentes como los maestros, las autoridades y los medios de comunicación.

En el primer momento, se trata de dar pautas para apropiarse, hasta donde sea posible, de los significados que fluyen entre los miembros de la comunidad. Es decir, se trata de tener un reflejo del "mundo vivencial" de los alumnos. Como no es posible que el docente realice un trabajo antropológico para acercarse a la cultura local, se valdrá de los aportes de los padres de familia, bajo reuniones sistematizadas y de la constante observación de las reelaboraciones conceptuales y significativas de los escolares para irse adentrando a la trama de significados que se tejen en la comunidad y así poder participar activamente en el reconocimiento y revaloración de la cultura local a partir del trabajo cotidiano del salón de clases.

El segundo momento intenta describir la forma de dar sentido a las cosas a partir de la utilización del diálogo y el surgimiento del conflicto cognitivo. Además, en éste es donde se pone en juego la capacidad de crítica constante y de actividades transformadoras principalmente del maestro y de los escolares.

En el tercer momento, se discutirá esquemáticamente, la forma en que los contenidos escolares se adhieren a los contenidos educativos de la experiencia comunitaria, para posibilitar otras alternativas de satisfacción de necesidades, principalmente, educacionales.

De estos tres apartados han de retomarse elementos para que a partir del conocimiento cultural local, el alumno despliegue su capacidad inventiva y transformadora poniendo en juego su subjetividad, la incompletud, la incertidumbre, la duda y el error, en aras de innovar, no sólo en la escuela, sino en su vida misma.

1. Reflejo del mundo vivencial

Como he venido sosteniendo, a partir del conocimiento cultural local y su respectiva revaloración como parte del conocimiento cultural nacional y/o universal, es como se ha de lograr que los miembros de las culturas subyugadas, en este caso de la comunidad del estudio, vayan construyendo caminos de crítica y acción que los conduzca a redimirse, no sólo ante la institución escolar, sino en cualquier plano de la vida social.

Por ello, es necesario darles la palabra a los inmediatos constructores de la cultura local, es decir, a los padres de familia y a los alumnos, debido a su relación directa con la escuela y el proceso educacional formal. ¿Por qué tanta importancia al hecho de darle la palabra?, Porque esas palabras “son significaciones constituídas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ellas” (Freire, 1990: 6)

Dar la palabra a padres y alumnos, abriéndoles un espacio donde no se sientan ignorados, coaccionados ni silenciados, ha de hacer que éstos reconceptualicen su mundo, se reen cuentren en él y con los otros sujetos que comparten una misma cultura. A partir de esta coincidencia, se ha de gestar una interacción que abra una comunicación más clara, una crítica que lleve a la actividad, a formular propuestas, a exteriorizar sus reclamos, sus quejas, sus expectativas, necesidades e intereses, etc.

En cuanto a los padres de familia, no se trata de hacer reuniones donde hay que enseñar qué deben hacer para cooperar en la educación de sus hijos. Se proponen encuentros donde hay que aprender simultáneamente, recíprocamente. Donde hay que cuestionar y proponer, donde hay que buscar informaciones, donde hay que urgar en las consciencias de cada uno, etc.

Dichas reuniones serán en dos momentos. El primero será fuera del horario de clases, únicamente con padres de familia para que éstos tengan la oportunidad de exteriorizar sus demandas, sus quejas, sus reclamos, sus expectativas con relación al trabajo escolar, pero sobre todo, sus propias concepciones acerca de la forma en que debe funcionar la escuela para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

En estas reuniones que se proponen para efectuarse al menos cada dos meses, o en los lapsos acordados por los participantes, los padres de familia harán posible el contacto con la cultura diaria de los niños, para retomarla en la planeación de cada sesión. En la interacción que se genere, además de la ya citado, se pretende rescatar “lo que los padres desean; a qué elementos de su cultura conceden verdadera importancia; cuáles de estos elementos les resulten

prácticamente indispensables; qué pueden comunicarles estos padres (*de su cultura*) a sus propios hijos... qué aspectos de su cultura quieren los padres que la escuela les ayude a mantener vivos” (Jordan, 1994: 33)

A la vez que se reciban aportaciones de la comunidad a través de los padres de familia, para ir enriqueciendo el trabajo en el aula; en la medida que se involucren y se comprometan en el proceso, tienen que ir convenciéndose del engaño que suministra una educación afanada en instruir convenientemente para afrontar una serie de exámenes, ocupar plazas que beneficien de modo casi exclusivo y egoísta a un solo sujeto sin importar el colectivo, ocupar un lugar en alguna escuela que por su verborrea, falacidad y fachada enajenan y desclasas a los niños y jóvenes que ingresan en ellas, etc.; hasta lograr conscientizarse que lo verdaderamente importante es la formación y el enriquecimiento profundo de la personalidad de sus hijos, el desarrollo de facultades que van más allá de lo simplemente utilitario y material, pero potencialmente necesario para lograr la transformación de su propia existencia y la de la comunidad.

De lo que se trata es que la cultura local participe activamente en la construcción de un conocimiento compartido. Es por ello que el encuentro con padres de familia, no se ha de limitar a las reuniones preestablecidas. Así como se les pide a los padres que exterioricen sus conocimientos que datan, principalmente, de la experiencia adquirida en ambos ámbitos diferentes a los escolares, también es necesario que el maestro y los alumnos se expongan al juicio de los padres. Esto ha de permitir que en las próximas sesiones haya más elementos para la discusión, y consecuentemente, para el enriquecimiento de la propuestas para darle continuidad al trabajo conjunto entre padres, maestros y escolares. Esto es, después de la reunión bimestral, por ejemplo, cada padre ha de asumir el compromiso de contribuir con el maestro y los alumnos en una sesión en el aula. Esto quiere decir que se ha de presentar al salón y no permanecer al margen de lo que allí acotezca, sino que ha de participar activamente, poner en juego sus propios saberes, costumbres, tradiciones, abstracciones personales, etc. con relación al contenido que se esté tratando en la clase a la que decida ir. Este tipo de participación, implica la posibilidad que en el transcurso del mes o del bimestre, haya uno o varios padres de familia en la clase, pues esta asistencia y colaboración no se calendarizará, quedará abierta a las condiciones y disposición de los padres de familia.

El tipo de participación activa planteada en las líneas anteriores, se refiere al mejor de los casos, pues se está previendo una cooperación irrestricta de los padres de familia e incluso de otros sujetos de la comunidad. No obstante, y sabiendo las relaciones laborales y de sobrevivencia que imperan en la comunidad, es de esperar que algunos de ellos no puedan cumplir. Entonces, será el propio grupo, en plenaria, quien ideará los mecanismos, instrumentos y medios para la participación de todos los involucrados, pues como he dicho en los capítulos anteriores, aun cuando prevalece una casi análoga forma de concebir el mundo y de hacer las cosas entre los pobladores, cada uno de ellos tiene sus propios constructos a partir de su particularidad, teniendo entonces una amplia gama de posibilidades que vinculadas o enriquecidas con los aportes de la cultura nacional, harán de los aprendizajes de los alumnos, elementos altamente consistentes para que los pequeños enfrenten la vida presente y futura.

Los alumnos han de transformar su rol pasivo y receptivo en crítico y activo. No será el docente quien vaya delineando los conceptos que los alumnos han de “aprender”, dando los ejemplos y controlando la ejecución de tareas y tiempos de participación. Será el alumno quien, a partir de su experiencia extraescolar llegue, de manera coordinada y deliberada, a apropiarse de nuevos conceptos o a reestructurar los que ya tenían como parte de su bagaje cultural. Para ello ha de proponer formas de explicitar su conocimiento, medios para acercarse otras informaciones y casos en donde aterrizar los nuevos aprendizajes.

En este sentido, no se trata de ubicar al alumno en lo inmediato y familiar, se trata de distanciarlo de ello, para que al hacer la abstracción se enfrente a ese mundo que tal vez no estaba en su consciencia, aún participando en él; con la posibilidad de transformar ese conocimiento cultural de simple estímulo para el aprendizaje en un verdadero desafío para la reconstrucción y revaloración de su cultura y el aprendizaje de la cultura universal, en el intento ecuánime de reconocerse como miembro de una cultura subyugada y como parte de una cultura que abarca a la humanidad entera.

Sin duda alguna, para la recuperación de la cultura local en toda su extensión, no basta con recurrir a las prácticas y usos de padres de familia y alumnos, Sería necesario acceder a otros sujetos y agentes de la localidad, a otros eventos como los religiosos, los políticos, los organizacionales, etc. Convivir de más cerca con sujetos notables como el Comisariado Ejidal, el Juez, los Mayordomos, los ancianos y todos aquellos, que además de poseer características comunes al resto de la población, pudieran dar cuenta de la forma en que conciben al mundo y la manera de hacer las cosas, de los problemas comunes y su forma de enfrentarlos, etc.

Como he citado en líneas anteriores, el maestro se encuentra, prácticamente imposibilitado para realizar una tarea de recuperación cultural planteada en cualquier sentido. Ante esto, ha de conformarse con extraer una muestra representativa de la comunidad para su estudio. Principalmente, esta muestra ha de estar conformada por los padres de familia y los alumnos. Entonces, los significados que muestren, o se puedan evidenciar a partir de lo verbalizado y lo realizado, se habrán de tomar como indicadores de la cultura que impera en la comunidad.

De esta forma, tanto padres de familia, alumnos y maestro participan para reflejar el mundo contextual en el que han tenido sus primeros aprendizajes los alumnos. Mediante la interacción, se hará posible abstraer lo que cotidianamente se da como práctica del “mundo vivencial”, haciendo posible redescubrirse como parte de una realidad particular, que a la vez, forma parte de la historia de la humanidad y de la forma de concebirse como seres sociales.

2. Dar sentido a las cosas a partir de la propia cultura

En este apartado se trata de entender que si una parte del reflejo del “mundo vivencial” en el trabajo docente, es posible darle sentido a las cosas que acontecen en la cotidianidad del mundo, porque se trata de comprender la particularidad como elemento constitutivo de la generalidad. Así pues, darle sentido a las cosas es tener consciencia de su existencia y de la forma en que existen para los demás y con los demás. Es apartarse del vacío y ubicarse en el entramado de significados que se manifiestan en el contexto inmediato y en el mundo, pero siempre a partir de lo vulgar y cotidiano de la existencia de la comunidad.

Si la escuela persiste en su aberrante idea de permanecer al margen de la vida de los pobladores de la comunidad, bajo el ideario de estar formado al hombre para enfrentar la vida, lo más que hace es negar a ese hombre, a su vida, a su realidad; es enajenarlo más que valorarlo.

Entonces, ¿cómo dar sentido a las cosas a partir de la cultura local?. La primera alternativa queda plantada a partir del propio diálogo, puesto que “él es racional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta” (Freire, 1990: 13) Es decir, los que dialogan pertenecen a un mismo mundo, pero que, por sus particularidades, suelen diferenciarse en la forma de conceptualizarlo, a la vez que coincidir en la forma de vivirlo. Los dialogantes asumen posturas y generan opciones, acuerdos, confrontaciones, conflictos, alternativas, etc., convirtiendo al diálogo no en el hacedor de la historia, sino en la historia misma.

A partir del diálogo entre los participantes en el hecho educativo, se da la posibilidad de cobrar consciencia que a partir del mundo vivido; cuando este mundo se objetiva, se problematiza y se comprende como un proyecto humano y para la humanidad, se abre la alternativa de lograr que los sujetos participantes desde una postura crítica y activa, transformen su vida pasiva y monótona, en vida creadora y comprometida.

Contextualizar la acción educativa y profundizar en el conocimiento de la cultura local, es romper con concepciones que tienden a señalar que el diálogo en el aula es un choque constante de ideas contrarias, una confrontación de dos universos subjetivos. Esta ruptura se hace posible porque las funciones de los interlocutores ya no se dan bajo estructuras preconcebidas. Ahora se ubican en un mismo plano, de tal forma que cada uno no tiene sus propias proyecciones para el futuro, sino que éstas apuntan a la misma dirección y se alcanzan haciendo uso de medios compartidos. (Postic, 1994: 99)

Romper con la idea del diálogo como un choque de ideas contrarias o de universos subjetivos que se confrontan permanentemente en el acto de la intercomunicación, permite entenderlo como “una forma de representar el mundo ante uno mismo y de comunicarse sobre él con los demás” (Dean, 1993: 43) Así, se espera que los alumnos empiecen hablando sobre lo próximo y familiar para posteriormente, pasen a hablar de aquello distante, desconocido, imaginado o producto de su fantasía. Se espera que a partir de lo vulgar y cotidiano aprendan a juzgar al mundo y a emitir juicios que enriquezcan sus conocimientos, sus experiencias y sus posibilidades de integrarse a la sociedad con éxito.

Además, y algo fundamental, se espera que a partir de la concepción dialógica de su propia cultura el educando se imbuja en un conflicto sociocognitivo permanente. Es decir, el aprendizaje del niño dependerá en gran medida de las representaciones que haga respecto a cada situación que se le presente, respecto a la relación social y a la tarea misma que le toque desarrollar. Dependerá de sus comportamientos para evitar la complacencia ante los problemas surgidos del propio contexto y de ámbitos no pertenecientes a su entorno pero igualmente necesarios para su construcción como sujetos sociales; dependerá de su actitud ante las problemáticas que personalmente tengan que enfrentar, pero más todavía, de aquellas presentificadas como parte de lo demandado por el grupo social particular al que pertenece; así mismo dependerá de las oposiciones que su propio medio le vaya suministrando y, más específicamente, de aquellas aportadas desde el papel de los padres de familia y el maestro principalmente.

Asumir el trabajo escolar de manera colectiva entre padres de familia, maestros y alumnos, a partir de la cultura local, en la que cada uno tiene amplias posibilidades de participar activamente para dar sentido a las cosas que están presentes como a las ausentes, permitirá “desarrollar una real co-elaboración de un nuevo instrumento cognitivo” (Gimeno, 1992: 172) que posibilita una comunicación crítica que viabiliza la cooperación para tener o ampliar la consciencia de ser autor de la historia y de la cultura.

3. Los contenidos escolares como complemento cultural necesario para la apertura de otras alternativas

Si hay coincidencia con Gimeno cuando se trata de definir qué contenidos deben ocupar el tiempo de enseñanza y de aprendizaje, es necesario también definir la función que debe cumplir la educación en relación con los individuos, con la cultura, con la sociedad donde estamos y con lo que pretendemos lograr. (Gimeno, 1992)

He de señalar, reuperando algunos aportes hechos por los padres de familia al preguntarles sobre sus expectativas respecto a la escuela, respecto a la atención y servicios ofrecidos a los pequeños sujetos de la comunidad, que ésta ha de proporcionarles o proveerlos de elementos que les permitan conscientizarse de su problemática tanto individual como colectiva para habilitarlos de forma crítica y activa en su participación de la vida social.

Para que la escuela cumpla con la función que social y oficialmente se le ha asignado, se debe hacer una serie de reconceptualizaciones sobre elementos fundamentales que condicionan las actividades escolares y, permiten hacer concretamente el vínculo entre los contenidos de aprendizaje emanados de la propia cultura local con aquellos aportados por la cultura base para el fortalecimiento y reconstrucción de los conocimientos locales.

En relación con la cultura, ésta ha de ser recuperada para hacerla funcionar como base, en tanto cultura local y, al mismo tiempo, ir la revalorando en el tiempo y lugar de la historia universal. Es decir, se debe valer del conocimiento cultural local para contextualizar el aprendizaje de los educandos y lograr aprendizajes que estén más allá de lo vulgar y cotidiano, pero que sean igualmente relevantes.

En relación a la sociedad en la que vivimos, una de las funciones de la escuela es atender la diversidad cultural, pues en esta forma se atiende a la calidad de la educación para todos. Esto permite incluir en el proceso de modernidad no sólo a quienes se hacen portadores de la cultura dominante, sino también a aquellos que pertenecen a las culturas subyugadas. La idea concreta es problematizar a la sociedad actual para incluir, en cualquier caso, a todos los grupos sociales, en el proyecto de nación que se esté llevando a cabo.

Finalmente, la función con relación a la sociedad que se espera, en ella se plantea no sólo la inclusión de las culturas subyugadas, sino que también su incorporación crítica y activa, de tal suerte que no se conciban como el mal necesario para la perpetuación de la clase dominante, sino como una parte de la historia y de la cultura, tan necesaria y potencial como cualquiera. Vistas las cosas de esta forma, la pretensión es que la escuela contribuya a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con la humanidad, capaces de criticar y proponer; con el coraje suficiente para implementar acciones eficaces y transformadoras que lleven a una sociedad más justa, más equilibrada y más humanizada.

De la misma forma que he retomado a la escuela como un constructor social, los contenidos corren la misma suerte. Es decir, los contenidos escolares son válidos en contextos y concepciones precisas, dependiendo del tiempo y de la visión del mundo que se tenga. Así aunque contenidos escolares, no reflejan únicamente la historia del pensamiento escolar, sino las de los sujetos participantes del proceso educativo y de las relaciones que se establecen entre escuela y contexto, en este caso, entre escuela y comunidad.

Así, lo que ha de aprenderse de manera colectiva bajo esta propuesta, debe expresar los valores y funciones que la escuela, comprometida con los pobladores de la comunidad, ha de difundir en este contexto social histórico como parte del pequeño mundo de cada sujeto, lo que da cuenta de lo local y, a la vez, como parte del gran mundo que está conformado por la sociedad en general.

De esta forma, si la educación pretende la formación de un modelo de hombre y de ciudadano, los contenidos que se implementen en la acción educativa han de apoyarse en criterios de carácter social y moral, además de los que quedan plasmados en el currículum como representantes de la cultura dominante. Sólo de esta forma la escuela ha de responder a las aspiraciones de ligar los aprendizajes escolares al mundo en que se está, a la cultura local.

Si al partir de la cultura local para enfrentar el proceso educativo, se recuperan las prácticas, los usos, las tradiciones, las sanciones, las redes de autorreproducción y de socialización, los estilos de interacción, la forma de hacer uso de la lengua y los niveles de participación, (Bertely, 1992:

6) indudablemente, de manera consciente y explícita, o de forma inconsciente y oculta, se presentifican contenidos de carácter moral y social, político y económico, pero siempre caracterizados por el interjuego generado entre contenidos escolares aglutinados en el currículum oficial y aquellos que responden a las particularidades de vida de los pobladores de la localidad. No obstante, siempre han de quedar dudas, insatisfacciones sociales, necesidades y anhelos con fundamento en la capacidad de imaginar, necesidad de elementos diferentes para implementar la acción transformadora y en sí, la necesidad de tener un aliado más entre maestros y alumnos en este proceso, donde los profesores y los escolares se comportan como educadores y educandos los unos de los otros; y será en estas incompletitudes, donde se generarán nuevas posibilidades de crear y recrear otros contenidos escolares que realmente tengan algo que ver, no sólo con las expectativas educacionales de la comunidad, sino, además, con aquellas que forman parte de la propia existencia de los sujetos participantes.

Para que los contenidos escolares sean verdaderos aliados en el proceso educativo, para que coadyuven a hacer eficiente la labor de la escuela y para lograr, con apoyo de éstos, la transformación no sólo de las concepciones acerca del mundo, sino de la vida misma, se hace indispensable que no sean tomados de modo lineal, sino en función de las necesidades que surjan de la propia práctica, del papel asignado a la escuela y, sobre todo, de la realidad existencial de la cual parten los sujetos involucrados en el proceso educativo en la comunidad rural.

B. Diseño instrumental de una sesión

El propósito de este diseño, es sugerir algunas pautas acerca de la forma de cómo un docente puede ir haciendo su planeación, no sólo para la clase con los alumnos, sino también, con padres de familia.

Inevitablemente, el boceto aquí presente muestra limitaciones, porque es elaborado a partir de datos que se han registrado desde hace algún tiempo y, para que realmente sea acorde con los sujetos y el lugar donde se desarrolla, debe absorber aspectos del pasado para plantearlos en términos del presente y, de esta forma, hacer apuntalamientos para planteamientos futuros. En este caso, se tienen los elementos enriquecedores recogidos de la historia pasada de la comunidad y la institución escolar; también se cuenta con la visión del proyecto de vida social esperada para el futuro, pero falta la esencial, los sujetos con los que se ha de trabajar, pues ellos son la piedra angular en la que ha de descansar la propuesta, en virtud de no tener la intención de proponer para hacer con o para los educandos y padres de familia, sino, para construir, reestructurar y valorar de manera conjunta y corresponsable.

En términos generales, no se trata de presentar un esquema a seguir fielmente, se trata de aportar una idea que sirva como punto de arranque, tendiente a ser modificada desde la perspectiva del docente, de los padres de familia y desde los alumnos, en función a sus propias

posibilidades y consciencia hacia la participación para la construcción del conocimiento compartido.

No obstante, una cosa que no se ha de descuidar, es que se trata de recuperar y revalorar la cultura local para lograr aprendizajes relevantes. Este debe ser el eje rector permanente que permita erradicar de las aulas la negación de la confluencia de distintos aportes culturales. Permitiendo con ello, transformar el autoritarismo principalmente de los docentes y autoridades y el silencio en que se ha sumergido a padres y alumnos principalmente, en prácticas educativas democráticas, transformadoras y tendientes a contribuir en la construcción de una sociedad más humana y justa para todos.

1. Sesión con padres de familia

En esta ocasión la planeación estará diseñada a partir de las preconcepciones del docente, más bien, de las mías, del poco o mucho conocimiento que tengo acerca de la cultura local del grupo sociocultural que habita en esta comunidad, de mi formación e intereses, etc.; lo mismo sucedería en la práctica, ya que después de la primera sesión será posible que esta planeación se vaya definiendo con las aportaciones de los elementos del grupo de padres, las de los alumnos y las del docente.

He de insistir que en estas reuniones no se trata de ver cuestiones donde los padres han de implicarse en problemas de construcción o reconstrucción de la escuela, en organización para fiestas y festivales ni para resolver problemas personales de los alumnos. Se trata de abrir un espacio para que los padres de familia tengan la palabra, aunque coordinados por el profesor, para que digan cómo conciben al mundo y cómo hacen las cosas, para que compartan la forma de significar su vida, el modo en que se lo transmiten a sus hijos, la manera en que los pequeños aprenden a insertarse y ser parte de esta cultura y, finalmente, para que tengan oportunidad de manifestar sus expectativas con respecto al papel social que debe cumplir la escuela, al tiempo que propagan alternativas para que lo más redituable para todos, se lleve a cabo.

Se trata de llevar a cabo una cooperación permanente y funcional entre padres de familia y maestros para lograr aprendizajes relevantes en la escuela, que coadyuven al desarrollo general de la personalidad de sus hijos y alumnos. Contribuyendo con ésto, a elevar la calidad de la educación ofrecida a sectores marginales y empobrecidos como es la comunidad de Santiago Tlajomulco, Hgo.

A continuación expongo los puntos a considerar dentro del plan para la sesión con padres, al tiempo que iré dando a conocer mi particular punto de vista en cada uno, recordando que no es precisamente mi intención dar recetas ni consejos, sino, informaciones que habiliten la creatividad y la convicción de que sólo coordinados los esfuerzos en un proyecto común será posible alcanzar metas que desde la escuela tradicional se ven distantes y como planteamientos utópicos innecesarios.

Tema a tratar

Al programar los temas, estos deben ser seleccionados pensando o sabiendo lo fundamental que resultan en la vida de las familias de la comunidad, así como el interés que el tratamiento del mismo pudiera generar. Por ejemplo, las expectativas que los padres tienen con respecto a la escolaridad de sus hijos, el cumplimiento con la función oficial y social que le asignan a la institución; otros como cuestiones de salud, de cultivo del campo, de gestión de bienes para la localidad, etc.

Posteriormente, la selección de los temas, además de cumplir con el criterio anterior, deberán ser tales que no remitan a propuestas o pedimentos personales, sino, se han de seleccionar aquellos temas representativos de las inquietudes del colectivo, indistintamente si han aflorado sólo como sugerencias o problemáticas personales.

Para tener un acercamiento a la primera sesión con padres de familia, propongo iniciar con un tema relacionado con las expectativas de los padres de familia respecto al papel de la escuela. Abordar este tema, de entrada, abre un sendero con múltiples caminos, permite adentrarse desde lo general y ambiguo a la discusión que aterriza en compromisos concretos y cercanos, además, infunde confianza a los participantes porque tienen conocimiento de ello, porque tienen sus propias concepciones y porque rompe de entrada con una gran muralla que les ha prohibido incluirse en asuntos educacionales de sus hijos.

Propósito

En sí, en cada sesión ha de plantearse un propósito concreto, pero éste no debe descuidar el hecho que se trata de recuperar la cultura local para que al incluirse de manera crítica y activa en el aula, derive en aprendizaje relevantes para el alumno.

Además, los propósitos que se plantean deben ser tales que habiliten a los padres en la toma de consciencia de los problemas que los aquejan y, a partir de éstos, se asuma su participación como parte fundamental en la posible solución de dichos problemas. Es decir, no se trata de indicarles en qué y cómo han de participar, ellos deben buscar las alternativas, las formas y los medios de reducir al mínimo sus ansiedades y equilibrar su responsabilidad como padres y educadores de sus propios hijos.

De acuerdo con el tema propuesto para la primer sesión, el propósito podría quedar así: Analizar las expectativas de los padres de familia al mandar a sus hijos a la escuela.

Actividades

Teniendo en cuenta que es una comunidad donde los niveles educativos de los padres de familia son bajos, (Censo Escolar, 1996) el docente debe estar preparado para facilitarles datos e informaciones que en cada tema se vayan requiriendo, sin que esto signifique asignarle un papel de conferencista; debe saber con precisión qué aportar y cuándo.

Al diseñar las actividades, se debe tener muy en cuenta que se está trabajando con adultos, con padres de familia y que se busca sean ellos quienes asuman compromisos de trabajo después de deliberar. Es decir, se deben plantear actividades que permitan a los participantes convertirse en coparticipes activos y no meros receptores dispuestos a ejecutar las propuestas del docente coordinador o de dos o tres padres que jueguen el papel líderes naturales.

De esta forma, las actividades que propongo para la sesión que se viene estructurando, son: encuadre del tema, nombrar relatores, discusión del tema, análisis de la discusión y asignación de tareas.

a) Encuadre del tema

Este estará a cargo del docente. Se trata de ubicar contextualmente el tema, ubicándolo en tiempo y en un espacio específico. "Este encuadre organiza la actividad a nivel de lo cotidiano y define formas de trabajo y tipos de relación. Esta actividad particular encuentra sentido en el reconocimiento del sujeto educativo y en los modos de aprender" (Ochoa, 1997: 10) Concebida así esta actividad con padres de familia, en constante interacción bajo las pautas de un tema específico, adquiere un carácter particular y por ello, se define a partir de sus propias particularidades, evitando concebirlas como parte o engendro de otras actividades promovidas por o desde la escuela.

Es el maestro, como convocante, quien tiene que encuadrar ciertos aspectos de la reunión. Para facilitar el encuadre del tema, se sugiere hacer preguntas de la siguiente naturaleza, pues su respuesta, puede dar una ubicación más o menos correcta de dicho tema con relación a la importancia e interés que pueda generar entre los participantes; las preguntas sugeridas son: ¿Qué fines se persiguen al abordar este tema?, ¿qué metas hay que lograr?, ¿cuál es la intención de trabajarlo?, ¿por qué este tema y no otro?, ¿qué cosas específicas del tema se pretende trabajar?, ¿quiénes deben participar?, ¿qué características tienen los sujetos con quienes se va a trabajar el tema?, ¿cuál es el marco social, institucional y personal del que se parte?, ¿cuáles son las formas más idóneas de participación para que el abordaje de este tema contribuya a la reconstrucción y revaloración de la cultura local?, y todas aquellas preguntas que los momentos de trabajo y recreación de los conocimientos, vayan exigiendo poner en juego.

b) Nombrar relator

Estos juegan un papel fundamental, ya que deberán anotar aquello que vaya dando luz sobre la cultura local, sobre las costumbres, saberes, características y participación, formas de entender el mundo y la forma particular de hacer las cosas. De hecho, las anotaciones de los relatores deben proveer al docente de elementos escritos para conocer lo que acontece en la vida extraescolar del alumno y, de esta forma, darle elementos para planear sus actividades ante el grupo escolar. De igual forma le permitirá planear la forma de provocar a los alumnos para participar crítica y activamente desde sus referentes contextuales en la reestructuración de éstos y en la concepción de otros que se vayan desprendiendo e insertado en el proceso.

No está por demás señalar que el nombramiento de los relatores se hará de forma democrática y rotativa en cada sesión, de tal forma que ésto resulte como una forma de participación activa, más que como sanción. De allí que se deba proponer inicialmente a los más convencidos y conscientes de su inclusión en el grupo de padres, para luego, progresivamente, todos vayan conscientizándose de que la responsabilidad es horizontal y nadie es más que nadie, pero tampoco nadie es menos que los demás.

Ahora bien, cuando se de el caso en que el relator no tenga la habilidad o práctica necesaria para ir haciendo las anotaciones, es conveniente que se disponga de una grabadora para proporcionársela, con el propósito que sea el propio relator el encargado de llevar la grabación, misma que será entregada al docente para su análisis y comentario en la siguiente sesión.

c) Discusión del tema

Cada participante tendrá oportunidad de vertir hacia el grupo sus propias consideraciones al respecto. En esta parte, es fundamental la capacidad organizativa del docente, ya que de ello depende que un sólo padre de familia no se apropie de la palabra, que no haya altercados de tipo personal, que no se caiga en una monotonía estéril, que se vayan recopilando las ideas para ampliarlas, en general, para mantener el interés y el compromiso de participar activamente.

En la discusión del tema han de preferenciarse dinámicas grupales que permitan la participación de todos los involucrados en este grupo de cultura, tales como la lluvia de ideas, el trabajo en binas, la conformación de micro grupos, etc. No obstante, ésto, nuevamente, queda supeditado a los deseos y necesidades de los participantes. Es decir, si en el tratamiento del tema surgieran varios puntos, por ejemplo las quejas, los reclamos y las rutinas que se dan u observan en la escuela, y los padres decidieran invitar a participar al director del plantel para tratar con él estos temas, debe haber una predisposición a cambiar las estrategias que previamente hayan sido diseñadas.

d) Análisis de la discusión

El análisis de la discusión permitirá ir haciendo una especie de depuración, no entre lo que sirve y lo que no sirve, pues en última instancia todo lo que digan los padres de familia, darán cuenta de los significados que permean la vida de la comunidad o que como sujetos particulares conciben.

Entonces, la depuración será en el sentido de ir recuperando aquello que esté más directamente vinculado al aprendizaje de los escolares. Al detectarlo, será posible focalizar el asunto y profundizar en las informaciones o conocimientos que al respecto se tengan, así como en la necesidad de acercarse otras informaciones si no se poseen y plantear nuevas actividades futuras.

e) Asignación de tareas

Estas han de surgir del análisis de los aportes de los padres. Pueden estar relacionadas con la sesión misma, con materiales que han sido detectados como necesarios, con la búsqueda de nuevas informaciones, con la siguiente sesión, etc.

Nuevamente es aconsejable que, de ser posible, el cumplimiento de tareas, si se individualizan, estén a cargo de los más convencidos o que realmente tengan posibilidades de realizarlas, ya que no es pertinente pedirle a un padre de familia analfabeta que recabe información por escrito sobre los Consejos de Participación Social, por ejemplo, para discutirla en la siguiente sesión.

No se debe olvidar en cada sesión, como parte de las tareas, que cada participante ha de asumir el compromiso de asistir, por lo menos una vez en el bimestre, a una sesión o parte de ella, de las que se llevan a cabo tradicionalmente entre alumnos y maestro en el aula. Asistir pero para participar activamente, no como mero espectador; no como juez, sino como parte del grupo que tiene posibilidades de enseñar y de aprender; no como obstáculo, sino como posibilitador de aprendizajes con sus aportaciones y actitudes positivas hacia la transformación de la práctica docente en que está involucrado su hijo (a).

Esquemáticamente la planeación de una sesión con el grupo de padres de familia quedaría así:

SESION No. _____

TEMA: Las expectativas de los padres de familia respecto al papel de la escuela.

PROPOSITO: Analizar las expectativas de los padres de familia al mandar a sus hijos a la escuela.

AGENDA DE TRABAJO

ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTO
1. Encuadre del tema a cargo del profesor coordinador. 2. Nombramiento de relatores. 3. Lectura del propósito. 4. Discusión del tema, mediante lluvia de ideas. 5. Análisis colectivo del tema. 6. Asignación de tareas.	Lámina	Síntesis de los anotaso por los relatores

2. Sesión en el aula con los alumnos

Para esta sesión, queda como referencia que el maestro conoce mínimamente la cultura imperante en la localidad, hecho que le permite destacar lo más importante del tema a tratar. Por lo mismo, posee elementos que le permiten inducir al alumno a la crítica y a la participación activa, mediante la formulación de cuestionamientos que desaten en éste el conflicto cognitivo, hecho mismo que lo habrá de llevar a plantear sus propias preguntas y buscar las posibles respuestas.

Inicialmente, antes de cada clase, el maestro debe tener definidos todos los aspectos intervinientes, sin que esto signifique su aplicación tal como ha sido planeada, sino, teniendo la predisposición, habilidad y capacidad de virar el rumbo de la clase, del tema, de los contenidos o de las actividades cuando las circunstancias vivenciales de los sujetos participantes así lo demanden.

En esta ocasión he seleccionado un tema de la asignatura de geografía de quinto grado para ejemplificar una posible forma de planear una clase. La propuesta se basa en una serie de preguntas que al ser respondidas permitirán tener la planeación deseada desde la perspectiva del docente, y a los alumnos les abrirá la posibilidad de ir encadenando sus conocimientos previos, con aquellos que demanda el abordaje de contenidos escolares previamente configurados en un currículum que norma y regula las prácticas educacionales.

No mostraré puntualmente cómo usar esta alternativa metodológica. Me concretaré a hacer algunas consideraciones de las distintas partes que la conforman, en el intento de proveer de elementos que abran pautas para que cada docente, en cada caso, haga una contextualización acorde a los tiempos, lugares y sujetos con los que se esté trabajando.

Por ello, lo mismo hubiera significado retomar el ejemplo de la asignatura de Español, de Matemáticas, de Historia, etc. que da la de Geografía; del bloque II, del III, del IV que del I; o cambiar el eje temático, la lección, consecuentemente el propósito y los contenidos. Al final, cualesquiera que se incluya en la selección para el diseño de la planeación de clases, sirve para el mismo fin en este estudio: emitir criterios orientadores para una propuesta de trabajo en el aula tendiente a recuperar y revalorar la cultura local.

Si el tema resulta interesante para los niños y además, satisface alguna o algunas necesidades planteada por ellos, se debe seguir adelante, sino debe ser excluido aún cuando esté recomendado en el currículum correspondiente. Aunque casi todos los temas tienen algo de importante cuando se trata de conocimientos específicos, para no sentirlos como imposición, es necesario que el docente se valga de los aportes de padres y alumnos, principalmente, para estructurarlos. Es necesario que verdaderamente sea generado en el ámbito comunitario, pues de ser así, al enriquecerlo con los aportes sistemáticos de las distintas disciplinas, éste permitirá la construcción de aprendizajes relevantes por los alumnos, y significará para los padres y maestros, la certeza de contribuir a la formación integral de los escolares, y con ello, a la

transformación, no sólo de las prácticas escolares, sino de aquellas que se desarrollan en el mundo vivencial de la comunidad y la sociedad en general.

Una vez definido el tema de donde se ha de partir, la asignatura, el bloque, la lección y el eje temático se retoman del avance programático del grado correspondiente, pues ésto permite ir haciendo un engarzamiento entre la cultura local y la cultura base; permitiendo no descontextualizarlo ni dejarlo en términos de lo coloquial. El tema es el punto de arranque de la cultura local, porque en él se deben reflejar los conocimientos, las expectativas, las costumbres, los usos, las prácticas y todas aquellas características que le dan identidad a la comunidad como grupo sociocultural particular. La asignatura, el bloque, la lección y el eje temático, resultan ser el punto de arranque de los aportes que puede hacer la cultura base a partir del trabajo escolar. En este sentido, la cultura local se pone en juego para la construcción del conocimiento desde el inicio hasta el fin de la sesión, de la clase o del proceso mismo. Desde el principio porque se parte de ella, de lo que conciben y es significativo para los escolares. Hasa el final, porque, si bien entra a concursar el aporte cultural universal, son los alumnos quienes siguen construyendo, y al hacerlo, siguen poniendo en juego su propia cultura, ya que ésta no es concebible independientemente de ellos.

El propósito y los contenidos son pensados y diseñados en función al punto referencial por las respuestas a preguntas tales como: ¿qué es lo más importante del tema?, ¿por qué puede interesar a los alumnos?, ¿qué tiene de interesante desde el punto de vista de los pobladores de la comunidad y su forma de vida?, ¿cuáles contenidos se pueden presentar como tendientes a afectar la vida de los alumnos y sus familiares?, ¿qué contenidos fomentar para la recuperación de la cultura local?, etc. y, desde luego, considerando la propuesta de propósitos en el avance programático.

En general, tanto los propósitos como los contenidos planteados a partir de la experiencia extraescolar del aducando y con la colaboración de los padres, tienen el cometido de dar cuenta que a través del proceso escolar, el alumno llegue a “tener la certeza de poder comprender la realidad y de poder hacer algo para transformarla” (Aguilar, 1998: 114)

Las actividades se disponen en tres momentos, tal como se han presentado en la parte introductoria de este apartado. La primera se relaciona con el reflejo del “mundo vivencial”, la segunda con la forma de dar sentido a las cosas a partir de la configuración del conflicto cognitivo a partir de la discusión, y la tercera versa sobre la forma en que los contenidos escolares se involucran para enriquecer o reafirmar las conceptualizaciones hechas por el alumno.

Las actividades que se refieran al reflejo del “mundo vivencial”, serán aquellas en que el escolar se asuma como miembro activo del grupo histórico al que pertenece. Serán aquellas actividades donde el pequeño tome la palabra y a través de su verbalización muestre los significados que para él tiene actuar de una forma determinada, donde él tenga la oportunidad de preguntar y a la vez responder a sus cuestionamientos; será un espacio para la recreación de su propia cultura, pero a la vez para la revaloración, porque al poner en juego sus creencias, sus

inquietudes, sus deseos y necesidades, ha de advertir que éstos, son tan importantes o más que aquellos que han quedado plasmados en los textos y en las disciplinas que se estudian en la escuela.

La segunda parte se refiere a la forma de dar sentido a las cosas a partir de la configuración del conflicto cognitivo. Se trata de partir de las construcciones propias pero sabiendo la existencia de otras posibilidades a elegir. Es entender que la sociedad total se conforma de una multiplicidad de comunidades o grupos sociales, en los que caben cualquier tipo y cantidad de significados. Es concebir que a partir de lo vulgar y cotidiano se pueden crear imágenes en el sujeto. Imágenes que darán cuenta de las construcciones que se suscitan en él, no de tareas cumplidas a pedido del docente u otros adultos. Es el momento en que verdaderamente el educando construye y se apropia de nuevos conocimientos que de entrada parecieran inaccesibles y hasta prohibidos para él.

El tercer momento en sí, es el espacio pertinente para que el alumno, en coordinación y confrontación con el maestro, las autoridades, los padres de familia, sus propios compañeros, los textos, los medios masivos de comunicación, etc. vaya incorporando los aportes de la cultura nacional y universal. Incorporar los aportes de la cultura base de esta manera, no será en el vacío, pues tendrá como sustento la cultura local de la que se parte. En este sentido, los conocimientos que se recojan de otros ámbitos que no sean los contextuales, servirán como complemento, como herramienta que permita explicar y comprender, así como materia prima para sustituir aquello que la propia cultura local no pueda ofrecer y sea necesario en la construcción de los aprendizajes de los escolares.

Estos tres momentos planteados para la implementación de actividades, deben estar pensados de tal manera que arrojen una relación productiva y grata en la reestructuración y revaloración de la cultura local. Abriendo las posibilidades de participación a alumnos y padres, no sólo se establece la cordialidad en el trabajo, sino, también se origina la construcción del conocimiento compartido.

Los tres momentos de las actividades se basan en preguntas. Las primeras preguntas las debe formular el docente, pues de éstas depende que el alumno sea provocado y motivado para que manifieste lo que sabe acerca del tema, la forma en que se significa en la comunidad, la forma en que él lo ha significado, así como las dudas e inquietudes que le surgen.

En estos tres momentos de la actividad, el profesor debe estar alerta para advertir el momento en que el tema ha de tomar otro curso. Por ejemplo, si se está hablando sobre el sistema solar y la tierra y es inquietud de los alumnos saber la distancia de la tierra a la luna, por ejemplo, y sigue la inquietud de las mediciones, es pertinente abordar el uso de instrumentos de medición e incursionar en un tema de matemáticas; si surge la necesidad de saber cómo se han concebido los movimientos de rotación y traslación de la tierra a través del tiempo, es pertinente revisar lo que hay al respecto en diferentes culturas, tanto mesoamericanas como de otros continentes, según la inquietud e interés de los escolares y de esta forma incursionar en un tema de historia, etc.

Por otra parte responder previamente a una serie de preguntas, permitiría al docente proveerse de informaciones que le fueran útiles ante los cuestionamientos de los educandos. Es decir, le permitirían dominar el tema, no sólo en lo contextual, sino en los aportes teóricos aglutinados en las disciplinas que habrán de tocarse. Aunque, de hecho, no se sugiere que sea él quien de respuesta a todas las interrogantes, porque de hacerlo así, estaría bloqueando la posibilidad de que sea el propio alumno quien problematice, reflexione, critique y actúe de manera consciente en la búsqueda de posibles soluciones y construcciones que vayan discipando las dudas de éste.

Con respecto a los recursos, no se trata de que el docente lleve al aula láminas, maquetas, biografías, instrumentos, videos, grabaciones, etc., sino que el alumno busque y diseñe los materiales que amplíen sus dudas, que las resuelvan, esquematicen o ejemplifiquen. Puede ser un proceso de búsqueda y recolección de materiales ya elaborados, pero también, un proceso de construcción de éstos.

Finalmente, la evaluación. Esta debe considerarse como un juicio al valor y mérito que cada participante ha logrado en la clase, en un periodo o a lo largo del curso. No será el educador quien determine aspectos de bien o mal, sino los propios educandos quienes deberán responder a enjuiciamientos de ellos mismos. Preguntas que deben propiciar una revisión de la toma de consciencia de la responsabilidad que implica convertirse en su propio proveedor de conocimientos y copartícipes en la construcción del conocimiento compartido a partir de la reestructuración y revaloración de su propia cultura. Tanto docente como alumnos podrán ir dando cuenta de sus avances y retrocesos o estancamientos, pues serán sus propias producciones las que les han de indicar los niveles de construcción que vayan logrando.

De esta forma, el esquema que a continuación presento ha de ejemplificar los aspectos más generales que se deben tener en cuenta para la planeación. Digo más generales, entendiendo que en la medida que los sujetos, padres y alumnos, asuman su propio rol con base en esta propuesta, ya no se planeará desde las generalidades, sino, reponiendo a las particularidades de los sujetos, del contexto y de la institución misma:

TEMA:
FECHA:
ASIGNATURA:
BLOQUE:
LECCION:
EJE TEMATICO:

<p>PROPOSITO:</p>	<p>¿Qué es lo más interesante del tema?</p> <p>¿Por qué puede interesar a los alumnos?</p>
<p>CONTENIDOS:</p>	<p>¿Qué tiene de interesante desde el punto de vista de los pobladores de la comunidad y de su forma de vida?</p> <p>¿Qué contenidos puede presentar que afecte la vida de los alumnos y sus familias?</p> <p>¿Qué contenidos fomentar para la recuperación de la cultura local?</p>
<p>ACTIVIDADES:</p>	<p>REFLEJO DEL MUNDO VIVENCIAL:</p> <p>¿Qué tiene que ver el tema con sus vidas?</p> <p>¿Qué importancia tiene para nosotros conocer acerca de este tema?</p> <p>¿Qué sabemos del tema?</p> <p>¿Cómo lo hemos aprendido?</p> <p>¿Qué relación tiene con lo que hacemos todos los días?</p> <p>DAR SENTIDO A LAS COSAS:</p> <p>¿Qué sentido tienen los términos que se usan para explicar el tema?</p> <p>¿El sentido de éstos, coincide con el que se le da en la información contenida en la asignatura?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias y coincidencias?</p> <p>¿En qué nos afectan?</p> <p>¿Qué otra cosa les interesa saber?</p> <p>¿Con qué se relaciona?</p> <p>¿Qué se debe hacer para enfrentar estos contenidos?</p>

	<p>LOS CONTENIDOS ESCOLARES COMO COMPLEMENTO CULTURAL:</p> <p>¿Cómo recuperar las aportaciones de los alumnos?</p> <p>¿Qué informaciones suministrar para completar y enriquecer las aportaciones de los educandos?</p> <p>¿Cuándo canalizar el tema hacia otra asignatura y hacia otros contenidos?</p> <p>¿Cómo convertir al tema en un asunto interdisciplinario?</p>
RECURSOS:	<p>¿Qué nos permitirá ilustrar lo que se discute?</p> <p>¿Cómo ejemplificar lo que se aporta?</p> <p>¿Qué hacer o a qué recurrir para concretar lo que se dice oralmente?</p>
EVALUACION:	<p>¿Qué sabíamos del tema?</p> <p>¿Qué sabemos ahora?</p> <p>¿Qué ha quedado pendiente?</p> <p>¿Qué importancia ha tenido haber tratado este tema?</p>

En cuanto al formato, se puede utilizar el que mejor se adapte a las necesidades e iniciativas del docente. Esto es lo que menos importancia reviste. Lo verdaderamente importante es que en él se incluyan cualquier tipo de orientaciones que permitan llevar a cabo la vinculación real entre la cultura local y los aportes de la cultura universal en el trabajo cotidiano del aula, con la finalidad que los alumnos obtengan aprendizajes relevantes. Aprendizajes que los lleven a conformar una personalidad con capacidad de crítica, con amplia perspectiva de consciencia y con contundente actividad creadora para la transformación de la sociedad en una más justa, equitativa y humana.

Ahora bien, en los tiempos en que he concluído con los estudios correspondientes a la Maestría y que me han permitido llevar a cabo esta investigación, aún no se pone en práctica la propuesta de trabajo que he expuesto. Esto ha sido así, porque desde el diseño curricular de la Maestría no se contemplaba la intervención en la práctica de cada participante, sin que por ello se entienda que se dejaba de lado la vinculación teoría-práctica. Más bien, lo que se priorizó fue el desarrollo de habilidades para conjugar la práctica docente con la investigación científica, mediante la reflexión analítica y propositiva sobre la práctica educativa en los ámbitos de educación básica y en la formación y actualización de docentes.

En otras palabras, la Maestría no resultaba de competencia exclusiva para docentes frente a grupo, sino para todos aquellos que directa o indirectamente tienen incunvenia en lo educativo. Por ello, se trataba de analizar los asuntos de esta índole desde los principales aportes de las perspectivas científico-sociales que han retomado como objeto de estudio a la educación, proporcionando elementos teórico-metodológicos para el análisis y mejoramiento de la práctica educativa.

Para obtener el grado de Maestría, entonces, no se precisaba de una propuesta innovadora de intervención. Se tendría que hacer un estudio analítico que diera cuenta de la situación o problemática educacional, aún cuando sólo quedara en el plano descriptivo o interpretativo. No obstante, tampoco se desechaba la posibilidad que alguno de los cursantes pudiera construir una propuesta de intervención de acuerdo a su interés y necesidad.

Si bien he de reconocer el enriquecimiento teórico a partir de haber cursado este nivel académico, como maestro de grupo de educación primaria rural, además de tener las competencias necesarias para reflexionar y analizar la práctica educativa, tengo la necesidad de contar con elementos concretos que faciliten mi labor y me permitan alcanzar resultados más satisfactorios, útiles y humanizantes a partir de este proceso.

Porque sigo siendo maestro de grupo, porque tengo la firme convicción de seguir trabajando para coadyuvar a la liberación de los oprimidos, aún desde los límites que imperan en la institucionalización de la educación, es que concebí la necesidad de construir una propuesta. Desde luego, propuesta que surge de la reflexión, del análisis y de la interpretación del estado que guarda la práctica docente, en un tiempo determinado, de unos maestros de escuela rural, entre los que me reconozco, y su estrecho vínculo contextualizador al pertenecer a una pequeña y marginal comunidad rural.

Propuesta que no quedará como requicito de titulación, ni como mera fantasía. Es una alternativa que marca líneas para mejorar mi trabajo docente, por lo que en un tiempo no lejano, en cuanto concluya con esta etapa de formación y mi permanencia en la escuela primaria y en la comunidad, sean más o menos estables, la he de poner en marcha y, a partir de ella, fortalecer la actitud transformadora para enfrentar los nuevos retos y problemas que se generen en el trabajo cotidiano del aula.

VI. REFLEXIONES FINALES

Al principio de este trabajo se anotaron como intenciones concretas, evidenciar formas de concurrencia de la cultura local en el trabajo cotidiano del aula para el logro de aprendizajes relevantes, así como sustentar que mediante ésto, será posible contribuir con los alumnos para convertirse en sujetos conscientes, críticos y activos en una sociedad que los niega; fundamentalmente porque excluye a grupos sociales subyugados como el de procedencia. Enfatizar las concepciones que los padres de familia tienen acerca del papel de la escuela, así como sus expectativas al mandar a sus hijos a esta institución educativa, pretendía convertirse en el referente que hablara sobre los aprendizajes culturales de los alumnos. Aprendizajes que bien podían ser previos a la escolarización y aún aquellos que surgen participando de ésta. Y junto con el análisis reafirmado de la intervención de la cultura local en la práctica docente de los maestros de esta escuela primaria, se planteaba el problema de insertar este asunto como una necesidad de reconocimiento y atención a la diversidad cultural, siempre con la intención de coadyuvar a elevar la calidad educativa ofrecida a esta población.

En el desarrollo de este trabajo, se espera haber mostrado cómo el contexto y los sujetos con su particularidad influyen decisivamente en la atención educativa para los infantes de la comunidad. Se señalaron condiciones de diverso orden, entre las que destacan la participación de los padres de familia, los prejuicios de los docentes y las restricciones que la normatividad impone al proceso educativo, principalmente, desde un currículum preescrito para todos, precisamente sin considerar la diversidad cultural.

De esta forma, y recuperando las características específicas en las que se desarrolla la educación en la escuela primaria y en la comunidad rural del estudio, se pueden identificar algunas causas fundamentales que definen este vínculo y que le dan matices de particularidad al proceso educativo. Entre las causas más denotativas que intervienen, está la recalcitrante pauperización de la población, la baja o nula cultura de participación, la cerrazón de los docentes hacia la intervención de los padres y otros agentes, las múltiples necesidades y problemáticas que aquejan a los maestros y el fuerte control administrativo al que institucionalmente se tienen que sujetar las prácticas educacionales.

No obstante, el trabajo mismo muestra como padres y maestros apuestan a perpetuar y aumentar la escolaridad de los niños, para que éstos, en el futuro, tengan una vida mejor a la de la población adulta; la mayor de las veces, como un anhelo esperanzador que como una realidad basada en la experiencia y resultados de haber transcurrido en ámbitos de escolarización.

El estudio muestra que para contribuir a la elevación de la calidad de la educación es necesario transformar las condiciones en que se desarrolla; combatiendo el conformismo y manteniendo una actitud de reflexión constante acerca de la propia práctica, así como una predisposición a la

participación, a romper con el individualismo y fomentar el trabajo coordinado e innovador en el que cada uno aporta a los demás, y éstos contribuyen a la realización personal para trascender de lo particular a lo colectivo. En este sentido, resulta insuficiente ceñirse a un currículum predefinido para todos y menos, sujetarse a una cultura que aunque haya mostrado sus beneficios en otros ámbitos y tiempos, no deja de ser impuesta para la comunidad del estudio, y que por tanto, no contribuye con mucho para elevar la calidad de la educación, en tanto se pretenda ejecutar de modo lineal y verticalista; de arriba hacia abajo; de los dominadores hacia los dominados.

En cambio, resulta clave dar la palabra y escuchárselas a los sujetos de la comunidad involucrados en el proceso educativo, pues a través de su historia han ido desarrollando sus propias formas de concebir al mundo y de hacer las cosas. Es decir, han ido diseñando métodos particulares de aprendizaje. De allí que este trabajo sostenga que de los conocimientos vulgares y cotidianos que fluyen en el contexto, sea posible revisar y diseñar nuevos métodos y estrategias para reconocer y revalorar la cultura local, como medio de acceder de manera razonada a conocimientos que parecen lejanos y poco propicios a una comunidad con las características de ésta. De igual forma, es necesario que los maestros cuenten dentro de sus condiciones laborales, con elementos que les permitan ir más allá de lo programado institucionalmente. Obviamente, la preparación y superación profesional son indispensables, pero también necesitan mejorar aspectos como el salarial, pues ésto les permitirá reducir el desgaste producto de la labor educativa y de la realización de otra actividad económica de forma paralela, así como destinar mayor tiempo para acercarse a las condiciones contextuales que limitan o posibilitan la práctica docente.

De igual manera, en la tesis se hace patente la participación de la cultura local en el trabajo cotidiano del aula. Esta participación se registra de manera deliberada y con objetivos preestablecidos por los participantes, al igual que se incluye aún cuando los sujetos involucrados en el proceso no son conscientes y se resisten a aceptar su presencia y niegan su intervención.

La cultura local se involucra en el trabajo cotidiano del aula no sólo a través de los alumnos, sino además, mediante la participación de los padres de familia. Al alumno no se le puede pensar como objeto vacío que llega a la escuela para ser llenado con los vastos conocimientos del erudito maestro y la escuela. Su experiencia familiar y comunitaria lo han dotado de paradigmas que lo llevan a concepciones personalizadas aún como miembro de un colectivo y, aún bajo la rectoría de conocimientos ambotellados por estructuras predefinidas a las que accede. Por su parte, los padres de familia intervienen en la escuela con sus propios significados, para involucrarse en la educación formal de sus hijos, a pesar del cerco que los docentes, principalmente, les han puesto. Debido a ésto, el acercamiento no siempre es directo; se da mediante la manifestación de sus expectativas, a través de los reclamos y quejas, al permanecer vigilantes de las tareas realizadas por los escolares y basándose en los pocos espacios de participación abierta que les deja la institución.

En la exposición se puede advertir que aún son persistentes las prácticas docentes que priorizan la individualización egoísta y sectorial, como un reflejo de la introyección hecha por la clase subyugada del papel que juega la clase dominante. Desde la clase dominante se dan discursos tendientes a culparnos del atraso social, a hacernos responsables de la baja calidad educativa y, por ende, del fracaso de ésta. Se nos dice que si no tenemos bienestar social, es porque no lo deseamos, que está al alcance de todos, pues es patrimonio de la humanidad. Mientras esto se pregona, se practica una explotación rapaz sobre la clase social más desposeída, no dejando tiempo para organizar y participar conjuntamente con el grupo social al que se pertenece, para contrarrestar los efectos aniquilantes de los explotadores. Lo más que sucede es quedar llenos de frustraciones, rencores, enajenación y con el persistente anhelo de sobresalir para ser mejor, aún a costa de pisotear los derechos y la humanidad de otros.

Esta individualización es la que ha llevado a las gentes de esta comunidad a no conformar una cultura de la participación con las tareas que implica la escolarización de sus hijos. Individualización que es fomentada ahora, en las aulas con los niños, teniendo como el mejor representante de ello al maestro, salvo loables excepciones. Cuando el maestro asume una postura de silenciador impositor y negador de otras alternativas culturales, se convierte en fiel representante de la clase explotadora porque al actuar de esta forma, presenta la vía dominante como la naturalmente necesaria y por ello la única posible, aún cuando él propio docente es parte de la clase subyugada.

A partir de este tipo de planteamientos es de donde se desprende la necesidad de construir una propuesta tendiente a erradicar de la práctica docente el autoritarismo, la ignorancia y el silencio a que son sometidos principalmente los padres de familia y los alumnos.

Dándole libre entrada a la cultura local a través de sus constructores, no sólo es posible reconocerla y revalorarla, también abre la posibilidad para ubicarla en el tiempo y espacio que le corresponde en la historia y en la cultura universal. Es posible erradicar de las prácticas educativas el individualismo para retornar a la población en su conjunto. Es posible aprender de manera coparticipativa, no sólo lo que ya se sabe en la comunidad, sino el legado de la humanidad a través del tiempo; pero no introyectando formas de vida deshumanizantes, sino reestructurando y reorganizando las formas de convivencia social y de sobrevivencia, donde cada uno tiene un lugar y máxima importancia. Tal vez no sea posible transformar al mundo, pero sí, organizados y trabajando juntos en un mismo proyecto, es posible dar solución a múltiples problemas para lograr que nuestra sociedad sea más justa, equitativa y humana.

No obstante que esta investigación no da elementos para una transformación de magnitudes lacerantes para una educación que más que potenciarnos cultural y socialmente, nos adornece y domestica, se ha de apuntar que recuperar de la cotidianidad el “mundo vivencial” de la comunidad como el contexto inmediato a las prácticas educativas, abre un campo propicio para discutir, enriquecer y transformar las prácticas pedagógicas a la vez que las prácticas políticas. Es a partir de la cultura local donde el maestro puede rescatar elementos para diseñar otras alternativas de enseñanza y de aprendizaje para los educandos, y para el pueblo, darles la

oportunidad de saberse útiles y capaces de reconocerse como parte de la historia y hacedores de su propia historia.

Aún cuando no existe una intervención organizada en lo referente al trabajo del aula, entre los padres de familia principalmente, existe una lucha permanente por mejorar la calidad de la educación que reciben sus hijos. Esto lo demuestra el interés continuo por involucrarse en el proceso, en ocasiones en coordinación con los docentes y, otras, a pesar de ellos. En este sentido, la investigación aquí presentada, cumplirá su cometido si propicia una actitud de crítica y reflexión entre los participantes de la educación en la comunidad, tendiente a asumir como propio el proyecto de trabajar colectivamente en aras de transformar las prácticas educativas, las comunitarias y en sí, si se comprometen a hacer un proyecto de vida donde todos tienen cabida. Donde todos tienen algo que aportar a los demás y, donde cada uno tiene algo que aprender de los otros.

Así, hay que seguir apostando a mejorar las formas de vida mediante el incremento de los años de escolaridad, como apuesta esta comunidad y estos docentes. Pero para salir bien librados de este proceso, hay que comprometerse con el trabajo, hay que exponerse al juicio y crítica de los demás, pero sobre todo, hay que desechar las prácticas individualistas e impuestas desde la clase en el poder, pues sólo subsumen y enajenan a favor de su propia dinámica. Hay que crear a partir de nuestra propia cultura para acceder a la cultura universal negándose conscientemente a participar de ideologías modernizantes y globalizadoras excluyentes, pero luchando por una realidad incluyente que reconozca y atienda la diversidad cultural con la calidad necesaria durante todo el tiempo y para cualquier grupo sociocultural particular, pues al fin y al cabo, resulta ser miembro de una sociedad total.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.** (1992) SEP, México.
- Aguilar Hernández, C: (1985) **El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana.** Tesis de maestría DIE 5, México.
- Aguilar Hernández, C: (1995) "El trabajo extraenseñanza de los maestros y la construcción social de la escuela" en **Maestros y padres en la escuela. Antología.** SEC, Ver, México: 13-34.
- Aguilar Hernández, C: (1998) "La integración de contenidos: Una manera de poseer el conocimiento", en **El traspatio escolar. Una mirada desde el sujeto.** Paidós, México: 95-131.
- Ansión, Juan: (1990) **La escuela en la comunidad campesina. Proyecto: Escuela, ecología y comunidad campesina.**
- Ausubel, D: (1972) "El aprendizaje significativo", en Gimeno Sacristán y Angel I. Pérez. **Comprender y transformar la enseñanza.** Morata, Madrid.
- Ausubel, P.D. et. al.: (1976) "Principios de medición y evaluación" en **Psicología educativa.** Ediciones Trillas, México: 513-535.
- Battro M., Antonio: (1988) "Diccionario de epistemología genética" en **Antología. Paquete del autor Jean Piaget.** UPN/SEP, México: 389- 479.
- Bertely Busquet, M.: (1992) **Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: Familias yaltecas asentadas en la periferia metropolitana.** UNAM/CIESA, México.
- Bertely Busquet, M: (1994a) "Enfoques, niveles de generalización y reflexiones metodológicas", en **Reflexiones desde la investigación interpretativa, el currículum y la formación de docentes.** SEPH-UPN, Pachuca: 27-39.
- Bonfil Batalla, G. (1985) **México Profundo. Una civilización negada.** Grijalvo, México.
- Cassasus, Juan: (1995) **Acerca de la calidad de la educación.** Documento de trabajo, México.
- Censo Escolar:** (1996) Escuela Primaria Rural "Vasco de Quiroga", Santiago Tlajomulco, Hgo.
- Colín C, Araceli: (1998) "La historia familiar: La subjetividad en la escuela", en **El traspatio escolar. Una mirada desde el sujeto.** Paidós, México: 134--181.
- Coll, César: (1987) "Un modelo de currículum para la enseñanza obligatoria", en **Psicología y currículum.** Paidós, Buenos Aires: 131-163.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación: (1993) **Las misiones culturales a 70 años de su fundación.** Educación, México.

- Dean, Joan: (1993) **La organización del aprendizaje en la escuela**. Paidós, Barcelona.
- Edwards, D. y Neil M.: (1988) **El conocimiento compartido**. Paidós, Barcelona.
- Egan, Kieran: (1987) "Imaginación y aprendizaje", en **Fantasia e imaginación su poder en la enseñanza**. Morata, Madrid: 17-34.
- Ezpeleta, Justa y E. Rockwell: (1983) "Escuela y clases subalternas". en **Cuadernos políticos No. 37**. Era, México: 70-80.
- Ezpeleta, Justa: (1989) **Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina**. UNESCO-OREALC, Santiago, Chile.
- Fernández Alatorre, Ana Corina: (1995) **El saber de la comunidad: elementos para una propuesta de formación de docentes**. SEP, México.
- Freinet, Célestin: (1986) **Por una escuela del pueblo**. Laia, Barcelona.
- Freire, Paulo: (1989) **La educación como práctica de la libertad**. Siglo XXI Editores, Montevideo, Uruguay.
- Freire, Paulo: (1990) **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI Editores, Montevideo, Uruguay.
- Fuentes, Carlos: (1997) **Por un progreso incluyente**. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.
- Galván Mora, Lucila Rita: (1995) **El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clases**. Tesis DIE, México.
- García, Francisco et. al.: (1993) "Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano". en **Escuela, comunidad y cultura local en...** UPN/SEP, México: 56-81.
- Geertz, Clifford: (1992) **La interpretación de las culturas**. Gedisa, Barcelona.
- Geertz, Clifford: (1994) **Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas**. Gedisa, Barcelona.
- Gimeno Sacristán, José: (1992) **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, José: (1994) **Comprender y transformar la enseñanza**. Morata, Madrid.
- Giroux, Henry: (1990) **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Paidós, Barcelona.
- Giroux, Henry et. al.: (1981) "Introducción y perspectiva del campo curricular", en **El campo del currículum. Antología V.I.** CESU-UNAM, México: 312-38.
- Hammersley, Martyn y P. Atkinson: (1994) **Etnografía. Métodos de investigación**. Paidós, Barcelona.
- Heller, Agnes: (1977) **Sociología de la vida cotidiana**. Península, Barcelona.

- Jordán, José A.: (1994) **La escuela multicultural**. Paidós, Barcelona.
- La jornada**: (1998) "Se redujo 38% el gasto social desde 1994" 24 de junio. México, D.F.
- La jornada**: (1998) "Destina Progresá 3.16 pesos diarios por familia", 02 de julio. México, D.F.
- Locertales, F.: (1988) "Las escuelas de padres. Un enfoque participativo". en **La gestión educativa ante la innovación y el cambio**. Narcea, Madrid: 66-79.
- Martínez P., Juan Luis: (1995) **Apuntes sobre escuela y comunidad**. CEBIAE, La Paz, Bolivia.
- Mclaren, Peter: (1994) **La vida en las escuelas**. Siglo XXI/UNAM, México.
- Merani, Alberto: (1983) **Carta abierta a los consumidores de cultura**. Ediciones Grijalbo. S.A. Barcelona
- Mercado Maldonado, R: (1991) **La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana**. Tesis DIE 2, México.
- Mosquera Peralta, V: (1998) **Educación y creación de realidades alternativas**. UPN-Hidalgo, México.
- Muñoz Izquierdo, C: (1995) **La educación nacional en el sexenio 1988-1994**. Universidad Iberoamericana-Santa Fe, México.
- Nidelcoff, Teresa: (1974) "Los contenidos que se transmiten en la escuela". en **Maestro pueblo o maestro gendarme**. Biblioteca, Argentina: 27-51.
- Ochoa Franco, J. R: (1997) "Apuntes sobre la educación pública en México (1995-2000)", en **Seminario: Intervención e innovación educativa**. UPN, Pachuca.
- Organización de las Naciones Unidas: (1996) **Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante: problemas, perspectivas y prioridades**. ONU/ Educación, Ginebra.
- Ornelas, Gloria: (1997) "Polivalecia semántica del término cultura y su relación con la educación", en **Vinculación**. Órgano de difusión del Consejo Estatal Técnico de la Educación. Tercera Época. Año XVI, No. 21. México: 22-36.
- Paradise, Ruth: (1991) **El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación a la observación**. CINVESTAV, México.
- Pérez G., Angel: (1993) **Comprender y transformar la enseñanza**. Morata, Madrid.
- Postic, Marcel: (1994) "¿Transacción o contrato pedagógico?", en **Grupos en la escuela**. UPN/SEP, México: 30-39.
- Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000**: (1996) SEP. México.
- Rockwell, Elsie: (1982) **De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela**. Cuadernos de investigación educativa No. 3. DIE/IPN, México.

- Rockwell, Elsie y J. Ezpeleta: (1995) **La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso**. DOC /DIE. México.
- Sandoval, Etefvina: (1992) **Los maestros y su sindicato: Relaciones y procesos cotidianos**. Tesis DIE 3, México.
- Santos, Humberto: (1997) "La educación indígena: entre la resistencia y la utopía", en **Proyecto de investigación**. UAM. México.
- Schmelkes, Sylvia et. al.: (1979) "Estudio exploratorio en la participación comunitaria en la escuela rural básica formal" en **Escuela, comunidad y cultura local en ...** UPN/SEP, México: 29-52.
- Secretaría de Educación Pública: (1992) **Manejo de grupo multigrado. Documento de apoyo al docente**. Educación Primaria. México.
- Sosa P, Eurídice: (1998) "La integración de contenidos y el pensamiento conceptual en el niño", en **El traspaso escolar. Una mirada desde el sujeto**. Paidós, México: 65-94.
- Thompson, Jhon: (1993) "El concepto de cultura", en **Ideología y cultura moderna**. UAM, México: 135-179.
- Toledo Hermosillo, Ma. Eugenia et. al.: (1995) **Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en 5º grado**. Santillana, México.
- Toledo H. Ma, Eugenia : (1998) "Enseñanza: De la subjetividad a la invención", en **El traspaso escolar. Una mirada desde el sujeto**. Paidós. México.
- Zamora, Antonio y J. M. Pineda: (1991) "Una aproximación para el estudio de la práctica docente", en **El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas**. CISE-UNAM, México: 285-298.
- Zamora, Antonio y J. M. Pineda: (1992) **Disciplina, procesos sociales e institución escolar**. Informe de investigación I. UPN. México.