

PLATAPO

"CONSTRUCCION Y CIRCULACION SOCIAL DE RECURSOS DOCENTES
EN PRIMER GRADO. ESTUDIO ETNOGRAFICO."

T E S I S

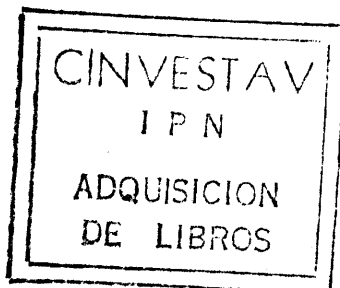
Que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Educación

P r e s e n t a

Licenciada en Sociología María Luisa Talavera Simoni.

Directora: Maestra en Ciencias
Ruth Mercado Maldonado.

Junio, 1991.



AGRADECIMIENTO

Esta tesis es el resultado del interés y la colaboración de muchas personas vinculadas a tres instituciones: El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID).

Quiero dejar constancia de mi gratitud a los maestros del DIE y muy especialmente a Ruth Mercado, quien dirigió esta tesis, brindándome sus enseñanzas y también su amistad. A Elsie Rockwell y Eduardo Weiss, quienes tuvieron la paciencia de leerla, aportando valiosas sugerencias.

A José Subirats, Director del CEBIAE y a mis compañeros de trabajo por su decidido apoyo en este periodo de formación.

A Benjamín Álvarez, Representante de la División de Becas y Entrenamiento del CIID, por su interés en la formación de investigadores.

A mis compañeros de estudio y a los trabajadores del DIE, quienes durante más de treinta meses fueron mi familia en México.

Y a Rafael Quiroz, sensible y hospitalario amigo.

A los maestros y a los
niños de la escuela de
este estudio.

I N D I C E

INTRODUCCION 6

PUNTOS DE PARTIDA Y CONSTRUCCION ETNOGRAFICA

El trabajo de campo. Otros momentos del análisis etnográfico. La escuela y los maestros del estudio. 13

CAPITULO 1. EL TRABAJO COLECTIVO DE LOS MAESTROS Y LAS CONDICIONES ESPECIFICAS EN PRIMER GRADO 27

1.1. Condiciones del trabajo colectivo de los maestros. 28

a) El trabajo colectivo en actividades de extraenseñanza. Las comisiones. Atención a actividades administrativas, recreativas y otras. Atención a problemas laborales. La participación de los niños en el trabajo colectivo de los maestros. 31

b) El trabajo colectivo de los maestros en actividades de enseñanza. Los préstamos de materiales. La realización de trabajos conjuntos. La posibilidad de mirar el trabajo de otro colega. 41

1.2. Condiciones específicas del trabajo docente en primer grado. 51

a) La visibilidad del trabajo en primer grado. La preparación de materiales. Otros materiales y sus usos. La vacancia en primer grado. 53

b) Las relaciones de trabajo con los niños pequeños: otra condición específica del trabajo en primer grado. Formas de organizar el tiempo y el espacio. El trabajo grupal e individual. El trabajo con los materiales. ¿Qué se puede concluir? 61

CAPITULO 2. LA CONSTRUCCION Y CIRCULACION DE SABERES DOCENTES ENTRE MAESTROS DE PRIMER GRADO	75
2.1. Las redes de relaciones entre maestros: andamios sobre los que se realiza el trabajo.	76
a) Relaciones entre maestros al iniciarse en la escuela y en el grado. Orientaciones de una maestra con experiencia. La experiencia se valora. El apoyo entre maestros.	80
b) Las redes que se construyen a través de la familia. Relaciones indirectas a través de los hijos. Relaciones indirectas con familiares maestros.	85
2.2. Las búsquedas de recursos.	93
Búsquedas individuales y construcciones colectivas.	95
a) Los libros, recursos de trabajo docente. Algunos usos de los libros de texto.	96
b) La integración del IPALE en los recursos de enseñanza escuela. Las vías de apropiación del IPALE en la escuela.	106
REFLEXIONES FINALES	119
BIBLIOGRAFIA	126
ANEXOS	130

INTRODUCCION

¿Cómo se inician los maestros en su profesión? ¿Qué problemas enfrentan y cómo los solucionan? En este estudio se intenta una aproximación a estas preguntas desde una línea de investigación que asume que gran parte de la formación docente ocurre en la práctica escolar cotidiana¹.

La investigación se centra en el trabajo docente en primer grado, sus condiciones y en los recursos que usan los maestros para realizarlo ya que muy frecuentemente son maestros nuevos, en la escuela y en la profesión, los asignados al primer grado. Las exigencias de trabajo en este grado expresadas principalmente en el requerimiento de enseñar a leer y escribir a un promedio de 30 niños pequeños por grupo, hace del mismo un trabajo más visible que el de otros grados. Además de estar más expuesto a las miradas de colegas y padres de familia, el primer grado, es un espacio en el que se implementan distintas propuestas pedagógicas. Estas condiciones hacen de este grado un espacio adecuado para la construcción del objeto de estudio aquí presentado como tesis.

Cabe señalar, sin embargo, que el análisis no se ocupa de los resultados que genera el quehacer docente, traducidos en niveles de aprendizaje de la lecto-escritura.

Las condiciones específicas del trabajo docente en primer grado empujan a los maestros que lo atienden a buscar con carácter de urgencia soluciones a los complejos problemas que éste les presenta. El estudio muestra que los maestros los resuelven apoyándose en la experiencia de sus colegas con cuya colaboración intentan integrar a sus prácticas elementos de las diversas propuestas pedagógicas presentes en la escuela. En el marco de un

proceso colectivo, los maestros que se inician construyen de manera individual algunos de los recursos que usan en su trabajo, apropiándose de saberes contruídos por generaciones pasadas.

Sin embargo, en la investigación también se muestran rupturas con tradiciones de trabajo contruídas en otros momentos históricos de la escuela mexicana. Los maestros innovan sus saberes al interactuar con propuestas pedagógicas que les son contemporáneas, representadas en los libros de texto oficiales y en la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE)². Al relacionarse con ellas, los maestros seleccionan, transforman, descartan y adaptan elementos de las mismas y los incorporan a sus prácticas como otros recursos de trabajo. Así, a través de múltiples ensayos individuales, realizados por maestros con distintas historias personales y profesionales y en condiciones similares de trabajo, se generan construcciones colectivas en las que se encuentra presente la historia social más amplia, representada en los materiales de las propuestas que usan y en la trayectoria profesional de los maestros.

En el estudio se pretende mostrar que tanto la línea de continuidad con prácticas generadas en otros momentos de la historia de la escuela como las dificultades que los maestros encuentran para recrear sus prácticas de trabajo se deben, en parte, a las condiciones materiales en las que éstas ocurren.

La variedad de tareas que los maestros realizan al mismo tiempo que atienden al grupo en el aula -organización de festejos, atención a requerimientos administrativos- (Aguilar 1986, Ezpeleta 1989) demanda el trabajo colectivo de los maestros. Esas actividades (extraenseñanza) requeridas institucionalmente, se distribuyen entre los maestros y constituyen el trabajo de comisiones cuya realización exige que los colegas se organicen³.

Este estudio muestra que el trabajo colectivo de los maestros es parte de la trama de condiciones en que se realiza la labor docente; es una manifestación empírica de cómo las condiciones materiales en que ocurre, la constriñen y posibilitan a la vez. La constriñen porque las actividades demandadas por las comisiones recortan el tiempo de trabajo de los maestros destinado a tareas de enseñanza en el aula. El escaso tiempo disponible para la enseñanza causa dificultades a los maestros en el uso de los textos de lectura oficiales y de los materiales del IPALE, ya que éstos requieren mayor tiempo de trabajo con los niños en horas de clase. Por estas condiciones se explica el uso de otros recursos en la enseñanza de la lecto-escritura.

El trabajo colectivo de los maestros posibilita la labor docente ya que al reunirse los maestros para realizar el trabajo de comisiones se constituyen espacios en los que también resuelven problemas de enseñanza. Sin embargo, esta posibilidad existe por decisión de los maestros porque para enseñar un maestro no tiene necesariamente que organizarse con sus colegas. La descripción muestra que a pesar de no estar normadas institucionalmente, las construcciones colectivas generadas por la relación entre maestros para resolver problemas de enseñanza, sustentan las prácticas docentes estudiadas. Así el trabajo colectivo rompe el aislamiento del maestro en el salón abriendo espacios en los que se construyen y circulan saberes docentes.

Los maestros nuevos, al buscar soluciones a problemas generados por su labor, establecen relaciones con sus colegas de tal manera que se pueden identificar redes de relaciones construídas entre ellos. El trabajo en el grado y en las comisiones son dos espacios privilegiados en los que se conforman esas redes y en los que se construyen y circulan saberes colectivamente construídos. En la descripción se muestra cómo los maestros de primer grado trabajan en las distintas comisiones de las que se

encargan y cómo también entre ellos resuelven problemas de enseñanza.

En el estudio se describen también redes de relaciones entre maestros formadas alrededor de la familia. A través de la experiencia escolar de los hijos y de la vinculación con colegas unidos por lazos de parentesco, se conforman circuitos de circulación de saberes de los que los maestros nuevos se apropian al calor de las urgencias del trabajo. De esa manera se muestra que al construir sus recursos, con el apoyo de sus colegas, los maestros también se forman en la profesión.

La tesis sostiene que es a través de consultar, de mirar y de oír lo que hacen los colegas y de realizar trabajos conjuntos que los maestros noveles se apropian de algunos saberes de su profesión. Estos saberes son desplegados en estrategias, decisiones sobre contenidos, usos y procedimientos para resolver su quehacer cotidiano. La descripción muestra que los docentes integran a su trabajo su mundo personal, actúan como personas que discuten las disposiciones que llegan, que negocian con la dirección, que construyen sus recursos de trabajo. A la luz de este análisis, la imagen del maestro que cumple un rol prescrito de antemano aparece complejizada y hasta lejana.

El análisis muestra también que los maestros asignan un valor a construcciones colectivas generadas en otros momentos históricos de la vida de la escuela. En esa valoración, se percibe que la permanencia de ciertos usos y estrategias desplegados en la enseñanza de la lecto escritura, basada en el uso de determinados libros y materiales, es producto tanto de las condiciones materiales de trabajo, de la forma cómo se implementan las propuestas pedagógicas y de las creencias de los maestros sobre la enseñanza de la lecto-escritura.

En la descripción de los procesos de construcción de saberes los maestros actúan como sujetos que organizan su trabajo de acuerdo a su experiencia personal y profesional, a las relaciones que construyeron en torno al trabajo de enseñanza y a las condiciones en las que éste transcurre. En estos procesos se generan prácticas docentes heterogéneas.

En la primera parte del capítulo 1, se muestra cómo el trabajo colectivo de los maestros en actividades de extraenseñanza constriñen la labor de enseñanza en el aula. Se describen las condiciones en las que los maestros estudiados realizan el trabajo de enseñanza. También se muestra cómo la realización del trabajo colectivo sustenta de manera importante la realización del trabajo de enseñanza. En la segunda parte, se exploran las condiciones específicas del trabajo de los maestros de primer grado como integrante de las condiciones materiales en que éste se realiza. Se destaca la complejidad implicada en el trabajo con un grupo grande de niños cuya edad exige contar con una variedad de recursos para enseñarles a leer, escribir y las operaciones básicas de aritmética.

En el capítulo 2, en la primera parte, la exposición gira alrededor de las redes de relaciones construidas por los maestros estudiados en el transcurso de sus experiencias iniciales en la escuela. En la segunda parte, se hace un rastreo analítico sobre la selección y el uso de los libros de texto por los maestros de los primeros grados estudiados. Se muestra la preferencia por usos específicos de materiales y estrategias probadas por la experiencia colectiva. Se analiza cómo los maestros estudiados se conectan con el IPALE y se muestran indicios del proceso de construcción colectiva de saberes docentes que genera prácticas heterogéneas.

La tesis se cierra presentando algunas reflexiones vinculadas con los resultados del estudio.

N O T A S

1. Esta tesis se realizó dentro del proyecto de investigación Procesos de Formación Docente en la Práctica Escolar Cotidiana, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. El proyecto lo dirige la Maestra en Ciencias Ruth Mercado Maldonado.

2. La Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE) pretende introducir en las escuelas aportes de la investigación psicogenética de J. Piaget. En la escuela del estudio, se aplica en los dos primeros grados con la ayuda de una maestra asesora que trabaja con las maestras de grupos. El material del IPALE observado consiste principalmente en fichas que tienen distintas actividades para ser usadas con diferentes niños según los "niveles de conceptualización" en los que se encuentran. Además de las fichas, cada maestra recibe una guía de evaluación con sugerencias de actividades.

3. En las condiciones concretas en que se realiza el trabajo docente se distingue, desde el punto de vista analítico, el trabajo de enseñanza y el de extraenseñanza. El trabajo de enseñanza realizado principalmente en el aula se caracteriza por una "secuencia de acciones iniciadas por el docente que requieren la participación de los alumnos, en que generalmente se usan los materiales escolares y en las cuales se hace explícito el 'tema' programático que se va a tratar...". (Rockwell 1988, 301). Por otro lado, el trabajo de extraenseñanza se refiere a aquellas actividades de trabajo que los maestros realizan en la escuela que no se vinculan con la enseñanza pero que la posibilitan, ya que las actividades de extraenseñanza proporcionan "la infraestructura sobre la cual se asienta la posibilidad de enseñanza". (Aguilar 1986, 28-59).

PUNTOS DE PARTIDA Y CONSTRUCCION ETNOGRAFICA

Los supuestos de partida de esta tesis, arrancan de varios trabajos de investigación etnográfica en cuyos avances conceptuales y metodológicos se fundamenta¹.

Se asume que una parte importante de la formación de los maestros ocurre en las escuelas donde trabajan (Waller 1967) y en la práctica cotidiana. Como señalan Rockwell y Mercado, en esa práctica se encuentran implícitos saberes de múltiples orígenes, conformados históricamente, dándole características heterogéneas. Los maestros se apropian de esos saberes a través de "numerosos pequeños intercambios.., de consultas y reflexiones que se incorporan en las decisiones diarias del propio quehacer" (Rockwell y Mercado 1986, 68).

Los saberes docentes son conocimientos específicos del oficio no siempre equivalentes a los señalados por la normatividad; resultan de construcciones que hacen los maestros al interactuar con ésta; son respuestas a necesidades planteadas por el trabajo en las que intervienen otros referentes como los transmitidos por familiares maestros (Mercado, Asesoría de Tesis, Mercado 1991). Se trata de saberes que existen en las escuelas, que no son tomados en cuenta en los programas de formación docente, pero que sustentan las prácticas cotidianas de los maestros (Rockwell y Mercado 1986).

Siguiendo las ideas de Heller acerca de la estructura de la vida cotidiana, se podría decir que en la interacción cotidiana con sus colegas, los maestros aprenden a usar los recursos propios de la escuela, actúan de acuerdo con la forma como ésta se organiza, se apropian de sus costumbres, tradiciones; en fin, aprenden a manejarse en la estructura de la vida escolar. Todo maestro para desempeñarse como tal tiene que apropiarse también de los usos

del lenguaje pertinente a cada nivel en el que trabaja. Los maestros que se inician en la profesión, se apropian, poco a poco, a lo largo de su vida profesional de los saberes que necesitan para ejercer su trabajo (Heller 1987, 227-291).

Desde esta perspectiva, en este estudio se debate con la idea de que los maestros llegan a ser tales en el aislamiento del salón (Waller 1967), "autosocializándose" (Lortie 1975, 55-81). Como dice Lacey, los maestros adoptan una perspectiva docente en las escuelas donde trabajan, inmersos en la cultura que se ha formado en ellas. Llegan a ser tales comprometiéndose de manera creativa con tareas y situaciones propias de los docentes que implican encarar ciertos estreñimientos a los que otros (profesionales) no están sujetos. Las experiencias compartidas y los problemas comunes que enfrentan generan intereses comunes, ciertas maneras de ver el mundo, de interpretarlo, en resumen, "una perspectiva docente" (Lacey 1977, 14).

Asumiendo que en las prácticas docentes se expresan saberes históricamente contruidos, en el estudio se asume también que los maestros recrean sus prácticas; integran a ellas elementos de la normatividad que les es contemporánea. "Los estilos y estrategias docentes en los que se expresan saberes propios de los maestros, se desarrollan y modifican con el tiempo, a partir del material y del contexto social preexistente" (Mardle y Walker 1980).

Otro supuesto de partida se refiere a que el trabajo docente se realiza en ciertos contextos institucionales y sociales que se establecen en las escuelas a lo largo de su particular historia por la acción de los sujetos que en ellas intervienen. En la constitución de esos contextos (Rockwell 1985, 63-67) son importantes las condiciones materiales en las que se realiza el trabajo. Esas condiciones constriñen pero también posibilitan el

trabajo docente. En esos contextos los maestros actúan como sujetos particulares conformados por distintas experiencias, en distintos mundos (Rockwell y Ezpeleta 1983).

Cabe señalar aquí que el objeto de esta tesis se fue definiendo poco a poco, a partir tanto de las concepciones iniciales formuladas en el proyecto en el que se realizó, de los resultados del análisis de la información recogida en el campo así como de intereses personales anteriores. Los trabajos de los distintos autores revisados, primero para formular el problema de investigación y después para buscar apoyo en ellos en la comprensión de la información de campo, también estuvieron presentes a lo largo de la definición del objeto de estudio.

El trabajo de campo.

El trabajo de campo empezó en octubre de 1988 y terminó en septiembre de 1990. Se inició con la búsqueda de escuela. Se trataba de buscar una escuela primaria oficial, común y corriente, en la cual situar el estudio para realizar una "descripción densa" (Geertz 1987, 20-40) sobre un objeto aún en ciernes. Con ese criterio, se eligió una escuela que nos permitiera una entrada negociada con los maestros².

El trabajo de campo se concretó en visitas a la escuela, donde se realizaron observaciones generales, observaciones de clases, entrevistas a algunos maestros, pláticas informales con casi todos ellos y personal administrativo, con algunos padres de familia y algunos niños. En dichas visitas, la permanencia se fue prolongando a medida que se fue aclarando el objeto de estudio. En esta etapa, el rigor metodológico se concentró en la elaboración de registros de observación de clases³.

La selección de los informantes se hizo de acuerdo a algunos criterios predefinidos, entre ellos, se buscaba que los maestros fueran jóvenes en la profesión y que estuvieran dispuestos a ser observados en el aula. La decisión de trabajar centralmente con maestros de primer grado se tomó en la práctica de observación, y también por un interés previo en el primer grado. Desde el principio del trabajo de campo hubo una tendencia fuerte por observar el trabajo docente en el grado y por conocer relatos de maestros con experiencias anteriores en ese grado. De ese modo, por ejemplo, me interesó vincularme con el maestro que enseñaba cuarto grado al empezar el estudio, porque había enseñado primer grado cuando llegó a la escuela. Lo mismo pasó con un maestro de quinto grado, quien había enseñado primer grado en otra escuela iniciándose como maestro.

Las cuatro maestras de primer grado cuyas clases observé y en quienes se concentró el trabajo de campo, enseñaron ese grado en el transcurso de los dos ciclos escolares en que se realizó la investigación. Algunas de ellas tenían ya dos o tres años de experiencia en el grado y había una sin experiencia en el trabajo docente con primer grado. Entre ellas, sólo una enseñó primer grado durante los dos años del trabajo de campo. Las otras maestras cambiaron de grado en ese tiempo. Cabe señalar que durante la investigación, adquirió importancia la maestra de educación especial por su vinculación con las maestras estudiadas.

En el grupo de informantes principales estuvieron también maestros antiguos en la escuela que conocían su historia. Entre ellos, dos maestras que además, "regularizaban" niños con problemas en Español y Matemáticas en virtud del Programa de Tres Cuartos de Tiempo*. Finalmente, durante el tiempo de contacto con la escuela tuve oportunidad de conversar con casi todos sus maestros.

La búsqueda comenzó a focalizarse en las cosas que usan los maestros para realizar su trabajo: materiales, revistas, sellos (Asesoría de Tesis). Se trataba de rastrear este tipo de información como referente tangible de los saberes docentes en estudio. El trabajo que se hacía con los registros: elaboración, ampliación, revisión, discusión en equipo y análisis, permitía centrar cada vez mejor qué se tenía que observar. De allí surgían las preguntas para las entrevistas abiertas con los maestros y para las nuevas observaciones; no se fijó un número determinado de registros para después analizarlos, sino que se los construía con un sentido, con una direccionalidad, aunque con una mirada abierta a nuevos sentidos o informaciones (Hammersley y Atkinson 1983).

Las observaciones de clase se iniciaron con los maestros que ofrecieron sus salones. Se intentó desde el principio, con mucha precaución, observar clases de maestros que no habían ofrecido los suyos previamente. Poco a poco fui ganando la confianza de los maestros quienes con el tiempo brindaban la información espontáneamente, a veces invitándome a visitar sus clases; la observación de clases fue siempre el centro de atención. Las visitas incluyeron días en que los maestros se encontraban en conflictos sindicales⁵. Con el tiempo, mi presencia en la escuela resultó familiar.

En una primera etapa del trabajo analítico, la reconstrucción de los eventos en notas analíticas permitió tener un esquema sobre el objeto posible⁶. Las descripciones logradas parecían mostrar relaciones entre maestros alrededor del trabajo. Los resultados de un análisis sobre los intercambios de recursos de enseñanza entre maestros se convirtieron en el núcleo de este estudio.

El trabajo de campo disminuyó en intensidad cuando se consideró que ya se había reunido la información suficiente para empezar una etapa de análisis más intensiva que dio lugar a las descripciones analíticas⁷. Al mismo tiempo que trabajaba en ellas, volvía al campo en busca de información que faltaba, pero también encontraba otra inesperada.

En resumen, la información empírica recopilada en el estudio se encuentra en un total de 63 registros cuyas notas y/o grabaciones se hicieron durante 27 visitas a la escuela. Las visitas transcurrieron en los 23 meses en que se realizó la investigación. En el trabajo se grabaron 12 horas; la transcripción de estas grabaciones se incorporó a los respectivos registros. En toda esta información de campo, y en la contenida en materiales de aula fotocopiados, en algunas fotografías tomadas, más anotaciones de libretas de campo que no fueron ampliadas pero que se incorporaron al análisis, se basan los resultados presentados.

Otros momentos del análisis etnográfico.

La etapa de análisis intensivo implicó un largo trabajo en el que después de varios intentos, mantuve la información separada por casos; el proceso particular de cada maestro era un caso. A través de un inventario de los recursos de enseñanza que usaban las maestras estudiadas fueron configurándose categorías empíricas proporcionadas por el contenido de la información. El análisis de cada caso mostraba distintos núcleos de información; a veces, se encontraba información sobre el mismo tema, otras no; también surgían nuevos núcleos que obligaban a releer los registros y a buscar en ellos los nuevos núcleos y también los "contraejemplos" Erickson (1989).

En los casos en que no se encontraba la información en los registros, se la buscaba en el campo. Finalmente, se conformaron grandes bloques de descripciones, como los siguientes: experiencia previa a la iniciación en la escuela del estudio; cómo empezó en la escuela del estudio; relación con colegas; uso de libros; uso de otros recursos; información sobre la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE). La reconstrucción de cada caso permitió comparar y contrastar la información; algunas veces, las fotocopias de páginas de cuadernos de los niños anexadas a los registros sirvieron para dirimir ambigüedades o proporcionar la información que aparentemente faltaba. Cabe aclarar que los núcleos analíticos que surgieron fueron en su mayoría no previstos por el proyecto al iniciar el trabajo de investigación.

En el análisis se encontró información sobre experiencias de maestros que ya no están en la escuela; en otros casos las experiencias a las que recurren los maestros estudiados son de colegas que nunca estuvieron en esa escuela o de familiares maestros. Otras veces la conexión con colegas se daba por la experiencia escolar de los hijos. Así aparecieron en el análisis las redes entre maestros y particularmente, aquellas constituidas por vínculos familiares. Cuando el análisis las detectó, se las buscó también en la escuela del estudio y así se descubrieron las redes entre maestros de la escuela constituidas por vía de los hijos. De ese modo aparecía en el análisis la experiencia de generaciones anteriores que permitía identificar partes de la circulación social de saberes docentes; adquiría contenido empírico la dimensión histórica que caracteriza a la práctica docente, uno de los ejes conceptuales en los que se apoya esta tesis.

Para trascender la particularidad de cada caso y articular una descripción que los incluyera a todos manteniendo al mismo tiempo

la riqueza de cada uno, era necesario reconceptualizar las relaciones construídas en las descripciones analíticas. Empecé a pensar las partes inventariadas como integrables a dos procesos separados. Por un lado, interpretaba que las redes de relaciones eran expresiones de procesos de circulación de saberes; por otro, las distintas estrategias de trabajo de las maestras (formas de organizar el tiempo y el espacio, formas de relacionarse con los niños) y los usos específicos de recursos (libros, sellos y otros materiales) eran expresiones de procesos de apropiación.

Al hacer jugar en el análisis la noción de construcción colectiva de los saberes, se mostró la complementariedad de los procesos estudiados; en el curso del análisis y en los sucesivos intentos de descripción se fue afirmando la idea de que es el trabajo colectivo de los maestros el que posibilita tanto la construcción como la circulación de algunos saberes docentes. Se mostraba que la acumulación histórica de saberes que existen en las escuelas -según los supuestos de partida- se expresan de manera heterogénea y contradictoria en las prácticas individuales y en las interacciones que ocurren entre los maestros.

Sin embargo, el análisis mostraba a los maestros estudiados construyendo entre todos sus herramientas de trabajo; tomando recursos de la experiencia colectiva y tratando de integrar a su trabajo elementos de propuestas como el IPALE. Así se mostraba que el concepto de dimensión histórica remite también a la construcción social de saberes realizada por los maestros estudiados y no sólo a prácticas de generaciones pasadas. Aquí cobró mayor sentido la diferenciación entre transmisión y circulación de saberes. El término transmisión parecía adecuado cuando se trataba de una orientación directa como en el caso donde existe el apoyo de una maestra con experiencia y autoridad frente a sus colegas. Los casos más recurrentes, sin embargo, no fueron ésos sino el apoyo entre maestros con poca experiencia en

el grado. Para describir estos casos, el término circulación pareció más adecuado.

La circulación de saberes alude más directamente a la idea de que son los maestros los que construyen sus recursos con el apoyo de experiencias de otros colegas; alude también a la experiencia históricamente acumulada y constantemente recreada por los maestros al tratar de resolver problemas de su trabajo. Los saberes circulan entre los maestros cuando ellos se encuentran para trabajar conjuntamente.

Demás está decir que para llegar a los resultados que se presentan, fueron necesarios muchos intentos de escritura y lectura que transformaron los textos iniciales. Finalmente, si bien esta búsqueda se ha realizado en primer grado y en una escuela, la construcción teórica resultante en esta tesis pretende sentar bases para la comprensión de cómo otros maestros de primaria construyen sus recursos ya que, como dice Geertz, la "sabiduría" de los estudios etnográficos brota de observar la cadera de una hormiga (Geertz 1983, 167).

La escuela y los maestros del estudio.

La escuela del estudio es federal, pública, matutina, ubicada en la Zona Sur del Distrito Federal*. Se fundó en 1938, cuando el lugar aun tenía milpas. Entre los alumnos que pasaron por sus aulas estuvo una maestra actual del plantel, quien informó que su bisabuelo donó el terreno para la construcción y que en ese lugar se cultivaban flores que se vendían en el mercado.

Entre los más de 500 niños que ahora asisten, hay muchos que son parientes. La mayoría proviene de familias económicamente relacionadas con actividades de albañilería, comercio y transporte.

La escuela lleva el nombre del maestro fundador. Desde 1986 trabajan en ella 18 maestros que atienden 18 grupos correspondientes a los 6 grados de la primaria. Hay además una maestra de educación especial a cargo del grupo integrado, un maestro adjunto, una maestra de educación física, una maestra secretaria, una portera y dos trabajadores de intendencia. Desde 1986 han pasado por la escuela 2 directores y 2 directoras incluyendo a la actual⁷.

Entre los maestros de la escuela, 5 son varones y el resto mujeres. La mayoría de los más antiguos llegaron en 1983, año en que hubo muchos cambios de maestros originados en una redistribución de escuelas que se hicieron entre dos inspecciones de zona. El plantel docente durante el tiempo de realización de este trabajo permaneció estable, abandonaron la escuela sólo tres maestros cuyas plazas fueron ocupadas por otros colegas.

La mayoría de los maestros mencionados egresaron de normales privadas del Distrito Federal y los restantes de normales de los estados de Morelos, Puebla y Veracruz. Los egresados de normales oficiales son seis (cuatro de la Escuela Nacional de Maestros y dos egresados de una misma normal rural). Los dos maestros egresados de la normal rural, eran dirigentes sindicales, uno identificado por los maestros como del grupo oficialista y otro vinculado a la oposición.

En cuanto a los años de servicio, hasta 1989-90, la mayoría tenía una antigüedad entre tres y diez años en el magisterio. Entre estos maestros con antigüedad hasta de diez años, los egresados de normales privadas no tenían base en la plaza que ocupaban, ejerciendo interinatos ilimitados¹⁰.

En el siguiente cuadro se resumen las características mencionadas.

Cuadro Resumen						
No. Mos. por lugar de egreso		No. Mos. por años de servicio		No. Mos. por años en la escuela		
Normal	Area	Años	No.	Años	No. Mos.	
Pública	Urbana	4	27-29	2	11-21	3
6	Rural	2	13-18	5	5-7	7
			6-10	9	1-4	8
Privada	D. F.	9	3-4	2		
12	Prov.	3				

A continuación, se presentan los nombres ficticios de los maestros en los que se centró el estudio y algunas características laborales.

Maestras en las que se concentró el estudio en dos ciclos escolares					
Nombre	Grado	Antig.	Lugar de egreso	Tiempo en escuela	Categ.
Tania	1o/2o.	10	D.F. Priv.	5 años	I.I.
Susana	1o/2o.	10	Mor. Priv.	5	I.I.
Alicia	2o/1o	7	D.F. Priv.	3	I.I.
Lupe	1o/6o	14	D.F. Priv.	2	Base
Azucena	Integrado			2	

I.I. = Interinato Ilimitado.

N O T A S

1. La línea de investigación asumida en este estudio, se distingue por su intento de conocer lo que pasa realmente en escuelas estudiadas sin suponerlas ni deducirlas. Rompe con la mirada pedagógica que supone cómo debe ser la escuela y con aquellas teorías que la conciben integrada a los aparatos ideológicos del Estado. En esta perspectiva, se concibe que la escuela es una institución constituida por la acción de los sujetos que en ella intervienen y que le dan vida en distintos momentos históricos. Las acciones de maestros, alumnos, autoridades y padres de familia, generan múltiples procesos (de trabajo, control, apropiación, reproducción, transmisión, construcción, etc.) que constituyen la vida escolar. Comprender cómo ocurren esos procesos es el planteamiento central de esta línea. Algunos de los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de esta línea se encuentran en: Rockwell, E. J. Ezpeleta (cod.) R. Mercado, C. Aguilar, E. Sandoval (1987).

2. El trabajo de campo del estudio se realizó de manera conjunta con María Eugenia Luna E., alumna de la Maestría inscrita en el proyecto en el que se realizó esta tesis. Aunque cada una hizo el trabajo según su tema de interés, lo compartimos desde sus inicios y sobre todo durante el primer año. Alguna información de sus registros ha sido incorporada a este estudio.

3. Los registros se elaboran siguiendo ciertas reglas desde el momento mismo de tomar las notas de campo. Se trata, por ejemplo, de observar a los niños tanto como al maestro, buscando tener precisión en la descripción; se evita juzgar mientras se registra o se distingue los propios juicios de lo que ocurre realmente. Lo último se vigila a través del uso de signos convencionales. Se ejerce vigilancia también en el momento de ampliar las notas de campo. La regla es ampliarlas dentro de un plazo de 24 horas después de haberlas tomado. En ese tiempo, se describe la secuencia de los eventos anotando todo lo que se puede con la mayor precisión y tan pronto como sea posible. Cuando hay grabación, se contextualiza lo escuchado con las notas que se tomaron al realizarla. Se interpretan los tonos, se identifica a los sujetos que participan en las interacciones. Al elaborar el registro se aspira y espera que el posible lector pueda reconstruir los eventos descritos como si los hubiera presenciado, aunque se trata de eventos interpretados desde el punto de vista de quien registra. Ver Mercado 1987.

4. El Programa de Tres Cuartos de Tiempo se implementó en la escuela del estudio en 1989. Según informaron las maestras antiguas busca aprovechar su experiencia al mismo tiempo que beneficiarlas económicamente. Tiene carácter voluntario y los maestros que lo realizan pueden elegir una actividad en la escuela, fuera del horario normal, de acuerdo a un diagnóstico previo de necesidades. En la escuela este programa se concretó en apoyos a los niños con problemas escolares, en coordinación con las maestras de grupos. Es implementado por ESEB (Esquema de Educación Basica), dependiente de la Dirección General de Educación Primaria, de la Secretaría de Educación Pública.

5. La organización sindical de los maestros mexicanos es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La Coordinadora de Trabajadores de la Educación (CNTE) es una agrupación dentro del SNTE que reúne a los maestros que luchan por democracia sindical, entre otros postulados. Durante el tiempo de realización de este estudio, dicha Coordinadora convocó a paros de labores que exigían un aumento salarial y mayor participación de sus miembros en el SNTE. Los planteamientos de la CNTE, en la escuela estudiada, tuvieron distintos grados de aceptación, por momentos fue mayoritaria y en otros, menor.

6. El análisis de un registro da lugar a notas analíticas. En ellas, se busca la reconstrucción de los eventos y sus sentidos. En estos análisis se vigila que las inferencias se apeguen a la evidencia empírica. Al mismo tiempo se trata de no reducir la complejidad de la información que se analiza. En la vigilancia que se ejerce en la construcción y en la forma de hacer el análisis de los registros se expresan conceptualizaciones teóricas y epistemológicas de la línea en la que se trabaja. Para mayores referencias ver: Rockwell 1985 y 1986.

7. Las descripciones analíticas son textos también muy apegados a los eventos registrados. Las descripciones resultantes integran fragmentos de varios registros que posibilitan la comprensión de los sentidos de lo registrado en distintos momentos del trabajo de campo.

8. Por seguridad, se mantiene en el anonimato el nombre de la escuela y de los maestros estudiados. Los que se incluyen no corresponden a la realidad.

9. Las maestras de educación especial trabajan en las escuelas primarias atendiendo a los niños con problemas de repitencia; el grupo formado por estos niños recibe el nombre de grupo integrado. Se trata de maestras que reciben una formación distinta a las de otras normalistas. Dependen laboralmente, de la Dirección General de Educación Especial de la S.E.P. En la escuela del estudio, la maestra de educación especial es la Ma. Azucena, quien trabaja colaborada por una sicóloga que se hace presente en la escuela en algunas ocasiones. El aula donde trabajaba la maestra Azucena y su grupo era al mismo tiempo "la bodega" donde se guardaban bancas, la mercancía que vendía la cooperativa escolar y el mimeógrafo entre otras cosas, dejando un espacio pequeño para las actividades del grupo. Por otro lado, los maestros adjuntos no tienen un grupo fijo, su función es reemplazar a maestros que por diversas razones no se presentan al trabajo.

10. Un maestro egresado de una normal privada no tiene asegurada una plaza de trabajo en escuelas oficiales como ocurre con egresados de escuelas normales dependientes del Estado. Para optar a una plaza definitiva en escuelas dependiente del Estado, los egresados de normales privadas deben realizar trabajos temporales en dichas escuelas, reemplazando a otros maestros, bajo el estatuto de "interinato limitado". Para lograr un "interinato ilimitado", cargo que permite una mayor estabilidad laboral, dicho maestro tiene que probar haber trabajado de manera continua durante un tiempo determinado en la modalidad de interinatos limitados. Tiene derecho a una plaza definitiva (base en la plaza) después de haber trabajado dos años en la modalidad de interinato ilimitado.

CAPITULO 1

EL TRABAJO COLECTIVO DE LOS MAESTROS Y LAS CONDICIONES ESPECIFICAS EN PRIMER GRADO

En este capítulo se describen algunas condiciones del trabajo de los maestros vinculadas con la construcción y circulación de recursos y saberes docentes. Se trata de las condiciones del trabajo colectivo entre maestros, alrededor de las actividades escolares de extraenseñanza y de enseñanza, y de las condiciones específicas del trabajo docente en primer grado.

En la sección 1 del capítulo, se describe el trabajo colectivo de los maestros como parte de las condiciones materiales en las que ocurre el quehacer docente. El trabajo colectivo de los maestros constituye espacios en los que se construyen y circulan los saberes docentes. Su realización atraviesa las dos dimensiones en las que se separa analíticamente trabajo docente, la de enseñanza y la de extraenseñanza.

En el inciso a, se tratan las relaciones de trabajo colectivo que se llevan a cabo entre maestros alrededor de actividades de extraenseñanza. Se abordan las actividades relacionadas con las comisiones de que se hacen cargo, las vinculadas a las actividades administrativas y las referidas a la atención de problemas laborales. Finalmente se describe la participación de los niños en el trabajo colectivo de los maestros.

En el inciso b, se analiza el trabajo colectivo generado por actividades de enseñanza. Se describe el trabajo colectivo de los maestros que se concreta en los préstamos de materiales, la realización de trabajos conjuntos y la observación mutua del trabajo entre colegas.

Por otro lado, en la trama de condiciones en que se realiza el trabajo docente, el análisis destaca condiciones específicas generadas por la división de la primaria en distintos grados. En este estudio se han explorado algunas de las condiciones específicas del trabajo docente en primer grado, que son tratadas en la sección 2 del capítulo. El análisis de las condiciones específicas del trabajo docente en este grado destaca la visibilidad a la que está expuesto y las exigencias del trabajo en el mismo.

Aparte de la complejidad implicada en el trabajo de enseñar a leer y escribir a un grupo numeroso de niños pequeños, el trabajo en primer grado requiere de los maestros la custodia de los niños y la atención de las necesidades que su edad demanda. Estas actividades les aumentan la carga de trabajo ya que se suman a las específicas tareas de enseñanza y a las de extraenseñanza que comparten los maestros de primer grado con otros colegas. Por estas condiciones, en la escuela del estudio, el primer grado queda frecuentemente sin maestro y en él se inician los maestros nuevos.

1.1. CONDICIONES DEL TRABAJO COLECTIVO DE LOS MAESTROS

El trabajo docente ocurre en ciertos contextos institucionales y sociales que conforman las condiciones materiales en que se realiza. Las condiciones materiales de trabajo son sobre todo "las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres" (Rockwell y Mercado 1986, 66).

En el presente análisis, desde el punto de vista de los procesos de construcción y circulación de saberes, el trabajo colectivo de

los maestros se hace visible en la trama de condiciones en las que éstos realizan su labor. En su realización se objetiva una forma del trabajo cotidiano de los maestros de primaria; se concreta en la colaboración mutua entre colegas, tanto en actividades de extraenseñanza como de enseñanza. Ocurre de manera privilegiada en dos espacios: en las comisiones, relacionado con el trabajo de extraenseñanza y en el grado, espacio vinculado al trabajo de enseñanza. En esos espacios abiertos por el trabajo colectivo de los maestros se construyen y circulan los saberes docentes, objeto de esta investigación.

Anteriores estudios han mostrado que el trabajo docente destinado a actividades no directamente vinculadas a la enseñanza ocupa gran parte del tiempo y las energías disponibles de los maestros (Galvez, Rockwell, Paradise y Sobrecasas 1981, Mercado 1986). Asimismo, han develado que el trabajo de extraenseñanza es necesario para la existencia cotidiana de la escuela, constituyéndose en la infraestructura sobre la que se realiza el trabajo de enseñanza (Aguilar 1986).

Llevar adelante tareas requeridas por el trabajo de extraenseñanza implica que los maestros encargados de comisiones busquen el apoyo de sus colegas. Para cumplirlas, en la jornada de cuatro horas y media en la escuela de este estudio, se hacen múltiples actividades, algunas al mismo tiempo y muchas veces mientras se realizan actividades de enseñanza. Las actividades de extraenseñanza ocupan también el tiempo de recreo en el que los maestros organizan trabajos conjuntos, comparten problemas, se ponen de acuerdo a veces entre todos sobre alguna decisión para llevarla como propuesta a la dirección. Las demandas institucionales del trabajo de extraenseñanza requieren del trabajo colectivo de los maestros.

Por otro lado, el trabajo de enseñanza requiere de los maestros respuestas inmediatas que muchas veces las encuentran apoyándose en sus colegas, principalmente en los del mismo grado, o en los que sienten más cercanos. En el análisis es frecuente que los maestros del mismo grado se organicen entre ellos para resolver problemas de enseñanza. Frecuentemente se les ve entrar y salir de los salones para consultarse acerca de alguna actividad; se ponen de acuerdo para hacer un trabajo, se prestan materiales, o directamente se les encuentra haciendo juntos un trabajo relacionado con la enseñanza. De este modo las exigencias del trabajo de enseñanza impulsan el trabajo colectivo entre maestros. Sin embargo, se trata de procesos que ocurren de manera informal, no cobijados por instancias institucionales, como es el caso de las comisiones (Ezpeleta 1990).

El encuentro de maestros por motivos de trabajo en momentos de recreo y en periodos de clases es permanente, tanto cuando realizan el trabajo en el aula como cuando trabajan en las comisiones. En estos espacios y tiempos se imbrican las distintas dimensiones del trabajo docente.

De este modo, el trabajo colectivo exigido institucionalmente por las comisiones, integra, por acción de los maestros, la trama de condiciones en las que se realiza el trabajo de enseñanza. En la interrelación de maestros que convocan las actividades de extraenseñanza, el trabajo colectivo constituye espacios en los que los maestros ponen en común sus distintas experiencias al tratar de responder a las exigencias del trabajo en sus distintas dimensiones. Así, los requerimientos del sistema educativo, expresados en disposiciones diversas con las que los maestros tienen que cumplir al mismo tiempo que enseñan a un grupo, crean también las condiciones para que entre ellos se establezcan vínculos de amistad y confianza que posibilitan su trabajo. En estos espacios se construyen y circulan los saberes docentes.

a) El trabajo colectivo en actividades de extraenseñanza.

(...) La maestra Lupe empieza a guardar en el estante cosas que están en su escritorio: unos recipientes, azúcar en una bolsa de plástico, una tela [...] Entra el maestro Enrique. La Ma. L. le pregunta: "tienes azúcar?[...]limones?"

Mo. E: "[...] exprimidores, todo"

Entran dos maestras. Platican entre todos.

La Ma.L. dice que trajo de su casa lo necesario para la limonada (azúcar, popotes). Las maestras se retiran. Queda el Mo. E. La Ma. Lupe le dice: "Si, hay que cortarlas. Tienes limones?".[...] (hablan del precio de la limonada) El Mo. dice que venderán a 600. Ella dice que está a 200. El duda y ella pregunta a los niños.

Ma: 'A cómo se las vendieron ayer?' Una niña responde que a 200.

El maestro se retira del salón (...). La maestra termina de guardar en el estante las bolsitas nylon, el azúcar, los platos desechables. Extiende el mantel color vino bordado sobre el que quedan su bolsa, el registro de asistencia, una regla y un stencil donde se lee 100% (de aumento?) que parece el original de un desplegado de la CNTE¹.

Ma. Lupe trabajando con su grupo en el salón al que entran colegas con quienes trabaja en comisiones.

Las comisiones

La preparación de horas cívicas, clausuras, celebraciones de temporada -día del niño, día de la madre, fiestas patrias- se hace en comisiones asignadas como tarea a dos o más maestros. Además de estas comisiones, los maestros tienen a su cargo otras -cooperativa, guardias- que atienden durante todo el año.

Las comisiones son actividades de extraenseñanza que convocan al trabajo a dos o más colegas y que implican interrupciones al propio trabajo de enseñanza. Este a veces se retoma inmediatamente; en otras ocasiones las interrupciones implican dejar al grupo solo por un tiempo mayor para atender el trabajo que demanda alguna comisión. Hay ocasiones en que la interrupción afecta sólo a los grupos de maestros comisionados. Hay otras, sin

embargo, en que el trabajo colectivo ocupa el espacio del trabajo de enseñanza de mayor número de maestros. Ocurre cuando se trata de comisiones que preparan festejos mayores como el Día de la Madre, o el de Fiestas Patrias. En esas ocasiones las interrupciones al trabajo de enseñanza se convierten en suspensiones de periodos completos de clase para permitir la preparación de las actividades requeridas.

El trabajo colectivo entre maestros condiciona el trabajo de enseñanza porque se realiza principalmente durante el periodo de clases. También se hace en horas de recreo (cooperativa, guardias) y es frecuente que genere actividad que se realiza en la casa, después de la jornada laboral. Muchas veces se interrumpen actividades que se están desarrollando en el aula para atender los requerimientos de los maestros que vienen al salón con distintos motivos, casi siempre de trabajo. Así, el fragmento citado como epígrafe, tomado de un registro especialmente significativo, ilustra las condiciones en las que se realiza el trabajo de enseñanza.

En esa ocasión, en el lapso de hora y media, se interrumpió el trabajo de la maestra 11 veces con distintos motivos. Unas maestras venían al parecer a preguntar algo sobre las Jornadas por la Paz^e que estaban en marcha en la escuela; otra maestra traía unos boletos para una función en el Teatro de la Ciudad; otra colega venía a pedir ayuda para un escrito que debía entregar a la dirección, sobre el trabajo de las Jornadas. Otro maestro entró a preguntar algo sobre la venta de agua de limón, comisión que compartía con la maestra del salón. También en esos días estaban en juego actividades referidas a la organización de un paro decretado por el movimiento disidente del magisterio. En medio de todo la maestra trabajaba con los niños. (Ver Capítulo 2.1.a.)

Las interrupciones de los maestros al trabajo de un grupo se convierten en abandono del propio, ya que se tiene que dejar solo al grupo para ir al de otra colega con la que se comparte una comisión. Estos casos son muy frecuentes.

Otra forma en que el trabajo colectivo de los maestros se imbrica con el de enseñanza, interrumpiéndolo, se muestra en la realización de trabajos conjuntos que hacen dos maestras del mismo grado, a las que más adelante se verá trabajar juntas también en actividades de enseñanza, (Capítulo 1.1.b.). En esta ocasión la consulta tiene por motivo la ceremonia de clausura de la que están encargadas.

Ma L. a S: Te venía a enseñar mi discurso /Le pasa un papel escrito a mano/ La Ma. S lo lee y lo muestra a la observadora. El papel dice "Hoy es 28 de julio de 1989. Nos hemos reunido para culminar las actividades de un curso escolar [...] Agradezco a la directora (...) haberme concedido la oportunidad de dirigirles estas palabras a los que hoy (...)". El texto decía en los últimos párrafos:

Todo lo grande comienza siempre pequeño, proyecta lo difícil de donde aún es fácil, realiza lo grande partiendo de donde aún es pequeño, todo lo difícil comienza siempre fácil todo lo grande comienza siempre pequeño, el viaje hacia lo eterno comienza ante tus pies el primer paso está dado y el horizonte está lleno de alternativas para Uds.

Lao Tsen

(Del Tao Te Kin. Libro que encierra la filosofía china)

Ma.L. a Ma.S.: A tí te toca por semana, porque a mí me toca [...]. Entonces yo voy a tomar el micrófono? (como poniéndose de acuerdo) (...).

La Ma.S dice a los niños que salgan al recreo. Le pasa la hoja a la Ma.L y le dice que está bien. (E2-37-EM+ Ocl. pg. 9) Grabación.

Como sugiere el registro, preparar el discurso implicó que las maestras se reunieran y un trabajo de búsqueda de material escrito que frecuentemente se hace fuera del tiempo de la jornada laboral. Eligieron un texto que consideraron adecuado a la fecha, e hicieron una selección cuidadosa del contenido.

A veces son varias las maestras que tienen que dejar su trabajo de enseñanza para integrar una comisión. Así, se observó a tres maestras recorrer los salones juntas preguntando a sus colegas dónde prefieren que se entreguen los diplomas, si en el patio o en cada salón. O como en el siguiente fragmento en el que todas las maestras de primer grado se organizan para recaudar fondos para el festejo del Día del Niño. La reunión entre las maestras ocurre en horas de clase, en el patio.

Ma.Alicia: 'Y qué vamos a vender?' (acercándose al grupo de maestras)

Ma.Susana: 'Les digo que zanahoria rallada con chile piquín'

Hacen cálculos de cuánta zanahoria y cuántos limones (...)

La Ma.Alicia anota qué es lo que hay que comprar y quién trae algunas cosas. Otra Ma. dice que ella tiene un aparato para pelarlas, la Ma.Susana dice cómo ella ralla la zanahoria para sus hijos y que puede traer su rallador. Cada una va diciendo algo y la Ma. Alicia toma nota. Calculan los costos y también cómo van a servirlo. Si en papelitos o en vasos. Deciden que en papelitos. (E2-92-06-pg.2 22 feb. 90 De 9:35 hrs. a 9:40 aprox.)

Como muestra el ejemplo, el trabajo de extraenseñanza, además de quitar tiempo al de enseñanza a veces también requiere que las maestras traigan de su casa las cosas que necesitan para llevarlo adelante.

En ocasiones el análisis muestra cómo confluyen ambas dimensiones del trabajo docente, cómo los maestros solucionan problemas de su trabajo de enseñanza al mismo tiempo que hacen el trabajo de extraenseñanza. Así, se observó a la maestra Alicia aprovechar la presencia de la maestra Tania en su salón (compartían una comisión de celebración del Día de la Bandera) para pedirle prestado unos sellos que necesitaba para enseñar los medios de comunicación y de transporte.

Hay trabajos colectivos que reúnen a todo el cuerpo de maestros que participa en distintas comisiones en la realización de festejos más grandes e importantes, como por ejemplo el del Día

de la Madre. Para organizar los mismos, se requiere más tiempo. En estas ocasiones, suele haber suspensión de clases, a veces sólo del grupo que tiene que ensayar un número de baile o de gimnasia; otras veces la suspensión se extiende a toda la escuela para que los maestros puedan hacer el trabajo requerido.

En una ocasión, se observó a un grupo de maestras haciendo ramitos (prendedores) de bienvenida para ofrecerlos a todas las madres de la escuela. La comisión encargada de estos ramitos, trabajó durante varios recreos en su realización y tal vez para terminar con esa tarea suspendieron clases después del recreo, dando lugar a la reunión de la comisión. Otras comisiones estaban encargadas de reunir abarrotes para tener una canasta básica (las cosas las donaban entre todos) que se sortearía el día del festejo. Los maestros varones estaban encargados del sonido y de la preparación del escenario. En este festejo se ocupó también tiempo de trabajo de enseñanza en la preparación de un regalo (trabajo manual) que cada alumno hizo a su mamá. Decidir cuál será el regalo es también objeto de trabajo colectivo. Así, en los grupos de primer grado, las maestras pidieron a los niños latas de leche vacías para convertirlas en unos casos en envases para guardar cereal, y en otro para guardar pañuelos.

En los ejemplos ofrecidos en párrafos anteriores se pretende mostrar que la realización del trabajo colectivo generado por las comisiones de festejos provocan interrupciones al trabajo de enseñanza y a veces también suspensiones de clases. En la escuela del estudio, las comisiones de festejos terminan con la realización de los mismos.

Hay otras comisiones que son permanentes, que ocupan la atención de los maestros encargados durante todo el año. Por ejemplo, las relacionadas con la cooperativa que demanda a los encargados organizar a los alumnos que venden, ocuparse de las cuentas diarias, recibir a los que traen lo que se vende, controlar la

mercancía y guardarla. En la escuela, estas actividades ocurren cerca de la hora del recreo e inmediatamente después del mismo cuando los alumnos entregan el dinero y la mercancía sobrante a los maestros encargados.

Desde el punto de vista del objeto de este estudio, estas comisiones y las que se organizan para festejos específicos, requieren la reunión de los maestros. Los maestros que tienen la misma comisión, tienden a estar juntos, a relacionarse más entre ellos. Así por ejemplo, suelen encontrarse casi siempre juntos -también cuando no les toca la guardia- a los maestros que comparten una guardia. En esos grupitos en los que se dividen todos los colegas de la escuela, se comparten problemas de trabajo. En ellos se pueden escuchar conversaciones referidas a sus condiciones laborales, al movimiento sindical, a materiales que necesitan. En estos grupos se resuelven problemas de trabajo.

Atención a actividades administrativas, recreativas y otras.

Las actividades administrativas, recreativas y otras parecidas forman parte de trabajos que hacen los maestros durante el tiempo de enseñanza. Su realización constriñe la dimensión de enseñanza, ya que se realizan durante el tiempo destinado a clases.

En efecto, parte del trabajo de los maestros es tener cierta documentación al día, boletas, estadísticas, registros, etc. que se observa hacer también en los salones. Además de la documentación de rutina, están las actividades extraordinarias "puestas" por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se observaron las relacionadas con las Jornadas por la Paz y con el Programa de Modernización Educativa³. Aunque las primeras fueron integradas a las tareas de enseñanza, los maestros dijeron que tenían el propósito de "llenarlos" de trabajos para obstaculizar la organización del movimiento disidente en curso. Alguna informó no encontrar sentido a los trabajos que hicieron sus alumnos. De

todas maneras los grupos estuvieron trabajando en la perspectiva de realizar una exposición con los mejores trabajos de la escuela. Aunque la exposición no se realizó se invirtió tiempo de enseñanza en su preparación.

Para llevar a cabo las consultas sobre el Programa de Modernización Educativa, en la escuela del estudio, se hicieron reuniones con suspensión de clases y comisiones de trabajo de la que formó parte una de las maestras de primer grado. En una junta observada, la comisión encargada leía preguntas de un cuestionario sobre las que opinaban los maestros y finalmente se ponían de acuerdo para escribir las respuestas. El Programa de Modernización Educativa, en su fase de consulta, demandó tanto actividades colectivas como trabajos individuales de los maestros. Estos trabajos se llevaron a cabo también en el tiempo destinado a la enseñanza.

Entre otros trabajos que realizan los maestros estudiados, están los que se refieren a actividades recreativas, campañas de salud y otras colaboraciones que hacen a algunas instituciones. En las primeras participan organizando la distribución de boletos para funciones recreativas. A veces se las anuncia en los cuadernos de los niños de primer grado, con recados escritos por los maestros. Los maestros atienden también al personal paramédico que viene a la escuela. Se observaron a los que prestan servicios de fluorización dental. Además, se registró la presencia de representantes de alguna institución que organizaba campamentos destinados a niños en edad escolar.

Entre las actividades de extraenseñanza se encuentran las que se hacen con los padres de familia a quienes se cita a juntas o se les llama individualmente para informarles de los problemas de sus hijos. Algunos maestros informaron que hacen trabajos con los padres para mejorar el local de la escuela, para pintar la barda,

arreglar los bancos, etc.

Si bien algunas de las actividades descritas no obligan al maestro a salir de su salón, cumplirlas implica llevarlas adelante al mismo tiempo que se realizan las actividades de enseñanza. El tener que hacer una variedad de otros trabajos al mismo tiempo que enseñan, obliga a los maestros a recortar las actividades de enseñanza, a hacerlas más rápidamente o a poner trabajos para que los niños los hagan solos (copias, lecturas). Así parecen tener tiempo disponible para las otras actividades que les son requeridas como parte de su quehacer.

Atención a problemas laborales.

La atención a los problemas sindicales es también objeto del trabajo colectivo de los maestros que, aunque no parece realizarse en horas de clase, se constituye en parte de las condiciones en las que se realiza el trabajo de enseñanza. Esto es así, sobre todo, cuando los maestros están en conflictos sindicales, como los que ocurrieron en el tiempo de realización del estudio.

La organización del movimiento y la comunicación de noticias acerca de su desarrollo, la hacen los maestros a veces en pequeños grupos, otras en grupos más grandes, durante el recreo, mientras se dirigen a sus salones o en conversaciones en el patio.

La siguiente selección ocurre cuando el movimiento aún tenía cierta fuerza en la escuela; participan gran parte de los maestros para decidir sobre cuándo realizar el festejo de las Fiestas Patrias porque coincidía con un paro programado por el movimiento disidente del magisterio. A los maestros parecía preocuparles la opinión de los padres de familia cuyo apoyo requieren para la realización de su trabajo.

Ma. Lupe encargada del festejo : 'Yo no vengo el viernes, (día del festejo) no vengo' (tono seguro) 'Por uds. vengo mañana. (día jueves) En la tarde me urge ir a Querétaro'.

Grupo de Mas [...] (siguen considerando hacerlo el jueves).

Ma. Lupe: Argumenta '[...] para no defraudar a los padres que están haciendo gastos. Por ellos yo creo que debemos hacerlo mañana' "como esté" (como esté preparado).

Ma. Alicia : 'Yo esta mañana ya les dije a los padres que el viernes hay paro'.

Ma. Viridiana: '[...] y qué dijeron?' (tono de interés).

Ma. Alicia: 'Nada. Como les estaba dejando tarea' (a los niños) (E2-57-06 pg. 1 Miércoles 13/9/89).

Cabe señalar que cuando el movimiento se iniciaba, y los paros convocados por la CNTE se cumplían en la escuela, los maestros de guardia ponían tareas a los niños cuyos padres venían a pedir las. También se observó a varias madres de familia acercarse a las maestras que hacían guardia para ofrecerles alguna fruta u otra cosa para comer.

La participación de los niños en el trabajo colectivo de los maestros.

El trabajo colectivo también se realiza mientras el maestro trabaja con el grupo. Se expresa en la variedad de trabajos que los maestros hacen simultáneamente en sus salones. Mientras corrigen cuadernos, también recogen cuotas, escriben recados para los padres, atienden a los niños que se atrasan y controlan al mismo tiempo al grupo. Así, se observó a la maestra Alicia enviar un recado a otro maestro cuando escribía recados para los padres en los cuadernos de los niños. Ella estaba encargada de reunir las respuestas de sus colegas a un cuestionario solicitado por las autoridades educativas.

Una estrategia que se observa implementar a las maestras estudiadas para permanecer en su trabajo de enseñanza, es apoyarse en algunos niños. Se les pide colaboración para que les ayuden a llevar y traer recados a algún colega con quien se tiene

que hacer un trabajo de comisión. Es frecuente observar a los niños en horas de clases llevar y traer recados solicitados por sus maestras. De ese modo ellas pueden permanecer en el salón atendiendo el trabajo de enseñanza.

En una ocasión en que la maestra Alicia corregía cuadernos y ponía recados, escribió uno para un maestro y después de asegurarse que un niño conocía al maestro le pidió que fuera a dejar el recado. El niño va al salón indicado y cuando regresa la maestra le pregunta "entregaste el recadito?". El niño responde que sí. La maestra pregunta "¿qué dijo?" "Gracias", responde el niño. "Cómo que gracias! (sorprendida) Que mande las respuestas! Dile que si lo leyó por favor". El niño sale otra vez. La maestra continúa corrigiendo cuadernos y trabajando con los otros niños. (Las respuestas que pedía se referían a la Consulta del Programa para la Modernización Educativa). (E2-78-OCL pgs. 8-10).

Los maestros se apoyan también en los niños para dar continuidad al trabajo de enseñanza que se realiza en medio de tantas interrupciones producidas por la atención a otras dimensiones del trabajo cotidiano. Es frecuente que los maestros pregunten a los niños en qué parte del trabajo se quedaron. Se presenciaron en algunos grupos debates entre niños que recordaban en qué parte del libro estaban, hasta que la maestra, con la ayuda de los niños, recordaba dónde se habían quedado.

Ma: (...) Sí, que estaban preocupados verdad? (se refiere al contenido de la lectura) Ya me acordé que sí ya la leímos. Ahora la página doscientos /se detiene/. Cómo se lee este número?(...)(E2-43-OCL+EM pgs 5-6 Grabación. 12/7/89).

En este apartado se trató de mostrar las condiciones en las que ocurre el trabajo de enseñanza y cómo en el mismo se imbrican las actividades de extraenseñanza que requieren el trabajo colectivo de los maestros. En las interrupciones, presiones y suspensiones del trabajo de enseñanza se expresan distintos requerimientos del sistema educativo que se traducen en actividades concretas a realizar en cada escuela: celebraciones y festejos instituidos, atención a problemas administrativos, de salud o actividades recreativas para los niños. También ahí, en esos tiempos y espacios, ocurre la interrelación de maestros que permite poner en común sus experiencias individuales dando lugar a la circulación de saberes y a la construcción de otros.

b) El trabajo colectivo de los maestros en actividades de enseñanza.

" Afortunadamente (los compañeros) me quieren mucho y pues todos ahí nos respetamos, nos hablamos, seguimos. Entonces, ya con esa confianza [...] (se dice) me atoré en esto. Con qué letra se escribe esto [...] Ya hay cierta confianza".

Maestra Lupe

Las demandas del trabajo de enseñanza plantean a los docentes problemas que requieren soluciones inmediatas que muchas veces encuentran en la realización del trabajo colectivo.

El trabajo colectivo de los maestros abre espacios que ellos aprovechan para resolver todo tipo de problemas planteados por su quehacer cotidiano. Sin embargo, el análisis muestra que la colaboración entre colegas en las actividades de enseñanza no está normada por la institución escolar, no es obligatoria, aunque sí está institucionalizada por los maestros. Requiere, sin embargo, de un esfuerzo personal para ser lograda; implica apropiarse de ciertas normas de convivencia que caracterizan a cada escuela.

Los maestros estudiados realizan su trabajo en una escuela en la que existen ciertas normas, usos, costumbres y formas de relacionarse entre maestros, no escritas, que regulan las acciones de quienes intervienen en el trabajo cotidiano. Forman parte del contexto cotidiano que se ha construido en la escuela a lo largo de su particular historia. Los maestros requieren apropiarse de estas normas, usos, etc. también para lograr el apoyo de sus colegas. La exigencia institucional de tener que trabajar con los colegas en actividades de extraenseñanza parece hacer necesario crear y mantener ciertas reglas de convivencia que permitan el mutuo apoyo. Lo que se dice y lo que no dice, lo que se comparte abiertamente, lo que se calla, lo que se reconoce

o no, es parte de las normas de convivencia -o de supervivencia como dicen algunos autores- en el trabajo⁴; es parte de las condiciones en las que éste se realiza.

Las formas colectivas de trabajo, la posibilidad de adoptar recursos o ideas de otros colegas, de pedir ayuda o de brindarla, son resultado de las características del trabajo docente realizado al abrigo de relaciones de amistad y confianza. Estas relaciones, construidas y mantenidas cotidianamente, sostienen en parte la posibilidad de atender tanto los requerimientos del trabajo colectivo como los que resultan del propio. Forman parte de las condiciones que permiten la construcción y circulación colectiva de saberes. Las relaciones cordiales facilitan todo tipo de apropiaciones a los maestros y no sólo las referidas al trabajo de enseñanza tratados en este punto⁵.

En los procesos de construcción y circulación en estudio, se hacen visibles algunas recurrencias como la consulta permanente entre colegas, los préstamos, las experiencias de trabajo compartidas o trabajos conjuntos y la posibilidad de mirar el trabajo de otro. Ocurren entre maestros que se relacionan frecuentemente, que parecen haber desarrollado cierta confianza y amistad. Así se genera la posibilidad de intercambiar experiencias, compartir, seleccionar, comparar y diseñar recursos para la enseñanza conformándose, entre los maestros, los espacios de construcción y circulación de saberes docentes.

En la trama de relaciones interpersonales construida en cada escuela alrededor del trabajo, la consulta entre maestros es una constante. El análisis muestra que en los salones estudiados, es frecuente la entrada y salida de maestros para consultar con colegas. Los motivos de las consultas son múltiples y cruzan la dimensión de enseñanza y la de extraenseñanza del trabajo docente. Se consulta permanentemente a los colegas y parece ser

que algunas decisiones se toman por consenso, sobre todo las relacionadas con actividades de extraenseñanza. Así, cuando tres maestras pasan por los salones a preguntar dónde se entregarán los diplomas, una de las comisionadas dice que se hará "lo que diga la mayoría". Asimismo, en el grupo de maestros reunido en un recreo para decidir qué día hacer el festejo del 16 de septiembre, es la mayoría presente la que decide plantear a la dirección el problema. Todas las actividades observadas que se hacen entre varios maestros se deciden vía consulta.

En lo que continúa, se intenta una aproximación al trabajo colectivo de los maestros en actividades de enseñanza. Las exigencias del trabajo colectivo demandadas por actividades de extraenseñanza obligan a los maestros a dejar su trabajo de enseñanza para realizar consultas con colegas. Durante las visitas a los salones de sus colegas se ve el trabajo que hacen, cómo lo hacen, qué materiales usan, qué están trabajando los niños y cómo.

En la interrelación de maestros generada por el trabajo colectivo, referido a actividades de extraenseñanza, surge la posibilidad de pedir prestado algún material, de fijarse en un recurso que usa una colega, de preguntar. Se entra al salón de otra maestra también a mostrar el propio trabajo, a pedir una opinión. Así ocurren los préstamos de materiales, los trabajos conjuntos entre maestros; se da también la posibilidad de mirar el trabajo de los colegas. En estos espacios circulan y se construyen saberes docentes de los que se apropian los maestros al realizar el trabajo colectivo.

Los préstamos de materiales.

Los préstamos de materiales ocurren entre maestras que han trabajado de manera más cercana en ocasiones anteriores o que están desarrollando experiencias de trabajo compartidas, o que

por el tiempo de permanencia en la escuela han construido entre ellas relaciones que les permiten este tipo de intercambios. Se piden prestados sellos, dibujos, textos, programas y otros, generalmente con anticipación. Por ejemplo la maestra Susana pidió prestados unos cuadernos de evaluación de segundo grado para usarlos en el siguiente año escolar. La maestra informó que tenía que fotocopiar esos materiales y luego devolverlos. Pedir prestado un material, fotocopiarlo, devolverlo, guardarlo para cuando lo necesite, son acciones que conforman una parte de su trabajo: buscar los recursos que requiere el trabajo de enseñanza.

Los maestros estudiados usan sellos para marcar tareas, para estamparlos en los cuadernos como dibujos que los niños colorean y que usan como referencia para escribir palabras o enunciados. También se usan para alentar el trabajo de los niños. Hay varias clases de sellos y no todos los maestros los tienen. La maestra Susana tenía algunos de su propiedad, dibujos de frutas y verduras. La maestra Alicia tenía una abejita con la que calificaba tareas bien hechas. Asimismo la maestra Lupe se compró una placa con sellos de letras para hacer la palabra TAREA que estampaba al principio del año escolar en los cuadernos de los niños.

La maestra Tania, con varios años de experiencia en el grado fue reuniendo sellos poco a poco, y a ella recurrió Alicia cuando tenía que avanzar el tema Medios de Comunicación y de Transportes. Comprarlos implica ir a buscarlos, gastar dinero en un material que tal vez no se volverá a usar más que en la enseñanza del primer grado; por eso se compran algunos y se piden prestados otros a los colegas con los que se tiene mayor confianza.

En una ocasión en que se observaba el trabajo de la maestra Alicia y de sus alumnos, entró al salón la maestra Tania. Alicia la saludó con entusiasmo aunque sin dejar de escribir recados a padres de familia, trabajo que realizaba en ese momento. La maestra Tania venía a mostrarle cómo estaba la organización del festejo del Día de la Bandera, comisión de la que ambas eran encargadas. Cuando Tania acabó de avisarle qué cambios hubieron en el programa de festejos, Alicia sin hacer comentarios sobre el mismo, inmediatamente le dice:

Alicia: "Oye ¿me puedes prestar tus sellitos?"

Tania: "[...] cuáles?" (sorprendida)

Alicia: "Esos que tienes, medios de comunicación [...]."

Tania: "Ahora mismo?" (sorprendida)

Alicia: "Si" [...]

La maestra Tania dice que aún tiene que ir a buscar a otro maestro en el segundo piso del edificio escolar y que luego se los mandará. Alicia pide a un niño que vaya con la maestra Tania para traer los sellos, quien poco después regresa al salón con una caja de sellos.
(E2-78-0C. 9-11)

En el fragmento anterior, la maestra Alicia aprovechó la presencia de la maestra Tania, en su salón, para pedir prestado los sellos que necesitaba para hacer su trabajo de enseñanza, situación que es frecuente en la interrelación de maestros durante la realización del trabajo cotidiano.

Los préstamos que se observaron ocurrieron en momentos de clase. En otra ocasión, la maestra Azucena (atiende el grupo integrado) entra al salón de la maestra Susana con una caja grande y plana. La maestra Susana la recibe muy contenta. Parecía que le traía algo que le gustó mucho. La caja contenía sellos que se sumaron a otros sellos que la maestra Susana tenía en su escritorio, en unas cajas amarillas que también pertenecían a su colega Azucena. Al parecer la maestra Susana estaba reuniendo sellos para algún

trabajo futuro.

En otra ocasión se observaron en el escritorio de otra maestra dos Manuales del Maestro (material que acompaña a los textos de la SEP) abiertos en las mismas páginas. Uno de ellos estaba completamente escrito y el otro a medio escribir. Al preguntarle qué hacía, la maestra responde:

Ma.: 'Ya ves que te dije que no seguía el programa? Ahora con tanta tensión que hay, tengo miedo que me lo pidan, así que se lo pedí prestado a mi compañera y lo estoy copiando (...)
(E2-24-Oci-EM pg.3 16/6/89)

Pedir prestado un material a alguna colega implica que se han construido relaciones de amistad y confianza. No se los puede pedir a cualquiera sino a quien se sienta más cercano.

La realización de trabajos conjuntos.

Es también frecuente en el análisis encontrar a maestros realizando algún trabajo conjunto vinculado con la enseñanza como por ejemplo preparar materiales de trabajo o diseñar una prueba.

Este tipo de relaciones de trabajo difieren de otras que tienen carácter circunstancial, que se realizan entre maestros de distintos grados. Los trabajos conjuntos tienden a ocurrir con más frecuencia entre maestras del mismo grado que se apoyan permanentemente en la realización de su labor, apoyo que dura un tiempo prolongado.

Se trata de relaciones entre maestras que trabajan de manera más estrecha colaborándose mutuamente a lo largo del tiempo que les toca atender un mismo grado. El nivel de relación que parecen establecer es de mutua confianza y reciprocidad, contexto que se ha construido probablemente por las repetidas experiencias de trabajo compartidas. Este marco propicia que las colegas involucradas estén en permanente relación. Permite un amplio

acceso al trabajo de la otra, posibilidad de consultarse, de pedir prestados algunos materiales, de aclarar dudas, pedir consejo, etc. Así parece haber ocurrido con las maestras Tania y Susana cuando se iniciaron en la escuela o con la maestra Lupe cuando trabajó con la maestra Ana, reemplazante de la maestra Susana. Más tarde cuando la última se reincorporó, se les observó trabajar juntas durante el último trimestre del año escolar 1988-89. (Ver Capítulo 2.1.a.)

Lo que se describe a continuación está circunscrito a un momento de las relaciones de trabajo entre dos maestras. Eventos similares ocurren con mucha frecuencia entre otros colegas de la escuela que trabajan juntas, ya sea de manera permanente o temporal.

Susana explica a la observadora lo que hace con la maestra Lupe que está en su salón:

Ma. Susana : (...) Ahorita la Ma. Lupe y yo estamos organizándonos para hacer la prueba final /muestra unos papeles que tiene en su escritorio y leyendo dice/ Ella dio medios, cuartos, tercios, y problemas de sumas, restas, dictado de enunciados, con palabras compuestas, dictado de números, número y letra, bueno [...] (nombra todo lo que cubrieron del programa) (...) Y ahorita estamos viendo aquí, por ejemplo estas adivinanzas /Muestra una hoja mimeografiada que tiene 6 adivinanzas. Debajo de cada una hay un espacio donde se tiene que escribir la respuesta que está sugerida por los dibujos que hay al final de la página/ (...) Y vamos a poner los dibujos /atiende a una niña que pide permiso para salir/ (...) Y así estamos viendo aquí otras cosas. Por ejemplo esto lo vamos a poner en la prueba también /Me muestra unos problemas de un suplemento de EL Nacional/ (diario fechado en 1983).

Ma.S: La Ma.Lupe lo encontró (...) hay unos problemas de acá /señala el suplemento/ y esos sí los vamos a, pues a copiar (tono de complicidad) Muestra unos problemas ilustrados.

Ma.Lupe : Fíjate que mi mamá tiene mucho material guardado. Desgraciadamente hasta ahora que necesitábamos un examen final, que ella me dijo (se refiere a la Ma. S.) oye vamos a hacerlo juntas, (...) me encontré los periodiquitos, apenas, a esta altura del año y tienen actividades bonitas, recreativas más que nada [...].

Ma. Susana: Es lo que le estoy diciendo, que de aquí vamos a sacar muchas cosas para la prueba. Claro que ya vimos, no?

Ma. Lupe: Los conceptos ya están dados, nada más que queremos la idea para el examen. Y para

poner atractivo el examen le podemos copiar el dibujo, yo creo que sale en el stencil (E2-37-OCL+EM pgs.2-3) Grabación y (E2-38-EM-pg.1) Grabación.

A los dos días la observadora pregunta a la maestra Lupe sobre la prueba.

Ma.Lupe : /Ah, la maestra Susana tiene que hacerla. Vamos a preguntarle/ (...) (E2-46-EM-pg.3)

Al unir sus esfuerzos y experiencias durante varios días en que realizan la prueba, las maestras comparten experiencias y recursos. La interrelación les permite enriquecer la propia experiencia y aprovechar también la de colegas no sólo de la escuela sino de otras, como la que está contenida en los materiales a los que la maestra Lupe hace referencia en el fragmento. Las maestras del ejemplo realizan el trabajo conjunto como una tarea interesante. De ese modo se intercambian y surgen ideas, se transmiten saberes. Así, en el caso de la elaboración de la prueba, es la maestra con mayor experiencia en el grado la que la diseña (Susana).

En la consulta permanente a que da lugar la realización de trabajos conjuntos, los maestros resuelven problemas. Toman decisiones sobre los contenidos de enseñanza, se prestan materiales, aclaran dudas, a veces hasta de tipo ortográfico; ahí se generan los contextos en los que circulan recursos y saberes de los que apropian los maestros para realizar su trabajo.

La posibilidad de mirar el trabajo de otro colega.

A través de las múltiples consultas se da la posibilidad de mirar el trabajo de los colegas, que es otra de las condiciones en las que se realiza el trabajo cotidiano de los maestros. Se da de manera natural entre maestros que se relacionan frecuentemente por distintos motivos del trabajo. El análisis muestra que los maestros de un mismo grado parecen saber casi con exactitud qué están haciendo sus colegas de grado y cómo lo están haciendo. De esto parecen enterarse en las frecuentes entradas y salidas a los

salones y también por la permanente relación de trabajo en la que están. Así por ejemplo, la maestra Lupe, refiriéndose a la enseñanza de los números del 1 al 100 decía que ella usaba la "tabla de la centena" lo que le permitía avanzar "de volada" mientras que en los otros salones lo hacían número por número escribiendo una plana para cada uno. (Selección completa en Capítulo 2.1.b.). Asimismo, la maestra Alicia sabía que sus colegas de grado hacían escribir los colores (rojo, azul, etc.) al principio del año, mientras que ella "no lo consideraba conveniente aún".

Como resultado de la permanente relación entre maestros en la que se desenvuelve el trabajo docente en primaria, es posible ver lo que hacen los demás; sin que ese sea un objetivo, se exhibe lo que se hace. Esta exposición del trabajo se constituye en fuente de recursos a la que se accede por la frecuente interacción con los colegas. Es resultado del trabajo colectivo que se realiza. El contacto permanente en el que trabajan los maestros estudiados les permite ver, fijarse al pasar, en cosas que les sirven en su labor. Tal vez no sólo por un afán competitivo (que no deja de haber) sino por un sentido de búsqueda que parece caracterizar muchas de estas acciones observadas entre los maestros.

Fijarse en lo que hacen las colegas parece ser también una forma de evaluar el propio trabajo. Lo que hacen otros maestros del grado parece servir de referencia para el suyo; tal vez por eso los maestros parecen siempre atentos a lo que puede serles útil, se fijan rápidamente en cosas que a los no involucrados pueden pasar desapercibidas.

Al escuchar a una colega contar algo que le "funcionó", -desde referentes propios sobre lo que eso significa- existe la posibilidad de retomar la idea adaptándola a la propia manera de hacer las cosas en el salón. Por esta vía los maestros parecen

encontrar algunas ideas o recursos que les hacen falta para realizar su trabajo. Es el caso de Tania, quien reportó que usaba unos "boletitos" para estimular el trabajo de sus alumnos, que originalmente los vio usar a Azucena, maestra del grupo integrado.

Ma. Tania: Muchas veces entre compañeras [...] no a copiarse, sino a pasarse ideas, no? Por ejemplo eso de los boletos, lo sacó la maestra de integrado. Sabes qué? le dije. Yo creo que también yo voy a hacer lo mismo porque mis niños están [...] (indisciplinados). Entonces lo hice así. Nada más que ella cuando juntan 10, les da el premio. Yo no, porque se aburrirían mucho y dirían, nada más [...] (nos está tomando el pelo) la maestra, verdad? /Se ríe/ Yo nada más con cinco boletitos, ya. (E2-35-EM pg. 2) Grabación.

Este fragmento es uno de los muchos ejemplos de situaciones en las que los maestros se apropian de recursos que necesitan para su trabajo en la interrelación cotidiana con sus colegas. Hay que remarcar sin embargo, que en los procesos estudiados los saberes docentes no siempre circulan de manera abierta o explícita. Hay ideas que se toman de otros sin decirlo, sin reconocerlo, quizá porque no se tiene conciencia de ello, o tal vez porque faltan los contextos de confianza o porque no se ha avanzado mucho en su construcción, o como decía una maestra, "por celo profesional". Pero aunque las fuentes de los saberes docentes estudiados no estén muy claras, hay indicios que sugieren que son resultado de la forma como se trabaja en la escuela primaria.

En el análisis aquí presentado, se intentó mostrar el trabajo colectivo entre maestros en la dimensión de enseñanza. Se destacó la importancia del trabajo colectivo demandado por las actividades de extraenseñanza. Para realizar el trabajo colectivo los maestros se consultan permanentemente entre ellos durante las horas de clase, interrumpiendo el trabajo de enseñanza. Así el trabajo colectivo referido a las actividades de extraenseñanza, marca algunas condiciones en las que se realiza el trabajo de enseñanza.

Se intentó mostrar también que en la interrelación convocada por el trabajo colectivo, surgen los espacios en los que los maestros construyen y se apropian de saberes desplegados en las prácticas de los colegas con los que trabajan. El trabajo colectivo constituye los espacios en los que los maestros se relacionan entre ellos; allí surgen relaciones de amistad y confianza entre maestros que son los que posibilitan intercambios de recursos. El trabajo colectivo da la posibilidad de acceder a la experiencia de los colegas, de mirar el trabajo que hacen, de tomar ideas. Al solucionar problemas con los colegas, los maestros se apropian de algunos de los saberes que requiere su oficio.

1.2. CONDICIONES ESPECIFICAS DEL TRABAJO DOCENTE EN PRIMER GRADO.

Ma: "La flor. Qué le quieres poner?"

Ao: "Es"

Ma: "A ver. Ponle." Giovanni escribe.

Ma: "Es (pausa) Es qué?"

Ao: "Amarilla" /Mirando a la maestra/

Ma: "Amarilla" Giovanni escribe.

Ma: "A-ma-ri"/mirando el trabajo/ Aquí le ponemos el puntito a la i". "Cuántos tienes?"

Ao: [...] (contesta)

Ma: "[...] (contando los enunciados escritos) cuatro, cinco, te faltan tres. Orale. Te faltan tres. Córrele (...)"

Maestra Alicia trabajando con material preparado por sus colegas Susana y Azucena.

Las condiciones del trabajo docente descritas en el punto 1 afectan a todos los maestros de la escuela ya que todos participan de alguna comisión, realizan trabajo de "papeleo" atienden a funcionarios de distintas instituciones que requieren su colaboración y pueden acudir a sus colegas en busca de apoyo. Además de estas condiciones comunes hay otras específicas originadas en la división de la primaria en distintos grados; integran la trama de condiciones en que se realiza el trabajo docente.

Las condiciones específicas del trabajo de enseñanza en cada grado exigen a los maestros la apropiación de ciertos recursos docentes indispensables. Para cada grado son necesarios ciertos conocimientos y experiencias de trabajo que respondan a las características de los niños y a sus necesidades de aprendizaje. Por esto tal vez los maestros con cierta antigüedad tienden a permanecer en la enseñanza del o de los grados de su preferencia.

En este estudio se han explorado algunas de las condiciones específicas del trabajo docente en primer grado, entre ellas su visibilidad y exigencias. El trabajo en primer grado requiere ser guiado muy de cerca, y al principio sobre todo, se tiene que hacer niño por niño. Se trata de un trabajo más expuesto a las miradas de los padres de familia, la dirección y los colegas. Requiere contar con múltiples recursos cuya consecución y realización aumenta las cargas de trabajo.

En esta sección, primero se describen algunos materiales que usan las maestras estudiadas, preparados por ellas, que parecen funcionales a sus condiciones de trabajo. En la preparación de estos materiales el análisis muestra a las maestras colaborar entre ellas. En los distintos usos que las maestras estudiadas dan a los mismos materiales se objetivan saberes apropiados en distintos momentos de su vida profesional. Los diversos usos y estrategias que se describen muestran también los límites de la heterogeneidad de las prácticas docentes, marcados por las comunes condiciones de trabajo.

En la segunda parte de la sección, se describen distintas estrategias que los maestros usan para organizar el trabajo con niños de primer grado. En esa variedad de estrategias se distinguen problemas comunes que los maestros tienen que resolver. Entre esos problemas se encuentra la necesidad de

atender tanto al grupo como a cada niño de manera individual, dada su edad y las exigencias del trabajo. El análisis muestra diversas maneras de usar el tiempo y el espacio en los que se expresan distintos "acuerdos de trabajo" contruidos entre maestras y alumnos que dan sentido a las actividades que hacen y que les permiten llevarlas adelante. (McDermott 1977).

a) La visibilidad del trabajo en primer grado.

"(...) tenía mis sellos para hacerlo rápido porque yo estaba desesperada y no sabía como poner las muestras en cada cuaderno, poner recados en cada cuaderno. Nada más podía hacerlo en algunas ocasiones, y cuando eran recados, había que ponérselos a cada uno en particular, había que escribírselos a cada uno. Entonces usé el sello".

Maestra Lupe

Una de las condiciones específicas del trabajo docente en primer grado es su visibilidad. La visibilidad se basa en los requerimientos del trabajo, centrados principalmente en la enseñanza de la lecto-escritura a un promedio de 30 niños pequeños por grupo.

Cumplir con las exigencias implicadas en el trabajo con primer grado significa realizar tareas específicas como la preparación de materiales; exige contar con múltiples recursos como son los sellos, dibujos, muñecos, títeres; en fin, requiere la búsqueda, elaboración y uso de una variedad de recursos para lograr sostener la atención de los niños pequeños con los que se trabaja. Demanda mayor tiempo de revisión y corrección de cuadernos, poner muestras en cada uno, escribir recados a los padres de cada niño. En la realización de estas tareas se hace visible el trabajo docente y las cargas que su realización implica (Anexo 1).

Las características del trabajo docente en primer grado, empuja a los maestros a buscar las formas de "sacar adelante al grupo" de la manera más expedita posible y en estas búsquedas son muy importantes la experiencia de los colegas y los recursos de trabajo colectivamente contruídos.

La preparación de materiales.

Los materiales que preparan los maestros generalmente son láminas para enseñar las letras que distribuyen a los niños y que también colocan en las paredes como recordatorios. Las últimas las hacen en cartulina mientras que las primeras en papel bond que aportan los niños. Las usan sobre todo en la primera mitad del año escolar.

Este material se prepara en la casa, "en la noche", a veces con la ayuda de familiares. La cantidad y calidad del mismo parece depender de los recursos que disponen las maestras. A veces también se hacen en la escuela. Así se observó a una maestra apoyarse en alumnas de quinto grado (ex-alumnas suyas) para calcar unas láminas que necesitaba para que las usaran sus alumnos de primer grado. Otras maestras usan stenciles electrónicos y también el mimeógrafo de la escuela. Tal vez porque les cuesta hacerlos, las maestras "regalan" el material no usado para que sus colegas los aprovechen, como hizo la maestra Lupe cuando terminó el año escolar. Otras se ponen de acuerdo con colegas de trabajo para hacerlos juntas.

Desde febrero de 1990, en el salón de primer grado de la maestra Susana se registró información sobre sus alumnos quienes recortaban, iluminaban y pegaban dibujos en sus cuadernos. Los materiales mencionados consistían en dibujos de objetos distintos cuyo nombre contenía una letra, por ejemplo, en la página de la letra "f" habían un foco, una jirafa, un teléfono, etc. que la maestra hizo colaborada por la maestra de educación especial (Azucena) y que sirvió para todas las colegas (Ver Anexo 2).

ML: (...) cómo las hicieron? (hojas mimeografiadas)

Ma: 'Con Azucena, con ella las dibujamos. Les pedimos stencil a los niños' (...) Si, ahora tenemos material para todo el año'

ML: 'Las hicieron para las dos?'

Ma: 'No, para las cuatro'

ML: '¿Cómo?'

Ma: 'Les dijimos a las demás, saben qué? Estamos haciendo material. ¿Quieren? Nada más nos dan papel y sacamos para todos'. Eso hicimos este año. Antes cada una hacia su material. Y ahora ya lo tenemos las cuatro igual, para que trabajemos todas igual'. (E2-93-EM+OC pgs. 1-2)

Aunque todas tuvieron el mismo material, en los salones observados se los usó de distintas maneras. En el salón de Susana servían para escribir palabras. Ella explica cómo se usaron estos materiales en su salón:

Ma: (...) recortan la campana y adelantito le ponen su nombre. El caballo /mirando la hoja mimeografiada/ lo recortan, lo pegan y le ponen el nombre. Y así todo. Igual en éstas. (Me fijo que hay unas rayas en las que se puede escribir). Las señalo.

Ma: (...) tiene la rayita, no se las pusimos aquí, no escribieron en la hoja sino que lo recortaron. Lo recortaron lo pegaron en el cuaderno y le pusieron el nombre. Pero ya ellos solitos (tono de orgullo)

ML: Cada letra tiene

Ma: (...) cada letra tiene sus dibujos.

ML: Estas ya las usaste?

Ma: Si, mira tengo de todas las letras, de la m de la s, de la p, de todas, todas, todas. Ellos escriben el nombre. Raqueta, lo recortaban, lo pegaban y le ponen el nombre (...)
(E2-75-OCL pg. 9) Grabación.

La maestra Alicia usó los mismos materiales de manera distinta. En su grupo, los niños elegían los que querían, teniendo en cuenta la cantidad indicada por la maestra. Además de recortar y pegar los dibujos, los iluminaban. Después escribían un enunciado referido a los dibujos.

Sin materiales el trabajo con niños pequeños se hace difícil. Aumenta el nivel de ruido, por la inquietud del grupo que no encuentra interés en las actividades ni ocupación para sus energías. Tal vez por eso las maestras no dudan en prepararlos

muchas veces en su casa, aunque hacerlos implica mayores cargas de trabajo.

Otros materiales y sus usos.

Las condiciones específicas del trabajo de los maestros de primer grado requieren una variedad de otros materiales que se recolectan y que llenan los estantes de las maestras. En ellos se observan: cartulinas con dibujos, láminas, cajas con sellos, latitas que se hace con los niños para que pongan sus lápices y allí les saquen punta para que no ensucien el salón. Hay retazos de tela, botes con pegamento de todo tamaño, tijeras, colores, papeles lustrosos, muñecos para hacer teatro, vasos desechables, platos, conos de papel para tomar agua, etc. También están las pilas de cuadernos y libros de trabajo que se guardan en el estante después de que los niños trabajan con ellos. Allí se guardan además, las fichas de trabajo del IPALE y otros materiales relacionados con esta propuesta.

Cada material tiene una función, así por ejemplo los sellos son usados por los maestros para trabajar más rápido, ya que en lugar de hacer dibujos en cada cuaderno se estampan sellos con dibujos de frutas, verduras, medios de comunicación y otros.

Los sellos son de goma y madera. Cada dibujo, por ejemplo, viene en un sello. Hay también placas con letras armables y sellos que tienen palabras escritas que estampan las maestras en los cuadernos de los niños cuando los revisan (Anexo 3). Reunirlos significa tiempo y trabajo, además del gasto que demanda comprarlos en librerías.

ML: Y el sello cómo lo hiciste? De dónde lo sacaste?

Ma: Ah, pues, los compro.

ML: Y cuando enseñabas quinto grado, también los tenías?

Ma: No. Los compré especialmente para primero... (E2-27-EM- pg. 3) Grabación

En los cuadernos de alumnos de la maestra Lupe se encontraron estampados sellos que decían TAREA. La maestra informó que ya no los usaba porque:

Ma: Ahora los niños copian la tarea del pizarrón. Ya les dicto. Entonces les digo, tarea muchachos. Ponen como título. Número uno.. (E2-27-EM pg.3) grabación.

Además de usarlos para marcar tareas, sirven para enviar recados a los padres y para incentivar, según los maestros, el trabajo de los niños. Hay otros sellos con dibujos que se usan para que los niños escriban palabras relacionadas o hagan ejercicios de aritmética. La maestra Tania explica los usos de sus sellos.

Ma T: Es un sello, un sellito de abecedario, si? [...] (placas con letras). Entonces yo aquí formo lo que yo necesito, lo que más se utiliza es esto /con el sello en la mano/: Leer 3 y copiar 1. Como no puedo ponerle más [...] entonces ya con esto, ellos ya saben, ya les expliqué. Entonces la mamá al ver el sello que dice leer 3 y copiar 1 ya sabe que (el niño) tiene que leer 3 veces y lo tiene que copiar una vez en su cuaderno. También tiene que hacer el dibujo de la lectura y colorearlo. Otro es uno especial donde dice presentarse padres de familia, tal día, tal hora, para tratar asuntos relacionados con la educación de su hijo. Otro que estoy manejando, ahorita te los enseño, es por medio de tarjetitas. Esas tarjetitas dicen mala conducta y otros dicen felicitaciones /dibujo de unas manos aplaudiendo/ (E2-35-EM pgs. 1-2) Grabación.

La maestra Alicia usa un sello con una abejita para destacar una tarea bien hecha; así parece estimular el trabajo de los niños (Anexo 3).

Ma: "¿A ver, quién se va a sacar una abejita?" [...]

Henry: 'Maestra ya terminé' mostrándole su trabajo desde su mesa que está muy cerca del escritorio de la maestra.

Ella le dice que se "forme". Henry se levanta y se forma. La fila está corta. Al ratito veo que está al lado de la maestra, quien califica su cuaderno.

Henry: 'Diez' (tono feliz) 'Abejita?' (entusiasmado)

La maestra le califica 10 y abejita. Henry deja su cuaderno y pide ir al baño. Saltando en un pie, se dirige hacia la puerta. (E2-60-OCL pg. 5)

Los sellos forman parte de las búsquedas de recursos que sobresalen en el análisis; tienen muchos usos, así los de medios de transporte también sirven para enseñar algunas letras.

La relación con los padres de familia es parte de la labor docente en primer grado. La necesidad de cumplir con los requerimientos del trabajo, obliga a los maestros a trabajar de manera más estrecha con los padres de familia, a quienes se les pide colaboración con las tareas de sus hijos. Esta situación hace que los padres puedan observar más de cerca el trabajo de los maestros del grado y vigilar el mismo. Una forma en la que se traduce la visibilidad del trabajo de las maestras de primer grado y de las miradas externas al que está sujeto, se manifiesta en la presencia de las madres de familia a la hora de la distribución de los grupos, como reporta la maestra Alicia que sucedió en el segundo año escolar de la investigación.

Ma Alicia: (...) luego te dicen las mamás, oiga maestra yo quiero que mi niño esté con usted, y que no se qué y no se cuántos. Pues bueno, entonces yo [...] (les dije a las maestras) que mamás te dijeron que sus niños estén contigo, bueno yo me encargué casi casi de distribuirselos /riéndose/ y entonces ya, con la que querían estar, estaban.

ML: Entonces los niños de las mamás que te hablaron a ti están contigo?

Ma A: Sí

ML: Ya te conocen las mamás?

Ma A: Ya me conocen cómo trabajo y todo. Entonces vienen directo

ML: Y a las otras maestras igual?

Ma A: Igual. Y ya los niños que sobran en la lista, ya nada más se los reparte al azar y ya (...) (E2-55-EM 6-7).

La elección de las maestras por parte de las madres de familia es una forma cómo ellas ponderan el trabajo que realizan los docentes. La opinión de las madres se basa en experiencias de

otros hijos o familiares que asisten a la escuela.

La vacancia en primer grado.

Los maestros, por su lado, parecen reconocer la complejidad del trabajo en primer grado y las mayores exigencias que su realización requiere dejándolo libre en el momento de distribución de los grupos. La vacancia en primer grado apoya la hipótesis de que se trata de un trabajo más pesado que el requerido por otros grados. Por esta razón, con mucha frecuencia se les asigna a los maestros nuevos en la escuela, quienes suelen ser también nóveles en la profesión; de ese modo, muchos maestros se inician en ella enseñando primer grado.

Cuando los sujetos del estudio ingresaron a la escuela, enseñaron el primer grado por primera vez en su carrera profesional, como muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 2 Grados que enseñaron los maestros del estudio durante seis ciclos escolares

Ciclos escolares						
Mos.	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91
Tania	1°	1°	2°	1°	2°	4°
Susana	1°	2°	4°	1°	1°	2°
Enrique		1°	2°	4°	4°	Se fue
Alicia			1°	2°	1°	3°
Lupe				1°	6°	6°

Sin embargo, hay que aclarar que se deja vacante un grupo de primer grado cuando falta algún maestro en el plantel en el momento de la distribución de grupos para la siguiente gestión. Así ocurrió en el año escolar 90-91 en el que se dejó vacante una

plaza de primer grado cuando se asignaron los grupos. El grupo sin maestro no asistió a la escuela hasta mediados de octubre aproximadamente, fecha en la que llegó el nuevo maestro.

En el análisis se encontró también que hay maestros que prefieren enseñar primer grado y que lo enseñan durante muchos años. En este estudio, se escucharon relatos sobre maestras con mucha experiencia en este grado; una de ellas continúa en la escuela, y en el año 90-91, enseñó nuevamente este grado después de varios años de no hacerlo 'ya que para enseñar primer grado hace falta voz' (Según dijo, sufrió una parálisis facial que le afectó la voz).

Entre las maestras estudiadas, algunas tenían dos y tres años enseñando el grado pero decidieron cambiarse en la última gestión, tal vez porque su antigüedad en la escuela se los permitió, como expresa la maestra Tania:

Ma: (...) Y lo más seguro es que me den primero para el año que viene, pero quién sabe si quiera yo.

ML: ¿Por qué? ¿Ya no quieres primero?

Ma: Pues mira ya estoy cansada, y en segundo lugar, quiero ver si encargo bebé. Y posiblemente me cambio de grupo al año que viene. Si quisiera yo que me dieran un año más grande. Embarazada y con primer año, olvídate (E2-94-OCL+EM pg. 11) Grabación.

La maestra Tania sabe por experiencia propia y de sus colegas que el trabajo con primer grado demanda muchas más energías que el de otros grados. Por eso ella preferiría que le dieran un grupo de niños más grandes, quienes, según ella, pueden trabajar más independientemente.

En este apartado, se intentó mostrar que las condiciones específicas del trabajo en primer grado exigen mayores cargas a los maestros que lo atienden. Los materiales que hay que reunir y preparar y la exigencia de mantener la atención de un grupo

numeroso de niños pequeños requiere la búsqueda de una variedad de recursos que implica tiempo, trabajo y gastos. Las mayores exigencias de trabajo en primer grado hacen que sea también una labor más expuesta a las miradas externas. Se trata de una labor cuya visibilidad es más notoria que la de otros grados. Los maestros de la escuela parecen reconocer este hecho y prefieren cambiar de grado en cuanto les es posible.

b) Las relaciones de trabajo con los niños pequeños: otra condición específica del trabajo en primer grado.

Es hora del recreo y el grupo (28 niños) está por terminar una actividad.

Ma Lupe: /a un niño/ "Si hijito. Hay que copiarlo. Ya lo dije cinco veces". Sale del aula y regresa al ratito. Los niños mientras tanto copian de la pizarra.

Ao Mesa 5. Desde su silla: 'Maestra, a Samuel se le va a caer un diente'.

La maestra continúa su trabajo. (Escribe algo para presentar a la dirección). A medida que terminan de copiar, los niños se van acercando a la maestra para que vea su trabajo. Después de revisarlo, les autoriza a salir al recreo. Al mirar el trabajo que le muestra Toño le dice:

Ma: 'No pusiste las cruces [...]'. Le pide que se fije en el cuaderno de Susana a la que revisó antes y a quien recomendó que ayude a "Toñito".

La maestra les dice que guarden sus cosas y que pueden salir a recreo.

Ma: 'Guarden sus cosas. Cierren el estante. Ana Laura. Tu naranja, la dejaste'. 10:40 hrs.

Un componente de las condiciones específicas del trabajo en primer grado, es que se hace con niños pequeños, generalmente 30 por salón, lo cual demanda tener en cuenta ciertos cuidados. La edad de los niños requiere un lenguaje particular, una variedad de actividades de acuerdo a su capacidad de concentración; tienen aun necesidades fisiológicas que deben ser atendidas por las maestras: Algunos niños solicitan que se les abroche los

pantalones cuando se cambian de ropa para ir a la clase de educación física. A una cierta hora, toman agua dentro del salón y a otra hora se les reparte papel higiénico para ir al baño. Estas actividades son también contempladas en la organización del trabajo con primer grado.

El análisis de la información muestra salones ruidosos y menos ruidosos, con niños que se mueven, que se acusan, que lloran porque alguien les pegó, que se caen, que se duermen; que requieren la atención de la maestra uno a uno, que preguntan qué hacer cuando se les acaba la página en medio de un dictado; que platican entre ellos de lo que se está trabajando o de lo que les interesa. Hay niños que no traen el material o que traen cuentos en lugar de los libros requeridos. Están también los que terminan rápido; los que según las maestras trabajan "bonito"; los que ayudan a la maestra llevando recados a otros maestros o recordando dónde se quedaron en la lectura la vez anterior. No faltan los "latosos" y los que hacen del salón un lugar para sus juegos.

Con todos ellos, tiene que trabajar una sola maestra teniendo en cuenta las características de cada niño, y el tiempo y el espacio disponibles. El trabajo se puede hacer si se logra interesar a los niños en lo que se busca que hagan. Y el éxito parece depender de que estén dispuestos a hacerlo. Se tiene que trabajar con el grupo y con cada uno de los niños al mismo tiempo. En estas condiciones, las respuestas que encuentran las maestras son distintas. Esas diferencias expresan tal vez saberes apropiados en la vida profesional, en la familia, en la que distintos familiares son maestros. Expresan también procesos de construcción colectiva generados cotidianamente entre los maestros de la escuela al tratar de atender a la variedad de presiones a las que están sujetos.

Formas de organizar el tiempo y el espacio.

"Necesito estar con ellos con ellos, para que los tenga yo trabajando".

Maestra Tania

Las estrategias que usan los maestros estudiados para guiar de cerca el trabajo de niños pequeños son diversas. En este apartado, se presentan dos formas de trabajar que muestran cómo en los casos estudiados se resuelve el problema del tiempo y el espacio disponibles para realizar actividades de enseñanza.

En el caso de la maestra Tania, su salón parece una colmena. Las actividades se suceden unas a otras. Apenas termina una y hay otra en curso. Los niños parecen estar acostumbrados a ese estilo de trabajo. Se escucha poco ruido y son raros los momentos en los que la maestra tiene que poner orden. En media hora se realiza una secuencia de actividades distintas que cuando terminan parecen haber agotado la capacidad de concentración de los niños. A continuación se describe una situación que ilustra esa forma de trabajar en la que la maestra atiende muy de cerca el trabajo de 28 niños, dos meses y medio antes de finalizar el año escolar.

Inmediatamente después de entrar al salón, alrededor de las 8:00 de la mañana, la maestra empieza con el trabajo. Pide que "levante la mano quien trajo el resistol y el papel de baño". Atiende a quienes los trajeron, y pregunta si "ya sacaron su libro" apurando a los que aún no lo hicieron. "En la tr de trompo. En la tr de trompo" repite varias veces (pg. 57 libro comercial). También pregunta por la fecha y la escribe en la pizarra después de que los niños, a coro, le responden.

Empiezan el trabajo repasando los días de la semana y después los meses del año. Continúan con la lectura de la página indicada. Niños y maestra leen juntos, en voz alta. Después de que el grupo lee en coro, pasan a leer por "mesas" y luego algunos niños hacen lectura individual frente al grupo. Inmediatamente todos responden unas preguntas de la pg. 75; después, hacen un dictado de enunciados que tiene "letras trabadas" de las páginas 57, 58 y 59 del libro L.L7.

Cuando termina el dictado la maestra pide a los "jefes de grupo" que traigan los cuadernos al escritorio mientras que ella distribuye papel higiénico a cada uno de los niños. Finalmente, todos salen al baño alrededor de las 8:30 hrs. (E2-20-OCL pgs.2-9) Grabación

En media hora se hicieron 6 actividades consecutivas, la mayoría realizadas por todo el grupo y otras dirigidas a algunos niños. Se destaca la fluidez con la que se realiza el trabajo. Se trabaja casi sin interrupción; no se escuchan regaños ni llamadas de atención. Tratándose de un grupo de niños pequeños, lograr que todos trabajen más o menos al mismo tiempo, parece un éxito, desde el punto de vista de la organización. Todo parece indicar que la maestra y los niños han construido "acuerdos de trabajo" en los que se sustentan las actividades realizadas (McDermott 1977).

A diferencia de las actividades cortas y encadenadas que caracterizan el trabajo de la maestra Tania, en el salón de la maestra Alicia éstas tienden a ser largas, con distintas fases, ocupando gran parte del tiempo disponible. Esta estrategia le permite trabajar con todo el grupo, 31 niños, y al mismo tiempo atender a cada uno. Se destaca aquí la atención que brinda a los niños con problemas. A ellos, los sienta cerca de su escritorio o los atiende allí mientras trabaja también en otras tareas.

Su estilo de trabajo llama la atención por la importancia que parece otorgar a cada niño. Frecuentemente trabaja sentada en su escritorio corrigiendo tareas, poniendo muestras, y/o escribiendo recados para los padres y al mismo tiempo trabajando con algún niño cerca de ella, mientras que el resto lo hace en sus mesas. En ocasiones, esta modalidad de trabajo, genera ruido ya que los niños que terminan la actividad señalada deben esperar a que terminen todos. En esos casos algunos se ocupan de ayudar a los demás, otros platican entre ellos, juegan, sin que falten los "latosos" a los que la maestra ya conoce y llama la atención. Algo destacable es la calma con que la maestra atiende a los niños en medio del ruido que provoca su constante movimiento. Organizar actividades largas con varias fases es otra estrategia demandada por la necesidad de guiar de cerca el trabajo de niños

pequeños. Las distintas fases de la actividad mantienen trabajando a los niños a su propio ritmo y libera tiempo para que la maestra realice otros trabajos. La regla de "formarse para todo" es parte de la estrategia; al final, hay más ruido, pero mientras la mayoría está ocupada, el ambiente es de trabajo.

El trabajo grupal e individual.

En el análisis de las estrategias desplegadas por las maestras del estudio, se destaca un ángulo que requiere mayor profundización. Se refiere a algunos componentes involucrados en las estrategias que usan las maestras de primer año para trabajar con niños pequeños. Entre ellos el control del ruido y la atención al trabajo grupal e individual parecen importantes. Ambos se relacionan con el número de niños por grupo y con los saberes específicos que sustentan estas prácticas.

En el caso de la maestra Tania no parece haber problemas de ruido. La maestra parece haber encontrado un equilibrio entre la atención al grupo y a cada uno de los niños. Mientras en las estrategias de Alicia, quien parece atender más a las necesidades individuales de los niños, se observa que los que terminan primero se aburren, o se ponen a jugar, generando bullicio en el salón.

Por otro lado, están los casos en los que la atención docente está más centrada en el grupo, en el conjunto de niños. Aunque los casos individuales están presentes para las maestras, estos parecen ser los de aquellos niños que se atrasan, que tienen algún problema que no les permite seguir el mismo ritmo del grupo en su conjunto. A esos niños se los cambia de asiento, se les llama continuamente la atención, se les pide las tareas porque son los últimos en terminar; a algunos de ellos se les pide que trabajen con las maestras que "regularizan" a los niños después de las horas de clases. En cada grupo hay cuatro o cinco niños

con estas características a quienes las maestras "jalan" y atienden permanentemente de manera diferenciada.

Tal vez si se centra la observación en las formas que encuentran las maestras para controlar el ruido y para ayudar a los niños "que se atrasan", fijándose también en cómo atienden al grupo y a cada niño en particular, se puedan encontrar relaciones entre las condiciones específicas del trabajo y los saberes que los maestros despliegan para adaptarse a esas condiciones.

Quizá por el corto tiempo que se dispone para las actividades de enseñanza, no se pueden atender necesidades de otros alumnos que se destacan dentro del grupo que sigue el ritmo de trabajo. Estos alumnos son los que se convierten en ayudantes de las maestras. Otras veces son los que se aburren porque terminan primero, ayudan a sus compañeros o juegan en el salón.

En una ocasión, en el salón de Susana, se hacía una actividad de dictado que requería que los niños "inventen" el final de un enunciado. La maestra dictó "El corazón". Un niño entusiasmado por lo que dijo una compañera suya (estaba sentado a su lado) se para y pregunta a la maestra si puede poner "late", añadiendo '¿el corazón late?' en medio de un murmullo formado por las voces de los niños que silabeaban al escribir.

Ma: "Vayan separando con color rojo" (se refiere a la letra inicial de cada enunciado que tiene que ir con otro color y con mayúscula) "Manitas. Pongan manitas arriba quienes son los que ya terminaron" (tono normal-cariñoso). "Y la última. Número 9. El pozo". (E2-18-OCL-EM PGS.5-7).

Tal vez porque la maestra tiene que concentrarse en que el grupo escriba en la forma que ella considera "bien", preguntas como la que hacía el niño, quedan sin responder. Nuevamente el análisis vincula los saberes que sustentan las prácticas y las condiciones en las que trabajan los maestros. Como muestra el ejemplo, en actividades de escritura, generalmente, la atención docente sigue centrada en la forma más que en el contenido (Rockwell 1988). Gran parte del tiempo disponible se invierte en la corrección de la escritura, se aprecia el "trabajo bonito", "limpio", en desmedro de una atención al significado. En esas prácticas se despliegan saberes colectivamente construídos, arraigados entre

los maestros desde épocas pasadas.

Hay, sin embargo, indicios de que los maestros estudiados están usando estrategias distintas a las anteriores. Estas se manifiestan en los esfuerzos que hacen algunas maestras por atender más el trabajo individual de los niños, usando el tiempo y el espacio disponibles de manera que permita esa atención.

El trabajo con los materiales.

Las estrategias de trabajo que se describen a continuación muestran los ensayos que hacen los maestros estudiados al tratar de responder a las condiciones en las que trabajan.

Las múltiples actividades que tienen que hacer al mismo tiempo que enseñan, empuja a los maestros a buscar formas de liberar tiempo de enseñanza para poder cumplir con las actividades de extraenseñanza. En las estrategias que se describen parece haber un intento de conciliar varias de las presiones que conforman las condiciones de trabajo, sobre todo, el poco tiempo disponible para la enseñanza y la necesidad de responder a otras presiones de la normatividad. Los maestros responden con los saberes y creencias que tienen y de la forma que pueden.

Una forma es liberar tiempo de enseñanza haciendo que los niños trabajen solos. Esta función parecen cumplir los materiales preparados por las maestras para que usen los niños. En los usos de estos materiales, se perciben intentos de integrar elementos de propuestas de trabajo oficiales (libros de texto con partes recortables) que no pueden ser incorporadas de manera integral a las prácticas, en parte, por las condiciones de trabajo. Una respuesta de los maestros frente a esas propuestas es preparar sus propios materiales recortables.

En los salones estudiados, durante el segundo año del trabajo de campo, se observó muy frecuentemente a los niños recortar, pegar e iluminar dibujos preparados por las maestras; recortar letras y palabras de periódicos y revistas que traían los niños; se observó inclusive recortar cuadernos de trabajo, no recortables, de los textos comerciales.

En el caso de la maestra Susana, se observaron dos maneras distintas de trabajar con algunos de los recursos señalados. En una, se trata de material aportado por los niños quienes traen revistas con páginas a colores, que recortan en el salón. Los niños buscan palabras con determinada letra que pegan en sus cuadernos; trabajan solos. Mientras, la maestra se concentra en los niños con problemas al mismo tiempo que hace otro trabajo en su escritorio (revisar cuadernos, poner muestras, llenar boletas, corregir exámenes). La otra manera en que los niños del salón de Susana trabajaban con materiales, era la de recortar, iluminar y pegar en sus cuadernos dibujos de unas hojas mimeografiadas por la maestra. Luego escribían la palabra que correspondía al dibujo.

En el caso de Alicia, el trabajo con materiales fue el eje central de las actividades en clase. Primero fueron las "hojas sueltas", luego las láminas para colorear, recortar y pegar preparadas por la maestra con anticipación (Anexo 4). Después acudió al "material para enunciados" (que hizo Susana, y que Alicia denominó así). Luego los niños de su salón recortaron material del cuaderno de trabajo del libro comercial (no recortable pero que ella usó como tal). Al final del año, recurrió al material de los libros recortables de la SEP que usó también para escribir enunciados y no de la manera indicada por las instrucciones de esos libros.

La siguiente selección es un ejemplo de la forma cómo trabaja la maestra Alicia con los niños. Algunos de ellos están haciendo una plana con la palabra elefante, siguiendo una muestra que ha puesto la maestra en cada cuaderno y en el pizarrón. Después de hacer la plana, tienen que iluminar un dibujo de un elefante que la maestra ha distribuido a todos. Luego tienen que recortarlo y pegarlo en el cuaderno.

La maestra está sentada en su silla, al lado de su escritorio atendiendo a los niños que les llevan su trabajo. Los atiende con mucha calma, uno por uno. Algunos traen el elefante pegado, otros la plana hecha con la palabra elefante. Califica, sella y pone muestra y fecha en el cuaderno. Hace comentarios a cada niño que le entrega su trabajo. ((En su falda sostiene una caja de plástico llena de botes de resistol y tijeritas)). (...)

Ma: " No le pongan tanto resistol (pegamento) porque no se seca y quedan feos los cuadernos [...] (tono alto)

Dos de los niños que trajeron sus elefantes no lo pegaron en el lugar indicado y tienen que despegar.

Ma: 'Lo pegas aquí por favor' colocando el elefante en la hoja correspondiente. (a uno de los niños)

Ma: 'La pegaste mal' (tono muy suave) (a otro niño)

Ao: Mira su trabajo como preocupado

Ma 'Ahora qué hacemos?'

Ao: El niño no dice nada. La maestra recorta la página entera y le dice que lo vuelva a pegar. A otra niña que trae su trabajo no le da resistol porque la niña dice que tiene.

A un niño le dobla la cola del elefante que salía del cuaderno para que no se arrugue (llama la atención la calma que tiene para hacer todo esto).

Ma: "[...] por eso no terminas! (tono alto) llamando la atención a una niña de la mesa 1.

Hay un niño que parece estar ayudando a sus compañeros con el resistol.

Dos Aos: "Es tuyo, es tuyo?" mostrando cada uno un lápiz. También pasan por las otras mesas.

Ma: 'Lo pusiste al revés' le dice a un niño (tono triste).

El niño la mira. La maestra despega la lámina y le indica cómo tiene que pegarlo. El niño se va a su lugar. (E2-60-OCL pgs.3-5).

La actividad de recortar, iluminar y pegar los dibujos en los

cuadernos fue constante en el trabajo de la maestra Alicia; el uso de materiales con esta finalidad fue cambiando. Inicialmente se usaron recortes y dibujos relacionados con las vocales, como ocurre en el ejemplo, en el que el elefante que pegan los niños está vinculado a la enseñanza de la vocal e. Después, los materiales recortados se usaban para escribir enunciados. Mientras los niños recortaban y pegaban los materiales, a veces iluminándolos también, la maestra trabajaba en tareas de revisión y corrección de trabajos de los niños, o escribía muestras y recados en los cuadernos. En este salón, los usos observados de los libros, tanto comerciales como los de la SEP, estuvieron vinculados casi siempre a actividades de recorte y a la escritura de enunciados.

Tal vez esta preferencia esté sustentada en las condiciones del trabajo mismo. Recortar, iluminar y pegar, escribiendo palabras o enunciados sobre los recortes, es una actividad que los niños pueden hacer solos. Para iniciarla, es suficiente una indicación. En cambio las actividades con materiales recortables de los textos de la SEP, requieren que los maestros trabajen junto con los niños.

¿Qué se puede concluir?

Las maestras de primer grado necesitan un tiempo para corregir cuadernos, poner muestras, atender a los niños individualmente. Además requieren tiempo para las actividades de extraenseñanza. Ese tiempo se logra haciendo que los niños trabajen solos. Los materiales que ellas preparan y con los que trabajan los niños, cumplen esa función.

En este apartado se mostraron algunas condiciones específicas del trabajo docente en primer grado marcadas sobre todo por la edad y número de los niños. Estas características plantean el requerimiento de trabajar de cerca con los niños. Para hacer

frente a esta condición del trabajo, los maestros estudiados organizan el tiempo y el espacio disponibles de distintas maneras.

En las diferentes estrategias de trabajo analizadas, se destacaron formas diversas en las que los maestros solucionan la necesidad de atender al grupo y a los niños de manera individual. Se destacaron las respuestas que presentan los maestros a planteamientos de trabajo oficiales como resultado de las condiciones en las que trabajan.

En la heterogeneidad de prácticas analizadas se despliegan saberes construidos por generaciones anteriores aún dominantes entre los actuales maestros. Sin embargo, en los usos que los maestros dan a los materiales y en la atención individual a los niños, hay intentos de apropiación de propuestas de trabajo presentes en los libros de texto de la SEP y en el IPALE que los maestros adaptan a sus específicas condiciones de trabajo. Tal vez para lograr que las usen de manera más integral, es necesario liberar a los maestros de primer grado de obligaciones demandadas por las actividades de extraenseñanza. Las cargas del trabajo implicadas en las condiciones específicas en las que resuelven el trabajo de enseñanza parecen ya suficientemente pesadas.

Por la complejidad del trabajo que implica enseñar primer grado, parece ser que un maestro se prueba en el oficio después de haber pasado por la experiencia de trabajar con niños pequeños, en medio del ruido, repitiendo varias veces lo mismo y sobre todo mostrando resultados visibles a sus colegas y padres de familia. Tal vez porque les cuesta tanto, los maestros expresan también orgullo por haber terminado con éxito (en su opinión) el curso, aunque se diga que "jamás" se volverá a enseñarlo.

Esta aproximación al conocimiento de las condiciones específicas en las que trabajan los maestros de primer grado, pretende mostrar cómo en el trabajo colectivo los maestros buscan soluciones a los problemas planteados por esas condiciones.

N O T A S

1. En este estudio se abrevian las palabras maestro/a y alumno/a por Mo./Ma. y Ao./ Aa. y alumnos por Aos. Las abreviaciones que aparecen al final de los fragmentos son claves con las que se identifican los registros. Al principio de la clave se anota el número de registro (E1, E2, etc.); luego se distingue si se trata de un registro de observación de clases (Ocl), observación general (OG), entrevista a maestros, (EM). Se usan también signos que se refieren a la aproximación del lenguaje de quien habla en el momento de tomar las notas de campo. En la ampliación del registro, se emplean otros signos para señalar que se trata de relato que se hace de memoria. Se distingue también entre el registro de memoria hecho en el campo y el anotado inmediatamente después de los eventos registrados. Ver Rockwell y Mercado (1980). Los signos usados son:

- " " Registro verbal textual de lo registrado durante observación/entrevista. En transcripción de grabación se eliminó para facilitar la transcripción.
- ' ' Registro verbal aproximado, registrado en notas de campo (durante o inmediatamente después de la observación o entrevista).
- [] Registro verbal aproximado de memoria al hacer la versión ampliada usados para diálogos. No se usaron en el relato indirecto, aunque también en el mismo interviene la memoria. Por ejemplo: La maestra empieza a guardar en el estante cosas que están en el escritorio...
- / / Conducta no verbal o información del contexto paralelo al discurso. Tienen el fin de aclarar la descripción.
- () Interpretaciones de quien registra sobre tonos, actitudes, usados para distinguir que se trata de juicios de quien registra.
- (()) Información obtenida en otros contextos, usados en el momento de ampliar el registro, para aclarar o complementar el sentido de la información.
- [..] Discurso no registrado o que no se recuerda con precisión. Lo que se recuerda, se anota entre corchetes.
- (..) En los fragmentos de registros citados en el texto los puntos suspensivos significan que han sido recortados para facilitar su comprensión

2. Las Jornadas por la Paz y el Desarrollo se introdujeron como actividad en las escuelas (pre-escolar y primaria) a partir de 1989 a través de la Subsecretaría de Educación Elemental y la Unidad de Promoción Voluntaria. Sus objetivos son varios: promover en los niños hábitos de higiene; reconocer la importancia de la solidaridad nacional e internacional; fortalecer el desarrollo y la práctica ecológica; propiciar en el niño la percepción del desarrollo económico, político, social y cultural de México en relación con el resto del mundo. En la escuela del estudio, los maestros reciben un folleto donde se explican los objetivos y en el que encuentran sugerencias para integrar las actividades de las Jornadas con el trabajo de los distintos grados. En el primer grado, se hicieron actividades vinculadas a los hábitos de higiene.

3. El Programa de Modernización Educativa (PME) es un plan de reforma propuesto por el Gobierno de la República a través de la S.E.P. que busca entre otras cosas cambiar los contenidos curriculares y los libros de texto de la educación básica y media básica. Durante el tiempo de este estudio estaba en proceso de consulta.

4. A. Pollard, en un estudio realizado en Inglaterra, sobre lo que pasa en la sala de profesores afirma que a través de las relaciones con los colegas se liberan tensiones provocadas por el trabajo. Siguiendo a A. Hargreaves, Pollard considera que descargar esas tensiones permite sobrevivir a los maestros en el gremio. Ver: Pollard 1987, 100-119.

5. En un estudio realizado en México, se analiza también la vinculación entre las relaciones sociales y el quehacer docente. Ver: Carvajal A. 1988, Capítulo 4.

6. Según observé en un trabajo hecho por Ana Laura, alumna de la maestra Lupe, esta tabla consiste en graficar decenas del 1 al 10 hasta tener 10 decenas. La tabla observada estaba hecha con papel lustre cortado en redonditos (confetti).

7. Las abreviaciones L.L., M.M. y P.P., corresponden a nombres ficticios de los libros comerciales usados en la escuela del estudio.

CAPITULO 2

LA CONSTRUCCION Y CIRCULACION DE SABERES DOCENTES ENTRE
MAESTROS DE PRIMER GRADO

El eje de análisis del presente capítulo se centra en las redes de relaciones que los maestros establecen al realizar su trabajo cotidiano. Esas redes constituyen espacios que permiten a los maestros apoyarse en la experiencia de sus colegas y apropiarse de recursos colectivamente contruidos; en ese proceso, los maestros aportan a la construcción colectiva al realizar su propio trabajo.

En la sección 1, se describen algunas redes que construyeron los maestros estudiados al iniciarse en la escuela y en primer grado. Se distingue el apoyo de maestros con mayor experiencia que orientan a sus colegas más jóvenes. También se describen relaciones de apoyo mutuo que se brindan los maestros jóvenes en la búsqueda de soluciones a problemas de su trabajo. Estos son casos de relaciones abiertas, explícitas, en las que el intercambio de recursos es directo.

El análisis muestra también cómo en las búsquedas de recursos se conforman intrincados circuitos de construcción y circulación de saberes que no siempre son explícitos. Se toman ideas usadas por colegas sin que entre ellos exista una relación personal directa. A veces los circuitos se conforman por relaciones de parentesco, como ocurre con la experiencia escolar de los hijos o la experiencia profesional de colegas familiares. Así se constituyen las relaciones indirectas entre maestros.

En la sección 2 del capítulo el análisis se centra en la construcción colectiva de los recursos. Alrededor de la búsqueda

de materiales como sellos, láminas, ideas para elaborar exámenes, libros, se muestra cómo a través de las distintas redes de relaciones entre maestros se construyen saberes docentes. En la descripción, se prioriza la red formada alrededor de los libros de lectura como recurso de trabajo docente. Al final de la sección se explora cómo los maestros se relacionan con las distintas propuestas pedagógicas que llegan a la escuela. Estas se encuentran en los libros de lectura y la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE). Al intentar trabajar con ellas, los maestros las integran parcialmente a sus prácticas convirtiéndolas en herramientas de trabajo. A lo largo del capítulo se visualiza la dimensión histórica local del trabajo docente; en las prácticas de los maestros estudiados se muestra una línea de continuidad histórica con saberes construidos por maestros de generaciones anteriores que pasaron por la escuela. Las diversas propuestas con las que ellos se vincularon son portadoras de fragmentos de la historia social más amplia.

Sin embargo, el análisis también encuentra a los maestros del estudio ensayando nuevas estrategias de trabajo al relacionarse con propuestas actuales presentes en la escuela. En esos intentos se advierte el arraigo que tienen entre los maestros ciertos usos de recursos y estrategias probadas por el trabajo colectivo de maestros de generaciones anteriores. ¿Por qué tal arraigo? ¿En qué se sostiene?

2.1. LAS REDES DE RELACIONES ENTRE MAESTROS: ANDAMIOS SOBRE LOS QUE SE REALIZA EL TRABAJO

La descripción en esta sección tiene por eje a las redes de relaciones de trabajo entre maestros, concebidas como fuente de recursos docentes.

Las redes de relaciones constituyen andamios sobre los que circulan saberes docentes y con los que cada maestro construye sus propios saberes. Los maestros necesitan establecer estas relaciones para realizar su trabajo. Cada maestro que se inicia en el gremio necesita construir los andamios por los cuales se accede a la experiencia de los colegas que ya han transitado ese camino. Por ello es que se afirma que dichas relaciones son sobre todo relaciones de trabajo con las que los maestros cuentan para solucionar problemas tanto de enseñanza como de extraenseñanza.

Los recursos tratados en este estudio, por tanto, no son sólo las "cosas" que usan los maestros para realizar su labor; el concepto abarca más que los materiales usados; apunta a los saberes docentes, a la experiencia colectiva acumulada, importante recurso del quehacer docente. En los usos y estrategias desplegados por los maestros al realizar su trabajo, se objetivan algunos saberes que sustentan sus prácticas y que remiten a esa experiencia colectiva acumulada.

Los recursos no llegan a los maestros junto con la asignación del grado, aunque la normatividad oficial les señala algunos de los que deben usar, como los libros de texto oficiales. La mayoría de los recursos que se usan en la escuela no están disponibles para ser tomados de alguna parte. Los recursos no están dados, es necesario buscarlos, reunirlos, adaptarlos, decidir cuáles usar; eso implica selección y búsquedas con el consiguiente despliegue de energías y empleo de tiempo, muchas veces extra laboral.

En las actividades que los maestros despliegan para reunir sus materiales, para informarse de los usos, procedimientos, estrategias y contenidos que les sirven para realizar su trabajo, se expresan procesos de construcción y circulación de saberes docentes. Aunque cada maestro que enseña el grado necesita elaborar sus propios recursos y los define desde su particular

historia, se trata de una construcción colectiva. Cada maestro aporta a la misma con sus propias búsquedas y experiencias generadas en las escuelas donde trabajan.

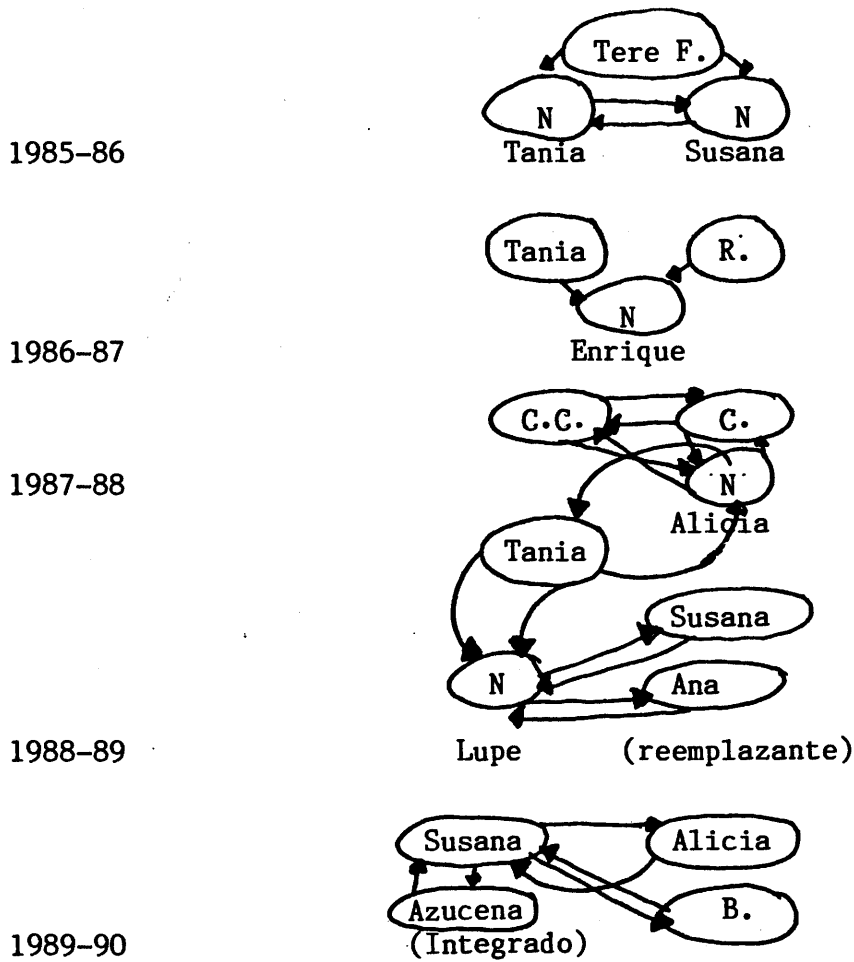
Los procesos de construcción y circulación de saberes son parte fundamental de los procesos que constituyen a los maestros como tales. Los maestros que se inician en la profesión, se forman también en la interrelación con los colegas. Al abrigo de múltiples redes de relaciones que establecen con sus colegas, por las que circulan saberes construidos en distintos momentos históricos, los maestros nuevos construyen sus saberes y en esos procesos se constituyen como maestros.

En esta investigación se han analizado, en los casos de los maestros estudiados, algunos indicios de esa dimensión histórica. Al hacer el rastreo que ilumina momentos de su experiencia inicial, tanto en la escuela como en el grado, se encuentra que al buscar soluciones a los problemas que les plantea su trabajo, los maestros se relacionan entre sí de tal manera que pueden identificarse redes establecidas alrededor del mismo. Algunas veces esas relaciones se establecen de manera directa y otras de manera indirecta (Ver Figura 1).

Se trata de describir, en lo que sigue, cómo opera la construcción y circulación de saberes entre los colegas estudiados, cómo se accede a saberes construidos por otros maestros, y cómo al usarlos, se los recrea contribuyendo también al enriquecimiento del acervo colectivo.

Figura 1

Gráfica de relaciones entre maestros que enseñaron primer grado en cinco ciclos escolares.



N Maestro nuevo

→ Relaciones directas

↪ Relaciones indirectas

a) Relaciones entre maestros al iniciarse en la escuela y en el grado.

Este punto se refiere a las distintas formas que adquieren las relaciones que van surgiendo entre los maestros estudiados en la búsqueda de recursos para desempeñar su trabajo al iniciarse como docentes en la escuela y en el grado. Se describen las relaciones de trabajo que se establecen entre maestros de distintas generaciones, de la misma generación pero con distintos niveles de experiencia y de la misma generación pero con similares niveles de experiencia.

Orientaciones de una maestra con experiencia.

Se destacan las relaciones de colaboración entre los maestros con experiencia que parecen tener disposición para apoyar a los nuevos, como ocurre con dos maestras que se inician juntas con el apoyo de una tercera maestra que las orienta.

Al iniciarse las maestras Tania y Susana (año escolar 1985- 86), la maestra Tere orienta el trabajo en el grado sugiriéndoles, por ejemplo, qué libros usar, cómo usarlos, qué ritmo seguir, cómo presentar una actividad. Su mayor experiencia es reconocida por sus colegas, quienes recuerdan que la buscaban para consultarle y solicitar orientaciones (Fig.1).

Ma Tania: Uh, (si tengo) muy buenos (recuerdos de Tere) /Sonriéndose/ porque la verdad, cuando llegué aquí, me dieron primer año por primera vez. También a la maestra Susana, y estábamos muy descontroladas. La maestra Tere ya tenía 15 años trabajando con primero [...]. Entonces toda su experiencia la verdad, nos ayudó bastantísimo. Nos decía pídasles cuadernos, tales y tales, ahora váyanles dando la letra así y así, miren este material se lo pueden dar, miren que así miren que asá. O sea que ella fue la que nos orientó bastante. La verdad que ella sacaba unos alumnos superexcelentes (E2-94-EM +OCL pg. 10) Grabación.

La experiencia se valora

El maestro Enrique confirma que la búsqueda del apoyo de los colegas con mayor experiencia es un recurso al que se apela

cuando se tiene la necesidad de orientarse en el trabajo, como le sucedió al enfrentarse por primera vez con primer grado. Para él, esa función la cumplió la maestra Tania, quien según la percepción del maestro, tenía "mucha experiencia" (Fig.1).

E: (...). Ni en mi vida de estudiante ni en mis primeros años de trabajo había tenido primero. Al llegar a esta escuela, me encuentro con que me tocaba primer año. Inmediatamente me puse en contacto con las compañeras que tenían los primeros años. Eran la compañera Tania y la compañera R. ella ya no está aquí; Tania y R. ya tenían mucha experiencia. Siempre habían estado en esos grupos y me dieron orientaciones, fue lo que me ayudó (E2-45-EM-pg.1) Grabación.

En las redes que construyen los maestros cuando se inician como tales no siempre se encuentran colegas con mucha experiencia en el grado, a veces la que tienen los compañeros es reciente; aún así, se constituye en punto de referencia para los que no tienen esa experiencia, como es el caso de la maestra Tania que pudo apoyar al maestro Enrique cuando él empezaba, aunque ella enseñaba el grado sólo por segunda vez. Estos casos son frecuentes en el estudio.

El apoyo entre maestros.

En el análisis se presentan casos en los que ninguno de los maestros que se interrelacionan tienen gran experiencia en la enseñanza del grado. En esas situaciones, los maestros se apoyan entre todos. Es el caso de las relaciones iniciales que establece la maestra Alicia con sus colegas de grado, en el ciclo escolar 1987-88. Dicha maestra reporta que entre todas decidieron qué hacer, se pusieron de acuerdo para elegir el libro complementario, por ejemplo. Para la maestra Alicia, no hubo una colega con mayor experiencia y lo que ella hizo fue apoyarse en la experiencia de sus colegas, "que eran de la misma edad" (Fig.1).

En el caso de otra maestra, que también se iniciaba en primer grado (1988-89), se destaca el apoyo que le brindaron sus colegas con experiencia en el mismo. Ella menciona también los límites de

la ayuda recibida, tal vez por la falta de vínculos de amistad y confianza con las maestras.

Ma. Lupe: Me han ayudado mucho porque yo jamás he estado en primero. Sin embargo, yo considero que si me dan oportunidad de dar el primer paso y después cada quien a volar no? (E2-43-EM pg. 4) Grabación.

En otra ocasión diferenció la ayuda recibida manifestando al mismo tiempo su satisfacción por el trabajo realizado con su grupo.

Ma. L: '[...] la Ma. Susana, no me ayudó mucho, y la Ma. Tania.. con reservas. ¿Qué podía yo enseñarles si yo no sabía nada? Primera vez que enseñé primer grado, pero mis alumnos están retebién ahora' (E2-66-06+EM pg.1).

El apoyo entre colegas sin experiencia es otra vía de circulación de saberes. Ocurre en situaciones en las que las colegas del mismo grado se apoyan entre ellas debido a que tienen problemas comunes, que las unen o que las acercan. En esos casos, el análisis muestra una mayor frecuencia de actividades conjuntas entre maestras que comparten circunstancias e intereses comunes. Así ocurrió con las maestras Tania y Susana cuando se hicieron cargo del primer grado en la escuela del estudio. Compartían la necesidad común de "sacar al grupo adelante". Estaban en una situación difícil porque además de ser la primera vez que atendían un grupo permanentemente (habían tenido interinatos limitados antes), les tocó primer grado.

Otro caso semejante es el de las maestras Ana, (hermana y reemplazante de Susana) y la maestra Lupe, ambas nuevas en la escuela y en el grado. En el siguiente fragmento, se observa cómo la maestra Ana consulta varias veces a Lupe, mientras ésta no cesa de atender su trabajo con los niños.

La maestra Ana entra al salón de la Ma. Lupe, con un escrito en la mano. Le consulta algo. Me llaman para que les ayude a describir una actividad. (Yo sorprendida acudo al llamado). Quieren decir en el escrito que los niños trabajaron con plastilina; discuten si poner "representación" porque eso alude a "actuación". Mencionan otras palabras de acción. Les sugiero "manipularon" "usaron". Vuelven a intercambiar opiniones y deciden. Yo me retiro. Ana

sale del salón y luego regresa. Lee el escrito. 'En esta actividad' [...] 'relacionó diferentes palabras [...]'

Mientras ellas trabajan, los niños platican. La maestra vuelve al trabajo con los niños dejando un ratito a la Ma. Ana que sale poco después. (...) Regresa la maestra A. Lee con la Ma. L. el escrito. Entra otra maestra que comenta la "letra bonita" de una niña. Lupe pide el cuaderno de la niña para que lo vea mejor. Esa maestra vuelve a comentar "qué bonito trabajan" mirando a los niños.

Ana lee lo que escribió "[...] el niño manejó plastilina [...]" Las otras maestras la escuchan. Poco después se van. (E2-14-0cl pgs. 6-7-10-11-12)

En el fragmento citado, se observa el apoyo que se brindan las maestras Ana y Lupe. En este trabajo conjunto que realizan son importantes las relaciones de amistad y confianza, ya que sin ellas parece ser que no ocurre el apoyo entre colegas. Las relaciones de apoyo directo se encuentran entre maestras que son amigas, entre quienes existen vínculos de relación personal contruidos en la escuela.

La maestra Lupe relataba que cuando ella llegó a la escuela sus colegas de grado (Tania y Susana) le ayudaron "con reservas". Posteriormente se hizo amiga de Ana cuando ella reemplazó a su hermana Susana. Con Ana se "identificó" más que con Tania y Susana.

Ma L: 'Ana se daba tips'

ML: '¿Cómo? ¿Ella ya había enseñado primer grado?'

Ma.L: 'No, pero su hermana, no?' Susana había enseñado primero creo que 10 años' (E2-90-EM pg.1)

La identificación entre Lupe y Ana tuvo una fuerte base en la necesidad común de ambas maestras por solucionar problemas de su trabajo. Las sugerencias de la maestra Ana se combinaban con la experiencia de 14 años de docencia de la maestra Lupe. La maestra Susana, quien proporcionaba algunas orientaciones a su hermana, al regresar a su grupo, siguió trabajando con Lupe de manera semejante a como lo hicieron ésta y su hermana Ana.

Lupe y Susana pudieron trabajar juntas porque sus grupos habían avanzado más o menos al mismo ritmo en ausencia de la última y por la amistad que hicieron Lupe y Ana. Así, mediante la relación con Ana, Lupe pudo trabajar de cerca con Susana a diferencia de lo que pasó cuando Lupe llegó a la escuela, seis semanas después de iniciado el año escolar. En esa época no hubo relación entre ambas. Los vínculos de amistad construidos y las necesidades comunes las acercaron y les permitieron trabajar juntas.

Otro elemento que destaca en el análisis se refiere a la temporalidad que a veces caracteriza a las relaciones de trabajo que establecen los maestros. Las relaciones entre maestros, incluso las sociales, parecen cambiar según sean los problemas que tengan que solucionar, según las necesidades del trabajo. Así, durante el movimiento disidente ya mencionado, las maestras Lupe y Susana estaban en grupos opuestos, pero esa situación no impidió que entre ellas siguieran dándose relaciones de trabajo, ya que se les observó elaborar juntas una prueba, hacerse consultas y prestarse materiales de trabajo. (Ver Capítulo 1.1. b).

Las interrelaciones de maestros descritas en este apartado son directas, requieren del encuentro personal. Muestran que las orientaciones que ofrecen los maestros con experiencia son solicitadas. Los acuerdos a los que llegan los maestros sin experiencia o con poca experiencia también son explícitos.

Asimismo, la descripción intentó mostrar que en los momentos iniciales en la docencia o del trabajo con un grado, los problemas planteados por el trabajo se solucionan con la ayuda de los compañeros que se tienen y sienten más cercanos. Para eso es necesario construir relaciones de amistad con los colegas ya que a través de ellas se accede a los recursos necesarios para

resolver problemas de trabajo. Los colegas son portadores de recursos y saberes. De ese modo, las relaciones directas entre maestros conforman circuitos de circulación de saberes docentes que permiten, a los maestros que se inician, apropiarse de recursos contruidos de manera colectiva.

b) Las redes que se construyen a través de la familia.

En el análisis se encuentra que a veces los maestros toman ideas de otros sin que medie una relación personal. Esto es posible porque el trabajo docente es público; cuando un maestro entra a los salones de los colegas, ve y escucha cómo trabajan. Los saberes que sustentan las actividades desplegadas por los maestros se muestran de muchas maneras: se los encuentra plasmados en los cuadernos de los niños, en las actividades que se desarrollan, en lo que muestran los pizarrones, etc.

Este tipo de evidencia hace posible las relaciones indirectas. Las relaciones indirectas son aquellas en las que algo de la experiencia de una colega -de la misma escuela o de otra, de la misma generación o de anteriores- se convierte en fuente de recursos a la que se apela cuando se necesita dar respuesta a problemas de trabajo. Aquí lo que cuenta es la idea, el recurso, el producto del trabajo y no tanto la relación con la colega. Las relaciones indirectas que se han detectado en esta escuela, están referidas a la familia de los docentes estudiados, ya sea por descendencia o por ascendencia.

A continuación se tratan las redes que se forman entre los maestros estudiados a través de vínculos de parentesco; por esta vía se establecen otros circuitos de circulación de saberes docentes. En primer lugar, se describen las relaciones entre colegas de la escuela originadas en la experiencia escolar de los hijos, que en unos casos están en la misma escuela donde trabajan

sus madres y en otros en escuelas distintas. En segundo lugar, se describen los circuitos de circulación de saberes generados por vínculos de parentesco con colegas de generaciones anteriores a la de los maestros estudiados.

Relaciones indirectas a través de los hijos.

La experiencia escolar de los hijos de maestros conforma circuitos de circulación de saberes docentes. El análisis muestra algunos circuitos configurados en el lugar de trabajo de los maestros y otros que trascienden el mismo.

En los casos de todas las maestras estudiadas, se observan relaciones indirectas a través de hijos en edad escolar que asisten a la escuela del estudio. Este hecho permite a las maestras/madres involucradas tener acceso al producto del trabajo de sus colegas, parte del cual se convierte en fuente de recursos para ellas.

Cuando la maestra Susana se iniciaba en la escuela (1985-86), su hijo mayor cursó el primer grado con la maestra Tere quien la orientaba en su trabajo. (Ver en este capítulo 1. a.). Es decir, que el apoyo que le brindó Tere a Susana no fue sólo directo a través de las sugerencias que le daba, sino también indirecto, puesto que Susana contaba con los cuadernos de su hijo que le podían servir de "modelo", como ella dice.

Durante el primer año de trabajo de campo, la maestra Susana informó que el libro MM que ella usaba como recurso en su trabajo, lo había "llevado" su hijo con la maestra Tere, en 1985-86. En septiembre del segundo año del trabajo de campo, Susana me mostró una carpeta (folder) de otro hijo suyo que había cursado primer grado con la maestra Alicia (cuando Alicia se iniciaba como maestra en la escuela y en el grado). Dicha carpeta, le estaba sirviendo a Susana como "modelo" en el trabajo

que hacía con su grupo de primer grado, según contó sin que le preguntara.

En febrero del segundo año, encontré a los alumnos de Susana trabajando en hojas sueltas arrancadas de sus cuadernos (forma italiana) escribiendo a lo largo de la página y en ambos lados. Al preguntarle sobre ese uso, la maestra dijo que cuando empiezan una nueva sílaba la hacen primero en la hoja suelta, para que después puedan "hacerlo bien" en su cuaderno. Así, Susana estaba adoptando la idea que encontré en la carpeta de su hijo menor, que cursó primer grado con Alicia. Usaba las hojas sueltas para que los niños practiquen primero y luego puedan "hacerlo bien" en sus cuadernos.

Ese mismo uso se registró posteriormente en actividades realizadas por la maestra Alicia, con su grupo de primero. Se le observó poniendo muestras a sus alumnos en hojas sueltas como las que tenía el folder de su ex-alumno, el hijo menor de Susana. Alicia informó que el trabajo se hacía en hojas sueltas hasta que "agarren la habilidad suficiente para que cuando ya pasen a los cuadernos, lo hagan bien". Estas hojas las guardaba en carpetas que entregaba mensualmente a los padres de familia. En las carpetas, la maestra evaluaba el aprovechamiento de los niños, a través de notas escritas para los padres. Los trabajos de cada mes se separaban con una hoja de distinto color.

Vale la pena resaltar que aunque en ambos casos se usan las hojas con la misma finalidad, Alicia las usa también para evaluar el trabajo de los niños y mostrar su trabajo a los padres de familia. En las carpetas de sus alumnos, se observan materiales preparados por la maestra que usan los niños en el salón. Por otro lado, las hojas sueltas que usan sus alumnos son de tamaño oficio de block (hojas cuadrículadas), mientras, en el caso de la maestra Susana eran hojas pequeñas que se arrancaban de los

cuadernos corrientes que usan los niños todos los días. Este uso se observó cuando ambas maestras trabajaron como colegas de primer grado. En ese año escolar, Alicia tenía como alumna a una sobrina de la maestra Susana, hija de la maestra Ana.

Las relaciones indirectas entre colegas de la misma escuela parecen estar motivadas por la falta de confianza entre las maestras. Continuando con el ejemplo, en el análisis no se encuentran situaciones en las que Alicia y Susana interactuaran en contextos de confianza. Sólo coinciden en reuniones que incluyen a otras maestras del grado en las que todas intervienen para resolver tareas conjuntas (comisiones, preparativos de festejos).

La forma cómo la maestra Alicia usó el libro L.L. cuando se inició en el grado, es otro caso de relación indirecta, pero por vía inversa a la anteriormente descrita. Aquí, es una colega madre la que proporcionó el recurso, ya que ella consiguió, por su cuenta, un libro para su hija, entonces, alumna de Alicia. Ese libro es usado posteriormente por Alicia para complementar el que ella había pedido a los niños de primer grado. Más adelante se describe esta relación.

De este modo circulan saberes docentes desplegados en los usos de materiales tales como cuadernos, carpetas, libros que usan los hijos en su experiencia escolar.

El análisis también muestra que las búsquedas de los maestros generadas por los procesos de construcción y circulación de saberes docentes trascienden el lugar donde se realiza el trabajo. Se manifiesta así que los recursos se encuentran en los distintos "pequeños mundos" (Heller 1987) donde se desenvuelven los maestros como personas, en el hogar, en otras escuelas.

La maestra Lupe recurrió a exámenes que sus hijos habían resuelto años atrás cuando estuvieron en primer grado en alguna escuela primaria, para "sacar ideas" que necesitaba cuando le tocó elaborar una prueba final para sus alumnos de primer grado durante el estudio.

Ma: (...) Y como todo ese material de trabajo todo lo guardé en cajas, ahora que se me ofreció Yo saqué. Lo hubiera sacado al principio del año, a lo mejor me hubieran sido de más utilidad.
(E2-43-EM pg. 11) Grabación.

El fragmento informa que la maestra guardó ese material asignándole un valor ya que lo usó después para su trabajo. Se manifiesta aquí, una valoración de los usos de materiales a que recurren otros colegas que se toman como recursos cuando se necesitan. También muestra que los maestros no sólo preven soluciones a problemas inmediatos sino que se preocupan también en su trabajo futuro. En el registro citado, se visualiza una forma de la dimensión colectiva en la que se realiza el trabajo docente; al apelar a los usos experimentados por otros colegas, se muestra una parte de los circuitos de circulación de saberes colectivamente construidos.

Relaciones indirectas con familiares maestros.

Otra vía importante de circulación de saberes docentes se constituye a través de las relaciones de parentesco entre colegas. En la escuela del estudio parece confirmarse la hipótesis de que la familia es otro espacio en el que ocurre la formación de maestros en la práctica cotidiana (Rockwell y Mercado 1986).

En este campo, el análisis sugiere que entre los colegas relacionados por parentesco circulan saberes y tradiciones de generaciones anteriores por las vías de las relaciones cotidianas, por haber vivido en vinculación estrecha con el mundo docente.

Los maestros estudiados, a excepción de Tania, reportaron tener en su familia a colegas, ya sea hermanas (Susana y Lupe), la madre (Lupe), ambos padres (Enrique) primas y tías paternas (Alicia).

La vinculación con ese mundo parece haber estado presente en los primeros intentos de la maestra Lupe cuando se enfrentó al trabajo de enseñar primer grado por primera vez. Ella relata cómo por la dedicación que puso su mamá maestra para enseñarles en la casa, pudo orientarse de alguna manera en el trabajo con niños pequeños.

Ma: Yo así aprendí a leer y escribir, te digo que desde la primaria, mi mamá me ayudó muchísimo porque desde siempre tuvo un cuidado muy especial, sí, sí. A ver, permíteme. /Se dirige a Ana Laura ¿Tienes tu hoja de la [...] (centena)? Me muestra la hoja de Ana Laura, con la Tabla de la centena ((En otra ocasión reportó que su mamá le enseñó a usar esa tabla))

Ma: (...) pues sí. Mi mamá influyó muchísimo. Diario, diario, que dictado, lectura, de todo, siempre. Ella ya está jubilada hace 15 años. Era maestra de grupo, pero en casa, vacaciones, días festivos, todo, nos tenía estudiando (E2-27-EM pgs. 6-8) Grabación.

En lo que se acaba de describir se expresa una continuidad histórica con prácticas construídas por otras generaciones; pero aunque se apela a la experiencia colectiva, cada maestro construye sus recursos. Las búsquedas personales que los maestros realizan para resolver su trabajo, hacen visibles indicios de procesos de construcción individual de saberes docentes que se apoyan en la experiencia de los colegas. En el caso de la maestra Lupe, ella apeló a la experiencia de su mamá, mostrándose así partes de los procesos de circulación colectiva de los saberes docentes.

La vinculación estrecha con familiares maestros que cuentan con larga experiencia de trabajo en el magisterio parece familiarizar a sus descendientes, que se dedican a la labor docente, con cierta información previa que facilita la apropiación de los recursos y de los usos que necesitan para desarrollar su trabajo.

En el caso de la maestra Alicia, una madre de familia que asistía a una junta convocada por la maestra, encuentra relación entre su trabajo y el de una de sus tías maestras, mencionando además a sus primas maestras.

El trabajo de la maestra Alicia cuando se inició en primer grado, parecía el de una maestra con mucha experiencia. La diversidad de recursos que mostraba al realizarlo sirvió en ocasiones de "modelo" para el de sus colegas, como se mostró en el apartado anterior. Su prestigio entre los padres hizo que algunos, como la madre de familia mencionada, buscaran que fuera también maestra de sus hijos.

Señora: 'Trabaja muy bien esta maestra' (tono de saber lo que dice); (...) 'sí, mi sobrina estuvo con ella el año pasado, son tres primas. Una se fue y hay una güerita' (tono de preguntar) 'Son sobrinas de la inspectora'.(E2-54-OCL pgs. 2-4).

La madre de familia vinculaba el trabajo de la maestra con el de su tía inspectora de zona, quien al parecer también tiene prestigio entre padres y maestros. Al preguntar por ella a las maestras antiguas de la escuela, dijeron:

Ma. Maria E.: No sabeas donde tenga su inspección (ahora) Pero ella sí es de las que está en la mañana y en la tarde, eso es lo que tiene la maestra (...) está pendiente de sus escuelas.

Ma Viridiana: Es muy activa, mucho muy activa (E2-72-EM pg 1) Grabación.

El caso de la maestra Alicia, como el de otros maestros estudiados, sugiere que la vinculación a familiares maestros facilita el acceso a saberes de la profesión ya que su mundo familiar está estrechamente vinculado con el mundo docente. Así, al mismo tiempo que se apropian de saberes docentes presentes en su medio familiar, enriquecen el acervo del que parten.

Asimismo, entre los maestros del estudio hay indicios que sugieren que en la elección de la profesión de maestro, la carrera de los familiares colegas influye también en el lugar que

se aspira a ocupar. Por ejemplo, familiares de directores o supervisores tienden a aspirar a dichos cargos; o familiares de maestros que participaron en movimientos disidentes, tienden a ser líderes o participantes activos de movimientos similares cuando son maestros.

En el análisis se encontró, por ejemplo, que en varias ocasiones la maestra Alicia trabajaba de cerca con la directora de la escuela, colaboraba con ella en actividades propias de la dirección, situación que casi no ocurría con los otros profesores. Tal vez por tradición familiar, ella aspira a cargos de dirección. Mientras, maestras como Lupe, quien ya tiene 14 años de servicio como maestra de grupo, parece seguir los pasos de su mamá quien se jubiló como maestra de grupo. Asimismo, la trayectoria docente del maestro Enrique, dirigente del movimiento disidente en la escuela, encuentra coincidencia con la de sus padres maestros, quienes pertenecen a un movimiento disidente del magisterio en Morelos.

En ámbitos familiares parece circular y/o transmitirse también información específica sobre la profesión. Esos puntos de referencia permiten a los maestros vinculados por parentesco con colegas, orientarse en el ejercicio del trabajo docente en sus diversas dimensiones, el trabajo de aula, el administrativo, el de la lucha sindical.

Farecería ser que lo valioso que hay en los recursos, ideas y usos que circulan entre colegas es la capacidad que les atribuyen para resolver el trabajo. Son recursos y saberes que desde el punto de vista de las condiciones en las que se desenvuelve el trabajo se conciben como funcionales. Como dicen las maestras estudiadas, "les dan resultado", les presentan soluciones a los problemas que enfrentan. Por eso se los busca con tanto interés.

Son recursos públicos y privados al mismo tiempo. Son de cada persona que los usa o diseña pero se exhiben cuando se los pone en práctica. Se ven, se oyen, circulan en los cuadernos de los niños, en las palabras de las madres de familia y comentarios de los colegas. Parece no interesar mucho de quien realmente surgen las ideas e informaciones que se comunican entre ellos. Importa más su contenido práctico. Por eso se las adopta. Se usan recursos que resuelven el trabajo, que han sido probados por la experiencia de colegas.

En la descripción de este apartado se mostraron sólo algunos de los circuitos de construcción y circulación de saberes, ya que los motivos de relación entre maestros son múltiples y son estos distintos motivos los que originan redes de relaciones que permiten la circulación y construcción de saberes docentes. Los maestros que se inician en la profesión, contribuyen con sus búsquedas a la construcción social de saberes de los que se apropian al realizar el suyo; así también se constituyen como maestros.

A lo largo del apartado, se hizo referencia a las búsquedas de recursos, ideas y usos relativos al trabajo escolar que despliegan los maestros estudiados en su quehacer cotidiano y que dan lugar a las redes de relaciones. En el siguiente apartado, la descripción se centra en algunas de esas búsquedas. ¿Qué las anima? ¿Por qué los maestros buscan ciertos recursos?

2.2. LAS BUSQUEDAS DE RECURSOS

La exposición en esta sección se centra en la construcción colectiva de los recursos docentes, con prioridad en la búsqueda alrededor de los libros de lectura. Se pretende mostrar cómo al tratar de resolver tareas planteadas por su trabajo, los maestros

se vinculan con experiencias de sus colegas plasmadas en la elección y uso de distintos libros de texto y aportan también a la construcción colectiva de esos recursos. Esas prácticas comunes en la escuela son expresiones de saberes colectivamente **construïdos.**

En la descripción se explora cómo los maestros se relacionan con las distintas propuestas pedagógicas que llegan a la escuela. El análisis tiene como referente empírico los usos que dan los maestros estudiados a materiales que vienen en los libros de texto vigentes en la escuela y a los implicados en la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE). Al intentar trabajar con ellos, los maestros integran a sus prácticas algunos de los elementos de las propuestas mencionadas, convirtiéndolos en recursos, en herramientas de trabajo. La exposición, sin embargo, no se ocupa del debate sobre métodos de enseñanza de la lecto-escritura y sus resultados; se centra en los recursos docentes como una construcción colectiva y en las condiciones en que ocurre esa construcción.

A lo largo del texto se destaca el valor que atribuyen los maestros a la experiencia tanto ajena como propia; por esta valoración se puede explicar la permanencia de algunos libros usados para enseñar a leer y escribir que, aunque recientemente publicados, están emparentados con tradiciones de trabajo de maestros de generaciones anteriores. Se visualiza así la **dimensión histórica de la práctica docente.**

En la valoración de la experiencia colectiva parecen sustentarse también algunas creencias sobre cómo se debe enseñar a leer y escribir. Las creencias de los maestros estudiados acerca de la secuencia en que los niños aprenden a leer parece fundamentar las decisiones que toman a la hora de elegir los materiales con los que trabajan preferentemente, a pesar de la presencia en la

escuela de propuestas pedagógicas oficiales.

Sin embargo en las preferencias de los maestros estudiados parecen influir no sólo la experiencia colectiva y el valor que le atribuyen sino también las condiciones en las que realizan su trabajo. La permanencia de ciertos usos y recursos en el trabajo docente no parece estar desvinculada de las condiciones materiales. ¿Qué vinculación hay entre ellas y la continuidad histórica de algunas prácticas en el trabajo docente en primer grado?.

Búsquedas individuales y construcciones colectivas.

Presionados por la necesidad de resolver problemas de enseñanza en primer grado, en las condiciones en las que trabajan, los maestros estudiados buscan sus recursos -en ciertos casos, hasta con desesperación-, precisamente porque se trata de un trabajo con plazo limitado que tiene que mostrar resultados muy visibles. Un criterio práctico parece ser el que los guía cuando tienen que decidir qué toman, cómo reformulan o cuánto usan de las distintas propuestas pedagógicas presentes en la escuela.

En la enseñanza de la lecto-escritura, los maestros estudiados usan materiales de libros en los que se proponen tanto métodos onomatopéyicos como globales. También integran algunos de los elementos metodológicos asociados a la teoría psicogenética representados en la propuesta del IPALE. Las propuestas de referencia son integradas al trabajo en algunas de sus expresiones y constituyen la base del abigarramiento en las prácticas que se observan al respecto.

a) Los libros, recursos de trabajo docente.

Al inicio de la investigación, se encontró que los niños usaban L. L., un texto de lectura comercial, más que el libro de texto oficial¹. Esto llamó mi atención ya que no esperaba encontrar este tipo de libros en la escuela, dado que existen los de uso oficial que son gratuitos.

Por esta razón, empecé a observar el uso de los libros y a preguntar, sin centrarme exclusivamente en ellos. La forma cómo se usaban los libros comerciales antes de que llegaran a la escuela los actuales textos de la SEP (alrededor de 1975), son relatadas por la maestra María E. que enseñaba primer grado en esa época, "cuando de buenas a primeras llegó el programa global"².

La maestra reporta que entonces los niños no compraban los libros; que ella y unas compañeras mimeografiaban material que sacaban de libros como el M.M. o el F.P. y de otros usados en el preescolar en escuelas privadas. Con esos materiales enseñaban las letras y usaban los textos actuales de la SEP para "afirmación" de la lecto-escritura.

Ma. María E.: Pues en realidad yo los libros de la Secretaría (de la SEP) no los utilizo más que para una afirmación. Yo me baso en otro tipo de libros ...En aquella época que a mí me tocó los niños no podían comprar los libros. La Secretaría no permitía que se hicieran otros gastos, entonces, yo nunca pedí otro libro aparte de los de la Secretaría, (los anteriores a los actuales) yo veía la manera de que los niños obtuvieran el material necesario para poder aprender. Entonces lo que yo hacía era nada más basarme en libros que daba la Secretaría donde viene la patria, si? de ahí me auxiliaba, más aparte, me puse de acuerdo con otras dos compañeras, una de ellas sabía muchísimo, ya no está aquí. Ella y yo nos poníamos de acuerdo.. empezó a traer libros porque ella también daba clases de educación especial aparte. Entonces ella decía no, no, Uds. no comprenden nada, yo traigo, entonces ella nos empezaba a traer libros. Lo que hacíamos era sacar lo que a nosotros nos iba a servir. De ahí sacábamos dibujos, sacábamos letras, e incluso de matemáticas también. Las pruebas las elaborábamos nosotras (...) Ella usaba el libro P.P., y también traía el M.M., y otros libros que utilizábamos pero que en realidad no eran para la escuela primaria sino que son libros de las escuelas particulares, para kinder (...) (E2-71-EM pgs. 1-3) Grabación.

Lo anterior muestra que los libros P.P., M.M y otros textos comerciales eran usados por las maestras de la escuela como recursos, desde mucho tiempo atrás. De allí obtenían "ideas" así como de otros libros. Entre ellos la maestra cita a los primeros textos gratuitos proporcionados por la SEP (1960), en los que venía una portada con una ilustración a color que representaba a la Patria y que fueron sustituidos por otros, alrededor de 1975 y que a su vez se reformularon con los actuales (libro integrado de 1o. y 2o., 1982). También cita como recursos libros usados en kinder en las escuelas particulares. De todos ellos, las maestras tomaban partes como ejercicios y dibujos para elaborar sus materiales de trabajo que complementaban los primeros libros de texto de la SEP. El anterior parece ser el contexto existente en la escuela del estudio cuando se introdujo el método global de los actuales libros de texto gratuito.

Con referencia a la historia de L.L., en uso en la escuela en el tiempo de esta investigación, la maestra Susana reportó que la maestra Tania lo había traído.

ML: Y ese libro, ¿tú lo has conseguido?

Ma.Tania: Humm, pues no, no sé. En los primeros años cuando yo he trabajado, habíamos llevado el libro M.M., casi siempre he trabajado con la maestra Susana. Siempre habíamos manejado el M.M. Pero cuando revisé este libro (L.L.), me gustó todavía más que el M.M.

ML: ¿Dónde lo encontraste?

Ma.T: En una librería. Mira, fui a comprar unos libros para mi hija, como ella también estaba entrando a la escuela, ((al momento de entrevistarla, su hija cursaba 2o. grado con la Ma. Alicia)) yo quería ver libros para ver que tipo de libro podía [...] (ayudarle). Entonces viendo y revisando ese libro me gustó más que el M. M. Por eso se los pedí. Entonces hablé con la Ma. Susana. Le dije, mira, vamos a pedir este libro porque está todavía mucho mejor. Luego ella ya lo revisó. Está muy bueno, si, (dijo Susana) (E2-35-EM pgs. 6-7).

De ese modo, las maestras Susana y Tania fueron quienes generalizaron el uso de estos libros en la escuela del estudio, en el año escolar de 1988-89 aunque la maestra Alicia ya lo había usado como recurso en su salón en la gestión anterior. Ella había

pedido los libros P.P., de acuerdo con sus colegas de grado (que eran sus primas), pero cuando los usó, no le gustaron mucho, "les faltaban ejercicios". Entonces buscó otro libro para complementar los P.P. que ya habían comprado los niños, y eligió los L.L. (libro y cuaderno de trabajo) de los que sacaba ejercicios.

Ma. Alicia: (...) complementaba con los que ya tenían los niños, o sea, si se puede trabajar bien (con P.P.) pero lo que pasa es que hace falta más ejercicios. Entonces yo de L.L. sacaba los ejercicios, los poníamos en hojas o en el pizarrón y se complementaba bastante lo que veía en clase con esos libros (P.P.) (E2-44-EM pg. 1) Grabación.

De ese modo se muestra cómo Tania, Susana y Alicia eligieron los libros de texto comerciales que usaron en su trabajo; Tania y Susana habían trabajado antes con M.M. y a Alicia no le gustaron los P.P. que había pedido a los niños.

El caso de la maestra Lupe sobre sus búsquedas iniciales cuando le tocó enseñar el grado por primera vez, muestra cómo una maestra nueva se apropia de recursos usados por sus colegas, representados en los libros de texto. Según reporta ella, empezó "con lo que sabía" y trató de trabajar con los textos de la SEP, que eran los que tenían los niños. Cuando varias semanas después se enteró que sus colegas usaban otro libro, ella también lo pidió a los padres de familia y lo usó como texto principal. Sin embargo, después volvió a los textos de la SEP, y fue la maestra a quien más se observó usar estos textos en el primer año del trabajo de campo.

Ma L: Yo empecé a pedir el libro L.L. a partir de, prácticamente en febrero ya lo tenían (entra maestra R). Sin el libro, (teníamos) los conceptos de la e, de s, de la c, etc. Pero sin libro. Prácticamente (el libro L.L.) fue como retroalimentación sí, reafirmación. Y con este apoyo que ya sabían leer determinadas letras, ya llegamos (otra vez) al libro de la Secretaria a completarlo, pero jamás el libro de la SEP fue base para que aprendieran a leer y escribir los niños. Sí, (como todos aquí usan los dos libros, L.L. y los de la SEP) en base a eso fue que me enteré que las compañeras usaban L. L. No, pues, sabes que? me dijeron, estamos usando este libro. Lo empecé a hojear y sí me pareció [...] (muy bueno) (E2-27-EM pg. 4) Grabación.

Si bien las maestras Tania y Susana fueron las que generalizaron el uso de los textos L. L. en la escuela en el año escolar de 1988-89, cuando se iniciaron como maestras en primer grado trabajaron con los libros M.M. orientadas por la maestra Tere. Ella también les apoyó en el uso de los textos oficiales. Susana, refiriéndose a los actuales textos oficiales, decía:

Ma. Susana: 'Yo lo usé cuando recién llegué, cuando no sabía nada', como la maestra Tere era la que nos enseñaba y ella trabajaba con este libro, yo lo usaba. Es que hay que saber usarlo, combinar los dos libros (la parte donde vienen las unidades de trabajo con el texto recortable)'. (E2-93-EM+Dcl pg. 2-3).

Como dice la maestra Susana, el uso de los actuales libros de texto requiere de ciertos saberes específicos que no parecen tener las maestras estudiadas. Por lo que informan las maestras Tania y Susana sobre sus momentos iniciales con los actuales textos de la SEP, los usaron cuando eran orientadas por una colega. Se muestra aquí la importancia que tiene, en la construcción de los recursos y saberes, la presencia de maestras como Tere, quien sabía trabajar con los dos textos de la SEP. En las siguientes experiencias de trabajo de las maestras Tania y Susana, al parecer desistieron de usarlos "porque es muy lento". Esa decisión está relacionada con las condiciones de trabajo que tienen los maestros de primer grado de mostrar resultados. Los padres esperan que sus hijos sepan leer cuando terminan el primer año. Por eso tal vez no se oponen a comprar libros como P.F., M.M. o L.L., que las maestras piden suponiendo que con ellos los niños aprenden "rápido"².

Asimismo, parece ser que en la elección de los libros que se usan intervienen también las creencias sobre cómo aprenden los niños. Según todas las maestras estudiadas, primero deben enseñar las letras y luego las palabras. Estas creencias parecen influir en lo que hacen o dejan de hacer en su trabajo de enseñanza.

De este modo parece ser que en las tradiciones de trabajo de los

comerciales que las maestras introdujeron en la escuela. Primero, a través del uso de materiales mimeografiados que ellas preparaban, y aproximadamente a partir de 1985, los maestros solicitaron a los padres de familia que compren los libros comerciales.

Tal vez lo anterior se deba a que los textos oficiales requieren que los maestros trabajen junto con los niños. En las condiciones actuales de trabajo esa forma de trabajar es difícil, ya que los maestros requieren liberar tiempo de enseñanza para realizar el trabajo de comisiones.

Otro problema que presentan los textos de la SEP según algunos maestros, es que "hay que saber combinar las dos partes". Esos usos no lograron ser integrados a las prácticas de las maestras estudiadas, tal vez por ausencia en la escuela de maestras que sepan usarlos. La maestra Tere, quien al parecer sabía usarlos, se fue de la escuela en 1986 y la María E., quien permanece en la escuela, dejó de enseñar primer grado por un problema de salud, desde 1986. De este modo, las maestras nuevas en esta escuela, contaron con poco apoyo para apropiarse de los usos de los libros oficiales. Sin embargo, como se mostró en el capítulo anterior, los maestras presentan sus propias alternativas de trabajo frente a las propuestas de los textos oficiales y no dejan de buscar soluciones a su quehacer.

En la descripción de las búsquedas de los libros se mostró cómo las maestras "nuevas" introdujeron "cambios" (de libros) en la escuela. Un criterio usado para hacer el cambio de libros fue que los L.L. tienen "muchos ejercicios" en el cuaderno de trabajo con los que los niños pueden trabajar solos. El papel usado en la edición es fino y los colores de los dibujos fuertes. Un problema señalado por la maestra B. (de primer grado que también lo usa), es que los niños "no escriben" ya que los ejercicios tienen

instrucciones tales como "une con una línea las sílabas que forman la palabra que representa cada dibujo" o "subraya el nombre de cada uno de los dibujos".

Sin embargo, desde la perspectiva de los maestros, este tipo de libros resulta "funcional" a las condiciones de trabajo ya que las instrucciones son fáciles de seguir.

Algunos usos de los libros de texto.

Aunque en este estudio se trata de mantener al margen la discusión sobre métodos de enseñanza y su efectividad, en lo que sigue se describen algunos usos y estrategias de trabajo de las maestras estudiadas vinculadas con los textos de lectura vigentes en el primer grado: Mi Libro de Primero, texto gratuito distribuido por la SEP y L.L., libro comercial en uso en la escuela cuando se hizo el trabajo de campo*.

El análisis de los usos que dan las maestras a los libros de texto, muestra ciertas regularidades en las prácticas observadas que expresan también saberes contruidos colectivamente. Son usos recurrentes entre las las maestras estudiadas, por ejemplo, asignar a los niños copias del libro como tareas o leer ciertas páginas en la casa; hacer la lectura en clase en voz alta todos los días ya sea en grupo, por mesas o de manera individual frente al grupo.

Estas estrategias de enseñanza están más vinculadas a la construcción colectiva de saberes (tradiciones de trabajo existentes en la escuela) que a propuestas pedagógicas que buscan cambiar las formas de enseñanza en primer grado, expresadas en los libros de texto de la SEP y en los materiales del IPALE.

El texto de lectura de L.L., se usa como guía de trabajo con el que las maestras realizan las principales actividades

relacionadas con la enseñanza de la lecto-escritura. Si bien todas lo usan como guía, cada una tiene su manera de trabajar con él y ninguna parece seguir las indicaciones que dan sus autoras, que aunque breves, señalan una secuencia de actividades y sugieren cómo combinar su uso con el cuaderno de trabajo. Así, en una actividad de lectura observada, la maestra pidió a los niños que pasen a la página 75 después de hacer leer la página 57 procedimiento que no está indicado en la guía. En el uso del cuaderno de trabajo, se observaron cambios más evidentes con respecto a las indicaciones sugeridas por las autoras. Sin embargo, cualquiera sea el orden que se siga, estos libros se usan en todas sus páginas, especialmente el libro "chiquito" (de lectura).

El uso que las maestras dan a los libros con los que ellas eligen trabajar, sugiere cómo se constituyen tendencias dentro de similares formas de trabajo. Usando los mismos materiales se observan prácticas diversas enmarcadas en lo que podría denominarse una tradición de trabajo.

Entre las maestras estudiadas, el trabajo con lectura y escritura es diario y es frecuente que se escriba lo que se lee y viceversa, variando el orden. Otro uso recurrente es el de pedir a los niños que lean solos una página determinada que generalmente copian luego o sobre las que las maestras hacen preguntas de comprensión a todo el grupo. En el primer año de trabajo de campo estas actividades se observaron sobre todo con los textos comerciales. Solamente en el salón de la maestra sin experiencia en el grado, fue frecuente el uso de los libros de la SEP. En los otros dos salones, se trabajó más con los textos comerciales, tal vez porque se trataba de las maestras que los habían introducido en la escuela.

Otro uso de los libros de texto es el referido a actividades de lectura en un día especial, por un tiempo prolongado. Entonces, se combina la lectura grupal con la individual. La lectura grupal la hacen juntos, maestra y grupo y en la individual pasa un niño a leer, o lo hace desde su asiento. Después de la lectura individual, las maestras hacen preguntas sobre la lectura y nuevamente vuelven a leer "entre todos" antes de contestar las preguntas que trae el libro al final de cada lectura.

En ese momento algunas maestras preguntan también por el significado de algunas palabras. En algunos casos, las maestras escriben cada respuesta correcta en el pizarrón mientras que los niños las escriben en sus cuadernos, sin copiarlas del pizarrón necesariamente. Después de varias lecturas, siguiendo el mismo procedimiento, las maestras corrigen las respuestas escritas en los libros.

Corregir el silabeco, hacer leer a un niño solo en voz alta frente al grupo, leer entre todos, insistir que se lea "parejito", son prácticas frecuentes en las modalidades de trabajo de todas las maestras estudiadas, por lo que parecen expresar construcciones colectivas.

Asimismo es necesario decir que se observaron pocos momentos en los que alumnos y maestros trabajen con ambos textos de la SEP al mismo tiempo. Los usos observados están referidos a actividades de lectura (en las que los niños leen, frecuentemente en voz alta, una página del texto de lectura), de copia y de realización de ejercicios de aritmética. En el primer año del trabajo de campo se observaron en el salón de la maestra Lupe, libros recortables (de la S.E.P.) en los que se notaba que los niños habían recortado las partes respectivas realizando los ejercicios. En el salón de la maestra Susana, se observaron actividades con los textos de la SEP en la que los niños

trabajaban ejercicios de aritmética, mientras que en el salón de la maestra Tania, se observó a los niños haciendo una copia del texto de la SEP.

En el segundo año del trabajo de campo, se insistió en la observación del uso de los textos de la SEP. Se esperaba verlos en uso sobre todo a mediados del año escolar tiempo en el cual, según las maestras, los niños ya "sabían" leer y entonces sí los podían usar. En el grupo de la maestra Alicia, se observaron actividades en las que los niños usaban material recortable de los textos oficiales de la misma manera que usaron otros materiales: para escribir enunciados.

En las clases de la maestra Susana, cuyo salón se había observado el año anterior, se observó que en varias ocasiones el grupo trabajaba con el libro recortable siguiendo las instrucciones del texto. En una ocasión, se pudo registrar una actividad conjunta entre niños y maestra usando los textos de la SEP. Cabe señalar que la maestra Susana tenía como vecina de salón a la maestra B., de primer grado, quien usaba los textos de la SEP. Tal vez por esa referencia Susana estaba ensayando a combinar el uso de las dos partes de los textos oficiales.

Así el análisis muestra cómo los maestros se apropian de propuestas que llegan a la escuela: poco a poco, probando una y otra vez, abandonándolas por un tiempo para retomarlas en otro momento. También se muestra cómo los maestros dan otros usos a los materiales propuestos adoptando de ellos partes que pueden manejar, como por ejemplo, la integración del uso del "recorte" a las estrategias de trabajo de las maestras estudiadas.

En este apartado la descripción se centró principalmente en las búsquedas que se dan alrededor de los libros de lectura, explorando los procesos de selección y construcción que se

generan entre los maestros alrededor de las propuestas pedagógicas representada en los libros de texto usado.

El análisis señala que en la historia de la escuela se han usado distintos libros antes de los actualmente vigentes. Muestra también que los viejos no son completamente desechados cuando son cambiados por otros, sino que los maestros recuperan lo que creen que les "da resultado", para incorporarlo a la batería de recursos con los que trabajan diariamente.

En cuanto a los textos de la SEP parece ser que después de varios años de estar vigentes en la escuela, han encontrado usos particulares entre los maestros sin haber desplazado completamente a libros comerciales usados desde hace mucho tiempo. Algunos indicios permiten suponer que en la historia de la escuela no se logró construir una fuerte tradición sobre el uso de los actuales libros de textos oficiales. Tal vez se trate de una particularidad por lo que habría que investigar qué pasa en otras escuelas.

El caso de los libros permite comprender cómo los maestros al construir sus recursos buscan distintas opciones, que en la primaria, en México, podrían ser mejores dado que en las escuelas se cuenta con materiales que están más de acuerdo con el saber científico actual acerca de cómo se aprende. Las opciones de los maestros parecen fundamentarse en las condiciones en que realizan su trabajo, que dejan poco tiempo para el trabajo específico del aula. Esas opciones también se sustentan en creencias arraigadas entre los maestros sobre cómo aprenden a leer y escribir los niños. En esas creencias se manifiesta también una línea de continuidad histórica con el pasado.

La vinculación entre las opciones asumidas por los maestros en la elección de los recursos -fuertemente vinculadas con saberes

históricamente contruidos- y las condiciones en las que trabajan parece muy directa. Como dice Hargreaves, tal vez las propuestas innovadoras requieren cambios en las condiciones del trabajo para lograr objetivos deseados (Hargreaves 1984, 64-85).

b) La integración del IPALE en los recursos de enseñanza.

En este apartado se explora cómo los maestros estudiados se relacionan con la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE). Se trata de otro momento en el proceso de construcción colectiva de recursos y saberes docentes, en el que opera la búsqueda y el apoyo entre colegas con un sentido pragmático.

Esta propuesta intenta retomar algunos aportes de la teoría psicogenética de Piaget y pretende implementar formas de enseñanza centradas en las características de los niños y en los "niveles de conceptualización" en los que se encuentran. A diferencia de las anteriores, no se basa en un libro de texto sino en fichas y guías para los maestros. Con el uso de estos materiales, la propuesta (IPALE) pretende que los maestros detecten esos niveles y realicen un trabajo diferenciado dentro del conjunto de niños que forman el grupo. En la escuela del estudio se implementa con la colaboración de una maestra asesora que trabaja en varias escuelas con los maestros de grupos de primer y segundo grados.

En el presente estudio se encontraron indicios de las formas en que los maestros se vinculan con propuestas como el IPALE. Al vincularse con ella, los maestros seleccionan, descartan, deciden qué tomar y qué dejar de lado. Se expresan así procesos semejantes a los que ocurren en la construcción de otros recursos. Al conectarse con propuestas como el IPALE, los maestros parecen guiarse también por la experiencia de sus

colegas. Con el apoyo de ellos avanzan en el ensayo individual de usos de nuevos recursos. En este estudio, la experiencia de la maestra de educación especial es significativa al respecto.

Por otro lado, el análisis de la información referida al uso del IPALE, y lo que ya se dijo sobre los textos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los libros comerciales, muestra que en la construcción colectiva de saberes vinculados con propuestas que llegan a la escuela, los maestros se apropian de algunas de sus expresiones poco a poco; al tratar de "manejarlas" en su trabajo cotidiano, van adoptando lo que les resulta útil, lo que ellos consideran "bueno"⁵. También muestra que la forma como se las implementa es significativa en los resultados que logren.

La modalidad de implementación del IPALE se acerca más a la forma cómo los maestros construyen sus saberes por la presencia de una maestra asesora. Desde el punto de vista del objeto de esta tesis esa modalidad es interesante también porque se trata de una propuesta cuya implementación en sus inicios puede ser observada actualmente, a diferencia de lo que ocurre con otras propuestas más antiguas en la práctica de los maestros.

A continuación se describen distintas experiencias de los maestros estudiados relacionadas con el IPALE en las que se distinguen algunas vías de su apropiación. En los diferentes niveles de involucración de los maestros estudiados con la Propuesta, y en las formas cómo se apropian de ella, el análisis destaca el perfil de procesos de construcción colectiva de recursos.

Las vías de apropiación del IPALE en la escuela.

La Propuesta (IPALE) en la escuela del estudio, comenzó a implementarse en 1986. En ese tiempo hubieron distintos niveles de involucración con la misma entre los maestros estudiados.

Algunos estuvieron más involucrados que otros; apoyarse en la asesora del IPALE, para algunos significó 'la salvación', mientras que otros estuvieron más distantes de la misma. Estas experiencias conforman procesos de construcción colectiva de saberes.

Durante el primer año del trabajo de campo, no se observó la presencia de asesoras del IPALE trabajando con las maestras de primer grado. Pero según dijo la maestra Alicia, quien enseñaba segundo grado ese año, ella tuvo una asesora del IPALE. Por su parte la maestra Tania informó que ese año no la estaba llevando 'al pie de la letra' porque el primer año en que se implementó (1986) ella la siguió, pero 'ya era enero y (los niños de su grupo) no sabían leer'.

Manifestó, sin embargo, que le había sido útil sugiriendo que la usaba a su manera. Entre las "ideas" que le fueron útiles, mencionó, por ejemplo, las relativas a criterios para evaluar a los niños y formas de incentivar el trabajo entre ellos: cambiándolos de asiento, permitiendo que se ayuden entre ellos; estas prácticas fueron observadas no sólo en el salón de la maestra Tania sino en todos los salones de las maestras de primero.

En el grupo de la maestra Tania, en segundo grado, se observó el uso de cartas que sus alumnos escriben a niños de otras escuelas como parte de las actividades sugeridas por el IPALE. La misma maestra reportó usar las fichas de trabajo y la guía de evaluación.

La presencia de una maestra asesora del IPALE parece haber sido significativa en la experiencia inicial del maestro Enrique, en primer grado, cuando llegó a la escuela. En esa situación, Enrique encontró un apoyo importante en la maestra asesora.

Mo. Enrique: Afortunadamente en el año que yo entré se llevó a efecto una propuesta, la famosa Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. Eso fue lo que me ayudó. (...), yo llevé la propuesta en todo lo que nos dieron, fue lo que me salvó yo creo, a sacar al primer año. Yo no sabía nada de primeros años. Teníamos una asesora, por cierto, una maestra muy capacitada fue lo que me sacó adelante, porque yo creía que me iba a poner a llorar junto con los niños. Sí, afortunadamente una compañera asesora muy capacitada. Y las compañeras Tania y R. siempre han tenido primeros años, fue lo que me ayudó. (La Ma. R.) ya se fue, incluso se fue de Asesora porque le gustó tanto la Propuesta. E2-45-EM-pg.1 Grabación.

En la experiencia inicial del maestro Enrique (1986-87), en primer grado, la presencia de la maestra asesora le permitió trabajar con la Propuesta. Su presencia en la escuela fue decisiva ya que el maestro Enrique no tenía experiencia en primer grado. Otro fuerte apoyo reconocido por el maestro fue el que le dieron sus colegas de grado, quienes aunque también eran orientadas por la asesora tenían cierta experiencia con grupos de primer grado.

Otro caso que muestra los distintos niveles de involucración con la propuesta es el de la maestra Susana, quien por lo que reportó en el segundo año del trabajo de campo, en varias ocasiones, parecía renuente a trabajar con el IPALE.

En una ocasión, a la hora de recreo, encontré a Susana en su salón trabajando con la asesora del IPALE. Alrededor de su escritorio estaban las maestras Ana y Azucena. Aplicaban una prueba del IPALE. Susana tenía un librito en la mano de donde preguntaba a una niña qué decía en la palabra que la maestra señalaba, leyendo el libro (guía de evaluación del IPALE). La niña respondió correctamente a la mayoría de las preguntas que la maestra hacía. Sin embargo, la maestra informó que "fue la única que pudo hacerlo bien". Su comentario parece justificar la negativa de Susana a trabajar con los niños uno por uno ya que demanda mucho tiempo y sin buenos resultados, según la maestra.

Ma S: 'Ay, a mí no me gusta esto. Pero ahora lo soporto más que el año pasado. Quizá porque estaba embarazada me molestaba mucho. Me daban ganas de [...] (torcerles el cuello a los niños o algo así) (E2-59-OCL pg.1 27/9/89).

Sin embargo, la relación de trabajo con la asesora y sobre todo con la maestra Azucena, de Educación Especial, parece haber tenido cierto impacto en las prácticas de Susana. En las temporadas que observé las clases de Susana, se identificaron cambios en sus estrategias de trabajo. En el primer año, hubieron más actividades de llenar planas y leer el libro L.L. notándose en algunas oportunidades que los niños estaban quietos y callados en comparación a lo que se observaba en otros salones. Asimismo ese salón fue el único, entre los que se observaban en ese momento, en el que se registró la presencia de niños castigados. En el segundo año, sin embargo, hubo una mayor variedad de actividades. Se destacaron el uso de materiales que ella preparó y de revistas que los niños traían. Se observó además, una mayor frecuencia de uso de los libros de la SEP al final del año, y sólo en contadas ocasiones se notaron niños castigados.

En el cambio de actitud de la maestra Susana hacia el IPALE, parece haber sido importante el apoyo que le brindaron tanto la asesora como Azucena. Con ambas se registraron momentos en los que interactuaban en contextos de amistad y confianza. Por ejemplo, la asesora ayudó a Susana a conseguir una plaza para su hermana Ana, en la escuela donde el padre de la asesora desempeña funciones de Inspector. Por su parte la maestra Azucena proporcionó material del IPALE a Susana y le ayudó a elaborar materiales necesarios para su trabajo en primer grado. Asimismo, se registraron varias interacciones en las que Azucena apoyaba a Susana con otros materiales.

En el caso de Susana, el apoyo de Azucena fue fundamental para que su colega empiece a involucrarse más con el IPALE. Azucena, trabaja con el IPALE en su grupo integrado, aunque con algunas

dificultades provenientes de presiones de los padres de familia, quienes piden que los niños hagan "planas". Con "los maestros he encontrado comprensión", decía Azucema en una entrevista, refiriéndose a su trabajo.

Desde que llegó a la escuela el año anterior, se registró que ella integraba el grupo de colegas en el que frecuentemente se encontraban las maestras Tania y Susana en horas de recreo. Su interés en el IPALE y su disposición a transmitir lo que sabe sobre su uso, parece haber animado a las maestras Susana y Tania a continuar buscando la forma de trabajar con la Propuesta.

En estas experiencias individuales se expresan procesos de apropiación y de construcción colectiva de saberes. Resultan de interacciones con colegas con las que se tienen más afinidades, con quienes se comparten contextos de amistad y confianza que se construyen también poco a poco. Al abrigo de estos contextos, en los que se mezclan las relaciones de trabajo y de amistad, los maestros construyen sus saberes.

Otro ángulo del análisis es la insistencia con que algunas maestras expresan su negativa a usar tanto los libros de texto de la SEP como el IPALE, cuando en realidad incorporan en sus prácticas algunos usos. Interpreto esos discursos como protesta velada frente al bombardeo de propuestas que afectan sobre todo a los maestros de primer grado. El debate sobre los métodos de enseñanza de la lecto-escritura parece haber causado tal confusión que lo que informan los maestros se contradice con lo que hacen realmente.

La maestra Susana informó que "no la estaba llevando" (la Propuesta) pero que tenía que presentar la documentación a la asesora. Sin embargo, parece ser que de alguna manera integraba elementos de la propuesta a sus prácticas, al usar materiales que

hizo con Azucena.

Ma: 'Si, y como tenemos que trabajar con el IPALE también [...] Ya ni se qué es lo que hago!' (tocándose la cabeza) [...] ella, (Azucena), tiene mucho material' (E2-93-EM pg. 2)

La maestra Alicia, también hizo referencia a la documentación sin señalar cómo trabaja con la Propuesta, cuando le pregunté sobre su trabajo con la asesora del IPALE. Sin embargo, en sus formas de organizar el trabajo con los niños se pueden suponer expresiones de apropiación del IPALE. En su salón los niños se brindan apoyo entre ellos; hacen planas cortas (dos filas de palabras en la página), colorean, recortan, pegan dibujos y escriben lo que ellos quieren acerca de los materiales que usan. Tal vez porque la ha convertido en un recurso, adaptándola a lo que ella cree que los niños necesitan y a las condiciones en las que realizan su trabajo, Alicia niega que la usa. No la usa de la manera indicada por la normatividad oficial pero sí usa algunos de sus elementos.

Ma. Alicia: "(...) Uso /sonriéndose/ lo que yo necesite, o sea lo que en realidad yo pienso que los niños necesitan ahorita en esta etapa del IPALE".

Estos y otros indicios permiten decir que a medida que algunas maestras empiezan a trabajar "de manera distinta" y consideran sus resultados, partes de la propuesta están siendo apropiada como otro recurso más de trabajo. La construcción colectiva que resulte será vista dentro de unos años, como ocurre ahora con los usos que los maestros dan a los textos de la SEP que son distintos a los propuestos por sus autores.

Otro ángulo mostrado por el análisis, se refiere a la presión que ejercen los padres de familia sobre el trabajo de los maestros cuando estos usan el IPALE. Quizá porque ellos dicen haber aprendido a leer silabeando y a escribir haciendo planas, creen que esa es la manera en la que los maestros deben trabajar. Cuando los niños no llevan planas hechas en sus cuadernos,

piensan que no están aprendiendo nada en la escuela y que sólo juegan.

El mayor problema que tengo, son los padres de familia, decía la maestra Azucena en una entrevista. 'Los padres quieren que sus hijos hagan planas y no jueguen todo el tiempo. Dicen que me paso jugando lotería, bingo, cartas'. Tal vez para evitar estas presiones que se convierten en obstáculos para que los maestros se apropien de propuestas como el IPALE, es necesario tener en cuenta también el peso que tienen los padres de familia en la vida de la escuela.

En este apartado se mostraron algunos indicios de cómo ocurren las construcciones colectivas, en este caso, vinculadas con el IPALE. El proceso de apropiación de esta propuesta pedagógica parece ser lento y diferenciado. No todos los maestros tienen la misma predisposición para ensayar ideas nuevas o para contrarrestar presiones a las que está sujeto su trabajo; entre ellas, las que provienen del trabajo de extraenseñanza. A medida que los maestros prueban trabajar con el IPALE y evalúan sus ensayos, integran esos usos a sus prácticas, como recurso de trabajo, uno más entre los muchos que la complejidad de su trabajo les exige desplegar. Asimismo, parece ser que el IPALE llega mejor a los maestros sin ninguna experiencia en el grado, como fue el caso del maestro Enrique.

Es probable que en escuelas donde no se ha introducido el IPALE, la práctica docente relativa al uso de recursos en la enseñanza de la lecto-escritura, esté más vinculada con la experiencia colectiva construida en otros momentos históricos. La construcción colectiva que los actuales maestros generan al vincularse con propuestas que les son contemporáneas, probablemente marcará las prácticas docentes de los nuevos maestros que se inicien en la profesión. De ese modo, la historia

social más amplia se hace presente en las escuelas.

Los usos observados en relación con las propuestas estudiadas son recurrentes, son comunes a todos los maestros del estudio. Aunque cada maestro tiene su estilo, el análisis no muestra prácticas que se salgan de un cierto abanico de posibilidades. Por ejemplo, en el estudio no se encontraron usos de materiales o estrategias de trabajo que se diferencien de manera notoria de otros usos observados. Ninguna maestra intenta enseñar a leer con los textos de la SEP o con el IPALE en la escuela del estudio. Ese sería un caso de ruptura radical con la experiencia acumulada, con las tradiciones de trabajo. Por el contrario, lo que se observa son cambios tímidos, que ocurren lentamente. Eso lleva a pensar que la heterogeneidad de las prácticas ocurre en el marco de construcciones colectivas.

En la descripción realizada en el capítulo se muestran indicios de cómo los maestros construyen sus saberes. En esa construcción parece prevalecer una línea de continuidad histórica, aunque se observan intentos de rupturas en los ensayos que hacen los maestros estudiados por integrar a sus prácticas elementos de las propuestas presentes en los libros de texto oficiales y el IPALE. La continuidad que muestran los usos de recursos docentes en la enseñanza del primer grado, parece explicarse por las comunes condiciones materiales entre los actuales maestros y sus colegas que les antecedieron. En esas condiciones se han generado ciertas prácticas que con el tiempo y el uso se han arraigado.

Así, la propuesta pedagógica de los actuales textos de lectura oficiales, al parecer no logró afectar significativamente los usos de materiales y estrategias docentes en el trabajo con primer grado. Lo dicho, sin embargo, vale como hipótesis para iniciar nuevos estudios en este sentido. En la vinculación con el IPALE los maestros estudiados ensayan, todos en similares

condiciones de trabajo, nuevas formas de trabajar con el grupo. La historia profesional de cada uno interviene en esa vinculación y en los esfuerzos que hacen por continuar probando. Sin embargo, en la tensión que generan estos esfuerzos -y por las condiciones específicas del trabajo de primer grado-, parecería ser que se impone, aunque no totalmente, lo conocido, las construcciones colectivas generadas en otros momentos históricos.

Hay que remarcar también que los maestros no siempre se apropian de las propuestas por vías señaladas por la normatividad oficial, aunque en el caso del IPALE, la forma como se está implementando se acerca más a la manera en la que los maestros construyen sus saberes. Sin embargo, cabe esperar que se hagan ajustes en la modalidad de su implementación. Una manera podría ser que en cada escuela haya una asesora permanentemente. En este estudio la labor de apoyo de la maestra Azucena a sus colegas de primer grado, sugiere un cambio en esa dirección, que podría institucionalizarse desde la normatividad oficial y mejor, desde la práctica de los maestros. Las maestras de Educación Especial, quienes trabajan permanentemente en la escuela, por su experiencia profesional con el IPALE, podrían convertirse en un apoyo importante para las maestras de grupos de primer y segundo grados que trabajan con esta propuesta.

La aproximación realizada a la forma cómo los maestros construyen sus saberes, permitió comprender la importancia de las condiciones materiales de trabajo en la generación de las construcciones colectivas que sustentan las prácticas de los maestros estudiados. Es en el marco de esas construcciones sociales, generadas en distintos momentos de la historia de las primarias mexicanas, que los maestros despliegan una variedad de usos y estrategias que permiten describir como heterógena a la práctica docente. Los maestros nuevos se apropian de saberes socialmente construidos con el apoyo de sus colegas, con quienes

establecen múltiples redes de relaciones al enfrentarse con los problemas propios de su quehacer.

El estudio sugiere que los cambios que se pretenden realizar en las actuales prácticas docentes, deben tener en cuenta el conocimiento de las condiciones de trabajo de los maestros y la forma cómo ellos construyen sus recursos. Se debe tener en cuenta también los tiempos que toman los maestros para construir de manera colectiva sus recursos y saberes. En este sentido, el tiempo que llevan las propuestas pedagógicas representadas en los actuales libros de texto oficiales y del IPALE es mínimo en relación al que tienen las construcciones colectivas que sustentan la mayoría de las prácticas de enseñanza de la lengua escrita aquí estudiadas.

N O T A S

(1) Se trata del libro comercial L.L., que empieza con las letras, luego presenta las sílabas y finalmente los enunciados. Viene acompañado de un cuaderno de trabajo. El libro de lectura, de formato más pequeño que el cuaderno de trabajo, presenta las letras empezando por las vocales y terminando en la z, aunque no en orden alfabético. Eso conforma una sección. En la siguiente se presentan las sílabas "trabadas" (bl, gr, tr. etc.) y finalmente trae lecturas breves con un cuestionario después de cada lectura. El cuaderno de trabajo que acompaña al libro de lectura, tiene ejercicios con instrucciones como las siguientes: Llena la silaba que falta; une con una línea el enunciado con el dibujo que corresponde; escribe la letra con la que comienza el nombre del dibujo, etc. Estos libros están publicados por Trillas, desde 1975. Su décimo primera reimpresión en mayo de 1988, fue de 355.000 ejemplares.

2. El método global fue introducido en los libros de texto de la SEP destinados al primer grado como resultado de la Reforma Educativa de 1970-1976. Los libros de texto editados por la SEP son gratuitos y de uso obligatorio para todos los alumnos y grados de escuelas primarias del país.

3 Siguiendo a Andy Hargreaves, quien analiza las estrategias de supervivencia de los maestros, se podrían denominar estrategias adaptativas a esas búsquedas de saberes que "funcionan". Ver Hargreaves 1984, 64-85.

4. **Mi Libro de Primero**, de la SEP, con sus correspondientes partes I y II más dos textos recortables forman un juego de cuatro textos que en la escuela del estudio se entregan por lotes. La primera parte, no recortable, se entrega a los niños a principios del año (Parte I) junto con el texto recortable correspondiente. La segunda parte se entrega unos tres meses antes del fin de año. En los dos años escolares que estuve en la escuela, solo llegó el texto recortable, faltándole la Parte II que lo complementa. Sin embargo, en la escuela donde está la Supervisión, se observó que los cuatro libros se entregan juntos a principios de año. Estos textos siguen el método global, lo que implica que desde la primera pagina se presentan palabras en oraciones. Las partes de lectura integran contenidos del programa de primer grado. Los libros recortables permiten que los niños recorten y peguen los recortes en lugares donde corresponde. Así se puede observar el nivel de comprensión de lectura de los niños

y su capacidad para seguir instrucciones. Lineas arriba se hizo referencia a los libros de texto L. L.

5. P. Woods señala que los recursos que usan los maestros están fuertemente vinculados a las circunstancias bajo las cuales trabajan. Ver P. Woods 1980, 19-26, citado en Rockwell 1985, 122.

REFLEXIONES FINALES

1. BALANCE DE LOS RESULTADOS

Una intención presente en el transcurso de este estudio ha sido comprender el sentido de las acciones de los maestros observados. Con esa mirada, se trató de comprender cómo ocurren algunos procesos de construcción y circulación de saberes docentes tomando como referente empírico recursos que usan los maestros de primer grado.

A lo largo del trabajo de análisis y de escritura, el concepto de recursos adquirió un contenido cada vez más amplio. Inicialmente, se limitaba a designar las "cosas" que usan los maestros en la labor de enseñanza dejando fuera las estrategias de trabajo que también son recursos; finalmente, ambas fueron integradas al análisis como referentes analíticos de los procesos estudiados.

El análisis de los usos de materiales y de las estrategias de trabajo se hizo desde la perspectiva de las relaciones de trabajo entre maestros, concebidas como fuente de recursos. Las relaciones de trabajo entre maestros son como andamios sobre los que se realiza el trabajo docente; en la interrelación de maestros se constituyen vías de circulación de saberes docentes y espacios donde éstos se construyen. A través de las redes de relaciones que establecen con sus colegas, los maestros se vinculan con la experiencia colectiva y con saberes construidos en otros momentos históricos; apoyados en esas relaciones los maestros construyen, de manera individual, los recursos y saberes necesarios para resolver problemas propios de su profesión.

El análisis de las distintas formas en las que los maestros estudiados usan ciertos recursos y la necesidad de explicar por

qué los usan remitió al estudio de las condiciones de trabajo; particularmente se trató de comprender el trabajo colectivo de los maestros y las condiciones específicas del trabajo docente en primer grado.

En la exposición presentada se pretende haber mostrado la complejidad del trabajo de los maestros de primer grado, quienes tienen que cumplir tanto con las exigencias del trabajo colectivo demandado por las comisiones como con las demandas del trabajo del aula. En la búsqueda de soluciones a su trabajo, los maestros se apoyan unos a otros; en la colaboración mutua y el trabajo compartido circulan saberes docentes; surgen ideas y soluciones a problemas que los maestros nuevos articulan desde sus propios referentes, desde su experiencia personal e historia profesional. El trabajo colectivo posibilita la construcción y circulación de los saberes docentes y los procesos que genera contribuyen a la formación de los maestros como tales.

El estudio muestra también cómo las tareas requeridas por las comisiones recortan el tiempo de enseñanza en el aula. El trabajo colectivo demandado por las comisiones interfiere el trabajo de enseñanza: lo interrumpe y, a veces, también implica suspensión de actividades. El poco tiempo disponible para la labor de enseñanza desalienta a los maestros en el uso de materiales y estrategias de trabajo que demandan atender a los niños de manera individual, como requieren las propuestas pedagógicas oficiales presentes en la escuela (textos SEP e IPALE).

En la descripción de las condiciones específicas del trabajo docente en primer grado el estudio destaca que éste es considerado por los maestros como un trabajo más pesado. Asimismo, se explicita la siguiente hipótesis: la forma cómo actualmente se implementan las propuestas oficiales no contribuye a que los maestros las incorporen fácilmente a sus prácticas. Se

muestra que la presencia en la escuela de maestras que conozcan a fondo las propuestas de trabajo que se quieren introducir es muy importante, ya que los maestros construyen sus recursos con el apoyo de sus colegas y en relación con ellos. Así, en la escuela del estudio se observa que, por ausencia de maestros que sepan combinar las dos partes de los libros de texto oficiales, los maestros nuevos rara vez los usan de manera conjunta.

En este sentido, es importante que a la hora de hacer cambios se tenga en cuenta que en cada escuela haya por lo menos un maestro formado en el conocimiento de las nuevas propuestas. Para el caso del IPALE, en este estudio, se muestra la importancia de la maestra de Educación Especial, cuya presencia permanente en la escuela permite a sus colegas apoyarse en ella para ensayar el uso de materiales de esta propuesta.

En la misma línea, el estudio muestra la necesidad de aliviar las cargas de trabajo a los maestros de primer grado para proporcionarles más tiempo para el trabajo de enseñanza. Liberarlos del trabajo de comisiones podría ser una compensación justa a las recargadas tareas implicadas en el trabajo con niños pequeños. Las construcciones colectivas que sustentan las prácticas docentes demandan tiempo y, como el estudio muestra, los maestros se apropian de elementos de las propuestas a través de sucesivos ensayos individuales apoyados por sus colegas. Para que las propuestas de trabajo oficiales tengan éxito, es decir, para que los maestros se apropien de ellas, los docentes necesitan tiempo para el ensayo individual.

En la exposición presentada se muestran fuertes vinculaciones entre las condiciones de trabajo y los recursos que usan los maestros; en la permanente búsqueda de sus propios recursos y en las decisiones que toman sobre las distintas propuestas de trabajo, se percibe un constante esfuerzo para satisfacer los

distintos requerimientos del trabajo tanto de enseñanza como de extraenseñanza. El estudio muestra que los recursos colectivamente contruídos están adaptados a las condiciones de trabajo, son funcionales a las mismas. Por eso los maestros buscan apropiarse de ellos a través de las relaciones que establecen con sus colegas. Así se explica el valor que atribuyen a las construcciones colectivas y a la experiencia probada.

Como se muestra en la exposición, las construcciones colectivas son producto de la experiencia y acciones colectivas de maestros que actúan en similares condiciones de trabajo, que comparten contextos institucionales y sociales parecidos. Si cabe una comparación, podría decirse que son prácticas que pasan por el filtro constituido por las condiciones de trabajo y por el arraigo que tienen anteriores construcciones colectivas.

En la descripción se muestra la presencia de la experiencia colectiva de generaciones anteriores en las prácticas docentes actuales. Sin embargo, no toda la práctica docente es producto de la continuidad histórica; en este estudio se describe cómo los actuales maestros aportan con sus experiencias al acervo colectivo de saberes. Al describir los ensayos que hacen los maestros con el IPALE y las formas cómo han incorporado a sus prácticas usos vinculados con los libros de texto oficiales, se muestran los intentos de ruptura con prácticas de trabajo contruídas en el pasado de la escuela mexicana.

Resumiendo, la presente investigación pretende haber mostrado cómo circulan y se construyen los saberes docentes; cómo esa circulación y construcción están estrechamente vinculadas entre sí y con las condiciones en las que ocurre el trabajo docente. Una conclusión definitiva es que queda mucho por conocer en el microscópico espacio del mundo escolar iluminado por esta investigación. En este sentido, considero necesario señalar

algunos posibles temas de investigación que se perfilaron a lo largo de la construcción de este objeto.

2. ALGUNAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION

Para futuras investigaciones se podrían tomar como objeto de estudio dos ejes vinculados a los usos de recursos: los usos de los libros de texto de la SEP (primer grado) y la forma cómo los maestros integran el IPALE a sus prácticas. Estos temas han sido tratados aquí pero no de manera privilegiada. Su importancia ameritaría ser el foco de otro estudio.

En la misma línea, es necesario investigar qué formación teórica traen los maestros de normales privadas respecto a la enseñanza de la lecto-escritura dado que las maestras estudiada aquí, provienen de esas normales.

También es necesario estudiar las estrategias de trabajo como recursos. En términos de la formación de maestros en la práctica escolar cotidiana, ¿qué significan, por ejemplo, las distintas estrategias que usan las maestras para controlar el ruido?; ¿qué significado tienen las distintas maneras de trabajar con el grupo y con cada uno de los niños?; ¿en qué se concentran los esfuerzos docentes al trabajar de manera individual con los niños?; ¿qué saberes sustentan esas prácticas?

Otro tema que puede desprenderse del análisis realizado en este estudio se refiere a las condiciones específicas en las que se realiza el trabajo docente. Los maestros tienden a trabajar con los mismos grados (¿especialización?). En ese sentido cabe preguntarse ¿qué implicaciones tienen las condiciones específicas de trabajo en la formación de los maestros?, ¿qué significan desde el punto de vista de la construcción de los recursos?

Asimismo, a lo largo del trabajo me he preguntado sobre cuáles serían las expresiones empíricas del contexto social en el que los maestros realizan su diaria labor. En el presente estudio, aparecen algunas pistas de observación: la relación entre maestros y padres de familia (a través de la compra de libros, asignación de grupos, asistencia a juntas, apoyos a los maestros en la compra de material para el salón, reparación o cambio de pizarrones, etc.). ¿Qué implicaciones tienen esas relaciones con el trabajo docente? ¿Cómo constituyen la trama de condiciones en que se realiza?

Vinculado al tema anterior, en este estudio aparecen como contexto social más amplio repercusiones de dos procesos sociales importantes: el movimiento sindical disidente y el Programa de Modernización Educativa. Estos procesos están relacionados entre sí y son, a su vez, manifestaciones de procesos más globales que tienen que ver con tendencias históricas más profundas que afectan actualmente la vida escolar y que la afectarán en el futuro. ¿Cómo afectan estos procesos las condiciones del trabajo docente y la vida de la escuela? En los registros aparecen algunas de sus repercusiones y han llegado de alguna manera hasta la exposición presentada, como contenido de los múltiples trabajos que realizan los maestros. Sin embargo, no se ha buscado registrar ese tipo de información, tarea que queda para investigaciones futuras.

Cabe preguntarse también por los contenidos formativos de las actividades de extraenseñanza como parte de procesos sociales (ideológicos) ¿Por qué este tipo de actividades absorben la mayor parte del tiempo disponible en las escuelas? ¿Qué valores transmiten dichas actividades? ¿Cómo varían esos contenidos en distintos periodos históricos? Y en los distintos países, ¿qué diferencias se encuentran y qué valores, concepciones del mundo,

etc. promueven? Para los interesados en conocer por dónde se reproducen los consensos colectivos (identidades nacionales) éste parece ser un tema importante.

Finalmente, quiero mencionar que el objeto de este estudio y su proceso de construcción están vinculados de muchas maneras. Así como los maestros estudiados se apropian de saberes de sus colegas y de tradiciones de trabajo, en el transcurso de elaboración de esta tesis he tratado de apropiarme de elementos de la línea de investigación etnográfica y de la tradición de trabajo desarrolladas en el DIE. En mínima reciprocidad, ofrezco el resultado de este estudio, también colectivo. Muchas gracias.

México D.F. junio 1991.

B I B L I O G R A F I A

- Aguilar, C. (1986). El trabajo de los maestros una construcción cotidiana, cap. 2. Tesis de maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Carvajal, A. (1988). El Margen de Acción y las Relaciones Sociales de los Maestros. Un Estudio Etnográfico en la Escuela Primaria. cap. 4, 172-192. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Erickson, F. (1989). "Métodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza". En: La investigación de la enseñanza, vol. 2. M. C. Wittrock (ed.). Barcelona: Paidós.
- Ezpeleta, J. (1986). La escuela y los maestros: Entre el supuesto y la deducción (Cuadernos de Investigación Educativa 20). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Ezpeleta, J. (1990). "El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 4, México: Centro de Estudios Educativos A. C.
- Galvez, G., E. Rockwell, R. Paradise, S. Sobrecasas (1981). El uso del tiempo y los libros de texto en primaria (Cuadernos de Investigación Educativa 1). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Geertz, C. (1983). Local Knowledge, cap. 8. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.

- Hammersley, M. y P. Atkinson (1983). Ethnography: Principles in Practice, cap. 8. Londres: Tavistock Publications.
- Hargreaves, A. (1984). "The significance of classroom coping strategies", 64-85. En: Classrooms and Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching, A. Hargreaves y P. Woods (comps.). Londres: Open University Press.
- Heller, A. (1987). Sociología de la Vida Cotidiana. Barcelona: Península.
- Lortie, C. D. (1975). Schoolteacher. A sociological study, cap. 3, 55-81. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lacey, C. (1977). The socialization of teachers, cap. 2. Londres: Methuen & Coltd.
- McDermott, R. P. (1977). "Social Relations as Contexts for Learning in School". Harvard Educational Review 47 (2), 198-213. Cambridge: Harvard University.
- Mardle G. y M. Walker (1980). "Strategies and Structure: Some Critical Notes on Teacher Socialisation", 98-124. En: Teacher Strategies. Explorations in the Sociology of the School, P. Woods (comp.). Londres: Croom Helm.
- Mercado, R. (1986). "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria", 55-61. En: La escuela, lugar del trabajo docente (Cuadernos de Educación DIE), E. Rockwell y R. Mercado. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Mercado, R. (1987). "La construcción de la documentación etnográfica", vol. 3. En: La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe Final 9 vols. E. Rockwell, J. Ezpeleta (cod.) R. Mercado, C. Aguilar y E. Sandoval. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- Mercado, R. (1991, en prensa). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". Infancia y Aprendizaje. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Centro de Investigaciones para la Educación y el Desarrollo Humano.
- Pollard, A. (1987). "Primary School Teacher and Their Colleagues", 100-119. En: The Primary School Teacher, S. Delamont (comp.). Londres: The Falmer Press.
- Rockwell, E. (1985). Ser Maestro, Estudios sobre el trabajo docente. México: SEP-El Caballito.
- Rockwell, E. (1986). "Etnografía y teoría de la investigación educativa". Enfoques 13. Bogotá: Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell E. (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico", vol. 2. En: La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe Final, 9 vols. E. Rockwell, J. Ezpeleta (cod.) R. Mercado, C. Aguilar, y E. Sandoval. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. (1988). "Los usos escolares de la lengua escrita", 296-320. En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto escritura, E. Ferreiro y M. Gomez Palacios (comps.) México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. y R. Mercado (1980). "Puntuación y simbología en los registros ampliados. Documento Metodológico No. 2. mimeo. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta (1983). La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso (Documentos DIE). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Rockwell, E. y R. Mercado (1986). "La práctica docente y la formación de maestros", 63-75. En: La escuela lugar del trabajo docente (Cuadernos de Educación DIE), E. Rockwell y R. Mercado. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Rockwell, E., C. Aguilar y E. Sandoval (1987). La investigación sobre la práctica docente: Una bibliografía anotada (Documentos DIE). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Rockwell, E. y J. Ezpeleta (cod.) R. Mercado, C. Aguilar, E. Sandoval (1987). La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe Final, 9 vols. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Waller, W. (1967). The Sociology of Teaching. Nueva York: John Wiley and Sons Inc.

Woods, P. (1980). "Strategies in Teaching and Learning", 18-33. En: Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School, P. Woods, (ed.). Londres: Croom Helm.

ANEXO 1

**Recados escritos por maestras de primer grado en cuadernos
de los niños para información de los padres.**

Estudiar todos los enunciados
porque mañana habrá dictado.

Traer una banderita Mexicana.

+ 35
8

+ 8
3
11

Mañana habrá Firma de Boletas a las 8:00
La salida de los niños será a las 10:00.

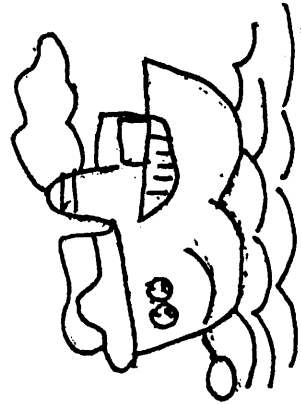
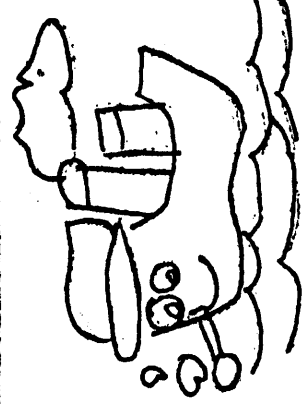
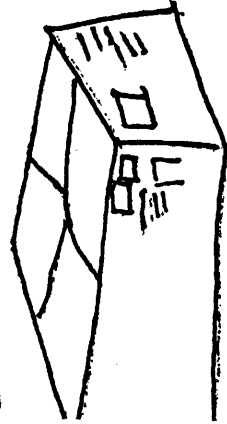
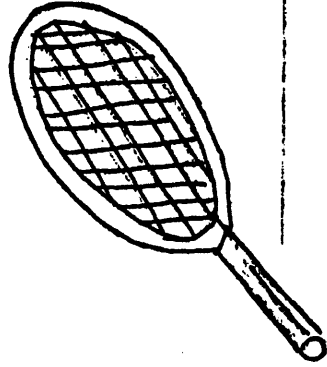
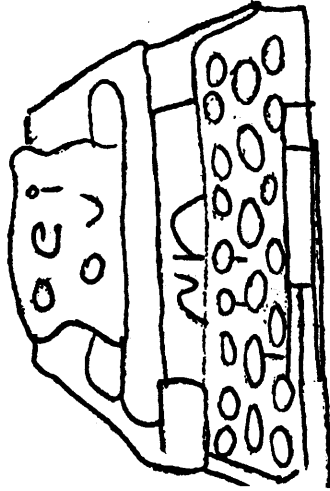
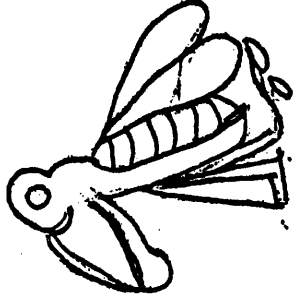
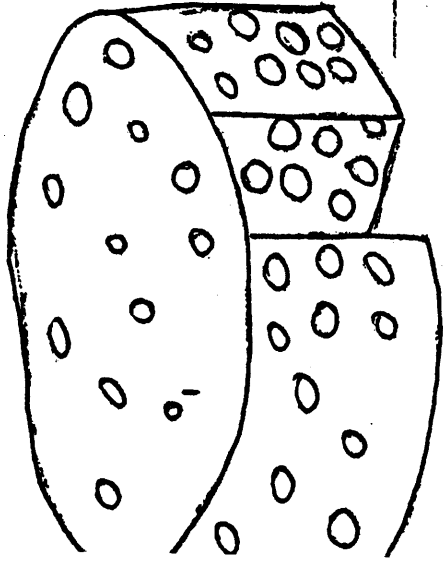
chile	chango	chato
chile	chango	chato
chile	chango	chato
chile	chango	chato
chile	chango	chato
chile	chango	chato
chile	chango	chato
chile	chango	chato
chile	chango	chato
chile	chango	chato

Jabón
Jabón
Jabón
Jabón
Jabón
Jabón
Jabón
Jabón
Jabón
Jabón

ANEXO 2

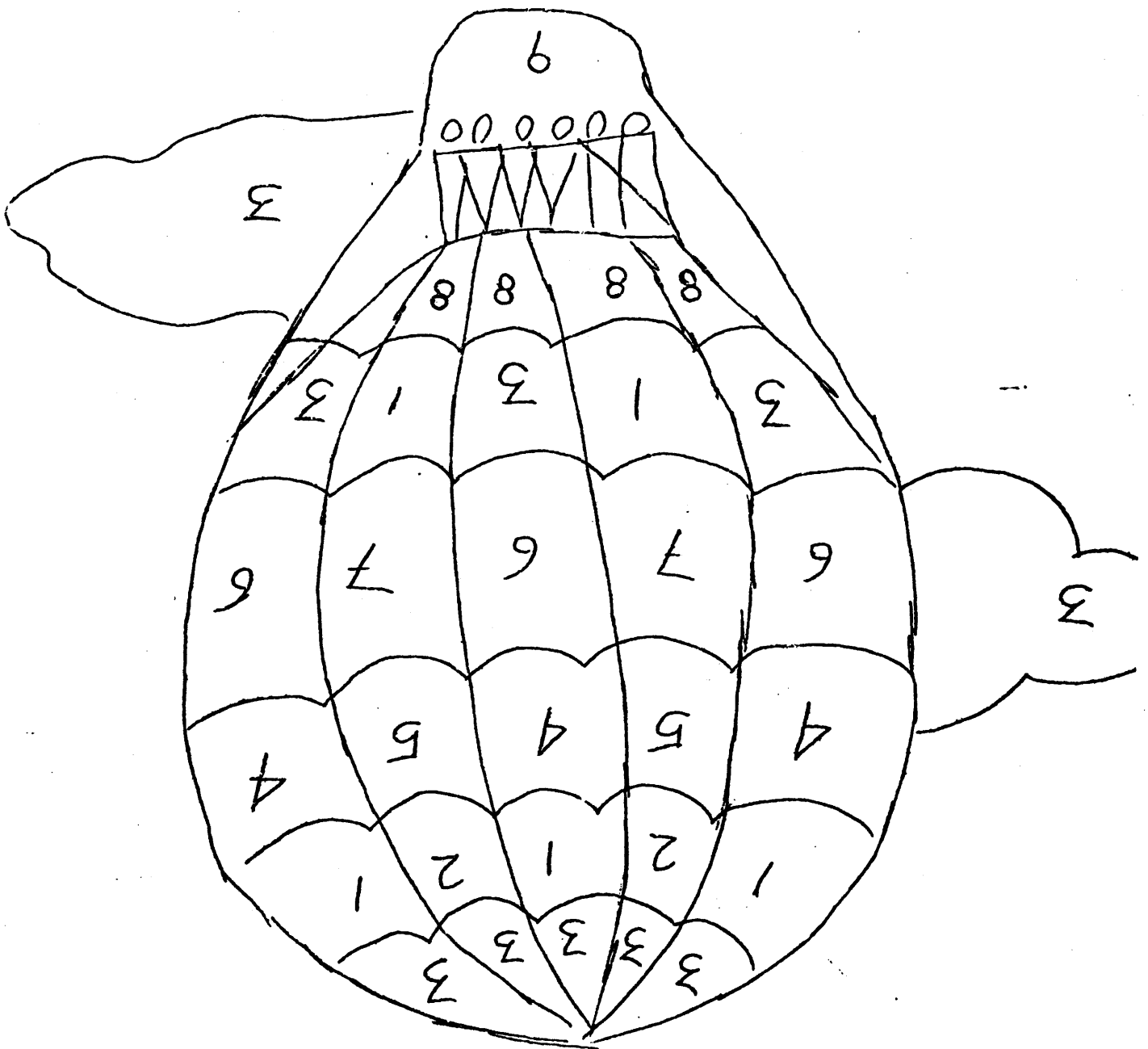
Material recortable preparado por las maestras Susana y Azucena. Se incluye el uso del material en los grupos de ambas maestras.

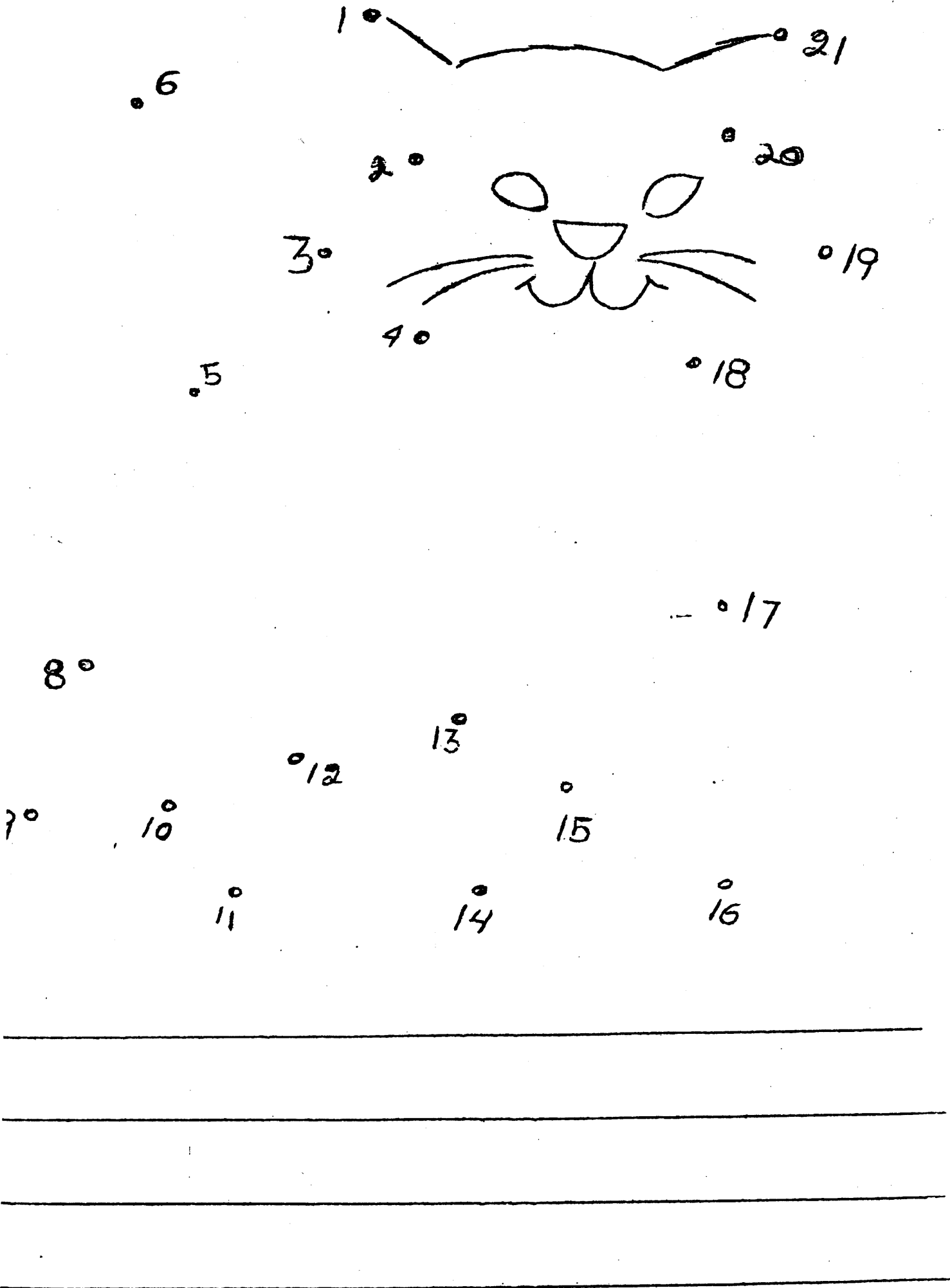
Q q



1 naranja
 2 amarillo
 3 azul
 4 verde
 5 rojo

6 negro
 7 rojo
 8 lila
 9 cafe
 10 blanco





6

1

21

2

20

3

19

4

18

5

17

8

13

12

15

7

10

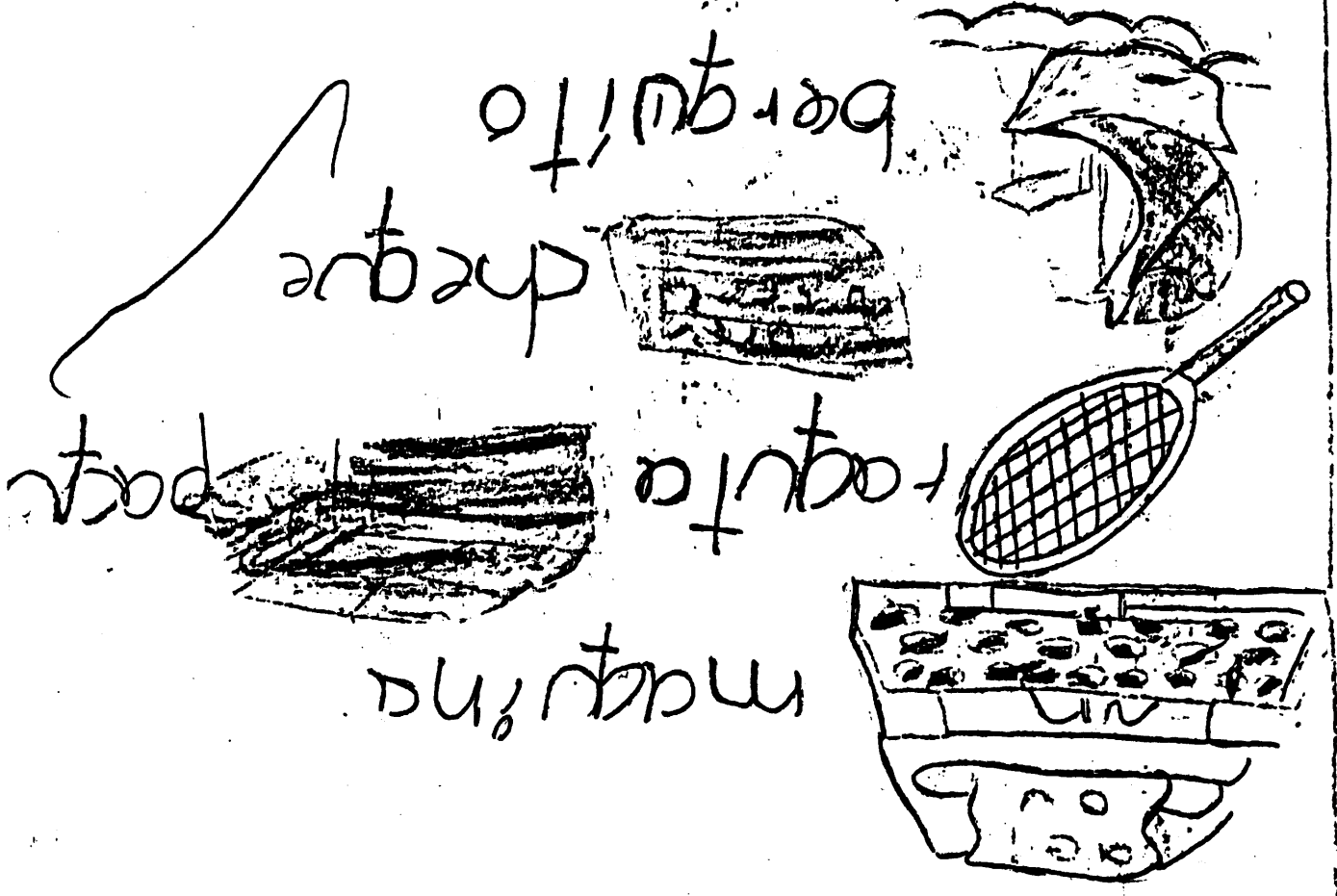
15

11

14

16

7-A-1589-90 (Grupo de la Ms. Americana)



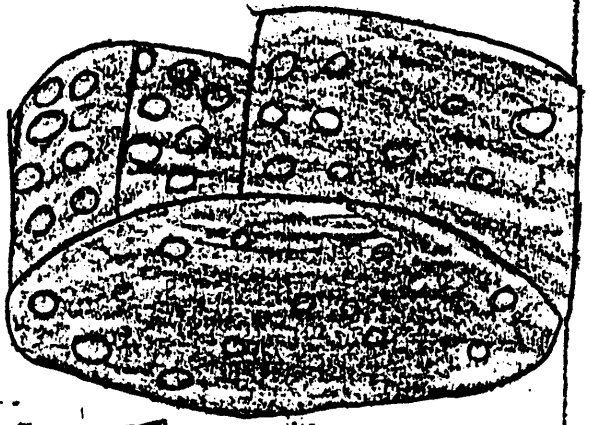
berquito
cheque
panque
maquina

Hores-Mercostyde Feb-19

mosquito



queso



10/05/90 - M! et al/05-1

Popul - Karma Karla Salcedo 19 A (Mc. 8/100)

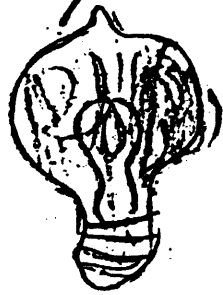
Feb-13-1990

ra-nja-es-du-lee

ra-es-du-lee

ra-es-du-lee

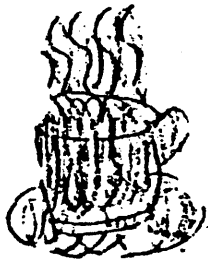
oy es "jueves 30 de febrero



~~El foco es bonita~~



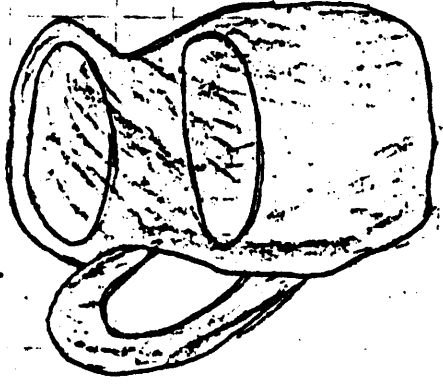
~~La foca es bonita~~



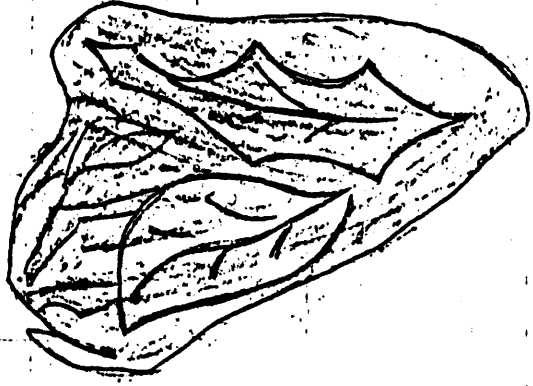
~~El café es rico~~

Español
Ana Lilia Muñoz 1º B (Ma. Alicia)

py es riercoles y de rabi



~~La jarro tiene agua~~



~~Las hojas son verdes~~

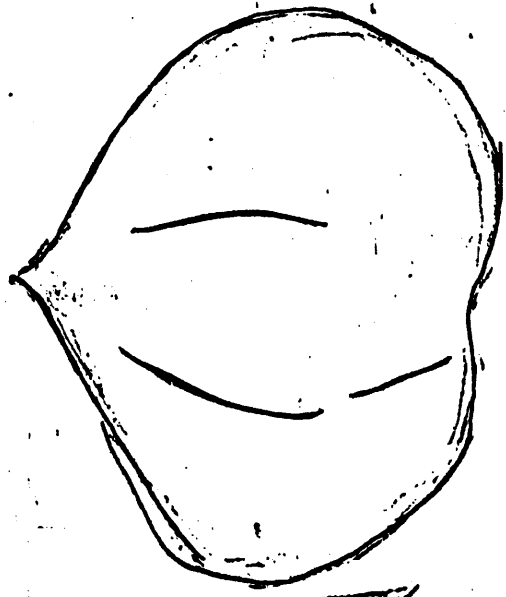
Spanish
A.C. Muñoz 1013 (grupo Mc. Alicia)

...y ...

~~La~~



~~La jirafa es alta~~



~~El árbol es
arbolito~~

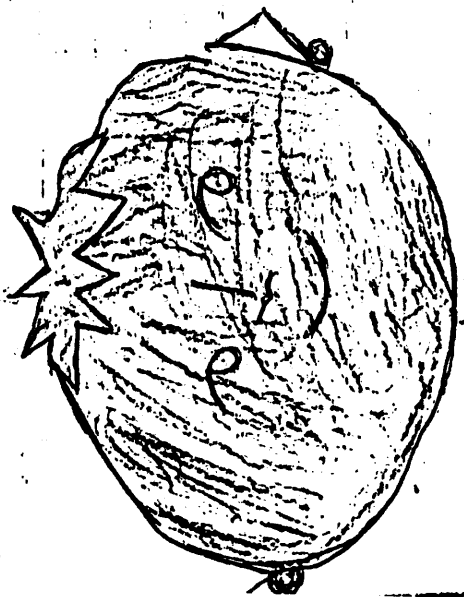
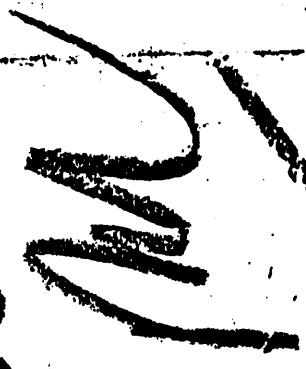
Espanol
B.K. Muñoz 12 B (Ms Alicia)

oy es mierdo ke d



~~El-conejo-gome~~

Zanahoria.



~~El-jitomate~~

es-rojo.

Español
Dña L. Muñoz 1º B (Mc. Alicia)

ANEXO 3

**Páginas de cuadernos de niños de primer grado que muestran
distintos usos de sellos.**

ma me mi mo mu ma me
ma me mi mo mu ma me
ma me mi mo mu ma me
ma me mi mo mu ma me
ma me mi mo mu ma me
ma me mi mo mu ma me
ma me mi mo mu ma me
ma me mi mo mu ma me
ma me mi mo mu ma me
ma me mi mo mu ma me

Sello: TAREA

27/10/88

27/sep/89



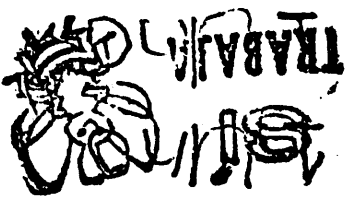
POLOS.

Medenísticos
Ricardo Llanes Velazquez 1989

Metemat
Paredo Claveri. 19 B

1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho

1 uho
~~1 uho~~
~~1 uho~~
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho



1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho
1 uho

23/10/183

Guadalupe de Tereza

Wendy A. Madun 1985

~~estrella~~

~~estrella~~

estrella

estrella

CUMPLEAÑOS
CON
TAREAS

estrella

escoba



escoba



escoba



escoba



escoba

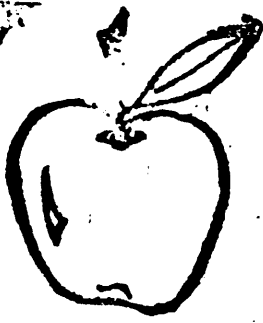


escoba



26/sep/89

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50



~~manzana~~

~~manzana~~

~~manzana~~

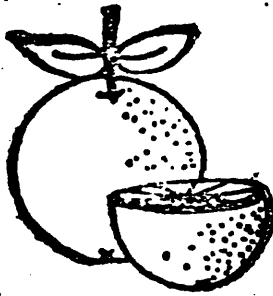
~~manzana~~

~~manzana~~

~~manzana~~

~~manzana~~

~~manzana~~



~~naranja~~

~~naranja~~

~~naranja~~

~~naranja~~

~~naranja~~

~~naranja~~

1º B Año escolar 1989-90 Maestra Alicia

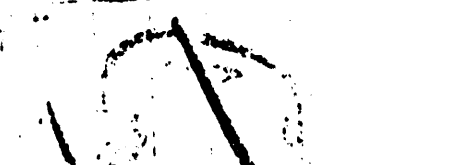
Sellos



pero, peri

pero, pera

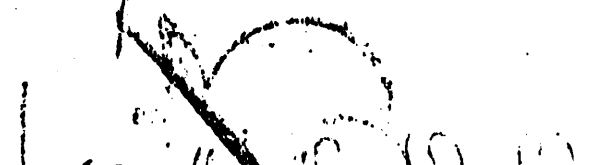
pero, pera



Uvas, uvas, uvas

Uvas, uvas

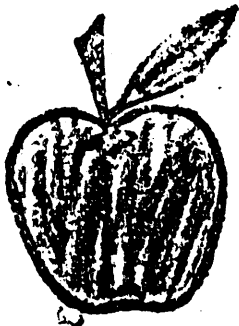
Uvas, uvas



Hoy es Martes - 13 - de Feb - 1990



La pera es dulce



La manzana es ácida



La naranja es dulce

Español

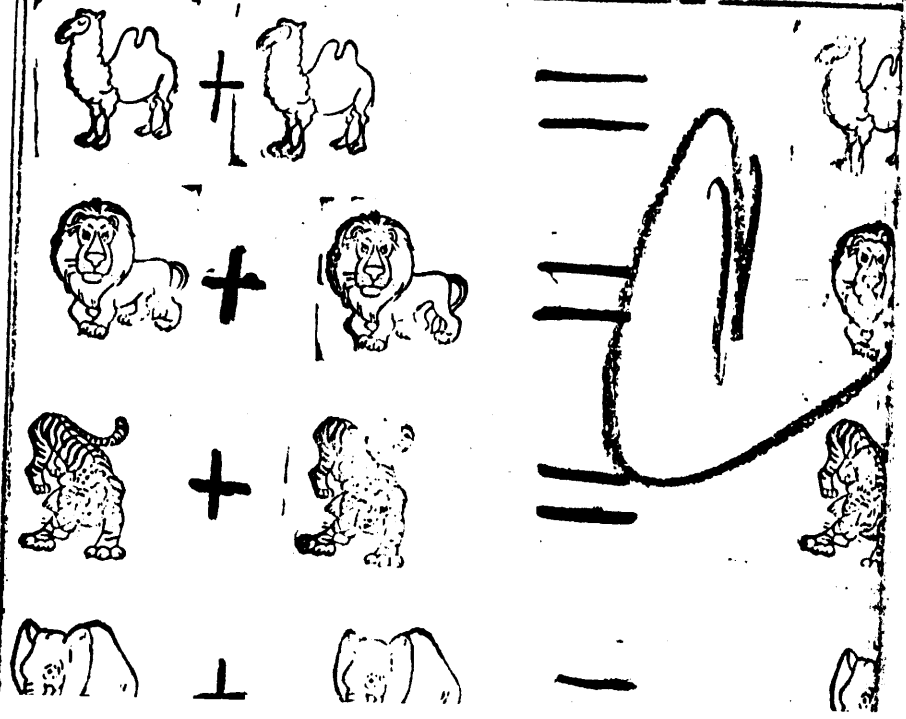
Karime K. Salcido 12A - Feb. 1990

(Sellos de frutas)

31/10/88
Uso de sellos
1º B. 1988-89

30

Hoy es Lunes 31



ANEXO 4

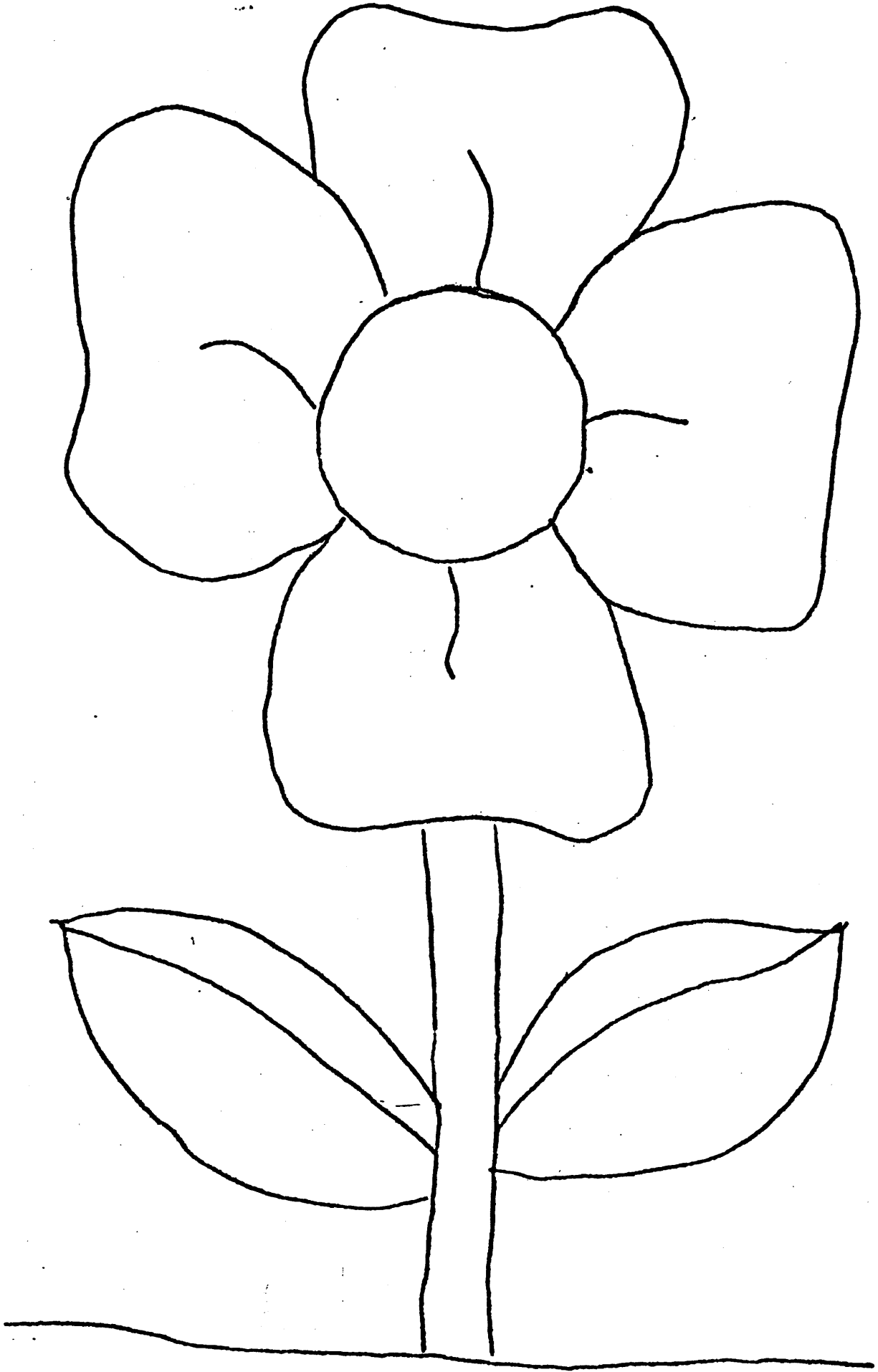
**Material preparado por la Maestra Alicia usado por los niños
de su grupo.**

Morales Marchán Fabiola

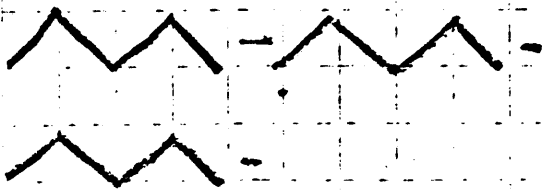
14/Sep/89

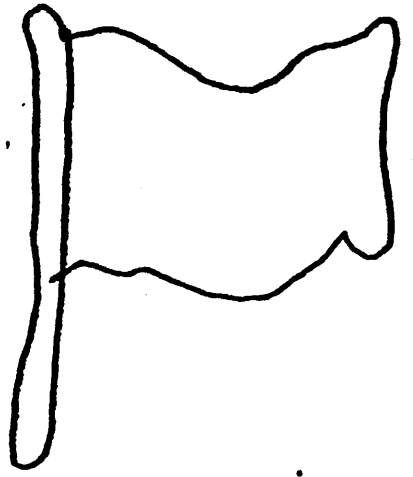
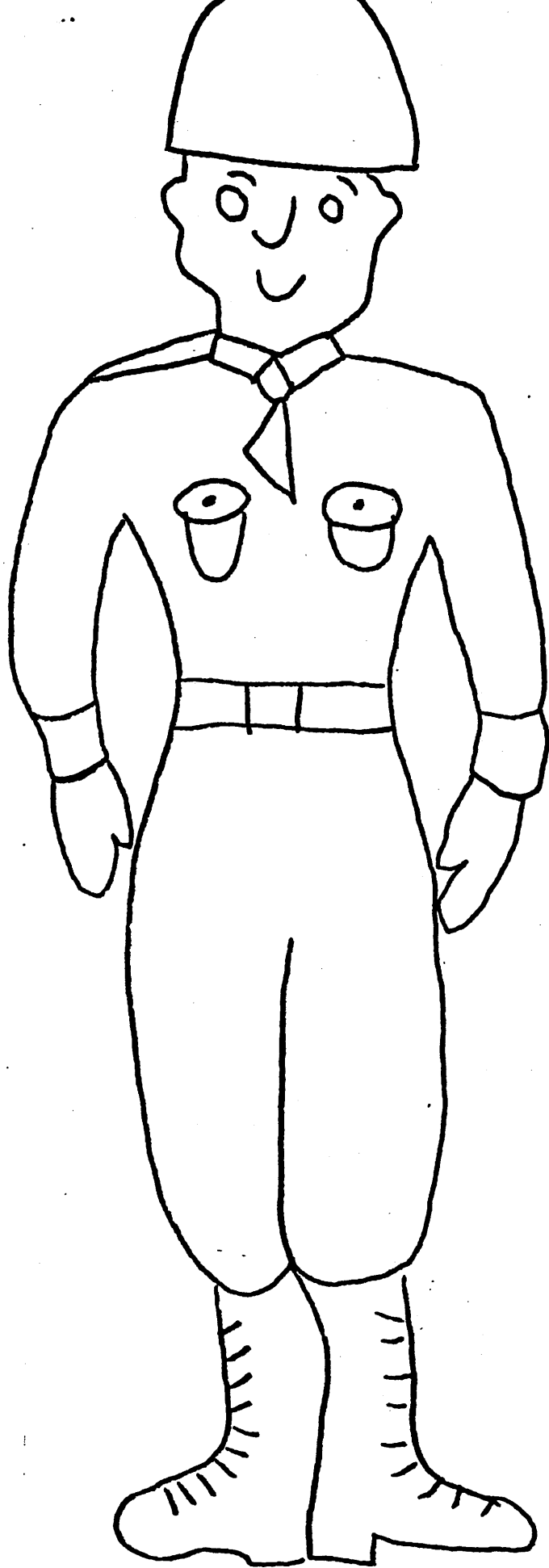
|||

||



15/Sep/89





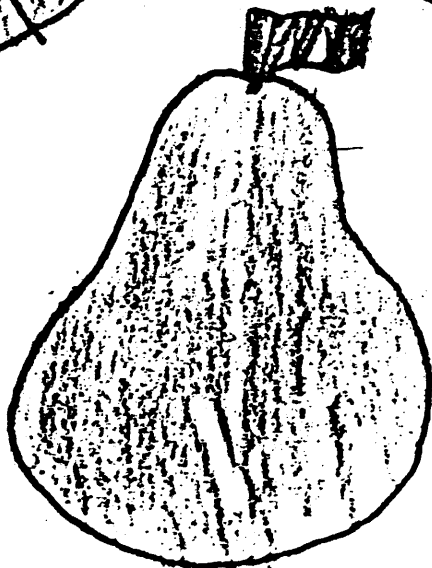
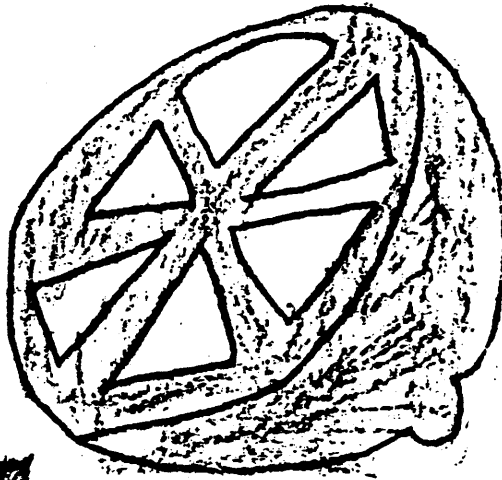
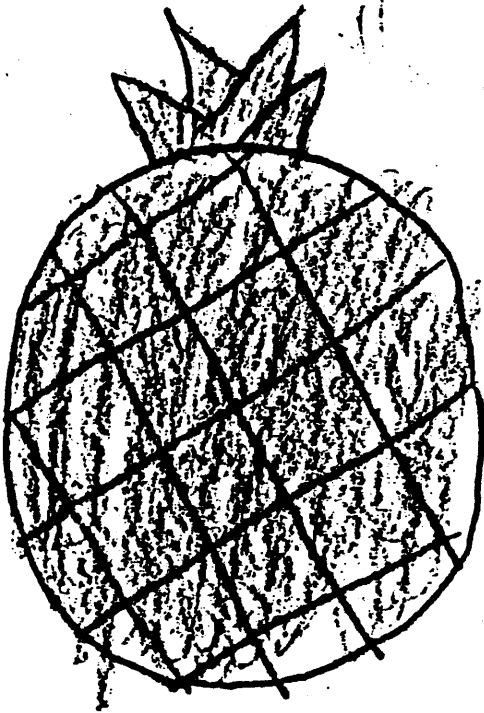
Ana Ruth

8/Sep/89

~~Handwritten notes on a grid, including the words "Hand" and "Bored" written diagonally across the page.~~



PK



ANEXO 5

**En este anexo se muestra un registro de observación de clase
y una nota analítica del mismo registro**

Este es un registro de observación de una clase durante una hora y media.

En esta notas se tiene en cuenta el conjunto del registro aunque no logré cubrirlo entero. La novedad respecto al anterior es que en él se registraron eventos que van más allá de la relación maestra alumnos y que dejan ver algo de la actividad de la escuela. Hubieron diez interrupciones al trabajo que la maestra realizaba en el salón, ellas fueron provocada por la presencia de maestras- solo entró un maestro que al parecer estaban coordinando actividades con la maestra Lourdes.

La presencia de otros maestros en el salón cortaron en diferentes momentos la actividades que la maestra Lourdes hacía con sus alumnos. Sin embargo, la maestra siguió atendiendo al grupo y a los niños individualmente inclusive durante la presencia de sus colegas. Es que parece estar acostumbrada a estas interrupciones. Los maestros entraban, platicaban algo y salían rápidamente. Se notaba que estaban coordinando algo. En los casos del maestro Enrique y la maestra Ana, tenemos evidencias de que se trató de coordinación. Y en el caso de la maestra que entró con los boletos. Cuando entraron varias maestras Ana leía su escrito y en otra ocasión tres maestras salieron junto con Lupe al patio donde se reunieron con la directora y el maestro Horacio. Qué coordinaban? algo referente al paro? A la exposición del lunes 17 organizada por la SEP?

Quizás porque estas actividades son parte del trabajo del maestro, tanto los niños como los maestros ya están acostumbrados a las interferencias o discontinuidades y continúan trabajando a pesar de ellas. Esta situación se muestra muy clara en este registro y tal vez en el correspondiente a la clase del maestro Horacio (E2-12 ocl) quien no permaneció casi en el aula pero los niños sí trabajaron en su ausencia.

Decir que el trabajo del maestro no es solo lo que él hace en el aula no sería una novedad. Tal vez sí sería documentar cómo hace el maestro para realizar su trabajo en el aula a pesar de las interferencias a que está sometido ese trabajo. Esto parece ser lo que se puede intentar hacer en el análisis de este registro.

A pesar de las interferencias a su trabajo del aula, la maestra realizó 7 actividades con los niños durante el tiempo de observación.

1. Calificación de tarea realizada en el aula
2. Ejercicios físicos
3. Actividades de sabados y domingos
4. Dibujo de las principales actividades de esos dias
5. Recolección de dibujos para la exposición de la SEP
6. Escribe 10 palabras en la pizarra para que niños copien y hagan enunciados con las mismas
7. Revisión de la copia de la pizarra

Todas las actividades de la lista realizadas por el grupo estuvieron marcadas por el signo de la interrupción. Mi presencia también puede considerarse una interrupción prolongada.

Intento de análisis de las actividades 1 a 4

Los niños se formaron al lado del escritorio de la maestra para hacerse calificar. Mientras lo hacían, la maestra puso orden en el salón por medio de ejercicios físicos que no llegaron a realizarse completamente pues solo contó hasta el número dos. Cuando acabó de calificar a los que estaban formados, la maestra pidió a los que no terminaron que se dieran prisa. En este momento ocurre una interrupción: Entran dos maestras, platican con lupe y salen junto con ella. L. regresa al ratito.

Cuando regresa se acerca a mi mesa a calificar los cuadernos de algunos niños. Después dice que continuará calificando en su escritorio pero tampoco logra hacerlo, ya que fue interrumpida por un hombre joven identificado por mí como padre de familia. Luego entró la maestra de los boletos y sólo después de esta la maestra se dispone a hacer su trabajo con los niños. La maestra dice: "Ahora sí. Todos Sentados. Un, dos, tres... cinco brazos cruzados". Empieza la tercera actividad que parece buscar que los niños digan qué cosas diferentes hacen los sábados y domingos, en relación a los otros días de la semana.

Los niños van diciendo qué hacen los sábados y domingos desde la hora en que se levantan. La maestra insiste en que hagan la diferencia entre esos días y los otros días de la semana. Además parece buscar que participen algunos niños en especial, como Jonatan, con quien trabaja unos minutos hasta que logra que de una respuesta adecuada.

Justamente cuando el niño dio con la respuesta, la maestra corta la actividad diciendo: "Ahorita me platicas, eh?"

porque uno de ellos reacciona inmediatamente preguntando cómo van a hacer, si en dos hojas. Parecen estar acostumbrados a estas situaciones, tanto la maestra como los niños.

Este recurso del tono me parece muy importante. La maestra parece tener una buena relación de trabajo con los niños, y en ella se asienta el pedido que les hace. Los niños por su parte no se sienten descuidados por la maestra y le hacen caso. Efectivamente tratan de hacer lo que les pidió, incluso van a mostrarle sus cuadernos mientras ella atiende a las maestras (entraron tres más, en ese momento). En qué se basa esta relación de trabajo? (El tono, el que les deje trabajando mientras ella atiende a las maestras, expresa un cuidado, una atención que pone la maestra en su trabajo con los niños, y a eso los niños están respondiendo).

Puse lo anterior entre paréntesis para que no se pierda una posible vía de respuesta. Pienso que todo lo que hace esta maestra, ese cuidado que pone en la realización de su trabajo, desde traer un mantel al salón hasta "volverse loca" por no dejar a los niños sin trabajo son las partes que pueden servir para ir viendo qué de la formación práctica de la maestra se puede tomar como objetos de estudio.

porque tiene que atender a A. Lo que no está claro es si la maestra A. la esperaba desde antes o fue solo coincidencia el que Jonatan diera una respuesta y que la maestra L. cortara su participación. Fue casualidad o hay una experiencia, un saber de por medio? El hecho es que la maestra dejó de atender al niño sin frustrar el esfuerzo previo que venían realizando todos: el grupo, la maestra y el niño.

La maestra atiende a A. y vuelve a su trabajo con el grupo pero la situación es distinta. Vuelve a captar la atención de los niños preguntándoles quiénes ayudan a su mamá. Kelli no levanta la mano "porque está distraída y no escuchó qué hacemos", dice la maestra. Van avanzando el trabajo hasta que llega la hora de la cena. Una niña dice "Yo siempre que me voy a dormir le digo buenas noches a mi papá..." La maestra le corrige acercándose a su asiento. "Y en la noche piensan un ratito cómo les fué, verdad? y si hicieron un esfuerzo por aprender cosas buenas y si hicieron todo lo que deseaban...." Su reflexión continúa y al hacerla usa un tono distinto al habitual. Los niños la escuchan.

Cuando termina de hacerla, nuevamente interrumpe la maestra Ana. Otra vez no queda claro si esperó a que Lupe acabara lo que hacía o si fue casualidad que entrara justo cuando Lupe terminó de hacer su reflexión. O si la misma maestra Lourdes hizo esperara Ana.

La maestra Lupe escucha lo que escribió Ana. Mientras, los niños platicaban entre ellos hasta que Lupe interrumpió a Ana para indicar una actividad a los niños.

Ma: "Oigan niños, saben que? Me van a hacer un dibujito... de las principales actividades que hacen los sábados y domingos"

Ao: "En dos hojas maestra?"

Ma: "En la mitad"/ Se acerca a la pizarra y la divide en dos/

Aquí vemos cómo se dio modos para atender al grupo en una situación de interrupción. Así mismo podemos recuperar un recurso en la forma cómo se dirigió a los niños "Oigan niños, saben qué?", esa expresión sugiere que la maestra confía que los niños lo harán, su tono muestra que la maestra no está molesta con los niños, porque tampoco ellos están haciendo mucho ruido pero les pide que hagan un trabajo, el trabajo que quizá continuaba a la actividad anterior pero que ella no puede dirigir porque está muy ocupada. A su vez los niños parecen comprender la situación

Jueves 13 Abril 89 Escuela
No. 2 Obs. clase Grupo lo.
B Ma. Lupe. Hrs 900-10:40
Obs. MLTS Versión ampl.
MLTS sobre ND + ID.

9.00 hrs.

Llegamos a la escuela con la intención de hacer dos observaciones en la misma mañana. Teníamos asignadas a las personas de antemano. Yo tenía asignada a la maestra Lupe de lo.B y a la maestra Tania de lo.C.

Antes de entrar por la reja de la dirección pasamos por la de atrás a ver novedades de letreros, anuncios, etc. No había nada. Ya en la reja de dirección, aparece don Pepe, quien después de responder a nuestro saludo nos abre la puerta con un "adelante".

Nos acercamos a la dirección donde están, en sus escritorios, la maestra secretaria y la directora. Nos saludamos y la directora nos informa que los maestros están trabajando en las Jornadas de la Paz 'pero pasen, a ver cómo les va', nos dice. Le agradecemos y nos retiramos.

Nos separamos con Maria Eugenia. Ella va a buscar a Enrique y a la maestra Viridiana. Yo entro a ver a la maestra Lupe. La encuentro sentada en su escritorio calificando tareas. Hay niños formados esperando que les califique.

ML: 'Ma. Lupe?'

Ma.: 'Si'. Se levanta. Le pido que me deje visitarla. No tiene problema. (Yo la veo distinta a la vez anterior. Guardaba una imagen de ella como de una persona más austera. Ahora la veo más joven. Luego me fijo que lleva un vestido amarillo en lugar de su delantal de maestra).

ML: /La desconocí maestra. La otra vez estaba Ud. distinta
... (Aquí comentamos lo del guardapolvo).

ML: 'Y Felipe, donde está'? Miro a la mesa 4 donde estaba Felipe la vez anterior.

Ma.L: Ah. Ahora están mezclados. La otra vez le tocó sentarse (se refiere a mí) con las flojitas, no? Ahora los tengo mezclados para que se ayuden entre ellos. Y para llamar la atención de los padres'.

ML: 'Así que cambiaron de asientos' / Me retiro a ubicarme en alguna sillita. La maestra continúa en el escritorio al que noto lleno de muchas cosas: platos desechables, toppers, un mantel doblado, y otras cosas.

Me siento en una mesa cerca de la pizarra (mesa 5) y luego me paso a la mesa 3 donde está Felipe.

Salón de clases

23 Aos. aprox.

Me siento al lado de Felipe, que resultó ser el lugar de Jonathan. Tuve que cambiarme de lugar. Pregunto a los niños por Susana, María del Carmen y Leticia. Me las señalan. Están en distintas mesas, aunque hay una niña Leticia sentada al lado de Susana.

....

Ma: "A ver. Se sientan todos. Uno. Dos.

Los niños de la mesa en que estoy levantan los brazos, los ponen detrás de la nuca y algunos se quedan con los brazos en alto. Omar y otro. Luego poco a poco vuelven a su posición normal. La maestra continúa trabajando con otros niños en su escritorio.

Ma: "Dése prisa el niño que no ha terminado" (tono normal)

Samuel: "Yo ya terminé" /Samuel es un niño que está en la mesa en la que me acomodé/

Entran dos maestras. Platican algo y salen junto con la maestra Lupe. Ella regresa inmediatamente al aula. Camina revisando los trabajos de los niños. Se acerca a mi mesa (3).

Ma. Lupe:/dirigiéndose a uno de los niños/ "....colores. Bien colorido" (Parece que quiere que los dibujos que están haciendo estén bien iluminados).

Los niños están trabajando en hojas de papel bond en las que tienen escritas frases sobre el aseo personal acompañadas de un dibujo. En el trabajo de Felipe se ve lo siguiente:

Jueves 13 de abril de 1989

FELIPE

1. Yo. me. baño. diario
x
x
x
2. Me. corto. las. uñas
x
x
x
3. Yo. me. peino.

Me fijo en los puntos que puso después de cada palabra y también las cruces. Parece ser que los usan para no pegar las palabras. ((Más adelante la maestra indica a Tonito explícitamente que use las cruces para no juntar las palabras)).

La maestra está trabajando con otros niños en la mesa en que estoy.

Ma: "Lo importante era que los dedosDónde están los dedos de los pies? Ahí pongaselos pero que se vean grandototes. También tenemos codos y rodillas.... "

Ma: " Te falta uno... O pones, no, después"
Está trabajando con dos niños que se le acercaron y que vienen de otras mesas.

Ma: "Los que terminaron van a venir a calificarse. Yo les voy a llamar"

Aa: "A mi" (pidiéndole que la deje ir)

Ma: "No señorita. Yo les voy a llamar"

Oigo que llama a un niño para que le ayude

Ma: " Uno nomás" /Vinieron dos niños en su ayuda a sostener la silla donde ella se para para escribir en la parte alta de la pizarra/

Ma: "Qué día es hoy?"

Samuel: Jueves

La maestra escribe jueves

Ma: "Qué fecha?"

Leticia: 13 de abril de 1989

La maestra pone la fecha y se baja de la silla. Se va hacia su escritorio. Cuando vuelvo a verla, está platicando con alguien que entró con unos papeles. Parece un padre de familia porque no es ninguno de los maestros que conocimos.

Yo escucho la plática de los niños que siguen comentando sus trabajos.

Felipe: "Parece Daniel el travieso"/mirando uno de los dibujos de sus compañeros/

Los niños comparan sus trabajos. Viene Susana de otra mesa y mira unos dibujos hechos en cartulina blanca. Sin colorear.

Susana: "Te lo hicieron verdad?(continúan platicando).

Me fijo en los títulos de las láminas que hicieron los niños:

1. Así veo la mesa donde como
2. Nos ayudan a mantener la salud
3. Ropa que usamos

En cada lámina hay dibujos, por ejemplo en la 2 se ven objetos como:

Entra otra maestra con unos papeles que parecen boletos (tickets). Creo que se los dio a la maestra Lupe. En un momento que salió, los niños se amontonaron en el suelo, al lado de su escritorio. Estaban arreglando las cajas de plastilina. Más tarde me fijé que había otro montón al lado de la puerta. En cada cajita estaba el nombre de los niños.

Ma: "Ahora sí. Todos. Sentados. Uno, dos, tres

Los niños realizan ejercicios físicos con sus brazos

Ma: "Felipe aun está distraído" "Aquí no es el uno/señalando/ sino aquí/

...../continúa con ejercicio/

Ma: "Cinco. Brazos cruzados"

Ma:'Uds. realizan actividades muy distintas el sábado.

y el domingo. Qué cosas hacen el sábado y el domingo?

Aa: "Hacemos tarea"

Ma: "Se levantan a la misma hora?".....(continua haciendo preguntas similares a las anteriores)

Algún alumno dice que se levantan más tarde

Ma: "Después qué hacemos?"

Aa: 'La tarea' (no sé si la misma anterior)

Ma: "Ay, qué estudiosa, ni te lavas la cara ni nada?"

Ma: " A ver. Qué se hace inmediatamente después de levantarse?"

Varios alumnos responden a la vez

Ma: "No oigo nada"...."Dije brazos cruzados. El trabajo está ahí pendiente" (parece que se fijó que algunos niños no estaban atendiendo)

Ma: "Ana Laura. La próxima vez que te llame la atención te vas a poner de pie"

.....(Silencio)

Ma: "Ya les dije. El sábado hacemos cosas diferentes. Después de desayunar, qué hacemos?"

Ao: "Me lavo los dientes"

Ma: "Si, nos lavamos los dientes"

Ao: "Vemos la tele"

Ma: "Ven la tele un rato. Muy bien."

Ma: "Qué más hace Jonatan?"

Jonatan: "Lavarse los dientes"

Ma: "Qué haces después de desayunar?"

Jesus: "Maestra. también nos podemos ir a pasear"

Ma.: "Le estoy preguntando a Jonatan, Jesús"
"Qué hiciste el sábado pasado? Acuérdate Jonatan"

Jonatan: "Ví la tele un rato"

Ma: "Ahorita me platicas, eh?" /Entró la maestra Ana y ella

fue a atenderla, interrumpiendo su trabajo/

La maestra Ana trae un escrito en la mano. Consulta algo con Lupe. Luego me llaman para que les ayude a describir una actividad. (Yo sorprendida acudo al llamado). Quieren decir que los niños trabajaran con plastilina pero debaten entre ellas entre poner "representación" porque eso alude a "actuación". Mencionan otras palabras de acción. Les sugiero "manipularon" "usaron". Vuelven intercambiar opiniones entre ellas y luego deciden. Yo me retiro a mi asiento. Ellas continúan platicando un momento.

.....

Ma: 'Qué hacemos cuando la maestra habla? Todos estamos poniendo atención a la maestra, verdad?

.....'que nos ponemos a ver la tele un ratito, le ayudamos a mamá. Todo lo que hace la mamá es muy útil de aprender. Sirve mucho después

Ma: "Quien ayuda a su mamá?"

Los niños levantan la mano, casi todos

Aa: 'Todos, menos Kelli. Kelly no ayuda'

Ma: ... "porque está distraída y no escuchó qué hacemos..."

Ma: 'Ya vimos la tele un rato, ya nos aseamos, ya comimos, ya ayudamos a mamá. Qué más hacemos?'

Aa: "Leemos"

Ma: "Leemos. Por eso yo les dejo tarea para los sábados y domingos"

..... (Continúan diciendo qué hacen. Dictado, luego juegan, una niña va a la doctrina, así van hasta que llega la hora de la cena)

Ma: "Pero no levantan ni siquiera una tacita?"

Aa: "Yo si"

Toñito: "Le ayudamos a recoger el mantel"

Ma: "Y después que hacen?"

Aa: "Yo siempre que me voy a dormir le digo guenas noches a a mi papá...."

Ma: /Acercándose a la niña anterior/
"No se dice 'guenas noches' sino 'buenas'

....
Ma: 'Y en la noche, piensan un ratito cómo les fue, verdad?
....Y si hicieron un esfuerzo por aprender cosas buenas
y si hicieron todo lo que deseaban'

"Es bien importante muchachos que en la noche piensen
un ratito en lo que hicieron"...."hoy puse mucha atención
y aprendí cosas buenas. Me siento muy contenta porque le
puse atención a la maestra y...." (al decir esto, usa un
tono distinto, más reflexivo).

Ana vuelve al salón. Ahora lee lo que escribió. Escucho algo
como 'en esta actividad.... relacionó diferentes palabras..."

Mientras ellas trabajan juntas, los niños platican. Yo
tambien me relajo un poco pero la maestra no da tregua
y vuelve al trabajo con los niños dejando un ratito a
Ana.

Ma: 'Oigan niños, saben qué? Me van a hacer un dibujito,
y no me van a destruir la hoja blanca que les dimos,
de las principales actividades que hacen los sábados
y domingos'

Ao: "En dos hojas maestra?"

Ma: "En la mitad"/se acerca a la pizarra y la divide en dos

Pizarra

Jueves 13 de abril de 1989

Sábado

Domingo

Ma: "Ay Jesús. Escuchó Jesús?/Es un niño güerito/

..... (Yo no apunto. Me dedico a estar ahí. Pienso en el
despliegue de actividad que hace la maestra. No para un
minuto. Da la impresión de que su principal interés son los
niños. Las maestras que la interrumpen vienen a coordinar
pero ella no deja que los niños se descontrolen.).

Entran dos maestras y luego otra. Las cuatro platican
reunidas al lado del escritorio de Lupe. Yo no escucho nada
porque estoy muy lejos. Una niña se acerca con sus dibujos a
mostrarselos a la maestra.

Ma: 'Tienes que apuntar lo que tú hiciste. /Mientras platica

con maestras, continúa indicando a algunos alumnos/

Ma: "Qué haces en la casa? A qué juegas? /a un niño/

Las maestras se salen. Las veo afuera reunidas con la directora y el maestro Horacio.

Mientras Lupe está afuera, unos niños se agruparon en el suelo al lado del estante. Me acerco a ver qué hacían. Miraban las plastilinas que probablemente la maestra puso allí. Al rato entra la maestra. Parece que una niña salió a avisarle que los niños estaban manejando las plastilinas

Ma: "Los niños groseros no van a trabajar con plastilina hoy. Era una actividad muy bonita ... Samuel está molestando a Leticia. Este Ricardo es desobediente...Estoy mirando quienes están trabajando..."

Yo que andaba mirando lo que hacían los niños con las plastilinas no sé qué hacer. Me sentí regañada también. Busco una silla para sentarme. Me estaban por sentar en una y la maestra me indica que está rota.

Ma: "Desatento"/le dice a un niño que estaba a mi lado quiza mirando que me sentaba/

Ma: "Sigues haciendo ruido con tu silla....decide tú"

La maestra se sale.El salón queda en silencio. Los niños se ponen a trabajar. Al rato regresa.

Ma: 'Miren que sus trabajos tengan nombre. Los que me trajeron en un cuarto de cartulina.....'

Toñito: "Nosotros no pudimos comprar la cartulina"

Ma: /con otro niño/ Mira chiquito. Dije dibujos, no colores....El nombre debe estar atrás. Yo dije atrás el nombre hijito. Y con lápiz. Nunca he permitido que usen rojo para escribir (lo último, desde 'nunca' lo dice en tono alto y como molesta).

Ma: "No quiero chicharrones, quiero cartulina" (entiendo que el papel se arruga como chicharrón)

Ma: /A una niña/ "Ay, por qué no le pusiste color. Están muy bonitos. Sabes hija? Están muy bonitos. Les pones color. Van a estar en exposición"

Ma: "Toño. Su trabajo. Lo estoy viendo. Entréguemelo" (probablemente este niño estaba haciendo desorden)

Ma: "Si no tienen nombre (los trabajos) van a ir a la basura"

Un niño que no es del salón mete su cabeza por la puerta de atrás

Ma: "Qué quiere? Se le ofrece algo?"/El niño se retira inmediatamente/

10:00

(No puedo retirarme del salón porque quiero poder platicar un poco con la maestra. Aunque ya pasó una hora desde que empecé, no estoy abrumada de escribir. La clase estuvo muy interrumpida y tuve descansos en las interrupciones).

Veo que la maestra empieza a guardar las cosas de su escritorio. Los toppers, saca azúcar en una bolsa de plástico, una tela color vino... Entra el maestro Enrique. Platican.

Ma: "tienes azúcar? Limones?"

Edgar: "exprimidores, todo"

Entran dos maestras casi juntas. Platican entre todos. Escucho que Lupe dice "No. yo traje de mi casa" (creo que los platos desechables que están en el escritorio) Las maestras se retiran. Queda solo Enrique.

Ma: /dirigiéndose a Enrique/ "Si, hay que cortarlas. Tienes limones? (oigo que hablan del precio del agua de limon. Enrique dice que venderán a 600. La maestra dice que está a 200. Parece que Enrique duda y la maestra pregunta a los niños.

Ma: 'Uds. compran agua, verdad? A cómo se las vendieron ayer?'/Aclaró la pregunta a los niños para que le respondan/

Aa: "A 200"

Enrique se retira del salón. Aprovecho esta interrupción para acercarme a conversar con la maestra. Me explica algo de "comisiones" entiendo que ella es la comisionada de una venta de aguas. Cada maestro parece que se ocupa por turno pero ella es la encargada de guardar lo que lo que va quedando. Enrique vino a llevar algo que le faltaba. Los fondos son para el día del niño. La maestra menciona que probablemente ese día estén en paro y si es así, igual vendrán a darles su regalo a los niños.

Me dice también que están llenos de unidades de trabajo 'para que no tengan tiempo de organizar el paro' Que la Secretaría las puso. Pero que igual ellos están organizando el paro. Mientras platicabamos, levantaba las cosas de su escritorio. Le pregunto para qué era el mantel. 'No tuve tiempo ni de

ponerlo', responde, mientras acaba de retirar todo de su escritorio y extiende el mantel bordado. Popotes, bolsitas nylon, azúcar, los platos desechables. Guarda todo en el estante, cerca de su escritorio.

Después de colocar el mantel, se sienta diciendo: "Ora sí. Llegó el tiempo de sentarse". En el escritorio quedó su cartera, su registro, un stencil una regla y un papel donde se lee 100%. Parece el original de un desplegado, porque está muy nítidamente trazado.

Susana se acerca a mostrar su trabajo

Ma: "Ahí yo no te veo a tí. Solo cosas" /comentando el trabajo de la niña/

Ma: /A todos/ 'Les dije que se hagan Uds. Si están solos todo el día, se hacen solos. No creo que estén así. Y si pasan con su familia, dibujen a su papá, mamá'

Ma: /con Susana a su lado/ 'Tengo que hacer este trabajo antes del recreo' (como pidiéndole que la dejen trabajar un minuto).

La maestra está en su escritorio escribiendo y los niños en sus asientos haciendo su trabajo. Yo estoy sentada en una de las sillitas mirando a mi alrededor. Mientras ella escribe en su cuadernno, atiende a los niños que se le acercan a mostrar sus trabajos.

Ma: "A poco tenemos palo de manos"/a una niña/

Ma: "....los colores, si?"/con otro niño, en su escritorio/

Entra Ana. Leen un escrito. Entra otra maestra que comenta la letra bonita de una niña. Lupe pide el cuaderno de la niña para que lo vea mejor. Esa maestra vuelve a comentar "que bonito trabajan" mirando a los niños.

Ana lee lo que escribió"el niño manejó plastilina"
.....Las otras maestras la escuchan.

La maestra Lupe pone orden con sus manos, jaleando

Se van las maestras. Lupe pasa por donde estoy sentada, casi frente a la pizarra que se usa. Al pasar me dice "ya me volví loca".

Ma: 'Voy a escribir 10 palabras en la pizarra y Uds. me van a hacer un enunciado con cada palabra. El enunciado y la palabra tienen que llevar el mismo número'. Empieza a escribir en dos columnas, del 1 al 5 y del 6 al 10

1. gato

6. juguetes

x2. cuelgo

x7. guisado

x3. guerra

x8. higuera

Ma: "Uds. ponen los puntos y las crucecitas en sus cuadernos y la sílaba que quiero con rojo. Cuál es Samuel? /Samuel se levanta y señala la sílaba 'ga'/"

Vuelve a preguntar a varios alumnos por la sílaba que tiene que estar con otro color en los cuadernos. Varios niños las señalan según la maestra indica. La pizarra quedó escrita con las palabras gato, cuelgo, guerra, guitarra, Gonzalo, juguetes, guisado, higuera, Guillermo y hoguera.

Tomo las palabras primero de un cuaderno de los niños y luego traje el libro L. L.

Ma: "Sabén que es una higuera?"

Los niños no responden

Ma: "Qué es?"

Ma: "Muy bien. Es una planta que da higos. Conocen los higos?"

Ao: /Es negro y dulce/ Hay otros comentarios.

Ma: "Qué sílaba vamos a señalar con rojo?"

As: /Varios/ "gue"

Ma: "Que dice aquí?"

.....
Ma: "Díganme qué dice en la número 7"

As: /Varios/ "Guisado"

Ma: "Ana Laura, la número 8"

AL: "Higuera"

Ma: "Cuál va con rojo?"

AL: "Gue"

Ma: "María del Carmen. La no. 9, qué dice?"

Un alumno que mira el patio comenta "Todos ya salen al recreo"

.....

Ma: "Las mayúsculas con rojo y los.....(puntos, comas).

La maestra estaba escribiendo la última palabra cuando entró el maestro Enrique

Edgar:'necesitamos más azúcar'.....

Ma: "Sí, como no" /se dirige al estante a buscar azúcar. Se la da a Enrique y vuelve a la pizarra/

Ma: "Qué dice en la número 10?"

Andrés: "Yo maestra"

La maestra deja que sea una niña la que responda

Aa: "hoguera"

Aa: (no sé si la misma) "Lo vamos a copiar?"

Ma: "Sí, saben una cosa? Lo vamos a copiar.(da instrucciones nuevamente sobre las sílabas con rojo y que no se olviden la fecha)

Son las 10:35. Hora del recreo. Ya hay niños en el patio.

La maestra sigue volvió a su trabajo en el escritorio.

Ma: /a un niño/ "Si hijito. Hay que copiarlo. Ya lo dije 5 veces".

Parece que ella está escribiendo algo parecido a lo que escribió Ana.

Salió del aula y regresa al ratito. Los niños mientras tanto copiaban de la pizarra. Un niño le comenta desde su asiento que a su compañero se le va a caer su diente. La maestra continúa su trabajo. A medida que terminan de copiar, los niños se van acercando a la maestra para que vea su trabajo. Después de mirar lo copiado, les autoriza a salir al recreo.

Toñito se acerca a mostrar su trabajo

Ma: 'No pusiste las cruces...'(le dice que se fije en el cuaderno de una niña a la que revisó antes y a quien recomendó que ayude a Toñito)

Muchos niños aun no terminaron de copiar.

Ma: 'Creo que aquí va a ser la junta. Guarden sus cosas que aquí va a haber junta.'/Entra el maestro Horacio/ Los niños guardan sus cuadernos.

Ma: 'Guarden sus cosas. Cierren el estante. Ana Laura. Tu naranja, la dejaste'

Me acerco al escritorio de la maestra que me indica que habrá junta. Le digo que volveré más tarde a conversar con ella y me salgo del aula. Al rato vemos el salón lleno de maestros.

Son las 10:40 cuando me retiro del aula.

Me encuentro con Maru y nos ponemos a platicar. Notamos que Freddy y el Mo. J. (uno de los gorditos) no están en la reunión. Andan por el patio. Luego entran. Maria Eugenia ya observó las dos clases. A mí me falta la de la maestra Tania. Quedamos en que la observaría después del recreo. Maru me esperará mientras tanto.

A las 11:00 se escucha música infantil. Los niños se forman. No registramos.


Nota


Después de visitar a Tania, al pasar por el salón de Lupe, ella me ve y me llama. Yo llamo a Maria Eugenia que me estaba esperando desde hacía media hora. Juntas estuvimos platicando con Lupe. Nos contó que tiene el salón desde noviembre y los 15 días de diciembre. Desde entonces pasaron clases esos niños antes no tuvieron maestra.


Dijo que es la primera vez que trabaja con primer grado. En sus 14 años de servicio enseñó solo quinto y sexto grado.

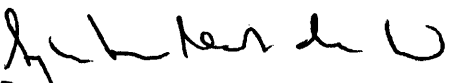
Sobre el libro que usa (L.L.), dijo que también usa el de la SEP pero que ya lo terminaron. Nos mostró los libros usados por una niña, se veía que sí estaban usados, por los recortes, y trazos que tenían. También dijo que por las Jornadas tenían mucho trabajo extra. Y que la actividad con plastilina que estaba dirigiendo cuando entramos con Maria Eugenia era para esas Jornadas. Que no le encontraba sentido (refiriéndose a lo que hacía. Uso de plastilina). Esa actividad consistió en que los niños hagan objetos que se usan en la comida y que las pongan en un plato. Los que vimos eran uvas, otras frutas, tortillas, fideos, frijoles, etc. También nos preguntó qué observamos. Le dijimos que a los niños. Nos despedimos de ella cerca de las 12.00.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 14 de junio de 1991.

Doctor 
Eduard Johann Weiss Horz
Profesor Titular y Jefe
del Departamento de
Investigaciones Educativas


Maestra en Ciencias
Ruth Mercado Maldonado
Profesor Adjunto del Departamento
de Investigaciones Educativas


Maestra en Ciencias
Elsie Rockwell Richmond
Profesor Titular del
Departamento de Investigaciones
Educativas


Doctora
Silvia Schmelkes del Valle
Directora Técnica del Centro
de Estudios Educativos A.C.