

El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación

RUTH PARADISE

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados



Resumen

En el salón de clase los alumnos manejan un conocimiento cultural que han adquirido por ser miembros de un grupo sociocultural particular. En parte este conocimiento se trata de formas sociales particulares de organizar el aprendizaje que se pueden identificar en los comportamientos y actitudes de los niños frente al quehacer escolar. Este artículo indaga acerca de la naturaleza de este tipo de conocimiento y su alcance dentro del salón de clase. El análisis se centra en la orientación cultural de los niños mazahuas de México hacia la observación como estrategia preferida en la organización del aprendizaje, y muestra cómo a partir de esta orientación se desarrollan arreglos interaccionales para realizar actividades de aprendizaje dentro del salón de clase. Las descripciones y los análisis se basan en los datos provistos por las observaciones intensivas y entrevistas abiertas realizadas en una escuela rural de México. Se enfoca la práctica escolar en un aula a la que asisten alumnos de quinto y sexto grados atendidos por un maestro.

Palabras clave: Educación indígena, Conocimiento cultural, Organización social del aula.

Cultural knowledge in the classroom: indigenous children and their orientation towards observation

Abstract

Students in the classroom put to use cultural knowledge they have acquired by being members of a particular sociocultural group. In part this knowledge is made up of particular social forms of organizing learning that can be identified in the behavior and attitudes of children engaged in classroom activities. This article deals with the nature of this kind of knowledge and how it influences classroom learning behavior. The analysis centers on the cultural orientation of Mazahua children in Mexico towards observation as a preferred strategy for organizing learning, and shows how by means of this orientations interactional arrangements are developed in order to facilitate the organization of classroom learning. The descriptions and analyses presented are based on data provided by intensive observations and open interviews carried out in a Mexican rural school, and focus on the classroom practices engaged in by a group of fifth and sixth grade students and their teacher.

Keywords: Indigenous education, Cultural knowledge, Classroom social organization.

Agradecimientos: Agradezco los comentarios de mis colegas Antonia Candela, Ruth Mercado, Rafael Quiroz y Elsie Rockwell.

Dirección de la autora: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, Apartado Postal 19-197, México, D. F. 03900.

INTRODUCCION

En el salón de clase aparece un tipo de conocimiento que pocas veces es reconocido como tal por los alumnos. Se trata de un conocimiento cultural que condiciona lo que sucede con los contenidos académicos, que organiza el contexto social de su transmisión o adquisición. El propósito de este ensayo es indagar acerca de la naturaleza de este conocimiento, así como destacar el importante papel que desempeña en el desarrollo de las actividades de aprendizaje dentro del aula.

El conocimiento cultural se manifiesta en el salón de clase por medio de los comportamientos y actitudes frente al quehacer escolar que tienen su origen en la experiencia extraescolar de los niños. Ellos lo han adquirido y pueden manejarlo en primer término, por ser miembros de un grupo cultural particular. Se trata de un conocimiento que comparten con otros miembros del grupo y que se relaciona estrechamente con su mundo sociocultural cotidiano.

Aunque se puede decir que este conocimiento se define fundamentalmente por su carácter cultural, en la práctica su expresión depende e implica aspectos tanto psicológicos como sociales de cada contexto particular. Esta interdependencia entre factores culturales, psicológicos y sociales en la práctica escolar (Ogbu, 1987, 1990; Erickson, 1987) hace difícil establecer con toda claridad el impacto que puede tener el conocimiento cultural dentro del aula. Se ha mostrado que bajo algunas circunstancias sirve para facilitar el aprendizaje del contenido curricular, en tanto provee un medio discursivo u organizacional eficaz (Moll y Díaz, 1985; Jordan, 1985). En otras ocasiones, por el contrario, constituye el medio para expresar y consolidar una resistencia o una defensa grupal contra la discriminación y en favor de una identidad étnica o social. En este caso, suele suceder que el conocimiento cultural puesto en juego se enfatiza o se elabora más precisamente para asegurar que cumpla con su papel social y psicológico. Cuando esto sucede, las circunstancias se complican, llevando muchas veces a que el conocimiento cultural aparezca como un obstáculo perjudicial al aprendizaje escolar (Ogbu, 1974; Willis, 1980).

Una característica importante de este conocimiento es su ubicuidad, ya que se expresa en cualquier faceta o momento de la vida social del salón de clase. La ubicuidad de la cultura ha sido señalada por varios antropólogos (Schneider, 1980: 208; Shweder, 1985: 47). En lo que nos concierne, esto no lleva a esperar que cualquier actividad, actitud, destreza, etc., tenga su carácter o fundamento cultural particular, mismo que se podría identificar en cualquier momento del desarrollo de la práctica social dentro del salón de clase.

El conocimiento cultural que se encuentra en el aula se nota más cuando las prácticas y expectativas escolares y las de los niños contrastan. De hecho, gran parte de las investigaciones que describen y comentan las expresiones de este tipo de conocimiento dentro del salón de clase tienden a describirlo en términos del conflicto, la incompatibilidad o el choque entre comportamientos y expectativas de orden cultural que, de no ser tomados en cuenta, pueden dificultar el aprendizaje (Philips, 1972, 1983; Erickson y Mohatt, 1982).

Es común que los especialistas que investigan este conocimiento cultu-

ral en el aula adopten una perspectiva sociolingüística para poder identificarlo y explicitarlo como fenómeno social (Ver Collins, 1988). Varias de estas investigaciones indagan además diferencias en el conocimiento cultural tácito de formas sociales particulares de organizar el aprendizaje (Phillips, 1972, 1983; Heath, 1986; Weisner, Gallimore y Jordan, 1988). Es precisamente este tipo de conocimiento cultural el que me interesa destacar aquí, con el propósito de comprender algo de su naturaleza y de su alcance dentro del salón de clase. El análisis se centra en la orientación de los niños indígenas hacia la observación como estrategia preferida en la organización del aprendizaje.

Al igual que otros grupos indígenas en México, los mazahuas han podido reproducirse y asegurar la sobrevivencia de su proyecto cultural durante siglos de dominación (Varese, 1983: 52; Bonfil, 1987). Como muchos otros alumnos que pertenecen a grupos étnicos, culturales o minoritarios con costumbres y tradiciones propios, los niños mazahuas comparten un idioma, valores y comportamientos distintivos. La forma en que observan y la importancia que le conceden a la observación como medio fundamental para el aprendizaje constituyen parte de su conocimiento cultural y están claramente ligadas a un contexto histórico y sociocultural particular. A partir de su orientación hacia la observación generan prácticas y expectativas dentro del aula distintas a las que se pueden encontrar en las aulas a las que asisten niños no indígenas.

Antes de describir cómo se expresa en el salón de clase este conocimiento cultural, quisiera identificar de manera resumida el énfasis que tiene la observación en el aprendizaje extraescolar de niños indígenas, y el contexto interaccional que lo sostiene.

LA OBSERVACION EN LA VIDA DIARIA EXTRAESCOLAR

El papel fundamental de la percepción visual en los aprendizajes tempranos de los niños no tiene que ser demostrado. Se trata de una orientación y una capacidad para la «imitación» innatas al ser humano¹. Sin embargo, como en cualquier otro elemento o aspecto de la vida de los seres humanos, la capacidad para la percepción visual, la importancia y significación que se le conceden y las maneras de usarse dependen del contexto sociocultural.

En numerosas descripciones del aprendizaje extraescolar entre grupos indígenas de América se destaca un fuerte énfasis en la observación como estrategia preferida para el aprendizaje². Dicha tendencia se manifiesta en cuestiones como la agudeza de la disposición perceptiva visual en términos de comportamientos, la autonomía y la capacidad para la autodeterminación, la experimentación y el perfeccionamiento en el juego solitario de las destrezas que se están aprendiendo, la responsabilidad temprana para las actividades de trabajo ya aprendidas y la ausencia relativa de instrucción verbal o de formulación de preguntas.

Maurer describe brevemente el comportamiento relacionado con la observación en el niño tselal.

Es notable su espíritu de observación... Observa también las acciones de los adultos que lo rodean a fin de imitarlos. Aun un niño pequeño puede perma-

necer largos ratos en inmovilidad casi absoluta, mirando atentamente lo que hacen los adultos (1977: 94).

Al parecer, existe una tendencia general hacia la perceptividad que se puede reconocer en los niños más pequeños. En su descripción de la actividad de los recién nacidos tsotziles en Zinacantán, Brazelton (1977: 181) nota que en contraste con un grupo de control de recién nacidos norteamericanos, los zinacantecos mantienen prolongados estados de alerta con un alto grado de respuestas visuales y auditivas, apoyadas por un bajo grado de interferencia motora:

Se quedaron acostados encima de la cobija, mirando por el cuarto con sus caras alertas durante una hora entera después de nacer. Además de su quieta actividad motora, demostraron una vigilancia sensorial sorprendente (1977: 159, 160).

El control patente del estado del comportamiento motor en bebés indios parecer ser de un orden más alto (que en bebés norteamericanos), permitiendo repetidas y prolongadas respuestas a los estímulos auditivos, visuales y kinésicos durante la primera semana de vida (1977: 166).

Al respecto, Greenfield, Brazelton y Childs confirman:

Todos los bebés imitan. Sin embargo, el fundamento innato de una habilidad *especial* para imitar un modelo se basa en la atención y sensibilidad inusuales de los recién nacidos zinacantecos a estímulos visuales y auditivos: el primer paso en la imitación de un modelo es observarlo y comprenderlo. Realmente, resultó una capacidad excelente para imitar en los tests de desarrollo administrados durante el primer año de vida (1989: 188, subrayado en el texto original).

La antropóloga Lee muestra que los indios Sioux no esperan que esta tendencia hacia la observación se desarrolle espontáneamente en el niño, sino se le provee un ámbito sociocultural que lo refuerce. «Desde muy al principio... todos los del campamento se involucraban en capacitar al recién nacido para que descubriera el mundo a través de sus propios ojos» (1967: 57). Más adelante, cuando un niño empezaba a sentarse solo, se le enseñaba a sentarse quieto, a mirar y escuchar. «No le enseñaban lo que tenía que buscar; sólo le ponían en alerta y desde ese momento él tenía que *mirar*» (1967: 57, 58; subrayado en el texto original).

En un trabajo previo sobre el aprendizaje logrado por bebés y niños mazahuas a través de su experiencia interaccional en el contexto del mercado en la ciudad de México (Paradise, 1987), se hizo patente el papel de la observación en los procesos de socialización primaria en general, y en particular en ese aprendizaje dirigido hacia la adquisición de algunas de las habilidades asociadas con el oficio tradicional de mercadería. En este estudio fueron identificadas las mismas condiciones y los mismos patrones socioculturales para la educación extraescolar descritos para otros grupos indígenas americanos. Los niños están en contacto constante con adultos y otros niños que realizan las mismas actividades que ellos van aprendiendo. Estas actividades constituyen una parte normal de la vida cotidiana; se manejan objetos y materiales con los que tienen familiaridad, que son conocidos. Nada se altera para producir una situación especial de aprendizaje; éste for-

ma una parte integral de la vida cotidiana que los niños comparten con adultos (Paradise, 1985). Desde que son bebés, los mazahuas tienen la oportunidad de observar, manipular y familiarizarse con todos los objetos y actividades, sobre los que van aprendiendo cada vez más.

En este estudio se destacó con claridad que el énfasis en la observación como estrategia fundamental en la socialización primaria se da a partir de un contexto interaccional específico, mismo que propicia que el niño tome la iniciativa de crear y descubrir actividades de las que puede aprender; es un medio interaccional que promueve tanto la expresión como una actitud de autonomía en el niño. La interacción social cotidiana se caracteriza por el respeto hacia la iniciativa y voluntad del niño, por expectativas claras en lo que se refiere a su madurez y responsabilidad y por una implícita cooperación y coordinación de actividades.

Una estrecha interdependencia existe entre estos comportamientos y actitudes que caracterizan la interacción social diaria del niño mazahua. Esta interdependencia hace difícil abordar en detalle algunos de ellos sin mencionar los demás. Las descripciones que se presentan más adelante muestran la orientación hacia la observación en el salón de clase y el contexto interaccional que se desarrolla para sostenerla. Algunos comportamientos y actitudes expresados en la interacción, como la autonomía del niño y su capacidad de tomar la iniciativa, se mencionan brevemente sin poder analizarlos. Tampoco ha sido posible caracterizar todas las correspondencias entre el contexto interaccional desarrollado dentro del salón de clase y el de la vida social cotidiana extraescolar.

LA OBSERVACION DENTRO DEL SALON DE CLASE

En lo que sigue se enfocan aquellos aspectos de las actividades y la organización social del salón de clase que se relacionan con la tendencia de los niños mazahuas a depender de la observación. Hay que recordar que su manera de observar no se concibe sólo en términos de comportamientos, sino también como un conocimiento cultural que forma parte integral de una realidad sociocultural particular que a la vez lo posibilita y le confiere significación. Se propone mostrar cómo su orientación hacia la observación se expresa y «se aplica» dentro del salón de clase.

El salón de clase aquí descrito se encuentra en una escuela rural del sistema de educación pública del Estado de México, ubicada en un pueblo mazahua. Todos los niños que asisten a la escuela son mazahuas, pero la escuela no guarda relación alguna con el sistema federal de educación indígena. Además, no existe ninguna intención oficial o formal de incluir su cultura en el currículum o en cualquier otro aspecto de la escolarización que se les ofrece³. La tendencia, incluso, es hacia el desconocimiento aparente de los antecedentes culturales de los niños y la atribución de cualquier particularidad en su comportamiento o actitud sólo al ambiente rural o a la falta de recursos económicos locales.

Sin embargo, los maestros sí toman en cuenta la cultura de los niños. Hay muchos indicios de adaptaciones espontáneas eficaces que surgen en la práctica escolar por la necesidad tanto de los maestros como de los niños de encontrar estrategias que permitan llevar a cabo lo mejor posible el tra-

bajo escolar. Por el lado de los maestros, estas adaptaciones se logran gracias a su familiaridad con la cultura de los niños, en algunos casos por tener antecedentes mazahuas; en otros, por su experiencia previa y el contacto regular con los niños durante años.

En el salón de clase estas adaptaciones se identifican en las formas de interacción que van desarrollando los niños y el maestro. Hay que notar que existen diferencias en las formas de interactuar cuando se comparan grupos de preescolar y primero con los de quinto y sexto. Al parecer, esto se debe tanto a diferencias en el contenido curricular y la madurez de los niños, como a la creciente familiaridad que tienen los alumnos de grados mayores con las expectativas escolares. También existen diferencias que se deben a las características específicas de los grupos y de los maestros. A pesar de esta heterogeneidad, es posible identificar ciertas similitudes fundamentales en las adaptaciones logradas, que indican una creciente precisión de las estrategias desarrolladas. Aunque aquí se describe el conocimiento interaccional de un grupo de quinto y sexto, más adelante se presenta un breve ejemplo para comparar la manera de observar de un grupo de primero y de uno de quinto/sexto.

Las descripciones presentadas fueron obtenidas de 13 observaciones realizadas en el salón de clase con un grupo multigrado de 17 alumnos de quinto y sexto atendidos por un maestro⁴. Los alumnos tenían entre 11 y 15 años de edad. Trabajaban en bancas dobles colocadas en cuatro filas orientadas hacia un espacio amplio al frente del aula donde se encontraban un pizarrón colgado en la pared y, a un lado, la mesita y silla del maestro. Aunque las bancas se diseñaron para acomodar dos alumnos por unidad, el asiento doble de cada banca formaba parte integral de la mesa de la banca de atrás, lo cual propició la integración de los cuatro alumnos que compartían las unidades de mesa-banca.

Las observaciones duraron aproximadamente tres horas cada una; parte de ese tiempo se dedicó a la observación del grupo cuando realizaba actividades fuera del aula: el cuidado del huerto escolar, las ceremonias escolares, los juegos de recreo, etc. Se hizo un registro detallado de cada observación, mismo que se complementó con la información y los comentarios que el maestro del grupo, la directora de la escuela u otros maestros proporcionaban durante las pláticas y entrevistas informales que se realizaron durante el recreo o después del horario escolar.

De acuerdo con la perspectiva holística antropológica, una preocupación principal en todos los momentos de la investigación fue conocer y comprender cualquier comportamiento o suceso particular en términos de su contexto sociocultural más amplio. En la observación dentro del aula, esta preocupación requería el manejo de un doble enfoque. Era necesario tomar en cuenta y registrar, por un lado, las características más generales del ámbito, las actividades y los participantes para poder mantener siempre a la vista el contexto «salón de clase» como un contexto escolar con características propias frente a otros contextos no escolares o extraescolares. Por otro lado, resultaba indispensable seguir en detalle las interacciones entre alumnos, y entre alumnos y maestro, poniendo atención en el contexto inmediato de estas interacciones, la secuencia y todos los elementos tanto no verbales como verbales del comportamiento que eran percibidos en un momento dado.

Este segundo enfoque sobre la interacción supone un énfasis en la parte no verbal de la interacción. Sólo se incluye lo verbal por su incidencia en función de la estructura y la significación de la interacción no verbal; no se analiza el carácter lingüístico o semántico de la parte verbal. Este énfasis en lo no verbal permite reconocer aspectos menos obvios del comportamiento interaccional que no necesariamente se comprenden sólo a partir de, o en función de, sus aspectos verbales. La interacción no verbal cotidiana se concibe como un sistema de comunicación y de significación separable en cierta medida del habla, un sistema que los niños aprenden a manejar (si no a dominar) antes de poder comprender o participar en interacciones orientadas hacia el uso del habla. Es el sistema de significados socioculturales que constituye el contexto para la adquisición de lenguaje en un niño (Ochs y Schieffelin, 1985: 306). Sobre todo, importa destacar aquí que manejar efectivamente el lado no verbal de una interacción implica poner en juego un conocimiento sociocultural, mismo que fácilmente pasa desapercibido como tal por los participantes. Es precisamente este conocimiento relacionado con el uso de la observación el que se quiere mostrar y caracterizar en este trabajo.

En el desarrollo de las actividades dentro del salón de clase se encuentran muchas y variadas indicaciones de la orientación hacia la observación en los niños del grupo de quinto y sexto. Por ejemplo, cuando el maestro quiere llamar su atención, un llamado verbal pocas veces resulta satisfactorio por completo y se encuentra en la situación de estar insistiendo repetidamente cada vez con más fuerza, dureza y tono de regaño. Una estrategia más eficaz que se observó es simplemente darles la espalda y empezar a colocar una lámina o escribir algo en el pizarrón, sea éste un problema de matemática, un ejercicio de español, o algo relacionado con cualquier contenido curricular. Sin más, sin tener que dirigirse a ellos directamente, y en menos de medio minuto, todos lo siguen con atención, parados o sentados, pero casi inmóviles. De igual manera, el grado de atención otorgado a cualquier explicación cambia notablemente si el maestro utiliza al mismo tiempo algún apoyo visual. Se trata de un énfasis en el medio visual, al que los niños son más receptivos⁵.

A partir de las observaciones, se pudo apreciar que los alumnos, con un énfasis semejante, aprovechan al máximo la oportunidad que se presenta para aprender y aclarar dudas cuando el maestro pasa entre las filas para revisar y corregir los ejercicios que están realizando. En el momento en que él se inclina encima de un banco y empieza a revisar, se amontonan los niños alrededor. Mientras revisa en voz alta, agregando correcciones y cortas explicaciones, le acompañan hasta ocho niños con las cabezas aplastándose unas sobre otras arriba en la hoja para permitir la observación de cerca de cada indicación que se hace.

Cuando un niño o algunos no han entendido bien qué es lo que tienen que hacer para resolver un ejercicio (ya sea por no haber entendido las direcciones o por una falta de comprensión en relación con el contenido), y cuando su confusión involucra más que un detalle, el curso de acción más común es el siguiente: el niño queda sentado con las manos inmóviles mirando hacia el maestro, el pizarrón, sus compañeros y sus trabajos. Observa tranquila pero atentamente a todos y a todo. No hay nada de distracción en su mirada; al contrario, es una mirada intensa que da la impresión

de estar dirigiéndose con una clara intencionalidad. Al observar así no formula ninguna pregunta, ni verbalmente ni por su expresión. Al parecer, está realizando una búsqueda a través de la observación de una clave o cualquier información relevante.

En un grupo de alumnos de primer año esta búsqueda parecía concentrarse más en la persona del maestro. Cuando un niño se perdía en la resolución de un ejercicio seguía la cara del maestro a veces durante largos minutos con su mirada fija y una expresión de expectación. Observar así, igual que en el caso de los alumnos de quinto y sexto que se dedican a «mirar alrededor», indica la existencia de ciertas expectativas interaccionales relacionadas con un tipo de coordinación/cooperación que se produce en la interacción extraescolar de manera implícita⁶.

Como ya se mencionó brevemente, el énfasis en la observación como estrategia para el aprendizaje extraescolar de niños indígenas se apoya en la autodeterminación y en una actitud de autonomía por parte del niño que se relaciona con su capacidad de tomar la iniciativa. El aprendizaje extraescolar depende de su capacidad como individuo de crear o descubrir situaciones y actividades de las que puede aprender y, como señala Philips (1972), de perfeccionar por sí sólo alguna destreza que está aprendiendo. Tiene que ser capaz de concebir el aprendizaje y llevarlo a cabo solo. Dentro del salón de clase, sin embargo, la autodeterminación y su actitud de autonomía no conducen a un trabajo individualizado con cada quien por su lado. Al contrario, los alumnos abordan cualquier actividad con un espíritu y un quehacer colectivos. De todas maneras, en el carácter de la participación individual que constituye esa colectividad se encuentran indicaciones de la iniciativa individual, la autonomía y la autodeterminación. Los alumnos no trabajan «en equipo»⁷, sino que manejan un intercambio constante dentro de grupos flexibles formados espontáneamente con desde dos hasta cuatro o cinco alumnos, al mismo tiempo que cada quien pone cierta prioridad en la trayectoria individual de su trabajo.

La naturaleza de este intercambio y su organización muestra el énfasis en la observación y las características del contexto interaccional específico del salón de clase. Este intercambio se da espontánea y repetidamente durante la realización de cualquier ejercicio que el maestro pide que realicen en sus bancas. En contraste a una dinámica común en el trabajo en equipo con alumnos, no existe un líder en el sentido de que haya alguien que dirija, corrija o se encargue de alguna manera del trabajo de los otros o del grupo como una unidad colectiva. Los tres o cuatro niños que participan están sentados juntos o cercanos, muchas veces en dos bancas dobles. Se voltean en sus asientos o se paran para pasar a la banca de los otros libremente. A veces se juntan todos en una sola banca, algunos sentados encima de la banca, otros agachados al lado del asiento con la cabeza a la altura de la banca.

Los niños se involucran en cualquier momento en una consulta informal impulsada por cualquier miembro del grupo. Esta consulta es acompañada por el contacto físico; hombros, cabezas y brazos se tocan mientras están amontonados encima del trabajo de uno u otro. A veces se produce mucha verbalización: comentarios rápidos, breves y también amontonados, la gran mayoría de ellos dirigida a la vez a todos y a nadie en particular. Comentan en voz alta sobre el carácter del ejercicio, dan una resolución ten-

tativa al problema. O puede ser también que sin ningún comentario, simplemente ven el cuaderno del otro y lo observan brevemente mientras realiza su tarea.

La cómoda informalidad de estos fluidos intercambios parece deberse a que nadie tiene una clara conciencia de que su participación individual podría afectar la espontaneidad. Un grupito trabajando así da la impresión de ser una sola persona comentando en voz alta a sí misma sin darse cuenta.

A pesar del carácter unísono de la actividad y el proceso colectivos, ninguno de los niños pierde de vista en ningún momento su propio trabajo o esfuerzo individual. Sus comentarios y su participación en el intercambio se dan a partir de cómo va desarrollándose su propia tarea. Como ya se ha dicho, en ningún momento se asemeja al trabajo en equipo; cada quien se responsabiliza por su trabajo individual, aun cuando busca apoyo en la cómoda cercanía, el intercambio constante de comentarios y la observación de los trabajos de los demás.

Hay que destacar que los niños no observan los trabajos de los demás con la intención de copiar sino para comparar o contrastar lo que hacen sus compañeros con su trayectoria. Cuando el maestro quiere ejercer algún control sobre el ubicuo intercambio colectivo, no los exhorta a dejar de copiar, sino a dejar de «comparar» sus trabajos. Varios maestros han confirmado que, en contra de lo esperado, los alumnos tienden a no copiar de sus colegas.

La tendencia de los alumnos a apoyarse en la observación dentro del aula se complementa con una relativa ausencia de preguntas o explicaciones dirigidas a aclarar dudas o familiarizarse más con algún contenido o tarea. Cuando hay un problema de comprensión, la respuesta más común es mirar alrededor, la observación intencional y dirigida que se describe arriba. Obviamente, ponen atención y aprenden de las explicaciones verbales ofrecidas por el maestro, aunque también es cierto que muy pocas veces le hacen alguna pregunta sobre su explicación o el contenido a que hace referencia. Las interrogantes relacionadas con el contenido se limitan a pedir información concreta, como «¿Qué tienes?» (como resolución a un problema de matemáticas). No se encontraron indicaciones de que un niño buscara de otro alguna explicación verbal acerca del contenido, ni tampoco que un niño intentara proporcionarle a otro una explicación verbal.

Esto no implica que falten medios para pedir o proveer apoyo que facilite la comprensión. Hay ocasiones en las que un niño ayuda, de manera abierta y directa, a uno de sus compañeros a realizar y comprender un ejercicio. Es un procedimiento similar a lo que se ha observado entre alumnos de primer año. El alumno que sabe cómo realizar el ejercicio simplemente toma el trabajo del otro y lo hace, sin que el otro se lo haya pedido, excepto por el hecho de sentarse quieto mirando alrededor con su tarea no realizada encima de su banca. Cuando un niño ayuda a su compañero de esta manera no le explica lo que está haciendo, ni adopta una posición física que podría facilitar la observación por el otro. El niño que recibe esta ayuda, por su lado, no hace ninguna pregunta ni comentario, aunque sí observa fijamente, sin moverse, todo lo que el otro hace. La explicación queda implícita en la demostración concreta, solamente, y la responsabilidad de extraerla a través de la observación recae en el niño que recibe ayuda.

Con esta clase de ayuda entre alumnos, como con el intercambio co-

lectivo, cualquier comprensión depende mucho de su capacidad de observación. Los niños no se apoyan en explicaciones verbales que indiquen la lógica del procedimiento que hay que comprender. Durante la colaboración colectiva a veces se hacen breves reflexiones en voz alta sobre un procedimiento particular, pero estos comentarios no se dirigen a otro con la intención de instruirle.

CONCLUSIONES

Se reconoce cada vez más que, lejos de llegar a la escuela como *tabula rasa* listo para formarse, el niño trae consigo muchos y variados conocimientos que necesariamente sirven como punto de partida para su aprendizaje escolar. Estos conocimientos no son sólo de contenidos específicos. Como se puede ver con los ejemplos que se han presentado, algunos de ellos se relacionan con la previa experiencia que tiene el niño como miembro de un grupo sociocultural particular y como participante de su vida social cotidiana.

El conocimiento cultural que los alumnos llevan a la escuela puede involucrar orientaciones hacia el aprendizaje tan importantes como la de la observación en niños indígenas. No es simplemente una cuestión de reconocer esta orientación, sino de tomar en cuenta el complejo de comportamientos y actitudes relacionados con ella. En este caso se ha analizado la relación entre esta tendencia y varios arreglos interaccionales que se han desarrollado por un grupo de niños mazahuas y su maestro, mismos que contribuyen a determinar la naturaleza de su trabajo dentro del salón de clase. En particular, se describe la forma de organizar el trabajo colectivo entre alumnos, la manera de ayudarse mutuamente en la realización de sus tareas y el tipo y uso de verbalizaciones. Los arreglos interaccionales implican además la puesta en juego de otros conocimientos culturales de los niños que sólo se han podido indicar aquí de manera breve: el tipo de iniciativa y autodeterminación que manejan, así como una manera particular de responsabilizarse por su aprendizaje.

La orientación hacia la observación y el contexto interaccional que estos niños mazahuas y su maestro han construido en el salón de clase puede ubicarse al reconocer su correspondencia con la interacción social de la vida cotidiana de los niños fuera de la escuela en general y, más específicamente, con el contexto interaccional que define la experiencia de la socialización primaria. Esta correspondencia no se da de manera mecánica, ni es exacta. Las interacciones necesariamente se transforman al recrearse y reconstituirse dentro de un ámbito tan distinto del original, como es el del salón de clase.

En este caso la adaptación de estos conocimientos para la organización de la práctica dentro del salón de clase indica que para estos niños el conocimiento basado en la observación es un conocimiento fundamental para la organización de su aprendizaje escolar, un conocimiento que no puede ser fácilmente reemplazado por otro distinto.

Notas

1. Tal vez este tipo de aprendizaje por observar e imitar ha sido uno de los más estudiados por psicólogos. Ver, por ejemplo, Baldwin en Valsiner y Van der Veer (1987:390) para una temprana pero detallada teorización al respecto.
2. Ver, por ejemplo, Pettitt, 1946; Spindler, 1955; Lee, 1967; Wolcott, 1967; Cazden y John, 1971; John, 1972; Philips, 1972, 1983; Modiano, 1974; y Maurer, 1977.
3. Hay que reconocer que los intentos oficiales de adecuar la escuela al tomar en cuenta las necesidades de los niños indígenas casi siempre se limitan al uso de su idioma en el salón de clase, y a la introducción en el curriculum de materiales escritos en su idioma y contenidos específicos relacionados con su cultura. Poco se ha hecho formalmente para acomodar la escuela a la cultura de los niños por el lado de las prácticas pedagógicas.
4. Esta parte del trabajo se basa en los datos provenientes de una investigación que se está realizando en dos escuelas rurales del Estado de México, y que ha sido apoyado en varias fases de su realización por la colaboración con María Bertely y Alicia Carvajal como auxiliares de investigación, y Adriana Robles como estudiante de maestría (DIE-CINVESTAV) integrada al proyecto. El proyecto ha recibido financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, Proyecto Núm. P218CC00892868. El grupo al que se hace referencia en este artículo es uno de los siete (de preescolar y primaria) con los cuales se realizaron observaciones regulares e intensivas.
5. Philips nota en los indios de Warm Springs, Oregón, un énfasis en la atención visual a los detalles físicos (1983: 49). Señala también que: «La distribución de actividades visuales y verbales en la comunidad de Warm Springs resulta en la impresión general que los indios utilizan más el canal visual que los Anglos» (1983: 45).
6. Para descripciones de este tipo de coordinación/cooperación en las interacciones de la vida cotidiana y su caracterización en términos de la cultura mesoamericana, ver Paradise, 1987: 83-87, 206-208.
7. De hecho no se observó ni una vez surgir una organización de trabajo por equipo, ni espontáneamente, ni por la sugerencia o la dirección del maestro. Ver los interesantes resultados rotundamente negativos de los intentos de imponer el trabajo en equipo con alumnos navajos por una maestra y una investigadora que habían tenido mucho éxito utilizando la misma organización por equipo con alumnos nativos de Hawái (Vogt, Jordan y Tharp, 1987). Queda claro que el trabajo colectivo de los niños indígenas dentro del salón de clase se basa en una organización interaccional distinta.

Referencias

- BONFIL, G. (1987). *México profundo, una civilización negada*. México: Secretaría de Educación Pública/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- BRAZELTON, T. B. (1977). Implications of infant development among the Mayan Indians of Mexico, en P. H. Leiderman, S. R. Tulkin y A. Rosenfeld (eds.) *Culture and Infancy*. Nueva York: Academic Press, pp. 151-197.
- CAZDEN, C. B. y JOHN, V. P. (1971). Learning in American Indian children, en M. L. Wax, S. Diamond y F. O. Gearing (eds.) *Anthropological perspectives on education*. Nueva York: Basic Books, pp. 252-272.
- COLLINS, J. (1988). «Language and class in minority education», *Anthropology & Education Quarterly* 19 (4), pp. 299-326.
- ERICKSON, F. (1987). «Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement», *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), pp. 335-356.
- ERICKSON, F. y MOHATT, G. (1982). Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students, en G. D. Spindler (ed.) *Doing the ethnography of schooling*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 132-175.
- GREENFIELD, P. M. BERRY, T. y PRICE CHILDS, C. (1989). From birth to maturity in Zinacantan: ontogenesis in cultural context, en V. R. Bricker y G. H. Gossen (eds.) *Ethnographic encounters in Southern Mesoamerica: essays in honor of Evon Zartman Vogt*. Institute for Mesoamerican Studies, The University at Albany, State University of New York, distribuido por University of Texas Press, pp. 177-216.
- HEATH, S. B. (1986). What no bedtime story means: narrative skills at home and school, en B. B. Schieffelin y E. Ochs (eds.) *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 97-124.
- JOHN, V. (1972). Styles of learning-styles of teaching: reflections on the education of Navajo children, en C. Cazden, V. John y D. Hymes (eds.) *Functions of language in the classroom*. Nueva York: Teachers College Press, pp. 331-343.
- JORDAN, C. (1985). «Translating culture; from ethnographic information to educational program», *Anthropology & Education Quarterly* 16 (2), pp. 105-123.

- LEE, D. (1967). A socio-anthropological view of independent learning, en G. T. Gleason (ed.) *The theory and nature of independent learning*. Scranton, PA: International Textbook, pp. 51-63.
- MAURER, E. (1977). «¿Aprender o enseñar?: la educación en Takinwits, poblado tselal de Chiapas (México)», *Revista del Centro de Estudios Educativos* 7 (1), pp. 84-102.
- MODIANO, N. (1974). *La educación indígena en Los Altos de Chiapas*. México: Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional Indigenista.
- MOLL, L. C. y DÍAZ, S. (1985). Ethnographic pedagogy: promoting effective bilingual instruction, en E. García y R. V. Padilla (eds.) *Advances in bilingual education research*. Tucson: University of Arizona Press, pp. 127-149.
- OCHS, E. y SCHIEFFELIN, B. (1985). Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications, en R. A. Shweder y R. A. LeVine (eds.) *Culture theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 276-320.
- OGBU, J. (1974). *The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood*. Nueva York: Academic Press.
- (1987). «Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation», *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), pp. 312-334.
- (1990). Cultural model, identity, and literacy, en J. Stigler, R. Shweder y G. Herdt (eds.) *Cultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 520-541.
- PARADISE, R. (1985). «Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* 15 (1), pp. 83-93.
- (1987). *Learning through social interaction: the experience and development of the Maza-hua self in the context of the market*, PhD dissertation, Department of Anthropology, University of Pennsylvania.
- PETTITT, G. A. (1946). *Primitive education in North America*. Berkeley: University of California Publications in American Archaeology 43 (1).
- PHILIPS, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom, en C. Cazden, V. John y D. Hymes (eds.) *Functions of language in the classroom*. Nueva York: Teachers College Press, pp. 370-394.
- (1983). *The invisible culture. Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian reservation*. Nueva York: Longman Press.
- SCHNEIDER, D. M. (1980). Notes toward a theory of culture, en K. H. Basso y H. A. Selby (eds.) *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press, pp. 197-220.
- SHWEDER, R. A. (1985). Anthropology's romantic rebellion against the Enlightenment, or There's more to thinking that reason and evidence, en R. A. Shweder y R. A. LeVine (eds.) *Culture Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 27-66.
- SPINDLER, G. (1955). *Sociocultural and psychological processes in Menomoni acculturation*. Berkeley: University of California Publications in Culture and Society 5.
- VALSINER, J. y VAN DER VEER, R. (1987). «On the social nature of human cognition: an analysis of the shared intellectual roots of George Herbert Mead and Lev Vygotski», *Journal for the Theory of Social Behavior* 18 (1), pp. 117-136.
- VARESE, S. (1983). *Proyectos étnicos y proyectos nacionales*. México: Fondo de Cultura Económica, SEP 80/53.
- VOGT, L. A., JORDAN, C. y THARP, R. G. (1987). «Explaining school failure, producing school success: two cases», *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), pp. 276-286.
- WEISNER, T. S., GALLIMORE, R. y JORDAN, C. (1988). «Unpackaging cultural effects on classroom learning: Native Hawaiian peer assistance and child generated activity», *Anthropology & Education Quarterly* 19 (4), pp. 327-353.
- WILLIS, P. (1980). *Learning to labour*. Hampshire: Gower.
- WOLCOTT, H. (1967). *A Kwakiutl village and school*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Extended summary

Students in the classroom put to use cultural knowledge they have acquired by being members of a particular sociocultural group. This knowledge conditions what happens with the academic content by organizing the social context of its transmission or acquisition. In part it is made up of particular social forms of organizing learning that can be identified in the behavior and attitudes of children engaged in classroom activities. This article deals with the nature of this kind of knowledge and how it influen-

ces classroom learning behavior. The analysis centers on the cultural orientation of Mazahua children in Mexico towards observation as a preferred strategy for organizing learning, and shows how by means of this orientation interactional arrangements are developed in order to facilitate the organization of classroom learning.

Numerous descriptions of nonschool learning in Native American groups have shown a strong emphasis on observation. In a previous study the learning achieved by Mazahua babies and children in a market context, the emphasis on observation as a fundamental strategy in primary socialization was shown to be clearly related to a specific interactional context that encouraged the development of certain behaviors and attitudes characterized by autonomy, responsibility and a relative absence of verbal instruction or questioning.

The descriptions and analyses presented in this article are based on data provided by intensive observations and open interviews carried out in a Mexican rural school. The focus is on the classroom practices engaged in by a group of fifth and sixth grade children and their teacher. An interactionist perspective implied an emphasis on nonverbal behavior that would allow recognizing less obvious aspects of interactional behavior that are not satisfactorily understood only by means of, or in terms of, its verbal aspects.

Many and various indications of the orientation towards observation can be found in the interactional arrangements that the students and the teacher develop and adapt in order to facilitate the organization of classroom learning activities. When the students work with the teacher, or when they work together, the attitudes and behavior can be comprehended by recognizing their correspondence with the everyday social interaction the children participate in outside the school in general and, more specifically, with the interactional context that defines their primary socialization experience. Emphasizing the visual medium, the students closely and attentively follow whatever explanation or demonstration the teacher offers individually or to the group as a whole, and they comment on it, but without asking any questions. The individual character of their involvement in collective efforts can be identified in the priority that each places on the trajectory of his/her own work. They become involved in a continuous informal consultation characterized by many rapid brief comments, the majority of which are directed at the same time to everyone and to no one in particular. It is an interchange that has little to do with what is usually recognized as «team-work».

The correspondence between these practices and the children's interactional experience outside the classroom is neither mechanical nor exact. Ways of interacting are necessarily transformed when they are recreated and reconstituted in a setting like the classroom that is so different from the original setting. In this case, the students' adaptation of their social know-how for the organization of classroom practices indicates the use of cultural knowledge that is fundamental to their organization of classroom learning, a kind of knowledge that is not easily replaced by another.