

**UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
MAESTRIA EN DESARROLLO Y PLANEACION  
DE LA EDUCACIÓN**

**LA RESISTENCIA EDUCATIVA EN EL AULA 9-14: UN ESTUDIO DE CASO**

**T E S I S  
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAESTRA EN DESARROLLO Y  
PLANEACION DE LA EDUCACION  
P R E S E N T A:**

**CATALINA RODRÍGUEZ PEREZ**

**Director de Tesis:  
Mtro. Rogelio Martínez Flores**

**México, D.F**

**Abril 2006**

**DIRECTOR DE TESIS:**

Mtro. Rogelio Martínez Flores

**SINODALES:**

Dr. Sergio Martínez Romo

Dr. Javier Ortiz Cárdenas

Dr. Gonzalo Varela Petito

## **Dedicatorias**

Francisco y Elsa...Mis padres

Sin duda el camino recorrido hasta hoy se fundamenta por el amor, impulso y bendiciones. Estas páginas son parte de mi historia, ustedes son imprescindibles en ella.

Ale Pineda

Mi compañera de sueños y anhelos; gracias por impulsarme con amor en mi crecimiento y mi reencuentro, eres excepcional Mamá.

Grecia G.

Su confianza, adopción y libemor son parte de mi maestría de vida; gracias a la familia Reséndiz García...mi familia.

## **Agradecimientos**

Dr. Roberto Manero B.

Por coadyuvar a la lectura y comprensión del tema desde otra perspectiva, por mi bagaje adquirido, pese a las vicisitudes y desencuentros.

Dr. Javier Ortiz C.

Por sus comentarios, sobre todo por impulsarme a re-significar mi trabajo.

Dr. Sergio Martínez Romo

Por las oportunidades, retos y logros en mi proceso académico y de vida.

Mtro. Rogelio Martínez F.

Por su orientación, paciencia y sencillez... por su resistencia.

Lucy Reyes G.

Por alentarme en la búsqueda de nuevos espacios y metas.

Mauro A. Vargas

Por las oportunidades otorgadas desde que inicié este proceso de vida, por ser mi amigo y apoyo.

Minerva Gómez Plata

Por la escucha, por compartir nuestro pensar y sentir. Por ser una admirable académica y ser humano.

Mis amigos

Marcos, Sergio S., Aby, Rocío, Gabriel, Vinicio y Erick Rojas, por ser y estar.

Minoa

Agradezco infinitamente el compartir mucho de ti hermanita Mily.

Marina

Mi amiga y cómplice, mil gracias por todo, te quiero mucho Heidi.

Edrich Ballesteros

Por vivir y soñar juntos.

# INDICE

## INTRODUCCIÓN

### I. SEMBLANZA Y PERSPECTIVA DEL PROYECTO 9-14

1.1 Proyecto 9-14: Educación Compensatoria -la “Otra” Educación	1
1.2 Antecedentes del Proyecto 9-14	4
1.2.1 Fundamentos del proyecto	5
1.3 El Proyecto 9-14 en la Actualidad	8
1.3.1 Características del proyecto 9-14	11

### II. BASES PSICOPEDAGOGICAS DEL PROYECTO 9-14

2.1 Políticas Compensatorias: Base del Proyecto 9-14	15
2.2 El componente híbrido del proyecto 9-14	17
2.2.1 Educación compensatoria – discriminación positiva	19
2.2.2 Escuela multigrado	21
2.2.3 Escuelas aceleradas	23

### III. RESISTENCIA EDUCATIVA: CATEGORIAS PRINCIPALES

3.1 Definiciones en Torno a la Resistencia	29
3.2 Resistencia Educativa un Concepto Polisémico	31
3.2.1 Nociones para la comprensión de la resistencia	32
3.3 Comprensión de la Conducta	33
3.3.1 El portavoz en el aula 9-14	36
3.3.2 El emergente grupal	37
3.4 Resistencia al cambio –Miedo a la pérdida y Miedo al Ataque	38
3.5 Resistencia a las Estrategias Pedagógicas	42
3.6 Características de la Tarea como Resultado de la Estrategia- Interpretación Confusa e Interpretación Errónea de la Tarea	46
3.7 Resistencia por Indignación –Descalificación y Estigmatización	47

## **IV. EL DISEÑO DE INVESTIGACION Y LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

<b>4.1 Estructura Metodológica de Investigación</b>	<b>53</b>
<b>4.2 La Entrevista como Herramienta para la Recolección de Información</b>	<b>55</b>
4.2.1 Descripción de las entrevistas	56
4.2.2 Interpretación de las entrevistas	60
4.2.3 La interpretación hermenéutica de la información	61
<b>4.3 La Observación Participante</b>	<b>63</b>
4.3.1 Descripciones de las observaciones	65
4.3.2 Análisis de lo observado	66
<b>4.4 Interpretación de Resultados</b>	<b>67</b>

## **V. EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE**

<b>5.1 El grupo 9-14 de la Escuela Primaria “Plan de Ayala”</b>	<b>70</b>
<b>5.2 Observación Descriptiva</b>	<b>73</b>
<b>5.3 Visibilidad del Campo</b>	<b>76</b>
<b>5.4 Respuestas ante la Observación Participante</b>	<b>76</b>
5.4.1 Vínculos bueno-malo	78
<b>5.5 El portavoz grupal</b>	<b>79</b>
5.5.1 El emergente grupal en el estudio de caso	82
<b>5.6 Resistencia al Cambio</b>	<b>83</b>
5.6.1 Miedo a la pérdida	83
5.6.2 Miedo al ataque	85
5.6.3 Resistencia grupal al cambio	88
5.6.4 Resistencia al cambio en la maestra de grupo	89
5.6.4.1 La actitud docente ante el perfil de los estudiantes	90
<b>5.7 La Resistencia a las Estrategias Pedagógicas</b>	<b>92</b>
5.7.1 Interpretación confusa y errónea de la tarea	94
<b>5.8 Resistencia por Indignación</b>	<b>100</b>
<b>5.9 Modelación de la Resistencia Observada</b>	<b>106</b>
5.9.1 Tipificaciones	106

<b>CONCLUSIONES</b>	<b>112</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>119</b>
<b>ANEXOS I</b>	
1.1.1 Guía de Entrevista Semiestructurada –Maestra	126
1.1.2 Guía de Entrevista Semiestructurada -Estudiantes	127
1.1.3 Ejemplo de Entrevista Semiestructurada -Estudiantes	128
1.1.4 Ejemplo de Entrevista Semiestructurada -Maestra	130
1.1.5 Guía de Entrevista Incidental-Estudiantes	131
1.1.6 Guía de Entrevista Incidental -Maestra	132
1.2 Guía de Observación	133
1.2.1 Guía de Observación-Estudiantes	134
1.2.2 Guía de Observación-maestra	135
<b>ANEXOS II</b>	
2.1 Entrevistas Incidentales a Estudiantes del Aula 9-14	137
2.2 Entrevistas Incidentales a Estudiantes del Aula 9-14	138
2.3 Entrevistas Semiestructuradas a Estudiantes del Aula 9-14	139
2.4 Análisis Pregunta Respuesta - Entrevistas Semiestructuradas	142
2.5 Entrevistas Incidentales a la Maestra del Aula 9-14	143
2.6 Análisis Pregunta-Respuesta de la Entrevista Semiestructurada a la Maestra del Aula 9-14	144
2.7 Observaciones Tipo de Conductas Relativas a Resistencia como Expresiones de Resistencia	147
2.8 Observaciones Tipo de Conductas Relativas a Resistencia a las Estrategias Pedagógicas como Expresiones de Resistencia	148
2.9 Observaciones tipo de Conductas Relativas a Resistencia por Indignación como Expresiones de Resistencia	150
2.10 Tipificaciones Maestra -Estudiantes	151
2.11 Perfil de los Estudiantes del Aula 9-14	152

## Introducción

Este documento reporta una investigación sobre el tema de la resistencia educativa. Los enfoques de resistencia consideran a la escuela como lugar de selección de grupos que son favorecidos por su raza, clase o género; las prácticas producidas en este espacio de aprendizaje tienden a mantener las acciones de dominación y la resistencia es, entonces, a las intervenciones y acciones de esa cultura dominante; los fundamentos de resistencia señalan la necesidad de entender la manera en cómo los sujetos responden de alguna manera a ese sistema de imposición o dominación, explicando estas manifestaciones como la necesidad de luchar contra el dominio y la sumisión. La noción de resistencia subraya la necesidad de entender con profundidad la manera en que responden los estudiantes, mediando la conexión entre su propia experiencia y las estructuras de poder. Analizar la interpretación proporcionada por quienes se resisten, permite desentrañar el significado de esos comportamientos, además de indagar las situaciones en las cuales se activan sus conductas.

Bajo esos referentes se gesta esta investigación, dirigiendo su atención al estudio de la resistencia educativa. El interés por conocer los elementos y circunstancias detonantes de la resistencia, demandó la exploración de un espacio fuente de resistencia; el aula 9-14 reunió estas particularidades y permitió concebirlo como contexto propicio para un estudio de caso, y con ello descubrir el espacio escolar como un sitio de provocación y contestación, donde los estudiantes del aula 9-14 manifiestan conductas de resistencia como expresión de la inconformidad, oposición y evasión ante los comportamientos de la figura docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; para inquirir respecto a ese fenómeno se plantearon 3 interrogantes, ¿Qué conductas de resistencia manifiestan los estudiantes del aula 9-14 en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Qué conductas, estrategias o actividades de la maestra coadyuvan en la manifestación de conductas de resistencia en los estudiantes del aula 9-14? ¿Qué significado tienen para los estudiantes sus conductas de resistencia?

Bajo la guía de las preguntas enunciadas anteriormente en esta investigación se propone:



Determinar la relación que existe entre las conductas a través de las cuales la maestra manifiesta poder y dominación y las conductas de los estudiantes mediante las cuales se manifiesta su resistencia en el aula 9-14.

Para ello es necesario:

Tipologizar las conductas de resistencia educativa de los estudiantes del aula 9-14; tipologizar las conductas mediante las cuales se manifiesta explícita o implícitamente el poder y dominación social de la maestra en el aula 9-14; describir el significado que tienen para los estudiantes sus conductas de resistencia; y, describir en caso de que exista, la relación que se suscita entre las conductas a través de las cuales la maestra manifiesta poder y dominación y las conductas de los estudiantes mediante las cuales se manifiesta su resistencia en el aula 9-14.

A la par de estas preguntas, se plantea la hipótesis, la cual permitiría la localización de los datos para el esclarecimiento del problema de investigación, apoyándose se la siguiente formulación:

Las manifestaciones de resistencia de los estudiantes del aula 9-14, están asociadas al miedo a la pérdida y miedo al ataque ante los cambios de tiempo, espacio y actividades en la cotidianidad psicopedagógica, a la interpretación confusa e interpretación errónea de la tarea por las estrategias de enseñanza empleadas por la maestra en el proceso enseñanza-aprendizaje, y a la indignación como respuesta a la descalificación y estigmatización que explícita o implícitamente hace la maestra de los estudiantes.

La pertinencia de la investigación reside en la posibilidad de evidenciar las respuestas y los significados de resistencia edificados, por los propios protagonistas del proyecto: maestra-estudiantes, para ello la tesis examina:

-La implementación de una modalidad de aprendizaje acelerado, como resultado de la política compensatoria, cuyo propósito es diferenciar la oferta educativa para atender a población escolar en desventaja socio-educativa.

-Los componentes del proyecto de primaria acelerada, la versión que la docente hace de este, su impacto y respuestas.

-Las formas de contestación en los estudiantes del aula 9-14, dada la naturaleza de las circunstancias y actividades durante el proceso enseñanza-aprendizaje

Por ello y a partir de esas consideraciones, el reparar en la naturaleza polisémica, en la contextualización histórica y social que caracteriza la modalidad educativa del estudio de caso, permite atender a la complejidad que le rodea y entender la pluralidad teórica y práctica educativa del objeto de estudio.

En este sentido, la estructura del documento está subdividida en 6 apartados: La primera parte arranca con los antecedentes del proyecto de primaria acelerada, en las diversas etapas en que este se desarrolló, examinando los imperativos del trabajo dirigido a estudiantes desfasados y con desventaja socio-educativa.

En el segundo capítulo se revisan las bases psicopedagógicas del proyecto 9-14, producto de las políticas de discriminación positiva y/o compensatorias, y los componentes pedagógicos que conforman en proyecto 9-14.

En el tercer capítulo se exponen las perspectivas teórico-conceptuales de las teorías de resistencia, para referir comportamientos de inconformidad en contra del ejercicio de dominación e imposición y la significación de estos.

El cuarto capítulo plantea la estructura metodológica que ha guiado el componente práctico de esta investigación; constituyen los aspectos básicos de este apartado: características de la investigación y sus alcances, las técnicas de recolección, análisis de la información y la interpretación de los resultados.

En quinto capítulo se describen las características del estudio de caso y el esbozo de observaciones iniciales que permitieron abordar los acontecimientos de interés. Se ofrece también una descripción detallada de los resultados obtenidos; resultados que agrupados en tres categorías de resistencia: resistencia al cambio, resistencia a las estrategias pedagógicas y resistencia por indignación, dan evidencia de las manifestaciones de conducta de resistencia, situaciones que las generan y los significados de estas conductas.

El último apartado se ocupa de ofrecer las conclusiones, limitaciones y propuestas de investigación, que ha juicio de la investigadora deben orientar la discusión actual y futura que sobre ella pueda hacerse; finalmente se incluyen los anexos, mismos que evidencian el vaciado de la información recogida y las fases de interpretación realizadas.

Se espera que esta investigación contribuya a realizar una lectura disímil de la resistencia, considerándose no sólo conveniente, sino necesaria.

## **I. SEMBLANZA Y PERSPECTIVA DEL PROYECTO 9-14**

Para caracterizar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje dentro del aula del proyecto 9-14, es necesario ubicarlo recordando que se ubica como una de las modalidades compensatorias y así visualizar el significado de su acción compensatoria para diferenciarla de la acción educativa regular, y con ello tener presente su singularidad en el contexto mexicano.

### **1.1 Proyecto 9-14: Educación Compensatoria -la "Otra" Educación-**

La mayor parte de los autores que han trabajado esta vertiente proponen como objetivo general de la educación y de la compensación: Asegurar la felicidad de todos mediante la realización plena y activa de la personalidad, de todas sus disposiciones, necesidades y tendencias, con un mínimo de tensiones estáticas y no integrables (tanto a nivel intrapersonal como interpersonal y social) y con un espíritu de preocupación permanente por esos mismos derechos para los demás (De Coster citado por García y Martínez; 1987: 46).

Por varios años la discusión sobre la educación compensatoria se centró en la atención de las desventajas socioculturales de los estudiantes como coadyuvantes en el éxito o fracaso escolar, sin embargo, entendida la responsabilidad que atañe a la escuela, paulatinamente se concedió importancia y responsabilidad al sistema educativo en el origen y respuesta a estas desventajas. A propósito de ello se usa la implementación de modalidades compensatorias para garantizar el apoyo en acceso y permanencia en los servicios educativos a los sectores vulnerables educativamente. Para lograr tales objetivos, el sistema educativo trató de paliar las desventajas o déficit de la población escolar afectada por la marginación y la pobreza mediante programas y modalidades educativas "acordes" a la problemática de rezago educativo (en este caso caracterizada por el desfase).

En ese momento se pretendía que la compensación era el medio idóneo para "romper el círculo de la pobreza" (Little y Smith, citado por García y Martínez; 1987: 46) y de esa

manera se pretendió romper la reproducción, mientras que otros pensadores señalaban que la idea de compensación surgió de la dominación "burguesa" sobre la clase obrera (Lucart citado por García y Martínez; 1987: 47).

Con el término de compensación se propuso, la idea de la insuficiencia, esto es de una carencia de origen social que afectaría a niños pertenecientes a los medios socioculturales más desfavorecidos. Desde esta perspectiva, se marcó la diferencia entre la educación de tipo regular, dirigida a la población en condiciones "normales", y la otra "compensatoria" para el "resto" que no puede insertarse a la enunciada en primer término.

Los otros, lo representan aquellos estudiantes que padecen algún tipo de desventaja social (física, psicológica, etc.)<sup>1</sup> y que son susceptibles de recibir educación compensatoria, por ser desfavorecidos social, física o económicamente. Ese término, es uno de los tantos eufemismos aplicados a aquellos grupos que no gozan de oportunidades de progreso económico y social, que están en las que vive la mayoría de la población. Otros términos empleados han sido: "Diferentes desde el punto de vista cultural" miembros de la "cultura de pobreza" "menos privilegiados" o simplemente "pobres" (García y Martínez; 1987: 19).

En este sentido, se gesta y practica la compensación, confiriéndole respuestas relacionales: Exclusión-inclusión, desventaja socioeducativa-igualdad de oportunidades, etc.

La educación a la que se refiere el proyecto 9-14 se encamina hacia la promoción de oportunidades para los grupos marginados y la "experimentación de nuevas prácticas"<sup>2</sup>. De ahí que desde una visión crítica, la educación de grupos vulnerables o marginados es estimada por el principio de compensación, en tanto que pretende retribuir educativamente aquellas carencias que obstaculizan su inserción o culminación en la escuela.

<sup>1</sup> Este trabajo se centra únicamente en aquellos estudiantes con desfase escolar, caracterizados por pertenecer a clases sociales desfavorecidas.

<sup>2</sup> Durante el desarrollo del documento se localizan los datos respecto del tipo de práctica efectuada.

La educación “para pobres o compensados” ha sido vinculada a los sectores sociales marginados. La compensación es una denominación que tiene como trasfondo la atención a sectores en situación de exclusión.

En la educación compensatoria, el nombre da pistas de su condición marginal; mientras que para el caso de los estudiantes cuya educación es regular, hablando de educación a secas, omitiendo la población a la cual se destina, en el caso de la educación compensatoria se crea una denominación donde la diferencia no está dada por el grado de complejidad de los distintos niveles del sistema educativo sino por el tipo de población a la que se dirige. La educación de las nuevas generaciones en general es la educación oficial –legítima- que no necesita diferenciarse y se nombra como “educación”, como si ella fuera “toda la educación”, mientras que la educación que trabaja en los márgenes, será la que necesita diferenciarse (Disponible en documento electrónico, [www.crefal.edu.mx/.../CEDEAL/acervodigital/coleccioncrefal/catedra/catedra%202/catedra%202-htm](http://www.crefal.edu.mx/.../CEDEAL/acervodigital/coleccioncrefal/catedra/catedra%202/catedra%202-htm)).

Al respecto es pertinente recordar que los sistemas educativos han sido organizados para formar a las nuevas generaciones, a través de una institución especializada, la escuela, que distribuye la educación según las inscripciones de la clase social y otras formas de clasificación –discriminación (Disponible en documento electrónico, [www.crefal.edu.mx/.../CEDEAL/acervodigital/coleccioncrefal/catedra/catedra%202/catedra%202-htm](http://www.crefal.edu.mx/.../CEDEAL/acervodigital/coleccioncrefal/catedra/catedra%202/catedra%202-htm)). Desde esta visión, la educación de los estudiantes del proyecto 9 -14 es un proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los sectores que han quedado fuera de la educación formal y por tanto en el objetivo primordial de integrarlos y resarcir la situación en que se encuentran, se crea una modalidad educativa de compensación.

En el siguiente apartado se describen aspectos generales de la modalidad educativa acelerada 9-14, los cuales van desde la formulación del proyecto hasta su ejecución en el aula del estudio de caso.

## 1.2 Antecedentes del Proyecto 9-14

A partir de los estudios realizados por la Secretaría de Educación Pública para sustentar el Plan Nacional de Educación del sexenio de 1976-1982, se decidió establecer 3 programas prioritarios para el sector educativo en su conjunto: Educación primaria, educación secundaria, de adultos e indígena. Estos programas darían paso a la creación del programa "primaria para todos"<sup>3</sup>.

El análisis estadístico de la población inscrita por edad y grado en las escuelas primarias del país, denotaba la presencia de un fenómeno constante a lo largo de las distintas cohortes generacionales; aparentemente la población inscrita de 8 y 9 años abarcaba casi la totalidad de la población existente de esas edades, pero a nivel de atención bajaba considerablemente a partir de los 10 años de edad, dejando un importante grupo de niños sin atender entre los 10 y 14 años. Fue en ese momento que se gestó el modelo de educación básica intensiva para niños desertores de 11 a 14 años de zonas marginadas, cuyo diseño y lineamientos generales fueron encomendados al Departamento de Investigaciones Educativas del IPN, bajo la dirección de Gabriel Cámara, se imprimió al modelo su carácter participativo, flexible, intensivo y descentralizado (Lavín; 1986: 200).

El proyecto experimental en el Distrito Federal se apoyó en una investigación realizada en barrios marginales de la zona metropolitana, caracterizados por carecer de servicios públicos y en general por ser zonas en condiciones de pobreza. Para ello se creó el Centro de Educación Básica Intensiva (CEBI), destinado a alumnos de 11 a 14 años<sup>4</sup>.

Entre marzo de 1979 y diciembre de 1980, se diseñó y desarrolló la experiencia bajo la modalidad de investigación-acción, con la participación de maestros y promotores ubicados

---

<sup>3</sup> El programa pretendía lograr que para septiembre de 1980, todos los niños entre 6 y 14 años de edad tuvieran la posibilidad de cursar la educación primaria y permanecer en ella hasta terminarla.

<sup>4</sup> Estos centros estaban destinados a atender a aquellos niños y adolescentes que, por razones de índole tanto socioeconómica como por las limitaciones del propio sistema educativo, habían desertado de las aulas o nunca habían tenido la posibilidad de asistir a ellas.

en las colonias seleccionadas para comenzar la experimentación junto con los equipos destinados. Problemas suscitados a partir de la modalidad de contratación de los instructores (estudiantes universitarios) así como diferencias de enfoques de diseño, obligaron a la SEP a cerrar los centros del área metropolitana (Lavín; 1986: 201). A partir de 1981, la SEP encomendó al CONAFE, proseguir la experiencia, modificando además el modelo a partir de las sugerencias y propuestas de los propios grupos locales, así como ampliar la cobertura incluyendo a niños de 9 a 14 años de edad y a niños del medio rural, experimentando el modelo en 10 localidades rurales. Sin embargo en 1985, CONAFE determinó la cancelación definitiva del programa, tanto en el medio urbano como en el medio rural, aduciéndose fundamentalmente a razones de tipo presupuestal (Lavín; 1986: 202).

Sin embargo, otros documentos<sup>5</sup> señalan que se llevó a efecto la delegación del proyecto a una instancia distinta, con ello, en el mismo año de 1981 la Dirección General de Educación Primaria a través de la dirección Técnica estructuró un equipo de trabajo para la implantación del proyecto conjuntamente con la Dirección de Educación Primaria en el Distrito Federal. Posteriormente hacia 1982 el proyecto se institucionalizó en el "Servicio Escolarizado Primaria 9-14" en el Distrito Federal.

### **1.2.1 Fundamentos del proyecto 9-14**

El proyecto se origina al analizar la problemática de la deserción escolar como un fenómeno masivo que afecta a los niños y jóvenes provenientes de los estratos más bajos socio-económicamente y que geográficamente se concentraban en los cinturones de miseria de las grandes ciudades así como en las zonas rurales de bajos niveles de desarrollo. El eje medular del modelo lo constituyó el desarrollo de destrezas culturales básicas a partir

---

<sup>5</sup> Tales como los elaborados por la Coordinación Sectorial de Escuelas Primarias en el Distrito Federal (Dirección No.5) señalan otros eventos.



de actividades socialmente relevantes<sup>6</sup>; planteándose que tanto las destrezas como las actividades responden a una visión general del proceso de aprendizaje, a una crítica de la educación formal y a las circunstancias en las que vive el desertor potencial (Lavín; 1986: 204).

Las características generales que fueron el sustento de la propuesta básica son:

a) *Curriculo*: En el diseño de los Centros de Educación Básica Intensiva (CEBI), se tomaron en cuenta algunos análisis que habían hecho sobre los factores externos que inducían a la deserción escolar; agrupándose a estos factores en dos categorías: los que se refieren al interés por asistir a la escuela y los que se refieren a los impedimentos materiales para hacerlo.

En cuanto al interés, se señala la pobreza de estímulos culturales que rodean al desertor. Las habilidades que se aprenden en la escuela no son comunes en los adultos de la familia ni de la comunidad, y no hay afinidad entre el lenguaje abstracto de la educación formal y el lenguaje concreto de su vida diaria. Tampoco el desertor siente un deseo eficaz de volver a la escuela cuando media con una experiencia anterior de fracaso, cuando no existe una presión familiar ni las condiciones de vida favorables para ello (Lavín; 1986: 205).

En ese tiempo, los estudios respectivos señalaban que en los impedimentos materiales para seguir en la primaria, el más inmediato y común entre los desertores, lo constituía la necesidad de trabajar para subsistir.

Al respecto, se asumió un marcado énfasis en adecuar el modelo sobre todo para atender los alcances educativos de los niños trabajadores a partir de un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estudios del Trabajo en 1979, en la ciudad de México, en el cual se reconoce la existencia de un importante número de niños que declaró trabajar y estudiar al mismo tiempo. Situación que se asumió propiciante de la deserción escolar, ante la

---

<sup>6</sup> Lo cual implica retomar en la enseñanza aquellos aspectos (problemas) que aquejan a la comunidad, de manera que agregar estos a la cotidianeidad del aula posibilite una mejor comprensión de los enseñando además de coadyuvar a la motivación para aprender.

asistencia irregular, el retraso escolar por las horas de trabajo y la articulación de estas con sus tareas y horas de estudio. Los CEBI, desde aquel momento, marcaron distintas formulaciones en cuanto a sus objetivos, la conformación del plan y programas de estudio teniendo en cuenta el perfil del estudiante y los objetivos del programa, estructurando el plan de estudios por niveles, en lugar de grados.

Los CEBI consideraron tanto al componente de interés como a los impedimentos materiales de trabajo, como ejes que estarían implícitos en la metodología de trabajo educativo.

A partir de la desarticulación de los CEBI, se han desarrollado algunas propuestas similares a la intentada por este tipo de centros.

*b) Duración:* Formalmente se estipuló una duración convencional de cada nivel del plan de estudios, de acuerdo a una progresión "ideal", que correspondería a un niño que comenzara desde el nivel I, sin saber leer ni escribir, hasta el último nivel, programa que podría ser cubierto en 24 meses efectivos. Sin embargo, se estuvo consciente que esta duración efectivamente varía respondiendo al nivel previo de conocimientos del alumno, y a las circunstancias que impulsan u obstaculizan su desempeño escolar.<sup>7</sup>

#### DURACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Nivel	Modalidad Urbana	Modalidad Rural
Alfa	6 meses	10 meses
Nivel I		
*Inicial	6 meses	5 meses
*Avanzado	9 meses	5 meses
Nivel II	3 meses	4 meses
Total	24 meses	24 meses

Fuente: (Lavin; 1986: 210)

<sup>7</sup> El nivel alfa correspondía a la etapa de alfabetización o reforzamiento, el nivel I, dividido en 2 etapas: inicial y avanzado, que es donde se reforzaría la alfabetización funcional, y el nivel II, última etapa donde el aprendizaje se centra en la metodología de autoestudio y evaluación. En la actualidad esta organización se ha modificado, y el plan tiene una duración de 3 años, cuando el estudiante se inserta desde el nivel I.

c) *Materiales de Trabajo*: Los materiales son los libros de texto<sup>8</sup>, ficheros de actividades y libro para el maestro, similares a los de primaria regular. Cuadernos de trabajo 9-14, como apoyo adicional para los alumnos y maestro de grupo.

d) *Evaluación*: La promoción de los alumnos se realiza en dos momentos del ciclo escolar, la promoción del grado inicial en el mes de enero que corresponde a los grados 1º, 3º y 5º, según el nivel en el que estén ubicados. Al final del ciclo escolar obtienen la acreditación del grado terminal 2º, 4º y 6º. En el caso de los alumnos del nivel III, reciben su certificado de Educación Primaria y las boletas de 5º y 6º. Las boletas y en su caso, certificados, son los mismos que los utilizados en primaria regular.

### 1.3 El proyecto 9-14 en la Actualidad

Hoy en día este proyecto se ubica en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 como parte de los programas tendientes a proporcionar servicios educativos a la población que permanece al margen de la posibilidad de asistir a la escuela, situándolo como estrategia importante para contrarrestar las dificultades de inserción y permanencia escolar para algunos sectores catalogados como grupos vulnerables: Población indígena, población rural de marginación extrema, hijos de trabajadores agrícolas migrantes, menores que trabajan y viven en la calle, niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad. Tales programas son medidas procedentes para el cumplimiento de lo que la Ley General de Educación establece en el Art. 32., "las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos". Estas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja.

---

<sup>8</sup> Los libros de texto fueron entregados 3 semanas después de iniciadas las clases, al no tomar en cuenta a los alumnos 9-14 en la estadística de la escuela primaria regular "Plan de Ayala" para la dotación de libros de texto a cada grupo.

Además de las actividades enunciadas en el artículo anterior, el Ejecutivo Federal debe llevar a cabo programas compensatorios así como apoyar con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas que presentan mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales realizaron para reducir y superar dichos rezagos.

Las principales orientaciones que dan fundamento a los programas compensatorios enfatizan la igualdad de oportunidades educativas para todos los niños en edad escolar, en tanto que el proyecto 9-14 se dirige específicamente a población escolar de zonas urbano-marginadas. En el presente se aprecia una aparente desvinculación o diferenciación entre ellos, lo cual se deduce a partir de las siguientes reflexiones:

- Los programas compensatorios, se han rediseñado desde 1992, como un esfuerzo dirigido a compensar las ausencias de equidad educativa que aquejan a la población en desventaja. Los apoyos han consistido básicamente en el otorgamiento de becas y material didáctico para alentar la incorporación a la escuela de los niños y jóvenes de las localidades de rezago y marginación extrema, y buscar que concluyan su ciclo básico (Programa Nacional de Educación 2001-2006; 2001: 110).
- Los programas compensatorios tienen como finalidad otorgar una mejor oferta educativa a las poblaciones rurales con carencias y limitaciones económicas y sociales más acentuadas.
- A propósito del punto anterior, en los últimos diez años se han diseñado y operado cinco programas compensatorios orientados a revertir el rezago educativo en el medio rural e indígena: a) Programa para abatir el rezago educativo (PARE 1991-1996), b) Proyecto para el desarrollo de la educación inicial (PRODEI 1993-1997), c) Programa para abatir el rezago en la educación básica (PAREB 1994-2001), d) Programa Integral para abatir el rezago educativo (PIARE 1995-2001), e) Programa para abatir el rezago en la

educación inicial y básica (PAREIB 1998-2006) (Unidad de Programas Compensatorios; 2002: 4).

Como se advierte, la mayoría de los ámbitos de incidencia de los programas compensatorios se dan en zonas rurales y marginadas. En la operación de estos no está inserto el Proyecto 9-14, suponiendo que tal situación se debe a que en la actualidad este es un servicio aplicado exclusivamente en el Distrito Federal, así como a que en él se contempla una modalidad para la atención a población de zonas urbano-marginadas más que rurales<sup>9</sup>. Sin embargo, también se evidencia un posible punto de convergencia entre ambos (programas compensatorios y proyecto) se considera la modalidad de atención multigrado, efectuada por un solo maestro, quien trabaja simultáneamente con estudiantes de diversos grados (de 1° a 6to) en donde la organización de los contenidos tiene tres niveles: nivel I, II y III. De acuerdo con la información aportada por la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública, en el país se ubican 98,286 escuelas de educación primaria, de las cuales 24,243 son escuelas unitarias, lo que significa que casi la cuarta parte de las escuelas primarias del país son atendidas por un solo maestro quien trabaja simultáneamente con niñas y niños de diversos grados (de primero a sexto) y además funge como director del plantel (SEP; 1999: 281).

3.7 % de las escuelas unitarias se ubican en el medio rural, mientras que el 6.3 % están en el medio urbano (DIE-SEP; 2000: 2).

#### LA DIMENSION DEL SERVICIO

Total Nacional	Medio rural	Medio urbano
24,243	22,711	1,532
100%	93.3%	6.3%

fuente: SEP- (Estadística básica del sistema educativo; 2000: 281)

<sup>9</sup> Se tomaron algunas orientaciones de los programas compensatorios, por ser quienes ilustran las acciones dirigidas a grupos con desventaja socio-educativa (rezago y marginación), ya que respecto al proyecto 9-14 no se localizaron antecedentes substanciales para su descripción. Siendo la principal fuente de referencia la guía del maestro 9-14 en el apartado de antecedentes. Al momento de indagar más para conocer la bases de la formulación del proyecto estudiado a través del Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, se advirtió la reestructuración de la subsecretaría como parte del mandato del ejecutivo para reducir el número de secretarías. De esta manera el acceso a la información se tornó complejo.

En la actualidad el proyecto forma parte de los modelos alternativos y diversificados de educación, ante la insuficiencia para dar respuesta a las exigencias de la población que lo solicita. El servicio educativo y la diversificación de los modelos permiten el acceso y permanencia de los niños de 6 a 14 años (Disponible en documento electrónico, [www.afsedf.gob.mx/dgosedf/primaria/index.jsp](http://www.afsedf.gob.mx/dgosedf/primaria/index.jsp)).

### **1.3.1 Características del proyecto 9-14**

En el servicio escolarizado acelerado de primaria 9-14, las acciones específicas para reducir y superar el rezago educativo se han encaminado hacia la atención de las necesidades de la población entre 9 y 14 años que, por diversas circunstancias, no han iniciado ó concluido la primaria.

El objetivo principal del proyecto ha sido encaminado hacia: a) el fortalecimiento de la identidad; b) respeto de su persona independientemente de su ámbito social; c) integración familiar del alumno; d) el buen trato de manera cotidiana, pensar siempre qué es lo mejor para ellos; e) formar una cultura de igualdad en todos sus ámbitos; f) construir un ambiente libre de expresión en todas las situaciones que les afecte; g) Apoyar a la continuación y conclusión de los estudios (Disponible en documento electrónico, [www.afsedf.gob.mx/dgosedf/primaria/index.jsp](http://www.afsedf.gob.mx/dgosedf/primaria/index.jsp)).

En el proyecto se ha contemplado el que prevalezca el desfase con relación a la edad cronológica de un niño de primaria regular, son niños que han abandonado por algún tiempo el sistema regular, pero que en general no tienen problemas de aprendizaje, salvo aquellos atribuidos a su ausencia del aula. También tienen acceso al servicio aquellos niños que, por alguna razón de índole social y/o económica, se han integrado tardíamente al sistema educativo.

Se considera que la población que asiste a este servicio, tienen necesidad de contribuir al sostenimiento familiar o de sí mismos, por esta razón no disponen de tiempo para asistir a

la escuela en grupos regulares, por ello surge el Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14, como alternativa que permite a los niños iniciar o concluir su primaria en un mínimo de tiempo, asistiendo dos horas diarias al plantel escolar. Otros de los rasgos relevantes de esta modalidad educativa son los siguientes:

a) *Características Materiales:* El espacio donde se implantan las aulas 9-14, se ubican en zona periféricas de la ciudad, (el estudio de caso, está situado en la delegación Tlahuac) usualmente las aulas se ubican en instalaciones prestadas de escuelas primarias regulares.

b) *Características Escolares:* Dada la movilidad constante que presenta esta población escolar, generalmente han sufrido la pérdida parcial o total de algunos años de escolaridad con relación a la edad establecida para cursarla regularmente (6-12 años de edad).

A su vez, en los estudiantes que a pesar de haber iniciado la educación formal regular, no fueron retenidos hasta completarla, persiste el fracaso escolar, la invalidación de sus experiencias extraescolares y la desvalorización de sus formas de vida y trabajo. Este antecedente escolar negativo se traduce en temor, indiferencia o franco rechazo a su inserción en el sistema educativo (SSEDF; 1999-2000: 11).

c) *Características Culturales:* Las condiciones de hacinamiento, de migración de niños indígenas y de un deplorable medio laboral infantil, hacen que la mayoría de los alumnos 9-14 manifiesten un complejo entramado social difícil de entender en un primer acercamiento.

La organización escolar y los mensajes que el maestro emite en el aula, son internalizados de diferentes maneras de acuerdo a la diversidad de historias personales de los alumnos que integran el grupo 9-14, desde aquellos que ven en la escuela un medio de movilidad social hasta aquellos que sólo buscan el documento que los acredite para desarrollarse en el medio laboral al que ya tienen acceso. En este sentido, la elaboración de un diagnóstico para caracterizar al grupo a principio del ciclo, no puede circunscribirse a la aplicación de

instrumentos para determinar cuál asignatura es la que presenta mayores dificultades para su aprendizaje, sino establecer una comunicación profunda con los alumnos, comunicación en que se intente conocer los factores de índole subjetiva que permitan explicar de forma más cercana las actitudes y respuestas de los niños ante el medio social que les ha tocado vivir (SSEDF; 1999-2000: 12).

A la par del pronunciamiento anterior se enfatiza la importancia de que el docente que está frente al grupo no tienda a emitir juicios con respecto a las situaciones de agresividad, pasividad o aislamiento de los alumnos en el salón de clase, sino estar en la búsqueda constante de rasgos de identidad de los niños; de esta manera las tareas a enfrentar por el docente se sitúan en observar los siguientes elementos: historicidad de los niños, (reconstrucción de su historia personal, con el apoyo de padres y/o tutores) y el contexto familiar, social y cultural (indagación de formas de comunicación e interrelación con su entorno).

Debido a que el sistema es acelerado los grupos abordan contenidos curriculares de dos grados de primaria regular en un nivel, concluyendo en un máximo de tres años, recomendando que cada grupo se integre con 13 alumnos como mínimo y 20 como máximo.



## **II. BASES PSICOPEDAGOGICAS DEL PROYECTO 9-14**

## II. BASES PSICOPEDAGOGICAS DEL PROYECTO 9-14

### 2.1 Políticas Compensatorias: Base del Proyecto 9-14

En este apartado se explora la fenomenología de resistencia a partir de la estructura político-educativa; ello con la intención de caracterizar los elementos implícitos en la política educativa compensatoria que signan las bases psicopedagógicas del proyecto 9-14, lo cual permite argumentar las respuestas de sus estudiantes ante estos fundamentos.

En las políticas educativas compensatorias, existe la necesidad de mejorar y dar atención prioritaria a las oportunidades educativas de los sectores excluidos, destinando recursos a los niños de escasas posibilidades, lo cual supone una mejora en las oportunidades educativas.

Se utilizan diversos términos para denominar a estas políticas, por ejemplo en Chile y Argentina se habla de políticas de discriminación positiva, México de política compensatoria<sup>10</sup>. La idea que subyace en estas políticas, es que para revertir el papel reproductor del sistema educativo en la estructura social, es necesario mejorar mucho y dar atención prioritaria a las oportunidades educativas de los hijos de los pobres (Reimers; 2000:7). Atención que se traduce en la operación de distintos programas en los que prevalece el criterio de equidad, destinando recursos necesarios a las distintas modalidades educativas.

El establecimiento de la doctrina de “discriminación positiva” en países latinoamericanos tiene como finalidad realizar acciones orientadas a favorecer educativamente a los excluidos. La “discriminación positiva” es una práctica, una estrategia inversa al tratamiento “igual para todos” que la retórica de documentos propositivos y de tipo legal.

---

<sup>10</sup> Este concepto de discriminación positiva es nuevo en el contexto Latinoamericano, en México se gesta en 1993, con el Acuerdo para la Modernización Educativa, ver Reimers, ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?

proponen. Con ella se trata de dar una educación diferenciada para obtener resultados semejantes (Reimers; 2000: 9).

Mediante la discriminación positiva se asignan más recursos en centros y programas educativos que atienden a los niños, jóvenes y adultos más pobres, posibilita que el medio donde viven les otorgue más oportunidades para aprender. Un importante argumento es que este criterio además de justo, es económicamente rentable, ya que impide desperdiciar recursos escasos como lo hacen políticas que privilegian el acceso sin tener en cuenta el logro de aprendizaje (Rivero; 1999: 30).

El propósito para atender de manera diferenciada a los niños en condiciones más desfavorables tiene como principal criterio la discriminación positiva-base de la estrategia-que además de regular la focalización del programa en escuelas de alto riesgo, busca ordenar a los destinatarios de sus distintos componentes, diferenciando así, la oferta educativa de acuerdo a características y necesidades de alumnos y de profesores, asumiendo las condiciones propias de cada escuela (Gajardo citado por Román; 2002: 11). Teniendo como foco de atención la educación básica, focalizando su acción en los sectores más vulnerables.

No obstante, no hay que olvidar que genéricamente, las principales acciones que prevalecen tanto en nuestro país como en América Latina es que mediante las políticas educativas se formulan algunas estrategias para enfrentar las desigualdades educativas, sin embargo las tendencias de estas apuntan a objetivos de atención como los que se citan a continuación:

- a) Aquellas que priorizan el acceso y calidad de la educación de los grupos de más ingreso, y que se traducen en la segregación y en una menor oportunidad para que los hijos de los pobres aprendan.
- b) Aquellas que buscan dar iguales condiciones en la oferta educativa a todos los niños, es decir, que buscan que las condiciones de las escuelas sean las mismas para todos.

- c) Aquellas que reconocen que en las oportunidades de aprendizaje influyen tanto la oferta educativa como las características de los estudiantes, por ello buscan compensar a los estudiantes de menores ingresos por condiciones de desiguales oportunidades iniciales que resultan de su condición social de origen.
- d) Aquellas que reconocen que las condiciones de desventaja social influyen no sólo en la etapa anterior al ingreso a la escuela, sino que se mantienen durante toda la vida escolar, por lo cual apoyan esfuerzos especiales de discriminación positiva a favor de los grupos de menores ingresos (Disponible en documento electrónico, [www.iacd.oas.org/Laeduca132/reimers132-133test.htm](http://www.iacd.oas.org/Laeduca132/reimers132-133test.htm)).

Para el caso del programa compensatorio analizado, sus acciones son semejantes a las señaladas en el inciso C, reconocen desigualdades y buscan resarcir sus condiciones ofreciendo algunas alternativas dadas las condiciones de la población a la que se dirigen, pero que no se mantienen a lo largo del proceso educativo que pudieran desarrollar (secundaria, educación media superior, etc.) abocándose a paliar la desigualdad inicial.

Las actitudes de los estudiantes investigados refieren parte de esa disfuncionalidad entre lo documentado (instrumentación del proyecto) y lo realizado cotidianamente. Se trata ahora pues de conocer los aspectos programáticos de política y planeación que hay detrás del funcionamiento de este proyecto, de tal manera que dé cuenta de aquellos elementos que no concuerden entre lo propio para los estudiantes y las actitudes resistentes (como expresiones de rechazo a esa lógica de compensación).

## **2.2 El Componente Híbrido del Proyecto 9-14**

La retórica de las acciones señaladas anteriormente, apuntan al propósito de igualar las condiciones en la oferta educativa para todos. Para el caso estudiado, se piensa en la política similar a la señalada en el inciso c, aquella que busca compensar a los estudiantes del 9-14 por la desigualdad inicial, promoviendo políticas compensatorias a través de la creación de distintos programas que tienen como misión atender a población escolar

rezagada. Sin embargo, dado que no existe igualdad inicial en la oferta es difícil determinar si lo que éstas compensan son las carencias de los estudiantes, resultantes de su condición social de origen o si por el contrario buscan compensar la incapacidad secular del sistema educativo de dar igualdad de condiciones en la oferta (Reimers; 1999: 1).

En este sentido, importa no solo tener en cuenta los alcances y las cualidades de compensar las carencias de los estudiantes o del propio sistema, sino considerar las respuestas de los estudiantes respecto de lo ofrecido para compensarlos<sup>11</sup>. Por ello la necesidad de citar las características de lo compensatorio en el proyecto 9-14, de ahí que se haya explorado y localizado el híbrido de sus acciones como respuesta “estratégica” para paliar las desventajas socioeducativas de la población a la que va dirigida, la explicación está constituida por 3 aspectos.

- a) El programa es compensatorio, ubicado como una modalidad peculiar en relación con el resto de los compensatorios<sup>12</sup>. (Disponible en documento electrónico, [www.campus-oei.org/quipu/mexico/mex13.pdf](http://www.campus-oei.org/quipu/mexico/mex13.pdf)).
- b) El programa es multigrado, pese a que no todos los programas compensatorios son multigrado, el 9-14 posee además este rasgo distintivo, compensando limitantes o carencias, compartiendo tiempos y espacios con otros “rezagados” de distintas edades y grados escolares que también requieren esa compensación.
- c) La educación recibida es acelerada, esta tercera característica se hace aún más cuestionable, al analizar las estrategias de trabajo de otras modalidades

---

<sup>11</sup> Para el estudio de caso, se consideró pertinente esbozar la naturaleza de la acción compensatoria del proyecto 9-14; y no tanto de valorar los atributos de la intención compensatoria, de ahí que el énfasis recaiga en la contestación de los estudiantes a la compensación.

<sup>12</sup> La bibliografía que ofrece información respecto de estos programas difícilmente da referencias del 9-14, pues no tiene aplicación nacional, no es reconocido y difundido como el resto de compensatorios existentes.

compensatorias existentes<sup>13</sup> que no recurren a la aceleración como parte de su metodología de trabajo.

Al advertir las características de estos 3 componentes en el proyecto 9-14, se hizo necesario realizar una descripción básica que permita discernir los atributos del proyecto, por la polisemia metodológica que evidentemente emerge de esta alternativa educativa. Por ello la intención de abordar las orientaciones de la **educación compensatoria ó discriminación positiva, escuela multigrado y escuelas aceleradas**, y con ello advertir la incidencia de la estrategia híbrida en la compensación.

### 2.2.1 Educación compensatoria –discriminación positiva

El término de discriminación, fue pensado en un primer momento como un principio coadyuvante en diferenciar y marcar, sin embargo ligado a lo “positivo” se puede pensar en mejorar –paliar- esa acción discriminatoria previa.

En el caso de México, aunque existen ordenamientos de prohibición por la discriminación (motivada por las desigualdades en las condiciones diversas y adversas de las personas) en el marco la discriminación positiva, no se consideran discriminatorias aquellas acciones legislativas, educativas o de políticas públicas positivas o compensatorias que establezcan tratos diferenciados con objeto de promover la igualdad real de oportunidades (Carbonell; 2001: 3). De modo que la discriminación se produce desde los decisores de políticas, diseño e instrumentación de programas educativos para dar origen a acciones que permitan derivar “tratos especiales a sectores con algún grado de vulnerabilidad discriminatoria”, sin embargo esta diferencia traducida en discriminación desde la perspectiva legislativo-educativa, sería temporal, partiendo de la discriminación inicial en donde se sostienen las características ó marcas socioeducativas y culturales de los estudiantes, acentuándolas para pensarlos como diferentes, aceptando sus diferencias y finalmente trazando los mecanismos

---

<sup>13</sup>PARE, PAREB, PAREIB, PIARE, PRODEI, son algunos de ellos, salvo los cursos comunitarios del CONAFE (pero más que aceleración hablan de niveles educativos).

educativos por los cuales se propicia el paulatino trato no prejuicioso contra las desventajas educativas y la promoción de la igualdad en consecuencia<sup>14</sup>.

El Estado es el encargado de promover y regular las acciones respecto a las prácticas no discriminatorias, por ello es pertinente aclarar que, no se considerarán discriminatorias todas aquellas acciones legislativas, educativas o de políticas públicas positivas o compensatorias que establezcan tratos diferenciados con el objeto de promover la igualdad real de oportunidades. Dichas acciones tendrán un carácter temporal y no podrán mantenerse después de alcanzar los objetivos para los cuales fueron diseñadas (Art.5 –Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación; 2003: 3).

En estos preceptos se encuentra una determinación de las conductas que tienen que llevar a cabo las autoridades y los particulares para compensar discriminaciones ya existentes (institucionalizadas). Se trata de una mezcla de políticas públicas y de acciones de discriminación inversa o discriminación positiva, que son medidas preferenciales y de incentivos (Carbonell; 2001: 6).

Con este marco referencial se interpreta parte de las consideraciones de la discriminación en el diseño del proyecto 9-14, no así para su ejercicio cotidiano. Aunque el precepto de la discriminación positiva tenga como fundamento la discriminación inicial<sup>15</sup>, ello no constituye un vehículo inmunizador contra posibles discriminaciones futuras.

De esta manera la discriminación aludida se refiere a dos tipos: a) una directa, que induce el trato de forma diferente para derivar de ello la política educativa<sup>16</sup>; b) la discriminación

---

<sup>14</sup> En contraparte con esta perspectiva en el apartado 5.8 se da evidencia de de los resultados de prácticas discriminatorias y sus consecuencias socio-educativas.

<sup>15</sup> Esta doctrina se caracteriza por el establecimiento de medidas temporales que con el fin de establecer la igualdad de oportunidades en la práctica permiten mentalizar a las personas o corregir aquellas situaciones que son el resultado de prácticas o de situaciones sociales discriminatorias, véase José Casa, en Acciones Positivas-guía didáctica, Madrid.

<sup>16</sup> La intención califica a la discriminación directa, y el resultado califica a la indirecta, Ver Añon, en igualdad, diferencias y desigualdad; Fontamara, México.

indirecta es el trato discriminatorio de manera ya no solo temporal (inicial), sino una descalificación cotidiana.

Las distintas interpretaciones que actores encargados de la acción educativa hacen de la discriminación positiva permiten garantizar u obstaculizar los objetivos que esta persigue. Cuando lo positivo de este principio se distorsiona, permanecen prácticas culturales y sociales que fomentan y legitiman la exclusión de sus alumnos; exclusión que es contestada con actitudes de segregación cuyas respuestas se pueden traducir en conductas de resistencia (efecto que motivó la investigación en cuestión), de ahí el escrutinio de las prácticas en el salón de clases.

### **2.2.2 Escuela multigrado**

Continuando con el análisis de los componentes del proyecto investigado, se hace necesaria una breve descripción de las escuelas multigrado. La escuela primaria multigrado ha sido poco considerada en sus particularidades al ser una escuela típica para las poblaciones pequeñas, pero atípica para el sistema educativo masivo, al darle un tratamiento uniforme en cuanto a los procesos fundamentales de atención.

Una escuela multigrado, es aquella donde los docentes atienden a alumnos de diversos grados en el aula que les corresponde, esta estrategia de atención es parte del Sistema Educativo Nacional para atender a niños que viven en comunidades pequeñas y aisladas a lo largo del país. La demanda educativa en esas zonas es generalmente muy pequeña para ofrecer cuando menos un maestro por cada grado escolar (ILCE; 2003: 135).

En el caso del Distrito Federal, la existencia de este tipo de escuelas es menor en comparación con el resto de los estados, dado que estos últimos concentran mayor número de población indígena y comunidades marginadas. Respecto del proyecto 9-14, la demanda por este servicio es menor en comparación con la demanda del sector de primaria formal-



regular ó primaria indígena. Por ello se opta por asignar un docente para atenderlo, en la idea de acelerar el proceso<sup>17</sup> para compensar el desfase y el rezago educativo.

El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso ha sido el resultado de una operación administrativa que para brindar el servicio encontró la solución en reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos; obviando no sólo la reconocida pobreza de esa formación, sino también el hecho que ella no incluye la preparación para el multigrado, ni siquiera en las escuelas normales rurales<sup>18</sup>; de ahí que las competencias necesarias supuestamente provenientes de la certificación, no hayan dado muestras, de constituir una garantía para la conducción exitosa en la enseñanza en el tipo de escuelas estudiadas y aún en el más amplio horizonte de las escuelas rurales (Ezpeleta; 1997: 21).

La problemática de la planeación y poca capacitación docente ha derivado en esquemas rutinarios de enseñanza, dejando de lado la cualidad atribuida a este servicio en que el docente que atiende a varios grados puede enriquecerse de la heterogeneidad de la edad de sus estudiantes así como del conocimiento que cada uno posee, para retomar estas diferencias como pauta de cooperación y colaboración entre lo alumnos y replantearse las formas de enseñar en dichos grupos.

El proyecto funciona en la modalidad de grupo multigrado, la base de trabajo es la ubicación de los alumnos en un nivel correspondiente, teniendo para tal ubicación los siguientes criterios: Si fue escolarizado previamente, si presenta algún tipo problema emocional, cognitivo o psicomotor y si asiste a terapias de apoyo al aprendizaje o programas de rehabilitación, esto como elementos a considerar para instrumentar la práctica educativa, una vez derivadas las características socioeducativas de los estudiantes, se les asigna a una

---

<sup>17</sup> Proceso de aceleración (estrategia de atención) permite además a la docente del grupo, tener la oportunidad de atender dos instituciones en esta misma modalidad (matutina y vespertina) y así agilizar su jubilación del sistema (datos derivados de entrevista con la docente 9-14).

<sup>18</sup> Escuelas en las que se forman a los docentes que otorgarán servicio a comunidades indígenas y/o marginadas, en las que suelen operarse escuelas multigrado.

mesa de trabajo, de acuerdo a los grados que vayan a cursar,<sup>19</sup> de tal manera que se propicie el trabajo colaborativo entre los alumnos, la ayuda mutua y tareas compartidas.

La organización de trabajo en estas escuelas insta a equilibrar el tiempo escolar, la articulación de contenidos de las diversas asignaturas por grados y efectuar las actividades de enseñanza a partir de una misma asignatura, para facilitar mayor atención del docente hacia el trabajo desarrollado. Así mismo debe existir un tiempo breve de atención del maestro hacia los niños para explicarles o revisarles el avance del trabajo con los alumnos de distintos grados (DGIE; 2002: 10).

### **2.2.3 Escuelas aceleradas**

El término de aceleración, da cuenta del proceso de escolarización que agiliza el paso de cada estudiante al siguiente grado correspondiente, para recuperarse del desfase y compensarlo doblando el curso de un grado escolar normal para inducir su ingreso al nivel siguiente (secundaria regular), sin embargo tras la revisión de los elementos característicos de este proyecto, se localizaron algunos aspectos que esbozan el concepto de aceleración educativa.

Los rasgos que dieron lugar a la aceleración fueron los que se señalan en seguida:

- El modelo del 9-14 desde su origen propuso una organización flexible que permitiera al alumno incorporarse o promoverse a una estructura curricular acorde a sus capacidades y conocimientos (básicamente por tratarse de estudiantes trabajadores de zonas marginadas).
- Se justificó lo acelerado, como una alternativa que permitía a los estudiantes iniciar y concluir su primaria en un mínimo de tiempo (tres años), asistiendo solo dos horas diarias al plantel.

---

<sup>19</sup> En el caso estudiado se identificó que la docente organizara a los alumnos por grado; las mesas estaban por grados en donde se articulaba el trabajo por niveles.

- La reducida disponibilidad de los estudiantes en comparación al tiempo que requiere el programa de primaria regular, con respecto a las horas diarias de clase y a los seis años de duración (dado el perfil de los estudiantes).

Estas acciones buscaron la reducción y superación del rezago educativo en dicha población, buscando la formación integral<sup>20</sup> vía la instrumentación del proyecto 9-14; El criterio de aceleración continúa con la misma noción, en tanto que el concepto de este mismo término en otros contextos refieren planteamientos más precisos de lo que se pretende al acelerar la educación.

Al respecto, las características del proyecto llamado “escuelas aceleradas para alumnos en situación de riesgo”, surgido y aplicado en Estados Unidos (California) dan ejemplo de lo que se promueve con este tipo de escuelas, que si bien se aplica en una realidad distinta a la mexicana, posee interesantes cualidades de las que se pueden derivar argumentos y motivos para acelerar procesos educativos.

Las escuelas aceleradas en California, se desarrollan a partir de la idea de atender niños desfavorecidos educativamente, que están insertos en programas compensatorios. El proyecto de estas escuelas aceleradas se basa en las competencias y posibilidades del alumnado y no en sus deficiencias: La cuestión no es remediar, sino acelerar; el fin último es que el alumnado de zonas deprimidas tenga de igual manera acceso a la educación con altas expectativas, con el objetivo de reducir las diferencias de rendimiento entre el alumnado desaventajado y el no desaventajado al final de la enseñanza primaria, para que pueda optar la educación posterior reglada.

La intervención dominante de educación compensatoria asume que los estudiantes socialmente desaventajados no pueden mantener el mismo ritmo de aprendizaje que los demás y en consecuencia se les enseña a un ritmo más lento,

---

<sup>20</sup> Esta formación deseada-integral- es la que precisamente se cuestiona, es decir, el término de integral desde los parámetros que suponen la educación primaria regular o una integridad desde las necesidades mismas de los estudiantes desaventajados.

“adaptado” a sus posibilidades. Este enfoque, aparentemente racional y sobre todo compasivo, produce unos efectos totalmente opuestos a los deseados. En realidad se tiende a etiquetar a los alumnos como “lentos de aprendizaje”, mientras disminuye el nivel de exigencia por parte de los enseñantes respecto del rendimiento de los mismos (Bonal; 1992: 60).

La aceleración se utiliza como un término contrario a la idea de que los alumnos desaventajados necesitan ritmos de aprendizajes más lentos, adoptando para ello la connotación de aceleración para proporcionar a los alumnos recursos y estrategias de aprendizaje motivadoras, en el que no se trata de transmitir la misma educación más de prisa, sino llevar a un cambio completo de las escuelas a partir de modificaciones en el currículo, estrategias pedagógicas y tipo de organización escolar, y así transformar la cultura de la escuela, mediante tres principios fundamentales:

- a) La existencia de un objetivo común es básico para conseguir el acuerdo entre todas las partes implicadas en la cuestión educativa.
- b) La dotación de poder y la asunción de responsabilidad de los principales actores de la comunidad escolar con respecto a las decisiones que afectan a la escuela.
- c) Aprovechamiento de todos los recursos de aprendizaje existentes en la comunidad escolar (Bonal; 1992: 62).

De esta manera se procura aprovechar las cualidades de la escuela, así como las del entorno, para activar sinergias a partir de la participación –decisión- de cada actor inmerso en el campo educativo y potenciar el objetivo de aprendizaje acelerado. A partir de las posibilidades del alumno, de sus capacidades, no enfocando su educación como un remedio o la atención a sus deficiencias, proponiendo cambios de actitud en la escuela, recogiendo las necesidades del entorno en el que se sitúa la escuela.

El proyecto de las escuelas aceleradas se centra especialmente en aquellas escuelas con altas concentraciones de alumnos que se encuentran en riesgo de fracaso educacional,

escuelas que tradicionalmente muestran una pedagogía menos exigente. Al asumir que estos alumnos necesitan remedio, la premisa del modelo de aprendizaje acelerado supondría que, a través de experiencias educacionales estimulantes centradas en las fortalezas de cada niño, todos los alumnos pueden ser incorporados a una rica dinámica educacional, convirtiéndose en sujetos capaces desde el punto de vista académico (Levin; 2000: 5).

Así la metodología propuesta por estas escuelas aceleradas contradice a la visión remedial, donde los alumnos son asignados a programas para remediar su rezago o déficit educativo, y que por lo tanto hay que corregir o remediar, en tanto que la postura de aceleración (escuelas de E.U.) rechazan la concepción de trabajo de los programas compensatorios, argumentando no ser capaces de generar expectativas positivas en el aprendizaje de sus alumnos atendidos, por resaltar y reincidir constantemente las condiciones de los estudiantes, marcando la diferencia entre las actitudes de estos y los "otros" (primaria regular), siendo etiquetados los primeros, y considerar ciertas actitudes como no propias u obstaculizantes para atender a los imperativos requeridos para ser escolarizados exitosamente.

A partir de esos hallazgos se cuestionó el significado atribuido al término de aceleración, traducida en un proceso de enseñanza-aprendizaje de prisa como la cultura de escuela (las expectativas de aprendizaje y éxito educativo). Los estudiantes socialmente desaventajados se vuelven etiquetados con un estigma de inferioridad y entonces perciben a la escuela como algo anodino o irrelevante para su futuro personal. Los programas, además, destacan la repetición de contenidos y de actividades didácticas, con la consiguiente falta de incentivación de los alumnos para experimentar algo nuevo, este desencantamiento no repercute sólo sobre los niños y niñas sino también sobre los propios docentes (Levin; 2000: 10).

De tal forma que el proyecto pareciera no introducir ninguna estrategia pedagógica específica para la población estudiantil a quien va dirigida, sino que retoma varias de las

asignaturas y contenidos básicos del programa de primaria regular y las reproduce en el 9-14 aun con la aceleración tangible del proyecto.

La propuesta de aceleración para estas escuelas, dista de la concepción que de aceleración se tiene en el proyecto estudiado, pues la aceleración no significa rapidez sino dinamización de procesos de enseñanza y aprendizaje, contrarios a la propuesta localizada en la modalidad de programa compensatorio: aula 9-14 del estudio de caso.

Los tres componentes (acelerado, multigrado y compensatorio) antes enunciados es a lo que se ha denominado como híbrido, dadas las características en que se plantea la ejecución de la educación compensatoria, el escrutinio de estos componentes arrojaron aportes para ampliar la explicación de la resistencia educativa, por las inconsistencias en la formulación del proyecto derivada de las políticas compensatorias.

**III. RESISTENCIA EDUCATIVA:  
CATEGORIAS PRINCIPALES**

### III. RESISTENCIA EDUCATIVA: CATEGORIAS PRINCIPALES

#### 3.1 Definiciones en Torno a la Resistencia

La teoría de la resistencia, está inscrita dentro de una corriente llamada pedagogía radical o pedagogía crítica, cuestiona la neutralidad de la institución escolar promovida por la teoría de la reproducción. Sus defensores señalan que las teorías de la reproducción, utilizan implícita o explícitamente una noción de ideología como falsa conciencia, que supone la pasividad en la recepción de los mensajes por parte de los dominados en contraposición de ella, el argumento de estos teóricos pugna por revelar la resistencia de los sectores oprimidos. Esta teoría dirige su atención a la complejidad de esos procesos, a la vez que otorga mayor importancia a la oposición (o resistencia) que genera cambios educativos.

La principal tarea de la pedagogía radical ha sido revelar y desafiar el papel que tienen las escuelas en la vida política. La escuela es un lugar de selección de grupos de estudiantes que son favorecidos por su raza, clase o género y es un lugar en el cual se adquiere poder social e individual. Las clases sociales dominantes tienen la hegemonía de la escuela, entendida como "el mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente por prácticas sociales consensuadas, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios de comunicación, el sistema político y la familia" (McLaren; 1998: 212). Es así como señalan la importancia de revisar la cultura y contexto como espacio donde interactúan los actores sociales.

Los enfoques de la resistencia educativa asumen a la escuela como un sitio en donde los procesos de dominación (con la figura del docente en primer término) no son estáticos ni completos, los sujetos oprimidos dejan de ser vistos como entes pasivos, de esta forma, la noción de resistencia señala la necesidad de entender la manera en cómo los sujetos responden de alguna manera a ese sistema de imposición o dominación, el poder no es unidimensional, pues no existe solo el dominio, sino también actos de resistencia. La



escuela por su parte, puede estar provista de elementos que contrastan y obligan a adaptarse a situaciones que obedecen a sistemas de normatividad y control propios de la institución, en estos términos “el encuentro educativo en esta instancia sirve para negar, deslegitimar y al mismo tiempo borrar los significados culturales y las relaciones sociales valoradas por los propios estudiantes” (Willis citado por McLaren; 1984: 255).

La aplicación del concepto de resistencia en las instituciones educativas, tiene como estudio principal, la crítica significativa a la escuela como institución y enfatiza las actividades y prácticas sociales dentro de ésta, “un rasgo distintivo e importante de las teorías de la resistencia, es el énfasis que hacen en la importancia de la cultura, y, más específicamente, de la producción cultural” (Giroux; 1992: 157) en este sentido, se refiere, a la cultura de los sectores excluidos y la cultura que las escuelas transmiten para reproducir las normas, valores y costumbres que la sociedad establece y que deben de ser adoptados a partir de la práctica educativa, estén o no explicados en el currículo de la escuela, esto es, las posibles intenciones cubiertas o encubiertas que guían el proceso educativo. De esta manera los comportamientos de oposición no pueden ser una simple reacción a la falta de poder de los estudiantes, la escolarización debe ser analizada como un proceso social en el que los diferentes grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones complejas de la cultura, conocimiento y poder que da forma y significado al proceso de escolarización (Giroux; 1992:157).

Para algunos investigadores educativos, una debilidad que caracteriza a las teorías de la resistencia, es que se han centrado principalmente en los actos públicos de los estudiantes de comportamiento rebelde. Al limitar de esta manera sus análisis, los teóricos de la resistencia pueden haber ignorado formas menos obvias de resistencia y, a menudo, han interpretado erróneamente el valor político de la resistencia abierta. Por ejemplo, algunos estudiantes minimizan su participación en las prácticas de rutina de la escuela mientras que al mismo tiempo muestran una aparente conformidad con la ideología de la escuela, en tanto que son silenciosamente subversivos, en el sentido más inmediato, pero que tienen el potencial para ser políticamente progresistas a largo plazo. Cada tipo de comportamiento

puede indicar una forma de resistencia si surge de un cuestionamiento ideológico abierto o latente a las ideologías represivas subyacentes que caracterizan a las escuelas en general (Walter citado por Giroux; 1985: 60).

Bajo esta perspectiva, el énfasis versa en conocer las formas de conducta, así como aquellas situaciones que las propician, y no estrictamente los alcances educativos a partir de contenidos curriculares, o la eficacia del programa, funciones políticas (intereses hegemónicos) y control social, entre otros, sino del tipo de relaciones construidas y aspectos simbólicos en la cultura de la escuela, acercándose a las experiencias vividas por los estudiantes.

### **3.2 Concepto Polisémico**

La perspectiva que los distintos teóricos tienen de la resistencia, le confieren multiplicidad de aspectos o atributos que contribuyen a dotarla de un carácter polifacético.

El término de resistencia, es un concepto difuso y a menudo impalpable, bloqueado por problemas de definición en tanto que diversas construcciones conceptuales interfieren en su intelección, por ello la dificultad de describir unidades precisas. Por ejemplo, la resistencia ha sido tratada a lo largo de los años como un tema de interés básicamente de la sociología, acuñando términos de resistencia como los siguientes: Apple reveló cómo las nociones de conflicto y resistencia tienen lugar a partir del inconformismo por el contenido seleccionado a enseñar en el sistema escolar, y que son ignoradas o le son asignados valores negativos tanto por los maestros como por los libros de texto. De tal manera que la dominación no es simplemente impuesta, sino también resistida por los estudiantes a través de las experiencias vividas (Willis, 1977).

La resistencia es un acto que expresa la esperanza de transformación, un compromiso de emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón de todas las esferas de subjetividad y de la objetividad (Giroux, 1985). El poder, como capacidad de coacción

sobre otros, pertenece potencialmente tanto a los maestros como a los alumnos en el aula. El ejercicio de la autoridad (por el maestro) en ausencia del consentimiento de los alumnos puede cuando mucho conducir a un conformismo superficial del maestro, es decir, en la situación de enseñanza los alumnos siempre poseen la capacidad de resistir negándose a aprender lo que el maestro intenta que aprendan (Erickson; 1986: 30). Se tendería a interpretar cualquier ruptura en la interacción verbal en el aula en términos de una resistencia generada básicamente por el hecho de que los alumnos poseen un código (orientación o competencia discursiva) diferente, de menor poder comunicativo que el representado por la escuela (Bernstein; 1981: 107).

### **3.2.1 Nociones para la comprensión de la resistencia**

La inclinación por el tema en cuestión, expresa la intención de abordar parcialmente parte los referentes que ofrecen algunas de las posturas teóricas antes citadas, en tanto asumir la capacidad de respuesta estudiantil ante la dominación, coaccionando no solo lo que se espera que aprendan sino también la estrategia utilizada para ello.

Es posible entonces considerar que el concepto de resistencia es estructural y explora la diversidad de respuestas a un mundo de relaciones desiguales de poder. Cuando el concepto resistencia tiene un núcleo teórico, define un mundo dualista de dominadores y dominados. En cuanto al concepto empírico, la resistencia explora de qué formas se mantiene, confiere y se plantea la oposición al poder (Popkewitz; 1997: 255). En otros términos, los procesos de resistencia pueden asumir las formas de oposición, gestación y expresión.

Para analizar esas oposiciones, el criterio que permitirá discernir fenómenos de oposición relacionados con la educación, aquellos que realmente estén ligados a la indignación política o moral y no sólo a la desviación o a la impotencia aprendida, es la vinculación del comportamiento analizado, con una interpretación que proporcionen los sujetos mismos, o profundizar en las condiciones históricas y sociales de donde proviene y se desarrolla el comportamiento. (Giroux; 1983: 290).

Los intereses que subyacen a una forma específica de comportamiento pueden aclararse una vez que la naturaleza de tal comportamiento se interpreta por la persona que lo pone de manifiesto. Sin que signifique que dichos intereses se revelarán automáticamente. Los individuos pueden no poder explicar las razones de su comportamiento o la interpretación puede estar distorsionada. En este caso, el interés que subyace a tal comportamiento puede esclarecerse si uno toma en cuenta el contexto de las prácticas sociales y los valores donde surge tal comportamiento (Giroux; 1985: 63). Una manera en que se puede constatar si una conducta es de resistencia es mediante la vinculación de esta manifestación con los intereses que éste encierra, yendo más allá de la inmediatez del comportamiento: al interés que subyace en su lógica, frecuentemente oculta; una lógica que también debe ser interpretada a través de las mediaciones históricas y culturales que la conforman.

Bajo esta perspectiva, la resistencia puede ser entendida como la manifestación de una "voz de la oposición" de los sectores en los que se está interviniendo. A partir del análisis de las resistencias, el investigador adquiere el compromiso político de "dar voz" a los oprimidos en la medida que potencia la expresión de sus opiniones. Suponiendo que existe una realidad anclada en las expresiones individuales (Popkewitz; 1997: 255). Expresiones que dan lugar a diversas formas de resistencia.

### **3.3 Comprensión de la Conducta**

Continuando con la lógica de análisis, antes citado, es preciso aclarar qué es la conducta o comportamiento, como tal, para después situar a esa manifestación dentro de la gama de conductas de resistencia en educación.

El análisis de los conductas apunta a la comprensión de los sujetos en la especificidad de su actuar, en sus condiciones concretas de existencia, en su cotidianeidad, emociones y posición ante su contexto.

Si el objeto de estudio está relacionado con la resistencia, esto supone la descripción de aquellos acontecimientos comportamentales que evidencien a tal oposición. Por ello se define en primer término qué se entiende por conducta o comportamiento: Conducta es toda aquella interacción establecida entre un organismo y su medio físico, biológico y/o social, en y a través del tiempo (Disponible en, [www.raes.es](http://www.raes.es)).

Por su parte, la psicología social ofrece bases para la descripción de la conducta, planteado el abordaje del sujeto en la interioridad de sus vínculos sociales, en el seno de los tramas de relación en las que sus necesidades emergen, son decodificadas y significadas.

Los vínculos constituyen un medio para determinar de qué manera la organización grupal, el tejido de sus relaciones entre sí y con el docente promueven la aceptación de medios para la enseñanza y aprendizaje o por el contrario se constituye un obstáculo para la aceptación de su realidad educativa.

En este tipo de indagación acerca de las razones profundas del comportamiento surge la pregunta en primer lugar por qué las personas eligen una acción y rechazan otras, es decir, nos encontramos frente a un factor direccional de una acción determinada. Después se tropieza con otro problema: ¿por qué el individuo persiste en esa acción durante un tiempo más o menos extenso, aún cuando para ello deba enfrentarse con todo tipo de dificultades? a esta característica de la conducta la llamaremos factor de persistencia. Por último se presenta a nuestro análisis la actitud que el yo toma frente a la determinación de la conducta -factor de decisión- y el control y alcance de las acciones y los pensamientos, influidos tanto unos como otros por motivaciones subyacentes (Panpliega y Pichon; 1983: 54).

Estos tres factores mencionados son guiados a través de lo que se piensa, cree y ve; en el momento de indagar sobre el por qué se asume determinado comportamiento y no otro, se penetra en el contexto de las motivaciones, que son fuerzas que empujan hacia la acción, tal como las que están comprendidas en el desear y el temer.

## MOTIVOS DEL COMPORTAMIENTO



Fuente: Elaboración propia a partir de aportes de Panpliega y Pichon.

A través del esclarecimiento de las motivaciones grupales se establece una dimensión en el conocimiento del estudiante, acercándose a la comprensión de su conducta resistente. La conducta es siempre motivada y motivante. Según algunos psicólogos, "el hombre no es un muñeco de goma que grita cuando se aprieta". Reacciona ante los estímulos externos de acuerdo a su propia formación biológica, su comportamiento anterior, y el estado particular -aquí y ahora- de sus procesos internos (Panpliega y Pichon; 1983: 54). Estos procesos están acompañados de las emociones, las tensiones que surgen de la ira, el odio y el miedo, mismas que conducen a los sujetos a protagonizar conductas que le producirán alivio. Los estados emocionales actúan entremezclados, en conflictos o sin ellos, siendo el resultado de una extensa gama de conductas significativas.

Desde la perspectiva de las teorías de resistencia existen dos clases de comportamiento de oposición: conductas activas y pasivas. Las conductas de resistencia activa son intentos deliberados o conscientes de los estudiantes por subvertir o sabotear la instrucción del maestro o las reglas y normas establecidas por las autoridades escolares, mientras que las conductas de resistencia pasiva tienden a sabotear o subvertir inconscientemente o tácitamente los códigos normativos del orden escolar dominante -estas son menos abiertas y demostrativas- (McLaren; 1998: 123).

Al respecto, algunas de las manifestaciones de resistencia son explícitas, tal como: Agresión física-verbal, robo, bufonería, murmuraciones antimaestra, irrupciones en clase (expresiones abiertas o activas), en contraparte algunas conductas son silenciosas o poco abiertas, expresadas con apatía, fugas constantes del salón, ausentismo, actitud vegetativa e inmovilidad, las cuales se expresan de manera menos visible.

Independientemente del monto y tipo de conducta manifiesta, se ha de tomar en consideración en primer término, que las resistencias deben tener un carácter colectivo para ser tratadas como tales (Giroux; 1993: 96), seguido de la significación que los propios resistentes dan a su conducta. En ese sentido, el comportamiento de la colectividad es la condición para desentrañar los significados de inconformidades, desacuerdos, oposiciones, etc.

El medio para desentrañar esas revelaciones son las propias movilizaciones grupales; frecuentemente en situaciones grupales complejas, las disposiciones para revelar lo que acontece en el contexto grupal ocurre mediante dos fenómenos grupales: el portavoz y el emergente, los cuales permiten vislumbrar el conflicto que asiste a las respuestas resistentes; por ello es necesario hacer una dilucidación al respecto.

### **3.3.1 El portavoz en el aula 9/14**

El portavoz es aquel que en un momento determinado dice algo, y eso que dice o hace es el signo de un proceso grupal que estaba latente o implícito, como escondido dentro de la totalidad del grupo (Pichon; 1985: 221).

El portavoz no tiene conciencia de la significación grupal que tiene lo que "enuncia", "denuncia", es decir, él dice algo que vive como propio, pero subliminalmente percibe algo que sucede en el grupo y puede expresarlo porque, por su historia personal, se encuentra más cerca de los demás en dicha escena.

El portavoz es sólo el denunciador de aspectos latentes, es el que se siente capaz por su historia personal o por otros factores a hacerse "visible dentro del grupo", al aportar con su experiencia, ya que al denunciar, es el que siente o vive en mayor o menor grado, con mayor intensidad la problemática grupal (Pichon; 1985: 221).

Con la actitud adoptada por el portavoz se evidencia que algo anda mal, el portavoz de un grupo es una modalidad de enfrentar la tarea, moviendo al resto del grupo con sus intervenciones, señalamientos e interpretaciones con el fin de ayudar a abordar los obstáculos, a enfrentarlos, proponiendo una nueva perspectiva de la situación, permitiendo la emergencia por parte del grupo

### **3.3.2 El emergente grupal**

En el emergente se busca su motivación (el por qué), su objeto (el para qué), y su significado (el cómo). El emergente, aunque puede ser una situación o una conducta grupal, se refiere más específicamente al individuo, que con su manifestarse denuncia la situación imperante (Ackerman citado por Bauleo; 1974: 42).

El emergente se puede interpretar en dos niveles. En un nivel práctico: Emergente es el que en una situación grupal con su verbalización y/o accionar muestra o permite observar una significación de lo que sucede, por otra parte, en el nivel teórico la emergencia es un acontecimiento sintético; es creador de novedad real de una actualidad o propiedad nueva de un tipo que no existía antes de la emergencia; y esa cualidad o propiedad nueva tiene eficacia causal y modifica el curso ulterior de los acontecimientos (Bauleo; 1974: 44). Teniendo como acontecimiento la denuncia (el emergente) remitiendo a lo implícito de la interacción grupal, entonces la situación grupal de denuncia es lo emergente y el portavoz es el vehículo a través del cual se manifiesta este emergente. El emergente no es una situación aislada, en tanto que es el resultado de la problemática de su contexto.



La denuncia o evidencia de la problemática vivida por el grupo, es revelada por las formas de resistir, varias de ellas poseen similitudes por el estado anímico, disposición física y verbal; las observaciones iniciales y lecturas de material del tema en cuestión permitieron categorizarlas y denominarlas a) resistencia al cambio, b) resistencia a las estrategias pedagógicas y c) resistencia por indignación, y así señalar en cada una de ellas, el umbral para la activación de la resistencia educativa.

El fundamento en común de estas expresiones es la tarea. El trabajo o quehacer que orienta al proceso de enseñanza-aprendizaje; durante la tarea se advierten expresiones y configuraciones de estructuras como miedo, angustia e inseguridad, entre otras.

En la tarea el estudiante se da cuenta de los elementos requeridos para confrontarla, teniendo una percepción global de lo que implica afrontar la tarea, y discernir su ubicación en ella, y por otro lado elaborar estrategias y tácticas para intervenir y resolverla; cada uno de estos momentos constituyen su sentir, pensar y accionar.

Con las manifestaciones de resistencia, en la tarea el estudiante suele adoptar conductas parciales y disociadas que le permiten pasar el tiempo, tratando de ocultar la imposibilidad de soportar frustraciones de inicio y culminación de tareas.

Para una mejor ilustración del cómo los estudiantes afrontan la tarea en las diferentes categorías de resistencia, se comentarán las particularidades de cada una en el siguiente apartado.

### **3.4 Resistencia al Cambio -Miedo a la Pérdida y Miedo al Ataque**

La actitud ante el cambio puede ser positiva, hablando de actitud de cambio, o actitud negativa llamada resistencia al cambio.

En la denominada resistencia al cambio, están insertos elementos que dan lugar a la evitación para abordar situaciones y/o contextos nuevos.

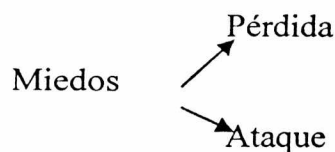
La actitud de resistencia a los cambios tiene por finalidad destruir las fuentes de la ansiedad que todo cambio acarrea. Tanto el individuo como la comunidad deben enfrentar estos miedos que originan una perturbación existencial básica: Miedo a la pérdida de estructuras ya establecidas –internas- en el hombre y el miedo a la pérdida de acomodación a pautas prescriptas en el ámbito social (Pichon; 1985: 171). El miedo está fundamentalmente caracterizado por 2 tipos de estructura:

Estructuras Internas	Estructuras Externas
-Inseguridad	-Roles
-Confianza	-Conductas
-Autonomía	-Tareas

Elaboración Propia

Estas dos estructuras se complementan mutuamente, por un lado la indisposición de elementos internos, que tienen que ver con elementos individuales, y por el otro aquello que socialmente es asignado o inducido, de tal manera que hay un choque entre estas dos estructuras, dando lugar a la resistencia al cambio.

La oposición y/o resistencia se da a partir de la conjugación de dos miedos básicos, mismos que tienen por finalidad la destrucción de las fuentes generadoras de ansiedad, originada por enfrentarse a una situación desconocida.



Elaboración Propia

El primero de estos miedos está relacionado con las experiencias o actividades previas, que difieren de las localizadas en la escuela, esto le ocasiona el sentimiento de pérdida del grupo social al que pertenecía anteriormente (calle, casa, etc. según biografías) del cual se rehúsa a distanciarse o abandonar.

El **miedo a la pérdida** consiste en sentimientos o temores de perder por el cambio la situación previamente lograda, como si esta situación significara seguridad para el estudiante.

En el **miedo al ataque**, el estudiante ya abandonó el miedo por pérdida, sin embargo no encuentra los elementos suficientes para defenderse de esta nueva situación; progresivamente el contacto, interacción, vinculación grupal y adición de información del funcionamiento del grupo de parte de los integrantes, coadyuva a su familiarización con este nuevo contexto. Estos dos miedos básicos frente a la tarea por iniciar, están relacionados con la pérdida de los instrumentos que utilizaban como justificante para lograr una adaptación a su ambiente particular. En esas condiciones se sienten más seguros, por haber aprendido a actuar estando en esa posición, y no quieren cambiar a otra situación que les crea ansiedad y frena el cambio.

Por otro lado, en el miedo al ataque, ante el hecho de situarse en un contexto diferente, se siente indefenso ante un medio nuevo, sin la instrumentación necesaria capaz de protegerlo. Es decir, se enfrenta con algo nuevo que hay que aprender, lo que implica que hay que abandonar al otro para poder aprender.

Cuando se está aprendiendo, forzosamente aunque no del todo conscientemente, estamos abandonando otras maneras de ver el mundo o la realidad, o cualquier cosa que sea vivida como pérdida y eso da la dirección de nuestro trabajo (Pichon; 1985: 238).

Definiendo a esta resistencia como la oscilación desesperada entre aquel que quiere ser como es y no quiere cambiar. No quiere cambiar, ¿Por qué? -Por el temor que le crea el

cambio, debido al hecho de no estar instrumentado para enfrentar el cambio; entonces queda frenado por la situación anterior.

La ansiedad que provoca el cambio es también advertida y sumada a la del resto, tratando de activar estrategias para minimizar el miedo al ataque, construyendo un clima en el que el conjunto de miedos da lugar a acciones-resultados que minimicen sus miedos.

Estos miedos en el contexto escolar, se manifiestan tanto en el profesor como en los estudiantes cuando se emprende una nueva tarea, un tema desconocido o una situación diferente: Aparece una serie de dificultades, de signos emergentes, de obstáculos epistemológicos, que están denunciando una actitud de resistencia al cambio, sin instrumentos en una nueva situación. Son miedos que tanto el profesor como el grupo deben conocer y manejar, para que no impidan su aproximación al conocimiento (Bleger; 1967: 258).

En el docente, la resistencia al cambio está relacionada con la aceptación y disposición para realizar acciones distintas, para escuchar lo que antes se desdeñó, para evaluar de importante lo que antes se consideraba insignificante, cambios en labores de gestión y en la forma tradicional de efectuar sus clases, desvirtuando algunas estrategias pedagógicas bajo las cuales aprendió a ser profesora. Además con grupos o proyectos educativos especiales existe un cambio en la relación profesor alumno, pues se exige tolerancia a la cultura de los estudiantes, sin que forzosamente exista una formación inicial del profesorado capaz de tomar en cuenta los desafíos de trabajar con un grupo con características distintas. Por último se advierte la distancia entre las exigencias del docente, las condiciones laborales y recursos materiales en que se desarrolla su trabajo.

Las manifestaciones correspondientes a este tipo de resistencia son:

- Expresiones de desagrado (aburrimiento, rechazo)
- Inseguridad

- Saboteamientos hacia consignas
- Indiferencia ante personas u actividades
- Incomodidad ante situaciones o personas

Estas declaraciones a nivel verbal y no verbal, permiten vislumbrar aquellas muestras latentes y/o manifiestas de resistencia al cambio.

### **3.5 La Resistencia a las Estrategias Pedagógicas –Interpretación Confusa e Interpretación Errónea de la Tarea**

En cualquier situación de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) en el aula van a intervenir dos agentes humanos: el alumno y el profesor. Se trata de personas que aprenden y enseñan a la vez, que tienen roles determinados en cada situación, entendiendo por rol el papel que cada uno de ellos adopta, que conllevan a funciones y significados específicos, que perciben la situación y se perciben a sí mismos de maneras diferentes, que actúan a partir de conocimientos y experiencias anteriores, etc. (Monereo; 1995: 79).

La relación en el proceso de E-A entre maestra-estudiantes, importa en este sentido, por la forma en que ambos construyen vínculos para materializar los logros académicos esperados, en este sentido, es de vital importancia el estilo de dirección del docente, por ser quien dirige el proceso de enseñanza- aprendizaje. De su estilo dependen en gran medida las características de la actividad docente, el aprendizaje de los alumnos; así como el sistema de interacción que se produce en dicho proceso (el cual es una condición de observación para esta investigación).

Bajo esta óptica, la escuela cristaliza una serie de significaciones que inciden sobre los vínculos que los sujetos establecen con ella, y por su intermedio, sobre los aprendizajes que logran alcanzar<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Entendiendo en este caso el aprendizaje de sí mismos, el aprender a percibirse y aprender a responder ante esta imagen.

La modalidad de enseñar y aprender, ciertos modos de usar el espacio y moverse en él, ciertos rasgos en el comportamiento externo, un modo peculiar de enfocar los problemas, una manera típica de encarar y desarrollar las relaciones convergerán- en cada caso- para constituir el “sello”, la marca institucional y con ella, el espacio de identidad en los que puede ser incorporado o de los que se puede quedar excluido (Fernández; 1998: 39).

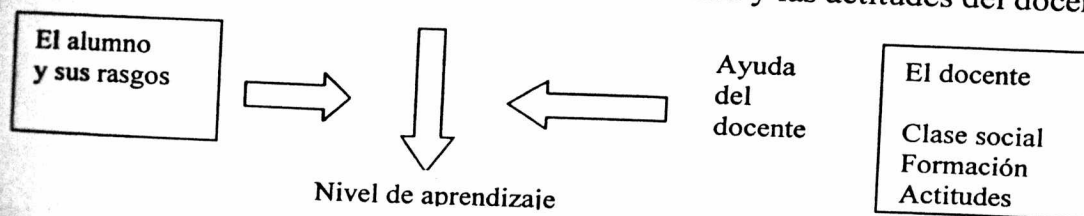
Al respecto, algunos modelos de análisis de la escuela se centran en los siguientes aspectos:

- El aprendizaje depende fundamentalmente de las características del sujeto que aprende.
- El aprendizaje depende de las características del sujeto, pero éstas son resultado de las de su familia.
- El aprendizaje depende del alumno y su familia pero resulta, en definitiva, tal como es el medio social al que pertenecen.
- El aprendizaje depende también de la calidad y las actitudes del docente.
- El aprendizaje además tiene que ver con la calidad que puede ofrecer la escuela.

Retomar estos modelos es un referente para comprender la manera en que la escuela y/o la maestra coadyuvan para que los estudiantes optimicen la manera de enfrentar la tarea.

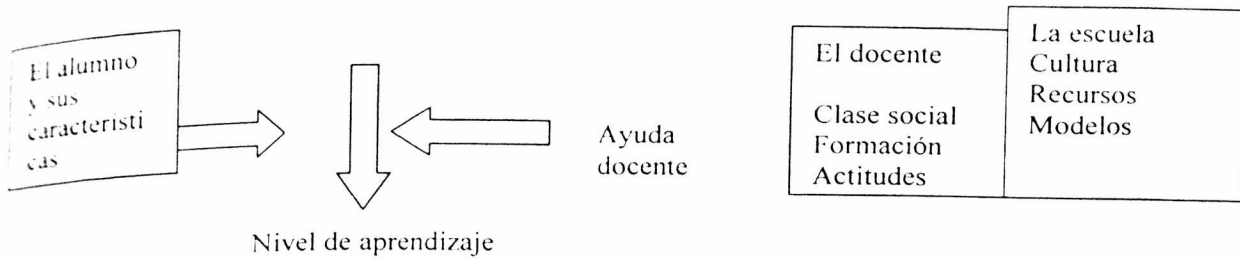
Los dos modelos señalados en último término permiten reconocer a la figura docente y a la escuela como elementos clave para coadyuvar en el aprendizaje, para ello se ofrece a manera de esquema la perspectiva de aprendizaje que concluyen:

Modelo 1 – El aprendizaje depende también de la calidad y las actitudes del docente.



Fuente: Fernández, Lidia, el análisis de lo institucional en la escuela.

Modelo 2 – El aprendizaje además tiene que ver con la calidad que puede ofrecer la escuela.

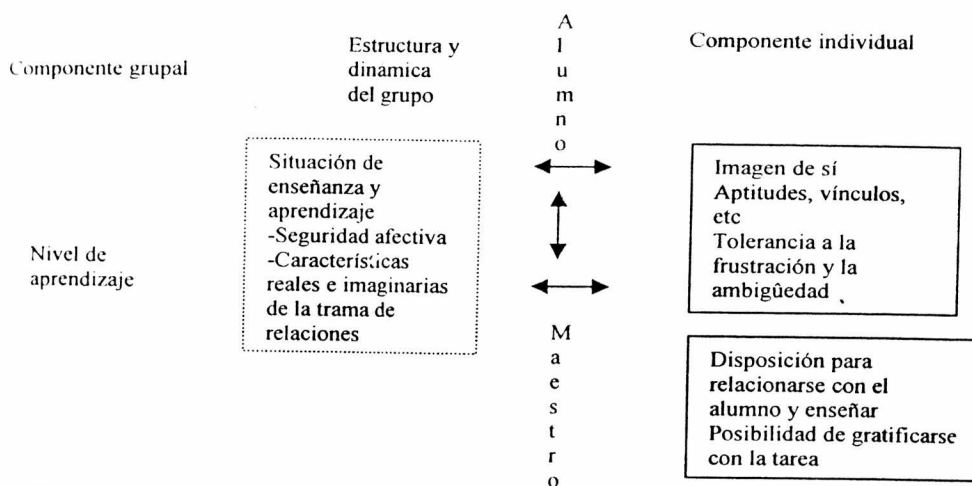


Fuente: Fernández, Lidia, el análisis de lo institucional en la escuela.

Estos modelos presentan elementos similares, sin embargo el segundo de ellos supone los ofrecimientos que tiene la escuela para la población, y señala las características del alumno, pues ya se considera una noción al menos general de atributos de los estudiantes, y por lo tanto se disponen los recursos necesarios para desarrollar el modelo, el cual es conocido por la docente, para posteriormente efectuarlo conociendo las características de la población a quien va destinada.

Otra posibilidad analítica alude a los componentes de una situación educativa, en donde los aportes, dirección y dinámica escolar, edifican el sentido que tendrá la acción educativa, sus alcances y consecuencias, ello se muestra en el siguiente esquema:

#### ESQUEMA PARA GUIAR LA INDAGACION GRUPAL



Fuente: Esquema para guiar la indagación institucional, tomado de Fernández, L (con ajustes por las especificaciones que la investigación requería).

En el esquema se visualizan aspectos de la acción escolar, las percepciones del clima áulico y el movimiento de su vida cotidiana, discriminando como rasgos centrales de su estilo, los siguientes:

- Aspectos más o menos inestables en el proceso de producción (formas de llevar adelante las tareas) y en sus resultados.
- Un conjunto más o menos regular de estrategias para enfrentar y resolver dificultades, así como tratar con las tensiones y ansiedades que se desencadenan ante la tarea.
- Ciertos rasgos característicos en las relaciones interpersonales y grupales (tensión, comodidad, aceptación vs. exigencia, rechazo, integración y cooperación vs. dispersión y competencia).
- Ciertas concepciones pedagógicas explícitas e implícitas acerca de los roles, las relaciones, las formas de tratar con contenidos y recursos.

Estos rasgos permiten situar a las estrategias pedagógicas como elemento central en el proceso de enseñanza, proceso en donde el estudiante posee la capacidad de resistir negándose a aceptar las estrategias o recursos empleados para ello.

Conceptualmente, la estrategia es una actividad consciente e intencional, dirigida a un objetivo relacionado con el aprendizaje. De esta forma, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Nisbet y Shucksmith, citado por Monereo; 1995: 23). La maestra toma la decisión de elegir estrategias para conducirse ante su grupo, para responder a objetivos acordes a las características educativas de sus estudiantes. De manera consecuente, el estudiante se apropiará del resultado de dicha estrategia, ajustando su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea, encomendada por la profesora y a las circunstancias y vicisitudes que produce esa demanda.

La forma en que una estrategia se adapta, tanto a los propios conocimientos como a las exigencias de la tarea y al contexto en general está en relación con el objetivo educativo



que tiene en mente la maestra cuando pide al estudiante que, a partir de los conocimientos que posee y en el entorno en que se encuentra (o que el profesor organiza), realice esa u otra actividad (Monereo; 1995: 27).

Desde esa perspectiva, la tarea es un elemento importante en el proceso enseñanza-aprendizaje; es el momento en el cual se puede constatar hasta donde maestra y estudiantes han alcanzado el cometido que corresponde a cada uno; la primera en la orientación y dirección y los segundos en el proceso de resolución. Examinar las peculiaridades de las tareas de la maestra resulta conveniente para la comprensión de su pertinencia.

### **3.6 Características de la Tarea como Resultado de la Estrategia**

Se consideró pertinente describir la incidencia de las características de la tarea en la utilización estratégica de procedimientos que respondan a esta, o lo que es lo mismo, de qué modo la demanda y las peculiaridades de cada tarea de aprendizaje condicionan y determinan la toma de decisiones y el comportamiento del estudiante cuando afronta dicha tarea<sup>22</sup>.

Para afrontar debidamente las tareas de aprendizaje en que se ve involucrado a través de la acción educativa, el alumno ha de tener en cuenta los diversos factores, que le ayudarían a seleccionar y utilizar más adecuadamente los procedimientos necesarios para su correcta resolución. Entre los aspectos más importantes que hay que tener en cuenta, destacan: la interpretación que el estudiante hace de la demanda de la tarea, las habilidades y el tipo de conocimiento implicado en la resolución de ésta y el grado de complejidad y familiaridad que cada actividad educativa comporta (Monereo; 1995: 90).

Recurrir a la asignación de tareas supone considerar a esta como el medio a través del cual se alcanzará un objetivo específico de aprendizaje, para que este objetivo se cumpla, es

---

<sup>22</sup> Entendiendo por tarea la serie de actividades planteadas por la maestra para que los estudiantes las resuelvan, las cuales suponen objetivos y características preconcebidas para el respectivo grado educativo.

necesario que el alumno participe en la tarea, para lo cual ha de entender, antes que nada, qué es lo que se le está pidiendo que haga. Así, en cualquier actividad de aprendizaje escolar, es imprescindible que el alumno sepa identificar correctamente cuál es la demanda de la tarea, en el sentido de que es del todo necesario que sepa interpretar las indicaciones que cada tarea lleva explícitas e implícitas y entender dichas indicaciones en el mismo sentido con que han sido formuladas (Monereo; 1995: 91).

De esta manera aquellas actividades programadas por la maestra, suponen acciones encaminadas a cerciorarse que el estudiante comparte con ella el significado de dicha actividad (como medio de verificación de que el estudiante entendió lo que le solicitó). Un medio de verificación de la actitud ante la tarea, es la reacción del propio estudiante, aun cuando esas manifestaciones sean silencios; mirar hacia el frente no es una actitud vegetativa sino una insurrección mental, una agitación inerte, un callado espasmo contra la examinación del ser corpóreo: es gritar sin sonidos contra la división de la mente y la carne (McLaren; 19995: 169). Las acciones al respecto suelen manifestarse a través de:

- Confusión
- Somnolencia
- Distracción
- Actitud vegetativa (inmovilidad)

Estos aspectos presupondrían la remodelación de estrategias de orientación de la tarea de parte de la maestra de acuerdo con las reacciones estudiantiles.

### **3.7 Resistencia por Indignación-Descalificación y Estigmatización**

Esta categoría recibe tal nombre a partir de la interpretación de aquellas discontinuidades que ocurren en la interacción escolar que se intentan usar como evidencia de resistencia, pues de hecho, en ocasiones encontramos momentos en que la oposición a lo dicho por el maestro o la negativa a participar en la ritualizada y predecible (de hecho restringida)

interacción en clase, parece basarse en ese cuestionamiento, más que en la incompatibilidad cultural o la rebeldía autocondenadora, si este fuera el caso, podría constituir un criterio para la distinción de momentos de resistencia que se fundaran realmente sobre la indignación (Rockwell; 1989: 15).

La no aceptación de lo enunciado, manifestado en el aula por vías indirectas, más que por oposición directa, dada la asimetría de la relación, puede indicar un cuestionamiento del contenido o del sentido.

El afán con que la docente llega a elaborar tipificaciones de su grupo denota el poder que en ella impera, el papel de estas formulaciones es igual o más importante que el contenido informativo real de la instrucción; contribuyendo a crear las percepciones de lo que ellos deben y pueden hacer, con diversos matices del valor que cada uno alcanza a desarrollar de la imagen de sí, y con ello, la manera de comprometerse con la tarea.

Tanto la maestra como los estudiantes perciben intersubjetivamente el mundo cotidiano de la escuela en el cual actúan y que les es ofrecido a su experiencia e interpretación (Shutz; 1996: 39).

Este tipo de discursos están permeados de poder, el cual está polarizado por dos vías que lo edifican, una a partir de un rango institucional, como manifestación de un poder externo, universal, fijado por variables sociales (como educación, ocupación o clase social) y que permanece fijo; y un rango local que define un poder a través de variables sociales cuyo significado es particular para una determinada comunidad y que se define en el contexto de la interactividad (Diamont citado por Candela; 2001: 140). El primer rango alude principalmente al papel que la docente posee en calidad de agente educativo dictado por autoridades educativas, por otro lado se define un poder en un rango local, cuyo significado es particular para el grupo 9-14 y que se define en el contexto de interacción entre maestra-grupo, siendo esta interacción la que se advierte como asimétrica frente al status de intervención y acción docente en detrimento de los estudiantes.

El discurso escolar se ha estudiado como un caso de interacción institucional donde la asimetría de conocimientos está en el centro de la comunicación y genera una estructura de dominación discursiva del maestro sobre los alumnos (Candela; 2001: 141).

Además con los posibles “recursos” de tocar o jalonear a los estudiantes se da un doble valor atribuible a su condición de estudiante, primero por la “incapacidad” o irresponsiva de sus actitudes, en donde ellos difícilmente podrán actuar con eficiencia conforme lo requerido, por otra parte las formas físicas, causan la impresión del castigo que deben asumir ante sus insuficiencias académicas.

Los castigos con que se resuelven las discordancias en la relación maestra-alumnos pueden bien traducirse desde insultos, comentarios descalificativos, ignorar a los estudiantes cuando éstos solicitan ser atendidos, expresión de gestos sombríos o inexpresivos cuando se dirigen a un estudiante en particular. Es una especie de soportar y desafiar a la vez la incomodidad o agravio por su estatus de estudiante.

La categoría denominada de indignación recibe este nombre a partir de las conductas manifiestas; la indignación está acompañada de otras reacciones encaminadas a contrarrestar el malestar contra una situación o sujeto.

La indignación puede estar acompañada de otros estados emocionales como: ira, enojo, irritabilidad y cólera, que tienen como función inducir hacia la destrucción.

La cólera o ira es una reacción repentina de tipo violento-agresivo. El acceso de cólera produce trastornos neurovegetativos que pueden manifestarse en forma de sudor, palidez, o por el contrario, enrojecimiento del rostro, temblores, gestos desproporcionados con gritos y violencias, sentimientos apasionados de odio que disminuyen momentáneamente el raciocinio (Documento disponible en, [www.psicoactiva.com/emocion.htm](http://www.psicoactiva.com/emocion.htm)).

El enojo se caracteriza por ser una emoción negativa: Se sostiene en una reacción de tensión y hostilidad motivada por alguna forma de frustración. Así cuanto en mayor medida una persona se sienta amenazada o frustrada, más intenso será su enojo.

La cólera, la ira, la indignación y el comportamiento agresivo son reacciones de lucha fundamentales e instintivas cuando hay amenaza de algún peligro. Se distinguen clases esenciales de provocación que pueden desencadenar indignación (Documento disponible en, [www.inteligencia-emocional.org/articulos/iraenojoyfuria.htm](http://www.inteligencia-emocional.org/articulos/iraenojoyfuria.htm)).

- Frustraciones
- Sucesos irritantes
- Provocaciones verbales y no verbales

Las emociones poseen unos componentes conductuales particulares, que son la manera en que éstas se muestran externamente. Son en cierta medida controlables, basados en el aprendizaje familiar y cultural de cada grupo (Documento disponible en, [www.psicoactiva.com/emocion.htm](http://www.psicoactiva.com/emocion.htm)).

- Expresiones faciales
- Acciones y gestos
- Distancia entre personas
- Componentes no lingüísticos de la expresión verbal (comunicación no verbal)

Los otros componentes de las emociones son fisiológicos e involuntarios, iguales para todos:

- Temblor
- Sonrojarse
- Sudoración
- Respiración agitada
- Dilatación pupilar
- Aumento del ritmo cardíaco

Estos parámetros comportamentales permiten ubicar formas resistentes en la categoría de indignación.

## **IV. EL DISEÑO DE INVESTIGACION Y LA ESTRATEGIA METODOLOGICA**

## IV. EL DISEÑO DE INVESTIGACION Y LA ESTRATEGIA METODOLOGICA

### 4.1 Estructura Metodológica

Los capítulos precedentes esbozaron el planteamiento del problema, revisión teórica e histórica, los cuales señalan el nivel teórico-conceptual, sin embargo, para concretar empíricamente el fenómeno de interés, es pertinente proponer un nivel metodológico que permita alcanzar la finalidad propuesta: develar las conductas de resistencia en grupo 9-14. En este capítulo se presentan los pasos técnico-metodológicos a desarrollar.

La investigación tiene carácter cualitativo dado que permite un acercamiento comprensivo de la realidad que se estudia; excluyendo controles estandarizados, manipulación y la medición clásica de variables.

Los investigadores cualitativos se desenvuelven en múltiples realidades, a fin de ganar mayor flexibilidad, en interacción con las “personas investigadas” lo que condiciona un diseño de investigación abierto, que avanza, se desarrolla y concluye sobre el foco de interés establecido por el investigador que lo decide basándose en la propia dinámica de los resultados de investigación (Documento disponible en, <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/>). El estudio de caso ha probado estar en armonía con la descripción, entendimiento y explicación de los fenómenos que procura la investigación cualitativa (Lucca y Berríos; 2000: 24).

El estudio de caso es factible de ser realizado por los atributos que posee como posibilidad de investigación, en primer lugar dado al tiempo que se dispuso para el trabajo de campo, así como por la posibilidad de efectuar la recuperación de información al interior de un espacio determinado (posibilidades de acceso) conjugado con oportunidad de abordaje, con indagaciones bien acogidas, preidentificando los posibles informantes (actores a estudiar) y cuestionando el contexto escolar del aula 9-14 para entender mejor las manifestaciones de la resistencia al proceso E-A.

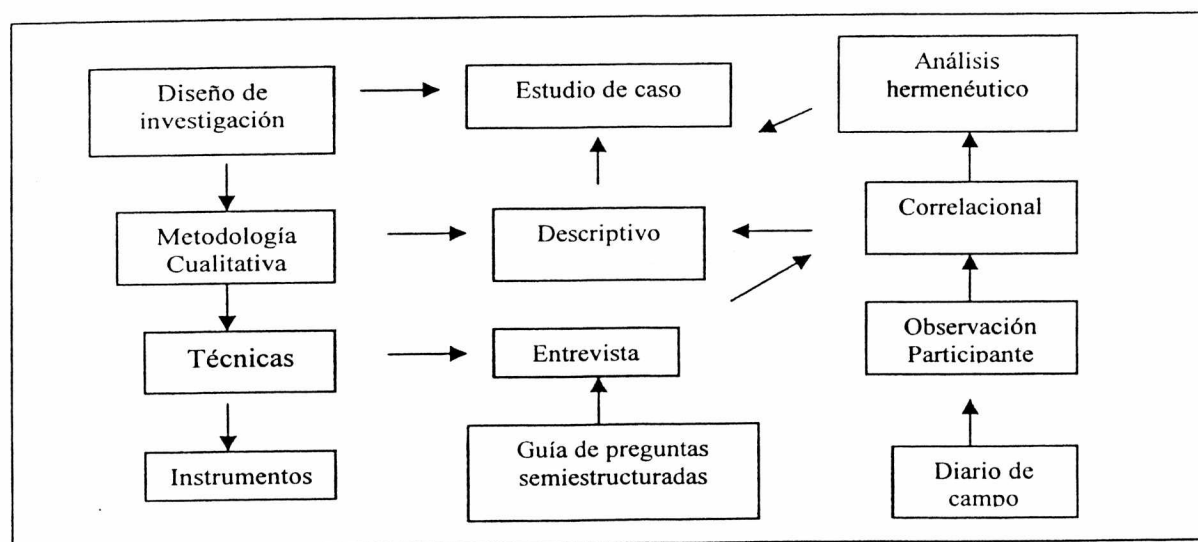


La ventaja plausible de optar por el estudio de caso es que: El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización de los resultados, esto es que abordar el objeto estudiado en un espacio específico no permite generalizar las evidencias localizadas en el estudio para otros espacios e instituciones existentes, y lo que se pretende es tomar un caso particular para conocerlo bien, y por lo tanto no para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver lo qué es, así como lo qué hace (Stake; 1998: 20).

Esta investigación, atiende a la integración de elementos metodológicos orientados a describir las conductas resistentes de un grupo de estudiantes; por su alcance es descriptiva-correlacional: a) descriptiva porque busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno a analizar, para decir cómo es y cómo se manifiesta la resistencia; y, b) correlacional, para saber como se comporta un concepto o categoría en relación con otras.

Las técnicas para la recolección de información e instrumentación de ellas son: la entrevista, la observación participante y el diario de campo. Adicionalmente se ha considerado el análisis descriptivo para las observaciones y el análisis hermenéutico para las entrevistas, con ello se da respuesta a las interrogantes de investigación.

#### ESQUEMA METODOLOGICO DE INVESTIGACION



Elaboración propia

## 4.2 La Entrevista como Herramienta para la Recolección de Información

Dados los objetivos de investigación y el proceso de construcción del objeto de estudio, se ha considerado pertinente utilizar la entrevista psicológica a profundidad.

Recordando que la entrevista es una tarea que puede entenderse por sus objetivos o por su método, los objetivos existen a partir de las pautas explícitas en la entrevista. Una norma básica de la entrevista, que en buena medida condiciona su técnica, es la de facilitar al entrevistado la libre expresión de sus procesos mentales, de esta manera, la entrevista no es un simple interrogatorio, pues este último tiene un objetivo más simple, para recuperar información. La entrevista psicológica a profundidad posibilita recuperar información para ver cómo funciona un individuo, y no cómo dice que funciona, para ello parte de un supuesto en tanto que se quiere indagar lo que el entrevistado no sabe, de modo que, sin descalificar lo que él nos puede decir, va a ilustrarnos más sobre lo que se puede observar en el curso de la interacción que promueve la entrevista (Etchegoyen; 2002: 60).

En general las entrevistas a profundidad permiten una comunicación interactiva, debido a que no solo involucran el lenguaje verbal, sino otros lenguajes no verbales, como la imagen (registro visual en donde se ve al otro lo gestual, las expresiones faciales, la manera de mirar, la postura). Se trata de identificar la dimensión del sujeto a través de las perspectivas, descripciones y explicaciones que ofrece a partir de su propia experiencia, expresada en sus propias palabras, para ello es necesario diseñar un repertorio de preguntas semiestructuradas, el cual conforma la guía de entrevista (véase anexos 1.1 y 1.2). No obstante se deja abierta la posibilidad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información sobre el tema de interés.

Las técnicas para registrar la información de la entrevista fueron:

- Grabación de audio
- Apuntes y notas en cuaderno

(Las anotaciones contienen no sólo los discursos de los entrevistados, sino también la observación de la conducta durante el interrogatorio).

#### 4.2.1 Descripción de las entrevistas

Se desarrollaron entrevistas individuales, en las cuales la investigadora tuvo amplia libertad para efectuar las preguntas o intervenciones en los momentos en que consideró oportuno indagar más respecto a lo que escuchaba en los discursos, permitiéndose la flexibilidad necesaria en cada caso particular. Desde esta óptica, la entrevista dio posibilidad de una investigación más amplia acerca de las manifestaciones de resistencias en el proceso de E-A de los entrevistados.

En tanto que a los entrevistados se les hizo saber el objetivo de la entrevista, se actuó en consecuencia, situación que evidentemente concretó la actitud de ambos participantes, ya que el estudiante a través de su discurso manifestó abiertamente lo que pasa, lo que piensa y siente, mientras que la investigadora tuvo que facilitarle esa tarea para después analizarla.

Consideraciones de la investigadora durante su ejecución:

a) Se explicó la intencionalidad, tiempo y espacio, para establecer el encuadre de indagación.

- El tiempo referido a un límite en la extensión de la entrevista: para iniciar la entrevista se dio a conocer la forma en que se efectuaría el intercambio de preguntas y respuestas, invirtiendo un tiempo aproximado (30 minutos) y en caso de que este se prolongara no habría inconveniente.
- El espacio (terreno ambiental en el cual se realizaron las entrevistas): se consideró oportuna su realización en espacios exteriores del aula 9/14, por la posible angustia que despertaría en los participantes permanecer en el contexto mismo de

resistencias. Los espacios alternos fueron, el patio de la escuela, parque cercano a la misma y en algunos casos se efectuó al interior del aula, al finalizar las clases.

- Contenido de las entrevistas: referidas a procesos de escolarización, conducción de grupo y relación maestro-alumno<sup>23</sup>.

b) Se describió el rol que adoptaría la investigadora y la forma de conducirse para obtener la información deseada.

- En la mayoría de las entrevistas a estudiantes se trató de que en todo momento la entrevistadora fuera asumida no como una amiga en un encuentro casual, ni jugar con el papel de relaciones comerciales o amistad para pretender algún beneficio que no fuera de interés profesional. La naturaleza de la entrevista fue interpersonal en donde se estableció contacto directo con uno o más estudiantes, vía comunicación verbal (frente a frente), ambos papeles entrevistador-entrevistado en la búsqueda de discursos que apuntasen a explicaciones en torno a la dinámica escolar del aula.

c) Se dio a conocer la modalidad de registro (escrita y grabada), procurando no intimidar con los instrumentos utilizados, tratando de evitar en la medida de lo posible coartar la espontaneidad de este.

- Directa

La información fue registrada en papel (cuadernillo para verter el contenido) durante la entrevista. Las respuestas fueron escritas procurando retomar las palabras usadas en los discursos derivados de la entrevista, de manera que la investigadora estructuró el contenido de la entrevista a manera de texto<sup>24</sup>, de cada uno de los informantes; posteriormente, los registros fueron además de interpretados, retomados y escritos en el documento de investigación para ejemplificar parte de los discursos que el grupo y maestra elaboraron en el interrogatorio.

---

<sup>23</sup> Véase anexos, guía para entrevista.

<sup>24</sup> A partir de la concepción hermeneuta en torno a la comprensión y significación de los textos, aduciendo a este como un discurso fijado por escrito.

- Registro en Cassette

En algunos casos<sup>25</sup> se recurrió al uso de este dispositivo por la preconcebida carga de información que estos informantes pudieran aportar. Además de considerar la fluidez del lenguaje utilizado como material complejo para transformarse en texto si se utilizaba la técnica de información diferida, corriendo el riesgo de distracción en anotaciones y perder la secuencia o elementos clave del discurso.

- Diferida

Registrada (transcrita) en papel, posterior a la entrevista. Las dos primeras entrevistas se desarrollaron bajo esta técnica, al señalar reservas para responder a detalle cuando advertían que los comentarios serían plasmados en papel; la preocupación apuntaba a la posibilidad de que ese material gráfico fuera a ser difundido con otros actores y poner así en entredicho sus pensar y sentir como estudiantes. Además de la información obtenida de manera “fortuita”, tras un repentino abordaje a la investigadora en espacios y horarios en los cuales no se previó entrevistar, y que sin embargo el discurso merecía ser explorado, formulando preguntas dirigidas tendientes a que los estudiantes explicitaran más acerca de las producciones verbales ofrecidas y posteriormente fijarlas por escrito.

En total se realizaron 15 entrevistas, 12 a estudiantes, 1 a la docente de grupo, y 1 a la coordinadora del Albergue Nazareth.<sup>26</sup>

Durante el proceso de las entrevistas se tuvo presente que la comunicación no sólo es la interacción verbal en que se cambian y emplean palabras, sino también la comunicación no-verbal que se hace a partir de gestos y señales, así como también la comunicación para-verbal que se canaliza a través de los elementos fonológicos del lenguaje, como el tono y el timbre de la voz, su intensidad, etcétera.

---

<sup>25</sup> Tres entrevistas: estudiantes del albergue, maestra y personal del albergue Nazareth

<sup>26</sup> En algunos casos, la entrevista no fue intencional, que debido a situaciones imprevistas y la apertura de los estudiantes respecto a algún evento en particular se hizo interrogatorio, y que en la recogida de datos fue transcrita como entrevista diferida.

Es necesario señalar que importaron los momentos de cambio en la comunicación y las situaciones temáticas frente a las cuales ocurrieron inhibiciones, intercepciones y bloqueos. Este tipo de comunicación no solo tuvo importancia porque ofreció datos de observación directa, sino porque fue manejado por la entrevistadora, y con ello la posibilidad de graduar u orientar la entrevista.

Una vez que se efectuaron las entrevistas se puede asegurar que las expresiones verbales que se presentaron con mayor frecuencia han sido: a) silencio; b) agresividad; c) sumisión; y d) desviación del tema.

Lo anterior se derivó al advertir a seis estudiantes manifestar por lo menos tres de las actitudes antes señaladas, en tanto que los demás dos o tres ocasiones intentaron desviar el tema: lo anteriormente descrito se presentó en los primeros minutos de la entrevista.

Los primeros entrevistados manifestaron reserva, posteriormente al conocer el estilo y contenido del interrogatorio, accedieron expresando menor resistencia (a propósito del tema).

A su vez en el referente del lenguaje no verbal se evidenciaron expresiones tales como: a) expresión y comunicación de estados emocionales; b) movimiento corporal; c) Orientación del cuerpo; d) posturas; e) gestos; f) expresiones faciales; y g) ojos, dirección de la mirada.

Estos comportamientos fueron más evidentes en el caso de los estudiantes que expresaron mayor resistencia a la entrevista (movimiento de manos, entrelazadas constantemente, agitar de un lado a otro la boca y torcer repetidas veces los pies).

Finalmente en la vertiente paralingüística, se hizo evidente: a) volumen de voz; b) silencios, pausas en el flujo de la conversación; c) bostezos; d) ritmo y velocidad de la conversación; y e) errores.

En los estudiantes que tuvieron menor acercamiento con la investigadora en el transcurso del abordaje, fue en quienes se advirtió moderación para ofrecer una “conversación” fluida. Dos niñas expresaron silencios y marcada disminución del volumen de voz, el discurso apenas pudo completarse (durante las entrevistas se evidenció un lenguaje no verbal caracterizado por constantes movimientos de manos, cambio en la direccionalidad de la mirada, sin embargo en diálogos posteriores esta actitud disminuyó). Respecto a la velocidad de la conversación un estudiante fue quien manifestó mayor elocuencia en sus respuestas, algunas de ellas ofrecieron descalificativos dirigidos tanto a sus compañeros de grupo como a la maestra.

Respecto de los errores en la conversación, un estudiante dijo que la maestra en algunas ocasiones le da sopas, situación en la que intervino la investigadora para cuestionar a qué se refería, él admitió que no era eso lo que quería decir (haciendo referencia a zapes o golpes) aduciendo a esta actitud como una evitación de la relación maestra-alumnos y que era compleja de admitir.

#### **4.2.2 Interpretación de las entrevistas**

El estudio de la resistencia educativa, es complejo en cuanto a la posibilidad de medición o estandarización de variables sometidas a análisis, por ello se consideró la perspectiva hermenéutica como elemento para explicar e interpretar las manifestaciones de resistencia a partir de la información de las entrevistas. La hermenéutica es el arte de interpretar textos, es la interpretación de palabras y acciones, llamando texto a un conjunto de signos muy diversos, el objeto propio de la hermenéutica es el símbolo, constituyendo la teoría de las reglas que presiden una interpretación de símbolos, caracterizados por tener varios sentidos (Beuchot; 1989: 51).

Llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura (Ricour; 2002: 127); El texto es lenguaje y el lenguaje es discurso, el discurso plantea un distanciamiento, se trata de un distanciamiento entre evento y significado. El discurso se da en un evento, se da paso al

habla; además de la lengua. Decir que el discurso es un evento quiere decir que es temporal y como alguien habla, se supone un pronombre personal, por ello es auto-referencial: Se relaciona con la persona. Tiene un sujeto además de tiempo o temporalidad. Pero el sujeto habla sobre algo, expresa o representa un mundo y tiene un destinatario o interlocutor: Hay un intercambio o diálogo (Beuchot; 1989: 51).

Se consideran diversas clases de texto: escrito, hablado y actuado; incluso los silencios como parte del texto. La noción de texto pasa de significar un trozo de escritura hasta significar la misma acción humana y por ende supone un significado, lo hermenéutico consiste en captar la intencionalidad del autor, a través del texto. Los textos en este caso, se refieren a los discursos ofrecidos en las entrevistas, las cuales han sido escuchadas y leídas por la investigadora para llegar a la explicación y comprensión de dichos textos.

#### **4.2.3 La interpretación hermenéutica**

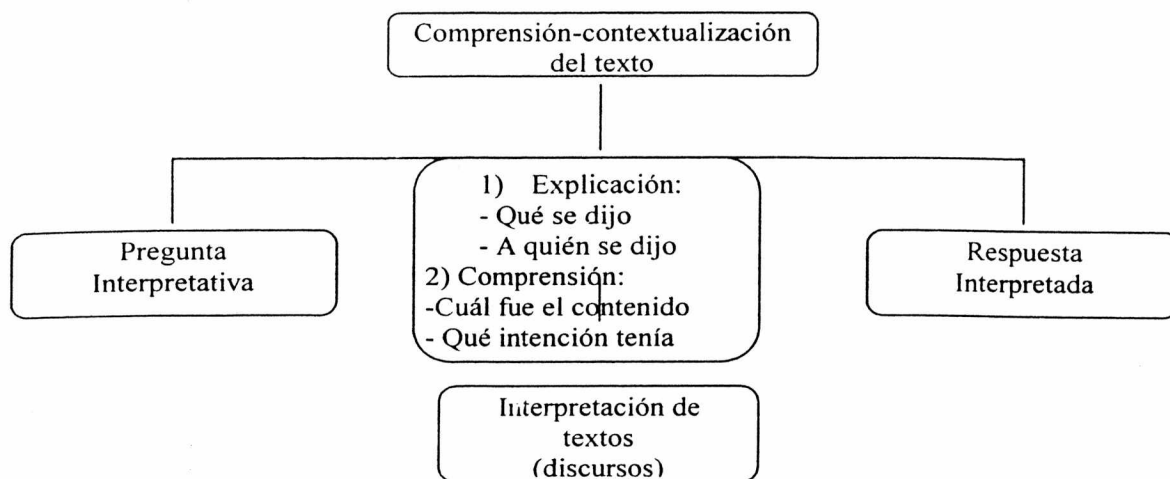
En la interpretación convergen el autor (estudiante-maestra), el lector (investigadora) y el texto (discursos), otorgando en algunos casos mayor énfasis a uno de estos elementos, en especial, cuando el lector dio prioridad al autor, aunque esta acción pudiera representar una lectura subjetivista, cuando se sitúa al autor en primer orden se establece una lectura objetiva por permitir el acercamiento o distanciamiento del lector en algunos casos, para derivar cierto grado de objetividad y no interpretar lo que la investigadora quiere, sino aproximarse en mayor medida a los significados del autor en sus discursos, tratando de llegar a una mediación entre la intención del autor con la intencionalidad del lector, situando la intención del texto entre estos dos elementos; por lo tanto el significado del texto implica el sentido del autor y el significado para el lector, concediendo mayor atribución a uno o a otro, pero sin sacrificar o desdeñar al otro por completo; ello supone la ubicación del contexto en que se produce el texto, a través de ello se conoce la intencionalidad del autor (identidad, condicionamientos psicopedagógicos y motivos para producir el texto), lo cual arroja elementos para saber a quién o quiénes se dirige, por lo tanto los protagonistas en este acto de comunicación y desocultación son el autor y el



lector, este último entre mayor conocimiento tiene de los estudiantes, obtiene una mejor interpretación (Beuchot; 2000: 66).

El acto interpretativo implicó la comprensión y contextualización<sup>27</sup> del texto al que se enfrentó, por lo cual se formuló en primer término una pregunta interpretativa que a su vez requirió de una respuesta interpretativa.

Procedimentalmente el análisis se desarrolló como lo muestra la siguiente figura.



Elaboración propia- Análisis interpretativo

Se buscó la vinculación entre las intenciones del autor y del lector, en este sentido, la hermenéutica permitió recurrir a argumentos circulares como, la compatibilidad del intérprete respecto de lo interpretado, o bien a la búsqueda de una justa medida de alteridad o afinidad (Beuchot; 2000: 37).

<sup>27</sup> El contexto es el conjunto de cosas que determinan una lectura. La interpretación a partir del marco teórico.

### 4.3 La Observación Participante

Dada la particularidad del tema de estudio y el necesario grado de implicación de quien investiga se eligió la técnica de observación participante consistente en la observación del contexto con la propia participación de la investigadora, para proporcionar descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se requería observar, pero también, la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa.

Bajo esta perspectiva, se argumenta que cualquier investigación social toma la forma de observación participante porque implica participar en el mundo social, cualquiera que sea su papel, y reflexionar sobre los efectos de esta participación (Atkinson; 1994: 31) y la necesaria conciencia de formar parte ya del mundo social, del aula y reconsiderar este hecho no meramente como una cuestión metodológica, si no como un hecho existencial, no sólo tratar la reacción ante la presencia (investigadora) como cuestión simple, sin explorarla, estudiando cómo el grupo responde a dicha presencia al tiempo de analizar la forma como ellos reaccionan frente a otras situaciones que propician su oposición a procesos de escolarización.

En la observación participante, la investigadora forma parte del campo de observación, para derivar a través de la observación selectiva aquellas manifestaciones del interés de estudio y además conocer el núcleo de activación de estas.

La observación participante se considera como un proceso por el cual se obtienen datos acerca de la conducta a través de un contacto directo y en términos de situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión producida en los resultados a causa del efecto del investigador como agente exterior (Kluckholm, citado por Gaitán y Piñuel; 1998: 77).

El uso de este tipo de observación resultó pertinente para examinar el fenómeno de la resistencia (dado que los motivos subyacentes no son palpables a simple vista) además de

permitir un proceso abierto y flexible de indagación y corroboración de lo interpretado, aunado al tiempo más o menos prolongado de estancia en el lugar.

La introducción en el espacio de incursión, permitió realizar observaciones descriptivas, para hacer una composición del lugar, personas y acontecimientos; estimando en inicio la visibilidad del campo, es decir, la disponibilidad con que el medio se prestó a la obtención de datos, escrutinio y registro.

La observación participante en cuestión, se inclinó por el diseño etnográfico, materializando el resultado de la observación en un diario de campo, en donde se describieron las vivencias e interpretaciones de la investigadora.

Las técnicas para el registro de observaciones fueron:

- El uso del diario de campo, recogiendo datos de dos órdenes: Notas de campo (descripción narrativa) y diario de bitácora (comprensión).

El carácter estas órdenes tiene la siguiente justificación:

- Primeramente la investigadora describió los elementos concretos de la situación; refirió también los propósitos de los actores observados. Estas descripciones aportaron información sobre el sitio en el que evolucionan los actores, así como la percepción de la situación que viven, sobre sus intereses y necesidades. Además, el investigador llevó un diario de bitácora en que anotó el desarrollo cotidiano de la investigación. En este diario el investigador menciona sus reflexiones personales y su vivencia de la situación, sus “buenas” y “malas” relaciones con los actores u otras personas (Gaitán y Piñuel; 1998: 81).
- La información de ambas órdenes se registró en el diario de campo, sistematizando las observaciones conforme a la organización de trabajo del grupo 9-14 (nivel 1- día 1 de la semana, Nivel 2 –día2, Nivel 3 –día 3, interacción grupal de todos los niveles

-día 4. conducción docente [registrando las estrategias y tipo de consignas y tareas] día 6.) En cada periodo observado se refiere día y fecha (véase anexo 2.1).

Los registros tuvieron la siguiente organización:

- Anotaciones de la observación directa- lo que se vive y se escucha (qué, quién, cuándo y dónde) ordenados de manera cronológica.
- Anotaciones interpretativas-comentarios personales de los hechos e interpretaciones de lo percibido (reacciones e interacciones).
- Anotaciones personales -sensaciones de la propia observadora ante lo que presenciaba.

#### **4.3.1 Descripción de las observaciones**

Las primeras observaciones se realizaron grupalmente, utilizando un espacio del aula para ubicarse y desde ahí dar cuenta en el diario de campo de lo sucedido. Posteriormente se observó recorriendo mesas de trabajo, una mesa por día a fin de conocer de manera cercana las actitudes de los estudiantes según grado escolar, para dar cuenta de la manera en que los estudiantes afrontaban la tarea asignada, aunado a la intención de escuchar lo manifiesto en sus intercambios verbales.

Esbozo del proceso de observación participante:

a) Lo que se observó

- Las actitudes que se privilegiaron al observar fueron: conversaciones en clase, omisión de consignas, peleas, asistencias o ausencias, indisposición para el trabajo, relación maestro-alumnos y los estudiantes entre sí para resolver la tarea.

b) Sujetos observados

- Estudiantes y maestra del aula 9-14

c) Cuándo y dónde se observó

- Se observó permanentemente el aula 9-14, también en otros espacios como patios y calle. En el aula era durante las horas que los estudiantes permanecían ahí (de ocho a diez de la mañana) y en espacios abiertos, se efectuó al momento en que los estudiantes abandonaban el salón para dirigirse a otra clase (educación física u homenaje) o a sus casas.

d) Cómo usar lo observado

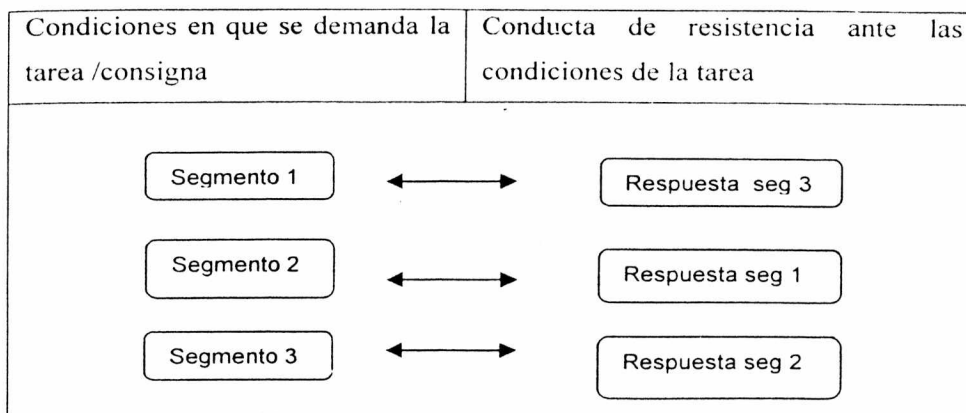
- Para guiar el contenido de las entrevistas, ampliar o corroborar lo observado anteriormente y en su caso poder derivar mayores elementos para la descripción de lo que sucedía ante los ojos del investigador-observador.

La observación incluyó: mirar, registrar, interpretar y sistematizar roles, eventos y conductas en un periodo de tres meses (del 20 de Agosto al 22 de noviembre del 2004).

#### 4.3.2 Análisis de lo observado

Una vez concluido el proceso de observación, la investigadora organizó los datos guiándose de preguntas tales como: ¿Qué significa este comentario?, ¿Qué dice este párrafo? y ¿Cuál es la idea general o principal que se indica o se puede inferir de esta oración o de este párrafo?

El resultado de las observaciones se codificó; la codificación comienza cuando se observan diferencias y similitudes entre segmentos de datos (Sampieri; 2003: 585). En este caso los segmentos fueron las expresiones empleadas para describir resistencias. Una vez codificadas las observaciones se estableció la correlación entre situaciones que incitan a los estudiantes a reaccionar en oposición, y de esta manera derivar categorías de resistencia que permitan explicar con mayor claridad lo que acontece en el aula.



Elaboración propia- Esquema correlacional de observaciones

#### 4.4 Interpretación de Resultados

A fin de interpretar la información obtenida mediante la entrevista (con notas de observación durante la entrevista) y la observación (con notas de campo y diario de bitácora) se organizó el análisis de investigación.

Respecto a la entrevista, se separaron las entrevistas incidentales de las semiestructuradas; las primeras fueron convertidas en texto para ubicar respuestas similares en los estudiantes organizarlas de acuerdo al contenido implícito, además de incluir observaciones complementarias y notas, las cuales permitieron complementar la información derivada (véase cuadro 2.1 en anexos), con ello se elaboró un segundo nivel de análisis a partir de preguntas y respuestas sintetizadas como parte de la contextualización de textos, y expresar la intencionalidad del texto producido grupalmente (ver anexo cuadro 2.2).

Para las entrevistas semiestructuradas se siguió un procedimiento similar al anterior; en función de la explicación y comprensión del texto que se previó para la interpretación de los tipos de resistencia y factores que las generan, se elucidaron los rangos al que pertenecían los contenidos de las entrevistas respecto de las categorías de resistencia planteados: resistencia al cambio, a las estrategias pedagógicas e indignación (véase cuadro 2.3 y 2.4 en anexos).

El análisis de entrevistas a la docente se realizó con las preguntas y respuestas tanto incidentales como semiestructuradas, en ambos tipos se aplicó el criterio interpretativo conforme a las cuatro interrogantes hermenéuticas citadas en el esquema de interpretación; y ofrecer a partir de ello el sentido de las manifestaciones estudiantiles y docente con deducciones de la investigadora, apoyándose en referentes teórico-conceptuales de la resistencia educativa (véase cuadro 2.5 y 2.6 en anexos).

Para las observaciones se dispuso un registro con información tipo, seleccionando observaciones dirigidas a la maestra en su conducción y su trato con los estudiantes, y observaciones de los estudiantes como resultado de la conducta docente; se integraron en 3 categorías; de este modo el conjunto de observaciones de cada una comunica el sentido de resistencia implícito interpretado por la investigadora (véase cuadro 2.7, 2.8 y 2.9 en anexos).

La información vertida en cada cuadro de análisis permitió la descripción de las manifestaciones de resistencia de los estudiantes del aula 9-14. Además de proporcionar información para elaborar tipificaciones de maestra y estudiantes, a partir de los calificativos y descalificativos imperantes en la relación E-A. Estas tipificaciones acentúan la comprensión de las manifestaciones estudiadas (véase cuadro 2.10 en anexos).

## **V. EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE**



## V. EL AMBIENTE DE PRENDIZAJE

### 5.1 El Grupo 9-14 de la Escuela Primaria "Plan de Ayala"

El aula 9/14 abordada en el estudio de caso está ubicada en la delegación Tláhuac, ocupando parte de las instalaciones de la escuela primaria "Plan de Ayala", el aula ocupa un salón anexo al edificio escolar, funcionando ahí hace más de tres años.

El grupo estaba conformado hasta el primer mes iniciado el ciclo escolar (2004-2005) por 12 estudiantes, si bien gradualmente se han presentado deserciones e ingresos de alumnos, cabe aclarar que los alumnos que pertenecen a un albergue<sup>28</sup> son los que desertan periódicamente; el grupo investigado estuvo conformado de la siguiente manera:

ESTRUCTURA DEL GRUPO 9-14

Grupo	Nivel I (grado 1° y 2°)	Nivel II (grado 3° y 4°)	Nivel III (grado 5° y 6°)
Original	2 <sup>a</sup> estudiantes (pertenecientes al albergue Nazareth)	4 estudiantes (de los cuales 1 pertenece al albergue Nazareth) <sup>b</sup>	7 estudiantes (de los cuales 1 alumno pertenece al albergue Nazareth) <sup>c</sup>
Actual	<b>Grupo actual</b> 4 estudiantes (de los cuales 3 pertenecen al albergue Nazareth <sup>d</sup> y 1 es de nuevo ingreso)	3 estudiantes	6 estudiantes

<sup>a</sup> Uno de los alumnos del nivel III, dejó de asistir junto con su hermano (el 22 de septiembre) desertando tanto del albergue como de la escuela.

<sup>b</sup> Sólo asistió el primer día de clases; después de concluir su primera clase, ya no regresó al albergue ni al aula.

<sup>c</sup> Desertó en la tercera semana de clases.

<sup>d</sup> El 11 de Octubre se integró un alumno de nuevo ingreso, recién llegó al albergue y fue inscrito al aula 9/14.

Elaboración Propia- Derivado de la agrupación por niveles de trabajo

<sup>28</sup> El albergue atiende a niños y jóvenes considerados como vulnerables, por antecedentes de callejerización, trabajo temprana edad, orfandad, etc., es una institución de asistencia privada, que tiene diversos programas como parte de su metodología de intervención, uno de ellos es la inserción educativa de su población beneficiaria.

Los alumnos (reingreso y nuevo ingreso) declararon no desempeñar labores para su sostenimiento y el de su familia, algunos apoyan a sus padres y/o tutores realizando labores auxiliares al oficio de ellos. Cabe señalar que dos de ellos señalaron trabajan ocasionalmente como comerciantes.

Sus edades oscilan entre los 10 y los 12 años, el desfase entre edad biológica y la edad escolar ocurrió en la mayoría de los casos por demoras familiares en el registro de los estudiantes (sea por la emigración y/o por la pérdida de documentos que prueban la identidad de los familiares o bien por desinterés de los padres) así como reprobación reiterativa (solo en el caso de dos estudiantes). Al respecto se sabe que en tanto los niños se insertaban a la escuela, permanecieron en sus casas sin tareas específicas por ejecutar (véase cuadro 2.11 en anexos).

La dinámica familiar es irregular, con cambios constantes de figuras maternas o paternas, tutela de abuelos o tíos<sup>29</sup>. Los padres de los alumnos emigraron de distintas ciudades (Oaxaca, Hidalgo y Veracruz) quienes se desplazaron al Distrito Federal bajo circunstancias tales como: violencia familiar o fallecimiento de algún miembro de la familia. Después de su llegada, recurrieron a empleos como obreros no especializados (trabajadores de limpieza, jardineros, vendedores ambulantes, etc.). La economía familiar ha sido asumida por la madre de familia y en la mayoría de los casos los estudiantes no son supervisados en las actividades que realizan, sobre todo en aquellos que tienen que ver aspectos escolares. Con relativa facilidad se descubre constantemente el deambuleo alrededor de la escuela, varias horas después de terminar las clases, además de que se reporta constante ausentismo en el aula (camino a la escuela desvían su rumbo y optan por reunirse con otros compañeros egresados del aula, pero que aún mantienen contacto con ellos).

La mayoría de los estudiantes, pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, y en general sus padres no saben leer ni escribir, quizás por ello el interés precisamente versa en la idea de

---

<sup>29</sup> 2 niños no tienen vínculos con los padres (aunque estos existen) están bajo la tutela del albergue Nazareth

que sus hijos asistan a la escuela como un instrumento para dotarse de habilidades que haga posible se sitúen en un trabajo que reditúe para mejorar las condiciones en que se encuentran. Esta situación da lugar a una relación estrecha con la maestra de grupo, estableciendo vínculos de comunicación recurrentes para que esta participe en la supervisión y recomendación sobre los estudiantes tanto en aspectos educativos como en los familiares.

La docente del grupo tiene 25 años trabajando como maestra y tiene tres años atendiendo a grupos del proyecto 9-14<sup>30</sup>. Antes de su inserción al proyecto, laboró 19 años como docente en grupos de primaria regular; cursó normal básica y paulatinamente se ha capacitado en cursos para trabajar en el grupo de 9/14<sup>31</sup>.

Normalmente las clases tienen una duración de tres horas; dependiendo del nivel que cursen los estudiantes, son ubicados en las distintas mesas de trabajo, organizadas por niveles. Las tareas para los tres niveles son similares en cuanto a la temática de la asignatura, sin embargo difieren en grado de complejidad.

Ejemplo de lo localizado en el aula, respecto a las tareas asignadas es lo que se muestra a continuación:

#### ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA 9-14

Nivel I 1º. Y 2do grado	Nivel II 3º. Y 4to.	Nivel III 5to. Y 6to.
Actividades gráficas (dibujos), lectura de asociación (observando imágenes), copiar textos.	Actividades similares a la del nivel III, utilizando libros de texto de 4to. Grado	Lectura individual, redacciones, resolución del libro de texto de 6to. Grado

Elaboración propia -A partir de las observaciones

<sup>30</sup> Uno de estos grupos es el de la escuela Plan de Ayala, el otro atendido en el turno vespertino en las instalaciones de la escuela Tlacaehel. Refiere no haber recibido ningún curso específico para los requerimientos del SEAP 9-14, y solo eventualmente asiste a cursos convocados por la coordinación de este proyecto.

<sup>31</sup> Más adelante se detallan características del perfil de la docente de grupo y la incidencia en el fenómeno de la resistencia en el estudio de caso.

Esta organización curricular presenta las siguientes características particulares:

La explicación previa a la asignación de tareas de parte de la maestra frecuentemente se efectúa desde el pizarrón; para posteriormente ubicarse en algún sitio del aula y realizar otras actividades (como planear las actividades a realizarse durante la semana, preparar material, hacer reportes para la supervisión, organizar el cobro de los desayunos, etc.).

En la planeación de actividades, la docente se apoyaba no tanto en su propia planeación sino en los libros de texto, a partir de la revisión de algunos textos solicita resolver determinados ejercicios. En ocasiones durante el desarrollo de las clases, la maestra dedica un tiempo breve para leer las instrucciones de la guía para el maestro para asignar la actividad.

En general la aproximación de la maestra hacia las mesas de trabajo de los diferentes niveles es esporádica.

Durante el primer mes de observaciones, se advirtieron constantes salidas de la docente para atender trámites administrativos solicitados por la supervisión, dejando solo al grupo. Además fue frecuente la suspensión de clases por reuniones de trabajo y/o permisos laborales de la maestra.

## **5.2 Observación Descriptiva**

Las observaciones efectuadas iniciaron en el primer día de clases del ciclo escolar en curso, partiendo de visitas esporádicas al aula con la intención de que la maestra del aula tuviera elementos de la investigación a desarrollarse. Al respecto, en esta fase inicial, los estudiantes de reingreso reaccionaron con cierta familiaridad ante los acercamientos previos.

Durante las primeras clases se presentó a la investigadora como la persona que daría cuenta del desempeño y comportamiento de los estudiantes a la supervisora (situación expresada por los intereses de la maestra). La presentación fue además extendida a otros docentes de la primaria regular, la maestra de grupo señaló la presencia de la investigadora como alumna practicante de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Las primeras referencias de las características socio-educativas de los estudiantes derivaron de descripciones elaboradas por la propia docente, evidenciando parte de las biografías de sus alumnos aún cuando estos se encontraban al lado de ella, sin restricción ante ello. La actitud reveladora no era momentánea, en ocasiones anteriores había tenido la misma disposición para develar datos no necesariamente pedagógicos de los estudiantes, lo cual coadyuvó para emprender el estudio en dicho espacio, por la apertura y extroversión docente. Parte de los primeros discursos ofrecidos a la investigadora tenían como contenido lo que se describe a continuación:

*Tú ves como los padres llegan, y se nota que no tienen preparación, pero por lo menos se preocuparan por salir adelante, pero no, las señoras, cambian de domicilio cada vez que encuentran a una pareja diferente, les da igual si sus hijos vienen o no a la escuela, son desobligadas. Los niños faltan mucho y dijeras que es por trabajar o algo así, pero no, simplemente se van de pinta y como nadie les dice nada, ¿tú crees que les va a importar la escuela?*

*Varios de ellos han cambiado mucho, tú veías como vienen todos despeinados, oliendo mal, y ya les he dicho que no sean flojos, que una cosa es la pobreza y otro la flojera (Docente del aula 9/14; 2004: entrevista incidental, 20 de Agosto).*

Los discursos llamaron la atención por la premura de confianza y revelaciones a una persona que asumiría el papel de observador durante un importante periodo de tiempo y que sin duda implicaba un doble juego: por una parte, si la maestra aceptaba ser observada, se exponía a ser criticada por la investigadora, si se rehusaba, de igual manera se arriesgaba a provocar interrogantes respecto a su negación por cooperar. Ante la postura animosa de la maestra, cabía la precaución de discernir lo oportuno de sus argumentos ya que aún cuando la maestra aceptara ser observada, ejercía coerción sobre la investigación, y de ahí que

podría erosionar la visión del ejercicio pedagógico hacia propuestas construidas por ella como agente que detenta en mayor medida el poder pedagógico y de esta manera restar al estudio su credibilidad<sup>32</sup>.

El principio indagatorio se concretó a poseer el estatus de visitante, que permanecía observando todo el tiempo; el papel que la profesora había depositado en la investigadora propició que los estudiantes la consideraran una nueva figura docente, aunque en otros momentos la situaban como una estudiante universitaria observando como actuaba el grupo, recorriendo las mesas; tratando de escribir en un cuaderno lo acontecido, situación que despertó curiosidad en los estudiantes intentando advertir lo escrito, varios de ellos interrogaron si también la investigadora se encontraba realizando tareas grupales asignadas, teniendo así la posibilidad de establecer un diálogo breve con los estudiantes.

A propósito, las primeras observaciones se desarrollaron en un clima relajado y pasivo, en contraste con el advertido en aproximaciones al contexto de investigación meses atrás, y con ello la incertidumbre de que las formas resistentes manifiestas anteriormente como agresividad, robo, bufonería en realidad, no se evidenciaron en este grupo y con ello la doble tarea de reconstrucción teórica, sin embargo las expresiones (movimientos y gestos) apuntaban a una resistencia pasiva, con movimientos lentos, actitud apática, desinteresada y silenciosa. Sus posturas y gestos faciales se inscribían en hombros encorvados, manos entrelazadas en constante movimiento, pies balanceados en vaivén, con expresiones verbales a la defensiva, lo cual incitaba a la interpretación de los gestos de autoridad del maestro y la postura crispada del estudiante, pudiendo de esta manera apreciarse las relaciones de poder en los cuerpos de los estudiantes.

---

<sup>32</sup> Comentarios posteriores develarán el proceso de interacción de la investigadora con la maestra de grupo, que propiciaron en alguna medida el distanciamiento de evidencias: como la tipificación de los estudiantes para con la maestra y el rapport con los estudiantes para las entrevistas.

### **5.3 Visibilidad del Campo**

La metodología estipulada para desarrollar la investigación suponía la inserción de la investigadora en calidad de observadora participante para extraer los significados posibles en cada acción e interpretar qué forma toma el comportamiento más plausible al eje de investigación, registrando el acontecer cotidiano respecto a las posibles formas resistentes.

Al efectuar la observación directa en el contexto de interés se advirtió las inquietudes que el hecho despierta en el grupo y docente, quienes expresaron disposición para el diálogo, lo cual ya suponía efectos en el registro de sus propias conductas. Día a día se advertía la inserción de la investigadora ante la propia dinámica grupal que instaba a ser juez, conciliador de disputas, "otra maestra" o sencillamente espectador de cada acción grupal y así formar parte de sus acciones de alguna u otra manera, sin duda despertando expectativas en los estudiantes y en la propia investigadora ante el rol o status que debiera adoptar.

Las actitudes de los estudiantes y de la maestra condujeron en alguna medida la intervención de la investigadora. Las primeras acepciones respecto a la palabra intervención fueron resistidas por la investigadora, dudando si existía intervención de alguna forma (ajena al solo propósito de investigar) y, en segundo lugar ante la incertidumbre de cómo conducir las mismas (una vez que fue admitida su implicación), sin embargo las interacciones en el contexto establecían ciertas relaciones que inducían una dinámica que tenía ya determinados comportamientos, suponiendo el conocimiento de estas situaciones, la evolución y el cambio que puedan derivarse de ella una vez que se reflexionó lo que acontecía.

### **5.4 Respuestas ante la Observación Participante**

Ya se trate de presencias parciales de varias semanas o largos periodos de observación, el grupo investigado es extraído de su medio habitual para verse inscrito en una situación específica, la de ser sujetos de investigación, que con el hecho de incorporar instrumentos

El análisis (entrevistas o guías de observación) acarrea una revitalización de la dinámica cotidiana, más aún cuando la temporalidad de la presencia de un tercer elemento grupal es consecuente con los fines grupales, los cuales son desvelados mediante el análisis de los sujetos en su realidad inmediata, las condiciones de esta, la trama de vínculos y relaciones sociales, las necesidades que emergen, son decodificadas y significadas, cumpliendo su destino vincular y social de gratificación o frustración.

Lo anterior llevó a considerar la noción de vínculo, como una estructura compleja, que incluye un sujeto y un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje (Pichon; 1985: 10). Todo vínculo implica la existencia de un emisor, un receptor, una codificación y decodificación del mensaje.

En este proceso comunicacional se hace manifiesto el sentido de inclusión de los sujetos en vínculos considerando así que el vínculo, como mecanismo de interacción, es siempre bicorporal dos actores y tripersonal, una presencia que puede ser positiva o negativa (Pichon; 1985: 12). Aduciendo con este argumento al vínculo bicorporal maestra-grupo y vínculo tripersonal la presencia de la investigadora con los calificativos de buena o mala a razón de los estudiantes, y viceversa investigadora-grupo, presencia de la maestra buena-mala, por el rol que pareciera representar cada una (edad, status, confianza, género, etc.).

Las relaciones que dan lugar a los vínculos bueno-malo son articuladas en un mundo interno<sup>33</sup> y condicionarán las características de aprendizaje de la realidad (el vínculo que se edifica en el aula permite valorar el tipo y grado de relaciones en que este se origina, advertidos por los eventos que se originan ante la presencia o intervención de un tercero). Si el grupo adjudica un rol a la investigadora y esta se hace cargo de él, se produce la comunicación, cuyas respuestas son observadas en todo momento para advertir la finalidad de la comunicación.

---

<sup>33</sup> El mundo interno se define como un sistema, en el que interactúan relaciones y objetos en mutua realimentación.



#### 5.4.1 Vínculos bueno-malo

La exposición anterior señala la postura grupal del 9/14 ante los vínculos bueno-malo, como parte de un clima de divalencia<sup>34</sup>, con el fin de preservar lo bueno y controlar lo malo, impidiendo la fusión de ambas valencias, teniendo así una posición que la psicología social denomina esquizoparanoide. La posición esquizoparanoide se vincula con la creciente idealización del objeto bueno. A medida que se incrementa la idealización de lo bueno aumenta el control y el alejamiento de lo malo y persecutorio, convirtiéndose el primero en un objeto vulnerable (Pichon; 1985: 21).

La escisión hará considerar a un objeto como bueno cuando los vínculos sean gratificantes para él y malo con respecto a experiencias frustrantes y además en un vínculo persecutorio, donde están incluidos momentos positivos o negativos, adquiriendo a través de esas experiencias la capacidad de discriminar entre varias de ellas, elementos agradables y desagradables.

El vínculo malo se relaciona, con experiencias de frustración y el vínculo bueno con experiencias gratificantes. Es una estructura vincular, de actitudes que son el producto de experiencias de gratificación y frustración. El objeto gratificante, en tanto satisface las necesidades del sujeto, le permite establecer con él un vínculo bueno y el frustrante es tal en tanto que no satisface estas necesidades, estableciéndose un vínculo negativo (Pichon; 1985: 24).

Frente al objeto gratificante, el sujeto experimenta gratificación, dirigiéndose ante él con gratitud y conductas de ayuda o cooperación. Por otra parte, el objeto negativo o malo a raíz de experiencias frustrantes, el sujeto se dirige con conductas destructivas. Las estructuras de sus conductas se asientan precisamente en divalencia (gratitud-odio, respeto-agresión) etc.

---

<sup>34</sup> Entendiendo por divalencia las relaciones en que el amor y odio están dirigidos a sujetos diferentes.

Construir una descripción en torno a la posición esquizoparanoide constituye un elemento que nutre la explicación de los eventos que ocurrieron en el grupo de estudio, ante la discriminación de posturas, caracteres y la referencia a dos ejes de intervención dentro del contexto escolar, y con ello el desprendimiento de actitudes persecutorias para ambas partes. Las entrevistas revelaron parte de la inclinación estudiantil a establecer interacciones cada vez más estrechas con la investigadora, las cuales posibilitaron interpretaciones de lo que se quiso descubrir: las resistencias educativas, por ello la importancia de referir el proceso de las implicaciones suscitadas.

A partir de tales respuestas se derivaron los resultados de investigación que muestran las acciones grupales, evidenciando las reacciones aludidas en el tercer capítulo del documento.

## 5.5 El Portavoz Grupal

Durante varias semanas se observó la constante movilidad de David y Rosa<sup>35</sup>, con sus compañeros e investigadora, lo cual supone una importante implicación con su grupo. David en ocasiones liderea al resto.

*La tarea grupal es la resolución de un cuestionario; la respuesta de la mayoría de los estudiantes es de confusión para contestar. David se para y recorre las 3 mesas de trabajo, regresa a su lugar e indica que los demás no saben cómo hacer un cuestionario; la clase continua y hace constantes bromas, la actitud del grupo es concentrarse en el contenido de su bufonería y descuidar su tarea. La maestra interviene al advertir risas dirigiendo al grupo al status de relajación; minutos después la maestra sale y David elabora nuevas bromas, cuando la maestra retorna el niño reporta a Rosa porque durante la ausencia de la maestra ella estuvo haciendo otras cosas adversas a la tarea (observaciones grupales, 7 de Septiembre).*

Aunque el comportamiento de David pareciera ser de denuncia e inquisición grupal, el rol de bufón o payaso de clase adoptado minimizaba la angustia que provocaba resolver la

---

<sup>35</sup> Por propósitos de confidencialidad se explicitan nombres ficticios, si bien obran en poder de la investigadora los referentes reales de los investigados.

tarea, asumiendo que la confusión (inversión de tiempo) anunciaba un común denominador- la forma de evasión compartida.

Observación-entrevista incidental:

*Desde hace 4 semanas observo a Rosa (pertenece al nivel II) interactuar con sus compañeras, platicando en el momento en que la maestra explicita tareas, mirando por la ventana, hacer señas desde su asiento, y aplazando su trabajo. Se ausenta dos o tres días a la escuela, coincidiendo su falta con las de Leticia y Mariana, he escuchado como la maestra cuestiona al grupo si saben algo de su inasistencia, al mismo tiempo que deduce que se ponen de acuerdo con sus compañeras para no asistir, por ello opté por preguntar que sabía al respecto.*

*CRP- ¿Sabe usted por qué no han asistido varias niñas? Por ejemplo Rosa.  
Maestra- Sí, luego se ponen de acuerdo para quedarse de ver en algún lugar y de ahí irse a otro lugar y no entrar a clases (2 de Septiembre).*

Con estos comentarios, se advirtió que Rosa conducía a sus compañeras a detentar el poder y distanciarse del espacio, como una estrategia para no enfrentar la tarea.

Las características de los dos estudiantes antes referidos dan cuenta de un amplio proceso de socialización con los demás. La biografía de David indica extroversión, desde pequeño tuvo una fuerte vinculación con figuras adultas así como acercamientos constantes con egresados de cohortes anteriores, de esta manera articula estrategias para identificarse con su grupo y este a su vez con él (por medio de su horizontalidad), para transferir sus necesidades e inquietudes dando lugar a la horizontalidad, momento en donde la problemática es compartida y que posteriormente el portavoz se encargará de desvelar el acontecer grupal con sus conductas.

Entrevista incidental- estudiantes:

*Leticia- Maestra (investigadora) nos va a preguntar a la salida? ..uniendo sus manos en señal de petición – (refiriéndose a realizar entrevista), sí? andele...*

*Para mí es sorprendente escuchar eso de Leticia, pues es quien menos acercamiento ha tenido conmigo, además de que las respuestas durante su entrevista fueron cortas y poco precisas.*

*CRP- ¿Por qué?*

*Sebastián- Me gusta que me pregunte – Mariana y Rosa, sentadas al lado de ella asienten con la cabeza, uniformando la idea de que se repita la entrevista.*

*CRP- ¿Ah, entonces les gusta que les pregunte?*

*Mariana- Sí, si me gusta*

*Rosa- Tú sacas lo que sientes o piensas (en el momento en que dan respuestas)*

*Leticia- Uno puede decir lo que piensa o siente y a veces no puedes hacerlo con nadie.*

*CRP- ¿Por qué?*

*L- Porque a veces a quien le dices va y le dice a alguien más y se burlan*

*CRP- ¿Y cuando tú me dijiste cosas en las preguntas no tuviste miedo de que yo dijera algo?*

*L- No, porque yo sé que tú no ibas a decir nada a nadie*

*Dejé un momento de elaborar preguntas para redactar lo manifiesto y Manuel que tiene un mes como alumno del aula, voltea a decirle a Leticia- a ver si no le dice algo a la maestra y escucho que Leticia argumenta, No, ella no es así! (11 de Noviembre).*

**Observaciones- estudiantes:**

*La tarea del día consiste en leer el libro de texto, con una página asignada y después comentar el contenido de la misma.*

*Mariana, se ubica en el nivel III, sin embargo no domina la lecto-escritura, al momento de elaborar la lectura grupal, ella trata de seguir las líneas del libro señalando con su dedo los enunciados, constantemente voltea a ver a los demás y saber qué están haciendo y en ocasiones voltea a verme.*

*Eduardo- voltea a la ventana, mira al resto y se talla los ojos*

*Leticia – bosteza, mira a su alrededor, transcurren 10 minutos, nuevamente voltea a la ventana, bosteza y platica con David, quien se encuentra a su lado.*

*Enrique- está leyendo y voltea a ver lo que escribo en mi cuaderno, continúa leyendo.*

*Erick – Juega con los colores, voltea a todos lados*

*Eduardo- platica con María mientras que un estudiante lee para los demás- la maestra se da cuenta de la plática de los dos niños y grita diciendo Eduardo*

*¿Oíste? Eduardo responde titubeando, transcurren 8 minutos y Eduardo vuelve a bostezar y garabatear en su cuaderno (8 de Octubre).*

### **5.5.1 El Emergente Grupal en el Estudio de Caso**

Posterior a la asignación de una tarea algunos estudiantes solicitaban apoyo de la investigadora, en voz baja o bien inquirían acerca de la hora de salida de ésta, dichas aproximaciones comenzaron a abarcar espacios fuera del aula.

Entrevista incidental- Estudiante:

*En este día al finalizar las clases David me siguió al salir de la escuela, yo caminaba con María rumbo a un parque cercano, en dónde se efectuó una entrevista con la niña, David esperó por más de 20 minutos cuando María y yo volteábamos a verlo, él trataba de disimular volteando hacia otros lado.*

*Al finalizar mi entrevista con María, me desplazaría a otro lugar, optando por tomar el transporte, David se subió al mismo carro; mi actitud fue de ignorar su presencia sacar mis notas y leerlas, él sentado unos asientos delante de mí, volteaba de reojo a verme (como tratando de corroborar mi presencia), hasta que calles más adelante finalmente se bajo del carro.*

*Al iniciar la semana siguiente de ese suceso David se aproximó a mí comentado-*

*David- Ahh ya sé lo que le preguntaste a María!*

*CRP- ¿Y eso qué??*

*D- Pues no sé nada más que ya sé lo que le dijiste, le preguntaste cosas parecidas a lo que me preguntaste a mí la otra vez! (27 de Septiembre).*

El rumor de haber realizado las primeras entrevistas sirvió a Enrique para que despertara la inquietud en el resto de los estudiantes, mostrando mayor disposición para realizar la entrevista y revelar situaciones imperantes.

Observación- entrevista incidental a estudiantes:

*Hoy estuve entrevistando a tres niños, al finalizar la primera entrevista varios de ellos demandaban que les hiciera la entrevista (incluyendo a David y María,*

*quienes ya habían sido entrevistados), ellos mismos se enumeraron para saber quien seguiría posteriormente.*

*En la segunda entrevista, David se encontraba a mi lado... lo volteé a ver y le dije ¿puedes esperarme por favor a que termine con –Sebastián?*

*David- Si está bien...*

*Al concluir las entrevistas varios murmuraban entre ellos y reían. El contenido de las mismas revelaba eventos que representaban gran apertura y disposición por valorar el clima grupal (8 de Octubre).*

Cada una de las observaciones era cada vez más nutrida en desvelar situaciones grupales, mismas que eran registradas en el diario de campo; en días posteriores a las últimas entrevistas, el diario se extravió, quedando múltiples interrogantes respecto a su paradero; la evocación de contextos para su posible localización apuntaban fuertemente al aula 9/14, rotulando la pérdida como un robo, aduciendo a este hecho como búsqueda de que las observaciones grupales fueran devueltas a quienes finalmente inscriben su propia historia: los estudiantes, reconociendo así que las observaciones persiguen, al implicar la historia vivida de cada sujeto, en dónde algún elemento del grupo se encargaba de llevar adelante la tarea de conocer desde el principio el por qué de los abordajes grupales. Todo esto constituye lo emergente del proceso de investigación, en dónde los eventos a partir de la intervención de la investigadora insta a la desvelación de la situación.

## **5.2 Resistencia al Cambio**

Estas son las evidencias de las resistencias al cambio, con sus respectivas manifestaciones: miedo a la pérdida y miedo al ataque.

### **5.6.1 Miedo a la Pérdida**

En los estudiantes pertenecientes al albergue Nazareth, se advirtió que sus biografías señalan dinámicas de vida distanciadas de la escuela desde hace varios años, en algunos casos un contacto previo nulo, lo cual hace suponer su resistencia al cambio de contexto, primero

por el desarraigo a la historia anterior (familia) e insertarse al albergue y este mismo siendo promotor para iniciar el proceso de escolarización, mismo que no era solicitado por ellos, sino como parte de la metodología de intervención de dicha institución.

Al punto de convertirse la escuela como un elemento que insta a ese miedo a la pérdida.

Erick (nivel I) desde los primeros días de haber iniciado el ciclo escolar, se muestra apático y reservado para participar, frecuentemente es quien invierte mayor tiempo para resolver su tarea, a propósito las tareas que son asignadas para resolverse en casa no son realizadas por él, justifica constantemente la pérdida de su cuaderno y el no haber sido apoyado por su encargado del albergue.

Entrevista incidental-estudiante:

*La acostumbrada libreta en donde registro mis observaciones continúan llenándose de mayores datos, mientras escribo, Erick me interrumpe..*

*Erick- Se aproxima a mí tratando de advertir lo que escribo y comenta.. ¿tienes mucha tarea?*

*CRP- Sí*

*Erick- ¿Y para qué la haces?*

*CRP- Porque me gusta hacerla*

*Erick- ¿Y por qué te metiste a eso?*

*CRP- ¿Que porque me gusta la escuela? Pues me gusta aprender cosas*

*Erick- A mí no, es muy aburrida*

*CRP- ¿Y antes de venir aquí que hacías?*

*Erick- Otras cosas, pero no me gusta venir aquí*

*Transcurren 10 minutos, yo he recorrido varias mesas tratando de advertir la forma e enfrentar se a las tareas. Regreso a la mesa del nivel I y Erick nuevamente iniciara el diálogo.*

*Erick- ¿A usted cuándo la dejan salir?*

*CRP- ¿De dónde?*

*Erick- ¡De ahí donde está!*

*CRP- ¿Y dónde crees que estoy?*

*Erick- En la universidad, ¿no?*

*CRP- Sí, y yo salgo diario para regresar a mi casa y luego poder venir aquí.*

*Erick- ¿Y la dejan salir diario? (11 de Noviembre).*

El estudiante tanto por sus actitudes frente a la tarea cómo en su discurso ofrece algunos referentes del contexto en el que se encuentra ahora, ajeno a sus intereses, lamentablemente no existen mayores referencias a partir de él mismo (historia personal) para poder construir una interpretación a detalle del miedo hacia la situación nueva que tiene que enfrentar: la escuela, ya que abandono la escuela.

### **5.6.2 Miedo al Ataque**

Del miedo al ataque, ya se ha comentado que parte de la incertidumbre de lo que puede venir con la nueva situación a la que se enfrenta.

Las actitudes de tres estudiantes del grupo, manifestaban el miedo al ataque, ante la falta de instrumentos que los dotaran de elementos para afrontar la dinámica tanto de trabajo individual como grupal; un estudiante se integró un mes después, el aula fue su primer contacto con un proceso de escolarización y a la ciudad también, en tanto dos estudiantes aunque se insertaron al inicio del ciclo, sus antecedentes escolares apuntaban a un conjunto de dificultades para adaptarse al medio escolar.

Para evidenciar algunas de las situaciones caracterizadas por el miedo al ataque se ejemplifican observaciones y entrevistas:

Durante las observaciones me he percatado de la constante ausencia de Jesús (nivel II) a las clases, y las ocasiones en que acude, es común percatarse de la dificultad para resolver las tareas asignadas, demora excesivamente, al punto de ser el último en abandonar el aula por consigna de la maestra, como una forma de castigar su desconocimiento para resolver lo asignado. La maestra proporcionó al respecto algunos datos (antecedentes) escolares.



*Oscar el mayor de todos, llegó hace más de dos años al aula, su inscripción fue derivada de la supervisión.*

*Anteriormente asistía a un grupo de primaria regular, cuando solicitaron inscripción al 9-14, su familia reportó como causa el cambio de domicilio, sin embargo semanas más tarde la dirección de servicios educativos de la delegación Tlahuac, requirió su presencia para continuar con la averiguación que existía en su contra, en la anterior escuela fue expulsado por intento de abuso sexual a una compañera, la mamá no ha comentado nada al respecto, yo me supe de esta situación porque me hicieron llegar a mí el citatorio y yo tuve que ir a buscarlo para entregárselo.*

*Desde su inserción falta constantemente y sus calificaciones son bajas, por eso lo castigo haciendo que se quede más tiempo, porque por la edad está a punto de certificarse y tiene que salir con algunas herramientas si se quiere ir a la secundaria” (Docente del aula 9-14; entrevista incidental, 22 de Octubre).*

A la par de estos argumentos se observa escasa interacción con el resto de sus compañeros, y al acercarse a los estudiantes generalmente tiende a agredirlos.

Otro de las manifestaciones consideradas como respuesta del miedo al ataque es la situación de César (Nivel I), quien acudió solo el primer día de clases, él pertenecía al albergue, pero después de salir de la escuela tampoco regresó a este lugar. Entrevistando a la coordinadora estudiantil del albergue Nazareth, se tuvo la siguiente información.

*César – de él lamentablemente no tenemos noticias, no sabemos dónde está; el llegó aquí por que lo trajeron sus tíos, según estudios neurológicos que trajeron sus familiares, indicaban agresividad constante, y de no ser atendido podía aumentar su agresividad y delinquir. Estuvo tres meses aquí sin expresar ningún problema, pocos días antes de inscribirlo, hablamos con él, de lo necesario que fuera a la escuela, pues él se negaba, decía que se sentía más grande en comparación con el resto de los niños que son de menor edad, sin embargo accedió una vez que se le comentó que esa escuela era para niños de su edad.*

*No supimos más del cómo se sintió después de ese primer día pues ya no volvió, su compañero que salió junto con él argumentó que no recordaron cómo regresar al albergue y entonces sucedió lo siguiente.*

*-César se molestó con Sebastián porque se perdieron, tomaron otra ruta del camión y los llevó a otro lugar, Sebastián encontró la manera de regresar y lo hizo, pero César no quiso volver.*

*-La Coordinadora atribuía como coadyuvante de esta pérdida a la escuela, pues él no quería ir, y de no haber salido de allá para acá (escuela-albergue) eso no hubiera pasado, además de reiterar que se sentía grande respecto del resto (Coordinadora del albergue Nazareth; entrevista incidental, 12 de Octubre).*

Efectivamente en su primer día de clases este estudiante reservó su participación y no interactuó con nadie; cuando la maestra trató de inquirir más acerca de él para que el grupo conociera más de cada uno, él se agachó y se apoyó en su mesa, como una forma de evadir la aproximación de los demás; la situación advertida en estos alumnos permite ilustrar las expresiones propias del miedo al ataque.

Por otra parte, al momento de afrontar una tarea, existe un común denominador en el grupo, la confusión y duda, que no es externada por miedo a ser regañados o castigados por ese desconocimiento.

Entrevista semiestructurada- estudiante:

*CRP- ¿Que opinión tienes de la maestra?*

*Sebastián-Es buena pero regañona; a mi sí me gusta venir a la escuela!*

*CRP- ¿Pero por qué faltas mucho Sebastián?*

*S-Es que me enfermo!*

*CRP-¿Pero cuando no estas enfermo porqué no vienes?*

*S- Por que no le entiendo y por eso no quiero ir a clase*

*CRP- ¿Y eso se lo has dicho a la maestra?*

*S- No!.... no se lo digo...*

*CRP- ¿Y por qué?*

*S- Porque le tengo miedo*

*CRP- ¿Qué piensas que te va a decir si tú le dices que no le entiendes?*

*S- Quien sabe, pero le tengo miedo*

*CRP- ¿Pero por qué?*

*S- Es muy.... buena, pero a veces es regañona, pero si nos enseña bien! (8 de Octubre).*

Fragmento de entrevista incidental- estudiante:

*A veces me gusta venir a la escuela y a veces no!*

*Inv- ¿Cuando si te gusta?*

*Rosa- Los martes y viernes... y es que luego la maestra es bien regañona!*

*CRP- ¿Y porque no faltas otros días?*

*R- Ah pues porque tengo que hacer otras cosas en mi casa, como lavar trastes, barrer... y luego la maestra me regaña y por eso no vengo*

*CRP- ¡No vienes por la maestra o por que no te gustan las clases, tareas...?*

*R- Si me gustan pero la maestra es la que no me gusta como nos enseña, luego ni le entiendo!*

*CRP- ¿Y tú le has dicho que no le entiendes?*

*R- No, porque me va a regañar, me va a decir que soy floja*

*CRP- ¿Alguna vez le has dicho que tienes dudas?*

*R- No! Porque me da miedo lo que me vaya a decir! (8 de Octubre).*

El contenido de estas dos entrevistas se suman a las respuestas de cuatro estudiantes más, el común denominador es el miedo hacia la figura docente por la forma de conducir sus respuestas ante el grupo (se retomaron aquellas que mejor ilustraron las situaciones de miedo). En las entrevistas tres estudiantes manifestaron dificultad para revelar situaciones que pudieran comprometerlos y trajeran consigo repercusiones, expresando inseguridad, oscilando entre el denunciar o reservar sus opiniones.

Estos miedos se estructuran a partir de la percepción que tienen los estudiantes de la maestra, considerarla como aquella figura buena que tiene la intención de ayudarles, para que ellos aprendan.

### **5.6.3 Resistencia grupal al cambio**

Es necesario además señalar cómo el cúmulo de estos miedos da origen y refuerzan la resistencia grupal, conformando parte de la historia común de los integrantes del grupo. Estas resistencias se exteriorizan a través de dos subgrupos uno que se ocupa de la conspiración, cuyo lider es el saboteador y el otro se encarga de llevar adelante el trabajo grupal (Bauleo; 1974: 41).

Los dos subgrupos en el aula 9-14 operan de la siguiente manera:

Los alumnos del nivel III, poseían un status privilegiado tanto por parte de la maestra como por el resto del grupo (por ser los de mayor edad y monitorear algunas ocasiones en la resolución de tareas a los estudiantes de niveles inferiores) ellos mantenían liderazgo para conducir las acciones de los demás, tal como lo señala el siguiente ejemplo:

Fragmento de entrevista semiestructurada- estudiante:

*CRP- ¿Algunos compañeros se organizan para evitar a la maestra o sus indicaciones?.*

*María- David, Rosa y Leticia.*

*CRP- ¿Qué es lo que ellos hacen?.*

*M- dicen, no hay que venir 3 días o una semana y los demás lo hacen.*

*CRP- ¿Y por qué los demás hacen lo que les sugieren ellos tres?*

*M- David por ser hombre, puede manipular a los demás, por eso cuando llegó Eleazar tenía celos de él, porque el si llegaba aunque David dijera que no! Martín se negaba a hacer cosas que no le gustan, por eso luego David se enojaba (27 de Septiembre).*

De esa manera, la resistencia pudo ser analizada en relación a los estudiantes y a la docente.

#### **5.6.4 Resistencia al cambio en la maestra de grupo**

La resistencia en el aula se caracterizaba por la complejidad manifiesta de enfrentar una nueva situación, en este caso una situación de aprendizaje por parte de los integrantes del grupo, aunque también por la docente, por ser quien debe conducir al grupo al cambio; y si ella se da cuenta de las actitudes resistentes de los estudiantes y cómo ello permea su labor docente. En el caso de la maestra de grupo se interpretó su resistencia al cambio en dos referentes:

a) Miedo a la pérdida de formas y/o estrategias adquiridas para la enseñanza y conducción del grupo 9-14, por la formación profesional y la experiencia de trabajo en primaria

regular<sup>36</sup> a diferencia de los requerimientos de trabajo en grupo multigrado y la organización que este requiere, lo cual supone, una pérdida del status, en relación al proceso educativo normal.

b) Miedo al ataque, por considerarse indefensa ante la situación, dado el perfil de los estudiantes y la forma particular con que ellos adoptan para sí el concepto de estudiante y en consecuencia, la respuesta ante la tarea. Lo cual puede interpretarse como una especie de ataque a los intereses profesionales de la maestra, pues las actitudes anteriores de la educación tradicional ya no son suficientes a lo que enfrenta en el proyecto 9-14<sup>37</sup>, por lo tanto el contexto le exige aprender a pensar, actitudes y habilidades sin las cuales no puede darse el encuadre de la labor educativa.

Esta resistencia al cambio está determinada por la presencia de esquemas referenciales estereotipados, con actitudes de: rechazo o de indiferencia a la meta propuesta, en este caso la meta o tarea asignada a la maestra es la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

#### **5.6.4.1 La actitud docente ante el perfil de los estudiantes**

De las actitudes más evidentes del estudio de caso, fue la reiteración de las “debilidades” de los estudiantes. Los comportamientos diferentes de los estudiantes desfavorecidos son etiquetados como inadecuados para el aprendizaje. El texto docente de trasfondo, es su confusión para entender esa cultura estudiantil, por ser diferente a lo considerado como “correcto”, al respecto véase los siguientes ejemplos:

---

<sup>36</sup> La maestra cursó la normal básica y posteriormente trabajó 19 años en primarias regulares, cuando se inclinó por trabajar en el proyecto 9-14 solo recibió un curso introductorio, sin que existiera mayor capacitación en profundidad. A la fecha sus reuniones y cursos tienen más relación con las actividades de actualización de primarias regulares que de escuelas multigrado o del proyecto 9-14.

<sup>37</sup> Desde la evaluación del Programa de Educación básica Intensiva, (Lavín;1985:225) se señalan las resistencias de los maestros a la implantación de las técnicas de trabajo propias para la población escolar que atiende el 9-14, ante su tendencia a adoptar rutinas de clase tradicionales.

Fragmento de entrevista incidental a la maestra del aula 9-14:

*Ahora ya han cambiado mucho, antes llegaban más tarde, venían todos desarreglados sin cosas, faltaban mucho, y yo siempre les recomendaba que mejoraran, que sería para beneficio de ellos, pero a algunos les sigue dando igual (18 de Septiembre).*

Entrevista semiestructurada a la maestra del aula 9-14:

CRP- *¿Qué recursos utiliza para favorecer el aprendizaje del grupo?*

*Maestra- He intentado varias cosas, antes los castigaba, los regañaba, pero ahora ya no!, ya me cansé de intentar que salgan adelante, no entienden, y pues ni modo, si ellos no quieren no se puede hacer nada, trato de tenerles paciencia para que se certifiquen y tengan su certificado y puedan tener un oficio (24 de Octubre).*

Entrevista incidental a la maestra del aula 9-14:

CRP- *¿Ha faltado mucho Jesús, sabe usted por qué?*

*Maestra – No, él de por sí falta mucho, y no hay un motivo en especial que lo justifique! Yo ya no me preocupo tanto, antes sí, estaba al pendiente de ellos, pero me he cansado de hablar con ellos; antes los castigaba, ahora ya no, he intentado varias cosas y no funcionan, ellos no quieren progresar, y pues aquí se trata de que aprendan algo, y ese certificado que van a tener, les puede ayudar más adelante a aprender algún oficio, porque así como son no van a cursar ni la preparatoria, así que aquí lo que se hace es ayudarlos a certificarse para que consigan algún empleo porque no se puede hacer más por ellos! (22 de Septiembre).*

Otro de los aspectos que resaltó, fue la problemática de aprendizaje en algunos de sus alumnos, por ejemplo por dificultades en la lecto-escritura<sup>38</sup>. En este sentido la docente manifiesta que no podía atenderlos, porque no era especialista y porque tampoco existe apoyo de parte del proyecto para orientarse al respecto.

---

<sup>38</sup> Aunque la investigación no se interesó en aspectos tales como problemas de aprendizaje, es oportuno al menos señalar esta situación porque es parte del contexto de resistencia.

Entrevista incidental a la maestra del aula 9-14:

*Docente- ¿Ya te diste cuenta de que al menos 3 niñas tienen las mismas dificultades, y pues que hacer con eso?, aquí en el proyecto se nos dice que no pueden ingresar niños con problemas de aprendizaje, porque para eso están otras escuelas, pero la supervisión me los manda con autorización para inscribirlos y yo tengo que hacerlo, aquí viene la compañera de USAER que apoya a niños con problemas de aprendizaje, pero no los atiende porque dice que solo le destinan a 3 alumnos en total de toda la escuela (Esc. Plan de Ayala) y pues ahí se quedan sin avanzar porque no hay cooperación de los demás, ni de la propia dirección a la que pertenece el proyecto”(10 de Octubre).*

Los discursos ofrecidos permitieron la interpretación de desacuerdo o inconformidad docente ante lo planeado en el proyecto y lo que ella enfrenta en su grupo. Aunado a la desvinculación de lo formulado por el proyecto se liga, la escasa sino es que nula formación específica de los docentes que atienden a este tipo de grupos, dado que generalmente su formación se realizó en escuelas normales básicas. Por lo tanto al no existir una formación y/o capacitación específica, se labora con una lógica similar a la de las primarias regulares, pero que al no advertir la misma respuesta como en el resto de los estudiantes de primarias regulares, imprimen su propio estilo de conducción.

Por ello el siguiente análisis se centra en la forma en que esas estrategias educativas son activadas en el grupo multigrado.

### **5.7 La Resistencia a las Estrategias Pedagógicas**

En diferentes documentos del proyecto 9-14 se puntualiza que los alumnos que son atendidos dada su historia personal es necesario que el docente incida en ellos en la finalidad de fortalecer el proceso E-A cotidianamente en el aula. En el grupo 9-14 se ha observado la reproducción de estrategias pedagógicas normalmente aplicadas en educación primaria regular a lo cual se suma la perspectiva propia de la docente en términos de hacer hincapié de que los estudiantes socio-educativamente en desventaja no pueden mantener el

mismo ritmo de aprendizaje que los alumnos de primaria regular, de tal forma que según ella sus estrategias pedagógicas las “adapta” a las posibilidades del grupo, intentando con ello seguir de cerca la visión pedagógica plasmada en el diseño de tal proyecto.

La docente explica de manera general la actividad a realizarse, como si la tarea a resolver fuera la misma para todos, sin embargo esta consigna era dirigida solo a los alumnos de los niveles II y III, aunque no hiciera explícito esto antes de que los estudiantes la iniciaran; cuando el grupo emprendía la tarea transcurrían hasta 15 minutos para que la maestra se dirigiera al nivel I y así poder referir una actividad específica, propia al nivel, en ese tiempo los estudiantes oscilaban entre tratar de ejecutar la tarea que el resto realizaba y esperar a recibir la explicación pertinente de parte de la maestra.

Lo anterior se puede percibir en los siguientes ejemplos:

Observación y entrevista incidental- estudiantes:

*Tarea: Observar mapas en libros de texto*

*La mayoría de los estudiantes trata de hojear los libros para localizar los mapas, algunos más se entretienen con otro tipo de imágenes, transcurridos 10 minutos todos están observando otras cosas. La maestra ha salido en 2 ocasiones del aula, dejando solo al grupo, transcurren aproximadamente unos 10 minutos, retorna y ahora la consigna es dibujar el mapa que elijan; durante esta actividad se manifiestan introvertidos, callados.*

*Mesa # 1 (nivel I)*

*No han resuelto nada solo observan a su alrededor (pues no hay ninguna consigna para ellos). Han transcurrido 15 minutos y Erick optó por hacer otras cosas, no ha abierto su libro. Los dos estudiantes ubicados en este nivel están copiando los enunciados que aparecen en el pizarrón, -tengo la oportunidad de cuestionarlos, acerca de si saben lo que escribieron, dicen que no!, pero tampoco tienen la intención de preguntar. En ese momento los interrogo brevemente.*

*CRP-¿Habían ido antes a la escuela?-Los dos contestan al mismo tiempo-No!*

*CRP- ¿Les gusta asistir?.*

*Erick-No, es mejor estar en mi casa!.*

*Enrique-Es mejor estar en la escuela que en la casa.*



*Los sigo observando, transcurren otros 10 minutos, no han dibujado su mapa. Posteriormente elige uno de los que aparecía en el libro, al momento de estar copiando, se voltea y pregunta:*

*Erick- ¿Qué son estos cuadritos? (refiriéndose a la simbología que aparece a un lado del mapa, en los cuales se hacen las especificaciones del tipo de ecosistema que prevalece en la zona).*

*Traté de darle una pequeña explicación. Sin embargo conforme le di explicaciones estas aumentaban, cuando trataba de darle ejemplos, estos no eran comprendidos, sin embargo preguntaba más (6 de Septiembre).*

### **5.7.1 Interpretación confusa e interpretación errónea de la tarea**

Lo erróneo y confuso de la tarea prevalece en el aula 9-14; la maestra aparentemente no se percataba si la realización inadecuada de las tareas se debía a las imprecisiones de la demanda ó a una interpretación inadecuada de esta por parte de los alumnos, situación derivada ante la escasa aproximación de la docente con los diferentes niveles (no frecuenta las mesas de trabajo).

En promedio, el intercambio verbal ocupaba una cuarta parte de cada clase. La mayoría de las tareas propuestas consistían en contestar y leer libros, previa a una explicación de aproximadamente diez minutos, en donde emergían dudas constantes.

El tiempo destinado para la entrega de las tareas es de 40 a 50 minutos, tiempo en el cual la maestra se acercaba a las mesas máximo una vez, para dirigir a los estudiantes comentarios breves, que por lo visto no alcanzaban a aclarar las dudas del grupo.

La situación descrita es propiciada por dos aspectos básicamente:

- Limitados referentes del procedimiento<sup>39</sup> para la resolución de tareas

---

<sup>39</sup> Considerando al procedimiento como el conjunto de acciones ordenadas, dirigidas a la consecución de una meta.

- Uso de lenguaje poco claro para los alumnos para facilitar la apropiación del significado de la tarea.

Observación- estudiantes:

*Erick-(nivel 1) en las 2 semanas posteriores al inicio de clases apenas se acercaba y preguntaba a la docente respecto a tareas asignadas, sin embargo se acercó a mí, para cuestionarme acerca de una tarea, conforme avanzaba en las explicaciones estas aumentaban a la vez que realizaba sus propias conclusiones (6 de Septiembre).*

Entrevista incidental-estudiante:

*CRP – ¿Le entienden a lo que dice su maestra?*

*David y María- No (contestando al mismo tiempo).*

*David – No, yo no le entiendo, quisiera que nos explicara, porque nada más nos dice que leamos y no siempre le entendemos.*

*CRP- ¿Y ustedes cómo se organizan par entender entonces?*

*David – Cada uno de nosotros le pregunta a otro! (1 de Octubre).*

Observación grupal:

Tarea: Lectura y su interpretación

*Recién terminaron la lectura, la maestra comenzó a cuestionar a cada uno de los estudiantes en torno a su interpretación. Preguntó a Erick y Jesús, ellos no contestaron; Rosa apenas y comentó parte de la lectura, Leticia dijo que no recordaba, Manuel dijo que él no puso atención que estaba haciendo otra cosa. La maestra dijo- no ponen atención, siempre hacen lo que quieren. Jesús murmuraba al escuchar esto, David trató de leer, al tiempo que la maestra azotó la mano sobre la mesa y dice, ey! ¿A poco yo hablo cuando tú hablas?, ¡silencio! (21 de Noviembre).*

Frecuentemente al resolver tareas el grupo expresa confusión al no saber como afrontarlas; las acciones al respecto han sido tanto sutiles como dramáticas. Usualmente una forma en que los estudiantes manifiestan tal incertidumbre es el sabotaje (por resentimientos y tensiones ocultas).

Adoptando frecuentemente algunas de las siguientes conductas:

- Desplazamientos de mesa a mesa (cuando eran sorprendidos por la maestra, argumentaban necesitar algún artículo, aprovechando el acercamiento con otro compañero para cuestionarlo acerca de la respuestas para la tarea).
- Copiar el trabajo de alguien mas (deslizan la hoja de respuestas por debajo de la mesa hacia el compañero que lo solicita, esto se advirtió en los estudiantes del nivel II).
- Salidas constantes al baño.
- Sentarse inmóvil y fingir estar pensando en una tarea, el silencio y la quietud eran parte del rechazo a trabajar.

Observación Grupal:

*Tarea: La consigna es leer (página asignada por la docente). Han transcurrido 35 minutos, y aparentemente siguen leyendo. En tanto la docente se encuentra escribiendo documentos. Cinco estudiantes se levantaron uno a uno para solicitar ir al baño, transcurrieron 8 minutos, todos ellos se encuentran afuera, reunidos en el patio observando lo que otros grupos realizan (ensayo de danza) al mismo tiempo que conversan entre ellos. Una estudiante reporta a la maestra que algunos están afuera, la maestra ordena que le diga que se metan a trabajar. Una vez reunidos, la docente cuestiona el contenido de la lectura, la mayoría del grupo no pudo contestar al respecto (salvo dos estudiantes del nivel III). Al momento del interrogatorio individual de la maestra, advierte que 1 de ellos hace muecas y se mueve constantemente, se balancea en la silla, la docente le da 2 golpes en la cabeza y otro en el hombro.*

*Jesús- No pudo contestar nada, Mariana, comentó brevemente (la maestra la felicitó, porque ella se da cuenta que Mariana no sabe leer, y sin embargo reconstruye la historia a partir de las imágenes).*

*Rosa- No pudo contestar nada, aunque la docente la cuestionó varias veces. La docente dio la consigna de realizar un trabajo respecto a la lectura, David dijo que no había entendido nada y que por ello no haría nada.*

*Los demás, trabajan Rosa, en algunos momentos se distrae y mira a los demás. Observé el trabajo de Rosa, su escritura es incomprensible no logra completar ni una sola palabra, intercala grafías. (13 de Septiembre).*

- Inversión excesiva de tiempo (sacar útiles escolares repetidas veces, garabatear en sus cuadernos y platicar).

Observación- entrevista incidental- estudiantes:

*Tarea: Redactar a partir de las narraciones que cada uno hizo en voz alta a los demás.*

*Leticia no pudo realizar su redacción en relación a lo narrado, Mariana le prestó su trabajo y lo está copiando. Leticia no logra completar el trabajo, solo copia el título, así como está en el pizarrón, mira constantemente hacia otras mesas. Escribe un enunciado pero gramaticalmente sin articulación, continúa mirando afuera, bosteza constantemente.*

*Rosa, mantiene la mirada fija en su cuaderno, está escribiendo, pero su escritura no es clara. Se cuestionó si sabía lo que escribía, moviendo la cabeza dijo que sí y le solicité que lo leyera, no lo pudo hacer; le indiqué que si no sabía leer no había problema, entonces reconoció que no sabía. Para tratar de resolver la tarea solo va agregando letras a su cuaderno.*

CRP- *¿Le has dicho a la maestra que no le entiendes?*

Rosa-Sí

CRP- *¿Y que ha hecho o dicho la maestra?*

R -*Que me ayude ella –señalando a Leticia, dijo que ella para leer se apoya de dibujitos, cuando los libros lo tienen, así se imagina que dice (4 de Octubre).*

- Somnolencia

Observación grupal:

*Eduardo, garabatea constantemente, se talla los ojos, se apoya en la mesa tratando de dormir, se reincorpora, mira a su alrededor, escribe 2 o 3 letras (sin sentido en especial, a pesar de que sabe leer) las borra, se recarga sobre la mesa; transcurren 5 minutos, y se queda dormido.*

*La maestra lo ve y solo dice en voz alta, ¡que no se duerma!, él se incorpora momentáneamente al escuchar eso, y vuelve a dormirse (4 de Octubre).*

Rehusarse a trabajar es otro de los métodos de resistencia, esto se manifestaba con las siguientes conductas: Ausentismo; sentarse inmóvil y fingir estar pensando en una tarea; el silencio y la quietud eran parte del rechazo a trabajar, constituían una pausa en busca de

retroalimentación que actuaba como una forma de signo cero, significada por la ausencia de movimiento.

Rechazo que se extendía al exterior del aula, cuando la tarea para efectuar en sus casas no era resuelta, utilizando justificantes similares a las situaciones en las que también trataban de explicar porque no habían concluido durante la clase. Durante las observaciones esta respuesta fue frecuente, solo dos o tres estudiantes eventualmente reportaban trabajos realizados fuera de la escuela. Esto se asumía como un resultado similar al proceso que cotidianamente se desarrollaba en el aula: Interpretación confusa de la tarea aunada a la poca claridad en el procedimiento para realizar esta.

De esta manera, la resistencia a la forma de conducción de la maestra se edifica día a día, ante el limitado sino es que nulo empleo de materiales, estrategias de trabajo y la evidente necesidad del uso de estas por ser un aula multigrado. Esto puede constatarse en la siguiente observación que muestra la actitud de los niños frente a la tarea a partir del acercamiento de la maestra al grupo durante la resolución de la tarea;

Observación grupal:

*Tarea: Escuchar la narración de un cuento y dibujar después lo entendido.  
Durante la narración la maestra se sitúa en la mesa 1 y al finalizar, observa detenidamente lo que están haciendo los estudiantes de este nivel y dice a los alumnos- orale, hoy sí entendieron todo (al advertir sus dibujos), los estudiantes sonríen con gesto de agrado por sus comentarios. La maestra además agrega:*

*Maestra- tengo que venir a sentarme con ustedes para que trabajen...*

*Cuando Eduardo terminó de leer, la maestra dijo*

*M- Un aplauso para Eduardo no? Leyó muy bien!!*

*Eduardo, sonrió y se sonrojó (su rostro lucía relajado).*

*M- Sí ya le entiende más no? (dijo al grupo).*

*M- Hasta Manuel puso atención, solo falta Daniel y Erick [quienes días atrás se han mostrado renuentes a trabajar]. (22 de Octubre).*

El acercamiento de la profesora a la par de su discurso aunque breve, resulta significativo para los estudiantes; la intencionalidad del acercamiento (verificar la forma de realizar la tarea) tenía efecto en los cuerpos y autoimagen en ese momento construida por cada estudiante. De esta manera la intención y efecto del discurso fue escuchado y observado a partir de la acción del autor (maestra) y las respuestas del grupo; respuestas y discursos eventuales, sobre todo discursos que ofrecían revalorar el status de los estudiantes, a partir del reconocimiento de la maestra. Todo esto derivado de algunas modificaciones en las estrategias de enseñanza.

*Daniel-tiene importantes dificultades para copiar, a ellos ya no los quieren atender en educación especial, y pues uno que hace, son problemas mentales. El otro día vino el encargado de él (señalando a Manuel, alumno del nivel I y que pertenece al albergue) enojado porque quiere que se le enseñen cosas más elevadas a él, porque dice que José (ex-alumno) ahora tiene dificultades en la escuela secundaria, que dice que hay cosas que no se le explicaron aquí, pero esto es así, imagínate aquí hacen el 2x1, apenas y salen con elementos básicos. Una hace de tripas corazón, porque ya se tienen que certificar y este (apuntando su mirada hacia Manuel) ya se tiene que certificar este ciclo (Docente del aula 9-14; fragmento de entrevista incidental, 22 de Septiembre).<sup>40</sup>*

La manera de reaccionar de los estudiantes frente a esta modificación ha sido variada, sin embargo no existió la confrontación directa, cuestionando por ejemplo aquellas tareas que resultaban confusas, solicitando aclaraciones conceptuales u organizativas, de tal manera que parecía que no se alteraba la conducción docente.

No se pone en duda las aseveraciones o consignas de la maestra, no hay exigencia explícita de mejores recursos de enseñanza, pues ella es quien asume el papel de poseedora del conocimiento que ellos no tenían, manifestándose la asimetría del poder en el aula.

---

<sup>40</sup> Alumno que recién ingresó al nivel I, pero que está próximo a cumplir los 14 años, motivo por el cual tiene que certificarse en seis meses.

## 5.8 Resistencia por Indignación

Esta categoría de resistencia adoptó la denominación de indignación a raíz de los calificativos que la maestra atribuía a cada estudiante. Cuando la maestra consideraba necesario reprender a algún miembro del grupo, este era señalado reiteradamente delante del grupo. Las descripciones de determinados estudiantes para dar cuenta a una tercera persona, son en presencia del propio estudiante, como una especie de corroboración de que lo que dice es verdad.

### Situación # 1

*Te voy a enseñar como escribe y lee esta niña, a ver que conclusión puedes sacar, porque yo a veces me desespero y digo, ¿que pasa? Por que en toda mi experiencia profesional no he visto casos como este...*

*Mariana ven.... (la niña se aproxima) ven traéme tu cuaderno y ahora lee, (la niña se inhibe ante la presencia de otra persona, guarda silencio ..... baja la cabeza y no puede leer, se manifiesta renuente).*

*-Andale Mariana... te estoy esperando, que dice ahí? (Docente del 9/14; Entrevista incidental: 16 de Septiembre).*

La respuesta de la estudiante denotó introversión ante la figura que inviste la maestra sobre el resto.

### Situación # 2

*Rosa, ¿Con quien vives? .....¿ya tuvo tu hermana a su bebé? (preguntó la maestra) Agregando- es que su hermana es una muchachita de 15 años y ya se embarazó, y a Rosa si no la cuidan y sigue con la conducta como su hermana puede terminar igual, no quiere venir a la escuela, se sale de su casa por días y a la mamá ni le importa... (Docente del aula 9-14: entrevista incidental; 6 de Agosto).*

Además de aludir a aspectos que atañen sobre la tarea escolar, la docente en sus descripciones rescata situaciones de la dinámica familiar como parte de la “estrategia” para revelar las características individuales de los estudiantes, sin embargo no establece límites para elucidar estos comentarios en una aproximación importante con los protagonistas (miembros de grupo) y las posibles respuestas (comportamientos en el plano afectivo y escolar) a partir del material revelado.

Entrevistas incidentales-estudiantes:

*Después de 3 semanas de suspender las visitas al grupo, la investigadora nuevamente acudió al lugar y conocer nuevas reacciones grupales.*

*Rosa- ¿Por qué no ha venido?*

*CRP- Ah, he tenido trabajo y no podía venir!, ¿pensaste que no regresaría?*

*R- No, pensé que si tenía que venir porque es su trabajo y tenía que regresar*

*CRP- ¿Y cual es mi trabajo?*

*R-Para que se fije como trabajamos!*

*Leticia (se unió a la plática) para ayudarnos, por ejemplo a saber leer!*

*Manuel- ah también para que se de cuenta de que nos portamos mal*

*CRP- ¿Por qué piensas eso?*

*Manuel- Si, usted ha de pensar mal de nosotros, como por ejemplo que no trabajamos, que no sabemos las cosas.*

*CRP- Eso de que no trabajan, etc, ¿quién se los ha dicho o por qué piensan eso?*

*Manuel- La maestra dice eso seguido y también usted ha de decir lo mismo*

*CRP- Ah entonces ¿la maestra y yo somos iguales y pensamos lo mismo?*

*Leticia- No, no son diferentes, usted no es enojona, además usted pone poca atención a como nos portamos*

*CRP- ¿Cómo poca atención?*

*Rosa- Si, si nos salimos, si gritamos, si nos portamos mal usted no nos dice nada nivel (11 de Noviembre).*

En sus discursos, la maestra se dirige al grupo con expresiones tales como: Flojos, apáticos, irresponsables, conformistas, entre otros, sin que existiera demasiada preocupación por dar a conocer frente a los propios estudiantes "estas características" (sin que le incomodara su presencia). En consecuencia los estudiantes expresan miradas airadas hacia la maestra y guardan silencio, lo cual motivó a establecer en primer término una conducta pasiva, es decir sin demostrar descontento a tales calificativos. Sin embargo en entrevistas "fortuitas" (a algunos de ellos) se advirtió parte de su enojo e inconformidad por los distintos calificativos.



Entrevista incidental-estudiantes:

*Este fue parte del interrogatorio imprevisto con un estudiante del nivel III, posterior al enfrentamiento que había tenido con la maestra, en la entrevista se rescataron eventos anteriores con compañeros que egresaron dos ciclos escolares antes.*

*David – Con compañeros que ya salieron, también había problemas, la maestra algunas veces los humillaba por su ropa, y otras cosas. Christian (compañero egresado) decía que la maestra se pasaba, que era mala, por eso no le daban ganas de venir y faltaba. La maestra un día le dijo que era por lastima que les daría su certificado (4 de Octubre).*

*Durante el receso, María me aborda e interroga para saber cómo hacer para que la maestra le devuelva su mochila, pues ayer en la salida jugando con Cristina y David, le escondieron la mochila a Cristina, optando esta última por reportarlos con la maestra (docente de grupo), quien tomó como media retener las mochilas de ambos estudiantes en tanto los padres de familia fueran a hablar con la maestra. En el recreo David regresó al salón con un juego de Geometría (había roto el de Cristina que estaba al interior de la mochila) tratando de entregárselo a la maestra, la cual lo ignoró. 1 hora más tarde al finalizar la clases, a mi salida, David y María aguardaron esperándome, aproximándose y comentando.*

*María- Maestra (CRP) ¿Qué hacemos? No nos quiso dar la mochila, y ya mando a llamar a nuestros papás!*

*CRP -Tendrán que esperar a que vengan sus papás a hablar con ella, yo no puedo hacer mucho, es ella quien tiene la decisión.*

*David -Ay esa maestra me enoja, (fruncía el ceño, y movía sus manos bruscamente) se desquita con nosotros, crees <sup>41</sup> que el otro día me dijo inútil y yo no vengo a la escuela a que me insulten.*

*Tratando de conocer más al respecto opte por una actitud inquisidora ante su disposición para revelar cosas no dichas anteriormente.*

*CRP- ¿Cuándo te dijo eso?, ¿ese día estaba yo?-*

*David- no, no estabas.... dice que somos flojos, inútiles, que no aprendemos (1de Octubre).*

---

<sup>41</sup> David es el único de los estudiantes que se dirige tuteandome no como el resto que me dice maestra.

El discurso de David apunta a situaciones no advertidas por la investigadora anteriormente, a propósito de ello quise conocer más, conduciendo y profundizando mis preguntas en relación a sus respuestas.

*David- La maestra es diferente cuando no estas, nos grita, nos pega!!, -sí, nos pega en la cabeza o no jala de aquí (ejemplificando el mismo se jaló las patillas) y cuando tu estas no! Solo a veces nos grita. La maestra no es así con todos tiene a sus consentidos, y más cuando se lleva bien las mamás de algunos compañeros (fragmento de entrevista incidental; 1 de Octubre)..*

El entramado de sus revelaciones resultó materia prima para el proceso de investigación, ante hechos no advertidos en las observaciones ni referidos aún en las entrevistas recién realizadas precisamente a estos dos niños una semana atrás; acto seguido interrogué – ¿por qué no me dijeron esto cuando los entrevisté?... se quedaron callados mirándose mutuamente, haciendo una pausa.

*María y David admitieron que tenían temor de que lo comentado fuera a saberlo la maestra.*

*CRP-¿Y ahora cómo saben o que no diré nada? O ¿Cómo es que tuvieron confianza conmigo?*

*David agregó- no sé, pero creo que tú no le dirás o nos acusarás, porque tú eres diferente!*

*María- si, tú eres buena gente! (entrevista incidental; 1 de Octubre).*

Aunado a estas referencias, detalló parte de otros calificativos que recibe la maestra cuando sus compañeros están en desacuerdo con sus actitudes sobre todo si existen castigos o sanciones de por medio.

No era difícil entender porqué los estudiantes se resisten a realizar lo asignado, dada la constante estigmatización y descalificación. La resistencia es una reacción a la dificultad como estudiante y su descalificación se constituye en una especie de handicap cognitivo y social.

A su vez, la maestra refiere estas actitudes como desinteresadas e irresponsables. En la cual ella en ningún momento se sitúa como coadyuvante en estas respuestas.

Lo cual detonaba el clima aulico mediante los siguientes comportamientos: a) bufonería; b) peleas ocasionales; c) murmuraciones antimaestro; d) interrupción de la clase con observaciones bruscas; e) involucrarse en conversaciones ignorando a la maestra; f) ausentismo;

No sólo era una dominación discursiva (aunque esta era la que predominaba) en tanto que además es una dominación física, para lo cual se hace uso de jaloneos o golpes hacia los alumnos:

Observación grupal:

Tarea: Trabajo por equipos para leer

*La maestra indica a Erick (Nivel I) lo que tiene que hacer y le advierte que de no hacer lo indicado, le jalaría las patillas (al tiempo que ejemplifica con su propio cuerpo), Erick asiente con la cabeza y emprende lo asignado. En seguida se dirige a la mesa del nivel II y le da un pequeño golpe en la cabeza a Eleazar y lo mira fijamente (no hay palabras).*

*Es la segunda ocasión que observo que golpea, sin que exista aparentemente (al menos yo no la observé) una conducta agresiva previa de parte de los estudiantes (3 de Septiembre).*

El clima estaba impregnado por una constante disputa, dadas las actitudes de ambos protagonistas (maestra-alumnos):

- Maltrato físico: golpes
- Maltrato verbal: insultar (directo), hablar mal de alguien (indirecto)

El maltrato o huella de este se prolongaba a otro contexto, como la familia, la maestra expresaba reiteradamente las opiniones que tenía de los estudiantes a los padres de estos, no dudando también que el maltrato tanto físico y verbal se continuara fuera del aula ante esos referentes.

Como consecuencia de estos hechos, los propios estudiantes se adherían al calificativo que la maestra disponía para ello, permeando su actuar en consecuencia.

Fragmento de entrevistas semiestructuradas-estudiantes:

*CRP- ¿Que imagen crees que tenga la maestra de ti?*

*David- Piensa que la imagen que la maestra dice que soy inteligente, el otro día escuché cuando te dijo eso.*

*CRP- ¿Estas de acuerdo con lo que ella piensa?*

*D – Algunas veces si me porto mal, y pienso que si esta bien lo que dice la maestra de mí, porque ella quiere lo mejor para nosotros.*

*CRP- ¿Qué imagen crees que tenga la maestra de ti?*

*María - Una vez me dijo que era floja y sentí feo, pero después pensé que tenía que demostrarle lo contrario (12 de Octubre).*

Algunos estudiantes expresan su indignación actuando en oposición a esta, para hacer valer su desacuerdo, en otras ocasiones los estudiantes aceptan el calificativo y no había respuesta activa para rechazar o intervenir en consecuencia, ello en relación al poder que ellos creían tener para soportar los castigos por cuestionar el discurso de la maestra.

Fragmento de entrevista semiestructurada-estudiante:

*CRP- ¿Has tenido algún problema con la maestra?*

*Sebastián- No, ninguno*

*CRP- ¿Seguro? ..¿En ningún momento te ha molestado algo que te haya dicho o hecho y que tú consideraras poco justo?*

*S- Bueno a veces*

*CRP. - ¿Cuándo ha sido eso?*

*S- Una vez me hizo llorar*

*CRP- ¿Por qué?*

*S- Me jaló de aquí (señalando las patillas)... y lloré... pero bueno yo de por sí soy llorón eh? por todo lloro*

CRP- *¿Lloraste porque te dolió o porque no pudiste defenderte?*

S- *Porque me dio coraje, que no podía decir nada*

CRP- *¿Y por qué no dijiste algo que pudiera ayudarte?*

S- *¡Porque la maestra me da miedo!*

CRP- *¿Alguna vez le has comentado a tu familia, como te sientes, que no le entiendes a las clases, que te da miedo la maestra?*

S- *¡No nunca!*

CRP- *¿Por qué?*

S- *La maestra en el fondo es buena, nos quiere ayudar, pero luego nosotros no entendemos, y no entendemos y por eso nos regaña!*

CRP- *¿Piensas que si le dices que no le entiendes a ella le molestaría?*

S- *Pues no sé, pero yo no quiero tener problemas*

CRP- *¿Qué tipo de problemas podrías tener?*

S- *Que me expulsen de aquí, y yo no quiero que mi mamá se preocupe por eso, y si me voy de aquí ya no tendré mi certificado y por eso me porto bien! (24 de Febrero).*

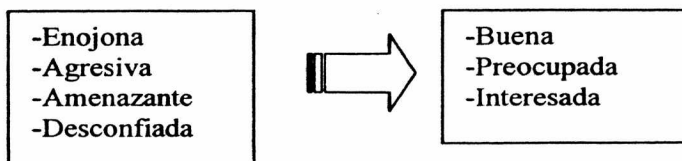
## 5.9 Modelación de la Resistencia Observada

A partir de la descripción de las tres categorías de resistencia, se exploraron tipologías construidas por los actores, configurando esquemas interpretativos que constituyen construcciones simbólicas cristalizadas en el contexto escolar.

Estas tipificaciones están relacionadas con la posición de estos actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su situación biográfica, entre otros aspectos.

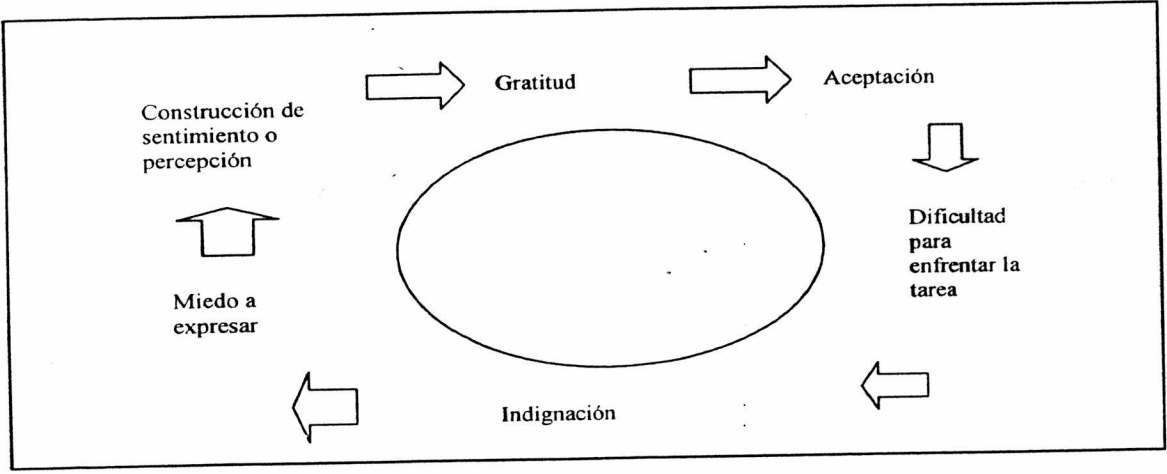
### 5.9.1 Tipificaciones

#### MAESTRA TIPIFICADA POR EL GRUPO



En esta tipificación se ofrece una percepción ambivalente, pues a la par del vínculo negativo atribuido a la interacción entre maestra-grupo, se encuentra el sentimiento de gratitud, el cual difiere temporalmente, cuando la agresión (calificativos) disminuye, ellos construyen otra imagen de la maestra como aquella que los regaña pero que en el fondo es buena, porque los trata de ayudar a leer y escribir, pero como ellos no le entienden, aceptan esos regaños, aunque a su vez, no entiendan lo que les “explica”, y se reserven la posibilidad de enfrentar sus dudas expresando esta incertidumbre, por temer a la maestra y a sus regaños.

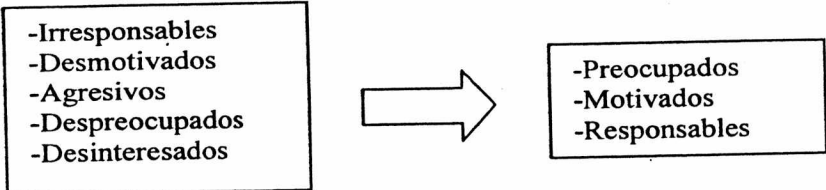
Formándose así, un círculo interaccional dados los significados edificadas, tanto por el trato cotidiano como por los discursos imperantes en el aula, el cual se muestra a continuación:



Elaboración Propia

El entramado de significaciones aludidas en el apartado anterior, sería un claro ejemplo de ello, lo cual se en la modelación de la siguiente situación:

**TIPIFICACIÓN DE LA DOCENTE AL GRUPO**



En el cuadro de la derecha se refieren los aspectos positivos atribuidos por la profesora a dos estudiantes, dado el desempeño que ella advierte en ellos, en tanto que para la profesora el resto del grupo como denominador común los rasgos señalados en el cuadro de la izquierda.

Por otra parte, los estudiantes se caracterizan a sí mismos con calificativos que retoman del discurso de la docente, en los que subyace la idea de reprobación de sus acciones.

#### ESTUDIANTES TIPIFICADOS A SÍ MISMOS

-Irresponsables -Rebeldes -Tontos -Inútiles
--

Esta construcción se establece a partir de la etiqueta o estigma que hace la maestra de ellos. Párrafos atrás se describió la estigmatización de la docente hacia el grupo y parte de las características atribuidas a cada uno de ellos, las cuales fueron expresadas durante diálogos informales así como en las entrevistas programadas, donde destacan las rotulaciones antes propuestas, los estudiantes a menudo ofrecían discursos como el que se presenta a continuación.

Entrevista incidental-estudiante:

*David se acerca a mí y comenta*

*D- ¿Qué tanto escribes?*

*CRP- ¿Qué crees que escribo?*

*D- No sé, a lo mejor cómo nos comportamos o que escribimos*

*CRP- ¿Y tú que crees que pongo bien o mal?*

*D- Que nos portamos mal, que no obedecemos, etc.*

*CRP- ¿Y que tal si escribo lo contrario?*

*D- Pues si es así, que bien por ti*

*CRP- ¿Y nada más por mí?*

D- Pues no sé .....ahorita vengo ( y se desplazó a otra mesa (10 de Septiembre).

Las tipificaciones descritas anteriormente evidencian las descalificaciones asignadas y atribuidas por parte de los actores del aula; A su vez, los estudiantes dicen tolerar estas humillaciones dados los siguientes argumentos:

#### CONTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS LEGITIMANDO EL DISCURSO DOCENTE

Textos de los estudiantes en torno al motivo para asistir a la escuela.	Textos de los estudiantes en torno a la actitud (autoritaria) de la docente.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para superarse</li> <li>- Aprender más.</li> <li>- Para conseguir un trabajo con el certificado.</li> <li>- Estudiar una profesión (ganar más dinero).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Están de acuerdo con los argumentos, porque ella quiere lo mejor para ellos.</li> <li>- La maestra después de todo es buena persona y los regaña por su bien.</li> <li>- La maestra los quiere porque les enseña a leer y escribir.</li> <li>- Ella es la que sabe y los ayudará.</li> <li>- Es amargada, pero es la maestra y hay que obedecer.</li> </ul>

Así, los discursos (significado para los estudiantes) constituyen el padecer de las formas de enseñanza, posteriormente les posibilita obtener el certificado escolar como medio para enfrentar alguna actividad económicamente redituable, que coadyuva a mejorar su situación económica. El silencio de los estudiantes confiere el estatus de estudiante, reforzando y/o promoviendo el poder conferido a la figura docente, porque no hay palabras que aporten luz de su inconformidad, al menos esa parece ser la interpretación de ella.

Mientras esta condición se prolongue a lo largo de los 3 años (3 niveles o en su caso los niveles necesarios para egresar), el grupo será una especie de víctima, en tanto que pertenecen a un grupo social poco favorecido social y económicamente, dado que forman parte de la población con rezago educativo, por haberse distanciado años atrás del contexto escolar a lo cual contribuye que sean culpados de tal situación. La postura de culpa a la víctima percibe la insolencia y las provocaciones de los estudiantes como gratuitas, no como acciones mediadas por relaciones más amplias de poder (McLaren; 1995: 221), como



si el logro individual (escolar) estuviera desligado del contexto educativo en que se sitúa el grupo 9-14, como si la incomodidad o asimetría del poder fuera la lógica de formar a la población escolar denominada “vulnerable”.

# **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

La investigación caracterizó de manera genérica tanto el proceso enseñanza-aprendizaje como las bases psicopedagógicas del proyecto 9-14. Precisó el horizonte de cognoscibilidad desde el cual se asume a la escuela en general y al aula en particular, como un espacio donde se gestan procesos de dominación y de resistencia, que se manifiestan a través de las conductas (o comportamientos) de los maestros y de los estudiantes. Privilegió también tanto en la construcción del objeto de estudio como en la relación sujeto cognoscente sujeto cognoscible, un proceso teórico-metodológico que posibilitó flexibilidad e interacción, con lo cual se signó: el diseño, piloteo y aplicación de entrevistas semiestructuradas, entrevistas incidentales y observación participante, orientadas hacia los datos cualitativos objetivados en un estudio de caso. Razón por la cual fue necesario utilizar en el procesamiento y análisis de la información recuperada preferentemente el análisis hermenéutico. Lo cual permitió presentar e interpretar los resultados.

En base a lo anterior, a continuación se plasman las *conclusiones* (agrupadas en relación a la resistencia, al poder, al significado y a la relación resistencia-poder), los *puntos oscuros* y finalmente las *recomendaciones* de la investigación realizada.

Los miedos están relacionados con la evitación de situaciones nuevas; el miedo a la pérdida se manifiesta cuando el estudiante rechaza la idea de abandonar su dinámica de vida anterior por las nuevas disposiciones de parte de la maestra; en tanto que el miedo al ataque se refiere a situaciones en donde el estudiante ya aceptó las circunstancias actuales pero se siente desprovisto para actuar ante ellas; estas expresiones son las respuestas inmediatas ante las actividades e interacciones poco comunes a ellos, dado el desfase escolar que les antecede.

La interpretación confusa e interpretación errónea de la tarea, se refiere a la contestación de los estudiantes en las actividades dispuestas para ellos; las consignas se tornan imprecisas e incompletas por el tipo de estrategias de enseñanza empleadas por la maestra conforme a la naturaleza de las bases psicopedagógicas planteadas en el proyecto 9-14.

La conducta de indignación se advierte como una reacción para contrarrestar la molestia originada por los discursos de la maestra, en los cuales prevalece la descalificación y estigmatización; manifestando enojo e ira, constituyendo un medio de oposición a los señalamientos de la maestra.

Los elementos que coadyuvan a la manifestación de las conductas de resistencia se deducen de los siguientes aspectos: cuando el estudiante se enfrenta a espacios, situaciones y actividades “extrañas”, distintas a las dinámicas cotidianas encaradas previas al encuentro maestra-estudiantes, se sitúa ante condiciones de cambio, las cuales se rehúsa a aceptar, originándose la resistencia al cambio.

Otro elemento detonante en conductas de resistencia son las estrategias pedagógicas usadas por la maestra, en donde lo disímil entre los conocimientos heterogéneos de los estudiantes de los distintos niveles de aprendizaje, las exigencias de la tarea propuesta por la maestra y los objetivos educativos propios de cada grado de enseñanza generan confusión, evitación e interpretación errónea de las tareas.

Finalmente la expresión de indignación evidencia el desagrado de los estudiantes por el discurso de la maestra, quien sanciona constantemente las conductas de su grupo, por considerarlas inválidas. La maestra instaura un clima en donde los estudiantes son vulnerables a las agresiones físicas y verbales de parte de ella.

A decir de los estudiantes, las conductas de resistencias que manifiestan son significativas en tanto que les dan posibilidad de expresarse como sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se percatan de que: a) el proceso educativo en general no está basado en la descalificación y estigmatización de la cual ellos son objeto, a partir de su referente inmediato (primaria regular “Plan de Ayala”); b) dado su interés y necesidad de obtener el certificado de educación primaria no pueden enfrentar directamente los conflictos

emanados de tal situación y se ven obligados a ceder parcialmente a los imperativos de la maestra; y, c) des-cubren formas mediante las cuales tiene oportunidad por una parte de expresarse como sujetos que se están despojando del estigma de inferioridad y por la otra de que pueden hacer uso de la facultad de impugnar a la maestra.

Una vez recogidos de manera general los resultados de la investigación, cabe cuestionarse acerca del cumplimiento de la hipótesis planteada en la primera parte del documento, en este sentido, se plantean algunas conclusiones en torno a la correlación entre las manifestaciones de resistencia implícitas en tal hipótesis.

Existe vinculación significativa entre el miedo a la pérdida y miedo al ataque que manifiestan los alumnos y los cambios espaciales, temporales y/o de actividades que explícita o implícitamente propone la maestra. Cabe aclarar que en algunas ocasiones tales miedos son acompañados por expresiones de indignación.

A su vez cuando la maestra propone implícita o explícitamente cambios espaciales, temporales y de actividades en el aula 9-14, se evidencia que emergen fundamentalmente conductas denominadas: interpretación confusa e interpretación errónea de la tarea de parte de los estudiantes, aunado a ellas también los estudiantes dan muestra de inconformidad en algunas ocasiones, mientras que en otras dan muestras de miedo. Esto es, que cuando los estudiantes perciben estrategias pedagógicas confusas, la resistencia se manifiesta en dos vertientes, la primera en lo propia a estrategia inadecuada y la otra por el miedo o la indignación.

La indignación de los estudiantes es generada cuando en el aula 9-14 la maestra para referirse a ellos utiliza el lenguaje verbal o no verbal que evidencia su descalificación y estigmatización.

Adicionalmente a las evidencias que dan cuenta del proceso de investigación emprendido, se ha considera pertinente señalar que los datos y los procesos teórico-metodológicos

utilizados, han permitido explorar y sistematizar algunas de las prácticas pedagógicas de la profesora en una primera descripción que posibilita evidenciar la presencia cuasi-sistemática de conductas y expresiones verbales y no verbales tales como: “*los profesores de la escuela no valoran mi trabajo... yo siempre he trabajado en primaria regular... la docencia en el aula 9-14 es demasiado trabajo... otros (profesores y autoridades escolares) comentan que no se requiere gran conocimiento para realizar una educación de prisa...*” las cuales permiten hablar desde dos posibles planos descriptivos, el primero alude a un “*resistencia al cambio de parte de la profesora*” en tanto que su formación y práctica docente cotidiana -19 años- es interpelada por la necesidad profesional de readecuar su quehacer docente ante los requerimientos pedagógicos del componente denominado *multigrado* -fundamento del proyecto 9-14, esto es, que al trabajar en este tipo de proyecto de enseñanza-aprendizaje, la profesora se *extraña*, ya que aún no logra asimilar y reacomodar sus conocimientos y experiencias para trabajar con pertinencia en este proyecto.

El segundo plano tiene que ver con que ella percibe una desvalorización de sus status como profesora y este posible malestar lo trasfiere a los estudiantes descalificándolos y estigmatizándolos aunque esto no necesariamente es un actuar consciente.

El proceso de investigación seguido conduce no solamente a la búsqueda de respuestas a las preguntas formuladas respecto del problema de investigación; ya que a la vez que se desarrollaba la reflexión y el análisis han ido surgiendo nuevas interrogantes, las cuales han permitido detectar algunos puntos oscuros del trabajo desarrollado.

Así, en el momento actual desde una visión retrospectiva se puede decir que no siempre ha sido posible diferenciar entre la cotidianeidad profesional –educadora con experiencia en preescolar y primaria- y la nueva experiencia como investigadora, esto es que a lo largo de tres años a la par que se investigaba se ha tenido que aprender a *gestar* y consolidar el distanciamiento propio al sujeto que investiga del objeto que es investigado. Por otra parte, no ha sido fácil construir y manejar con cierta solvencia el constructo psicopedagógico

-teórico y metodológico- que arropa este trabajo, en tanto que la formación inicial pedagógica frecuentemente impedía la nueva lectura que el proyecto exigió. Estos dos límites se han conjugado, a veces confundiendo, con los procesos de construcción, decodificación y reconstrucción que el objeto de análisis ha exigido en los referentes conceptuales, metodológicos y analíticos específicos a la organización de esta investigación.

A su vez, hoy se aprecia que el piloto de los instrumentos diseñados previamente para la recuperación de información –guía de entrevista semiestructurada y guía de observación participante, de alguna manera signó el referente empírico que se ha registrado, esto es, que las conductas manifestadas por los estudiantes y la maestra del aula 9-14 presentes de manera ostensible durante el piloto, orientaron la búsqueda persistente de ellas.

Por otra parte, contra lo que se esperaba en la parte inicial de este trabajo, es necesario reconocer que aunque la literatura respecto a la resistencia educativa sea abundante, dentro de ella -considerando las posibilidades de quien investiga- es un tanto escaso lo relativo a los aspectos conceptuales tales como: conceptos, categorías o teorías de alcance intermedio, adicionalmente a esto, se ha encontrado que lo específico a lo que en este trabajo se denominó como indignación no solo es reducido sino que ella solo aparece en textos de psicología, cuando ello ocurre.

Teniendo presente los requerimientos de la observación participante y la temporalidad de la observación (aproximadamente 12 semanas) surgieron múltiples aproximaciones físicas y afectivas entre los sujetos investigados y quien investiga, por lo que ha sido particularmente difícil trascender las implicaciones que se construyeron entre ellos.

Por supuesto que se acepta como posibles límites de la investigación el que se no se contemplen los referentes relacionados con lo psicobiológico o las características socio-culturales de los sujetos investigados previas y/o externas en lo relativo al proyecto 9-14.

La consideración de las limitantes que hayan podido afectar a la presente investigación debe favorecer la discusión actual o futura que se haga sobre la misma, y con ello avanzar en la construcción de nuevas y amplias explicaciones. La reflexión sobre el trabajo realizado y las limitaciones de este, conduce a proponer la realización de trabajos científicos tales como:

- Determinar el tipo y grado de relación entre la resistencia y el desempeño escolar.
- Determinar el tipo y grado de relación entre la resistencia y la eficiencia terminal.
- Determinar la relación que existe entre las conductas a través de las cuales la maestra manifiesta poder y dominación y las conductas de los estudiantes mediante las cuales se manifiesta su resistencia en el aula de primaria regular.
- Comparar la resistencia en aulas de primaria regular y aulas del proyecto 9-14.
- Investigar la resistencia educativa en los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional.
- Indagar si las manifestaciones de conductas de resistencia al cambio, a las estrategias pedagógicas y de indignación se activan cada vez que se presentan cuando la o el profesor modifica espacios, tiempos y actividades; cuando la actividad propuesta por la profesora o profesor es poco clara y cuando se estigmatiza y descalifica a los estudiantes, tanto en aulas 9-14 como de primaria regular.
- Estudiar si la autopercepción del o la docente de grupo es un factor que afecta negativamente la correcta ejecución de los programas de enseñanza tanto en la primaria regular como en el proyecto 9-14.
- Retomar las evidencias derivadas de esta investigación para diseñar cursos de capacitación y actualización para los maestros.



# **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, Marcela. "Ira, enojo y furia". [En línea]. Centro de formación en técnicas de evaluación psicológica [ref. 24 de Enero del 2006]. Disponible en Web: <http://www.p psicoactiva.com/emocion.htm>

Bauleo, Armando (1974). "Ideología, grupo y familia", Editorial Kargeman, Buenos Aires.

Bernstein, Basil (1994). "Clases, códigos y control", Morata, Madrid.

Beuchot, Mauricio (2000), "Tratado de hermenéutica analógica", Editorial Itaca, México.

Bleger, José (1971). "La entrevista Psicológica: su empleo en el diagnóstico y la investigación", Buenos Aires.

Bonal, Xavier (1992). "Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados", Cuadernos de pedagogía No. 201, Madrid.

Candela, Ma. Antonia (2001). "Poder en el aula", Revista Discurso –UNAM, Num 6, México.

Carbonell, Miguel. "Legislar contra la discriminación" [En línea] Biblioteca jurídica (México) [ref. 17 de Mayo del 2005]. Disponible en Web: [www.bibliojuridica.org.libros/1/340/10.pdf](http://www.bibliojuridica.org.libros/1/340/10.pdf).

Carpintero, Enrique. "La subjetividad del analista: El cuerpo y contratransferencia". Artículos Topia [en línea] [ref. 20 de Febrero del 2005]. Disponible en Web: [www.topia.com.ar/articulos/22subje.htm](http://www.topia.com.ar/articulos/22subje.htm)

Calese, Abel. "Ira, enojo y furia" [En línea]. Inteligencia Emocional [ref. 17 de Febrero del 2005]. Disponible en Web: [www.inteligencia-emocional.org/articulos/iraenojoyfurria.htm](http://www.inteligencia-emocional.org/articulos/iraenojoyfurria.htm)

CREFAL "Qué es la educación de las personas jóvenes y adultas: del margen a la otra educación [En línea]. Cátedra Jaime Torres Bidet [ref. 17 de Mayo del 2005]. Disponible en Web: [www.crefal.edu.mx/.../CEDEAL/acervodigital/coleccionrefal/catedra/catedra%202/catedra%202-htm](http://www.crefal.edu.mx/.../CEDEAL/acervodigital/coleccionrefal/catedra/catedra%202/catedra%202-htm)

Deveraux, George (1999). "De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento", Siglo XXI, México.

Diccionario de la lengua española [en línea] Real academia española 22 a. edición (Madrid) [ref. 6 de Enero del 2006]. Disponible en Web: [www.raes.es](http://www.raes.es)

Dirección General de investigación Educativa (2002), "Proyecto de desarrollo de un modelo educativo para escuelas multigrado", SEP, México.

Erickson, Frederick (1986), "Qualitative methods of research in teaching", Mc Millan, New York.

Etchegoyen, H., (2002), "Los fundamentos de la técnica psicoanalítica", Amorroutu editores. Buenos Aires.

Ezpeleta, Justa (1997), "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado", Revista Iberoamericana de Educación-OEI, Biblioteca Digital OEI, Septiembre-Diciembre Num.15.

Fernández, Lidia (1998), "El análisis de lo institucional en la escuela", Paidós, Barcelona.

Gaitán M. y Piñuel R., (1998), "Técnicas de investigación en comunicación social", Madrid.

García y Martínez (1987), "Educación Compensatoria, fundamentos y programas", Editorial Santillana, México.

Giroux, Henry (1990), "Los profesores como intelectuales", Paidós, Buenos Aires.

Giroux, Henry (1985), "La educación: Sometimiento y resistencia", Cuadernos Políticos, revista trimestral, Edic. Avena, México.

Giroux, Henry (1993), "La escuela y la lucha por la ciudadanía", Siglo XXI, México.

Hammersley y Atkinson (1994), "Etnografía-métodos de investigación", Paidós, Barcelona.

Hernández, R., Fernández, C., y Bapista (1991), "Metodología de investigación", McGraw-Hill, México.

ILCE, "Panorama educativo en México [en línea]. Recursos materiales en las escuelas-ILCE [24 de Junio del 2005]. Disponible en Web:

[http://www.capacitación.ilce.edu.mx/inee/pdf/nuevos/Anuario%202003\(4\).pdf](http://www.capacitación.ilce.edu.mx/inee/pdf/nuevos/Anuario%202003(4).pdf)

Lapassade, Georges y Otros (1987), "La intervención institucional", Ediciones folios, México.

Lavín, Sonia (1986), "Centros de Educación Básica intensiva: las enseñanzas de una experiencia innovadora cancelada", Revista de estudios educativos, Vol. XVI, México.

Levin, Henry. "Las escuelas aceleradas" [En línea]. PREAL Octubre 2000. [ref. 27 de Mayo del 2005]. Documento disponible en Web: <http://www.preal.cl/doctr18.pdf>

Ley General de Educación (2003) [En línea] Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (México). [ref. 18 Noviembre del 2004]. Documento disponible en: <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/pdf/137.pdf>

Ley para prevenir y eliminar la discriminación (2000) [En línea] Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (México) [ref. 14 de Junio, 2005]. Disponible en Web: <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/pdf/262.pdf>

Lucca, N. y Berríos R. (2002), "Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales", Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico.

McLaren, Peter (1995), "La escuela como un performance del ritual", Siglo XXI, México.

McLaren, Peter (1989), "La vida en las escuelas", Siglo XXI, México.

Monereo Carles (1998), "Estrategias de enseñanza y aprendizaje", Biblioteca normalista-SEP, México.

Núñez Toledo Francisco y Galván Lafarga (1984), "La entrevista grupal", UAM-Xochimilco, México.

OEI - Sistemas Educativos Nacionales – México [En línea] Tipos y Modalidades de Educación [ref. 12 de Marzo del 2005]. Disponible en Web: [www.campus-oei.org/quipu/mexico/mex13.pdf](http://www.campus-oei.org/quipu/mexico/mex13.pdf)

Panpliega Ana y Pichón Riviere (1983), "Psicología de la vida cotidiana", Edic. Nueva Visión, Buenos Aires.

Pichon, Enrique (1985), "El proceso grupal", Edic. Nueva Visión, Buenos Aires.

Pichon, Enrique (1985), "La teoría del vínculo", Edic. Nueva Visión, Buenos Aires.

Popkewitz T. (1994), "Modelos de poder y regulación social en pedagogía", Pomares, Barcelona.

Popkewitz, T (1997), "Sociología política de las reformas educativas", Morata, Madrid.

Programa Nacional de Educación 2001-2006, SEP, México.

Puig, Rosita "El estudio de casos en la investigación cualitativa y su utilidad en la educación" [En línea] (Ref. 6 de Enero del 2005). Disponible en Web: <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/>

Reimers, Fernando., "Políticas Compensatorias de discriminación y justicia a fines del siglo XX en América Latina, insuficientes, subfinanciadas y frágiles" [En línea]. (Ref. 3 de Junio del 2005). Disponible en Web:

[www.iacd.oas.org/LaEduca132/reimers/reimer132-133test.htm](http://www.iacd.oas.org/LaEduca132/reimers/reimer132-133test.htm)

Reimers, Fernando (2000), "Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en siglo XXI", Revista Iberoamericana, Número 23. Documento disponible en Web: <http://www.campus-oei.org/revista/rie23a01.htm>

Ricour, Paul (2002) "Del texto a la acción" Ensayos de la hermenéutica, Fondo de Cultura Económica, México.

Rivero José (1999), "Políticas Educativas de Equidad e Igualdad de Oportunidades" [En línea] OEI-Junio. Disponible en Web: [www.campus-oei.org/administración/rivero.htm](http://www.campus-oei.org/administración/rivero.htm)

Rockwell Elsie (1988), "Reproducción y resistencia en el aula: la interpretación de la evidencia socioligüística", DIE-CINVESTAV, México.

Román Marcela (2002), "Política Educativa para grupos vulnerables", CIDE, Chile. [www.reducd/reduc/roman1.pdf](http://www.reducd/reduc/roman1.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2000), Estadística básica del sistema educativo, preescolar y primaria, inicio de cursos 1999-2000 medios urbano y rural, México.

Schutz A (1993), "Estudios sobre teoría social", McGraw-Hill México.

SSEDF- SEAP 9-14 (1999), "Guía para el maestro", SEP, México.

Stake R (1998), "Investigación con estudio de casos", Morata, Madrid.

Subsecretaría de servicios educativos del Distrito Federal, Modelos alternativos y diversificados de educación [En línea], Dirección general de operación de servicios educativos [ref. 4 de Febrero del 2005]. Disponible en Web: <http://www.afsedf.gob.mx/dgosedf/primaria/index.jsp>

Unidad de programas compensatorios (2002), Secretaría Técnica, SEP- CONAFE, México

# ANEXOS I

## 1.1 ENTREVISTAS

### 1.1.1 GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA REALIZARSE CON LA MAESTRA DEL AULA 9-14 DE LA ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE AYALA”, POR CATALINA RODRIGUEZ PEREZ EN EL MARCO DEL PROYECTO: LA RESISTENCIA EDUCATIVA EN EL AULA 9-14: UN ESTUDIO DE CASO, CIUDAD DE MEXICO.

- ¿Qué tipo de conflictos detecta con los estudiantes del aula 9-14?
- ¿Qué actitudes suelen manifestar los estudiantes en el aula 9-14?
- ¿Qué actitudes de los estudiantes son las más frecuentes?
- ¿Existen diferencias en cuanto a mayor o menor grado de actitudes o comportamientos de resistencia entre los estudiantes?
- ¿Estas actitudes son propias de determinados estudiantes o son de todo el grupo?
- ¿Se dan cuenta los estudiantes de las consecuencias de sus acciones?
- ¿Qué opinión tienen los estudiantes de sí mismos?
- ¿Cómo considera que son los estudiantes, respecto a tipificaciones construidas?
- ¿Qué factores pueden contribuir a las actitudes que usted describe?
- ¿Han resultado perjudiciales para usted estos comportamientos de los estudiantes?
- ¿Qué tipo de medidas suele tomar para minimizar o frenar estas actitudes de los estudiantes?
- ¿El programa 9-14 cómo cree que está respondiendo a los intereses de los estudiantes?
- ¿Cómo responden los estudiantes a los contenidos del programa 9-14?
- ¿Considera diferencias específicas de estos estudiantes en relación con los de primaria regular?
- ¿Qué tipo de ciudadanos se están formando mediante el programa 9-14?
- ¿Qué situaciones dentro del aula permitirían un mejor aprovechamiento escolar?
- ¿Es similar la conducta de los estudiantes cada ciclo escolar, encuentra similitudes o diferencias?
- ¿Qué estrategias utiliza para un mejor resultado en su clase?
- ¿Existen tácticas disciplinarias?
- ¿Qué resultados han tenido?
- ¿Qué futuro está implícito en la vida de los estudiantes?
- ¿Cómo es la relación con el resto de los maestros de la primaria regular?

## 1.1 ENTREVISTAS

1.1.2. GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA REALIZARSE CON ESTUDIANTES DEL AULA 9-14 DE LA ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE AYALA", POR CATALINA RODRIGUEZ PEREZ EN EL MARCO DEL PROYECTO: LA RESISTENCIA EDUCATIVA EN EL AULA 9-14: UN ESTUDIO DE CASO, CIUDAD DE MEXICO.

¿Qué te motiva a asistir a la escuela?

¿En qué te beneficia o te beneficiará?

¿Qué opinión tienes del funcionamiento del aula?

¿Qué actitudes o conductas deben tener los estudiantes para evitar ser reprendidos por la maestra?

¿Qué te motiva o anima a tener esa conducta?

¿Cómo eres en la escuela?

¿Qué crees que tu maestra piensa de ti?

¿Estas de acuerdo con lo que ella dice de ti?

¿Qué medidas toma la maestra para castigar a los estudiantes?

¿Vuelves a intentar hacer cosas que molesten a la maestra repetidas veces?

¿Cómo te sientes después de lograr hacer enojar a la maestra o a los demás estudiantes?

¿Los estudiantes tienen tácticas para evitar ser sorprendidos en alguna acción que está penalizada por la maestra?

¿Existe algún momento en el los estudiantes que no tengan preocupación por ser castigados?

¿Cuál es el motivo de esas actitudes: la forma de enseñar de la maestra, las clases u otra?

¿Cuál es el beneficio de esa actitud?

¿Todos los estudiantes del grupo participan?

¿Que opinión tienes de tu maestra, cómo es tú maestra?

¿Has tenido alguna dificultad ó problema con la maestra? ¿A que se debe?

¿Te gustaría pertenecer a algún grupo de la primaria (prim. Regular)?



## 1.1 ENTREVISTAS

1.1.3 EJEMPLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA REALIZADA A MARIA\* ESTUDIANTE DEL NIVEL III DEL AULA 9-14 DE LA ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE AYALA", POR CATALINA RODRIGUEZ PEREZ EN EL MARCO DEL PROYECTO: LA RESISTENCIA EDUCATIVA EN EL AULA 9-14: UN ESTUDIO DE CASO, CIUDAD DE MEXICO, 12 DE OCTUBRE DEL 2004.

CRP- ¿Qué te motiva a asistir a la escuela?.

*M- Para superarme, saber más, aún que no se lo que voy a ser de grande, pero pienso que eso me va ayudar.*

CRP- ¿En que te beneficia o te beneficiará?

*M- Para ser algo más, como profesionista.*

CRP- ¿Qué opinión tienes del funcionamiento del aula?

*M- Me gusta como funciona, como son las cosas.*

CRP- ¿Qué actitudes o conductas deben tener para evitar ser reprendidos por la maestra?

*M- Cosas prohibidas, como decir groserías y pelear.*

CRP- ¿Qué te motiva o anima a tener esa conducta?

*M- Mi papá me dice que tengo que echarle ganas para saber más.*

CRP- ¿Cómo eres en la escuela?

*M- Trato de defenderme, de las cosas que no me gusta, la maestra a veces me dice lo que tengo que hacer y eso a mi no me parece porque si yo se que tengo que hacerlas para que las repite.*

CRP- ¿Qué crees que tu maestro piensa de ti?

*M- La maestra tiene ideas diferentes de cada uno, con algunos si siente confianza.*

CRP- ¿Con quienes sí tiene confianza?

*M- Conmigo y con Cristina y con otros no plática, los castiga.*

CRP- ¿Estas de acuerdo con lo que ella dice de ti?

---

\* Dadas las características de la investigación se optó por reemplazar los nombres reales de los entrevistados por razones de confidencialidad. A manera de referente se presenta una de tales entrevistas, si bien el conjunto de este tipo de entrevistas obra en poder de la investigadora.

*M- Una vez me dijo que era floja, sentí feo, y pensé que tenía que demostrarle lo contrario.*

CRP- ¿Qué medidas toma la maestra para castigar?

*M- No nos deja salir al recreo, por uno pagamos todos.*

CRP- ¿Vuelves a intentar hacer cosas que molesten al maestro repetidas veces?

*Yo no, otros compañeros hacen molestar a la maestra o vuelven hacer lo contrario de lo que les dice.*

CRP- ¿Quiénes son los que hacen lo contrario?

*M- David, Rosa y Cristina.*

CRP- ¿Qué es lo que hacen?

*M- Dicen, no hay que venir 3 días, o una semana y los demás lo hacen. David por ser hombre puede manipular a los demás, tenía celos de Martín, porque él si llega.*

CRP- ¿Qué opinión tienes de tu maestra, cómo es?

*M- Que es buena.*

CRP- ¿Te gustaría pertenecer a algún grupo de la primaria (prim. regular?

*M- Sí, si me gustaría, pienso que es mejor estar con niños de mi edad, porque los del grupo son muy groseros, y en primaria regular hacen más cosas!*

CRP- ¿Te gustan las clases?

M- Sí

CRP- ¿Por qué estas en el 9-14?

*M- Porque mis papás no me registraron a tiempo y por eso entre más grande a la escuela.*

CRP- ¿Cómo son los demás maestros de la escuela con ustedes?

*M- Algunos maestros nos ven feo!*

CRP- ¿Y los demás niños de la escuela?

*M- Los niños nos ven feo, nos rechazan, tal vez piensan que tenemos algo o que les vamos a hacer daño.*

## 1.1 ENTREVISTAS

1.1.4 EJEMPLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA REALIZADA A LA MAESTRA DEL AULA 9-14 DE LA ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE AYALA", POR CATALINA RODRIGUEZ PEREZ EN EL MARCO DEL PROYECTO: LA RESISTENCIA EDUCATIVA EN EL AULA 9-14: UN ESTUDIO DE CASO, CIUDAD DE MEXICO, 26 DE AGOSTO DEL 2004.

CRP- ¿Qué tipo de conflictos detecta con los estudiantes del aula?

*M- Hay varios problemas, tienen malas calificaciones, son groseros, faltan mucho, no hacen las tareas, desertan.*

CRP- ¿Qué actitudes suelen manifestar en el aula?

*M- Agresividad, se agraden entre ellos, a mí de repente también se me ponen rebeldes. No ponen atención a lo que se les dice.*

CRP- ¿Qué actitudes son las más frecuentes?

*M- Son flojos, no tienen iniciativa para hacer las cosas, no todos quieren aprender..*

CRP- ¿Existen diferencias en cuanto a mayor o menor grado a actitudes comportamientos agresivos entre los estudiantes?

*M- Pues los niños son más rebeldes y hasta cierto punto agresivos, las niñas aunque son más tranquilas cuando se juntan se ponen difíciles, no hacen caso a las indicaciones o recomendaciones que yo les hago.*

CRP- ¿Estas actitudes son propias de determinados estudiantes o son de todo el grupo?

*M- No, como en todos los grupos, siempre hay uno que otro travieso, los más pequeños son los que son de alguna manera más tranquilos.*

CRP- ¿Se dan cuenta los estudiantes de las consecuencias de sus acciones?

*M- Pues yo creo que sí, pero como que no les importa mucho lo que hacen, ni a ellos ni a sus papás, aunque en el caso de los que están en el albergue, pues sus encargados más o menos son estrictos con ellos, de no ser así los muchachos ni vendrían.*

CRP- ¿Qué opinión tienen los estudiantes de sí mismos?

*M- Pues que son flojitos, yo se los digo y también hago que ellos se den cuenta de eso, porque no cumplen con lo que se les pide, con las tareas, además algunos saben que a lo mejor ni terminan el año aquí porque sus papás luego deciden cambiar de lugar de residencia.*

CRP- ¿Cómo considera que son los estudiantes, respecto a tipificaciones construidas?

*M- Pues algunos si tratan de echarle ganas, algunos se dan cuenta lo importante que es terminar la escuela, a otros como que les vale!*

CRP- *¿Qué factores pueden contribuir a las actitudes que usted describe?*

*M- Pues los papás, los que tienen pues no siempre les ponen atención, y los que de plano viven con sus abuelos o tutores como los del albergue, pues más o menos son disciplinados.*

CRP- *¿Han resultado perjudiciales para usted estos comportamientos?*

*M- Para los dos para ellos y para mi, yo quisiera que le echaran más ganas que tuvieran ganas de salir adelante, pero si ellos no ponen de su parte, ¿pues cómo?*

CRP- *¿Qué tipo de medidas suele tomar para minimizar o frenar estas actitudes?*

*M- Pues antes si los regañaba, los castigaba, mandaba llamar a sus papás, pero ya no, te digo no veo cambio en sus conductas.*

CRP- *¿Cómo cree que esta respondiendo el programa 9-14 para los intereses de los estudiantes?*

*M- Pues mira el programa no es malo, pero no siempre se ajusta a lo que ellos ya traen, por ejemplo aquí ya lo verás sino es que a lo mejor ya te diste cuenta de algunas niñas tienen problemas, por ejemplo una de ellas le diagnosticaron dislexia, y esta atendiéndose en el hospital psiquiátrico. Otra pues igual, no le ponen atención, y en el programa nos dicen que no se deben admitir a quienes tienen problemas de aprendizaje y tu vez que eso no es así, una recibe indicaciones de la supervisora con un escrito y pues hay que recibir a los muchachos. Pero también las historias que ellos traen no son fáciles.*

CRP- *¿Cómo responden los estudiantes a los contenidos del programa?*

*M- Pues en algunos si se ve el avance que han tenido, ya se nota que empiezan a leer mejor, a escribir a comprender las cosas, en otros pues es más difícil, porque además faltan mucho, no hay quien los apoye para hacer las tareas y pues así ya te imaginarás el resultado.*

CRP- *¿Considera diferencias específicas de estos alumnos en relación con los de primaria regular?*

*M- Definitivamente sí, no son las mismas condiciones, aquí es un sistema como Express y uno tiene que batallar con eso.*

CRP- *¿Qué tipo de ciudadanos se están formando mediante el programa?*

*M- Pues aquellos que medianamente alcancen a alfabetizarse, porque el panorama de ellos no es nada sencillo. Digamos que los aliente a aprender lo básico.*

CRP- ¿Qué situaciones dentro del aula permitirían un mejor aprovechamiento escolar?

*M- Pues que hubiera mayores recursos, desde hace unos meses nos dijeron que hay un proyecto de instalar computadoras, pero imagínate aquí dónde? Si ni vidrios tenemos, ya viste ni luz hay.*

CRP- ¿Es similar las conductas de los estudiantes cada ciclo escolar, encuentra similitudes o diferencias?

*M- Casi son las mismas, pero pues eso es parte del tipo de estudiantes que trata de integrar el proyecto.*

CRP- ¿Qué estrategias utiliza para un mejor resultado en su clase?

*M- Pues trato de que hagan ejercicios dinámicos, y pues sigo la guía que nos plantea el proyecto, aunque tenemos la limitante de no tener libros de texto, como para que ellos se guíen.*

CRP- ¿Existen tácticas disciplinarias?

*M- Pues sí, yo les digo que el respeto es básico, la higiene para que vengan arreglados, de hecho ellos mismos las proponen al iniciar el ciclo escolar.*

CRP- ¿Qué resultados han tenido?

*M- Pues como en todo, se les olvida, se pelean, y demás*

CRP- ¿Qué futuro esta implícito en la vida de los estudiantes?

*M- Pues yo creo que terminar aquí la primaria, y pocos seguirían estudiando, lo que más se aspiraría es a que tengan un oficio.*

CRP- ¿Cómo es la relación con el resto de los maestro de la primaria regular?

*M- Pues ellos piensan que estoy en la gloria porque solo se trabaja tres horas y ya, aparte que son pocos alumnos, pero no saben lo difícil que es el cotidiano con ellos, los problemas, a mí ya me han sacado todas las canas blancas.*

## 1.1 ENTREVISTAS

**1.1.5 GUIA DE ENTREVISTA INCIDENTAL PARA REALIZARSE CON ESTUDIANTES DEL AULA 9-14 DE LA ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE AYALA", POR CATALINA RODRIGUEZ PEREZ EN EL MARCO DEL PROYECTO: LA RESISTENCIA EDUCATIVA EN EL AULA 9-14: UN ESTUDIO DE CASO, CIUDAD DE MEXICO.**

- ¿Te gusta la escuela?
- ¿Qué opinión tienes de la escuela?
- ¿Por qué no le has dicho a la maestra que no le entiendes?
- ¿Se organizan para evitar a la maestra?
- ¿Qué es lo que hacen?
- ¿Le entiendes a la maestra?
- ¿La maestra los insulta?
- ¿Cómo fue tu reacción cuando te insultó o humilló?
- ¿Y por qué no dijiste algo que pudiera defenderte?
- ¿La maestra los trata igual cuando estoy yo (investigadora)?
- ¿Cómo se sienten cuando les hago preguntas?

## **1.1 ENTREVISTA**

### **1.1.6 GUIA DE ENTREVISTA INCIDENTAL PARA REALIZARSE CON LA MAESTRA DEL AULA 9-14 DE LA ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE AYALA", POR CATALINA RODRIGUEZ PEREZ EN EL MARCO DEL PROYECTO: LA RESISTENCIA EDUCATIVA EN EL AULA 9-14: UN ESTUDIO DE CASO, CIUDAD DE MEXICO**

¿Cómo son los estudiantes del aula?

¿Ha faltado (nombre de algún estudiante en quien se advierte ausentismo) sabe usted la causa?

¿Cuál es el motivo que obstaculiza la resolución adecuada de tareas en los estudiantes?

¿Qué tipo de conflictos detecta con los estudiantes del aula?

¿Qué conductas suelen manifestar en el aula?

¿Existen diferencias en comportamientos agresivos entre los estudiantes, por grado de intensidad?

¿Estas actitudes son propias de determinados estudiantes o de todo el grupo?

¿Se percatan los estudiantes de las consecuencias de sus acciones?

¿Qué opinión tienen los estudiantes de sí mismos?

## 1.2 OBSERVACION PARTICIPANTE

### 1.2.1 GUIA DE OBSERVACION PARA REALIZARSE CON ESTUDIANTES Y MAESTRA DEL AULA 9-14 DE LA ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE AYALA", POR CATALINA RODRIGUEZ PEREZ EN EL MARCO DEL PROYECTO: LA RESISTENCIA EDUCATIVA EN EL AULA 9-14: UN ESTUDIO DE CASO, CIUDAD DE MEXICO

Aula 9 –14 Maestra

Fecha:
Tipo de Actividad: (clase)
Nivel

Momento de acercamiento con los estudiantes	# veces	Tipo de consigna	Tipo de conducta manifiesta por los estudiantes	Respuesta docente ante conducta del estudiante



## 1.2 OBSERVACION PARTICIPANTE

### 1.2.2 OBSERVACIONES REALIZADAS A ESTUDIANTES\* DEL AULA 9-14 DE LA ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE AYALA", POR CATALINA RODRIGUEZ PEREZ EN EL MARCO DEL PROYECTO: LA RESISTENCIA EDUCATIVA EN EL AULA 9-14: UN ESTUDIO DE CASO, CIUDAD DE MEXICO

Aula 9 –14: Grupo

Fecha: 6 de Septiembre del 2004				
Tipo de Actividad: (clase) Localizar mapas en libros de texto				
Nivel – I, I y III				
Momento de acercamiento con los estudiantes	# veces	Tipo de consigna	Tipo de conducta manifiesta por los estudiantes	Respuesta docente ante conducta del estudiante
<i>La consigna es el pretexto para dirigirse a los estudiantes</i>	<i>A partir de la consigna referida desde el pizarrón, no vuelve a aproximarse con los estudiantes</i>	<i>Observar mapas en sus diferentes libros de texto y elegir el que más les agrada para dibujarlo en sus cuadernos.</i>	<i>Los estudiantes, comienzan a jugar, a desplazarse de mesa en mesa. Los estudiantes del nivel I no han resuelto nada (pues no saben si ellos también deben realizar lo solicitado a los demás). Nivel II, las niñas se miran entre ellas, advirtiendo que una ya le entendió a la tarea, se hacen señas, y se acercan con ella, para copiar lo que ella ha resuelto. Nivel III, los estudiantes, comenzaron a resolver la tarea, comparan entre ellos la claridad de los mapas dibujados, aunque también discuten entre ellos por querer tener el libro que alguno más posee en ese momento.</i>	<i>La maestra salió del salón apenas dio la consigna; no volvió a acercarse a ellos, indicando que mañana la revisaría.</i>

\* Dadas las características de la investigación se optó por reemplazar los nombres reales de los observados por razones de confidencialidad. A manera de referente se presenta una de tales guías de observación, si bien el conjunto observaciones obra en poder de la investigadora.

## 1.2 OBSERVACION PARTICIPANTE

### 1.2.3 OBSERVACION REALIZADA A LA MAESTRA DEL AULA 914\* DE LA ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE AYALA", POR CATALINA RODRIGUEZ PEREZ EN EL MARCO DEL PROYECTO: LA RESISTENCIA EDUCATIVA EN EL AULA 9-14: UN ESTUDIO DE CASO, CIUDAD DE MEXICO

Aula 9 -14: Maestra del aula 9-14

Fecha: 3 de Septiembre del 2004

Tipo de Actividad: (clase) Resolver preguntas (escritas en el pizarrón) por equipos

Nivel I, II y III

Momento de acercamiento con los estudiantes	# veces	Tipo de consigna	Tipo de conducta manifiesta por los estudiantes	Respuesta docente ante conducta del estudiante
<i>Da la consigna desde el pizarrón. Se dirige al nivel I, le da un golpe en la cabeza a Eleazar y lo mira fijamente (no hay palabras)</i>	<i>1 vez</i>	<i>Responder preguntas anotadas el pizarrón</i>	<i>Eleazar, no responde con palabras, pero apenas se aleja la maestra de él, hace gestos de molestia, pasan algunos minutos, se recarga en la mesa y comienza a dibujar.</i>	<i>No tiene una respuesta en particular al observar la conducta de Eleazar después del golpe. Minutos después sale en dos ocasiones del aula, dejando solo al grupo.</i>

\*\* Dadas las características de la investigación se optó por reemplazar los nombres reales de los observados por razones de confidencialidad. A manera de referente se presenta un ejemplo de observaciones realizada a la maestra del aula 9-14, si bien el conjunto observaciones obra en poder de la investigadora.

# ANEXOS II

<p>¿Te gusta la escuela?</p>	<p>A mí no me gusta, es muy aburrida.  No me gusta, es mejor estar en mi casa.  A veces me gusta venir a la escuela y a veces no.  Si me gusta pero la maestra es la que no me gusta como nos enseña luego ni le entiendo.  Es buena pero regañona. Es amargada, nos regaña. Es buena. Es buena, bueno a veces, porque luego nos regaña. Porque le tengo miedo. No le digo porque me va a regañar, me va a decir que soy floja. Me da miedo que me vaya a decir. No, yo no le entiendo, quisiera que nos explicara, porque nada más nos dice que leamos y no siempre le entendemos, pero si le digo se enojará. Si le he dicho, pero me dice que me ayude otra compañera. Si, algunos compañeros. Los demás sí, se pomen de acordarlo para no venir. He escuchado que los niños son los que dicen hay que hacer enojar a la maestra. Dicen que no vendrán en varios días y los demás lo hacen. Los demás hacen cosas para hacer enojar a la maestra. No, no le entiendo (3 estudiantes).</p>	<p>La mayoría de los estudiantes demuestra una actitud pasiva y apática, con actitudes vegetativas.  Durante la resolución de sus tareas se manifiestan introvertidos y callados. Han transcurrido 10 y no han resuelto las preguntas que tienen como consigna resolver.  El distanciamiento escolar incide en las actitudes de desapego a las tareas y rutinas escolares.  Algunos de los estudiantes que refieren desagrado contra la maestra adoptan una postura dual, finalmente agregan que es buena, sin embargo el miedo es un elemento implícito.  Observo desesperación en los estudiantes del grupo cuando no pueden terminar un trabajo por no saber como solucionarlo, cuando sucede esto piden permiso para ir al baño.  Observo que las alumnas del nivel día, no pueden redactar su trabajo, y optan por copiar el trabajo de alguien más, si yo les pregunto ¿por qué lo que están haciendo se quedan callados?  Los estudiantes se refieren a los demás, señalando nombres, sin embargo en las respuestas del resto aparecen implicados aquellos que durante la entrevista decían no participar.  Los estudiantes hombres del nivel 3 son los que inciden en los demás sobre todo en las niñas para actuar en consecuencia.  Un estudiante se aproximó a preguntarme respecto a su tarea, traté de darle una pequeña explicación, sin embargo conforme le iba explicando estas aumentaban.</p>
<p>¿Qué opinión tienes de la maestra?</p>	<p>Con compañeros que ya salieron, también había problemas, la maestra algunas veces los humillaba por su ropa, y otras cosas. A Cristina un compañero que ya salió le dijo que por lastime le daría su certificado. Dice que somos flojos, inútiles, que no aprendemos. La maestra me enoja, se desquita con nosotros, cree que el otro día me dijo inútil y yo no vengo a la escuela a que me inutilicen.  Sentí coraje. Libre, porque sentí coraje de no poder defenderme. Me enojé.</p>	<p>Algunos comenté mis observaciones, la maestra me refirió características de sus alumnos, evidenciando frente a los estudiantes las dificultades, historias escolares y personales, varios de ellos son desalificativos.  Cuando los estudiantes revelaron sus puntos de vista sus gestos eran de molestia, nerviosismo, un estudiante inventó muchas reservas para expresarse.  No es difícil comprender el porque de su miedo, cuando la maestra cuestionaba a los estudiantes respecto a alguna tarea asignada y advertía que ellos murmuraban mientras ella hablaba, azotaba la mano sobre la mesa y los callaba o les daba algunos jalones en la cabeza como castigo a su desatención o desinterés.</p>
<p>¿Y por qué no dijiste algo que pudiera defenderte (investigadora)?</p>	<p>Porque le tengo miedo a la maestra.  La maestra es diferente cuando no estas, nos grita, nos pega.</p>	<p>Cuando retomé días después de no ir a observar, la actitud de los estudiantes era distante, reservada y la maestra tenía un trato amable con los estudiantes, un trato distinto al de semanas anteriores, posiblemente para que los estudiantes no refirieran nada de los acontecimientos suscitados en mi ausencia.</p>
<p>¿Cómo se sienten cuando les hago preguntas?</p>	<p>Me gusta que me pregunten.  Si, si me gusta.  Me gusta, uno saca lo que siente o piensa, porque a veces a quien le dices va y le dice a alguien más y se burlan.</p>	<p>Advertí la disposición e intención por ser interrogados, incluso aquellos estudiantes que durante la entrevista semiestructurada se mostraron remisos, por la cercanía y confianza construida. Las nociones de vínculo bueno explican este tipo de respuesta.</p>

Donde \* Son las notas de campo y observaciones que ayudaron a corroborar el contenido de las respuestas, posterior al interrogatorio.

ENTREVISTAS INCIDENTALES A ESTUDIANTES DEL AULA 9-14		
CUADRO No. 2. 2		
Pregunta Interpretativa (Entrevistadora)	Respuesta Interpretativa (Entrevistado)	Interpretación
¿Te gusta la escuela?	No me gusta venir.	Expresa su desagrado por la escuela.
¿Qué opinión tienes de la maestra?	La maestra es buena, pero regañona.	Otorga un calificativo divalente a la maestra.
¿Por qué no le has dicho a la maestra que no le entiendes?	Le tengo miedo.	Miedo a la maestra.
¿Se organizan para evitar a la maestra?	Sí, varios compañeros lo hacen.	Evitación grupal.
¿Qué es lo que hacen?	Se ponen de acuerdo para faltar a clases.	Manifestaciones de resistencia.
¿Le entienden a la maestra?	No, no le entiendo.	No entienden las clases.
¿La maestra los insulta?	La maestra dice que somos flojos, inútiles, que no aprendemos.	Revelan descalificaciones-estigmatización.
¿Cómo fue tu reacción cuando te insultó o humilló?	Me dio coraje, enojo y lloré.	Expresan enojo ante agresiones de la maestra.
¿Y por qué no dijiste algo que pudiera defenderte?	Porque me dio coraje, porque no pude defendirme y decir algo.	Miedo a la maestra.
¿La maestra los trata igual cuando estoy yo (investigadora)?	No, no es igual, cuando no estas nos grita.	Denuncian eventos encubiertos.
¿Cómo se sienten cuando les hago preguntas?	Me gusta, porque uno saca lo que sientes y piensas.	Apertura para revelar la investigadora lo que acontece.

Donde \* significa que las respuestas textuales han sido diseminadas bajo un primer nivel de análisis, reconstruyendo respuestas tipo.

<p>Me gusta aprender cosas que me servirán, como leer, hacer cuentas.</p> <p>Superarse, poder estudiar un oficio, me gustaría ser arquitecto o doctor.</p> <p>Me gusta.</p> <p>Aprender cosas.</p> <p>Saber más cosas que me ayudarán.</p> <p>Aprender más.</p> <p>No sé, aprender cosas.</p> <p>Conocer más.</p> <p>Poder aprender leer y escribir.</p> <p>Poder hacer más cosas.</p> <p>Aprender para seguir estudiando.</p> <p>Leer y escribir.</p>	<p>¿Qué te motiva a asistir a la escuela?</p>
<p>Aprender cosas que en la calle no aprendo, los papeles que me den me servirán.</p> <p>Para superarme, saber más, aún no sé que voy a ser cuando sea grande, pero pienso que eso me va a ayudar.</p> <p>Si yo aprendo aquí, podrá enseñarles y explicarles más cosas a mis hijos.</p> <p>La escuela sirve para entrar a un trabajo, con la escuela te dan los trabajos, con los papeles de la escuela te dan trabajo.</p> <p>Seguir estudiando más.</p> <p>Si me ayudará.</p> <p>Puedo aprender más.</p> <p>Conseguir un mejor trabajo.</p> <p>A tener mi certificado.</p> <p>Para un trabajo, algo de hacer de comida.</p> <p>Podré ayudar a mis papás.</p> <p>A estudiar una carrera.</p> <p>Me gusta como son las cosas.</p>	<p>¿En qué te beneficia o beneficiará?</p>
<p>Si me gusta, aunque no me parece que a veces está sucio, no hay luz, pienso que eso pasa porque no hay dinero, el director no tiene dinero para reparar el salón.</p> <p>Me gusta el salón, aquí aprendo cosas, como leer y escribir.</p> <p>Aquí es bueno.</p> <p>No me gusta mucho, me gustaría un salón más bonito.</p> <p>Me gusta más o menos, no todo.</p> <p>Me gusta un poco.</p> <p>Si me gusta.</p> <p>Esta bien el salón.</p> <p>Hace frío porque no hay vidrios.</p> <p>Si me gusta mi salón.</p> <p>Que fuera como los de los otros niños de la escuela.</p>	<p>¿Qué opinión tienes del funcionamiento del aula?</p>

<p>¿Qué actitudes deben tener para evitar ser reprendidos por la maestra</p>	<p>No pelear (6 estudiantes). No hacer travesuras. Hacer lo que dice la maestra. Obedecer en lo que nos dicen. Mi papá me dice que tengo que echarle ganas para saber más. Se porta bien porque no quiere tener problemas, porque de ser así me expulsarán y no quiero que mi mamá tenga más gastos porque yo también quiero apoyarla económicamente. No quiero tener problemas con la maestra. Que no me expulsen (3 estudiantes). Tener mi certificado (6 estudiantes).</p>
<p>¿Qué te motiva a tener esa conducta?</p>	<p>En la escuela trato de defenderme, no me gusta cuando me dicen que tengo que hacer las cosas cuando yo ya se que las tengo que hacer. Me porto bien (5 estudiantes). Obedezco a lo que me dicen (2 estudiantes). Aprendo lo que me enseñan (4 estudiantes). La maestra tiene ideas diferentes de cada uno, con algunos siente mucha confianza, con Ariadna y conmigo, y con otros no platica, los castiga. Una vez le dijo que era floja, sentí feo, pero pensé que tenía que demostrarle lo contrario.</p>
<p>¿Qué crees que tú maestra piensa de ti?</p>	<p>Pienso que la maestra dice que soy inteligente, el otro día escuché cuando te dijo eso. La maestra me quiere, me ayuda a leer y escribir. Pienso que dice que no entiendo las cosas. No sé que dice de mí. Que soy travieso, que me porto mal (5 estudiantes). Algunas veces (8 estudiantes).</p>
<p>¿Estas de acuerdo con lo que tu maestra piensa de ti?</p>	<p>Si estoy de acuerdo en lo que dice porque ella quiere lo mejor para nosotros. Si, si esta bien lo que dice (3 estudiantes)</p>
<p>¿Qué medidas toma la maestra para castigar?</p>	<p>Nos regaña ó nos deja sin recreo, llamar a nuestros papás, no dejarnos ir a clases de educación física (11 estudiantes). La maestra da zapes.</p>
<p>¿Vuelves a intentar cosas que molesten a la maestra?</p>	<p>Yo no, otros compañeros si molestan a la maestra, si ella les dice que hagan algo, ellos hacen lo contrario. A veces sí, aunque casi no, porque ya se que se enoja. Yo no me porto mal (2 estudiantes). A veces, porque no siempre tengo la culpa y por eso a veces me porto mal para desquitarme por que antes me castigó sin tener la culpa. No porque se enoja (7 estudiantes).</p>

	<p>¿Tienen tácticas para evitar ser sorprendidos en alguna acción que está penalizada por la maestra?</p>	<p>Si, cuando están afuera y alguna de las niñas se quiere besar con un niño entre ellas se avisan para no ser sorprendidos, cuando están en la calles se esconden en un puesto de dulces, porque a la maestra no le gusta que nos quedemos más tiempo a la salida. Entre varios se avisan y se ponen de acuerdo para no venir a clases (4 estudiantes). Los demás se esconden para que no los vea la maestra, y saben que los van a regañar (3 estudiantes). Nos avisamos cuando viene la maestra (4 estudiantes). No sé, yo no he tenido problemas.</p>
	<p>¿Existe algún momento en el que no tengan preocupación por ser castigados?</p>	<p>Cuando no hay clases, no me preocupo porque sé que no va a estar la maestra. A uno de mis compañeros no le asustaba si estaba o no la maestra. Cuando me porto bien (9 estudiantes). Porque no le entiendo a las clases (5 estudiantes). Porque nos regaña mucho aunque no tengamos la culpa (4 estudiantes). No sé (2 estudiantes).</p>
	<p>¿Cuál es el motivo de esas actitudes, la forma de enseñar de la maestra, las clases?</p>	<p>La maestra es buena, aunque nos regaña es por nuestro bien; Rosa alguna vez dijo, cuando la maestra mandó a llamar a su mamá, pinche maestra amargada. César dice también groserías. Antes si me gustaba faltar a la escuela, no sé porque, pero cuando intenté ir a la escuela y no me aceptaron por mi edad, pensé en portarme bien ya. Que la maestra sepa que no me gusta que me regañe. No sé (10 estudiantes).</p>
	<p>¿Cuál es el beneficio de esa conducta?</p>	<p>Algunos, los que no tienen miedo (3 estudiantes). Los más grandes (4 estudiantes). Los hombres, porque ellos se creen más (4 estudiantes). No sé.</p>
	<p>¿Todos los del grupo participan?</p>	<p>Es buena (5 estudiantes). Regañona pero buena (4 estudiantes). Nos quiere y por eso nos regaña (2 estudiantes). Es amargada, porque por todo se enoja. Yo no he tenido ningún problema.</p>
	<p>¿Que opinión tienes de tu maestra, como es?</p>	<p>Una vez cuando me porté mal, pero ahora ya no (3 estudiantes). Cuando faltó mucho (2 estudiantes). Cuando manda a traer a mi encargado del albergue porque no hice la tarea. No he tenido problemas con ella (3 estudiantes). Una vez, cuando me peleé (2 estudiantes).</p>
	<p>¿Has tenido alguna dificultad o problema con la maestra?</p>	<p>Si me gustaría ir a un grupo de la otra primaria, porque le gustaría estar con más niños de su edad (11 estudiantes). Si me gustaría porque aprendería más.</p>

\* Para este tipo de entrevistas se siguió una guía de preguntas, por ello no se presentan notas o comentarios adicionales



ANÁLISIS PREGUNTA RESPUESTA -ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS-		
CUADRO No. 2. 4		
Pregunta	Respuesta sintetizada *	Interpretación hermenéutica de respuestas**
¿Qué te motiva a asistir a la escuela? ¿En qué te beneficia o beneficiara?	Asisten para aprender, pero no les gusta ir.	Miedo por enfrentar situaciones nuevas
¿Qué opinión tienes del funcionamiento del aula?	Les agrada, pero quisieran que estuviera en mejores condiciones.	Inconformidad ante las condiciones de aprendizaje.
¿Cómo eres en la escuela? ¿Que actitudes debes tener?	Tienen buena conducta, obedecen las indicaciones de la maestra, para no tener problemas.	Por una parte admiten tener buena conducta, por otra señalan evasiones y acciones contra la maestra para evitarla.
¿Qué crees que la maestra piensa de ti? ¿Estas de acuerdo con lo que ella piensa de ti?	Las maestra dice cosas negativas y positivas de ellos, algunos estudiantes están de acuerdo otros no, por que	Las actitudes estigmatizantes y descalificativas, propician el enojo e indignación.
¿Qué medidas toma la maestra para castigarnos?	La maestra grita, deja sin recreo, tratan de no hacerla enojar nuevamente por miedo.	El miedo es un elemento intermedio en la relación enseñanza-aprendizaje.
¿Vuelves a intentar hacer cosas que molesten a la maestra? ¿Cómo te sientes después de lograr hacer enojar a la maestra o los demás?	Los estudiantes se organizan entre si para no ser sorprendidos, y así no ser castigados, por ello cuando están fuera del alcance de la maestra se sienten tranquilos; esta conducta se produce para evitar la tarea porque esta no es entendida.	Evitan enfrentarse y resolver las tareas asignadas, por confusión.
¿Tienen tácticas para evitar ser sorprendidos en alguna acción que esté penalizada por la maestra? ¿Existe algún momento en el que no tengan preocupación de ser castigados? ¿Cual es el motivo de esas actitudes, la forma de enseñar de la maestra, las clases? ¿Cual es el beneficio de esa conducta?	Los calificativos son ambivalentes, de acuerdo al tipo de dificultades enfrentadas con la maestra, sin embargo la característica que resalta es la de regaño.	Bajo es la idea ambivalente de maestra buena-mala admiten el tipo de relación y trato con la maestra.
¿Qué opinión tienes de tú maestra, cómo es? ¿Has tenido alguna dificultad o problema con la maestra, a qué se debe?	Se inclinan por pertenecer a un grupo de primaria regular, ante la idea de aprender más.	Interés por insertarse a primaria regular.
¿Te gustaría pertenecer a algún grupo de primaria regular?		

\* Desde \* significa que las respuestas recibidas han sido clasificadas bajo un primer nivel de análisis, requiriéndose respuestas tipo.

\*\* Para este tipo de entrevistas no se buscan notas de campo por ello no se presentan observaciones o comentarios adicionales.

**ENTREVISTAS INCIDENTALES A MAESTRA DE GRUPO**

**CUADRO No. 2. 5**

<b>Pregunta Interpretativa (Entrevistadora)</b>	<b>Respuestas interpretativas (Entrevistada)*</b>	<b>Interpretación</b>
¿Cómo son los estudiantes del aula?	18/Sep/04 Ahora ya han cambiado mucho, antes llegaban más tarde, venían todos desarreglados, sin cosas, faltaban mucho y yo siempre les recomendaba que mejoraran, que era para beneficio de ellos, pero les sigue dando igual.	Expresa poco interés por los estudiantes. Subestima la posibilidad de mayores logros escolares, rotulando sus limitantes con descalificativos
¿Ha faltado mucho Jesús, sabe usted por qué?	22/Sep/04! No, él de por sí falta mucho, y no hay un motivo en especial que lo justifique! Yo ya no me preocupo tanto, antes sí, estaba al pendiente de ellos, pero me he cansado de hablar con ellos; antes los castigaba, ahora ya no, he intentado varias cosas y no funcionan, ellos no quieren progresar, y pues aquí se trata de que aprendan algo, y ese certificado que van a tener les puede ayudar más adelante a aprender algún oficio, porque así como son no van a cursar ni la preparatoria, así que aquí se hace lo que es ayudarlos a certificarse para que consigan algún empleo porque no se puede hacer más por ellos.	Señala la escasa disposición del grupo por aprender, pero no advierte su cometido en la activación de este tipo de manifestaciones, al resistirse ella misma a emplear estrategias de enseñanza acordes al perfil de los estudiantes
Observo que varios estudiantes tienen dificultad para resolver las tareas. ¿Cuál crees que sea el motivo?	11/Nov/04 Daniel tiene importantes dificultades para copiar, a ellos ya no los quieren atender en educación especial, y pues uno que hace, son problemas mentales. El otro día vino el encargado de él (señalando a Manuel, alumno del nivel I y que pertenece al albergue) enojado porque quiere que se le enseñen cosas más elevadas a él, porque dice que José (ex-alumno) ahora tiene dificultades en la escuela secundaria, que dice que hay cosas que no se le explicaron aquí, pero esto es así, imagínate aquí hacen el 2x1, apenas y salen con elementos básicos. Una hace de tripas corazón, porque ya se tienen que certificar y este (apuntando su mirada hacia Manuel) ya se tiene que certificar este ciclo.	Refiere su postura en el proceso enseñanza-aprendizaje, dónde las desventajas educativas de los estudiantes son el principal obstáculo, sin considerar la responsabilidad o su incidencia en los logros escolares. Además de su resistencia a aceptar las características de trabajo del proyecto 9-14

\*Nota: Los nombres utilizados han sido asignados por el investigador, dada la confidencialidad de la información.

\*\*Para este tipo de entrevistas no se tomaron notas de campo por ello no se presentan observaciones o comentarios adicionales.

**ANÁLISIS PREGUNTA-RESPUESTA DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LA MAESTRA**

**CUADRO No. 2. 6**

Pregunta interpretativa (entrevistadora)	Respuesta interpretativa (entrevistada)	Interpretación Hermenéutica de
¿Qué tipo de conflictos detecta con los estudiantes del aula?	Hay varios problemas, tienen malas calificaciones, son groseros, faltan mucho, no hacen las tareas, desertan.	Evidencia manifestaciones de resistencia de los estudiantes.
¿Qué actitudes suelen manifestar en el aula?	Agresividad, se agraden entre ellos, a mí de repente también se me ponen rebeldes. No ponen atención a lo que se les dice.	Expresa los desacuerdos, peleas y oposición maestra-estudiantes.
¿Qué actitudes son las más frecuentes?	Son flojos, irresponsables, agresivos, despreocupados, no tienen iniciativa para hacer las cosas, apático, no todos quieren aprender, aunque también los hay responsables, que si les preocupa o interesa venir y aprender.	Calificativos o tipificaciones a los estudiantes de acuerdo a su percepción.
¿Existen diferencias en comportamientos agresivos entre los estudiantes, por grado de intensidad?	Pues los niños son más rebeldes y hasta cierto punto agresivos, las niñas aunque son más tranquilas cuando se juntan se ponen difíciles, no hacen caso a las indicaciones o recomendaciones que yo les hago.	Estas conductas no las relaciona con las estrategias de enseñanza, en tanto que los responsabiliza de no poner atención o no tener disposición.
¿Estas actitudes son propias de determinados estudiantes o son de todo el grupo?	No, como en todos los grupos, siempre hay uno que otro travieso, los más pequeños son los que son de alguna manera más tranquilos.	Con algunos estudiantes tiene mayor dificultad de trato, estos son aquellos que tienen manifestaciones demostrativas, o quienes organizan el sabotaje hacia la maestra o clase.
¿Se dan cuentan los estudiantes de las consecuencias de sus acciones?	Yo creo que sí, pero como que no les importa mucho lo que hacen, ni a ellos ni a sus papás, aunque en el caso de los que están en el albergue, pues sus encargados más o menos son estrictos con ellos, de no ser así los muchachos ni vendrían.	Señala parte de las desventajas o restricciones que tiene sus alumnos.
¿Qué opinión tienen los estudiantes de sí mismos?	Pues que son flojitos, yo se los digo y también hago que ellos se den cuenta de eso, porque no cumplen con lo que se les pide, con las tareas, además algunos saben que a lo mejor ni terminan el año aquí porque sus papás luego deciden cambiar de lugar de residencia.	Ejemplifica parte de los rótulos dispuestos a cada uno de los estudiantes en torno a sus criterios.
¿Considera que son los estudiantes, respecto a tipificaciones construidas?	Algunos si tratan de echarle ganas, algunos se dan cuenta lo importante que es terminar la escuela, a otros como que les vale.	No advierte la resistencia al cambio implícita, como parte del distanciamiento y desfase escolar, tener que enfrentar un espacio nuevo y con ello integrarse a la dinámica implícita en el salón de clases.

¿Qué factores pueden contribuir a las actitudes que usted describe?	Pues los papás, los que tienen pues no siempre les ponen atención, y los que de plano viven con sus abuelos o tutores como los del albergue, pues más o menos son disciplinados.	No admite responsabilidades en las conductas expresadas por el grupo 9-14.
¿Han resultado perjudiciales para usted estos comportamientos?	Para los dos, para ellos y para mi, yo quisiera que le echaran más ganas que tuvieran ganas de salir adelante, pero si ellos no ponen de su parte, ¿pues cómo?	Nuevamente, la constante es el interés, disposición para el cambio de los estudiantes, no de ella.
¿Qué tipo de medidas suele tomar para minimizar o frenar estas actitudes?	Antes si los regañaba, los castigaba, mandaba llamar a sus papás, pero ya no, te digo no veo cambio en sus conductas.	La respuesta ó reacción es la indiferencia. Situación que se corrobora cuando se aleja de las mesas mientras los estudiantes resuelven su tarea, limitando sus acercamientos para aclarar dudas.
¿Cómo cree que está respondiendo el programa 9-14 para los intereses de los estudiantes?	Pues mira el programa no es malo, pero no siempre se ajusta a lo que ellos ya traen, por ejemplo aquí ya lo verás sino es que a lo mejor ya te diste cuenta de algunas niñas tienen problemas, por ejemplo una de ellas le diagnosticaron dislexia, y está atendiéndose en el hospital psiquiátrico. Otra pues igual, no le ponen atención, y en el programa nos dicen que no se deben admitir a quienes tienen problemas de aprendizaje y tú vez que eso no es así, una recibe indicaciones de la supervisora con un escrito y pues hay que recibir a los muchachos. Pero también las historias que ellos traen no son fáciles.	Revela las limitantes y su desacuerdo por los imperativos del programa y su ejecución y las posibilidades reales.
¿Cómo responden los estudiantes a los contenidos del programa?	Pues en algunos si se ve el avance que han tenido, ya se nota que empiezan a leer mejor, a escribir a comprender las cosas, en otros pues es más difícil, porque además faltan mucho, no hay quien los apoye para hacer las tareas y pues así ya te imaginarás el resultado.	Admite los alcances de algunos, no de todos. Y su inconformidad por trabajar con este perfil de alumnos.
¿Considera diferencias específicas de estos alumnos en relación con los de primaria regular?	Definitivamente sí, no son las mismas condiciones, aquí es un sistema como Express y uno tiene que batallar con eso.	Denota la resistencia al cambio-de las estrategias de enseñanza en una primaria regular en comparación con lo acelerado.
¿Qué tipo de ciudadanos se están formando mediante el programa?	Pues aquellos que medianamente alcancen a alfabetizarse, porque el panorama de ellos no es nada sencillo. Digamos que los aliente a aprender lo básico.	Es su interpretación de la repercusiones de lo acelerado y compensatorio.
¿Qué situaciones dentro del aula permitirían un mejor aprovechamiento escolar?	Pues que hubiera mayores recursos, desde hace unos meses nos dijeron que hay un proyecto de instalar computadoras, pero imagínate aquí dónde? Si ni vidrios tenemos, ya viste ni luz hay.	Refiere las disposiciones de la política educativa compensatoria respecto los recursos destinados para la aplicación del proyecto.

¿Es similar las conductas de los estudiantes en cada ciclo escolar, encuentra similitudes o diferencias?	Casi son las mismas, pero pues eso es parte del tipo de estudiantes que trata de integrar el proyecto.	Reporta las actitudes similares en ciclos escolares anteriores.
¿Qué estrategias utiliza para un mejor resultado en su clase?	Trato de que hagan ejercicios dinámicos, y pues sigo la guía que nos plantea el proyecto, aunque tenemos la limitante de no tener libros de texto, como para que ellos se guíen.	Resalta las restricciones en dotación de materiales del proyecto.
¿Existen tácticas disciplinarias?	Pues sí, yo les digo que el respeto es básico, la higiene para que vengán arreglados, de hecho ellos mismos las proponen al iniciar el ciclo escolar.	Añade la irresponsabilidad e incumplimiento de acuerdos grupales a los propios autores de estos-los estudiantes.
¿Qué resultados han tenido?	Pues como en todo, se les olvida, se pelean, y demás.	El discurso se vuelve circular al estar refiriendo una y otra vez a los estudiantes como protagonista de la problemática del aula.
¿Qué futuro pudieran los estudiantes del proyecto?	Yo creo que terminar aquí la primaria, y pocos seguirían estudiando, lo que más se aspiraría es a que tengan un oficio.	Este tipo de discurso también lo comunica al grupo, cuando les dice que les tiene paciencia ó por lastima les daría el certificado.
¿Cómo es la relación con el resto de los maestros de la primaria regular?	Ellos piensan que estoy en la gloria porque solo trabajo 3 horas y aparte que son pocos alumnos, pero no saben lo difícil que es el cotidiano con ellos, los problemas, a mí ya me han sacado todas las canas blancas.	Por una parte argumenta la condescendencia respecto de las posibilidades socio-educativas del grupo y por otra parte nuevamente evoca su malestar por enseñar en esta modalidad educativa.

\*Para este tipo de entrevistas no se tomaron notas de campo, por ello no se presentan observaciones o comentarios adicionales

**"OBSERVACIONES TIPO" DE CONDUCTAS RELATIVAS A LA RESISTENCIA AL CAMBIO COMO EXPRESIONES DE RESISTENCIA**

**CUADRO No. 2. 7**

Observación a la maestra de grupo	Observaciones conducta estudiantes	Interpretación
<p>Media hora después de haber iniciado las clases la maestra indaga con algunos de los estudiantes pertenecientes al albergue el motivo por el cual faltaron algunos. Al obtener respuestas no tiene ningún comentario en especial (31/08/04).</p>	<p>Estudiantes del albergue se incorporaron el día de hoy, uno de los niños cuestiona a la docente le aclare dudas, en tanto el otro niño mantiene silencio. Al día siguiente Erick no asiste a clases, cuando la maestra indaga el motivo con un compañero del albergue el motivo de su ausencia. a lo que el estudiante respondió:- Erick estaba durmiendo, me dijo que luego bajaba y cuando volvi a buscarlo, pero nuestro encargado me dijo que ya había salido del albergue para la escuela, pero no se porque no vino (31/08/04).</p>	<p>Evitan enfrentarse a situaciones nuevas, por miedo.</p>
<p>La maestra da indicaciones generales para las tareas del grupo. Sin tener ningún acercamiento con los estudiantes del nivel I. frecuentemente espera a que ellos se acerquen a cuestionarla (10/09/04).</p>	<p>Erick frecuentemente se ausia del resto del grupo, suele demorarse en la realización de las tareas, motivo por el cual se queda sin recreo. Cuando realiza algunos trabajos lo realiza de manera individual sin buscar mucho contacto con el resto (10/09/04).</p>	<p>Se siente desprotegido ante un espacio nuevo.</p>
<p>La maestra trató de cuestionarlo respecto su biografía además de algunas interrogantes respecto de las tareas que asigno a la mesa de trabajo, a pesar de que notó que el estudiante no quiso participar ella seguía cuestionando (01/09/04).</p>	<p>César, el no vino a clases, ni al albergue, eso fue lo que dijeron sus compañeros, la trabajadora social también visitó el aula y refirió que el estudiante tampoco regresó al aula. Sólo asistió el primer día de clases, ese día reservó su participación y no interactuó con nadie. + El se agachó y se apoyó en su mesa, evadiendo la aproximación de la maestra y los demás (01/09/04).</p>	<p>Miedo a dinámicas desconocidas o desagradables para el estudiante.</p>
<p>La maestra recibe a Martín al iniciar las clases, sin embargo no tuvo ninguna indicación particular para él. Las indicaciones fueron las mismas para todos los del nivel I, nivel donde se integro Martín. Después de las clases me refiere aspectos de la biografía del alumno, enfatizando que emplea una lengua indígena, e interrogándose respecto a la probabilidad que se adapte a la dinámica escolar (01/10/04).</p>	<p>Martín inició clases el día de hoy, no había asistido anteriormente a la escuela, habla lengua indígena. Su actitud es reservada, tanto con sus compañeros como con la maestra. No sabe como afrontar la tarea (01/10/04).</p>	<p>Desconoce el espacio, formas de trabajo y dinámica grupal. Expresa miedo.</p>

Nota: Los nombres utilizados han sido asignados por el investigador, dada la confidencialidad de la información

**"OBSERVACIONES TIPO" DE CONDUCTAS RELATIVAS A RESISTENCIA A LAS ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS COMO EXPRESIONES DE RESISTENCIA**

**CUADRO No. 2. 8**

Observación-maestra de grupo	Observación - estudiantes*	Interpretación **
<p>Tarea: Responder preguntas - La maestra escribe algunas preguntas en el pizarrón e indica al grupo las contesten. Transcurren 10 minutos, la docente se sienta en una mesa sola, revisando algunos documentos. Comienzo a observar el nivel III, Rosa, está resolviendo el ejercicio asignado, advierto que escribió 5 líneas en su cuaderno, sin embargo más que palabras escribe grafías, ninguna de ellas comunica ideas.</p> <p>Transcurren 15 minutos más, veo que termina su trabajo y le pregunto que respondió para la primer pregunta, mira su cuaderno no dice nada. La maestra continúa escribiendo preguntas, la maestra dice un ejemplo y menciona en el la palabra "alibar", transcurren unos minutos un estudiante se acerca a ella para preguntarle que es alibar!, la maestra le responde (08/09/04).</p>	<p>Me acerco a Rosa y trato de corroborar si sabe que es el alibar- se queda callada, después dice que piensa que es algo así como una cáscara (08/09/04).</p>	<p>El lenguaje empleado en las consignas es poco confuso para los estudiantes, lo cual incide en la manera de enfrentar la tarea.</p>
<p>Tarea: Lectura y su interpretación</p> <p>Recién terminaron la lectura, la maestra comenzó a cuestionar a cada uno de los estudiantes en torno a su interpretación.</p> <p>Preguntó a Erick y Jesús, ellos no contestaron; Rosa apenas y comentó parte de la lectura, Leticia dijo que no recordaba, Manuel dijo que él no puso atención que estaba haciendo otra cosa.</p> <p>Maestra- no ponen atención, siempre hacen lo que quieren.</p> <p>Jesús murmuraba al escuchar esto, David trató de leer, al tiempo que la maestra azotó la mano sobre la mesa y dice, ey! ¿a poco yo hablo cuando tú hablas?, silencio (21/10/04).</p>	<p>Los estudiantes se mantienen en silencio, mirándose unos a otros, escuchando los comentarios de la maestra (21/10/04).</p>	<p>Interpretación confusa de la tarea a efectuar, el acercamiento de los estudiantes para resolver las dudas con la maestra es mínimo y visceversa; la maestra se limita a dar la consigna pero no corroborar que se haya entendido la forma de realizar la tarea.</p>

<p>Tarea: Observar mapas en libros de texto La mayoría de los estudiantes trata de hojear los libros para localizar los mapas, algunos más se entretienen con otro tipo de imágenes, transcurridos 10 minutos todos están observando otras cosas. La maestra ha salido en 2 ocasiones del aula, dejando solo al grupo, transcurren aproximadamente unos 10 minutos, retoma y ahora la consigna es dibujar el mapa que elijan; durante esta actividad se manifiestan introvertidos, callados (06/09/04).</p>	<p>Mesa Nivel I No han resuelto nada solo observan a su alrededor (pues no hay ninguna consigna para ellos). Han transcurrido 15 minutos y Erick optó por hacer otras cosas, no ha abierto su libro. Los dos estudiantes ubicados en este nivel están copiando los enunciados que aparecen en el pizarrón, -tengo la oportunidad de cuestionarlos, acerca de si saben lo que escribieron, dicen que no!, pero tampoco tienen la intención de preguntar( 06/09/04).</p>	<p>Cuando no entienden cómo resolver la tarea, tratan de relacionarse con el resto del grupo para encontrar la manera de realizarle, pero difícilmente recurren a la maestra directamente.</p>
<p>Tarea: La consigna es leer (página asignada por la docente). Han transcurrido 35 minutos, y aparentemente siguen leyendo. En tanto la docente se encuentra escribiendo documentos (13/09/04).</p>	<p>5 estudiantes se levantaron uno a uno para solicitar ir al baño, transcurrieron 8 minutos, todos ellos se encuentran afuera, reunidos en el patio observando lo que otros grupos realizan (ensayo de danza) al mismo tiempo que conversan entre ellos. Una estudiante reporta a la maestra que algunos están afuera, la maestra ordena que le diga que se metan a trabajar. Una vez reunidos, la docente cuestiona el contenido de la lectura, la mayoría del grupo no pudo contestar al respecto (salvo dos estudiantes del nivel III) (13/09/04).</p>	<p>Formas en que los estudiantes evitan o aplazan la tarea.</p>

Nota: \* Los nombres utilizados han sido asignados por el investigador, dada la confidencialidad de la información.

\*\*Para este tipo de entrevistas no se tomaron notas de campo por ello no se presentan observaciones o comentarios adicionales.



**"OBSERVACIONES TIPO" DE CONDUCTAS RELATIVAS A RESISTENCIA POR INDIGNACION COMO EXPRESIONES DE RESISTENCIA**

**CUADRO No. 2.9**

Observaciones maestra	Observaciones estudiantes *	Interpretación **
<p>Tarea: Trabajo por equipos para leer</p> <p>La maestra indica a Erick (Nivel I) lo que tiene que hacer y le advierte que de no hacer lo indicado, le jalaría las patillas (al tiempo que ejemplifica con su propio cuerpo). Erick asiente con la cabeza y emprende lo asignado. En seguida se dirige a la mesa del nivel II y le da un pequeño golpe en la cabeza a Eleazar y lo mira fijamente (no hay palabras). Es la segunda ocasión que observo que golpea, sin que exista aparentemente (al menos yo no la observé) una conducta agresiva previa de parte de los estudiantes (03/09/04).</p>	<p>Ante el regaño de la maestra, el estudio se mantuvo en silencio, y sin moverse. Minutos más tarde en la resolución de la tarea, garabateaba en su cuaderno haciendo caso omiso de las consignas (03/09/04).</p>	<p>Evitar la tarea es una forma de expresar su desacuerdo por las conductas de agresión tanto física como verbal de la maestra.</p>
<p>El día de ayer, después de castigar a David y María por quitarle la mochila a una compañera, citó a los papás de ambos para reportarles el problema. Los papás de María asistieron a la cita; la maestra la evidencia delante del grupo, los papás llaman la atención a María y le señalan que es su deber atender las indicaciones de la maestra, a la vez que a ella le da autoridad para que tome las medidas necesarias para recibir una mejor educación. Más tarde asiste la hermana de David, la maestra se enfrenta a ella pidiendo la asistencia de la mamá no de ella, aún con ello le refiere el problema suscitado con su hermano. Más tarde en el momento de trabajar por equipos la maestra le señala que tiene que integrarse con Leticia, a la vez que refiere a esta última- ni modo Leticia te tocó trabajar con tu enemigo (04/10/04).</p>	<p>María a presenciar la situación, se agacha, se pone nerviosa, y acepta la indicación de sus padres. En David observo molestia, permanece callado, mirando a la maestra (04/10/04).</p>	<p>Los estudiantes expresan enojo e ira al no poder enfrentar el trato discriminatorio de la maestra.</p>

Nota: \* Los nombres utilizados han sido asignados por el investigador, dada la confidencialidad de la información.

\*\*Para este tipo de entrevistas no se tomaron notas de campo por ello no se presentan observaciones o comentarios adicionales

TIPIFICACIONES MAESTRA-ESTUDIANTES*	
CUADRO No. 2. 10	
<b>Entrevista semiestructurada</b>	<b>Respuesta estudiante</b>
¿Qué opinión tienes de la maestra, cómo es?	Es buena. Es buena pero regañona. Nos quiere por eso nos pega. Es amargada.
¿Qué crees que tú maestra piensa de ti?	Que somos flojos. Que nos portamos mal, que somos rebeldes.
<b>Entrevista semiestructurada - maestra</b>	<b>Respuesta maestra</b>
¿Qué actitudes son frecuentes en los estudiantes?	Son flojos, irresponsables, despreocupados, agresivos
<b>Entrevista incidental</b>	<b>Respuesta estudiante</b>
¿Qué opinión tienes de la maestra?	Es regañona. Me da miedo.
¿La maestra los insulta?	La maestra dice que somos flojos, inútiles que no aprendemos.
<b>Entrevista incidental maestra</b>	<b>Respuesta maestra</b>
¿Cómo son los estudiantes del aula?	Son despreocupados.

Nota: \* Elaboración a partir de la información derivada de las entrevistas, retomando los calificativos y descalificativos imperantes en las respuestas.

**PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DEL AULA 9-14 DE LA ESCUELA PLAN DE AYALA\***

**CUADRO No. 2. 11**

<b>Niveles</b>	<b>Sexo</b>	<b>No. de Alumnos*</b>	<b>Edad (años)</b>	<b>Motivos de desfase escolar</b>	<b>Características personales</b>
I	Femenino	3	10	En ausencia paterna y materna, no pudieron insertarse a la escuela, ó desertaron por desinterés.	Viven en el albergue , bajo su tutela, dependen económicamente de los encargados del albergue.
II	Femenino	2	12	No las registraron, no tenían el acta de nacimiento, requisito para su inscripción a la escuela, y por ello el desfase.	Viven con sus padres, depende económicamente de ellos.
	Femenino	1	13	No hubo interés materno por inscribirla a la escuela, sino hasta hace un año.	La dinámica familiar, se caracteriza por el cambio constante de figuras paternas y de domicilio. Depende económicamente de la madre de familia.
III	Masculino	4	12	Los estudiantes si cursaron de uno a dos años en primaria regular años atrás, pero desertaron y/ó reprobaron, y aplazaron su reingreso .	2 estudiantes pertenecen al albergue. Los otros 2 alumnos dependen económicamente de la madre de familia, uno de ellos trabaja como comerciante.
	Masculino	1	11	Asistió dos años a primaria regular, por enfermedad se ausentaba por periodos y finalmente desertó. Después encontró en el proyecto 9-14 la posibilidad de insertarse.	Depende económicamente de la madre de familia.
	Femenino	2	12	No las registraron, no tenían el acta de nacimiento, requisito para su inscripción a la escuela, y por ello el desfase.	Una de las alumnas vive bajo la tutela de su abuela paterna, depende económicamente de ella. La otra alumna vive con ambos padres, ellos la apoyan económicamente, es el la única estudiante en quien se advierte mayor preocupación y apoyo familiar.

Nota: \* Total de estudiantes en el grupo en el momento en que terminó la investigación, algunos desertaron e ingresaron nuevos integrantes.

Cuadro elaborado por la investigadora con base en las entrevistas.