

DESDE LA PERSPECTIVA que ofrece su larga experiencia de investigación y docencia, Ruth Mercado pone al alcance de los maestros, estudiantes e interesados en la educación esta obra producto de la inmersión en los acontecimientos cotidianos del aula.

El minucioso trabajo que registra esta investigación etnográfica es el resultado de tres años durante los cuales se llevó a cabo el registro y el análisis de la relación de enseñanza-aprendizaje entre los docentes y sus jóvenes alumnos. En rigor puede decirse que se ha capturado no sólo el registro de lo enseñado y lo aprendido en ese lapso, sino el mismo proceso creativo implícito en la construcción del conocimiento.

Las observaciones que aquí se documentan tuvieron lugar en una escuela de ambiente rural y en otra de tipo semiurbano, con la generosa participación de maestros de muy diversos periodos de experiencia docente, en niveles que abarcaban desde el primero hasta el sexto año de primaria.

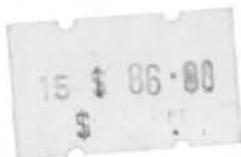
**Ruth Mercado Maldonado**

**Los saberes docentes como construcción social**

La riqueza que ofrece la obra de la doctora Mercado tiene que ver con la oportunidad de observar y entender cómo se generan y transmiten estos saberes docentes; cómo se vinculan las experiencias pasadas de los educadores con su vida presente, no únicamente en relación con propuestas pedagógicas sino con las experiencias que aportan los niños en su diaria participación en la clase. La autora va mostrando a lo largo de su investigación el proceso dialógico que tiene lugar en la enseñanza-aprendizaje. En este sentido, nos dice la doctora Mercado: "Los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos".

El futuro maestro, al igual que el mentor experimentado, encontrará en *Los saberes docentes como construcción social* un valioso documento que afirme o confirme su diaria labor, sus hallazgos y sus expectativas.

**RUTH MERCADO** es investigadora y maestra de posgrado en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Su obra es producto de esa labor que, sin duda, proporcionará a los lectores innumerables oportunidades para la reflexión y la práctica. Además, constituirá un valioso aporte en la utilización de los materiales educativos existentes y en el diseño de los nuevos que contribuirá a la actualización y el mejoramiento de los docentes.



Fondo de Cultura Económica

www.fce.com.mx



9 789681 667917

Los saberes docentes  
como construcción social



Ruth Mercado Maldonado

Diseño de cubierta: Teresa Guzmán Romero



Educación y pedagogía

**Ruth Mercado Maldonado**

# Los saberes docentes como construcción social

La enseñanza centrada  
en los niños



Primera edición, 2002

# Los saberes docentes como construcción social

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra  
—incluido el diseño tipográfico y de portada—,  
sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico,  
sin el consentimiento por escrito del editor.

Comentarios y sugerencias: [editor@fce.com.mx](mailto:editor@fce.com.mx)  
Conozca nuestro catálogo: [www.fce.com.mx](http://www.fce.com.mx)

D. R. © 2002, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA  
Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14200 México, D. F.

ISBN 968-16-6791-3

Impreso en México

A mis padres,  
NINFA MALDONADO Y ARNALDO MERCADO,  
quienes sin estar ya conmigo  
me acompañaron siempre

- Wertsch, James V. (1991), *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Visor, Madrid.
- Woods, Peter (1982), "Strategies in Teaching and Learning", en Peter Woods (ed.), *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Croom Helm, Londres, 19-26.
- Yinger, Robert J. (1986), *Examining Thought in Action: A Theoretical and Methodological Critique of Research on Interactive Teaching*, documento presentado ante la American Educational Research Association Conference, San Francisco.
- Zeichner, Keneth M., Robert Tabernick y Kathleen Densmore (1987), "Individual, Institutional and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craft knowledge", en James Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' Thinking*, Cassell, Londres, 21-59.
- , y Jennifer M. Gore (1990), "Teacher Socialization", en Robert W. Houston, Martin Haberman y John Sakula (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan Publishing, Nueva York.

## ÍNDICE

<i>Reconocimientos</i> . . . . .	9
<i>Introducción</i> . . . . .	11
Algunos conceptos básicos . . . . .	12
Los saberes docentes en mi trabajo y en el campo del estudio . . . . .	17
Orientación metodológica y procedimientos . . . . .	24
Las escuelas y los maestros del estudio . . . . .	30
La organización de la exposición . . . . .	33
I. <i>El carácter dialógico de los saberes docentes en la enseñanza</i> . . . . .	35
Experiencias fuera del aula que los maestros vinculan a la enseñanza: espacios de actualización, experiencias laborales y experiencias escolares anteriores . . . . .	41
Desde experiencias de actualización y Normal Superior hasta la escritura y exposiciones por parte de los niños, 41; Desde una experiencia en un ámbito extraescolar hasta una clase de historia, 51; Desde la experiencia escolar propia hasta la enseñanza presente, 55	
Entre los libros y los niños para construir la clase . . . . .	60
Entre el libro, los niños y una clase de español, 62; De los libros de texto a una actividad comprensiva de lectura, 64; Desde el libro hasta lo que se considera un logro de enseñanza con una actividad de investigación, 68; Una actividad propuesta en el libro de ciencias naturales transformada en una de historia, 72	
Planeación o anticipación de la enseñanza como parte de la construcción cotidiana de las clases . . . . .	74
La previsión de la enseñanza presente en otras esferas de la vida diaria del maestro, 76; La planeación como un proceso que se transforma durante la experiencia docente, 77	
Conclusiones . . . . .	83

II. <i>Los saberes docentes y la relación de trabajo con los niños en la enseñanza</i> . . . . .	91
La vida en el grupo y el conocimiento local, base del trabajo docente . . . . .	100
Los maestros y la vida en los grupos, 100; El conocimiento de los maestros sobre los niños, 103; Algunas preocupaciones docentes, 106	
Saberes docentes en el trabajo con los niños en dos clases	110
Saberes docentes y construcción colectiva de una clase con problemas de fracciones, 112; Saberes docentes basados en el conocimiento de los niños en una clase sobre medición, 124	
Conclusiones . . . . .	151
<i>Conclusiones</i> . . . . .	158
<i>Anexo</i>	
VERSIÓN AMPLIADA DE UNA OBSERVACIÓN DE CLASE	
[167]	
<i>Bibliografía</i> . . . . .	221

Este libro se terminó de imprimir en diciembre de 2002 en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA), Calz. San Lorenzo, 244; 09830 México, D. F. En su composición, parada en el Taller de Composición Electrónica del FCE, se emplearon tipos Palatino de 12, 10:12, 9:11 y 8:9 puntos. La edición, que consta de 3 000 ejemplares, estuvo al cuidado de Rubén Hurtado López.

y Mercer, 1988 y, en situaciones extraescolares, Rogoff 1990; Lave, 1991, y los que reportan Chaiklin y Lave, 1993, entre otros).

Los saberes docentes que se describen en el capítulo se relacionan, por ejemplo, con el trabajo tanto individual como colectivo que desarrolla el maestro durante las clases, con el conocimiento que éste tiene sobre sus alumnos y cómo tal conocimiento es determinante para muchas de las acciones que el profesor emprende al enseñar.

Dos componentes destacan en el análisis de ambos capítulos: en primer lugar, el de la improvisación como elemento siempre presente en la vida diaria y como parte de la enseñanza (Erickson, 1982a; Schön, 1992; Bateson, 1994); en segundo lugar, el de los propósitos que orientan las acciones de los maestros y la necesidad de entenderlos desde la investigación (Olson, 1992).

En ambos capítulos se sostiene que las propuestas e informaciones que llegan a los maestros sobre cómo proceder en la docencia o acerca del aprendizaje son articuladas por ellos con mucha frecuencia en relación con los alumnos, con los logros que éstos tengan, con sus dificultades, intereses y aportaciones.

Finalmente se presentan algunas conclusiones sobre este trabajo.

## I. EL CARÁCTER DIALÓGICO DE LOS SABERES DOCENTES EN LA ENSEÑANZA

EL ANÁLISIS EN ESTE CAPÍTULO se basa en supuestos poco frecuentes en las visiones normativas acerca de la enseñanza (Jackson, 1986). El capítulo muestra cómo los maestros construyen saberes docentes durante la enseñanza en un proceso dialógico. Asimismo, se describe cómo los profesores anticipan a la vez que improvisan lo que harán durante la docencia y cómo se centran, más de lo que tendemos a pensar, en que los niños se involucren en el trabajo que les proponen.

El material empírico que se analiza son las descripciones que hicieron los maestros acerca de su trabajo de enseñanza; es decir, lo que expresaron sobre temas de clase, uso de materiales y momentos o actividades que desarrollaron como parte de la enseñanza durante el estudio.

Desde la perspectiva teórica de mi trabajo, el análisis se hizo considerando básicamente las nociones de saberes docentes y del carácter dialógico que éstos tienen. La noción de saberes docentes, como señalé en el apartado anterior, es tributaria de los desarrollos teóricos de A. Heller sobre el saber de la vida cotidiana, entendida ésta como momento del movimiento social (Heller, 1977).

La vertiente que retomo de la teoría helleriana se centra en el sujeto y su apropiación heterogénea de los saberes sociales que están contenidos en la vida diaria. En este desarrollo, la noción de saber remite al "conocimiento" que guía la vida cotidiana (Heller, 1977: 317). Para Heller, "del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular sólo se apropia de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinados" (p. 333).

Desde esa perspectiva, es en el trabajo diario del aula y en la reflexividad que éste impone donde los maestros se apropian de los saberes que necesitan para la enseñanza (Rockwell y

Mercado, 1986; Mercado, 1991). En la apropiación de ese particular conocimiento, los maestros crean y reelaboran saberes provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales (Mercado, 1991; Talavera, 1992). En ese sentido, los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos (Mercado, 1994).

En el análisis del presente apartado podrá verse cómo aquellas explicaciones y reflexiones que manifestaron los maestros sobre lo que hacían en la enseñanza, por qué y para qué lo hacían, remitían siempre a lo que ellos conocían sobre la enseñanza a partir de su experiencia en el trabajo diario. Asimismo, los maestros se referían a diferentes fuentes de conocimiento cotidiano provenientes de diversos contextos experienciales que ellos articulaban en torno a sus problemas de enseñanza. Los profesores también aludían a sus creencias acerca de, por ejemplo, cuándo probar una actividad o una idea, por qué hacerlo y bajo qué circunstancias, asimismo también expresaban dudas, desconciertos y probables soluciones que podían dar a los problemas que les planteaba la enseñanza en cada momento.

Por otro lado, el análisis en este apartado se basa teóricamente en una visión dialógica acerca de la constitución de los saberes docentes de los maestros y de los enunciados que expresan acerca de la enseñanza. Esta visión está basada en los desarrollos teóricos de Bajhtin acerca de la dialogicidad de la palabra y de los enunciados expresados por los hablantes (1989).

Tomo como base las ideas de Bajhtin acerca de que "la orientación dialógica" es una característica de toda palabra ya que ésta siempre se está encontrando con la "palabra ajena", además de que "nuestra habla se ve sobrecargada de palabras ajenas" (Bajhtin, 1989: 96).

Desde esa visión, lo que dicen los maestros acerca de su trabajo de enseñanza no sólo es un producto personal, individual, sino que, de manera semejante a la concepción de Bajhtin sobre el carácter plurilingüe del lenguaje, también son históricas, plurales y sociales las percepciones que ellos manifiestan sobre la enseñanza. Dichas percepciones son el resultado de construcciones sociales, históricas, ya que presentan huellas de

acciones y líneas de pensamiento provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales, con las cuales las propias percepciones del sujeto individual dialogan.

En este apartado las explicaciones que los maestros expresan se analizaron a la luz de las anteriores ideas de Heller y de Bajhtin, desde las cuales aquello que manifestaron los docentes sobre la enseñanza lo propongo como una construcción histórica y colectiva, un producto social y cultural desarrollado en la dimensión de la vida cotidiana. Este producto, además, hace referencia siempre a determinadas situaciones específicas, es decir, en él se expresa parte del conocimiento que tienen los maestros sobre la enseñanza y que es construido en situaciones y contextos particulares.

Si bien puede decirse que lo que expresan los maestros sobre la enseñanza es producto de su pensamiento, éste no interesa en el presente trabajo como proceso cognitivo individual, sino como producto social y cultural construido en situaciones determinadas. En ese sentido, la perspectiva del análisis también se acerca a los desarrollos teóricos que conciben el pensamiento como producto social, en los términos en que lo plantea Geertz (1994: 179).

La perspectiva analítica de este capítulo también se aproxima a los desarrollos de otras vertientes teóricas que hacen aportaciones importantes para el estudio de la construcción situacional del conocimiento (Rogoff, 1990; Lave, 1987 y 1991; Chaiklin y Lave, 1993), así como las del conocimiento práctico de los maestros (Elbaz, 1981; Erickson, 1982b; Olson, 1992; Schön, 1992). En ese sentido, los maestros construyen su saber cotidiano sobre la enseñanza, en determinados contextos definidos como situaciones particulares.

Desde ese punto de vista, analizo lo que expresaron los maestros acerca de la enseñanza, entendiendo, como dicen Chaiklin y Lave (1993: 8-9), que "el conocimiento y el aprendizaje" no se encuentran "bajo la cabeza de los individuos, o en tareas diseñadas, o en herramientas externas, o en el ambiente", sino que se encuentran "en la relación entre ellos". Y que "adquirir conocimiento" remite a que "cosas asumidas como si fueran categorías naturales, como 'cuerpos de conocimiento', 'apren-

der' y 'transmisión cultural' requieren ser reconceptualizados como productos culturales, sociales".

Por otro lado, la vertiente de teorizaciones y estudios que se desarrollan sobre el conocimiento práctico de los maestros también es punto de referencia para el análisis en este apartado. En esa línea, llamaría la atención sobre el hecho de que los enunciados de los maestros del estudio sobre su trabajo de enseñanza siempre fueron emitidos en relación con lo que hacían en el aula, con las actividades y materiales propios de cada momento de enseñanza y siempre en relación con los niños como interlocutores principales. En ese sentido, interesaba para el estudio conocer lo que los maestros podían decir sobre la enseñanza, aunque reconociendo siempre, con Olson (1992), Schön (1992), Elbaz (1981) y otros estudiosos del conocimiento docente, que "lo que la gente sabe cómo hacer es inseparable de qué hacen, y el significado de lo que la gente hace ha sido entendido en términos de los propósitos que está intentando realizar; sin comprender esos propósitos no podemos comprender lo que significan esas acciones" (Olson, 1992: 47).

Además, el análisis también supone, como señala Olson:

Esta línea de pensamiento nos permite concentrarnos tanto en lo que los maestros hacen como en lo que dicen acerca de lo que hacen y ser cuidadosos sobre cómo juzgamos su trabajo en total. Sería peligroso, por ejemplo, forzar alguna teoría sobre cómo los maestros hacen lo que hacen y lanzarnos a buscar evidencia de dicha teoría en acción. Podríamos terminar por proponer que los maestros resultan hacer lo que la teoría dice y solamente estaríamos afirmando que ellos lo hacen en referencia a la norma oculta levantada por la teoría [Olson, 1992: 30].

Por otra parte, en el presente estudio coincido con Elbaz (1981), quien concibe que en el trabajo docente se ejerce un "conocimiento particular" que se desarrolla al efectuar el trabajo mismo, para lo cual el maestro recurre "a una gran variedad de fuentes de conocimiento" (Elbaz, 1981: 44).

Asimismo, para el análisis retomo la propuesta de los Elbaz respecto a que los maestros al enseñar se guían por propósitos

definidos, ya sea que los puedan especificar o no (Elbaz y Elbaz, 1983: 154).

Las manifestaciones sobre la enseñanza que examino en este capítulo fueron enunciadas durante las conversaciones que sostuve con los maestros de las dos escuelas del estudio y cuya metodología describí en el capítulo correspondiente. Se trató en todos los casos de conversaciones, más que de entrevistas, y todas fueron videograbadas. Los maestros y yo conversábamos de manera libre sobre los temas acerca de los cuales a ellos les interesaba hablar, y mis preguntas iniciales, cuando las había, siempre hacían referencia a la enseñanza diaria, parte de la cual fue observada durante el estudio. Las conversaciones cuyos fragmentos analizo aquí estuvieron acompañadas en algunos casos por observación de clase que incorporo al análisis.

Generalmente, las conversaciones se realizaban en el aula, antes o después de una clase y con una pregunta de mi parte acerca de cómo les había ido en el trabajo durante los días que pasaban entre una conversación y la siguiente. O bien, los maestros me expresaban comentarios o explicaciones, sin mediar pregunta de mi parte, sobre lo que habían hecho en la clase anterior observada por mí, o sobre la que darían a continuación, o sobre lo que había pasado algún día anterior. En general, yo intervenía ocasionalmente preguntando sobre cuestiones específicas, basándome siempre en lo que ellos relataban. En general, mis preguntas buscaban indagar cuáles eran las motivaciones que los maestros podían describir para hacer lo que hacían y para que ampliaran o ejemplificaran sus propias descripciones.

Para el análisis en este capítulo tomé fragmentos de las conversaciones antes descritas, donde se encontraran las descripciones más ricas en información y que contaran con ejemplos presentados por los propios maestros, de preferencia apoyados en producciones de ellos mismos o de los niños y, en general, acompañados de materiales usados en las actividades que me describían los docentes.

En las entrevistas, los cuatro maestros de las dos escuelas del estudio manifestaron interés sobre aspectos relacionados

con la enseñanza. En algunos de esos aspectos, como los analizados en este capítulo, hubo coincidencia entre los cuatro, Maelu, Lino, Morgan y Magy (los primeros tres de la escuela 1 y la cuarta de la escuela 2). En cambio, algunos puntos de interés, como la mención de actividades extra aula o de relación con los padres, entre otras, fueron diferentes para cada uno, lo cual se debió, al parecer, al distinto grado escolar que atendía cada maestro. Otros aspectos sobre los cuales los maestros expresaron un interés distinto parecen asociarse a la diferente historia profesional de cada uno.

En el presente estudio encuentro que, en general, fueron más frecuentes y consistentes las coincidencias que las diferencias en los intereses, temas y aspectos a los que se refirieron los maestros en relación con la enseñanza.

Todos ellos se referían a y se apoyaban de manera constante para sus explicaciones en materiales con los que trabajaban, como los libros de lectura y los libros de texto gratuitos (LTG), así como los libros de texto y las guías editados por casas comerciales, recortes, fotocopias, cuadernos, exámenes y otras producciones de los niños, etc. Los maestros se manifestaban interesados en los materiales, ya fuera para cuestionar algunos de los contenidos de los libros o para tomarlos como apoyo para su trabajo, o en describir los lugares y las formas en que buscaban todo tipo de materiales de apoyo para la enseñanza.

En todos los casos los maestros expresaron el mayor interés sobre los diferentes grados de avance que percibían en los alumnos respecto al trabajo escolar que se desarrollaba cotidianamente en el salón de clase. Manifestaban, asimismo, preocupación constante sobre los niños que no iban al ritmo de la mayoría y proponían hipótesis sobre las razones por las que ello sucedía. Igualmente, todos se referían a las medidas que tomaban en el trabajo diario para remediar los problemas que identificaban en los casos de los niños más retrasados. Igualmente, con todos los maestros del estudio se encontraron actividades relacionadas con la preparación y anticipación sobre los contenidos que trabajarían en sus clases y sobre los materiales de apoyo que requerían para las mismas.

De manera general, a lo largo del estudio, los maestros se

manifestaron sobre cuestiones relativas a la enseñanza sin pregunta expresa de mi parte, principalmente sobre los temas que analizo en el presente capítulo. En forma sorpresiva encontré que sobre esos aspectos había referencias expresadas por los cuatro maestros del estudio en la mayor parte de las aproximadamente 47 conversaciones que se realizaron con ellos.

#### EXPERIENCIAS FUERA DEL AULA QUE LOS MAESTROS VINCULAN A LA ENSEÑANZA: ESPACIOS DE ACTUALIZACIÓN, EXPERIENCIAS LABORALES Y EXPERIENCIAS ESCOLARES ANTERIORES

En este apartado presento algunos relatos de los maestros sobre experiencias extraescolares que, según muestra el análisis, ellos vincularon a su trabajo de enseñanza. Se trata de descripciones que muestran cómo los maestros articularon ciertas experiencias a sus tareas de enseñanza. Los fragmentos presentados se tomaron de conversaciones con los maestros Maelu (segundo y cuarto), Morgan (quinto y sexto), Lino (tercero) y Magy (primero).

##### *Desde experiencias de actualización y Normal Superior hasta la escritura y exposiciones por parte de los niños.*

La maestra Maelu casi nunca se refirió a su formación inicial; más bien hizo asociaciones entre algunas de sus acciones de enseñanza y ciertos aspectos de su formación en espacios de formación posteriores a la Normal, como fueron los cursos de actualización y de la Normal superior.

Los casos que la maestra Maelu describió con mayor extensión e interés se referían a experiencias de enseñanza que ella relacionaba con las reformas a la educación primaria. En un caso (R1[53E]2°)\* expresó que a partir de los cambios que se habían desarrollado en los programas de primaria desde los

\* En cada fragmento de información presentado se hace referencia a la clave del registro etnográfico correspondiente en el archivo del proyecto. A la clave se agrega el grado escolar de que se trata en cada caso.

años ochenta, incluidos los de la reforma de los noventa (en marcha durante el estudio), ella encontraba que habían ido cambiando algunas cosas en su práctica. Citó como ejemplo las tablas de multiplicar, sobre lo cual manifestó que "ya no se hace que los niños las memoricen, sino que las aprendan haciendo multiplicaciones".

Y agregó:

En los cursos a donde he ido nos han dicho que las tablas de multiplicar se van a aprender multiplicando. Es (igual)\* que como el niño aprende a leer, leyendo; al multiplicar, los niños van a aprenderse las tablas; conforme las vayan utilizando se le van a quedar acá [señala la cabeza]. Y sí, claro está que un conocimiento que no se practica se olvida y luego nos quejamos y decimos: es que en las vacaciones se les olvidaron las tablas. Pero si ellos tienen ahí su tabla y la manejan, la van a saber utilizar y cuando menos sientan ya van a aprender, ya no van a necesitar la tabla, entonces van a prescindir de ella. Ahorita, por ejemplo, en segundo año, es muy importante que manejen (usen) sus tablas de multiplicar; ahora hasta el libro recortable (LRG) trae la tabla.

El ejemplo al que aludió la maestra lo complementó en otra ocasión (R18[322E]2°) mostrando una mesa en una esquina del salón cuyos materiales, la mayoría elaborados por los niños, más algunos objetos llevados por la maestra, constituían "el rincón de matemáticas" propuesto por la reforma educativa que estaba en vigor para ese grado.

En otro caso (R1[53E]2°), la maestra Maelu, un mes antes de terminar el curso, describió sus experiencias de formación fuera de la Normal asociadas con algunas de sus acciones de enseñanza. Una de esas experiencias provenía de los cursos de actualización que recibían los maestros de primaria del país durante esa época. En ese caso, la maestra describió algunas cosas que se le habían enseñado en el curso sobre los cambios

\* Con el signo ( ) se identifica la información de tonos o inflexiones de voz que completan el significado textual, así como las interpretaciones o inferencias sobre posibles significados dentro del contexto de la entrevista u observación.

propuestos por la reforma y que había tratado de adoptar. Se trató de una explicación que dio, *motu proprio* (inició una de nuestras conversaciones hablando de ello), acerca de los textos libres que puso a sus alumnos en el grupo de segundo grado. Para hacerlo, dijo, se vio motivada por un curso de español "sobre texto libre de Freinet" que recibió "para la carrera magisterial".

Yo dije: lo voy a practicar con mis niños, a ver qué resulta". Al hablar de ello mostró los trabajos escritos que hicieron e ilustraron los niños cuando ella "probó" dicha actividad. Durante la descripción, la maestra se mostró muy satisfecha y sorprendida en varios momentos por los resultados de los niños. Dijo: "Me hicieron unos cuentos que hasta yo misma me sorprendí. Les dije a los compañeros de allá, del curso, ¿saben que los niños tienen una imaginación tremenda? Les llevé a enseñar a mis compañeros los cuentos que hicieron los niños, les dije: "Miren, esto fue lo que hicieron mis alumnos".

Mientras decía lo anterior, mostraba los cuentos hechos en cartulina con dibujos, figuras de papel y texto escrito. Para ello sacó las cartulinas de unas cajas que estaban guardadas en un rincón del salón donde almacenaba materiales que iba desechando. La maestra describió la actividad:

Yo les di un pedazo de papel a cada una de las tres filas de mi grupo y una cartulina grande para que hicieran el cuento. Y fue en equipo (que hicieron cada cuento); por eso hay (en ellos) letras de todos tamaños y colores; cada niño hizo una parte, una cosita.

Los niños de una fila hicieron este cuento de un burro viajero que cargó su carreta y se fue muy feliz a un pueblo que estaba a la orilla del mar. Hicieron los barquitos y los pegaron, así, de bulto. La maestra va mostrando los dibujos y las figuras de los cuentos ya un poco empolvados y maltratados, que sacaba de la caja.

Después la maestra siguió describiendo el cuento del burrito:

El del burrito dice que se le cayó su carretita; hicieron la figura y se la pegaron aquí; luego el burrito se sentó a descansar debajo de un árbol y que pasó un avión, aquí se lo pegaron /indica dónde y

sigue leyendo/: Y estaba tan cansado que decidió regresar a su... aquí está la casa / señala la figura de la casa pegada en el cuento y sigue leyendo/ a su casa en la orilla del mar... aquí están los barcos. /Deja de leer y señala los barcos pegados por los niños y agrega:/ Aquí hay un barco y aquí hay otro.

La maestra continuó relatando: "Y este cuento del burrito lo hizo la fila de en medio, donde están los niños que van más atrasaditos. ¡Fíjese! (exclama con asombro). Y estos niños son de segundo grado apenas (muy chicos); entonces yo me quedé muy sorprendida. ¡La verdad!"

La maestra siguió presentando los cuentos que hicieron los alumnos de las otras dos filas mientras mostraba y describía los trabajos de los niños: el de "un mago" y el de "un pueblito que estaba a la orilla del mar". El relato de la maestra, como el primero que hizo sobre el cuento del burrito, estaba poblado de exclamaciones de asombro y de entusiasmo por los trabajos y "la imaginación" de los niños.

Los de la otra fila hicieron el cuento de un mago / muestra el cuento en la otra cartulina /. El mago tenía su castillo, hicieron el castillo; al mago le pusieron su bolita mágica en la palma de la mano. También hicieron los mantelitos que, según ellos, se habían usado para una fiesta que hizo el mago en el castillo y a la cual invitó a los niños.

El equipo de la otra fila hizo el cuento de un pueblito que estaba a la orilla del mar. Hicieron las casitas; en medio del pueblo estaba la iglesia y la escuela, hicieron las dos. Luego dice que por las tardes los niños salían de la escuela y se iban a la playa a ver los barcos. Y pusieron unos barcotes ahí, hasta con sus banderas.

Cuando la maestra me describía y presentaba los cuentos, los niños se mostraban orgullosos; con gestos y risas entre ellos señalaban algunos que habían hecho y confirmaban lo que ella decía.

Al final de este pasaje la maestra dijo que en el curso de Freinet se trató principalmente sobre el texto libre.

"Que al niño hay que dejarlo que escriba, que saque lo que tiene; que ya que el niño tenga más confianza en escribir en-

tonces sí hay que marcarle la ortografía, pero que el texto libre sea completamente libre para ellos." Se le pregunta si ella estuvo de acuerdo con eso y responde: "Aquí está", señalando los trabajos que acababa de mostrar.

En una visita posterior (R9 [58E]2º), al finalizar el curso en el siguiente mes del mismo año, la maestra mostró los cuentos que sus niños redactaron para el examen final de español, mismo que ella había elaborado. En esta escuela el examen lo hacían los maestros de cada grupo, según decían, basándose en los contenidos del grado para cada bimestre.

En esa ocasión la maestra habló nuevamente de los cuentos que hicieron organizados en equipos y que ya había mostrado un mes antes: el del pueblito, el del mago, etc. Asimismo, sin petición expresa, la maestra mostró los exámenes de fin de año de los niños y, dentro de los mismos, los cuentos que hicieron. Hizo que algunos niños leyeran sus cuentos. "Todos son diferentes", dijo. Todos los cuentos tenían un dibujo y debajo de éste el nombre del cuento. Uno tenía el dibujo de un pato Donald y una pata Daisy frente al dibujo de una caja envuelta como regalo. Debajo del dibujo decía:

Donal y Deisi

Habia una vez un pato que fue al vosque y  
Se encontro con una pata y le dijo quieres  
Ser mi novia le dijo dejame lo pienso y de  
guelta se encontraron le dijo ya lo pense  
siquiero sertunovia y sinos casamos y  
si secasaron y fueron muy felises  
y luego dijo que fueran sus papas

Fin

La maestra explicó que los textos eran parte del examen y que éste se les iba a entregar a los niños y a sus padres junto con las boletas de calificación el día de la clausura del curso.

En otra conversación que tuvo lugar cuando ya estaba por terminar el mismo año escolar (R5 [63E]2º), la maestra buscaba

en una caja un cuaderno que iba a prestarme cuando encontré unos papeles acerca de los cuales me dijo:

Éstas son las cartas que le dije que iba a intercambiar con una maestra que trabaja en otro lado y que a veces nos encontramos y nos cambiamos las cartas de los niños. Quedé de verme con ella pero ya no pudimos. Ella tenía primer grado, pero en medio urbano, y yo segundo, pero acá (en el pueblo); así es que más o menos los niños se entendían, pero ya no pudimos vernos...

Después la maestra encontró otros papeles de los cuales me dijo: "Éstos son cuentitos que hicieron ellos, mis niños de segundo". (Las cartas y los cuentos que muestra la maestra me los obsequió y se encuentran en el archivo del estudio.)

La profesora habló de esa actividad como "importante para que los niños se puedan comunicar por escrito". También relató que esa experiencia de intercambiar cartas ya la había hecho antes cuando trabajaba en un lugar más alejado (en otro lugar del estado) y tenía una relación más constante con maestras de otros poblados, donde había trabajado 10 años atrás: "Allá en San Felipe sí me daba resultado, porque me encontraba allá con compañeras de otras escuelas que iban también desde otros lados donde vivían y nos intercambiábamos las cartas".

Las cartas y los cuentos eran en efecto textos elaborados por los niños, aunque la mayoría inteligibles. En las cartas los niños hablaban sobre acontecimientos de su vida diaria en la población, y los cuentos eran una mezcla entre sucesos de su vida y aventuras entre animales como "burritos" y "lobos" o "conejos" y "perros", etc. La mayoría de ellos tenía un argumento sencillo y un final.

El intercambio de cartas entre niños de primaria con la mediación de los maestros me ha sido informado por diferentes profesores en distintas regiones del país. Al parecer es una práctica que proviene de la época de la escuela rural mexicana de las décadas de los veinte y los treinta del siglo xx.

En otra ocasión, cuando observaba a la misma maestra Mae-lu en cuarto grado, me describió una experiencia que había tenido con sus alumnos del segundo grado en el curso anterior

(R4[22E]4°). Relató que para esa actividad se había inspirado en una que "nos enseñó la maestra de psicología de la Normal superior".

La actividad era la de la *kermesse*. Se trataba de que varios equipos de niños presentaran una exposición sobre un tema de estudio y les explicaran a los demás el tema de la lámina y los objetos que estuvieran exponiendo.

Cuando empecé a cursar la especialidad de matemáticas en la Normal superior (de la que sólo hizo un semestre porque ya no pudo continuar), la maestra nos puso una actividad, una técnica llamada de la *kermesse*. Yo pensé que con los niños de segundo año que tenía no iba a poder hacer esa actividad, por lo pequeños. Sí, les puse esa técnica, inclusive el día que lo hicimos vino el supervisor y los niños le estuvieron explicando (enfatisa con asombro y satisfacción que los niños lo hubieran hecho).

La maestra describió los temas acerca de los cuales presentaron su trabajo los niños: "Sobre productos naturales, productos del petróleo, sobre diferentes productos". Representa en el pizarrón algunos de los trabajos que los niños presentaron o dibujaron para su exposición.

La actividad consiste en que por equipos los niños dialogan sobre un tema, después hacen una lámina o una maqueta; supongamos que el tema es del petróleo, que fue lo que hizo el equipo que más sobresalió en esa ocasión. Bueno, pues ellos hablan sobre qué cosas se hacen con sustancias derivadas del petróleo, buscan el tema en el libro, uno les ayuda. Cada niño del equipo dibujó un producto; por ejemplo, un niño dibujó un carrito de plástico, otro una cubeta del mismo material, una niña dibujó un barniz, otra dibujó unos aretes de plástico. Después los niños explicaron que del petróleo se hacían todos esos artículos. Ellos iban explicando a los demás niños que asistían a ver sus dibujos.

En los fragmentos de entrevistas aquí presentados destacan varias cuestiones importantes en relación con la docencia de la maestra: en primer lugar, en los tres casos —la creación del cuento colectivo, la actividad de la *kermesse* y la elaboración de

las cartas— habría que señalar la referencia a voces “externas” presentes en su trabajo de enseñanza. Es decir, que los casos allí relatados inicialmente no provienen de la relación de la maestra con los niños, o de las ideas que ella tenía acerca de cómo enseñar, o del libro de texto, sino, en dos casos, provienen de propuestas que se le hicieron en espacios de capacitación y mejoramiento profesional y que eran externos a la escuela y a la enseñanza. Se encuentra aquí la presencia de voces que incidieron, al parecer, en algunas innovaciones que hizo la maestra a su labor de enseñanza y que ella misma describió mostrando los trabajos que resultaron de las actividades.

Destaca más que nada la voz proveniente del curso de actualización para maestros sobre los textos libres basados en algunas ideas de Freinet y el cual se ubicaba en el contexto más amplio de la reforma que en esos años estaba en marcha para la educación primaria en México.\* En la entrevista la maestra describió cómo puso a prueba la propuesta que recibió en el curso y cómo, a partir de ello, decidió hacerlo con su grupo: “Yo lo voy a practicar con mis niños, a ver qué resulta”. Lo mismo se planteó en el caso de la *kermesse*: “Pensé que con los niños de segundo año que tenía no iba a poder hacer esa actividad, por lo pequeños que son. Sí se los puse y lo hicimos”.

En esas actividades que la maestra llevó a cabo se identifica la resonancia de voces distantes de la escuela como la de su formación en la Normal Superior y en el curso de actualización, articulado éste a su vez a la voz de la reforma. En ese sentido, la práctica de la maestra se halla vinculada a distintas voces provenientes de diferentes espacios sociales y momentos históricos. Esta visión se ve reforzada con el ejemplo de las cartas de los niños, cuya práctica realizada en otros tiempos por la misma maestra se remite a prácticas efectuadas también por otros maestros en otras épocas y espacios. Por lo tanto, puede decirse que se trata de prácticas sociales e históricas realizadas por la individualidad de un maestro, aunque ello no significa que dejen de tener una dimensión también individual.

\* Al principio de los años noventa se puso en marcha una reforma en la educación primaria de México que incluyó, además de la edición de nuevos libros de texto gratuitos, la actualización de los maestros.

Además, la presencia de las distintas voces que dialogan en el trabajo de enseñanza de la maestra, la muestran como una persona que articula las experiencias cotidianas que vive en diversos “pequeños mundos” (Heller, 1977) en torno a su actividad principal como profesional: la enseñanza.

La segunda cuestión que se destaca en el relato es la elección que implicó realizar las actividades para “probarlas” con sus alumnos, como lo expresó la maestra: “Yo dije: lo voy a practicar con mis niños a ver qué resulta”. Esta decisión tiene que ver con las previsiones que hizo la maestra sobre la posibilidad que tenían sus alumnos para llevar a cabo tal actividad. Aquí la maestra no tenía la seguridad de que la actividad funcionara. Ella creía que los niños eran muy pequeños para hacer algo como un texto libre, pero se sorprendió ante sus trabajos: “Y estos niños son de segundo grado apenas (muy chicos); entonces yo me quedé muy sorprendida. ¡La verdad!”

En este caso, a la vez que hay anticipación y preparación de la actividad, también hay un elemento de improvisación. Éste se da en tanto que la maestra está “probando” la actividad sin tener la seguridad de que va a resultar. Se trata, entonces, de una improvisación, no en el sentido de no saber qué hacer e inventar algo fortuito, sino de “probar”, ensayar algo pensado y ponderado previamente, buscando que resulte.

Un tercer aspecto que debe señalarse en el análisis de lo que expuso la maestra es cómo en el transcurso del relato, y al practicar la actividad con los niños, fueron objeto de especial atención para ella los logros de sus alumnos al realizar el trabajo. Varias veces, durante la descripción, la maestra hacía exclamaciones de asombro ante la labor de los niños y resaltaba lo que le parecían logros en la misma. Como por ejemplo que los niños hubieran hecho las ilustraciones y las intercalaran en el texto y que los hubieran hecho “en equipo”, es decir, colectivamente; que los niños más “atrasaditos” también hubieran escrito su texto, etcétera.

El asombro y la satisfacción de la maestra al ver que los niños podían realizar las actividades relacionadas con la escritura propia permiten destacar que el interés principal de la profesora era lograr precisamente que los niños se interesaran

y llegaran a producir sus propios textos. Es decir, éstos eran sus propósitos principales que es necesario conocer para entender el sentido de las acciones realizadas por la maestra, como señala Olson (1992).

Un cuarto aspecto relevante en el análisis de la descripción que hace la maestra es que, al parecer, ella siguió probando actividades de elaboración de textos por parte de los niños, como escribir e intercambiar cartas con niños de otra escuela y que, al pedirles para el examen, estaría considerando la elaboración de textos como un logro posible de ser evaluado. Tal vez fue por ello que en la visita siguiente a la del relato de los cuentos, sin pregunta expresa al respecto, la maestra mostró los textos que los niños escribieron para el examen del último bimestre del curso. Asimismo, hizo que algunos niños leyeran en voz alta los cuentos que habían producido para el examen.

Incluso desde que relató la elaboración de los cuentos por parte de los niños, la maestra mostró su acuerdo con lo que le habían propuesto en el curso de Freinet sobre el texto libre: "que al niño hay que dejarlo que escriba, que saque lo que tiene". Al preguntársele si ella estuvo de acuerdo con eso, respondió: "Aquí está", señalando los trabajos que acababa de mostrar. Diciendo lo cual la maestra, además de mostrar su acuerdo, parecía presentarlo como un logro.

En este caso, un ejercicio que desde el currículum de la primaria en México ha pretendido reforzarse en sucesivas reformas y actualizaciones docentes, que es la de la escritura de los niños como una competencia para la comunicación, parece haber encontrado algunas posibilidades de volverse parte de la práctica como saber docente de esta maestra. Ella decidió ponerla a prueba sin tener la seguridad de que tendría buenos resultados; después se sorprendió con las posibilidades de sus alumnos para realizar la escritura; posteriormente prosigue llevando a cabo una actividad similar en el examen de los niños, considerando su realización como un logro en su trabajo de enseñanza y en el progreso de ellos para producir textos.

Una cuestión más que debe señalarse es que el saber docente sobre las posibilidades de los niños para elaborar textos no era totalmente nuevo en este caso, es decir, no se produjo sólo como

resultado de probar lo que en el curso de actualización se le propuso. En años anteriores ella había practicado ya con sus alumnos la elaboración de cartas para niños de otras escuelas. Esto significa que, en ocasiones, un saber nuevo se constituye sobre saberes parciales anteriores, en este caso sobre la posibilidad de éxito en la elaboración de textos por parte de los niños. Pero para que ese saber nuevo permanezca requiere pasar la "prueba" que el maestro realiza en la práctica y que la voz que moviliza una práctica de enseñanza nueva sea lo suficientemente convincente para que el maestro intente esa prueba, como en este caso lo fue el curso de capacitación para la maestra. Después de eso, la actuación de los niños frente a la actividad propuesta será determinante para que las tareas emprendidas continúen y se consoliden en el trabajo docente.

Finalmente, es importante señalar la característica dialógica de las actividades que la maestra emprende en el aula: diálogo entre experiencias recientes y remotas; reciente la del curso de actualización y los cuentos; más del pasado la de la *kermesse*; y más remota aún la de las cartas, pero todas ellas funcionando como voces que dialogan con necesidades, intereses y propósitos presentes en la enseñanza de la maestra. Entre los propósitos identificados principalmente son que los niños pudieran ejercer la escritura para comunicarse y que lo hicieran por ellos mismos, con la guía de la maestra, a través de actividades que tuvieran sentido para ellos.

Asimismo, la maestra está desarrollando conocimiento en la situación misma a la manera en que lo entienden las teorías situacionales del conocimiento (Rogoff, 1990; Lave, 1987 y 1991; Chaiklin y Lave, 1993), y lo hace de manera muy importante en la relación con los niños.

*Desde una experiencia en un ámbito extraescolar hasta  
una clase de historia*

Otro caso cuyo análisis muestra cómo el maestro incorpora a su enseñanza informaciones provenientes de distintos ámbitos

en los que vive es el del profesor Morgan con su grupo de quinto grado en el primer año del estudio (R6 [2E]5°).

El día que llegué por primera vez a la escuela, Morgan estaba dando una clase sobre Egipto a su grupo de quinto. Al salir de ella vi que traía unos materiales en la mano; se los pedí para verlos. Eran materiales que utilizaba en su clase; entre ellos había cuatro hojas cuyas copias había repartido a los alumnos, con las cuales trabajaban. Eran dibujos sobre temas diferentes de la vida en Egipto en la época de los faraones. Se trataba de copias impresas de muy buena calidad que, como el maestro informó después, él llevó del Museo Nacional de Antropología e Historia para sus alumnos. Las hojas tenían impreso el logotipo del Instituto Nacional de Antropología e Historia, del que depende el museo, y del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. En el encabezado de cada una aparecía el nombre completo del museo y debajo: Servicios Educativos.

En una de las hojas que me mostró el maestro (un juego de ellas se encuentra en el archivo del proyecto) aparecía el tema con mayúsculas: COMIDA EGIPCIA. Traía cuatro recetas de comidas egipcias; en una de ellas había que identificar e iluminar en un dibujo los alimentos descritos.

Otra hoja se titulaba: CORONE AL REY y mostraba el dibujo de un faraón y seis tipos de coronas diferentes para recortar que tenían unas pestañas para colocarlas en unas ranuras que se hacían en la cabeza del dibujo del faraón. Una más, titulada PRÍNCIPE DEL TÍTERE SALTARÍN, era para recortar y armar una figura de un príncipe egipcio que se convertía en un títere si se seguían las instrucciones.

El maestro mostró los materiales y también relató que habían visto en otra clase un video sobre las pirámides de Egipto, que venía en una revista que él compró sobre el tema "Egipto y sus faraones". La revista y el video estaban sobre el escritorio del maestro.\* La revista aborda temas de divulgación que hablan muchas veces de fenómenos considerados popularmente como extraños, "misteriosos" o inexplicables, así como

\* Revista titulada *Muy Interesante*; es una publicación muy comercial que se vende en puestos de periódicos y se anuncia en la televisión.

temas de cultura general; por ejemplo, las diferentes teorías y acontecimientos asociados con los ovnis o, como en el número que el maestro tenía ahora, temas relativos a culturas antiguas. (El número de la revista y el video se encuentran en el archivo del estudio.) En entrevista posterior, el maestro relató que trabajaba de cuatro de la tarde a siete de la noche, después de su horario escolar, en la sección de Servicios Escolares del museo. Para ello, se trasladaba diariamente a la ciudad de México, lo que le llevaba más de cuatro horas de viaje de ida y vuelta. También informó, durante el estudio, de otras actividades que se daban en el museo y que él llevó a sus alumnos de la primaria, como "cuando en el museo vimos el tema de los griegos".

El Departamento de Servicios Educativos del museo ofrece servicios relacionados con los temas de las exposiciones del mismo para grupos escolares que lo visitan. Son actividades que funcionan durante todo el año escolar y que incluyen talleres, visitas guiadas, etc. En esos servicios trabajan antropólogos, guías y maestros.

Sobre las posibilidades del maestro para conseguir materiales y llevarlos a la escuela, no sólo para su grupo sino para otros maestros, la profesora Maelu informó en una conversación (R10[67E]4°) que, en muchas ocasiones, "el maestro Morgan nos trae materiales para diferentes temas que se producen en Servicios Escolares del museo".

De la información anterior sobre el maestro Morgan se destacan tres cosas. En primer lugar, que algunas de sus experiencias vividas en un ámbito laboral externo a la escuela fueron llevadas por él al espacio del aula, a su trabajo de enseñanza, en un proceso dialógico. Esto implica la construcción de saberes docentes relativos a la enseñanza de la historia y a los intentos del maestro por interesar a sus alumnos en algunos temas. Dicha construcción parece expresarse en los recursos que el maestro reportó haber puesto en juego para la enseñanza, y que la observación comprobó parcialmente. Me refiero al uso del video proveniente de una revista que encontró en un puesto de periódicos, y a los materiales llevados del Museo Nacional de Antropología e Historia, que son elaborados para escolares.

La segunda cuestión que se destaca en el análisis es que las acciones de enseñanza que el maestro realiza implican haber previsto cuáles experiencias provenientes de su otro ámbito de trabajo, en el museo, consideró que eran propias para trabajar con su grupo, según el grado y los contenidos programáticos que en él se estudian. En el presente caso, en quinto grado, efectivamente se revisan en la materia de historia algunas de las culturas antiguas, como la egipcia y la griega.

Así, la experiencia del maestro en el museo dialoga con sus necesidades de enseñanza, trayendo a ésta aquello que consideró importante sobre contenidos pertinentes al grado y actividades que supuso podían ser interesantes para sus alumnos.

Además, el maestro parece haber estado pendiente de las informaciones que se producían en su entorno y que podía asociar con los temas que le interesaba trabajar con los niños, en este caso los materiales de venta en puestos de periódicos donde compró la revista y el video sobre los egipcios.

Nuevamente encontramos aquí un elemento que implica tanto la previsión como la improvisación acerca de la enseñanza. Previsión porque el maestro se está anticipando y valorando las posibilidades de proponer determinada actividad a los niños, llevándola desde un espacio externo a la escuela. Improvisación porque es una actividad que se va a "probar", a ver si funciona en el contexto de su aula y con sus alumnos en particular, y porque se apoya en materiales que parecen encontrarse casualmente en el camino del maestro, pero cuyo hallazgo también responde a los propósitos que lo guían. Esto es, tratar de involucrar a los niños en determinadas actividades para elaborar un tema en particular.

La descripción anterior muestra que las acciones y saberes del maestro tienen un carácter dialógico en donde interactúan sus experiencias fuera del aula con su interés por involucrar a los niños en las tareas que les propone. Así, el maestro actúa durante la enseñanza como un sujeto "entero", según el concepto de Heller (1977), que Rockwell y Ezpeleta (1983) explican en esos términos.

*Desde la experiencia escolar propia hasta la enseñanza presente*

Un ejemplo más en este apartado es el de la maestra Magy (R3[52E]1<sup>o</sup>), donde se encuentra una relación entre su enseñanza y su experiencia como estudiante de secundaria.

Al preguntársele acerca de los innumerables dibujos e ilustraciones sobre diversos temas que colgaban de las paredes del aula y que tenían anotado el nombre de los niños, dijo que se trataba de que a lo largo del año sus alumnos, con la ayuda de sus padres, prepararan y presentaran ante el grupo "exposiciones sobre diferentes temas" que ella seleccionaba. Sobre la pregunta de por qué desarrollaba esa actividad con los niños, ella dijo que antes (cuando enseñó), "en tercero y en cuarto grados (en interinatos), nunca se me ocurrió que los niños fueran a dar clase, nunca" (enfática).

Continuó explicando:

Cuando supe que me iban a dar primer grado tuve mucho miedo. Me dije: qué vas a hacer, ponte a leer, ponte a ver los programas. Fui escogiendo lo que sí me iba a servir y deseché lo que no. El método onomatopéyico, dije, ya lo aprendí, lo voy a usar. Y así empecé con la enseñanza de las letras y me fui a un buen ritmo. Ya para noviembre los niños empezaban a leer y entonces dije: ¿ahora qué? ¿Cómo voy a seguir? No puedo seguir con lo mismo para los temas que vienen. Vamos a cambiarle un poco: que ahora ellos expongan, ¿no? Mandé llamar a sus mamás y les dije la forma de trabajo que iba a realizar desde febrero. Les dije que iba a necesitar su colaboración para que ayudaran a sus hijos porque ahora ellos iban a tener que exponer la clase.

Pensé que después de noviembre y diciembre (el año escolar se había iniciado en septiembre), ya que los niños pudieran leer más, podíamos hacerlo. Pensé: a ver qué resulta de que ellos expongan. Pensé en qué desventajas y qué ventajas podía tener. La maestra describió unas y otras diciendo: Ventajas, que el niño va a dejar de tener miedo de hablar, ¿no?, se va a enseñar a ser un poco más responsable de algo, a saber que tiene que aprender a escuchar porque va a sentir la necesidad de ser escuchado, se va a formar algunos hábitos y aparte va a tener algún conocimiento. Desventajas, que el niño se sienta frustrado si en algún momento no puede hacerlo y también desventaja de que a lo mejor los otros niños no le entien-

dan. Dije, bueno, como fueron más ventajas que desventajas pues me voy a arriesgar, vamos a ponerlo en marcha, a ver qué pasa, a lo mejor sí van a entender.

Ese fue el primer paso, pensarlo; el segundo fue hablar con los papás. Les pregunté si estaban de acuerdo y ellos me dijeron que sí: adelante, maestra.

Y sí, empezamos a trabajar así más o menos en marzo, y ya al padre de familia le mandaba su hoja de fotocopia del libro comercial con el tema, y le ponía atrás qué iba a investigar el niño; por ejemplo, el tema sobre el campo. Tenían que investigar todo lo referente al campo, que comprar una lámina o buscar en alguna parte algo breve, ¿no? Sencillo, como un resumen. Y de ese resumen tenían que sacar las fotocopias para todo el grupo, 27 fotocopias y un dibujo grande. El resumen no lo tenía que leer el niño, sino contarle, explicar la lámina.

Mientras la maestra explicaba lo anterior, los niños que estaban en el salón señalaban risueños y orgullosos los dibujos que habían hecho para su "exposición". La maestra continuó:

Algunos niños ponían su lámina a un lado y leían el resumen. El que exponía también tenía que explicar a los demás lo que iban a hacer en la hoja de trabajo. Esa hoja era un ejercicio sobre el tema del que yo les mandaba una copia.

Después evaluábamos el trabajo del niño. Casi siempre querían poner nueve o diez. Luego le preguntaba al mismo niño que cuánto se calificaba. Le decía yo: ¿Qué te anoto de calificación, nueve o diez, o siete, o qué? Y casi todos se ponían diez, o sea, que creían que habían hecho su mayor esfuerzo. Y eso les ponía y se fijaban cómo se los anotaba y se iban bien contentos. Algunos hasta preguntaban cuándo iban a volver a dar la clase.

Se le reitera la pregunta de por qué sería ésta la estrategia que se le ocurrió cuando pensó que tenía que introducir un cambio en la enseñanza. Ella respondió:

Porque pensé que a mí no me gustaría estar tomando dictado, leyendo una lectura todo el tiempo. A mí me gusta que los niños sean activos, que piensen, que participen, que traten de relacionar

las cosas. Dije: ¿Para eso qué tengo que hacer? Las actividades que hago están bien, porque reparto material y los hago que participen; pero eso no era suficiente para mí porque sentía que todo el año iba a estar haciendo lo mismo, pero para que los niños participen... más que aprender es una forma de ayudarse, de participar todos. Entonces dije: pues que los niños den clase para que no se aburran todo el año de estarme viendo enfrente, o dando yo siempre los temas.

Se le preguntó si esa idea la relaciona con alguna cosa que hubiera aprendido en la Normal o en otra parte, y ella respondió:

¡Ah, bueno, sí! En la secundaria, en las materias de ciencias sociales y en español, también en química, me gustaba mucho exponer, preparar el tema; me gustaba investigar sobre los temas que me daban. Por ejemplo, las montañas de la República Mexicana me gustaba mucho. Y entonces me dije que si a mí me gustaba pues a lo mejor a los niños también. O sea, con eso traté de que los niños también participaran como lo hacíamos en la secundaria.

En los fragmentos aquí presentados destacan analíticamente varias cuestiones. En primer lugar, sobresalen las reflexiones que dijo haber hecho la maestra, en un determinado momento del año escolar, sobre el trabajo que haría con el grupo a partir de que los niños comenzaran "a leer mejor". En esas reflexiones se expresa una anticipación por parte de la maestra respecto a cómo continuar el trabajo con los niños después de un determinado momento del curso, "después de noviembre o diciembre", tres o cuatro meses de iniciado el año escolar. Por lo que dice, ella se planteó la posibilidad de trabajar por medio de exposiciones de los niños antes de que llegara ese tiempo "para empezar en febrero". Aunque después dijo que "empezamos a trabajar así más o menos desde marzo". Es decir, en este caso, como en el de la primera maestra presentada en este apartado, se trata de probar una idea, una actividad, aunque aquí la actividad se desarrollaría durante la mayor parte del año escolar, es decir, se trataba de un tipo de anticipación de la maestra sobre un trabajo de largo plazo.

El elemento de anticipación señalado coexiste en las reflexiones de la maestra con uno de improvisación, ya que ella informa haberse puesto a pensar cómo continuar con los niños una vez que comenzaran a leer; es decir, al no saber cómo seguir y ante su propósito de que los niños encontraran sentido a la lectura y escritura para "que no se aburran haciendo lo mismo", ella improvisa recurriendo a la presentación de las exposiciones por parte de los niños. Lo hace sin saber si va a resultar. Lo anticipa y lo prepara porque lo diseña, y analiza las "ventajas" y "desventajas" que puede tener la actividad pensada para todo el resto del año, pero también está improvisando en el sentido de que no sabe de antemano qué va a resultar.

Además, la improvisación sucede en tanto que en la enseñanza se intenta, como dice Erickson, que alumnos y maestros improvisen "variaciones situacionales" en torno a los contenidos con los que trabajan.

Al final del año escolar la maestra muestra los trabajos de los niños y parece considerar, por la descripción que hizo de la actividad, que ésta le resultó bien.

La segunda cuestión que se destaca en las reflexiones que expone la maestra, al describir las "ventajas" y "desventajas", es que ella colocaba a los niños en el centro de sus reflexiones, en el centro de los argumentos en pro y en contra de realizar la actividad. Esto puede verse cuando ella dice: "Ventajas, que el niño va a dejar de tener miedo de hablar, va a saber que tiene que aprender a escuchar, porque va a sentir la necesidad de ser escuchado...", etc. O cuando dice: "Desventajas, que el niño se sienta frustrado si en algún momento no puede, o que los otros niños no le entiendan". De hecho, los niños aparecen en el lugar principal de las reflexiones que describió la maestra desde el inicio, cuando dice haberse preguntado "cómo seguir" en caso de que los niños "ya estén leyendo mejor", "para que participen", "para que no se aburran".

Las anteriores referencias que la maestra hacía de los niños representaban los propósitos hacia los cuales conducía la actividad y en los cuales se centraban sus previsiones. Propósitos que dotaban de significado las acciones y previsiones emprendidas por la maestra a lo largo del año escolar, en los términos

que lo plantea Olson, y sin los cuales "no podemos comprender lo que significan esas acciones" (1992: 45-47).

El tercer punto que sobresale en el análisis de la descripción que la maestra hace es que ella se plantea la actividad como una especie de experimento: "Me voy a arriesgar", o como una prueba, cuando dice que pensó: "A ver qué resulta". En este caso, para llevar adelante la actividad, tuvo que recurrir al apoyo de las madres y a organizar la actividad repartiéndoles a los niños los temas y los materiales que necesitarían para llevarla a cabo. Todas fueron tareas de preparación que la maestra tenía que realizar para que la actividad siguiera adelante a lo largo del año, siempre en función de su interés porque tuviera sentido para los niños.

Lo que importa en este punto es que la maestra estaría aprendiendo que las actividades que diseñó en torno a las exposiciones estaban a prueba y que lograron los propósitos que ella deseaba, o sea, la participación y el interés de los niños. La maestra estaba aprendiendo de la situación, de su experiencia directa y cotidiana con las situaciones que promovía, y ante el logro de sus propósitos.

Un cuarto aspecto que debemos destacar en el análisis del fragmento de la maestra Magy es que ella respondió a la pregunta de cuál fue la motivación para desarrollar la actividad de las "exposiciones" en dos partes. Por un lado, inicialmente ella expuso las razones inmediatas por las cuales se decidió por la actividad: que los niños participaran más en las clases después de que leyeran mejor. Por otra parte, ante la pregunta reiterada sobre la motivación que tuvo para desarrollar tal actividad, ella se remitió a la experiencia remota que le sirvió de referencia: la vivencia que tuvo con las exposiciones cuando fue estudiante de secundaria. En este caso la maestra dialoga tanto con la voz proveniente de su experiencia estudiantil como con las tareas de enseñanza que emprende con sus niños de primer grado. En ese sentido, la experiencia se convierte en una construcción colectiva e histórica del trabajo docente, ya que en ella se sintetizan experiencias no sólo propias y del presente sino de otros maestros, de otras prácticas docentes remotas en el tiempo.

Parece que se producen saberes docentes en la articulación de esas voces por parte de la maestra: la voz que proviene de su experiencia como estudiante, la de sus necesidades docentes que involucra a los niños en las tareas que deben realizarse y la que proviene de las aspiraciones que tiene para con los niños: "que sean activos, que piensen, que relacionen las cosas". Éstos se van constituyendo a medida que la maestra desarrolla la actividad y la prueba con sus niños. Aprende a tratar con los padres el asunto de las exposiciones y de su colaboración en ellas; a estructurar la actividad para los niños, lo cual implica anticipar los temas que ellos van a tratar; a preparar los materiales con los que van a trabajar los demás y, sobre todo, a saber si la actividad "resulta" bien. El resultado parece haber sido satisfactorio en este caso, según relató la maestra al referirse a la evaluación de la actividad en la cual los niños participaban, y "se iban bien contentos" al recibir su calificación, y "algunos hasta preguntaban cuándo volverían a dar la clase". También parece ser que los niños llevaron a cabo la actividad por la cantidad y variedad de carteles que aparecían en las paredes del salón con sus nombres.

#### ENTRE LOS LIBROS Y LOS NIÑOS PARA CONSTRUIR LA CLASE

En este subapartado presento el análisis de algunos casos donde los maestros se apoyaron en uno o varios libros de texto para iniciar alguna actividad que luego fue transformada en la interacción con los alumnos. En ocasiones esa transformación parece originarse en ideas o creencias previas de los maestros sobre qué es mejor hacer; en otros casos, los cambios parecían provenir de las percepciones del maestro sobre inquietudes de los niños y de lo que consideraba una necesidad de enseñanza, por ejemplo, hacer que los niños participaran en la clase.

En general, durante el estudio se encontró que todos los maestros utilizaban los libros de texto gratuitos (LTG) editados y distribuidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a todos los escolares del país, y que los conocían en cada una de sus partes, las lecciones y las actividades. En muchos casos eso

se pudo comprobar cuando los maestros mostraban los libros e indicaban, por ejemplo, con qué partes no estaban de acuerdo. Como en el caso del maestro Lino (R17[5E]3°) que en una ocasión mostró, apoyándose en los niños, cómo les había explicado los "errores" que existían en algunas lecciones del libro de texto. En efecto, los niños sabían de qué lecciones se trataba y contestaron a las preguntas del maestro sobre lo que antes les había explicado.

Por otra parte, en todos los casos se observó que los maestros, al desarrollar muchas de las clases observadas, interactuaron con algunos otros libros además de los LTG. A veces se trataba de guías de trabajo comerciales en alguna medida acordes con el programa oficial del grado; como en el caso de la maestra Magy, que usaba ese libro combinado con el LTG. El uso de este libro entre maestros de primer grado se ha encontrado en otros estudios del aula (Talavera, 1992; García, 1996).

Otros textos que usaban los maestros eran los libros gratuitos Del Rincón, de lectura, distribuidos también por la misma SEP, cuyo uso autónomo por parte de los alumnos, pues incluso se los llevaban prestados a sus casas, se encontró en el caso del profesor Morgan con quinto y sexto grados, así como con la maestra Magy, que además llevaba libros de su casa para leerles a los niños en los primeros meses del año escolar. El maestro Morgan, asimismo, tenía una gran variedad de libros además de los Del Rincón. Algunos de esos libros eran ediciones anteriores de libros de texto o libros de secundaria que él llevaba de su hogar, y que los alumnos podían también consultar y llevar a casa para apoyarse en la elaboración de sus tareas.

En otros casos, como en el de la maestra Maelu, también se encontró una gran variedad de libros en los que ella se apoyaba además del LTG. Usaba libros de secundaria para complementar sus contenidos de clase o para tomar ilustraciones que reproducía en mimeógrafo, por ejemplo, de historia y geografía; también libros para el maestro editados en épocas anteriores por la SEP, así como una gran variedad de libros y cuadernos de ejercicios, algunos libros comerciales actuales y otros antiguos que la maestra guardaba y usaba en diferentes oca-

siones, dependiendo de los temas y los grados con los que trabajara.

*Entre el libro, los niños y una clase de español*

Durante la observación de una clase, la maestra Magy trabajó con los niños en una serie de actividades relativas a los enunciados afirmativos y negativos (R19Ocl [34O]1<sup>o</sup>). Al preguntársele en una entrevista posterior (R3[52E]1<sup>o</sup>) si el tema se encontraba en el programa del grado o en el libro de texto, y al pedirle que abundara un poco más sobre algunas particularidades de ese trabajo con los niños, la maestra señaló que el tema venía en el libro que trabajaba en esa época con el grupo, pero no en el programa oficial del grado. El libro era una guía para primer grado publicada por una editorial privada y que en ocasiones ella lo combinaba con el uso del LRG.

En la clase la maestra escribía un enunciado afirmativo en el pizarrón, después pedía a los niños que lo dijeran en forma negativa y lo anotaba en el pizarrón luego agregaba un dibujo. Por ejemplo, en un caso el enunciado afirmativo era: "El burrito carga la leña"; después añadía el enunciado negativo: "El burrito no carga la leña"; en seguida agregaba un dibujo donde describían entre todos qué estaba haciendo el burro que no cargaba la leña.

Sobre esa secuencia que seguía con varios enunciados, la maestra explicó que en un principio no lo hacía así, sino que empezó mostrándoles a los niños un cartel en el que había enunciados afirmativos y negativos ilustrados. Dice la maestra:

Pero los niños se quedaron así, como si no entendieran; entonces lo empecé a hacer en el pizarrón y logré que participaran. Y le empezamos a agregar lo del dibujito porque los niños preguntaban: ¿Y si el burrito no está cargando leña qué está haciendo? Así es que hicimos un dibujo en el pizarrón de lo que estaba haciendo el burrito mientras no estaba cargando la leña. Y así le seguimos haciendo en cada caso.

La maestra continuó explicando que en el libro de donde tomó inicialmente la actividad "sólo viene un enunciado afir-

mativo y uno negativo, y en este último los niños tenían que complementar simplemente agregando la palabra 'no' en el espacio vacío". También explicó que eso a ella le pareció muy simple, por lo que agregó lo de escribirlo en el pizarrón y tomar en cuenta la participación de los niños.

En el fragmento anterior se muestra que, en este caso, la maestra interactuaba con el libro de texto para realizar la actividad. Sin embargo, el planteamiento inicial de dicha actividad se vio transformado por la interacción de la maestra con los niños. Durante la misma, la maestra registró, en primer lugar, que al iniciar la actividad con dibujos de carteles "los niños se quedaron como si no entendieran". Entonces ella, para remediar tal situación, recurrió, según explicó, al trabajo en el pizarrón con la participación de los niños en la elaboración de los enunciados. Éste parece ser un tipo de saber docente, como el registrado en otros estudios (Mercado, 1991, 1994; Luna, 1995), donde se destaca la posibilidad del maestro para articular el trabajo colectivo de los niños en torno a la actividad en el pizarrón.

En segundo lugar, la maestra sabe registrar una demanda de los niños quienes, según su relato, le preguntaron: "¿Y si el burrito no está cargando leña qué está haciendo?" Al parecer, los niños trataban de explicarse el dilema que para ellos significa la negación de una acción, es decir, que un sujeto no esté "haciendo algo" debe significar que está haciendo otra cosa (Ferreiro, 1981). La maestra, en este caso, al parecer, trató de llenar para los alumnos el vacío implicado en los enunciados negativos y para ello complementó la actividad con los dibujos haciendo participar a los niños. En ese sentido, destaca la atención de la maestra en términos de que la actividad tuviera significado para los alumnos.

Por otra parte, la maestra está ampliando con su palabra y sus acciones docentes las posibilidades que ofrecían los libros para los niños. Sin embargo, al iniciar con el libro lo está tomando en cuenta como punto de partida; está considerando la voz de éste para su docencia. No obstante, va más allá de la propuesta del libro atendiendo a las voces de los niños para construir una propuesta más compleja y que los haga participar.

En ese sentido el diálogo de la maestra con la voz de los niños es fundamental para la posible construcción de saberes docentes a través de esta clase. La maestra sabe ahora que no con cualquier contenido es atractiva una lámina con texto y dibujos para los niños, como lo había hecho inicialmente. También puede aprender sobre alguna duda que puedan tener los niños de este grado con los enunciados negativos. Si las resoluciones que la maestra toma al respecto pueden llegar a constituir saberes docentes, ello depende de cuánto pueda dialogar con las voces de los niños, atenderlas, entenderlas y tomarlas en cuenta como lo hizo en esta ocasión.

Finalmente, es de destacar en el análisis del fragmento presentado que hay un elemento de anticipación en la enseñanza de esta maestra, pues como relató inicialmente ella les presentó unos carteles a los niños, lo que indica una preparación previa. Posteriormente, según su relato, optó por otra forma de trabajar el contenido, lo que indica también una modificación de la estrategia una vez que consideró que a los niños no les había interesado su primera propuesta.

Sin embargo, a la vez que preparación y anticipación de la actividad hay un elemento de improvisación en la clase de la profesora. Ella se enfrenta durante la misma a la pregunta inesperada de los niños: ¿Qué está haciendo el sujeto del enunciado negativo? Y la maestra tiene que improvisar agregando un dibujo donde se exprese la acción de dicho sujeto. En este caso, la improvisación viene a dar el sentido que reclamaban los niños.

#### *De los libros de texto a una actividad comprensiva de la lectura*

En este subapartado hay otro caso donde la misma maestra Magy interactúa con una propuesta del libro de texto que es transformada al desarrollar la actividad con los alumnos.

Al preguntársele (R3[52E]1<sup>o</sup>) sobre el trabajo con los niños donde se observó que después de leer un texto algunos pasaban al frente y los demás les hacían preguntas sobre la lectura, ella respondió:

Es una forma de comprensión de la lectura. Antes, cuando no sabían leer, yo les leía y luego les preguntaba, pero ahora los niños ya leen, cada quien lee a su propio ritmo, luego todos leen en silencio. Después paso a algunos niños para que los demás les hagan preguntas sobre la lectura. Las preguntas son, por ejemplo: ¿De qué se trató la lectura? O ¿de quién está hablando la lectura? Entonces los niños que estaban distraídos no contestan, pero los que sí pueden lo hacen.

A la pregunta de por qué trabajaba así con la lectura, dijo:

Porque al principio yo me preguntaba: ¿Cómo es que yo comprendo una lectura? Pues me hago preguntas, ¿no? Cuando estoy leyendo algo tengo que comprender, pero ¿cómo sé que comprendí? Pues haciéndome las preguntas yo misma; pues entonces también a los niños, ¿no?, Por eso, al principio, cuando no sabían leer les leía el texto y luego les hacía preguntas, y ahora que ya leen ellos hacen las preguntas y al mismo tiempo las responden.

La maestra continuó hablando sobre el planteamiento de las preguntas por parte de los niños:

Es que ellos son muy listos, se dieron cuenta de cómo hacía yo las preguntas sobre las lecturas, fueron deduciendo cómo. Al principio les leía unos cuentos que yo les traía, les preguntaba, por ejemplo, cómo se llamaba el cuento, y algunas otras preguntas que hacía yo con frecuencia ahora también las hacen ellos. Otra forma de comprensión de lectura que hacemos es en la libreta. Por ejemplo, leen un texto y guardamos el libro, ponemos el gusanito de la pregunta (el signo de interrogación), hacemos la pregunta y abajo ponemos la respuesta. Hacemos cinco preguntas para que quede más o menos reconstruido el sentido del texto. A veces ellos dan respuestas un poco diferentes de lo que dice la lectura, pero para mí está bien, porque da el sentido. Por ejemplo, la pregunta es de cómo era el niño del cuento y en la lectura dice cómo era, pero ellos imaginan algo más, que era travieso, por ejemplo, y le agregan. Y no les voy a decir que está mal por eso, ¿no? Y así trabajo yo la lectura de comprensión de esas dos maneras.

A la pregunta de cómo viene en los libros (en el LTC y en el comercial) la lectura de comprensión, ella responde:

En el de texto gratuito se propone que después de la lectura se haga un dibujo y en el libro comercial la lectura se usa para reafirmar el conocimiento de una letra, no para comprender la lectura. Nosotros las utilizamos para la comprensión. Antes teníamos otro libro para eso mismo pero eran lecturas muy cortas, muy fáciles. También hemos utilizado el de español (LTG), el de lectura, algunos textos, los que son más largos, porque casi vienen puras rimas y coplas, son muy chiquitas.

Le pregunto que si al decir "hemos" quiere decir que si así lo hacen la otra maestra de primero que hay en la escuela y ella. La maestra contesta: "No, los niños y yo".

En otro momento, más adelante, vuelve a usar el "nosotros". Hablando de cómo organizaba la salida de los niños para "ir al baño" dijo que "hay días que *tenemos* mucho trabajo, que desde que *llegamos* en la mañana hasta una hora y media *estamos* trabaja y trabaja, todos al mismo tiempo, y *terminamos* al mismo ritmo un cierto trabajo; entonces, para que se despejen tantito, van todos al baño".

Pregunto cómo sabe cuándo hacerlo y dice: "Es que me pongo... me tengo que poner en el lugar de los niños".

En los fragmentos anteriores resaltan algunas de las reflexiones que se hacía la maestra acerca del trabajo de lectura realizado con su grupo. Ella procedió a hacer preguntas a los niños sobre el texto leído porque así había comenzado con las primeras lecturas que ella les hacía cuando los niños "no sabían leer". Según su razonamiento, "ahora que ellos ya leen, pueden hacerse preguntas unos a otros". Este procedimiento, según explicó, lo tomó de lo que ella misma se preguntaba acerca de cómo comprende una lectura: "¿Cómo es que yo la comprendo? Pues me hago preguntas, haciéndome las preguntas yo misma, pues entonces también a los niños; ahora que ya leen, ellos se hacen las preguntas y al mismo tiempo las responden".

En las anteriores reflexiones la maestra intentaba, al parecer, ponerse en el lugar de los niños para colocarlos en una situación activa frente al texto, como ella misma lo haría. Por otra parte, se destaca también el reconocimiento que hizo la maestra acerca de lo "listos" que son los niños, y sobre cómo percibió lo que ellos

fueron aprendiendo acerca de la forma de interactuar con las lecturas a base de preguntas: "Se dieron cuenta de cómo hacía yo las preguntas sobre las lecturas, fueron deduciendo cómo".

Es decir, en este caso los niños y su participación en la actividad fueron un elemento que estuvo presente de manera fundamental tanto en el diseño de la actividad como en las reflexiones que posteriormente expresó la maestra sobre por qué hizo de tal manera dicho trabajo.

Asimismo, en este caso se presenta nuevamente una relación activa de la maestra con la propuesta del libro de texto, al parecer mediada por el interés de ella en que los niños participaran. La actividad que llevó a cabo la maestra estaba propuesta de dos formas diferentes en los libros de texto: en uno de ellos se proponía hacer la lectura y después "un dibujo"; en el otro se sugería utilizar las lecturas "para reafirmar el conocimiento de una letra". La maestra optó, en cambio, por construir una tercera modalidad, la que fue observada, y que consistió en que los niños se hicieran preguntas unos a otros sobre la lectura realizada, en lo que al parecer constituye un saber docente de la maestra. Una cuarta modalidad era otra opción que la maestra también hacía para la comprensión de la lectura. Consistía, según dijo, en leer el texto y hacer preguntas por escrito que se anotaban "en la libreta". Ambas modalidades fueron explicadas por la maestra como formas propias, independientes de las actividades propuestas en los libros para la comprensión de la lectura. Son formas propias de realizar el trabajo de enseñanza que pueden considerarse en el presente análisis como saberes docentes asociados a su propia experiencia con la lectura. Las recreaciones que hacen maestros y alumnos de las propuestas presentes en las lecciones de los libros de texto en aulas mexicanas han sido descritas en algunas de sus formas por Candela (1991) y Rockwell (1991).

Por otra parte, parece haber en este caso un elemento de anticipación de la maestra respecto al trabajo que desarrollará con los niños. Ella dijo que pasó a esa modalidad de trabajo para la comprensión de la lectura una vez que los niños ya empezaban a leer. Antes de eso ella leía y hacía las preguntas para los alumnos. Fue después de determinado momento del año

escolar que empezó con otras modalidades de trabajo para la comprensión de la lectura que, según sus previsiones, implicaron otro tipo de participación más horizontal entre los niños, sobre todo la que fue observada, donde se preguntaban unos a otros. Ello implica prepararse para dicha forma de trabajo, anticipar la estructura que tendrá éste al momento de ponerlo en marcha con los niños. Parece que las decisiones de ese tipo tomadas por la maestra provinieron de reflexiones que hacía sobre el proceso de la enseñanza, orientadas por el propósito de llevar a los niños a una situación relacionada con su propia experiencia de comprensión de lectura.

Finalmente, hay un elemento que llama la atención en las expresiones anteriores de la maestra y que se presentó en varias conversaciones anteriores. Ella constantemente hablaba de "nosotros" incluyendo a los niños. Tanto que en cierto momento pensé que se estaba refiriendo a la otra maestra de primer grado que había en la escuela, pero ella aclaró que se refería a los niños. Aquí está claro que para ella quienes hacen el trabajo somos "nosotros" y que sus interlocutores principales son los alumnos. Es en la interacción con ellos, en la situación que comparte con los niños, donde la maestra construye el saber de que sí funciona su versión de "lectura de comprensión", a la que puede llegarse, según su experiencia, haciéndose preguntas a sí misma y a otros sobre el texto. En ese sentido hay un diálogo que la maestra articula entre las voces del libro de texto, de su propia experiencia como lectora, y de lo que ella considera que puede ser importante para los niños como lectores principiantes.

*Desde el libro hasta lo que se considera un logro de enseñanza con una actividad de investigación*

Cuando iniciamos una conversación con la maestra Maelu (R4[22E]4<sup>o</sup>) ella, sin pregunta expresa, mostró *motu proprio* los trabajos de los niños, mismos que se encontraban sobre su escritorio, referentes a una actividad de investigación que habían realizado el día anterior. La maestra mostró orgullosa los tra-

bajos y a la pregunta que se le hizo al respecto contestó que era la primera vez que realizaba esta actividad. Explica que si bien se basó en el ejercicio propuesto en el LTG de español, "la complementé con una actividad similar que viene en otro librito de ejercicios". Era un libro que ella tenía de tiempo atrás y que usaba mucho, el cual me había mostrado en una ocasión anterior. Además, a las preguntas que venían en la lección del LTG, que debían contestar los alumnos, ella agregó otras. Entonces la actividad no era exactamente la misma que venía en el LTG. Dijo la maestra acerca de la investigación:

Con esto trabajamos ayer en español, unos investigaron en el libro, otros salieron a investigar con los maestros. Lo hicieron por equipo. Las preguntas fueron siete. Como por ejemplo: ¿Por qué suben los globos? ¿Por qué están desapareciendo las especies animales? ¿Por qué se forman las nubes? ¿Por qué se sostienen en el aire los aviones? ¿Por qué se forma el arco iris? La mayor parte de estas preguntas estaban en la lección del LTG.

Al mismo tiempo que describió las preguntas y el trabajo que realizaron los niños en esta actividad, la maestra mostraba las preguntas y las respuestas escritas por los niños, así como las ilustraciones que hicieron para algunas respuestas. Para la segunda pregunta reveló que: "En el salón de primero les dijeron que algunas especies animales están desapareciendo por la contaminación y porque el hombre ha acabado con ellas. Anotaron que por la contaminación y por la caza".

La hoja de respuesta del equipo que respondió a esa pregunta tenía abajo de la respuesta un dibujo que representaba a un hombre y a un animal; la maestra explicó que se trataba de "un hombre rescatando a una ballena".

Agregó la maestra que cuando los niños explicaron sus investigaciones al grupo, "incluso salió a colación lo que han visto en la televisión sobre las ballenas y acerca de la contaminación por la basura, que proliferan las ratas y las moscas y, sí... ellos tienen mucha creatividad".

Mientras decía todo lo anterior iba mostrando las hojas con los trabajos de los niños sobre las preguntas de la actividad. Se detuvo en la que tenía la pregunta "¿Por qué se sostienen

en el aire los aviones?" La maestra dice que los niños fueron a investigarlo con algunos maestros y que ésas eran las respuestas.\*

También relató que antes de poner la actividad a los niños ella contestó las preguntas. Cuando preparó esta clase en su semanario, dijo: "Anduve preguntando con mi esposo, con mis hijos y con otras personas algunas respuestas que no sabía; otras sí, porque eran sencillas".

La profesora explicó que para contestar las preguntas los niños fueron a consultar a los maestros de otros grados. "Algunos fueron incluso con los albañiles que están trabajando aquí, en la escuela." Más adelante, en otro momento de la entrevista, la maestra reiteró: "¡Hasta los albañiles participaron!" En momento posterior de la entrevista, la maestra volvió a exclamar: "¡Hasta a los albañiles les fueron a preguntar!"

La maestra terminó explicando que esta actividad "fue difícil", y aunque le dio trabajo finalmente sí la pudo realizar.

En este fragmento sobresale, en primer término, la posibilidad de la maestra para organizar una actividad que, de hecho, era la primera vez que experimentaba; se trata de "una investigación". La maestra relató la actividad sin pregunta previa y con mucho interés, en parte también porque pareció gustarle cómo resultó el trabajo, pues se interesó mucho en presentar las respuestas que elaboraron los niños durante la "investigación".

En este caso, la maestra partió de una actividad propuesta en el LTG que, según explicó, amplió apoyándose en un "librito" al que se había referido en ocasiones anteriores durante el estudio. Es decir, la maestra hizo una combinación de ideas presentes en los dos libros, aunque en la actividad que desarrolló predominaron las del LTG.

Al mismo tiempo que estaban presentes las voces de los dos libros inspirando el trabajo de la maestra, estaba también presente una aspiración de ella por hacer que los niños participaran activamente en el trabajo. A ese respecto se mostró muy

\* Las hojas de los niños con las preguntas, las respuestas y los dibujos forman parte del archivo del estudio.

orgullosa de haberlo logrado, mostrando insistentemente los trabajos hechos por los niños y enfatizando que hubieran ido a entrevistar a algunos maestros de la escuela y, como lo dijo entre asombrada y orgullosa: "¡Hasta los albañiles participaron!" "¡Hasta a los albañiles les fueron a preguntar!"

Nuevamente, para la maestra la consideración hacia la participación de los niños jugó un papel preponderante en la realización y evaluación que hizo respecto del éxito de la actividad.

Es decir, para la maestra la realización de esta actividad representó un logro de su enseñanza. Eso se infiere de su dicho, porque ella habló de la actividad y la describió como iniciativa propia, y por su insistencia en mostrar lo que los niños habían producido con la actividad y que hubieran entrevistado a diferentes personas en la escuela. El logro de la maestra puede considerarse un saber docente pues ella estaba experimentando para ver si la actividad funcionaba. Y, como lo explicó más adelante, el trabajo "fue difícil, pero finalmente, lo pude realizar".

Es importante señalar que en este contexto de la vida diaria y de las situaciones colectiva y cotidianamente construidas es donde se constituyen los saberes cotidianos en el sentido de Heller (1977) y, en este caso, de los saberes docentes implicados en las anteriores descripciones de la maestra.

Por otro lado, es de señalar que la realización de tal actividad implicó una anticipación, una previsión por parte de la maestra ya que, como la mayoría de sus actividades, la tenía previamente anotada en su "semanario" de clases, un cuaderno donde anotaba con una semana de anticipación los contenidos y las actividades que desarrollaría en la siguiente. Ella informó que cuando hacía esas anotaciones era cuando preparaba sus clases.

Es decir, que la maestra anticipó su clase diseñándola y preparándola. Según relató, esa preparación le implicó "andar preguntando con mi esposo, con mis hijos y con otras personas algunas de las respuestas que no sabía".

En el caso presentado toda la anticipación y preparación que la maestra hizo tenían como propósitos que los niños partici-

paran para ver "si le funcionaba", comprobar si los niños eran capaces de realizar una investigación fuera del aula interactuando con otras personas de la escuela, cosa que le parecía "difícil". Dichos propósitos parecen haber sido logrados de acuerdo con los trabajos elaborados por los niños y por el relato de la maestra.

En este sentido, en la práctica de los maestros parece haber siempre, por más previsión que hagan, un margen de incertidumbre, como aquél al que se refiere Schön (1992) y que existe en algunas profesiones, entre ellas la docente. Además, como dice Olson, aludiendo a Ryle, no todo lo realizable es planeable. Si la gente "planeara lo que piensa antes de pensar nunca pensaría en nada, por eso planear sería en sí mismo no planeado" (Olson, 1992: 30).

*Una actividad propuesta en el libro de ciencias naturales transformada en una de historia*

En el presente caso se trata del maestro Morgan, quien casi al terminar el año escolar describió (R8[57E]6<sup>o</sup>) una actividad que desarrollaba con su grupo llamada el Juego de la Oca y que versaba sobre un tema de historia de México. Al mismo tiempo que describía el juego, el maestro mostraba el material que elaboraron para jugarlo. El maestro explicó que el juego se proponía en el LTG de ciencias naturales (sexto grado), donde, según se encontró, el contenido del juego era sobre el tema del desarrollo humano, "desde los hombres prehistóricos hasta la era actual" (p. 211). Al igual que en el juego que venía propuesto en el libro de ciencias naturales, el que mostró el maestro era un juego en el cual los participantes avanzan por casillas sucesivas del tablero, según la cantidad que obtenían al tirar los dados.

En este caso el maestro y los alumnos elaboraron tableros de cartulina para varios equipos con la variante de que, al fabricarlos, los alumnos habían anotado en cada casilla los acontecimientos que fueron sucediendo durante el proceso de la Independencia nacional. Explicó el maestro:

Van avanzando en los casilleros de acuerdo con el número de puntos que obtengan al tirar los dados. Algunos de los casilleros están vacíos y otros tienen texto; éstos indican avanzar, retroceder un espacio o quedarse allí hasta la siguiente tirada. Cada vez que llegan a un casillero con texto lo deben leer, así hasta llegar al último que habla de la consumación de la Independencia, el cual es la meta donde gana el primer jugador que llegue. Para elaborar el juego, los niños tuvieron que leer sobre el tema en el libro de texto y en otros libros; luego tuvieron que escribir pequeños resúmenes que después se colocarían en los espacios del juego; los hicieron a mano y después yo los reproduje en mimeógrafo. Para eso, los muchachos tuvieron que repasar, hacer sus fichas, hacer sus textos. Luego, ya reproducidos en mimeógrafo, se pusieron los fragmentos sobre la cartulina a la que se le pintó un sendero con líneas de color fuerte para facilitar el recorrido. Hemos hecho juegos de la Oca de diferentes temas históricos.

(Una reproducción del juego de historia y la página del libro de texto donde se encuentra el de ciencias naturales están en el archivo del proyecto.)

En la misma conversación el maestro explicó que, en otro momento, encargó a sus alumnos que llevaran sus "expedientes" individuales que tenían en sus casas, donde se encontraban los trabajos que habían hecho durante el año. En la lista de trabajos que debía contener el expediente se encontraban tres Juegos de la Oca. Los expedientes se entregarían a los padres junto con las boletas de fin de cursos de los alumnos.

El análisis del fragmento arriba presentado permite ver cómo el maestro Morgan, en este caso, muestra y describe un material que representa el diseño de una actividad donde el maestro dialoga entre la propuesta del libro de texto de ciencias naturales y la necesidad de algunas actividades para temas de historia. De hecho, el maestro mencionó que además del tema presentado había elaborado dos juegos más sobre temas de historia.

Hay aquí una interacción del maestro sobre una propuesta que encuentra para una asignatura diferente del currículum y que él piensa que le es más útil en historia. Es decir, hay una relación activa del maestro con las propuestas de los libros de

texto, que él enriquece y amplía en cuanto a las posibilidades de participación de los alumnos, aunque le implique más trabajo. En la versión de la Oca que él hizo con sus alumnos, éstos tenían, según la descripción del maestro, una gran participación pues debían leer, hacer fichas, hacer resúmenes, trabajar en equipo, y el maestro debía ayudarles a transcribir sus resúmenes en mimeógrafo en un formato pequeño que pudiera caber en los espacios del juego.

Por otro lado, el análisis también muestra que en este caso existe anticipación por parte del maestro en cuanto a sus necesidades de enseñanza, ya que al parecer previó no sólo éste, sino otros Juegos de la Oca con temas de historia que desarrollaría durante el año escolar. Las evidencias de dichos juegos y de otras actividades realizadas durante el año, presentes en los trabajos de los alumnos, formaban parte del "expediente" que cada niño entregaría a sus padres con la boleta de fin de curso.

De hecho, en este caso puede verse un interjuego entre previsión e improvisación. Una previsión que le permite al maestro anticipar los temas de historia donde aplicará la actividad, y una improvisación que seguramente se dio la primera vez al convertir el juego de ciencias naturales en uno de historia.

#### PLANEACIÓN O ANTICIPACIÓN DE LA ENSEÑANZA COMO PARTE DE LA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA DE LAS CLASES

En este apartado los maestros tocan el tema de la planeación de las clases. En general, los maestros del estudio hablaron sobre ello sin pregunta expresa, aunque quien más se refirió a este punto explícitamente fue la maestra Magy, la más joven del grupo y, en menor medida, la maestra Maelu. Por otra parte, todos los maestros del estudio, durante las observaciones de clase, tenían sobre sus escritorios su cuaderno o "semanario" de planeación, como ellos lo llamaban. (Planeación de la siguiente semana de trabajo.) El maestro Lino, por ejemplo, tenía un semanario donde primero escribía a mano las clases de la semana siguiente y después lo pasaba "en limpio", es de-

cir, lo mecanografiaba y lo guardaba en una carpeta especial. La maestra Maelu anotaba también sus clases con una semana de anticipación en un cuaderno especial y era la que más parecía seguir su "semanario", pues siempre lo consultaba durante las clases. El maestro Morgan, por su parte, no parecía seguir tanto su semanario durante las clases, pero en ocasiones se vio el cuaderno en su escritorio.

La escuela donde se encontraban los maestros Maelu, Lino y Morgan tenía un director nuevo, nombrado apenas una semana antes de iniciarse el estudio. Durante esa semana no les había "revisado" su semanario pero les informó que lo haría a la siguiente. Sin embargo, en las clases observadas se vieron los semanarios en las aulas durante la semana en que el director no los había revisado aún.

Además de planear sus clases escribiéndolas de antemano, había otra forma de hacerlo, más adscrita a la vida cotidiana del aula y que no se consignaba por escrito. Era lo que llamo previsión o anticipación de la enseñanza. Es una forma de tener presente, sin haberlo "planeado" por escrito, aquello que los maestros van a necesitar para la enseñanza; puede tratarse de un material que encontraron y que les va a servir posteriormente, o de una información sobre un tema que van a tratar, o de una actividad que consideren que les va a servir, que deben agregar a las que ya estaban anotadas o que improvisan en algunas ocasiones. Se detectaron evidencias en el estudio acerca de "hallazgos" que reportaban los maestros sobre materiales o información que encontraban y que según preveían podían resultarles pertinentes para sus clases.

Sin embargo, había siempre, a la par de previsión, un elemento constante de improvisación en el trabajo de los maestros. No se trata de una improvisación de actividades o de uso de materiales que pudiera tomarse como fortuito o azaroso, sino directamente vinculado a algunos de los principales propósitos expresados por los mismos maestros, a saber: el poder interesar a los niños en las actividades propuestas y el lograr que desarrollaran determinadas labores ligadas a los temas tratados.

*La previsión de la enseñanza presente en otras esferas  
de la vida diaria del maestro*

Un ejemplo de lo anterior es el caso del profesor Lino (R7[5E]3°). El maestro mostró unas hojas de propaganda muy llamativas sobre artículos que se anunciaban en un supermercado como ofertas de la semana. Informó que al ver esa propaganda pensó en utilizarla días después para abordar el tema de "la publicidad", que venía en el LTC del grado y que tenía planeado para la semana siguiente (pp. 17-19: tema de español). También explicó: "Tengo que preparar mi planeación en las tardes, por eso es que el trabajo no termina al salir del salón como muchos creen".

El mismo docente también dijo que para el tema de la publicidad buscó en su "diccionario enciclopédico" varias acepciones sobre el tema y que encontró algunas muy interesantes.

En esta ocasión incorporó a la preparación de su clase un material y una información que consideró pertinentes para apoyar el tema de la publicidad; en particular, el material que llevó para la clase y que ya dijimos que encontró en el supermercado. Cabe decir que su interés por encontrar algo propicio en qué apoyarse para la enseñanza está presente aun en situaciones no escolares, que pertenecen a otras esferas de su vida cotidiana, pero que el maestro hace dialogar con sus necesidades de enseñanza.

En otro caso, el de la maestra Maelu, ella relató en una ocasión (R9[58E]2°):

¡Hasta se enojan mis hijos conmigo! Me dicen: Ay, mamá, son las diez, once de la noche y usted preparando estenciles... ¿para qué les lleva tantos dibujos a los niños?, luego andan tirados por ahí (los dibujos) en el salón. Yo les digo que no importa, porque algunos los aprovechan; sólo algunos niños los pierden, pero la mayoría los aprovecha. Y además, yo no sé trabajar sin material; si no les doy dibujos no puedo; entonces tengo que hacerlos.

En efecto, en todas las clases observadas de la maestra, los niños contaban con material individual preparado por ella, como recortes de material mimeografiado en el papel más ba-

rato del mercado. En ocasiones se le observó trabajar en el salón con el mimeógrafo, con estenciles que había grabado en su casa.

En relación con esa misma entrevista, la maestra Maelu siguió hablando de cómo el trabajo que hacía en su casa para la enseñanza, los materiales para los niños y la planeación, le impedía realizar algunas tareas domésticas, y cómo todos sus hijos tenían que colaborar en esos menesteres para que a ella le alcanzara el tiempo de preparar sus clases. A ese respecto la docente relató la importancia de que su esposo también fuera maestro, pues comprendía así que ella tuviera que hacer trabajos escolares en su casa además de las labores domésticas.

En este caso, la maestra dice que ella no sabe trabajar de otra forma, sino usando material individual para los niños: "Yo no sé trabajar sin material; si no les doy dibujos, no puedo; entonces tengo que hacerlos". Realizar materiales individuales, usarlos con los niños y prever sus necesidades de enseñanza constituyen saberes y prácticas docentes que son básicos para la labor docente de la maestra.

En otro caso, el maestro Morgan (R8[57E]6°) relató cómo preparaba sus clases y sus trabajos en su casa para los servicios escolares del museo mientras sus hijos le ayudaban en las tareas domésticas, pues era viudo.

Es decir, éste y otros casos semejantes que se encontraron en el estudio muestran que las preocupaciones sobre qué y cómo enseñar invaden esferas de la vida del maestro más allá de lo escolar. En ese sentido, los propósitos de los maestros acerca de cómo interesar a sus alumnos o cómo hacerlos participar o cómo darle sentido a sus clases son los que orientan la búsqueda y preparación previas, así como la ocupación de tiempos extraescolares para la enseñanza.

*La planeación como un proceso que se transforma durante  
la experiencia docente*

Al referirse a la planeación de sus actividades, la maestra Magy (R3[52E]1°) relató que ella no era "de la idea de poner en una planeación, en un semanario, todas las actividades, porque en

realidad no las llevo a cabo todas. A mí me enseñaron en la Normal que tal como las anotabas, así las tenías que seguir". Continuó diciendo:

Para cada clase tenía que escribir a máquina todo lo que iba a hacer, desde pasar lista, revisar la tarea de los niños, todo lo tenía que apuntar. Y cuando estaba yo en las prácticas con ellos, mientras estaba en clase tenía que estar viendo constantemente mi libreta. Y sentía que no me concentraba, que no estaba atendiendo al grupo por estar viendo mi libreta. Yo no estoy de acuerdo con hacerlo así. Ahora anoto en mi semanario la materia, el eje temático (según el programa), pero anoto muy pocas actividades y no tengo que estar viendo mi libreta para ver lo que sigue. Sí se me ocurren ideas cuando planeo y las anoto, pero también se me ocurren ideas cuando estoy ya trabajando con los niños y no las anoto y otras que sí anoté no son las que llevo a cabo. Al principio de este ciclo escolar yo hacía mi planeación y me pasaba todo un sábado o todo un domingo pensando en lo que tenía que hacer. No sé si sería por la enseñanza de las letras, pero lo pensaba mucho, una y otra vez y otra y otra para poder dar una clase. Pero ahorita ya no es tanto, como ya conozco al grupo, ellos ya saben mi forma de trabajar y yo sé la de ellos y ya nos adaptamos bien. Ahorita cuando hago mi semanario hay cosas que se me ocurren cuando lo hago, pero las cambio en el momento de la clase. Algunas cosas las llevo a cabo como las pensé, pero la mayoría de las veces me resultan más cuando las improviso, cuando estoy con el grupo y las hacemos juntos.

Un poco más adelante la maestra dijo: "Cuando hago la planeación y veo las actividades en mi semanario, pienso que no me voy a llevar todo el día con el tema de sujeto y predicado". Y continuó diciendo al respecto:

Generalmente anoto tres temas al día. Antes los hacía por día, ahorita ya llevo algunas semanas que anoto los temas que voy a ver en la semana; veo como cinco temas a la semana de todas las asignaturas.

Ahorita sí ya sé como cuánto me va a llevar trabajar con cada tema, antes no lo sabía. A veces tenía que dejar temas para el día siguiente porque no me alcanzaba el tiempo, no calculaba bien. Ahora a veces me sobra tiempo, entonces tengo que improvisar una actividad.

Entonces pongo cosas como comentar una lectura o escenificar una lectura, hacer un juego didáctico con los niños o en el pizarrón, algún juego que yo improviso para complementar antes de la hora del recreo. Ya para después del recreo yo ya tengo previstas mis actividades; ya después del recreo las actividades están más justamente calculadas.

En otros pasajes de la misma entrevista, la maestra reflexionaba en voz alta sobre algunas ideas que tenía para cambiar su forma de planear el trabajo en el siguiente año escolar. En primer lugar dijo que pensaba iniciar antes con las letras para la lectura y la escritura, ya que en el año del estudio "comencé muy tarde". La maestra había llegado a la escuela en octubre, un mes después del inicio del año escolar. Asimismo, dijo que planeaba seguir con el trabajo de exposiciones por parte de los niños y trabajar más con los padres de familia:

Pero no sólo del trabajo que tienen que hacer los niños, sino de su participación, del papel que ellos van a jugar durante todo el año. También tengo en mente una nueva forma de planeación, una nueva forma de planear el trabajo, quiero cambiar a un formato que me ayude a hacer más fácil la planeación, no sé muy bien todavía.

Entre los cambios que la maestra describió que haría para el siguiente año escolar estaba el de diseñar un formato más sencillo para la planeación que el actual, el cual hacía en una libreta donde "se usan muchas hojas para describir los temas y actividades de cada día". Dice que podría anotar lo que se hará cada día en una sola hoja y anexar las hojas de las actividades o ejercicios del día con un espacio para las observaciones, "por si ese tema no se logró lo pueda hacer al próximo día, porque ahorita llevo una libretota que hasta para ponerla en el escritorio me canso".

Los fragmentos de la entrevista anteriores muestran cómo había variado la planeación de sus actividades entre las consignas que seguía la maestra cuando estaba en la Normal y lo que hacía al momento del estudio. De "planear" al pie de la letra toda actividad que debía desarrollar en el aula pasó a rea-

lizar una planeación más "realista" aunque menos detallada, pero que admitía variaciones que enriquecían la enseñanza, según informó la maestra. Es decir, como ella lo mencionó, podía introducir actividades que al momento de escribir su planeación no había previsto y que no quedaban escritas, o realizar las que en efecto había previsto, o cambiar algunas de éstas. Una constante en esas variaciones era que siempre había que improvisar o cambiar algo.

En ese sentido, la diversidad de situaciones que se suscitan durante la enseñanza implica la presencia constante de elementos de improvisación en los términos antes citados por Bateson (1994: 25) y Erickson (1982a: 165-166), acerca de la improvisación como parte de la vida cotidiana y como posibilidad de aprendizaje ante situaciones nuevas. A ese respecto también conviene recordar lo que señala Olson: "La gente no planea sus argumentos antes de construirlos" (Olson, 1992: 30). Este argumento puede ser válido respecto a la planeación de las clases por los maestros.

Algo más que resalta en esta parte del análisis es que la maestra parecía sentirse más segura y más libre con este tipo de planeación que con la que hacía en la Normal, ya que en esta última sentía que dejaba de atender a los niños por estar pendiente de su planeación. En otras palabras, la maestra sentía que debía atender más a las señales de los niños que a lo previsto en la planeación: o que ésta no la preparaba para todo lo que acontecía con el grupo durante la enseñanza.

En este aspecto es de resaltar el hecho de que la maestra se refiera a su formación inicial en la Normal respecto a la forma de planear sus actividades al inicio del año escolar. Ningún otro maestro se refirió a su formación inicial, lo cual puede deberse a que ellos tenían más antigüedad en el ejercicio profesional que la maestra Magy, quien se encontraba en su primer año de servicio como titular de un grupo. Este hecho es coincidente con lo que han encontrado algunos investigadores que comparan la docencia de maestros experimentados con la de maestros novatos (Erickson, 1984; Alexander, Dawn y Chant, 1992).

Por otra parte también destaca en el relato de la maestra,

que ella explicaba los cambios y la seguridad que había adquirido para planear sus actividades a su relación con los niños, al conocimiento que iba adquiriendo sobre ellos: "Pero ahorita ya no es tanto; como ya conozco al grupo, ellos ya saben mi forma de trabajar y yo sé la de ellos y ya nos adaptamos bien."

Una constante que destaca en el relato de la maestra es la asociación entre la planeación de las actividades y el tiempo disponible para la jornada escolar, así como su relación con la complejidad de los contenidos: "Cuando hago la planeación y veo las actividades en mi semanario, pienso que no me voy a llevar todo el día con el tema de sujeto y predicado".

Hablaba en ese momento de las alternativas que ponía en práctica como un saber desarrollado, ya que antes anotaba los temas "por día" y cómo en la actualidad "anoto los temas que voy a ver en la semana, veo como cinco temas a la semana de todas las asignaturas". También habla de ese saber respecto de cuánto tiempo le llevará trabajar "cada tema; antes no lo sabía, no calculaba bien". Habla de calcular también el tiempo que le sobra para improvisar algunas actividades con los niños:

Ahorita sí ya sé como cuánto me va a llevar trabajar con cada tema; antes no lo sabía. A veces tenía que dejar temas para el día siguiente porque no me alcanzaba el tiempo, no calculaba bien. Ahora a veces me sobra tiempo, entonces tengo que improvisar una actividad como comentar o escenificar una lectura o un juego didáctico para los niños. Y eso para completar la parte de la jornada antes del recreo, porque para después ya las actividades están más justamente calculadas.

Es decir, según el relato de la maestra, en la medida en que avanzaba el año escolar (que estaba por llegar a su término en el momento de esta entrevista) ella podía calcular mejor sus actividades y el tiempo con que contaba para todas ellas, sabía mejor qué hacer cuando le "sobraba" tiempo y mejor lo sabía conforme se "adaptaba" más al grupo.

Esa presión constante del tiempo sobre el trabajo de los maestros es algo a lo cual ellos deben responder y ajustar lo más posible sus propias expectativas sobre lo que pueden hacer con los niños bajo la condicionante del tiempo, entre

otras que están presentes en la escuela. En ese sentido, coincidiría con Ball en que el maestro es el nexo que se encuentra "haciendo malabares entre las diferentes prioridades de interés de la escuela, las autoridades, los padres y los alumnos. El maestro es el nexo entre todo ello" (1981: 159-175). En el caso de la maestra, ella está evaluando las posibilidades de desarrollar su trabajo en función del tiempo del que dispone.

Según la información registrada en el estudio, la organización, distribución y uso del tiempo durante la jornada escolar es algo que siempre está presente en las reflexiones, preocupaciones y decisiones de los maestros durante la enseñanza. Ellos deben aprender a prever cómo y cuánto tiempo dedicarán a cada actividad tomando en cuenta el tiempo disponible para la jornada. Este tiempo disponible es una de las condiciones materiales en que se realiza la docencia (Rockwell y Mercado, 1986) y que influye de manera importante en lo que hacen los maestros para diseñar las tareas de enseñanza, para planearlas y realizarlas.

Igualmente cabe destacar que en el relato de la maestra hay una previsión de más largo plazo, hacia el siguiente ciclo escolar, sobre cómo procederá para la planeación de sus clases y de su trabajo en el futuro, por ejemplo, con los padres. Ello significa que las reflexiones y previsiones de cómo cambiar las formas y contenidos de la enseñanza pueden abarcar periodos que van de una semana a otra o de varios meses, como cuando la maestra Magy decidió introducir las actividades de exposiciones por parte de los niños varios meses después de iniciado el ciclo escolar. O los cambios pueden preverse de un año a otro, como en este caso.

Finalmente, en este caso, pueden encontrarse diversas voces dialogando en las descripciones de la maestra sobre los cambios en las formas y contenidos de su organización de la enseñanza. Una de esas voces es la de la formación recibida en la Normal sobre cómo planear sus clases. Ésta, según la descripción de la maestra, se transformó al ir conociendo a los niños, adaptándose ellos a la maestra y ella a los niños en el curso de la enseñanza. Es decir, además de la voz de la Normal en su planeación, ella integró su saber paulatino sobre los niños; la

voz de éstos tomó una presencia más fuerte que la de la Normal. Esto ocurrió, según su relato, en tanto fue dejando su forma inicial de preparar sus clases por otra más flexible, conforme conocía a los niños.

En el relato de la maestra también está presente la voz de las condiciones materiales en las que trabajaba, destacando de manera importante el tiempo al cual debía ajustar sus actividades de enseñanza.

## CONCLUSIONES

En este capítulo se ha mostrado cómo se refieren los maestros a lo que aquí se llaman saberes docentes y al carácter dialógico que éstos tienen. En sus relatos los maestros describieron, apoyándose en ejemplos y, a veces, en referencia a clases observadas, algunos de los saberes docentes que construyen y que ponen en juego durante la enseñanza.

En este capítulo se mostró cómo se constituyen los saberes docentes al desarrollar la enseñanza diaria con los niños. En ese sentido, se trata de saber cotidiano en los términos en que Heller se refiere a este tipo de saber, en el cual el sujeto, "en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas, debe ante todo aprender a 'usar' las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas" (1977: 21).

Por otra parte, los saberes aquí mostrados se consideran colectivos, históricos y culturalmente construidos, ya que, como dice Heller: "El saber del particular no es casi nunca personal; está formado por las experiencias de generaciones anteriores" (1977: 334).

El carácter dialógico, en el sentido Bajhtiniano (1989), de los saberes aquí estudiados, está presente en la descripción, pues en las actividades de enseñanza emprendidas por los maestros se encuentran resonancias de diferentes voces a las que ellos mismos se remitían para explicar la necesidad, pertinencia o interés de su parte para desarrollar dichas acciones. Entre esas voces se encontraron las provenientes de reformas educativas, de cursos

de actualización, de los materiales como los libros de texto, de actividades laborales que ejercían los maestros aparte de la docencia. Entre todas esas voces destacaron las de los niños y las de los propósitos que los maestros tenían para la enseñanza.

Desde la perspectiva teórica de Bajhtin (1989) es posible distinguir en el análisis de los saberes docentes descritos el carácter dialógico de los mismos, donde es el maestro quien articula las diferentes voces que están presentes en el desarrollo de su enseñanza. Se trata de voces sociales cuyo diálogo está articulado por el maestro durante su trabajo de enseñanza. El análisis desde esa perspectiva permite pensar en el carácter histórico, colectivo y cultural de los saberes docentes (Rockwell y Mercado 1986; Mercado, 1991, 1994). Es decir, se propone que en la docencia se expresan fragmentos de voces sociales provenientes de distintos momentos y espacios sociales e históricos, que los maestros hacen suyos en un proceso dialógico durante la enseñanza.

Algunos de los saberes que se muestran en el presente capítulo se refieren a cómo lograr que los niños lleguen a realizar las acciones de enseñanza que los docentes proponen. También se refieren a cómo conseguir que los alumnos lleguen a cierto tipo de realizaciones escolares como son la escritura de textos propios, la interpretación de lecturas, la realización de juegos didácticos, la interacción con temas del programa y exposición de los mismos. Los saberes docentes presentados también se refieren a la búsqueda, uso y combinación de apoyos que los maestros consideran pertinentes para la enseñanza, como los libros de texto gratuitos y comerciales, los libros de lectura y los materiales de consulta, entre otros.

Otros saberes docentes descritos aluden a las formas y los contenidos de la planeación o anticipación de la enseñanza que hacen los maestros cotidianamente. En ese aspecto se encontró que todos los maestros del estudio realizaban una planeación de acuerdo con lo que se les demandaba en las dos escuelas del estudio. Es decir, llevaban una planeación con anticipación de una semana que era escrita por los maestros y revisada por el director de la escuela. Sin embargo, todos llevaban además una anticipación implícita, no escrita, de la enseñanza. Quiere decir

que modificaban las actividades que habían previsto en la planeación ampliándolas, sustituyéndolas o complementándolas e improvisando mientras transcurría la enseñanza.

En este punto, una parte de los saberes encontrados entre los maestros del estudio se refieren al interés por buscar información sobre sus temas de clase, así como a prever y preparar actividades y materiales que pudieran interesar a los alumnos. Por lo que toca a los saberes relativos a la planeación o implicados en la anticipación de la enseñanza, se encontró en el estudio que esta última, más que relacionarse con un momento preactivo como lo citan Clark y Peterson (1990), es una anticipación permanente que hacen los profesores acerca de las necesidades que identifican para realizar la enseñanza. A este respecto se encontró que los maestros se ocupan de la preparación de la enseñanza y de los problemas relativos a ella no sólo durante la docencia, sino en momentos y ámbitos que rebasan el espacio escolar.

Además, los saberes relativos a la anticipación de la enseñanza se ven transformados constantemente a medida que avanza el conocimiento que los maestros tienen acerca de los alumnos durante el año escolar. Hay previsiones de corto, mediano y largo plazo que hacen los profesores acerca de lo que deben cambiar o prever para la enseñanza futura. En ese sentido, las planeaciones que hacen por escrito y que les son demandadas como requisito escolar sólo representan una parte de la planeación o previsión de la enseñanza. El resto de sus previsiones no las hacen por escrito, pero es algo que está presente constantemente en sus reflexiones y sus expresiones acerca de la enseñanza y que acompañan la relación de trabajo diario con los niños. Esto coincide con los hallazgos de otros estudios como Morine-Dershimer (1978-1979).

En este aspecto, las previsiones que hacen los maestros para la enseñanza coexisten con un importante componente de improvisación, entendida ésta no como algo fortuito o azaroso, sino como algo que se debe "probar"; es decir, algo que debe ensayarse, algo ponderado previamente en términos de los propósitos que persigue el maestro, quien busca que su propuesta tenga éxito sin tener la seguridad de que ello suceda.

En ese sentido, se trata de improvisación en los términos que plantea Bateson (1994), en tanto que ésta ocupa un lugar central en el aprendizaje ante nuevas situaciones. Dicha improvisación es un requerimiento implícito en la enseñanza ya que ésta presenta, como en otras profesiones, "zonas indeterminadas de la práctica" (Schön, 1992: 24), donde lo que predomina es la incertidumbre sobre lo que se debe hacer y para la cual no hay respuestas preelaboradas.

La improvisación, por otra parte, es un elemento constitutivo de la vida cotidiana y del encuentro entre personas; en la escuela, como dice Erickson, los maestros y los estudiantes están

*comprometidos en la praxis, improvisando variaciones situacionales dentro y en torno al material temático socioculturalmente prescrito y, ocasionalmente, dentro del proceso de improvisación, descubriendo nuevas posibilidades para aprender y para la vida social [Erickson, 1982a: 165 y 166; cursivas en el original].*

En general, Erickson también destacó que en la preparación, formulación, puesta en práctica y en los cambios que hacían los maestros a las actividades de enseñanza se encontraban los niños como referente principal. En ese sentido es importante señalar que los intereses de enseñanza de los maestros centralizados en los niños han sido un aspecto poco destacado en la investigación, a menos que se trate del seguimiento de propuestas pedagógicas basadas en esa perspectiva y que se prueban en determinadas escuelas o por maestros de distinguida trayectoria en una región o escuela.

En el presente estudio los principales propósitos enunciados por los maestros como orientadores de su práctica se refirieron a los niños, a la necesidad de interesarlos, de involucrarlos en el trabajo y lograr su participación. En ese sentido es importante tomar en cuenta dichos propósitos en los términos que señala Olson (1992: 47).

La investigación en el aula que se interesa por que los alumnos sean o no el centro en las perspectivas de enseñanza de los maestros (Jackson, 1986: 76) ha encontrado en general una mayor orientación de éstos hacia los contenidos programáticos

de la enseñanza que hacia los niños. En el presente estudio se encontró que sí hay un interés de los maestros por los contenidos, por llevar adelante la planeación, pero subordinados al interés que tienen porque los niños realicen las actividades y las "entiendan", "se interesen" o "les gusten", es decir, que encuentren sentido en las tareas de enseñanza que ellos les proponen. De hecho, en la descripción de algunos casos se mostró cómo la planeación se transforma a medida que el maestro conoce a los niños. En todos los casos se encontró que la referencia a los niños era una constante en las descripciones de los maestros al referirse a la preparación de las clases.

Otros saberes docentes que se describieron en los casos presentados se refirieron a acciones docentes que en las sucesivas reformas a la educación primaria en México se ha buscado que formen parte de la acción educativa en las escuelas. En ese sentido, puede considerarse un hallazgo importante encontrar que maestros, como los del estudio, emprendan acciones como las descritas; por ejemplo, la de probar con los alumnos la producción de textos, la realización de investigaciones, la interpretación de lecturas ante el grupo y la exposición de temas sobre contenidos programáticos.

En ese aspecto, otros autores reconocen que las propuestas y reformas educativas que se hacen prosperan en la medida en que se articulan a los saberes de la experiencia de los maestros. Es el caso de Tardif, Lessard y Lahaye cuando dicen:

*Los saberes adquiridos a través de la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia. Es a partir de ellos que los profesores juzgan su formación anterior, o su formación a lo largo de la carrera. Es igualmente a partir de ellos que juzgan la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o métodos. En suma, es todavía a partir de los saberes de la experiencia que los profesores conciben los modelos de excelencia profesional en el interior de su profesión [1991: 13].*

Igualmente pueden considerarse logros de la enseñanza de los maestros del estudio que interactuaran con diferentes materiales didácticos para apoyar las propuestas de enseñanza que

les presentaban a los niños. Entre esos materiales destacan los libros de texto, de lectura y de consulta, los primeros con una constante presencia en la enseñanza. En ese aspecto se encontró, como en otros estudios realizados en primarias mexicanas (Candela, 1991; Talavera, 1992; García, 1996; Jiménez, 1999), que los libros de texto que los maestros usaban eran los de texto gratuitos, además de los libros comerciales, que son guías para el trabajo de cada grado, publicados por diferentes editoriales privadas. Sin embargo, en mi estudio se encontró que el uso no era de uno u otro libro, sino una combinación de ambos en la mayoría de los casos. Donde sí es coincidente mi trabajo con los otros citados es que el uso de los libros comerciales de texto se da sobre todo en la primera mitad del primer grado. Por otra parte, hay un uso constructivo de ambos tipos de libros entre los maestros de mi estudio; es decir, un uso en el cual lo importante de la combinación, para los maestros, es que la actividad tenga sentido para los niños y logre la participación de éstos, como en el caso de la maestra de primer grado.

También se destacó en el análisis del capítulo que se encontraron saberes que les permitían a los maestros adaptar o ajustar las propuestas de los libros de texto a las necesidades que percibían en los niños y a las posibilidades que detectaban en ellos para llevar adelante las actividades. En ese sentido, las propuestas presentadas en los libros fueron transformadas y enriquecidas por los maestros durante el curso de las actividades, como se vio en los casos presentados.

La constitución de los saberes descritos implica un proceso de aprendizaje para los maestros, entendido como producto social y cultural (Chaiklin y Lave, 1993: 8-9). Algunos rasgos de dicho proceso fueron mostrados en aquellas partes donde los maestros describían los ensayos, las pruebas y las correcciones de las actividades que realizaban con los niños, así como sus muestras de satisfacción cuando el trabajo propuesto funcionaba. En dichos procesos de construcción de conocimiento docente por parte de los maestros hay involucrados algunos rasgos de improvisación.

Por otra parte, las voces que se encuentran en las prácticas de enseñanza de los maestros estudiados provienen de distin-

tas fuentes temporales y espaciales. Se trata, en los casos presentados, de voces que, por ejemplo, provienen de la formación previa de los maestros o de su tránsito por espacios de actualización o de profesionalización.

A este respecto, si bien se encontró referencia por parte de una de las maestras hacia su formación académica previa al servicio, yo concuerdo con Zeichner y Gore (1990: 337) en el sentido de que "hay un reconocimiento general acerca de la poca influencia que parecen tener esos programas, sobre todo los de preservicio, en la práctica de los docentes". En ese sentido parecía haber otras referencias que se presentaban con mayor frecuencia y más incidencia en la enseñanza, como la de los libros de texto y la de los mismos niños, por ejemplo.

En el estudio se encuentran voces provenientes de ámbitos laborales extraescolares, propios de los maestros, de donde ellos llevaban ideas y acciones para la enseñanza. El trabajo del maestro articulando esas voces a la enseñanza lo muestra como un individuo "entero", que trae su experiencia cotidiana obtenida en distintos "pequeños mundos" (Heller, 1977) a su actividad profesional, que es la enseñanza.

La posibilidad de los maestros de llevar ideas y propuestas para la enseñanza desde otros ámbitos muestra también que el aula no es un espacio "cerrado", como se le ha concebido en muchas ocasiones (Descombe, 1980). Más bien, el espacio de la enseñanza sería uno hacia el cual los profesores y los alumnos llevan constantemente las influencias culturales diversas de las que son objeto desde fuera.

Asimismo, se encuentran las voces de diferentes propuestas pedagógicas contenidas en los libros de texto y en las reformas de la educación primaria que han llegado al conocimiento de los maestros. Sin embargo, no hay una influencia absoluta de las propuestas de los libros en el sentido de que los maestros las trasladen textualmente a la enseñanza. Más bien se trata de una voz con la que interactúan los maestros y al hacerlo amplían, transforman o enriquecen las propuestas de los libros, como se describió en párrafos anteriores y como lo han encontrado otros investigadores (Candela, 1999; Rockwell, 1991). Estos hallazgos difieren entonces de los encontrados por

otros autores respecto del control del trabajo docente mediante libros de texto y otros materiales pedagógicos con los que se debe trabajar (Apple, 1986; Giroux, 1990).

Y finalmente, está la voz de los niños que, según se encuentra en este estudio, es una de las que más influyen en las acciones, cambios y previsiones de la enseñanza de los profesores. En ese sentido, coincido con lo que dice Van Manen (1998), quien define la reflexión pedagógica como "la forma en que los educadores maduran, cambian y profundizan como consecuencia del hecho de vivir con los niños". Este autor muestra cómo "los procesos de enseñanza requieren receptividad hacia la subjetividad de los niños y capacidad de improvisación en el trato con ellos". Esta postura es coincidente con lo que señalan Tardif, Lessard y Lahaye (1991: 15): "La competencia y los saberes de los maestros son validados, en última instancia, en las relaciones con los alumnos".

Finalmente, la constitución y puesta en juego de los saberes docentes así como su carácter dialógico, como se describieron en este capítulo, implican una construcción constante, histórica y socialmente entendida.

## II. LOS SABERES DOCENTES Y LA RELACIÓN DE TRABAJO CON LOS NIÑOS EN LA ENSEÑANZA

COMO SE ANTICIPÓ EN EL CAPÍTULO I, una parte importante de los saberes de los maestros acerca de la enseñanza descansa en la importancia que para ellos tiene promover el interés y la participación de los niños en las tareas que les proponen. Asimismo, en ese capítulo se vio que una de las referencias más importantes a la que aluden los maestros durante la enseñanza son los niños.

En este capítulo se mostrará, a través del análisis de dos clases, cómo es que gran parte de todo aquello que constituye la enseñanza descansa en la relación de trabajo compartido que establece el maestro con los niños.

Así, la relación entre maestro y alumnos durante la enseñanza es una relación de trabajo en la cual el maestro se constituye en docente; es decir, en esa relación tiene lugar una parte de la apropiación de saberes docentes por parte de los maestros.

Como relación de trabajo, la enseñanza es construida entre maestro y alumnos; los ajustes y negociaciones que ocurren entre ellos durante esa relación implican construcción colectiva. Los intereses y expectativas que de una y otra parte se manifiestan durante la enseñanza no son necesariamente antagónicos o excluyentes. En diversos aspectos de la vida en el aula, y muchas veces en torno a las tareas académicas, alumnos y maestros se empeñan en llegar a entendimientos comunes respecto a los trabajos que emprenden juntos (Doyle y Carter, 1984; McDermott, 1977; Erickson, 1982b; Candela, 1999).

En muy diversos trabajos contemporáneos sobre las relaciones entre maestros y alumnos en el aula se argumenta sobre el carácter situacional e interactivo del conocimiento. Por ejemplo, los trabajos de McDermott (1977, 1982); Erickson (1982a, 1982b); Wertsch (1991); Edwards y Mercer (1988); Coll (1996);