

CS-ED-102

Tesis Aprobada

15.6.2000

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

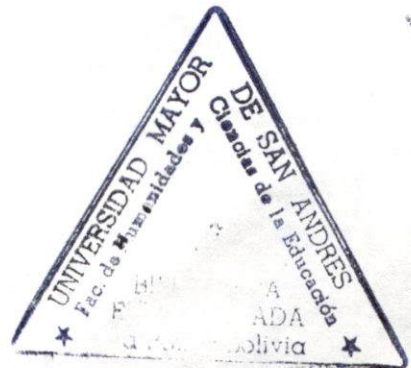


[Handwritten signature]
Lic. Emilio Oroz
Vice de Carrera

[Handwritten signature]
Aprobada
Aprobada

TESIS DE GRADO

[Handwritten signature]
Lic. Juan E. Barrios D.
Hibunk
[Handwritten signature]
Lic. Mauricio F. Alvarado
Hibunk



La Paz - Bolivia

2000

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DE GRADO

LOS ALUMNOS EN LOS PROCESOS DE
ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

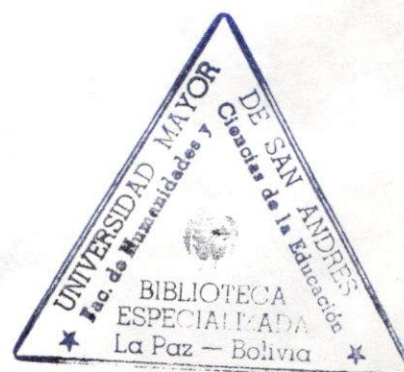
Estudio Etnográfico en una escuela que aplica el Programa
de Reforma Educativa 1997 - 1999

POSTULANTE: Universitaria Delia Ximena Eunice
Sánchez Bustillos

TUTORA: M.C. María Luisa Talavera Simoni

La Paz - Bolivia

2000



Agradecimientos

El resultado de este trabajo es un esfuerzo en el que destaco el apoyo del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) en particular agradezco a Godofredo Sandoval por la oportunidad y la confianza depositada.

A María Luisa Talavera: sus conocimientos y su apoyo constante han enriquecido mi espíritu por conocer, investigar y explorar desde abajo las escuelas, cambiando la mirada y reflexionando acerca de la vida cotidiana de las escuelas, de las maestras y de los niños.

A Gilberto Vera, Erick Jurado, Geraldine Castro, Moira Valenzuela, Fernando Rosales, Janeth Loza con quienes compartí mi trabajo desde su concepción e hicieron aportes pertinentes en distintos momentos, gracias.

A Félix Sánchez de la Matta por su constante aliento.

A todas aquellas personas que de cerca y de lejos impulsaron el estudio para que sea un aporte hecho realidad.

A mis padres, con su amor inmenso los mejores momentos de mi vida se hicieron realidad, los amo

A Brenda Marcela y a Rodrigo Enrique

A Erik, mi esposo, quien se interesó en entender y compartir mi trabajo y mis inquietudes

A Amalia tendrías que haber estado conmigo, te extrañamos

A los niños de todas las escuelas por su sonrisa y a las maestras por sus deseos de crecer

ÍNDICE

Introducción.....	VII
•CAPÍTULO UNO: Puntos de partida.....	1
La reforma educativa llega a las escuelas.....	2
La escuela una expresión concreta y cotidiana.....	4
Los indicios preliminares.....	7
•CAPÍTULO DOS: Metodología y construcción etnográfica.....	10
1. Selección de las escuelas.....	16
Acceso.....	17
Archivo etnográfico.....	20
Elaboración de los registros de observación y de entrevistas.....	21
Ampliación de los registros.....	21
2. El trabajo de campo y de análisis.....	22
•Las Notas analíticas.....	25
•Las Notas descriptivas.....	26
3. Los primeros intentos de análisis.....	27
Detener la mirada en el trabajo de los niños.....	29
Los niños dan pautas de lo que les gusta.....	30
Los niños apoyando la marcha de la reforma educativa.....	30
4. La escuela del estudio y las maestras de aula.....	32
•CAPÍTULO TRES: El Contexto escolar.....	39
1: Las condiciones de trabajo.....	39
El aula.....	40
Los recursos insertos en el trabajo del aula.....	47
2. La interacción en el aula.....	50
Los grupos.....	52
Los nuevos roles.....	55

◦ CAPÍTULO CUATRO: El Uso de Estrategias	
Docentes en el Aula.....	58
1. El maestro reorganizando su trabajo.....	59
La mezcla.....	60
La lecto-escritura.....	65
2. Una enseñanza de ayuda.....	71
En busca del sentido de enseñar con el PRE.....	73
Saberes Docentes.....	76
◦ CAPÍTULO CINCO: Los Niños como Referentes	
del Trabajo Docente.....	85
1. Ritmo de trabajo.....	85
El conocimiento previo.....	87
El tiempo no es suficiente.....	90
2. A los niños les gusta participar.....	95
La tarea dirigida.....	96
La participación y la indisciplina.....	101
Reflexiones y Recomendaciones.....	111
Bibliografía.....	117
Anexo 1: Archivo Etnográfico.....	124
Anexo 2: Inventario de registros.....	141

Dos mentes son, a menudo, mejor que una, y muchas mentes que contribuyen a la construcción del conocimiento dan como resultado el vasto y dinámico recurso del conocimiento que llamamos "cultura" (Mercer, 1997)

Durante años se ha excluido al niño al momento de enseñar, si bien la enseñanza se dirige explícitamente al aprendizaje de los niños sus formas no permitan su participación activa en el proceso.

El PRE propone "un cambio profundo en la práctica pedagógica" (Organización Pedagógica, 1997) pero en la realidad sus propuestas no tocan fondo hasta después de que los maestros las debaten, discuten y enfrentan primero con inseguridad.

En este estudio¹ intentamos documentar la importancia que tienen los niños en el aula cuando los maestros se enfrentan con las propuestas del PRE.

¹ En 1997 se conforma un equipo de investigación que pretende mostrar estos cambios, reacciones y debates desde el lugar de su aplicación, las escuelas; los resultados de esta investigación los presentamos en un libro titulado "Otras voces, otros maestros"

Introducir al niño en la toma de decisiones del aula es una forma de trabajo que hasta ahora no se había engarzado en el contexto escolar en el que el rol protagónico del maestro ha sido una herencia con la que se formaron muchas generaciones de niños y niñas haciendo a un lado sus inquietudes e intereses.

Por otro lado, la educación estatal se había convertido en una demanda constante de formación y en una escasa respuesta frente a los desafíos. Pero cuando la calidad educativa y la necesidad de mejores oportunidades se hacían cada vez más necesarias, en 1995 se promulgan 4 decretos de gran envergadura y cuidadoso detalle que proponen por fin, cambios y reformas en nuestro sistema educativo. Todo cambio para el ser humano ha sido el resultado de luchas que a lo largo de nuestra historia hemos ido heredando, resistencias que nos demandan tiempo y disposición para acomodarnos a los nuevos contextos; de la misma manera la reforma educativa ha tomado protagonismo en nuestro país en medio de desconfianza y temores frente a la necesidad de cambiar.

En ambiente de debate en distintos contextos, el Programa de Reforma Educativa, (PRE) enfrenta tradiciones y experiencias; de ellos nos interesan los contextos escolares.

Y entonces ¿cómo interactúan los maestros con sus saberes y prácticas en un espacio impregnado de historia local, nacional y particular (Rockwell, 1995) | que están arraigados a su vida personal y profesional ¿cómo enfrentan lo desconocido? Este es el primer eje del estudio.

De esta manera y guiados por búsquedas y con el interés puesto en la realidad cotidiana que atraviesa a diario la vida de maestros y niños ingresamos en las escuelas, en las aulas para compartir con ellos inquietudes y conocimientos construidos.

Este estudio se plantea detener la mirada en el significado que tiene para el niño la interacción con el maestro en su actitud frente al cambio y su participación en él ¿Cómo interactúan los sujetos con sus saberes en un espacio de propuestas e innovaciones?

En el afán nuestro de caminar junto al PRE nos hemos envuelto en la vida escolar desde abajo; lidiando con nuestro "sentido común" y con los "saberes pedagógicos" heredados, permaneciendo en las escuelas por un tiempo prolongado ejerciendo una actitud vigilante y adentrándonos "al corazón de la cultura" (Woods, 1989) interpretando los sentidos que se hacían evidentes con ayuda de la teoría disponible.

Como la reforma se inicia en el nivel primario, nuestro estudio se centra en los cursos de transformación, avanzando grado por grado desde 1997 hasta 1999 tratando de alcanzar la complejidad, "la trama" de sentidos que han dado lugar a muchas sorpresas.

Este estudio, ya lo explicitaremos en la metodología, surge de la investigación que se ha hecho en las aulas a partir de nuestras observaciones cuando vemos cómo el maestro debate e interactúa con las novedades al mismo tiempo que enseña.

Quienes han interactuado sin afrontar muchas dificultades han sido los niños a quienes les damos el rol protagónico en el trabajo, pero no podemos excluir a los maestros quienes poco a poco se han apoyado en los niños para darle otra forma a sus prácticas y otro sentido a las propuestas. Este es otro eje central de este estudio.

Los niños sujetos activos

¿Cómo contribuyen los niños en las actividades conjuntas que se hacen con los maestros?

Distintos autores han trabajado este tema tratando de darle sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje, sus aportes pretenden incluir al niño en el proceso, y no tratarlos por separado, el maestro enseña y el alumno aprende.

Mercer nos dice que la investigación educativa sugiere que si bien los profesores a menudo son muy autocríticos con las ejecuciones de su trabajo, raramente observan cuidadosa y críticamente cómo ellos y sus estudiantes interactúan. Sin embargo, el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje depende tanto de las contribuciones de los profesores como de las de los alumnos. (Mercer, 1997)

Generalmente en las aulas el profesor exige una forma de trabajo y un ritmo en el que se envuelve su práctica: un alumno tiene que ser disciplinado, tranquilo, saber escuchar, no hablar mucho, pedir turno para hablar, contestar solo cuando se le pregunta y aceptar, además coincidir con el juicio del maestro, respecto a algún tema en particular; de lo

contrario se le dice rebelde, sin principios, que no tiene ganas de aprender o que no tiene interés; actuar así de manera convencional le da al maestro un rol protagónico y al niño lo encasilla en la pasividad y monotonía.

De la misma manera el uso exclusivo de ciertos materiales en el aula alejan del niño las oportunidades de interactuar con lo que está aprendiendo y con los intereses que surgen de su curiosidad. Entonces como expone Mercer (1997) "los estudiantes pueden estar demasiado tiempo jugando a "adivinar lo que el profesor tiene en mente" e intentando "pasar" como buenos alumnos, cuando podrían estar analizando y resolviendo un tipo de problemas más valiosos educativamente.

En este estudio, hemos podido documentar que el niño no es receptor de la enseñanza, sino sujeto activo de su aprendizaje, y que en un contexto de cambio como el actual las oportunidades se dan más a menudo; el ambiente en el que se envuelve el aula cuando se van insertando nuevos materiales de trabajo y cuando el maestro está obligado a tomar otra actitud entonces el niño se inquieta por esa libertad que ahora se le permite y es capaz de transformar su posición pasiva en activa, esto se lo permiten las propuestas y las innovaciones con las que empieza a interactuar.

Los maestros sujetos reflexivos

"Se le ha concedido una gran atención en las últimas décadas a la construcción del conocimiento en el propio profesor, es decir su sola

temática nos recuerda que la construcción del conocimiento es un proceso que en absoluto lo podemos hacer privativo del alumno. [...] En el acto de enseñar también se aprende" (Carretero, 1998)

Como la reforma llegó de forma gradual a las escuelas, haciendo su presencia en el primer grado en 1997, podemos decir que los momentos más tensos de su aplicación se los enfrentó a la hora de enseñar a leer y escribir, este se ha convertido en un desafío enorme para las maestras que han ido sorteando los obstáculos. Los resultados nos muestran que usar distintas técnicas como mezclar o combinar les ha servido para acomodarse y asimilar que un cambio educativo puede ser relevante y motivador. Con muchas dificultades las maestras salen a flote y llegan a la otra orilla; cuando dándose modos enseñan a los niños a leer y escribir, usando los módulos y otros materiales que no son los tradicionales.

Para ello las maestras tienen que organizar su trabajo en torno al nuevo ambiente que se deja sentir en el aula, ¿cómo los niños influyen en las actitudes docentes?, ¿Cómo se vuelven más participativos?, el nuevo movimiento que adquiere del aula ¿de dónde surge?

Las contradicciones se dan cuando al ejecutar las tareas docentes no se encuentra satisfacción, las prácticas anteriores están aún arraigadas a la práctica profesional e impiden tener una actitud positiva frente al cambio, años de años, generaciones de generaciones de docentes se han apoyado en lo que siempre han hecho, y entonces reconceptualizar las prácticas, los saberes y las costumbres no es fácil.

Después de tres años de interacción constante y de momentos de incertidumbre es alentador decir que hoy en la escuela del estudio hay más de un protagonista en el aula que ha sabido moverle el piso a la maestra para acceder a los cambios de a poco; son ahora los niños a quienes se les permite tomar un nuevo rol en el aula que como guía guiando el camino, se convierten en sujetos activos, que ayudan a que el docente pueda ejercer su reflexividad como profesional.

Schön, sostiene que los profesionales muestran una capacidad para la reflexión en su saber intuitivo en el transcurso de la acción, y algunas veces utilizan esta capacidad para hacer frente a las situaciones únicas, inciertas y conflictivas de la práctica. (Schön, 1998)

Los resultados de este trabajo que presentamos a continuación darán cuenta de un proceso etnográfico y de interacción en un ambiente de cambio. Mostramos las relaciones que se dan en el aula cuando los sujetos que las componen se debaten entre lo novedoso y lo aburridor; el niño se deja envolver en sus intereses y se motiva. El cambio representa para la maestra más trabajo y mucha desconfianza. Detener la mirada en lo que los niños hacen le permite sin embargo poner en movimiento su reflexión que apoya la marcha de los cambios propuestos y promovidos en las aulas, en busca de equidad, igualdad y relevancia educativa.

Este estudio lo realizamos a partir de las pistas y pautas que nos deja el informe final del Proyecto Docentes y Reforma Educativa en Bolivia². El horizonte teórico arranca de una línea de investigación etnográfica difundida desde México³ pretende conocer la importancia que tienen los niños como referentes del trabajo docente cuando éste está ensayando con las propuestas de la reforma educativa vigente en el país desde 1995 y presente en los contextos escolares urbanos desde 1997.

En el informe final del proyecto mencionamos que "al observar el interés con el que los niños trabajan con las actividades que proponen los módulos muy distintas a las que hacían antes, se activa la capacidad reflexiva de los docentes sobre su trabajo y se inicia un proceso de cambio en sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, sobre su propio desempeño y sobre lo que pueden hacer los niños" (Otras voces, Otros maestros, 1999)

También dio luces al actual tema de investigación un trabajo previo de María Eugenia Luna sobre la construcción del expediente cotidiano y los niños como referentes del trabajo docente: Un aspecto importante [...] es la participación que los alumnos tienen en la definición y sostenimiento de la organización del trabajo en el aula. (Luna, 1997)⁴

² En este estudio estuvieron trabajando por 14 meses, María Luisa Talavera (responsable), Gilberto Vera, Erick Jurado, Zonia Cordero y mi persona. (equipo) Ver Talavera, Otras voces, Otros maestros PIEB, 1999

³ *Ibíd*em

⁴ Luna. M. E. (1997). Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo de aula. Tesis de Maestría, México D. F. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. María Eugenia Luna participó como consultora externa en el proyecto al que se hace referencia en la nota 1.

Las pistas que seguimos revelan que los niños muestran al maestro que las innovaciones les gustan, atrapan su atención e interés y que a medida que el maestro interactúa con las propuestas encuentra en los módulos y en el trabajo que se puede hacer con ellos una nueva forma de enseñar que significa un reto a sus saberes construidos; observa que la enseñanza en el aula cambia de ritmo y de motivación. Cada tema tiene un interés distinto, cada lección tiene además contenidos que se pueden desarrollar de acuerdo a los intereses y las necesidades del niño porque están muy cerca de su experiencia y eso le permite ir construyendo sus conocimientos.

La reforma educativa llega a las escuelas

En 1997 la reforma educativa se hace presente en las escuelas ubicadas en las laderas de la ciudad de La Paz, con materiales como los módulos de aprendizaje y con un actor que la llevará adelante y tratará de impulsarla desde el contexto mismo, el asesor pedagógico; estas son las estrategias con las que se pretende iniciar un cambio y promoverlo para mejorar la educación en nuestro país.

En septiembre de 1997 el equipo del Proyecto Docentes y Reforma Educativa en Bolivia inicia la primera etapa de trabajo que consistió en la ubicación y acceso a las escuelas en las que planificamos centrar nuestro estudio.

Durante los meses de septiembre hasta noviembre de 1997, pudimos lograr un acceso que nos permitió permanecer en las escuelas por dos gestiones más, ya en los primeros meses detectamos los sinsabores y los tropiezos que

iba teniendo la aplicación de los cambios, entre ellos podemos citar los más significativos: los módulos y los asesores pedagógicos llegaron tarde, las capacitaciones se toparon con resistencia de los docentes; y los directores no tuvieron una participación activa al no ser incluidos en el proceso por el asesor⁵.

El PRE plantea nuevas formas de trabajo, nuevas formas de interacción entre maestro y niño, entre niño y niño y entre comunidad y escuela. En Organización Pedagógica se dice que ahora el aprendizaje es cooperativo, es decir que los individuos, los niños, "se apoyan mutuamente, comparten sus tareas y se organizan en torno a un objetivo común. La cooperación crea mejores condiciones de trabajo y avance, y por tanto es de mucho beneficio para el desarrollo y el aprendizaje de los individuos", así también señala que el maestro cumple un rol fundamental y "se hace necesario entregarle los medios materiales y técnicos para que pueda reconfigurar su práctica frente a los alumnos"⁶

Los cambios buscan involucrar al maestro como actor del proceso para de esta manera hacer partícipe al niño también del proceso, entonces involucrar a ambos sujetos en el cambio significa poner en marcha las propuestas del PRE.

⁵ El libro "Otras voces, otros maestros" capta toda la problemática con mayor amplitud y detalle

⁶ Ministerio de Desarrollo Humano (1995) Organización Pedagógica, La Paz, Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos, pp. 14 y 23

Estas propuestas enfrentan el ritmo de lo que hasta ahora se ha hecho en las aulas de nuestras escuelas: el proceso de aprendizaje y la conformación histórica de las prácticas nos muestran que el alumno copie pasivamente los dictados, memorice sin pensar ni entender y solo responde cuando el maestro le pregunta". (Organización Pedagógica, 1995:5) Provocando innovaciones entre ellas: el trabajo de grupo que se ha observado en el presente estudio motiva e impulsa mayor participación entre los niños y promueve un cambio de rol a la maestra⁷, en el papel de facilitar o guiar y no de conocedora absoluta, los niños al verse frente a frente y compartir su trabajo y sus vivencias los hace participativos y dinámicos, haciendo que el aula vaya adquiriendo poco a poco un efecto de rotación donde lentamente pero con impulso, los cambios se van perfilando hacia las propuestas. Acerca de los efectos producidos por el trabajo de grupo y la nueva interacción tendremos un capítulo que mostrará los cambios.

La escuela una expresión concreta y cotidiana

Según Rockwell, observar lo que sucede en las escuelas es enfrentarse a secuencias de interacción que a primera vista pueden parecer incoherentes. En el proceso analítico de hacerlas inteligibles, se reconstruye los múltiples contenidos que están en juego en las actividades que se desenvuelven en la escuela [...] dimensiones del proceso escolar que se presentan tanto en el curriculum académico como en todas las relaciones y prácticas no previstas que resultan significativas en la formación de los alumnos y los maestros. De ahí la importancia de reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que

⁷ En este estudio usaremos el genero femenino no por adscribirnos a una línea de género si no porque en la escuela estudiada predomina el género femenino como contexto escolar

explicitan su deber ser sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana. (Rockwell, 1995: 15)

La enseñanza y el aprendizaje son procesos bastante más complejos de lo que uno se imagina cuando ve las escuelas desde fuera. Rockwell señala que esta "distinción entre lo que se logra enseñar en la escuela y lo que realmente aprenden los alumnos no expresa simplemente una deficiencia en el proceso de aprendizaje [...] Indica más bien que el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador. Cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela.[...] (Rockwell, 1995:13)

La expresión de la escuela cuando ésta quiere cambiar su ritmo tradicional⁸ nos muestra cómo se pretende enseñar en relación a cómo se enseñaba antes y cómo en realidad el alumno logra apropiarse de una forma de enseñanza que ya conoce en algunos casos o sabe lo que se espera de él, en ocasiones informados por los padres de familia o los hermanos mayores que ya han pasado por la experiencia "La estructura típica [de la escuela] es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. Participar en tal situación requiere de un aprendizaje especial por parte de los niños. Implica la capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender "qué quiere el docente" en cada momento, es decir, de reconstruir las reglas de la interacción.

⁸ Entendemos por tradicional a la transmisión de formas y maneras de trabajar en el aula, formas en la que se inscribe el maestro por su experiencia y los niños por la costumbre.

En estas situaciones, los alumnos son vulnerables ante la crítica o reprobación del maestro; ellos "no saben" mientras que el maestro por definición institucional "sí sabe".

Lo dicho por Rockwell se adecua a lo que ha ido ocurriendo hasta hace poco en nuestro país aún cuando se aplican las propuestas; acceder a ellas ha sido costoso, se ha requerido de tiempo para poder ver los cambios que en los niños se hacían mas visibles. Por otro lado Edwards y Mercer (1994:54) dicen: [...] "Los niños son los agentes de su propio aprendizaje, por lo que debe dárseles la oportunidad de hacer sus propios descubrimientos. Ello no significa, sin embargo, que estos maestros abandonen su responsabilidad respecto a lo que se hace o aprende. Vemos en su práctica un compromiso plowdeniano⁹ entre permitir a los niños espacio para la exploración el descubrimiento y la definición por sí mismos de problemas, y el mantenimiento del control de la clase por parte del maestro en la búsqueda de objetivos prefijados por el curriculum. Como veremos, construyen diálogos y contextos que permiten este compromiso".

¿Qué podemos decir sobre el concepto de vida cotidiana en la escuela cuando ésta conforma gran parte del contexto escolar? En el documento "La escuela Relato de un Proceso Inconcluso" (Rockwell y Ezpeleta, 1982) nos dicen que aproximarse a todo "lo otro" que también es constitutivo de la escuela, todo aquello que, desde su visión normativa o

⁹ El consejo Central consultivo para la educación, 1967 tuvo a su cargo la redacción del informe Plowden con el objetivo de redactar la agenda para el futuro desarrollo de la educación primaria en Inglaterra y Gales. El gobierno encargó el informe a un consejo consultivo para la educación (presidido por Lady Plowden)[...] el informe Plowden produjo un enorme impacto sobre la política de la enseñanza primaria en Inglaterra. Pero 30 años después, un articulista de The Economist, dijo del informe que ha sido cuestionado tal vez porque no fue comprendido en el sentido en el que señalan Edwards y Mercer (1994:51).

categoría, el Estado suele calificar de "desviación" de las normas, es la noción de "vida cotidiana". Aproximarse a la escuela con la idea de "vida cotidiana" significa más que "ir a observar" lo que ocurre ahí diariamente; orienta cierta búsqueda y cierta interpretación de lo que se puede observar en la escuela.

Las autoras señalan que el recorte de lo cotidiano, para el cual el sujeto particular es el referente significativo, define un primer nivel analítico posible de las actividades observables en cualquier contexto social. En el proceso de observación de la vida cotidiana cada sujeto cobra importancia, se aporta nuevos indicios para comprender desde los sujetos las actividades de la escuela y reconstruir redes que los une a otros ámbitos, esta búsqueda puede llegar a ser chisme, es por eso que se establece mediante la abstracción relaciones de valor analítico.

Los indicios preliminares

A continuación expresamos los indicios preliminares a modo de un resumen ejecutivo que nos mostrará el camino con el que se guía este estudio.

Los problemas

En este proyecto se pretende conocer la importancia que tienen los niños en el aula como sujetos activos en el aprendizaje y en la organización del trabajo del maestro en el contexto de cambio que plantea el Programa de Reforma Educativa (PRE).

Enfrentados a incorporar las propuestas reformadoras nos preguntamos ¿cómo los maestros aprenden a definir sus nuevas tareas? ¿Cómo reorganizan el trabajo en el aula? ¿Cómo participan los niños en este

contexto de cambio? ¿Cómo los maestros engarzan su trabajo anterior con el que deben hacer ahora con la reforma? ¿Cómo lo definen conjuntamente con los niños?

Las hipótesis principales

Dentro de las innovaciones pedagógicas que se generan como consecuencia del proceso del PRE el niño llega a tomar un papel importante como referente para la construcción y la aceptación de los cambios que los maestros/as deben implementar como consecuencia de las nuevas condiciones materiales que llegan a las escuelas, entre ellas los módulos.

La observación docente sobre el efecto de los nuevos recursos en los niños se convierte en una fuente de reflexión para los maestros quienes usarán su experiencia para enfrentar aquellas innovaciones y cambiar sus prácticas "mezclando" una práctica muy arraigada en la experiencia docente y a apropiarse poco a poco de "lo nuevo".

En este contexto, la interacción con los nuevos materiales, principalmente con los módulos y la asesoría pedagógica hace que el maestro cambie la dinámica del aula, reorganice su trabajo: organice a los alumnos en grupos de trabajo así mismo el tiempo y el espacio; esta reorganización permite observar el trabajo de los niños y construir una actitud positiva frente al cambio.

Los resultados esperados inmediatamente

Se tendrá una mejor comprensión de la manera cómo interactúan en el aula los maestros y los niños dentro del proceso de innovación generado en las escuelas con la llegada del PRE.

Se destacará la importancia del niño en el aula cuando ayuda al maestro a reorganizar su trabajo.

Se documentará cómo el niño se constituye en el referente que guía el nuevo trabajo que debe hacer el maestro enfrentando las innovaciones del PRE.

Reconstruiremos las nuevas condiciones materiales en las que se enfrenta el cambio y la nueva dinámica en el aula que transforma la mirada docente y que permite al niño interactuar activamente con las propuestas del PRE y hacerlo partícipe de ellas.

Metodología y Construcción Etnográfica

Este estudio se apoya en un enfoque etnográfico, una mezcla de teoría y método (Rockwell, 1986) una forma de proceder en la investigación, como dice Rockwell de "conocer el mundo tal como lo conocen los sujetos que lo experimentan cotidianamente" se trata de un proceso de construcción de conocimientos que se acerca a la realidad escolar de manera que hace interpretables la información recogida en el trabajo de campo y que permite conocer más de cerca lo que pasa en las escuelas cuando éstas, en este caso, atraviesan por un programa de reforma educativa.

Hammersley nos dice que "el etnógrafo es una persona que participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que se han elegido estudiar. En muchos sentidos la etnografía es la forma más básica de investigación social. No sólo tienen una larga historia (Wax, 1971) sino que también guarda una estrecha semejanza con la manera cómo la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana" (Hammersley, 1994:15,16)

En la tarea por entender este enfoque acogemos el trabajo de Bertely cuando nos dice que "el concepto de "cultura" - fundamento del trabajo antropológico- es adoptado, de alguna u otra manera, para la interpretación de lo que acontece en las escuelas y salones de clase donde sujetos particulares se relacionan y conforman especies de

"culturas" específicas, enmarcadas a su vez por los principios culturales generales. Es aquí donde adquieren importancia los estudios "en caso" y no "de caso". Al respecto, Dell Hymes (1972) sostiene que el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad sino "particularizar la generalidad" y reconocer la manera en que lo genérico se expresa "en" cada caso. Rockwell (1980), por su parte, enfatiza en este aspecto afirmando que no se trata de estudiar "una totalidad" a partir "de" los casos, sino "en" casos que están determinados, en alguna medida, por la "totalidad" (Bertely, 1999:1,2)

Al hacer etnografía en el campo educativo ésta nos permite dar cuenta de las relaciones y los procesos particulares que estudiamos teniendo como producto final no solo el estudio de los datos recogidos en el campo, es decir los registros, sino un trabajo entrelazado con la teoría que nos va permitir tener una mirada más crítica acerca del objeto estudiado. Por esto "al adoptar la etnografía en el campo de la investigación educativa, es importante no acceder a ella como una simple técnica, sino tratarla como una opción metodológica en el entendido de que todo método implica teoría. Retomar esta tradición antropológica obliga a hacer consciente el uso de la teoría, en lugar de negar la presencia de supuestos teóricos en la descripción. Poner atención a los "imponderables" de la vida cotidiana, hace que la tarea básica de la etnografía sea "documentar lo no documentado" (Rockwell, 1986)

Talavera nos dice: "La investigación etnográfica es pertinente cuando es necesario dar cuenta de procesos sociales, cuando se trata de recuperar el punto de vista de los sujetos estudiados o cuando los proyectos implican cambios en costumbres, percepciones y puntos de vista de los sujetos con

los que se trabaja", en nuestro caso con los maestros, los alumnos, asesores pedagógicos y directores. (Talavera, 2000)

En cuanto al proceso analítico, Rockwell nos dice que "el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Esta forma de análisis permite la flexibilidad necesaria para descubrir qué formas particulares asume el proceso que se estudia, para interpretar su sentido específico en determinado contexto". (Rockwell, 1986)

Cabe señalar también que si bien una vez que hemos seleccionado nuestro objeto de estudio nos acercamos a la escuela haciendo observaciones en las cuales seleccionamos lo que vamos a mirar en función de categorías previas - sociales y teóricas- con las que nos preparamos previamente, con la consigna de "observar todo" aunque esto no sea una regla, la tarea de observación etnográfica no procede de un momento en que se ve todo a otro, en que se definen "cosas" específicas para observar, sino al revés. Inicialmente la selección inconsciente es un obstáculo para la observación y es necesario entrenarse para "ver" más. Esto se logra inicialmente mediante la apertura a "detalles" que aun no encajan en ningún esquema; o bien con la atención a las señales que proporcionan los sujetos y que indican nuevas relaciones significativas; estas pistas se recuperan y se vuelven interpretables en la medida en que el trabajo teórico paralelo las integre. El trabajo teórico proporciona entonces las categorías necesarias para tornar nuevamente observables los indicios preliminares, para abrir la "mirada".

La parte más compleja de hacer etnografía es acercarse a la realidad con el análisis hasta transformar la información en una descripción "densa" que de cuenta de la complejidad de los procesos que se investigan articulando la teoría establecida con los datos obtenidos.

Erickson señala que la investigación de campo implica: 1) participación intensiva y de largo plazo en un contexto; 2) cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo [...] y 3) posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas [...] ¹⁰ De la misma manera señala que "la investigación de campo interpretativa exige la interpretación cuidadosa y reflexiva para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores" (Erickson en Wittrock, 1997:198)

La etnografía educativa permite aproximarse a una realidad de escuela muy diferente a los discursos técnicos o pedagógicos que sobre ella se elaboran, mostrando como dice Rockwell que "lo anecdótico [[revela] más de la vida escolar que lo sistemático". Es decir se recupera las creencias, saberes, valores, sentimientos de los actores que intervienen en la vida escolar.

¹⁰ En Wittrock, M. (1997) La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós Educador, 2da. Reimpresión

Sin embargo, el sentido común y la pedagogía alimentan sistemáticamente una actitud valorativa para mirar la escuela. Como señala Rockwell, se espera un cierto orden, una cierta disciplina, parámetros para identificar al buen maestro, al alumno terrible. Si el observador quiere confirmar lo que ya suponía respecto a la escuela, se sorprenderá cuando se enfrente a situaciones inexplicables por sí mismas. La alta frecuencia y diversidad de estas situaciones ayuda a convencerlo de que sabe muy poco sobre la vida de la escuela. No hay que confiar en la significación inmediata; se tiene que tener la convicción de ampliar la mirada y desconfiar de las categorías heredadas, nos recomiendan.

Pero tampoco se trata de quedarnos en la descripción detallada de lo que ocurre en la escuela, sino de interpretar los sentidos. Por ello, Rockwell y Ezpeleta señalan: Buscamos la presencia de la historia en la institución, así como la del Estado en sus formas más implícitas; buscamos las apropiaciones reales y potenciales que se dan desde abajo, desde los sujetos particulares que viven cotidianamente la institución. Buscamos nuevas categorías que permitan interacciones más reales con los procesos que se dan en el interior. Estas son inquietudes que nos llevan a participar en la construcción social misma de lo escolar. (Rockwell, E. y J. Ezpeleta, 1983)

La mirada antropológica nos acerca a la construcción teórica que permite hacer inteligible lo que parece extraño y caótico. En el ámbito educativo la etnografía no funciona como una alternativa pedagógica su aporte se dirige a las descripciones de procesos cotidianos que se den en la escuela y a la construcción de conocimientos sobre lo que en ella ocurre. Por ej. el "saber" pedagógico es un discurso prescriptivo, tiene

como función definir los fines de la educación dar respuesta práctica a los problemas de enseñanza, qué hacer para mejorar la calidad de la educación, diseñar la estructura ideal de los contenidos y los métodos.

En cambio el "saber docente" quiere recuperar un saber con otra existencia social del quehacer cotidiano de los maestros, se expresa y existe en las condiciones reales del aula. Esta descripción nos muestra el aporte de la etnografía a la construcción de alternativas educativas.

La actividad central de la etnografía es la de construir conocimientos y a través de ello apuntar a nuevas posibilidades de relación con la escuela y el trabajo docente. Una etnografía relevante para la transformación de la escuela, no es una transformación inmediata, se transforma a través de nuestras concepciones sobre la realidad. El trabajo de campo y analítico cambia la manera de mirar la realidad escolar (Rockwell, E. 1986).

Como dice Woods, "todos los etnógrafos andan a tientas en la oscuridad durante un tiempo, pero pronto las sombras adquieren forma y ganan distinción" (Woods, P. 1989). Cuando esto ocurre se inicia el proceso de construcción de un objeto de conocimiento en el que participa activamente el sujeto investigador.

Finalmente, recuperamos las palabras de Ipiña cuando se refiere a las características de los estudios cualitativos en cuanto a su generalización y validez; señala que la investigación etnográfica hecha en escuelas de la ladera este de la ciudad de La Paz¹¹ serán estudios que "por su apego a

¹¹ El Proyecto Docentes y Reforma Educativa en Bolivia, desde 1997 hasta 1999 acompañó el proceso de reforma educativa cuyos resultados son publicados por el PIEB con el título de Otras voces, otros maestros.

la realidad concreta, mirar hacia adentro, en la profundidad de la vida ordinaria de los actores de todos días" evita hacer generalizaciones que muestren lo que no se conoce de lo que realmente ocurre. A la vez nos dice "que la mirada profunda desde y hacia lo concreto nos lleva a descubrir los rasgos esenciales de los fenómenos" estudiados -continúa- "si bien las conclusiones de este estudio no pueden ser cuantitativamente extendidas al universo de las escuelas paceñas o bolivianas, sí se puede sostener, que será posible presumir la validez universal de esas conclusiones asumidas, al menos, como una hipótesis que podrá ser verificada en cada caso" (Ipiña, E. 1999 en Talavera, M. L. Otras voces, otros maestros, 1999)

A continuación exponemos los procedimientos usados en el estudio de manera detallada para que el proceso de construcción etnográfica pueda ser comprendido en su totalidad al ser una línea de investigación aún desconocida en nuestro medio.

1. Selección de las escuelas

En 1997 el equipo del Proyecto Docentes y Reforma Educativa, se propuso seleccionar las escuelas antes de iniciar el trabajo de investigación etnográfica.

En septiembre de 1997 en una reunión de equipo seleccionamos las escuelas mediante un documento sobre la nuclearización, decidimos que era ideal que estuvieran ubicadas en la ladera este por criterio de cercanía a nuestras viviendas. Otro criterio muy importante fue poder conseguir permiso para entrar a tres escuelas que estuviesen aplicando el

programa de transformación del PRE.

Una de las disposiciones del PRE es que desde 1997 todos los planteles escolares pertenecen a un núcleo. Un núcleo es un conjunto de escuelas que se apoyan mutuamente y comparten los recursos. Tiene una escuela central y otras escuelas llamadas "unidades asociadas".

De las escuelas seleccionadas, la escuela del presente estudio es asociada. En este caso en particular la escuela 1 fue elegida sin tener ningún contacto previo siendo una de las primeras que visitamos. La llamamos E1 para proteger la confidencialidad de la información.

La escuela 1 será nuestro centro de trabajo de campo y en la cual se elabora el análisis, es importante mencionar que ya se cuenta con registros de los cuales parte el análisis del presente estudio además de contar con notas descriptivas que apoyarán este trabajo.

Con la escuela 2 mencionada y trabajada en el proyecto mayor se tuvo un contacto a nivel de análisis siendo un aporte a este trabajo. Los análisis pertinentes que se harán se podrán centrar en algunas maestras que manifestaron haber pasado la etapa de adaptación al cambio y estar en él sin dificultad al contrario comentan que en el proceso de cambio los niños tomaron un papel muy importante.

Acceso

Peter Woods fue un aporte teórico en la etapa de acceso, su aporte se dirige a la negociación del acceso, éste no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que

separa el mundo exterior del interno -nos dice- sino en el atravesar diversos umbrales que indican el camino del "corazón de la cultura". Es imprescindible la prudencia, es mejor fundir el hielo que romperlo con una almádena. La confianza siempre termina por abrir los caminos de la información y el uso que el investigador haga de la información queda asegurado por esa cualidad. Es necesario mostrar que se es una persona discreta que aprecia los puntos de vista ajenos y que sabe diferenciar entre los datos admisibles y los inadmisibles. Lo que permite seguir adelante a través de todo esto es la curiosidad básica por saber más. Sin esta curiosidad, sería mejor no comenzar. (Woods, P. 1989)

En la escuela 1 el acceso fue un periodo de aprendizaje, la autora de este estudio se fue inscribiendo en una línea de investigación sin haber tenido previamente ninguna formación académica en relación a ésta.¹²

Cuando fuimos a conocer la escuela 1 percibimos que el acceso no sería dificultoso, contrariando nuestras perspectivas cuando fuimos por la respuesta nos negaron el acceso, entonces tuvimos que acudir a una persona conocida para que nos diera un pequeño empujón, esto resultó ser efectivo para el interés que adquirimos por esta escuela; después de los intentos y con una respuesta positiva, finalmente ingresamos a la escuela adquiriendo lentamente la confianza de nuestros informantes creando poco a poco un ambiente de trabajo que a lo largo de todo el estudio nos ha servido para conocer y acercarnos a las escuelas con una mirada etnográfica y no desde la mirada pedagógica del "deber ser".

¹² Mi formación universitaria es en Ciencias de la Educación, habiendo concluido la carrera en el plan de estudios del área de Psicopedagogía, 1995.

No pretendemos hacer un discurso sino mostrar evidencia de nuestro acceso, en la gestión de 1997 poco a poco las maestras, la directora y el plantel administrativo se fue acostumbrando a nuestra presencia, con la discreción asumida tratamos de no incomodar el trabajo, por ejemplo nuestras primeras visitas al aula tuvieron que lidiar con la desconfianza de algunas docentes que en los primeros intentos nos negaron el acceso y en otros nos lo permitieron, dependía en ocasiones de la relación con el PRE que tenía cada maestra, sin duda vinculaban nuestro trabajo y nuestras visitas a la escuela con la reforma entonces aquella maestra que resistía trabajar en ella rechazaba de antemano nuestro ingreso al aula, otra maestra "más accesible" nos lo permitía, lo hacíamos por corto tiempo sin abusar de la confianza y mostrando una interacción inofensiva que no iba programada con preguntas sino tratábamos sólo de observar sin agredir demasiado el ambiente de trabajo.

En la gestión de 1998 el acceso se consolidó cuando nos permitieron entrar al aula y poder observar y compartir las actividades que realizaban. Ya nos conocían, algunas maestras se acordaban de nosotros y nos saludaban como al dar la bienvenida a la nueva gestión y volverse a encontrar, con amabilidad les anunciábamos que visitaríamos sus cursos, ante la insinuación su reacción era pasiva y solo asentían o respondían que no habría problema, que las visitemos; de esta manera es que apoyados por pautas de observación planificando lo que iríamos a ver (Ver anexo Orientaciones de trabajo de campo de septiembre/98) poco a poco fuimos conociendo a las maestras que estaban en el programa de transformación y con aquellas que no conversábamos en la dirección o en el recreo dinamizando nuestra visita e interactuando de manera que nos hacíamos parte de la escuela y de sus vivencias; esta experiencia fue la

que aportó a la construcción de nuestras hipótesis y a enfrentarlas con la mirada teórica y la construcción de un conocimiento que nos permitiese analizar la realidad desde un punto de vista cotidiano.

Así que en el tercer año de la aplicación del Programa de Reforma Educativa aun permanezco en las escuelas como parte de un equipo que busca apoyar el trabajo investigando sobre este y tratando de hacer pequeños aportes que impulsen la reflexión docente y así agudizar la mirada a los cambios y a los sujetos que los experimentan.

Asumir la investigación etnográfica implica saber ganar la confianza de las personas, estar dispuesto a tener paciencia, discreción y cuidado en todo lo que decimos y hacemos; aprender a retirarse, [...] aceptar que hoy no se tuvo suerte para llevar adelante el plan de trabajo previamente establecido, callar, recibir confidencias y también aprender a promover la conversación con quienes aceptan nuestra presencia en sus lugares de trabajo.¹³

Archivo etnográfico

Durante las gestiones de 1997-1998 en la escuela 1 se elaboraron 52 registros de los cuales para este trabajo se toman en cuenta aquellos sobre observaciones de clase que son 18 registros. Con el resto se hace un trabajo menos intensivo y aportan información del contexto más amplio de la escuela que da lugar a decisiones llevadas a cabo en el aula.

¹³ En Talavera, M. L. (1999) "Otras voces, otros maestros". La Paz, PIEB/SINERGIA

En 1999 se elaboraron 9 registros que contiene información del contexto, entrevistas con las maestras, entrevistas con la asesora y un número de 6, entre ellos, que son de observación de clases, este nuevo archivo se elaboró con pautas de trabajo de campo para detenerse en lo que significaría el centro del estudio actual. (Anexo 1)

Elaboración de los registros de observación y de entrevistas

El trabajo de campo tiene tiempos discontinuos que los compartimos elaborando los registros y haciendo análisis, ampliar un registro es un tiempo que se invierte y se cuenta como trabajo de campo porque la elaboración de registros exige rigurosidad, cada registro lleva entre 4 y 6 veces del tiempo de permanencia, una estadía de 3 horas toma entre 15 y 18 horas de ampliación. la elaboración de dichos registros es el primer intento de análisis, el proceso riguroso de la escritura del registro se lo ordena con apoyo de las notas que se toman o la grabación que se hace en las visitas o entrevistas, usando signos respectivos¹⁴

Ampliación de los registros

Los registros dan cuenta de todo lo observado en el trabajo de campo de manera cronológica, ampliarlas con las notas de campo es un trabajo que se hace inmediatamente después.

¹⁴ Usamos comillas, apóstrofes, paréntesis, doble paréntesis para indicar que se trata de un discurso textual, aproximado, juicio del autor del registro, información de otro momento. Estos signos son la "vigilancia epistemológica" que ejercemos en la línea de investigación que nos permite diferenciar la calidad de la información y diferenciar entre nuestros juicios y lo que realmente pasa. (Mercado Ruth, 1987)

Las notas de campo que se escriben al momento tratan de captar "todo" pero son escritas de manera abreviada en libretas de campo que llevamos cada investigador "documentar la realidad no documentada" es un ejercicio con el que se construye el objeto de estudio que va tomando forma a medida que tratamos de entenderla con el esfuerzo analítico.

Las notas de campo tomadas directamente en la escuela se las caracteriza como notas directas (ND) las que se amplían inmediatamente después (NID) y las que se las escribe con la ayuda de la memoria (NM) esta forma de rigor metodológico permite entender la realidad sin reemplazarla ni suplirla con el sentido común o con supuestos que no son aproximaciones de la realidad. Los registros deben ser ampliados en 24 o 48 horas después como máximo. Los registros que constituyen un denso archivo etnográfico en este estudio tienen escrito en el encabezamiento signos que nos permiten ejercer nuestra "vigilancia"¹⁵

2. El trabajo de campo y de análisis

El trabajo de campo hay que combinarlo u organizarlo con el de análisis, de esta manera se ha venido trabajando a medida que me formaba dentro de una línea de investigación que tiene esos postulados.

¹⁵ Los encabezamientos de los registros están ordenados de manera que todos llevan la fecha en los que se hicieron, el nombre de la escuela, después de cuanto tiempo se las amplió y el nombre del autor del registro. También un código que permite saber el numero de registro que se elabora y con qué información cuenta, si se hizo una observación general (OG) una observación de clases (Ocl) una entrevista (E) a una maestra (Ma) a la directora (D) a un asesor (A) a un padre de familia (PF), etc.

En la primera etapa del proyecto mayor¹⁶ las primeras visitas a la escuela se las hizo en pareja entre la tutora y la universitaria, luego debido a la confianza adquirida las visitas las hizo una sola persona con un plan semanal y mensual haciendo de una a dos en ocasiones hasta tres visitas; poco tiempo después empezó la etapa de análisis que resultó ser más costosa y morosa que la anterior pero que empezó a dar frutos lentamente en un proceso de aprendizaje.

Una vez concluido el proyecto mayor, la dedicación al análisis se hizo cada vez más profunda, insertando en la práctica la teoría que aportaría a la construcción etnográfica. De esta manera se realizaron numerosos análisis y densas búsquedas con las que el trabajo de campo se fue focalizando y con el trabajo de análisis los "asertos empíricos" (Erickson en Wittrock, 1997:262) tomaban cuerpo.

El trabajo de campo realizado en 1999 se enfocó en poder confirmar nuestras pistas, visitando la escuela con el propósito de observar las clases con la mirada puesta en las búsquedas previas, observando con asombro que las hipótesis adquirían solidez.

Las sorpresas se vislumbraban a medida que el análisis nos mostraba que las afirmaciones empíricas podían ser de diverso alcance y de distinto nivel de inferencia. Para lograrlo había que pasar por la etapa de revisión exhaustiva de los datos registrados, lectura de los mismos y preguntas que surgían acerca de los hechos y respuestas que tomaban forma; examinar el conjunto de documentos a la vez permite establecer una evidencia

¹⁶ Llamaremos proyecto mayor al estudio que dio las pistas de investigación para el estudio actual, nos referimos al Proyecto Docentes y Reforma Educativa en Bolivia. 1997-1998. Esta primera etapa a la vez se constituyó en la etapa de formación en la línea de investigación promovida por Rockwell y Ezpeleta.

para las afirmaciones que se desea efectuar, acá es muy importante garantizar la validez de la información buscando las pruebas en favor o en contra. (Wittrock, 1997:262)

Rockwell, escribe al respecto que los registros de campo son útiles en el proceso de construcción de conocimientos si se integran en un sistemático análisis cualitativo y etnográfico. El análisis etnográfico no es igual en todos los casos éste se enmarca en cada caso, según las características particulares del objeto de estudio. El análisis de un estudio etnográfico se inicia desde el proceso de observación: ¿Qué mirar? ¿Qué registrar?

El proceso analítico en la etnografía debe lograr la construcción de relaciones particulares que permitan integrar teoría y descripción. El análisis no es la "interpretación" como término de interpretar datos o sacar resultados, tampoco es la interpretación hermenéutica centrada en la comprensión del texto. Desde luego este tipo de interpretación forma parte del proceso analítico en la etnografía, sin embargo, hay problemas con esta noción de interpretación, por los cuales se prefiere hablar de análisis etnográfico.¹⁷

¹⁷ Rockwell E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 – 85)*, Vol. 2, En: E. Rockwell, J. Ezepeleta, R. Mercado, C. Aguilar y E. Sandoval. *La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe final*, 9 Vols. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Los textos analíticos daban cuenta de la presencia de los niños con más continuidad, las acciones y reacciones de la maestra cambiaban, al realizar una nota analítica o descriptiva siempre estaban presentes los niños de manera que en ellos se fue centrando el esfuerzo por comprender su nuevo rol en el aula, a la vez la maestra ya no estaba presente de la misma manera, ahora no era ella sola la que dirigía la clase, lo hacía con la participación directa de los niños, su nuevo papel giraba alrededor de las curiosidades y las inquietudes de los niños quienes todo el tiempo estaban motivados por participar, el ambiente estaba cargado de interés y curiosidad, curiosidad que despertó en nuestros análisis las sorpresas por lo que íbamos encontrando y encaminar las pistas de manera que reflexionábamos alrededor de la nueva práctica y de la nueva organización del trabajo docente conjuntamente con los alumnos.

Las notas analíticas

El proceso de trabajo analítico fue elaborado en dos fases, la primera fue en la etapa de aprendizaje resultó ser lento y costoso pero a la vez sirvió de sustento y aporte al proyecto mayor; la segunda se elaboró aun en una etapa de aprendizaje pero que ya al tornarse cada vez mas sólido me permitió una cierta independencia que no dejó de ser vigilada por mi tutora, en esta etapa logré hacer proceso de "cangrejo" caminar hacia atrás, que me permitió hacer la primera construcción de mi objeto y que se fue consolidando con nueva información que pretendo mostrarlo en el presente trabajo.

El trabajo con las notas analíticas consiste en hacer explícitos los sentidos encontrados en un registro. "Volar a ras de suelo" es la consigna con la

que se trabaja al analizar el contenido de un registro, encontrar pistas y relacionarlas con las preguntas de partida e interpretar los significados a partir de la teoría de partida.

Un trabajo de análisis de registros entre datos de campo y esfuerzo comprensivo sustenta el avance progresivo para superar los sentidos "evidentes" de las situaciones. Cuando lo no significativo se transforma en indicio de lo que se busca el análisis sostenido permite identificar y relacionar esos indicios y orientar las nuevas observaciones.

Las notas analíticas se elaboraron sobre los registros que contenían información extensa acerca de observaciones de clase, centrándome en las maestras R. y D. por ser sus prácticas significativas dentro de un universo de pistas e indicios. También incluyo una nota analítica elaborada en 1998 de la Escuela 2 sobre la maestra C.

Las notas descriptivas

Se llaman así a los análisis que resultan de la lectura sistemática de varios registros en los que se hace una búsqueda de significados. Por ejemplo observar cómo los niños interactúan con las propuestas, hacer la búsqueda acerca del interés de los niños, cuándo se manifiesta, cómo la maestra se acerca a los niños y juntos toman un nuevo ritmo de trabajo, por qué a la maestra le cuesta reconocer que hay cambios y que se generan a partir de la motivación y empuje que dan los niños apoyando de esta manera el cambio.

El trabajo con las notas analíticas permitió seguir el segundo paso del análisis, las notas descriptivas, éstas me han permitido juntar la información de los primeros meses de interacción con las propuestas del PRE y del final de la gestión cuando ya se visualiza un cambio en las maestras que les permiten ver a los niños de distinta forma. En la gestión de 1999 las notas descriptivas se las elaboró con información generada en el presente año.

Con ambas formas de trabajo he logrado acercarme a mi objeto de estudio que haga visible el proceso de cambio de las maestras y el interés de los niños cuando llega la reforma educativa a las escuelas.

3. Los primeros intentos de análisis

Los primeros intentos de análisis se los hizo a finales de 1998, cuando mi formación en esta línea y la información recogida empezaban a dar pistas e indicios acerca del rol de los niños en el aula. Mi formación universitaria todo el tiempo alentó a mirar a los niños como sujetos importantes, así dentro del aula estos sujetos cobraron un rol protagónico que le fue dando cuerpo a mis sospechas en cuanto a su inserción dentro de los cambios y a su actuación frente a las novedades, a las propuestas del PRE.

En la información recogida en los registros sobre observaciones en clases todo el tiempo estaban presentes los niños, en las quejas de las maestras, en las formas de apropiarse de las novedades y su participación cuando se trabajaba con los módulos y con los textos tradicionales como *Coquito* y *Kantutas* ; en el tono que la maestra adquiría en distintos momentos del trabajo del aula y en la bulla o desorden provocado por los niños al parecer muy ligado al interés que depositaban frente a las novedades.

Estas formas de interactuar y demostrar que había cambios en las aulas, al parecer al principio sólo nosotros lo detectábamos, nos producía curiosidad y sospechas que giraban alrededor de cómo las percibían las maestras, ¿se daban cuenta cómo su nueva forma de enseñar adquiría forma? ¿el trabajo que se hacía con los nuevos materiales despertaba el interés de los niños? ¿los niños tenían intereses comunes? ¿dónde y cuándo se notaba que había concentración en el trabajo del aula? estas preguntas nos mostraban un camino para nuestras búsquedas, entonces fuimos reflexionando acerca de lo que observábamos y sobre los registros que nos daban el recorte empírico para acercarnos a nuestro objeto de estudio.

Las maestras se quejaban de indisciplina a la vez que nos decían que los niños participaban más, "la reforma crea indisciplina" nos dijeron pero la indisciplina giraba alrededor del interés esta relación aún no era descubierta por las maestras, mirar a los niños y al trabajo que hacían fue la manera de lidiar con las novedades, las nuevas propuestas tuvieron que pasar por una etapa de constantes negociaciones, había cambios pero no se los aceptaba como cambios que se daban insertando nuevas maneras y usos de trabajo a la experiencia construida en años de trabajo docente, los mediadores del aprendizaje no convencían a las maestras sobre su eficiencia, entonces en el proceso se recurrió a distintas formas de trabajo entre ellas "la mezcla" que dio lugar a confirmar sospechas sobre el interés y los momentos de interacción que demostraban a la maestra qué les gusta y qué les aburre a los niños.

Finalmente la organización del trabajo docente poco a poco fue tomando en cuenta a los niños dentro de un proceso de cambio que al

principio ofrecía inseguridad, desconfianza y una resistencia que se daba mientras los esfuerzos por cambiar eran asumidos por algunas maestras a quienes les fue fácil acceder a ello y por otras a quienes les costo.

Detener la mirada en el trabajo de los niños

El trabajo de análisis me ha permitido focalizar la mirada en los niños y en la nueva forma de trabajo que hacen y que a la vez disfrutan siendo quienes se apropian sin dificultad de las novedades; las maestras en cambio debaten entre lo nuevo y lo que siempre han hecho, sus estrategias para engarzar otros conocimientos a los que se han consolidado con los años de práctica, les permiten usar distintas formas o modos de trabajo ensayando con los nuevos materiales cambiando su forma de interactuar con los niños y poco a poco van deteniendo la mirada en el nuevo enfoque que guía el proceso de cambio.

Detener la mirada en el trabajo de los niños y en el de si mismas como maestras, como profesionales les ha significado una enorme inversión de tiempo a las maestras en transformación. En 1998, los conflictos estado-magisterio afectaron la marcha de la reforma educativa quitando días de clases que no dejaron a las maestras interactuar con las nuevas propuestas desde el inicio del año escolar, pese a la dificultad del corto tiempo en la gestión de 1998 las maestras de la escuela 1 -escuela en la que se centra este estudio- hasta el mes de septiembre y mientras ensayaban sobre la práctica enfrentaron los cambios resistiendo al principio casi hasta el mes de junio, y cambiando su mirada hacia las propuestas casi al final de la gestión.

Los niños dan pautas de lo que les gusta

Aunque el tiempo que tuvieron las maestras para ejercitar con las novedades en la gestión de 1998 fue corto por razones de organización del año escolar y por negociaciones entre el magisterio y el estado que quitaron varios días de clases a los niños, casi a seis meses de clases entre interrupciones y clases; una de las maestras comenta acerca del gusto que tienen los niños al trabajar con los módulos a través de la conversación noto a la maestra entusiasta con el trabajo parece haber observado qué les gusta a los niños y ya conoce un poco acerca de cómo se trabaja con el módulo.

Al mostrarle los niños a la maestra que les gusta trabajar con los nuevos materiales ¿la maestra puede ver ahora en el módulo un instrumento que apoya su trabajo? ¿a medida que se ensaya con el módulo es posible ver su aporte? ¿fijar la mirada en el trabajo de los niños ayuda a la maestra en la organización de su trabajo? ¿los niños se constituyen en referentes del trabajo docente?

Los niños apoyando la marcha de la reforma educativa

El trabajo que hace la maestra con los módulos intenta "cambiar la memorización de información, muchas veces sin mayor significado, por actividades auténticas en las cuales el niño, a partir de lo que conoce, vaya expandiendo el alcance de sus experiencias y competencias para actuar creativamente" así se propone en Organización Pedagógica (1995). Lo que he podido vivenciar y observar es que enfocar esta nueva forma de trabajo le permite al niño realmente reflexionar y experimentar alrededor de las nuevas propuestas.

Los niños se convierten en protagonistas en el aula, son ellos a los que les interesa y motiva lo que están aprendiendo, mostrar este interés le permite a la maestra cambiar sus prácticas, organizar el trabajo de otra forma y poco a poco aceptar que el cambio renueva las tareas de enseñanza y motiva el aprendizaje, además que se sienten cercanas a los niños y se puede crear un diálogo compartido.

Los niños en un ambiente nuevo donde el enfoque, el constructivismo, les posibilita una mejor integración cognoscitiva al conocimiento, al conectarse con éste por la propia elaboración que implica el proceso de construcción que transforma la enseñanza, donde el maestro va fijando la mirada en el trabajo de los niños y que poco a poco irá apoyando su aprendizaje haciendo avanzar al niño una vez que esté asentado sobre un peldaño de su desarrollo cognitivo y tenga los recursos dispuestos para dar el siguiente paso hacia arriba ya que los niños son los agentes de su propio conocimiento entonces hay que dejarlos actuar y hacer sus propios descubrimientos. Según Newman y otros autores la zona de desarrollo próximo (ZDP) es la zona donde en la interacción maestro-niño surgen nuevas comprensiones¹⁸.

Estas pautas del cambio, las pautas que son expresadas por los niños en sus aulas y en la interacción con el maestro, son los andamios con los que la reforma se va consolidando lentamente pero con solidez en cada una de las escuelas, en el caso particular de la escuela 1 los andamios han dado lugar a que las maestras logren trabajar solas y que se instale la reforma con sus propuestas y las innovaciones que se generan.

¹⁸ Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1996) La zona de construcción del conocimiento. Madrid, Morata, 2a Reimp.

4. La escuela del estudio y las maestras de aula

La escuela 1, funciona en el turno de la tarde, en su mayoría asisten los niños más desprovistos de la zona, tiene 28 años de funcionamiento y muy poco apoyo y atención de parte del estado.

Está ubicada en la ladera este de la ciudad de La Paz, en un cerro del que hay vestigios en su local. Para entrar hay que subir unas gradas que parecen hechas a la rápida y sin haber tenido en cuenta la estética. Delante de las gradas hay una barra de metal protectora, (no se si está para que los alumnos no salgan directamente a la avenida y así se protejan de los autos o para que no se caigan al salir de la escuela debido a la diferencia de altura que hay entre el nivel en el que está construida la escuela y el nivel de la avenida). Es una escuela de unos 400 alumno/as aproximadamente con un local pequeño, construido alrededor de una cancha cementada. No tiene otro terreno vacío. Tiene dos plantas sólo en el lado donde está la dirección y una en el resto del local. Parecen no haber sido construidas al mismo tiempo sino de a poco. La parte de abajo parece haber sido construida toda junta en la misma época y la de arriba parece que se hizo en distintos momentos. Las dos salas de dirección (una de la escuela del turno de la mañana y otra del turno de la tarde) parecen una sola estructura porque las canaletas del techo tienen un mismo nivel. Las otras dos aulas comparten otra estructura de canaletas. Hay 14 puertas que corresponden a un aula cada una. Las de abajo llevan nombres de lugares del Pacífico perdido: Taltal, Caracoles, Atacama, Loa, Topater. Estas aulas están ubicadas hacia la derecha del portón. Luego formando la L hay otras dos aulas. Después vienen unas gradas que suben

a otra aula y que parece en un segundo nivel por la altura en la que se encuentra. Haciendo esquina con ella, hay un cuarto usado por el personal de servicio, la portera, a su lado hay otro cuarto con ventanas un poco fuera del nivel del anterior que parece más grande y de mejor estructura tiene ventanas hacia el patio y está cerrado con candado usado también por la portera del otro turno.

Esta parte del local que queda justo al frente de las aulas con nombres patrios, está aproximadamente a un metro sobre el nivel del patio. Así se forma una plataforma por donde también se llegaría a la dirección, ubicada en el bloque de la izquierda del portón. Pero el desnivel termina y hay un sendero por donde se baja y que da al lugar del mástil de la escuela. Delante de los cuartos de la plataforma se encuentran los baños, construcción que ocupa una parte importante del pequeño patio. Son diferenciados. Sus puertas dan hacia los bloques de la derecha y la izquierda del portón. Hacia el patio, la construcción del baño tiene tres grifos que cuando se usan el agua cae a una estructura de cemento larga, como lavanderías pequeñas¹⁹.

Fue fundada en 1971, según una placa que hay en el patio. En el año de 1997 contaba con 6 grados de primaria y el preescolar, en 1998 la directora se movilizó para hacer funcionar el 7o y 8o de primaria sin ítems, sino recurriendo a los acúmulos, hasta la gestión de 1999 la directora que ya está en la escuela 4 años aproximadamente no ha logrado que le designen los ítems para las materias y los grados que requiere, durante 1998 y 1999 recurrió a la redacción de cartas y constantes visitas a las

¹⁹ La descripción de la infraestructura de la escuela fue elaborada en los primeros registros que compartí con María Luisa Talavera. Ver archivo: E1-2-AC (lunes 15/09/97) y E1-5-AC (jueves 2/10/97)

autoridades e incluso en la semana de los derechos del niño en septiembre de 1998 hicieron una marcha al ministerio de educación para la que estuvieron elaborando una pancarta que decía así "La escuela 1 exige el cumplimiento de sus derechos"

Durante nuestra estadía en la escuela la directora a fines de 1997 hizo aplanar el cerrito y se construyó un muro que colinda con la vivienda de a lado, este trabajo lo realizó con el fin de poder construir tres aulas más en ese espacio, una dirección más amplia para el turno de la tarde, una sala de profesores y una sala de talleres, durante la gestión hizo movilizaciones para conseguir ladrillos y cemento para la construcción conversando y apadrinando a distintos partidos políticos que hacen sus campañas por las diferentes zonas periféricas de la ciudad, no se concretó la construcción, pero en el afán de hacer algo por la escuela se logró que le pinten el muro de afuera con los colores de uno de los partidos políticos (aunque bicolor la escuelita al menos tenía mejor aspecto), otro partido político donó una amplificación, la asesora de la escuela se movió para que otro candidato político pinte las aulas, pero finalmente lo hizo el turno de la mañana; fueron esos los distintos momentos que pudimos presenciar el esfuerzo diario e interesado de la directora, las maestras e incluso la asesora por mejorar la calidad de infraestructura con las que tropiezan la mayoría de las escuelas ubicadas en las laderas de nuestra ciudad.

En El las aulas son pequeñas, de las cuatro aulas observadas de primaria, sólo dos tienen luz eléctrica, las más oscuras. En los primeros hay dos ventanas, una ventana da al patio y la otra da a la calle y son más iluminadas; en los segundos hay una sola ventana que da al patio y son frías y oscuras. Los dos cursos de segundo de primaria en la gestión de 1998

tienen luz eléctrica, un esfuerzo de los padres de familia. Las paredes de las aulas están sucias y maltratadas. En las cuatro aulas el techo es de yeso liso, el piso de cemento, las pizarras pintadas sobre la pared, no tienen marco de ninguna clase.

En una observación de clase que se hizo a un aula de segundo grado que se registró antes del trabajo de los padres para mejorar las condiciones del aula se hizo presente como malas condiciones del aula la falta de iluminación que causa en los alumnos dificultades para ver a la pizarra.

Las condiciones de las aulas motiva a los docentes a tomar parte en decisiones e iniciativas propias para aportar soluciones y mejorar sus espacios de trabajo, las aulas.

En E1 las aulas están equipadas sólo con bancos bipersonales, no hay estantes ni vitrinas, en 1998 uno de los primeros consiguió un baúl que prestó una mamá. En el otro primero la maestra quiso conseguir con el apoyo de los padres, un estante o vitrina para su curso, pero luego la maestra se fue por motivos de enfermedad, la maestra suplente quiso organizarse para conseguirla pero no lo hizo. En los segundos una de las maestras dijo que haría una rifa interna y pediría un aporte de 10cts. para comprar una vitrina, pero tampoco tuvo resultado.

En 1998 la asesora también participaba con una de las maestras para conseguir un baúl y repisas en un caso concreto. El papá de una de las alumnas que es carpintero colabora. Hay ocasiones, como por ejemplo ésta, en que la maestra y la asesora hacen un gasto para tener repisas en el curso.

Una vez más se manifiesta el interés de las maestras para conseguir lo que le falta a su curso y de ese modo dotarse por cuenta propia de mobiliario para realizar su trabajo con comodidad.

La dificultad y el tiempo que se invierte para organizar y llevar a cabo estas actividades impidieron que en la gestión de 1998 se logre contar en los cursos con mobiliario, en la gestión de 1999 las maestras tomaron la iniciativa, esta vez con mayor decisión, de organizar una actividad en busca de la adquisición de las vitrinas, la actividad realizada el 14 de marzo arrojó resultados que no favorecieron a la compra de las vitrinas, sin embargo el proyecto mayor gracias al financiamiento con el que contaba, pudo hacer un aporte sobre lo recaudado adquiriendo las vitrinas el 11 de mayo.

Actualmente la escuela cuenta con la primaria completa (aun sin ítems los 7o y 8o) hasta 1998 había dos paralelos hasta cuarto grado 5o, 6o, 7o y 8o solo un grupo; en 1999 se cerró un primero de primaria por escasez de inscritos, así nos lo dijo la directora y con ese ítem se abrió el paralelo de 5o grado, es decir que los cursos que cuentan con paralelos son el 2o, 3o, 4o y 5o; 1o, 6o, 7o y 8o son un curso por grado.

Cada grupo tiene de 30 a 35 alumnos aproximadamente hasta el 5o grado, el resto es menos de 30.

Durante la elaboración del estudio, 1997-1999, lamentamos el deceso de una maestra a principios del 98, la conocimos poco porque supimos desde el principio que estaba delicada de salud y la regente en abril de 1999, contaba con 23 años de antigüedad en la escuela.

Actualmente el plantel administrativo de la escuela cuenta con una directora, una secretaria, un regente joven (hijo de la portera) y la portera, en total 4. El plantel docente es mayor, hay pocas maestras jóvenes, todas viven por la zona, 13 maestras en total, 10 maestras de aula y 3 de técnicas, la mayoría son mujeres, la minoría hombres, son 4 maestros varones 2 de aula y 2 de técnicas. Y la asesoría pedagógica representada por una maestra formada en la tercera convocatoria para asesores pedagógicos.

A continuación se elabora un cuadro de las trayectorias docentes de las maestras con las que trabajamos, las maestras de aula del programa de transformación, el enfoque analítico del trabajo no incluyó a todas sólo las maestras con asterisco son las que incluimos en el estudio.

Personal de la escuela

Personal administrativo	Maestras	Maestros
1 directora	10 maestras de aula	2 maestros de aula
1 secretaria	3 maestras de técnicas	2 maestros de técnicas
1 regente	1 asesora pedagógica	
1 portera		
4	14	4

Trayectorias Docentes

Escuela Maestra	Cargo	Año de egreso	Normal	Años de servicio	Años en la escuela
El Ma M. Ch.	3o A	1991	A. Mendoza Oruro	9 norm.	3
El Ma D. S.*	3o B	1994	S. Bolívar La Paz	9 inter. 5 norm.	3
El Ma R. B.*	2o A	1987	S. Bolívar La Paz	12 norm.	9
El Ma A. S.	2o B	-	-	13 inter.	1 a y 6m
El Ma N. C.	1o	1980	S. Bolívar La Paz	18 norm.	14

1. Las condiciones de trabajo

Rockwell señala que las condiciones del trabajo docente son la base para analizar la práctica docente. [...] ¿Qué significa condiciones materiales? Se piensa ante todo en el edificio y los recursos didácticos, que son tal vez los elementos más variables entre las escuelas [...] Sin embargo, la idea de condiciones materiales abarca más que los locales e implementos físicos de los que disponen los maestros. Son también condiciones materiales las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos sobre su uso [...] Frente a este conjunto de condiciones materiales del trabajo docente, que varía mucho de una escuela a otra, el maestro tiene márgenes de autonomía también variables, para decidir prácticas propias. [...] (Rockwell y Mercado 1986:67)

La maestra que se inició en 1998 en el programa de transformación comentaba que no estaba conforme con la reforma; dice que la planificación del programa de transformación en cuanto a las condiciones materiales, no toma en cuenta el espacio lo que impide que haya un buen desarrollo en la realización de actividades, esta apreciación me parece pertinente cuando en esta escuela de las tres estudiadas ésta es la más desprovista²⁰, es pequeña y no tiene un espacio adecuado para las actividades que se requieren ahora, esta es una preocupación de la maestra que pese a haber manifestado en la gestión de 1998 que está en desacuerdo con la reforma parecería que le preocupa estar en ella y los requerimientos que se hacen necesarios, estas necesidades influyen el

²⁰ En 1998 elaboré un texto sobre Calidad Educativa, en el cual se menciona las condiciones materiales de las tres escuelas del estudio.

ritmo continuo del aprendizaje de los niños.

Entonces cuando estas condiciones por lo menos la de un espacio adecuado, limita el trabajo docente, la maestra expresa su descontento con la reforma, ¿ésta será una manera de resistir? y de esta manera no puede detener la mirada en el trabajo de los niños.

El uso de los recursos en la escuela se han constituido en parte de la tradición. El manejo de determinados recursos tradicionales relacionados con la experiencia docente, en este estudio hablaremos de los "viejos recursos" y los "nuevos recursos" haciendo referencia a las innovaciones que llegan a las escuelas conjuntamente con otros recursos que cambian las maneras de trabajo y con los que las maestras deben ejercitar para apropiarse de la nueva forma de trabajo e integrar el enfoque constructivista a sus prácticas.

Las posibilidades de mejor aprendizaje para los niños con condiciones adecuadas donde la maestra pueda interactuar con paciencia y creatividad.

El aula

"Reconfigurar el aula", es uno de los objetivos planteados por el PRE; reconfigurarla con el propósito de lograr un "espacio de prácticas pedagógicas innovadoras para generar un ambiente de colaboración y de interacción permanente entre los niños que aprenden y los maestros que enseñan". (Organización Pedagógica, 1995:26)

En este nuevo proyecto de aula, se espera poder compartir entre los maestros y los niños interactuando de manera mas cercana y de mas dialogo, donde el maestro apoya el trabajo de los niños, y éstos aprenden estableciendo una relación de equipo.

El estudio ha podido demostrar que reconfigurando el aula el maestro tiene la opción de cambiar de actividades y poder recurrir a nuevos elementos que la conforman, nos referimos a los papelógrafos, el nuevo uso que se le da a la pizarra, que deja de ser un elemento único de enseñanza y mas bien se convierte en apoyo al que se acude cuando se lo necesita, claro que todavía en la pizarra se escriben las lecciones, aquellas que se avanzan con el seguimiento que se les hace a los libros tradicionales, o para apoyar el trabajo del módulo, aunque con el módulo el trabajo se lo realiza directamente en el archivador y la maestra lo expone y lo introduce en papelógrafos que ella misma realiza siendo una tarea que ocupa más tiempo que antes no se necesitaba, dando forma a las expresiones de las maestras cuando dicen que el trabajo en la reforma en el programa de transformación necesita de tiempo.

Entre otros elementos que darán lugar a un aula reconfigurada están *los rincones de aprendizaje y la biblioteca de aula* propuestas que no hemos visto que se hayan usado con pertinencia desde el inicio o en el camino de la apropiación que ha permitido ir engarzando nuevas prácticas con las antiguas.

Hasta septiembre del 98 aún no se organizaron los rincones, tampoco escuché decir que los harían, la razón es que no hay espacio suficiente en las aulas, para hacer los rincones, en una ocasión la asesora me dijo que la

falta de costumbre por el cuidado del material de trabajo y el poco espacio impedían trabajar con rincones en la escuela y que tal vez cuando los alumnos estén en tercero de primaria recién logren tener hábito de orden para tener un espacio de trabajo libre, sin restricciones.

Le pregunto acerca de los rincones dice que no hay rincones que lo único que se puede hacer es organizar las paredes como rincones, porque se tienen que ir habituando poco a poco y que tal vez en un tercer curso recién van a tener porque además tienen que cuidar, porque los pequeños recién están conociendo normas, y que en el ambiente o contexto (de la E1) es difícil dejar el material sobre una mesa (porque se puede perder)
E1-39-EAs. (martes 1/09/98)

Las maestras en varias ocasiones expresaron e incluso lo dijo la asesora²¹ que el uso de los rincones en el caso de la escuela del estudio no se efectivizó por falta de espacio adecuado, pese a ello en la gestión de 1999 pude notar que las paredes tenían letreros que decían rincón de matemáticas, rincón de lenguaje, rincón de ciencias de la vida, en cada espacio los papelógrafos que trabajaron con el avance del módulo estaban ordenados según cada área, es decir en el espacio de rincón de matemáticas estaba pegado un papelógrafo en el cual se exponía un tema del módulo de matemáticas, esto sugiere que al no tener espacio para poner una mesa con una caja en la cual estuvieran elementos u objetos con los que se pueda trabajar sobre matemáticas se optó por ordenar los avances sólo por el uso de papelógrafos.

Las bibliotecas de aula servirán para complementar las experiencias de aprendizaje que sirvan además para estimular la lectura; la asesora de la escuela nos dijo que la forma de trabajo se organizaría de modo que 15 minutos al ingreso al aula estarían designados a la "*lectura silenciosa*" esta propuesta no pudo ser impulsada por la asesoría ni llevada a cabo en

²¹ En la escuela 1 se cuenta con la asesoría pedagógica representada por una mujer, en las otras dos escuelas la asesoría la representan varones.

las aulas debido al problema de mobiliario ausente con el que tropieza esta escuela, en la gestión de 1998 los libros de la biblioteca escolar llegaron a la escuela pero como solo estaban guardados en la dirección al igual que los módulos no eran de fácil acceso, llevar y devolver los módulos ya representaba un tiempo empleado, además que en esta gestión engarzar el trabajo e irse apropiando fue otro tiempo invertido. En la gestión de 1999 las maestras de transformación, las que ya estaban en tercero de primaria incluyeron los 15 minutos de lectura silenciosa, nos lo dijo una de las maestras y los niños, que en una ocasión reclamaban por el tiempo de lectura.

Esta es la conversación con una niña del tercer grado del curso de la maestra D. la visita se hizo cuando teníamos planeado ir a comprar las vitrinas apoyando su presupuesto con el que el equipo tenía designado para las escuelas.

Son las 14:25 la maestra charla con el padre de familia hasta las 14:38, mientras los niños están conversando entre ellos, busco un lugar para sentarme lo encuentro y me siento los que están cerca de donde me acomodo conversan conmigo.

Una niña me dice "hoy día vamos a trabajar con módulo no?" en tono de sugerencia, le respondo que hay que esperar a la maestra luego preguntan:

Niñas: "Y lectura silenciosa?"

X: "A la profesora le tienen que hacer recuerdo les gusta hacer lectura silenciosa?"

Niñas: "Sí"

X: "Y cómo trabajan"

Niñas: "Leemos, se acaba nuestro tiempo y lo dejamos"

X: "Y que cosas ya han leído?"

Niña 1: "Yo he leído "manzanita" y /acordándose/ "el ratoncito"

Niña 2: "El cuento era "El ratoncito y la manzanita"

E1-59-OCI+EMa (miércoles 12/05/99)

No todas las maestras trabajaron así, la maestra R. por ejemplo de segundo grado hasta septiembre no incluyó en su trabajo de aula el uso de la biblioteca de aula, pese a ya contar con el mobiliario que antes era una dificultad.

X: ¿Cómo están funcionando las bibliotecas? (propuesta del PRE) Están trabajando con eso en cuanto a la lectura?

Ma R.: Mira, el problema en transformación es el factor tiempo, se puede hacer muchas cosas y que te digo cosas maravillosas ¿no? pero el factor tiempo es muy limitado o sea en una tarde a veces no terminamos de hacer una actividad tenemos que hacerla en dos tardes ¿no? ahora tengo yo mi rincón de la biblioteca, pero no estoy (usando) pienso recién entrar al manejo de los libros para hacer una lectura diaria de unos diez minutos, no lo hemos hecho aun, pero lo vamos a hacer [...]

E1-60-OCI+EMa (martes 7/09/99)

Esta maestra desde mayo de esta gestión está trabajando las 120 horas con el salario al mérito, entonces su jornada escolar incluye a las materias técnicas más, al ser esta una nueva experiencia que al parecer aun no ha podido organizar le cuesta incluir la lectura diaria, por la forma en la que nos explica es así.

Es oportuno mencionar que en la gestión de 1999 las maestras del programa de transformación organizaron una kermesse con el propósito de recaudar dinero para la compra de estantes para sus cursos, la iniciativa tuvo buena respuesta algo que no se esperaban las mismas maestras lo que evitó que planificaran las ventas asegurando el estante, el resultado de la actividad no recaudó lo suficiente para la compra de 6 estantes²² fue entonces que el proyecto mayor recurrió a los recursos que estaban destinados a regalos para las escuelas, hicimos un aporte económico que ayudó a completar lo recaudado y se compraron 5 estantes, no alcanzaba para seis²³. De esta manera se pudo facilitar el trabajo de estos cursos con un estante propio en el aula, las maestras organizaron su trabajo, trasladaron su material de la dirección hasta sus cursos, algunas maestras empezaron a trabajar con la biblioteca de aula, incluyendo los 15 minutos de lectura silenciosa al inicio de cada clase.

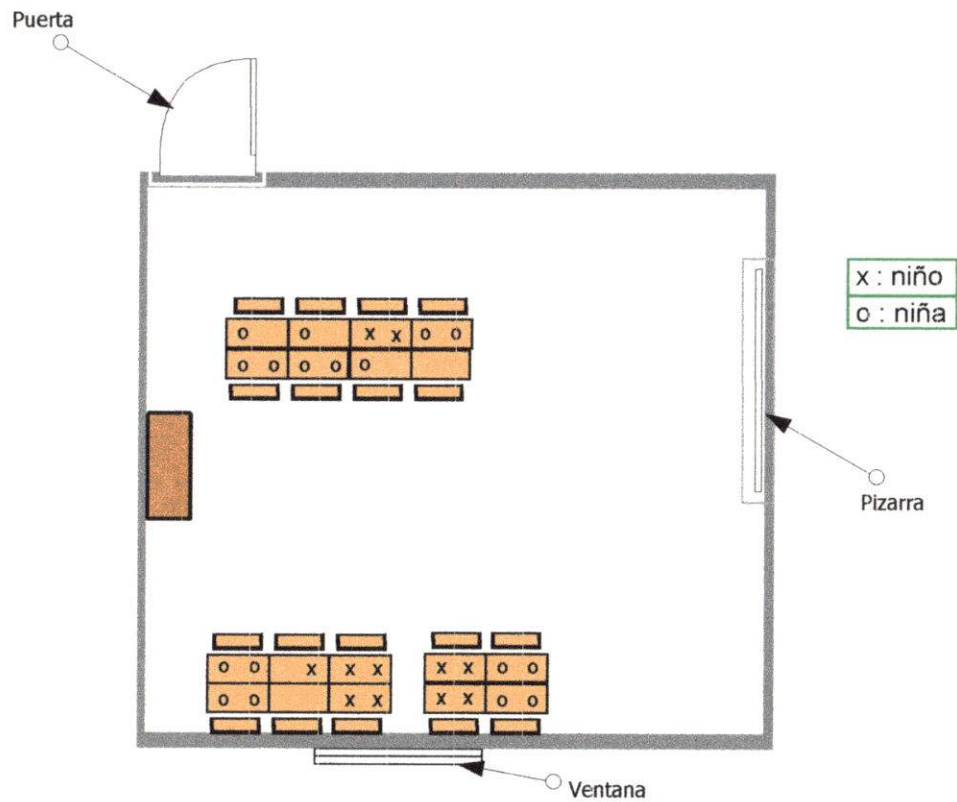
²² En 1999 el preescolar se unió al programa de transformación, se cerró un primer grado y continuaron los segundos y terceros de primaria.

²³ Las maestras de 1, 2 y 3 negociaron con la maestra de preescolar incluyendo su recaudación y proponiendo organizar otra actividad para la compra de un estante para este curso.

De esta manera se fue organizando poco a poco y con esfuerzo la reconfiguración del aula, que se puede observar en las paredes, en la organización de los bancos y en el papel que ha adoptado la maestra al moverse en un espacio que le permite un acercamiento distinto hacia los niños.

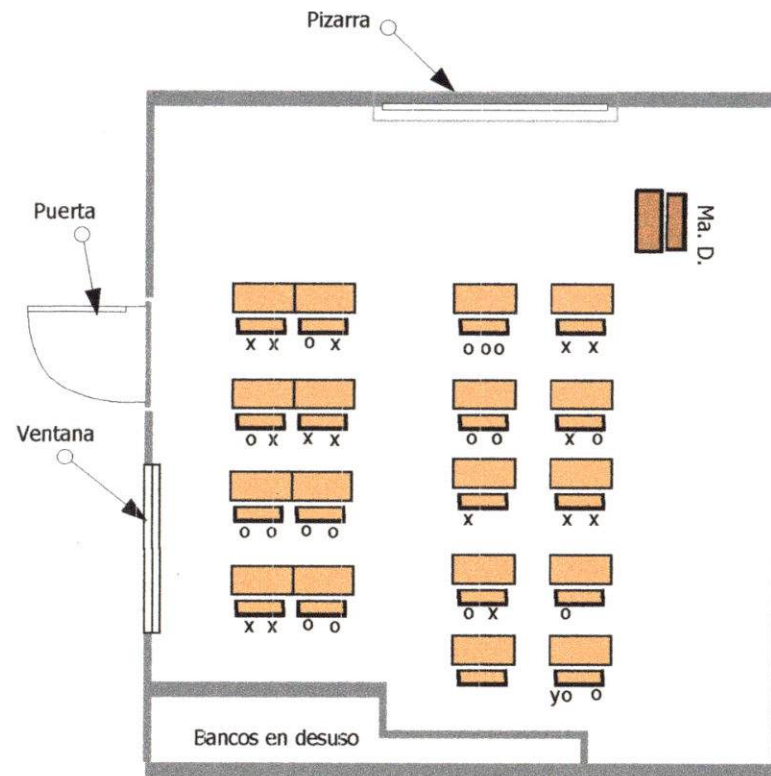
A continuación me gustaría ejemplificar con un diagrama los cambios en el aula, en cuanto a la organización de bancos.

DIAGRAMA DEL CURSO - 3º DE PRIMARIA



E1 - 58 + OCI + EMa (lunes 10/05/99)

DIAGRAMA DEL CURSO - 2º DE PRIMARIA



E1 - 25 - OG + OCI + EMa (miercoles 29/04/98)

Los recursos insertos en el trabajo del aula



Los módulos son parte de los nuevos recursos que han llegado a las escuelas una nueva forma de enfrentar la enseñanza en primaria, esta es una de las propuestas con las que ha ido interactuando la maestra y que le ha costado mucho trabajo entender, primero porque no sabían cómo manejarlo y luego porque no es un texto como los que comúnmente usaban para enseñar a leer y escribir entonces las maestras se preocupan y a la vez se preguntan ¿cómo los niños aprenden a leer y escribir?, así es que mientras van ejercitando con los módulos se encuentran ante dos caminos: uno la reforma y otro el que seguían con sus saberes, la tradición de lo que saben hacer; engarzar ambas formas de trabajo da inseguridad a la maestra al principio, pese a ello muestra un esfuerzo para ir apropiándose de las novedades, por ejemplo cuando la maestra deja a los niños que escriban tal como ellos piensan que es correcto y que luego la maestra escriba en la pizarra correctamente y los niños copien. Es una forma de apropiarse en la práctica de lo nuevo sin dejar de lado lo tradicional²⁴.

Entre los nuevos recursos que se requieren en el aula están los materiales que los niños deben llevar para realizar actividades con el módulo, con estos recursos ha tropezado constantemente la maestra porque los niños no llevaban a la escuela lo que se les pedía y porque esto se convirtió en un trabajo extra para las maestras.

²⁴ Habíamos aclarado como interpretamos el término tradicional también queremos aclarar que cuando nos referimos a prácticas o usos tradicionales no hacemos referencia a prácticas malas o prohibidas, tan solo las que se practicaban hasta antes del PRE

Así se expresaba la maestra R. cuando comentaba acerca de la dificultad de los materiales con la directora.

Llegué a la escuela a las 15:15, veo a la directora sentada en su escritorio conversando con la maestra R. (profesora de primero de primaria) después que saludé me senté cerca del escritorio de la directora mientras ellas continuaban con la conversación. Conversaban acerca de lo dificultoso que era el trabajo de aula por los materiales que les piden, la dificultad radica en que los niños no traen el material (dicen) la directora dice que es porque no tienen recursos. Por ejemplo hoy necesitaban cajas vacías para hacer autos (fue el tema que avanzaron ayer) y no se pudo hacer nada por que solo una niña trajo el material. La maestra R. dice que la niña que cumplió es hija de una de las maestras de la escuela. (la directora me dice)

Directora: "Es bien difícil la metodología de la transformación, no es que se olviden o no quieran traer sino que no tienen recursos"
E1-25-OG+OCI+Ema (miércoles 29/04/98)

En 1997 ya se veían en las paredes dibujos, muñecos colgando del techo en 1998 podemos ver cómo se van textuando las paredes, en una ocasión observamos que después de avanzar una lección con los alumnos, la maestra D. les dice que hagan la copia en sus cuadernos y ella copiaba también el cuento a un papelógrafo que luego lo pegaron en la pared. "Todo se va empapelar a medida que vayamos avanzando" a la vez que las prácticas tradicionales aún se dan, trabajan primero con el módulo y luego avanzan una lección que la maestra ha preparado anunciándoles que solo se trabaja media hora con el módulo, perdiendo la paciencia con facilidad resintiéndose el trabajo extra y la poca interacción que ha tenido con los nuevos materiales y las innovaciones que ya se van haciendo presentes en el aula.

Ma. D: 'Ahora saquen su cuaderno y copien lo que está en la pizarra' (les dice que ella también copiará en un papel). (Los niños empiezan a sacar de su mochila o maletines sus carpetas o cuadernos, también sacan sus lápices algunos niños preguntan)

Niños: "¿En qué cuaderno?"

Ma D.: (en tono molesto y gritando) "En el de ejercicios!". (Se acerca a algunos niños para indicarles dónde escribir)

Los niños se disponen a escribir, la maestra se sienta en su banco maniobra un pliego de papel bond, parece que lo recorta. [...] termina de escribir en cuarta parte del pliego de papel bond, les dice que va pegar en la pared "Donde pegamos?", "Todo se va empapelar a medida que vayamos avanzando" (son las 16:15 la maestra dice que borrará la pizarra empieza a borrar línea por línea y los niños/ñas van leyendo en voz alta termina de borrar una línea y les pregunta "que decía?" los niños/ñas repiten en voz alta la misma frase sin

equivocarse. Termina de borrar y dice ahora vamos a avanzar matemáticas, hoy nos toca)
Ma D: 'Saquen sus carpetas y me colocan!!' /escribe en la pizarra/ Conjuntos [...]
E1-25-OG+OCI+EMa (miércoles 29/04/98)

Estos son los momentos tensos por lo que atravesaron las maestras en transformación, para la maestra D. 1998 fue su segundo año en transformación pero le costó acomodarse en el, poco a poco fue insertando los nuevos materiales a su práctica, esto llevó tiempo.

Son las 15:50. Entro al curso de la Ma. D. y la veo sentada atrás con un grupo de niños, me acerco.

X.: "Hola, D. cómo estas?, qué estás haciendo?"

Ma. D.: "Aquí, no mas, les he leído el cuento (página 23 del módulo de lenguaje 2), y les dije que descubrieran si es un cuento o una receta, es un cuento que ellos ya lo están dibujando y yo lo estoy pasando para colar"(la maestra escribe el cuento en una hoja de papel bond para colar en la pared)

En su curso hay ambiente tranquilo, de trabajo, la maestra está también tranquila trabajando.

E1-44-Ocl+Ema (martes 29/09/98)

Desde abril hasta septiembre la maestra ya ha tomado otro ritmo de trabajo no la vemos tan nerviosa su curso está trabajando y ella también lo hace en un ambiente armonioso, el cambio tuvo que ingresar poco a poco lidiando con la desconfianza y el temor.

De esta manera se fue combinando "lo viejo" con "lo nuevo" trabajando las actividades del módulo en la pizarra y copiándolas a los cuadernos; el uso de estos nuevos recursos ha significado un cambio dentro del aula, un cambio de recursos de trabajo para la maestra y para el niño un cambio que lo motiva e interesa.

Los archivadores y los papelógrafos en las paredes trabajando las actividades del módulo es una nueva forma de trabajo que como ya hemos mencionado líneas arriba ha aumentado el trabajo del maestro porque se emplea tiempo en la preparación del material y los niños tienen

que llevar material a la escuela, que muchas veces olvidan por no ser parte de lo que se acostumbraba, entonces los niños también se van acomodando a las nuevas exigencias de los cambios.

Subo a la dirección me encuentro con la maestra D. tiene los módulos de matemática 2 en las manos, se dispone a irse a su curso, me dice que si hoy la visitaré a ella porque trabajaré con los módulos, le digo que la visitaré [...] entro al curso de la maestra D.

Ya casi todos los niños están muy entusiasmados con varias cajas de todo tamaño sobre sus bancos, la maestra está cortando con una tijera una botella de plástico desechable, les da carpicola, hay 5 grupos formados, saco la cámara fotográfica y empiezo a sacar fotos.

Observo el trabajo, algunos grupos han puesto la página del módulo abierta (pp.38) apoyada en la pared, se prestan tijeras, uno que otro tiene la suya, la maestra va grupo por grupo, les sigue dando material, no la escucho gritar, los niños van y le piden más material, ella les da y les hace sugerencias para que trabajen, están también entusiasmados con las fotos, les digo que sacaré fotos a quienes trabajen.

Ma. D.: "Ustedes pueden transformar estos conos de papel higiénico, a ver shsss cállense escúchenme, de los papeles higiénicos y luego los de gelatina, escúchame /le dice a un niño/ pueden transformarlo pueden volverlo ustedes en cuadrado, rectángulo, triángulo pero vean la forma, listo? voy a dar periódico más para que trabajen"

Escucho decir a la maestra que les dará material del que les lleve en una oportunidad (yo ya no recordaba a quien le entregue, me alegro haberlo hecho a este curso) le manifiesto que me alegro haberle llevado material.

Escucho risas, realmente el trabajo con el módulo les encanta.

Ve a los niños entusiasmados, no pelean, la maestra no grita, cada uno opina y sugiere ideas para hacer una casa, están trabajando con el módulo, yo camino por los diferentes grupos observando el trabajo, la creatividad de los niños, para hacer sugerencias, el entusiasmo por cortar con tijera.

E1-43-Og+Ed+Ocl+Ema (jueves 24/09/98)

De esta manera documentamos los cambios insertándose en el aula afirmando que si el proceso es lento si se va haciendo presente pese a las dificultades con las que se tropieza, hasta septiembre la maestra va cambiando sus prácticas, interactuando con los niños cuando se conforman los grupos de trabajo, guiando la actividad y dialogando juntos en un nuevo ambiente que les permite interactuar con un objetivo común.

2. La interacción en el aula

El cambio promovido en el aula, ha dado lugar a nuevas formas de comunicación, nuevas formas de interacción que le permiten al niño

ocupar un lugar y a la maestra transformar sus prácticas.

El presente estudio muestra al niño como un sujeto protagonista y activo de su desarrollo. En un espacio donde los sujetos impulsores del aprendizaje están presentes, se entrecruzan los intereses que conforman una trama expresada en el trabajo docente y el trabajo de los niños, que impulsados por los cambios se apropian de las novedades que poco a poco forman parte de la nueva cotidianeidad en el aula, la formación de grupos y los roles que se desempeñan en el aula son las dos formas de aprender, aprender en el sentido de asimilar, asimilar las nuevas prácticas y comprender los sentidos.

Al niño se le permite asumir un rol protagónico por la nueva organización del aula, conformar grupos de trabajo le han dado la opción de compartir conocimientos y expresarlos con la confianza que le permite esta forma de trabajo, se dirige a la maestra en busca de guía y apoyo, buscando en muchos casos la aprobación de su trabajo que ahora ya no se centra en lo que tiene que estar hecho sino en lo que se hizo, el valor del trabajo se reconoce en la ejecución del mismo.

Las experiencias de aprendizaje que cuentan con ayuda se conocen como "aprendizaje mediado", así señalan los autores de la construcción del conocimiento escolar cuando dicen que la ayuda es una forma de mediación social de esos aprendizajes (Arnay y Rodrigo, 1997:320)

Las interacciones conjuntas se llevan a cabo en el aula organizando la disposición de espacio y tiempo, el uso de materiales y la participación de los alumnos.

Darle otro sentido al aula y que los sujetos insertos en ella se apropien del mismo es impulsar un "conocimiento cooperativo" (Mercer, 1997: 99)

Los grupos

Estas propuestas generan acuerdos entre el maestro y los niños propiciando una interacción distinta que motiva a los niños y promueve el trabajo de equipo o de grupo donde hay también la posibilidad de apoyarse entre compañeros guiados por la maestra.

En Organización Pedagógica dice que la cooperación es un proceso en el que se apoyan los niños para lograr un trabajo donde es posible compartir tareas y organizarse ante un solo objetivo, esto a la vez crea las condiciones necesarias para promover un aprendizaje más significativo. La forma de participación apoyará el aprendizaje de cada uno de los integrantes del grupo. (Organización Pedagógica 1995:14)

Promover los grupos de trabajo hemos experimentado que apoya el trabajo docente, lo facilita y permite que la docente cambie su modo de trabajo, siendo guía o promotora de lo que se hace en la clase y no dictador ni concedor absoluto. En este caso hacer acuerdos son una manera de organizar el trabajo docente cuando interviene el interés del niño.

Esta nueva forma de trabajo da lugar a que los niños puedan interactuar juntos en la conformación de grupos que se hace a partir del impulso que da la asesora en la escuela, siendo su presencia una forma de vigilancia que ejerce desde la normatividad hacia la escuela; esta presencia en la escuela permite que aunque no haya convencimiento, al principio, de

trabajar con las propuestas del PRE, el uso del espacio en el aula cambie, se modifica moviendo los bancos, aunque pesados y grandes, de un lugar a otro hasta encontrar una ubicación en el espacio reducido de las aulas de la escuela 1, al inicio de la clase en la gestión de 1998 los bancos estaban ubicados de manera tradicional es decir en filas, en el mes de marzo antes del paro indefinido ya se acomodan en grupos que no se quedan de una sola vez y para siempre en un solo orden sino se los mueve hasta encontrar una comodidad que permita que la maestra circule por los grupos y que los niños puedan moverse en el curso sin necesidad de trepar sobre los bancos o quedarse atrapados entre ellos, de este modo el aula va adquiriendo una dinámica y un movimiento de interactuar entre los niños y ellos con la maestra alrededor de los archivadores y los módulos con las actividades que éste propone y con las cuales los niños se muestran interesados y motivados con lo que hacen y la maestra que poco a poco observa el trabajo a través de las innovaciones va apropiándose de las propuestas.

Lo que se ha hecho visible según el análisis es que pese a promover el trabajo de grupo aún no se le ha dado sentido a este, los niños si han demostrado que compartiendo se logra aprender y transmitir entre unos y otros lo que han captado mejor, lo que les ha interesado más y lo que les falta consolidar, en cambio para la maestra esta forma de trabajo aún no le significa que sea positivo y que el objetivo gire alrededor de promover grupos de trabajo y no solo juntar bancos y que esto provoque bulla, dispersión y desorden.

Dean, en su trabajo sobre la organización del aprendizaje en la educación primaria señala que el trabajo en el aula depende de la capacidad del

maestro para manejar a los niños en grupos, en un grupo-clase, donde se logre a la vez de saber compartir, un equilibrio entre el individuo y el grupo de modo que éste pueda conseguir sus metas propias. (Dean, 1993:68)

Cuando decimos que a las maestras de nuestro estudio el trabajo en grupo todavía no le significa un trabajo que aporte al conocimiento compartido, nos apoyamos cuando Dean cita el informe Plowden (1967) y menciona que el trabajo de grupo es una unidad social natural en los niños de la primaria que ofrece oportunidades de trabajar juntos sobre temas comunes y apoyándose mutuamente, sin embargo 13 años después el Oracle Study (Galton 1980) nos muestra que al sentarse en grupos, juntando bancos bipersonales frente a frente -en el caso del estudio- no se estaría promoviendo un trabajo de conjunto sino que cada niño trabaja de manera individual, porque las prácticas de enseñanza aún giran alrededor de lo que significa el trabajo individual.

Ahora en el caso de los módulos podemos advertir que el trabajo grupal tiene distintos matices, no solo se trabaja en algunas actividades de manera grupal sino que las actividades propuestas por el módulo hace que los niños compartan lo que conocen de manera verbal y realicen su trabajo individual, ha habido casos registrados en nuestro trabajo que muestran que también se puede aprender juntos cuando entre los niños se hacen correcciones o hacen comentarios verbales de sus dudas y reciben respuestas de los compañeros sin necesidad de solicitarlas.

No está la maestra pero el ritmo de trabajo no cambia, los niños se mueven de sus bancos en busca de material que se quieren prestar pero no dejan de trabajar, la bulla no sube de tono; pero las quejas entre compañeros son constantes; las conversaciones sobre el tema se hace en los grupos de trabajo. Como los niños están conversando interesados por lo que hacen, pienso que sería bueno registrar esas conversaciones sin que yo este vigilando porque cuando me paro cerca de algún grupo se inhiben un poco, decido poner

la grabadora sobre un banco donde esté conformado un grupo y alejarme para que trabajen y dialoguen tranquilos. Yo observo desde lejos.

Al primer grupo que le pongo la grabadora es al de Juan y Andrés que están en grupo con cuatro niños y niñas más.

Grupo 1

Niño 1: "¿Cuántas pelotas?" (está mirando el módulo y lee el enunciado)

Niño 2: (Observa lo mismo que su compañero y dice) "Cachinas, cachinas. Ha dicho cachinas" (hace la corrección a su compañero del objeto al que se refiere, la maestra dijo que esas pelotitas pequeñas del módulo son cachinas, porque hay también pelotas de fútbol en tono de aclaración)

Niño 1: "Nueve cachinas" (lo dice en voz alta, mientras trabaja)

Los objetos que están en el módulo página 17 que tienen que contar, dibujar y escribir son: pajaritos, flores, cachinas, globos, pelotas, chupetes, basureros, resbalines, mariposas y periódicos, y en el orden mencionados los niños dibujan y escriben.

Como los niños trabajan en grupo, comparten con sus compañeros el trabajo, por ejemplo, cuentan en voz alta mirando el módulo aquel objeto que deben contar otra cosa que comparten entre ellos es cómo se escribe, surgen dudas que consultan en voz alta o específicamente a un compañero y es cuando interviene el que sabe, por ejemplo:

Niño 1: "Nueve con que letra se escribe?"

Niño 2: "Ma, me, mi., mo, muu" (Dándole un sentido al aprendizaje silábico, ma me, mi o na, ne, ni)

Niño 3: "Con la B, b, b"

Niño 1: "Con cual b?"

Niño 3: "Con la v chiquita" (no hace énfasis en la pronunciación que marca la diferencia entre una y otra) /escribe/ "Con esta, con esta /mostrando lo que escribió/ "vee"

E1-57-OCI+EMa (jueves 6.05.99)

En 1990 el trabajo de Bennett y Dunne han mostrado que cuando se trabaja realmente en grupo con un objetivo común el rendimiento de aprendizaje es más elevado que cuando los grupos están conformados y el trabajo central es individual. (Dean, 1993:169)

Los nuevos roles

Si bien se reconoce que el maestro constituye un motor fundamental del cambio pedagógico, no se lo puede dejar aislado para que enfrente el desafío sólo con su ánimo y su espíritu de sacrificio de manera que pueda reconfigurar su práctica frente a los alumnos (Organización Pedagógica 1995: 23) Entonces se plantea un rasgo del nuevo maestro en el aula: el "maestro mediador".

En el estudio hemos visto que las maestras van definiendo su tarea como guías o facilitadoras (probablemente decimos lo mismo) que en el proceso se dan cuenta que además de compartir con los niños de forma diferente, también les alivia el trabajo y el stress que significa estar elevando constantemente el tono de voz para ser escuchada y "obedecida", ahora puede caminar alrededor de los grupos y guiar el trabajo de manera que se comunique con los niños en un lenguaje común y horizontal "redefinir el aprendizaje exige que la enseñanza apoye, oriente y potencie permanentemente el aprendizaje del niño"

En este capítulo hemos tratado de mostrar al niño ya no como un sujeto receptivo y pasivo, sino mas bien como protagonista activo y motivado por el nuevo contexto que ahora se le ofrece; la maestra al centrar la atención y la mirada en el niño permite que éste pueda expresarse y expresar lo que piensa y lo que siente, haciendo negociaciones con las maestras y llegando a acuerdos que le permitan apropiarse²⁵ ambos, de las propuestas que resultan costosas y lentas.

Hay que señalar también que este estudio muestra el contexto del cambio en el que se debaten los sujetos en la escuela, estos sujetos toman distintas actitudes frente a las propuestas y a las novedades que ingresan a la escuela, las reacciones y las acciones son las respuestas a los temores a la vez que a los desafíos.

El análisis se ha detenido en las interacciones conjuntas en el aula, en el nuevo rol que asume la maestra frente a la normatividad que en su afán

²⁵ En Luna (1997: 9) se entiende por apropiación, coincidiendo con Heller (1987), el aprendizaje y manejo de recursos y usos que permiten a los sujetos orientar su actividad de acuerdo a las características y condiciones que, para cada momento y época, se demandan en cierto espacio social e histórico.

de darle forma a los cambios ha permitido que estos se vayan instalando en el aula de manera que genere reflexión sobre la práctica y permita observar el trabajo de los niños.

Mover los bancos conformar grupos contar con un material con el que antes o nunca se contó como son los módulos representaba un cambio real, contar con la asesoría pedagógica que a su vez tuvo que negociar con las maestras pero promovió las nuevas condiciones en las que se trabajaría, fue el inicio del cambio; este ha permitido que las prácticas se transformen en el programa de transformación con el que incluso las maestras entre que debatían y asimilaban los cambios también se transformaron, cómo nos lo dijo en una ocasión una maestra, así se sintió y enfrentó la reforma.

El uso de las estrategias docentes en el aula

Así como dice Rockwell que dentro de cualquier contexto, en cualquier sistema educativo, el maestro enfrenta y maneja la complejidad de la situación de la clase como trabajador y a la vez como sujeto. [...] Uno de los conceptos que ha permitido ampliar la visión de lo que hace el maestro frente al grupo es el de estrategia. Este término da una idea más precisa del quehacer docente que otros, como "técnica" o "método" de enseñanza, que suponen que el maestro repite idénticos procedimientos, como si trabajara con algún material inerte y homogéneo, y no con un grupo de niños. La idea de estrategia remite a las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al maestro, que requieren seleccionar, usar y adaptar los recursos personales y profesionales de todo tipo para poder lograr resultados²⁶.

A su vez Woods señala que los problemas que se originan en las necesidades estratégicas de las dificultades de enseñanza son el resultado de las percepciones y experiencias que, como estudiantes tuvieron de sus maestros y que es impermeable a la formación posterior, esta formación los ha marcado, los ha cambiado, generalmente vuelven a sus procedimientos antiguos, en los que han depositado su confianza. Así el conocimiento pedagógico es difícil de cambiar. (Woods, 1989)

²⁶ Rockwell, E. (1985). "El maestro como sujeto" En: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, México D.F., México, SEP, Ediciones El Caballito.

El presente estudio puede documentar que entre las estrategias que la maestra cambia y usa otras nuevas están planificar su trabajo como una inversión de tiempo y a la vez un desafío en el que el niño apoya en cuanto muestra su interés en las tareas que se ejecutan con las innovaciones que han ingresado al aula.

1. El maestro reorganizando su trabajo

La relación que se establece en el aula entre la maestra y los niños da vida al proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Así Rockwell señala que acercarse al salón de clases y a las actividades que llevan la intención de enseñar son sólo una parte de la práctica del maestro, ya que organizar el curso en grupos, planificar lo que se va enseñar e integrar otras actividades que dan vida a la escuela y el quehacer cotidiano, se debe comprender como un proceso único y complejo. (Rockwell, 1985: 109)

De esta manera el maestro enfrenta el desafío de darle importancia al niño y fijarse en él a medida que se envuelve en el ritmo del cambio. ¿Qué le ha significado al maestro el cambio? insertar a su trabajo nuevos materiales, adquirir un ritmo de trabajo mediado por el interés de los niños, cambiar sus estrategias que coordinan y no imponen, apoyarse en el trabajo de los niños que le resulta motivador a medida que se ensayan con las propuestas.

La mezcla

Las estrategias en el primer año de transformación se hacen visibles en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura cuando las maestras de primero de primaria encuentran importante esta práctica y recurren a otros libros o recursos tradicionales pero a medida que interactúan con lo nuevo se hacen presentes también otras estrategias de trabajo.

Las maestras ha tenido que recurrir a "la mezcla" con el propósito de engarzar su trabajo, sin eludir los cambios pero tampoco incluyendo las novedades a su trabajo de un día para otro.

Hemos visto en el proceso de investigación que el contexto de la escuela ha obligado a las maestras a darse modos para enfrentar lo nuevo, enfrentarse con el propósito de no cambiar sus prácticas pero ir engarzando poco a poco las nuevas propuestas; en el libro "Otras voces, otros maestros" documentamos cómo fue este proceso, cómo las maestras tuvieron que encontrar un camino entre los desazones que les ofrecía el cambio, de la misma manera se hacen presentes los niños cuando no tienen dificultad en trabajar con las novedades, en cambio sí muestran un nivel de motivación e interés en el cual la maestra va deteniéndose entonces podemos decir que "algo funciona a pesar de todo"; cuando sostenemos que son los niños los protagonistas de su aprendizaje, nos remitimos a la construcción del objeto al identificar y percibir cambios de actitudes y formas de aprender; los niños no se muestran indiferentes ante los cambios, al contrario éstos los motivan a adquirir un rol que no es el mismo de antes, la nueva forma de interactuar le permite al maestro fijarse y reflexionar acerca de su práctica, ¿cómo es

que los niños logran realizar un trabajo sin dispersarse mucho, y además que les guste hacerlo? la maestra mientras debate con las novedades, también reflexiona sobre su trabajo, ya no se cansa, ya no tiene que gritar, ahora los chicos trabajan solos, ella camina por el curso o desde un espacio que encuentra para sentarse y prepara en ocasiones el papelógrafo, guía, conversa y hace sugerencias a los niños, éstos se acercan con confianza y le preguntan y muestran lo que hacen, están ocupados, no hay necesidad de gritar el ambiente es de trabajo, no de dispersión ni aburrimiento.

Son las 15:50. Entro al curso de la maestra D. y la veo sentada atrás con un grupo de niños, me acerco.

X.: "Hola, D. cómo estas?, ¿qué estás haciendo?"

Ma. D.: "Aquí, no mas, les he leído el cuento (página 23 del módulo de lenguaje 2), y les dije que descubrieran si es un cuento o una receta, es un cuento que ellos ya lo están dibujando y yo lo estoy pasando para colar" (la maestra escribe el cuento en una hoja de papel bond para colar en la pared)

En su curso hay ambiente tranquilo, de trabajo, la maestra está también tranquila trabajando. [...]

Le pregunto si trabaja todos los días con el módulo, dice que solo día por medio. /continua trabajando/

Dice que si trabajaría todos los días, no podría avanzar nada de carpetas. Me cuenta que hoy la directora está revisando carpetas. ((las vi sobre el escritorio de la directora))

Me dice que avanzará hasta la página 25 el día de hoy, que como ellos ya saben leer ya saben cuáles son las actividades del módulo.

.... (trabajan los alumnos y la maestra, yo converso con Jaime)

X.: "En qué página del módulo de matemática estás?"

Ma. D.: "Cuatro páginas del módulo me faltan ya estoy acabando" /señala la página 43 del módulo de matemática 2/

X.: "Después de que acabes con el módulo de matemática, que vas hacer?"

Ma. D.: "Dice que hay el módulo tres, pero yo avanzo esto no mas el tres que avancen en tercero. [...]"

E1-44-Ocl+EMa (martes 29/09/98)

Mezclar, en este caso específico pero representativo, le ha significado a la maestra tiempo y paciencia, acostumbrarse o comprender el nuevo movimiento del aula no ha sido sencillo, traducir el interés de los niños y observar que el desorden no es indisciplina, pero como todo profesional, la maestra ha sabido reflexionar al mismo tiempo que aprender.

Son los niños que en este proceso han logrado un protagonismo importante para el cambio, si ellos no hubiesen mostrado con su trabajo que los cambios se pueden dar, son acogedores y interesantes tal vez las maestras no hubiesen podido detener la mirada en ellos ni reflexionar sobre ellos.

En la gestión de 1999 ya casi convencidas las maestras expresan que ahora el trabajo con el módulo es más sencillo los niños ya saben leer y logran avanzar más de una lección al día, incluso la maestra D. que está en el tercero de primaria nos dice que ahora ella ve que los módulos con los que le toca trabajar este año y después de haberlos revisado los ve como un material de trabajo que estaría acorde con lo que generalmente se avanzaba en 3° básico.

Son las 15:30. La maestra se acerca hasta donde estoy con el cuarto módulo de lenguaje y matemática y me comenta cómo organiza su trabajo, me dice que estos módulos están más adaptados para poder trabajar con los niños que hay lecciones que se pueden trabajar combinando con lo de antes. Me dice que ahora la asesora les dijo que trabajen por unidad y no por tema como hasta el año pasado, eso significa que se puede agarrar todo, o sea todas las lecciones y tratar de que los niños aprendan más para estar preparados en el próximo curso que sería cuarto de primaria. (Los niños siguen trabajando) La maestra me enseña título por título de ambos módulos y me dice que al verlo y revisarlo en su casa se dio cuenta que ambos tienen muchos temas que le van a servir mucho, porque se puede planificar otras actividades a través del trabajo con el módulo, en cambio en el módulo 3 no había estas actividades "que están más de acuerdo con ellos"

E1-59-OCI+EMa (miércoles 12/05/99)

Los niños no dejan de ser protagonistas, todo el tiempo están mostrando y demostrando que así les gusta aprender, además aprenden bien, incluso se hacen presentes las aptitudes, como el dibujo, pueden exponer sus habilidades, el niño adquiere una confianza y una valoración de su trabajo, conversan acerca del tema de trabajo, los diálogos son fluidos y tienen un tono de compartir.

El siguiente fragmento es tomado de la clase de la maestra D., registro las conversaciones de los niños que giran alrededor de lo que están haciendo.

Los diálogos giran alrededor de cómo está cada uno realizando el trabajo, por ejemplo:

Niño 1: "A ver cómo te ha salido" (dice, mirando el trabajo de Gustavo)

Niño 2: "Bien bonito le está saliendo mirá" [...]

Alessander: "Tu casa es verdadera?" (conversan del trabajo que están haciendo)

Gustavo: "Claro, acaso tenemos casa falsa"

Alessander: "No, tu casa es propia?" (aclarando)

Gustavo: "Sí, propio es, tengo una cocina y tres cuartos" (me llama la atención este niño y el interés que pone en el trabajo conversando del tema mientras trabaja)

Alessander: "Cada uno tenía cuartos?"

Gustavo: "No, uno era de mi hermanita y de mi, otro de mi papá y de mi mamá, uno era la cocina y uno era de unos inquilinos, inquilinos eran" (en tono afirmativo)

E1-59-OCI+EMa (miércoles 12/05/99)

Cuando converso con la maestra acerca del trabajo, su tono es más positivo, más motivador, una frase como "los niños ya le han agarrado el hilo al módulo" (E1-58)

nos muestra cómo en un tercer año de interacción con los cambios, éstos ya no son cambios para la maestra, su expresión nos deja entender que son ahora parte de su trabajo, ella se ha apropiado de la forma de trabajo cuando sus expresiones se dirigen a las reacciones, al ritmo de trabajo pero representado en los niños, son los niños los que le permiten expresarse ahora en favor de las novedades.

Pero ¿cómo se siente la maestra con esta forma de trabajo? La maestra D. resistió al principio con más tenacidad que otras maestras, se afianzó en lo que sabía y le costó confiar en las propuestas "tengo que darles más de lo que se puede dar con el módulo" nos decía dándole siempre mayor importancia y relevancia a lo que se hacía antes. Ahora su trabajo lo organiza alrededor de las propuestas que aunque lentamente pero ya se instalaron en el aula, la maestra D. no ha dejado de mezclar pero ha

adquirido nuevas formas o estrategias de trabajo que le permiten avanzar, si bien el uso del módulo no es exclusivo, así como tampoco hay textos o libros prohibidos, sino mas bien se da paso a la iniciativa y creatividad docente, vemos como la maestra está engarzando a su práctica formas de organización que le permiten trabajar con soltura y tranquilidad, ya no está desmotivada ni empeñada en no cambiar, las propuestas del PRE de una u otra forma la han impulsado a cambiar sus prácticas y de este modo cambiar su forma de trabajo, incluir la lectura silenciosa y planificar su trabajo con otros libros que si bien no les pide a los niños a ella le sirven de apoyo para la realización de su tarea, ha habido cambios relevantes.

En una conversación nos cuenta su experiencia como si daría cuenta de una nueva forma de trabajo.

X: "Que tal tú como te sientes?"

Ma D.: "Con esto?"

X: "Con el módulo, los chicos" (aclarando)

Ma D.: "Con los chicos como ya saben leer ya saben, entonces es más fácil como avanzamos hasta dos temas con el módulo en un día, a veces los otros días les doy lo otro, para que estén al nivel del curso que viene" (cuarto de primaria)

X: "Con qué libro estás este año, trabajan con libro?" (refiriéndome a un texto tradicional)

Ma D.: "Estoy sacando algunas cosas de La Hoguera y Don Bosco, combinación"

X: "Pero, los chicos no tienen libro?"

Ma D.: "No tienen, no tienen" (tono seguro)

X: "Sólo tú planificas?"

Ma D.: "Yo planifico"

X: "Y cómo planificas, cómo estás organizándote ahora, porque el año pasado eran dos días con el módulo y los otros con el libro Kantuta?"

Ma D.: "Ahora lo que hago es todos los días, y ahora me olvidado y que raro no me recordado porque ellos me reclaman, he incluido lectura silenciosa"

X: "Con qué textos?"

Ma D.: "Con los de la reforma ... (el chofer del minibus toca bocina a una maestra que falta, corto la grabación) Los lunes hago hasta las cuatro, hasta las cuatro y media con el módulo, los martes hasta las tres y veinte hago lectura silenciosa y retroalimentación lo del día anterior y si no hay necesidad entonces sacamos el módulo"

E1-58-Ocl+EMa (lunes 10/05/99)

Tomar decisiones en el ejercicio de su trabajo, mientras lo realiza, es enfrentar lo que se hacía con lo que se puede hacer; esta manera de

reflexionar le ha permitido a la maestra experimentar con sus saberes siempre en función de lo que los niños aprenden y van aprendiendo, el maestro no excluye de su práctica la observación del trabajo de los niños. María E. Luna nos diría que el expediente cotidiano que construye el maestro en función de sus alumnos da lugar a la operativización de su trabajo en el aula.

La lecto-escritura

En el proceso la enseñanza de la lecto-escritura ha sido uno de los debates en los que se ha invertido más tiempo y energía de parte de las maestras de primer grado. En 1997 como la reforma llegó tarde a las escuelas concretamente al aula, y la asesoría pedagógica no pudo dialogar en un mismo lenguaje²⁷ desde el inicio las maestras no trabajaron como se esperaba con los módulos y con las innovaciones en cuanto al inicio de la lecto-escritura, la primera pauta de desconfianza entre la docencia se dio cuando los rumores indicaban que el niño con la reforma educativa aprendería a leer y escribir en tres años, el primer ciclo de transformación, estos comentarios causaron rechazo y muchos momentos de desconcierto entre las maestras que con la responsabilidad de guiar a los niños hacia el descubrimiento de la lengua escrita y la expresión oral de la misma y bajo la presión de los padres de familia que expresaban la herencia de años pasados, no admitían que sus hijos aprendan a leer y escribir en tres años, ocasionaba una presión a la docencia que se manifestaba con amenazas de sacar a sus hijos de las escuelas en transformación o de reclamos acerca de las muestras que se solían poner en los cuadernos, llevar tarea a la casa y tener un libro de lectura con el

²⁷ Los momentos críticos de su aplicación y las negociaciones que surgieron están claramente expuestos en el capítulo 5 del libro "Otras Voces, otros maestros"

que se pensaba aseguraría el ingreso de la lectura en nuestros niños.

Para la maestra esto ha sido un desafío, el que tuvo que enfrentar usando estrategias que le permitieron hacer cambios. Entre estos desafíos estuvo "la mezcla" que la mencionamos líneas arriba, y otro fue el detener la mirada en el trabajo que surgía de la construcción que hacían los niños alrededor de la apropiación de la lengua escrita en otras condiciones, donde un nuevo material de trabajo le fueron permitiendo descubrir palabras, frases y no solo letras sueltas o sílabas que en ocasiones costaba pronunciarlas o demandaban un ejercicio aburridor en la repetición monótona de las mismas.

En 1997 en un ambiente de negociaciones sin tono de rechazo pero si de incertidumbre, se enseñó a leer y a escribir con los textos tradicionales, en 1998 una de las maestras de primer grado trató de engarzar y adquirir confianza en las nuevas formas de enseñar y la forma en que aprendían los niños a apropiarse de la lengua escrita y oral, en muchas ocasiones la maestra R., nos dijo que le preocupaba el ritmo en el que los niños estaban aprendiendo a leer y escribir, claró que "según el constructivismo" sabía que estaba bien que tal vez el aprendizaje se daba en el ritmo de la solidez pero que ella no se convencía del tiempo invertido, por ser lento y en los resultados.

Como una forma de combinar el trabajo sin dejar de lado la iniciativa de los niños y siempre haciéndolo protagonista de su propio aprendizaje la maestra optó por hacer que los niños dibujen y escriban, por ejemplo, las partes del cuerpo humano sobre un dibujo de ellos mismos, como en todo proceso de escritura en su inicio los niños escribían como ellos pensaban

que estaba bien.

Ma R.: [...] /se acerca a una pared con dibujos de los niños/ yo estoy bien preocupada y deprimida porque no se pudo avanzar en lecto-escritura, pero si la reforma dice que el trabajo tiene que ser así, no sé, ya no puedo hacer más [...] lo que a mí me preocupa es que no pueden escribir bien, mira /señala los trabajos de los niños pegados a la pared/ aquí cuando se les dice que escriban lo hacen todo pegado, aún no se dan cuenta'

X.: '¿Y esto? [como lo hicieron?]' /señalo la frase bien escrita/

Ma.R.: 'Bueno, primero escriben como pueden después yo escribo en la pizarra correctamente y ellos copian, pero no se (desanimada) según el constructivismo esto estaría bien, pero es muy lento' [...]

E1-41-OC1+EMa (miércoles 9/09/98)

Al observar los dibujos de los niños²⁸ me fijo que cuando ellos escribieron solos unieron todas la letras que formaban parte de dos palabras, por ejemplo: "dospies", "dosojos", unaboca". Esta es la forma en que "los niños dedican, un gran esfuerzo intelectual a construir formas de diferenciación entre las escrituras [...] y como dice Ferreiro esos criterios de diferenciación son primeramente *intra-relacionales*, y consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable (o sea, para que sea posible atribuirle una significación) (Ferreiro 1997:19)

Según Langford, ésta es una forma de iniciar al niño a la lecto-escritura, pues lo que escriba la maestra será un referente escrito para el niño que luego copiará y así poco a poco irá descubriendo la lengua escrita²⁹.

En el afán de enseñar la lecto-escritura tal vez hay que tomar en cuenta lo que Ferreiro nos dice: Desde el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles siguen una sorprendente regular línea de evolución, a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas [...] (Ferreiro 1997:18) El proceso que sigue cada niño en la apropiación de la escritura

²⁸ En esta ocasión pedí prestado a la maestra algunos dibujos de los niños.

²⁹ Langford, P. (1989). El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria. Barcelona,

parece "lento", según los maestros, pero con los métodos silábicos los niños aprendían a descifrar sin encontrar el sentido de lo que leían.

Cuando hablamos del proceso de lecto-escritura que se pretende innovar a través de las propuestas en las escuelas, observamos al módulo como un instrumento presentado como una unidad del aprendizaje y la enseñanza³⁰. El módulo de aprendizaje propone orientar el aprendizaje de los niños y "el apoyo pedagógico que debe brindar al maestro", desarrollando una secuencia de aprendizaje a partir de lo que es conocido y significativo para los niños. Ingresando a un tipo de aprendizaje según Piaget de arriba hacia abajo, es decir de los conceptos más globales hasta llegar a los detalles (Langford 1989:12)

Con estas propuestas el enfoque constructivista se hace presente en el cambio, en las propuestas y en las innovaciones que se llevarán a cabo en la escuela, concretamente en el aula.

De este modo en 1998 la maestra organiza su trabajo trabajando el módulo dos veces a la semana y el resto trabajando con el libro *Coquito* en lecto-escritura.

La maestra se muestra descontenta y preocupada con el avance, le parece lento cuando en tres meses (se estimaba que en tres meses se enseñaba a leer y escribir con el método silábico) los niños continuaban uniendo las palabras. Sin embargo desde la perspectiva constructivista los niños ya estaban avanzando.

Ediciones Paidós

³⁰ Ministerio de Desarrollo Humano (1995) Organización Pedagógica, La Paz, Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos

En este apartado se destaca cómo la maestra toma en cuenta el trabajo de los niños a partir de lo que ahora debe impulsar desde el cambio, si no hubiese detenido la mirada en el trabajo de los niños entonces ¿cómo se hubiese podido dar cuenta que se podía aprender de manera significativa?, incluso es la forma en la que la maestra recurre a buscar capacitación e información para apropiarse de forma diferente de sus saberes ya construidos y hacer cambios significativos en su práctica docente dirigidos a la construcción del conocimiento a partir del trabajo que hacen los niños y a las etapas por las que debe pasar el aprendizaje dentro de un nuevo enfoque -promovido en las aulas- que va tomando cuerpo y sentido en la educación de nuestro país, el constructivismo.

En septiembre de 1999 al hacer una visita al curso de la maestra R. en tono de satisfacción me dice que sus niños ya saben leer y escribir, esta fue una preocupación constante de la maestra que incluso en mayo de este año me comentaba que los resultados de la reforma se verían a largo plazo en tono desalentado.

X: ¿Y la lectura y escritura?

Ma R. Te cuento que han mejorado (tono de satisfacción) ha mejorado o sea ya leen. A ver calladitos, conversen pero con voz bajita ¿ya?

E1-60-OCI+EMa (martes 7/09/99)

A la vez que se encuentra más tranquila porque los niños avanzaron en la lectura y escritura dice que el método de antes no se ha eliminado, que aún se apoyan en el para darles a los niños "referencias" de cómo se debe escribir, es decir de apuntalar la puntuación y la ortografía.

Ma R.: [...] aunque no dejamos de lado lo anterior siempre de algo nos sirve lo anterior para dar que te digo algunas instrucciones ¿no? y bueno lo que se quiere es lograr, lo que persigue la reforma educativa es lograr niños escritores, lectores, escritores. [...]

X: Como me decías antes, se les da a los niños ciertas referencias para que aprendan a leer y escribir bien, por ejemplo el uso de la mayúscula como la mamá y la minúscula como los hijitos, ahora que ya se dice que eso no llega a ser significativo para el niño, en

qué te apoyas para darles esa referencia de mayúsculas de minúsculas, de que un párrafo se empieza con mayúscula, ¿en qué te apoyas?

Ma R: Bueno, no hemos dejado de lado aquello así por completo no, sino que tratamos que el niño perciba ¿no? en las lecturas que se hace, cómo está escrito, hacemos que ellos observen y que vayan observando cómo está escrito el párrafo al empezar, por ejemplo ¿no? entonces de ellos ya sale con mayúscula ¿no? cómo debemos escribir por ejemplo nuestros nombres con mayúscula, como te digo ellos, hacemos de que ellos sean mas observativos y analíticos también ¿no? para que vayan viendo donde debe ir la mayúscula por ejemplo, el uso de la coma, el punto aparte, punto seguido ¿no? estamos mejorando ese aspecto es un proceso ¿no? porque el año anterior no habíamos visto nada de signos de puntuación o el uso de la mayúscula.

X: Y ya se veía (¿en el programa anterior?) ¿lograbas ver antes? (¿llegar a ese tema?)

Ma: Poco, poco, ahora mas porque ya hacemos mas textos en los módulos hay mas textos de cuentos, hay poesías, ¿no? entonces ahí ellos observan por eso es que se hace los papelógrafos /toca la campana de fin de recreo/ con el cuento integro para que ellos observen.

X: ¿Entonces esos papelógrafos a ti te sirven?

Ma: Me sirven, me sirve bastante.

[...]

E1-60-OCI+EMa (martes 7/09/99)

Es de esta manera que la maestra ha cambiado sus estrategias para engarzar las novedades a su trabajo, también podemos decir que los niños han adquirido solidez en su aprendizaje si ha sido lento se documenta que ha sido provechoso.

Ma: [...] Si hemos hecho tarjetas postales /se acerca al estante/ mira se ha caído mi cuadro y me lo han hecho tarjetas te voy a mostrar mi buzón /saca una caja de la vitrina/ Mirá /saca varias cartas/ hemos hecho esto, hay niños que escriben así.

X: ¿Esto han escrito ellos solos?

Ma: Ellos, ellos solitos [...]

X: ¿Y estos textos los escriben solos? (observo textos escritos en una hoja de cuaderno o carpeta, son cartas incluso hay sobres hechos por los mismos niños)

Ma: Solos /la maestra y yo observamos las cartas/ tenía que ver siempre el buzón, me dio la idea la asesora porque cuesta te cuento que escriban un texto (los niños) Mira /me muestra las cartas/ ya escriben ellos pero hay un problemita, que te digo separar las palabras, pero se entiende te cuento [...] aunque tienen un poquito de deficiencia en cuanto a lectura y escritura pero ese aspecto van a ir superando, van a ir superando.

E1-60-Oci+Ema (martes 7/09/99)

En 1998 en la escuela 2 las maestras enseñaron a leer y escribir sin usar otro texto que no fuera el módulo, esta fue una experiencia que las maestras acogieron y le dieron sentido cuando afirman que los niños comprenden lo que leen y no sólo repiten.

En este caso, en el de la escuela 2, el asesor no estuvo en las clases, no enseñó el uso del módulo haciendo la clase él, su trabajo se dirigió a dar capacitaciones, capacitaciones a las que la maestra C. dice que no pudo asistir en todas las ocasiones, entonces ¿cómo realiza su trabajo?, la experiencia de la maestra hace que "se de modos" para la realización del trabajo tomando también en cuenta que en un segundo año en el programa de transformación, la maestra ya ha aprendido la nueva forma de trabajo en el aula como parte del cambio.

Le pregunto que le pareció trabajar con los módulos. Dijo que el año pasado fue difícil y que ahora ya está más cómoda. Que no pidieron ningún libro y que sólo enseñaron con los módulos. Que por ese motivo se fueron muchos alumnos de la escuela. Cuando le hice notar que los niños están bien dijo que "uno se da modos". Que el asesor no le ayudó específicamente en el uso de los módulos sino en otras cosas. Que no fue a cursos de capacitación. [...]

Le pregunto qué le parecen este método en relación al anterior. Dice que este es mejor porque leen por palabras y con comprensión. Que antes solo repetían y no entendían y que ahora entienden [...]

E2-27-OCI+EMa (jueves 28/05/98)

Estas fueron otro tipo de experiencias en el contexto de cambio, en el libro *Otras voces, otros maestros* están los significados de los años de experiencia de las maestras de dos escuelas estudiadas, la E1 y E2.

En el presente estudio ejemplificar otros casos pertinentes nos ayuda a reflexionar sobre las recurrencias en distintos contextos.

2. Una enseñanza de ayuda

Los niños en el aula están organizados en grupos, esto permite que el apoyo del maestro se dirija a las necesidades de los niños y a los requerimientos de los mismos. Cuando se pretende ofrecer un aprendizaje distinto se piensa que será posible construir una nueva práctica de la enseñanza en la cual el maestro y el alumno puedan interactuar efectiva

y creativamente para el logro de aprendizajes relevantes, equitativos y eficaces (Organización Pedagógica, 1995: 18)

Dean sostiene que los maestros eficaces crean un gran nivel de actividad en sus aulas y organizan el trabajo de forma que siempre haya muchas cosas que el niño pueda hacer. Sus clases son estimulantes y esto lleva a la formación de relaciones positivas entre maestro y alumno (Dean, 1993:40)

La nueva forma de enseñar le permite al maestro reflexionar acerca de ¿Cuándo es posible y cuándo es necesario apropiarse de las acciones del niño para promover el cambio cognitivo? entonces en vez de proponer una tarea a los niños y medir hasta qué punto la hacen mejor o peor, podemos proponérsela y observar cuánta ayuda y de qué tipo necesitan para terminarla satisfactoriamente. En este enfoque no se evalúa al niño de forma aislada [...] se evalúa dinámicamente el sistema social formado por el profesor y el niño para determinar cuánto ha progresado. (Newman, Griffin y Cole 1996:91)

En la clase de la maestra D. está trabajando con una lección del libro *Kantutas II* habiendo hecho una introducción distinta a las tradicionales, les dice que copien del libro los dibujos y lo que está escrito acerca de la lección haciendo recomendaciones y sugerencias con las que los niños realizan el trabajo.

15:15

Ma.D.: 'Pongan en su carpeta Medios de Transporte, y abran el libro en la página de medios de transporte [página 51 del libro *Kantutas II*]

La maestra pasa por los bancos revisando que pongan el título "con rojo" les recomienda, se acerca hasta donde estoy. [...] ((la maestra les dijo que dibujen y copien los textos de la lección que tiene 4 partes: Por el campo, por la carretera, por el agua, por el aire, por el espacio))

Ma.: 'No van a copiar lo último (se refiere al de el espacio) eso no, porque no es nuestra realidad, tenemos que aprender y conocer solo de nuestra realidad, cuando estén en

tercero seguramente ya les van hablar del espacio y todo eso, pero ahora no, sólo lo que conocen ¿ya? ¿Me están escuchando?'

Niños: "Siiiiii" /responden a coro/

E1-41-OCI+EMa (miércoles 9/09/98)

En una clase de la gestión de 1999, la maestra R. está trabajando con un tema extraído del módulo, los niños están dibujando la silueta de una poesía que leyeron y recitaron.

.... Mientras conversamos, los niños hacen su trabajo, la silueta de la poesía, hay un poco de bulla, pero no es una bulla de chacota, al contrario están en el afán de prestarse material los que no tienen, en especial regla, otros ayudan a sus compañeros y otros muestran a la maestra su trabajo para que apruebe y ellos continúen. Conversamos y a la vez atiende a los niños. [...] Uno de los niños que está cerca mío termina la silueta va hasta donde está la maestra y le muestra, ella le da la aprobación y muy contento vuelve a su lugar y guarda la hoja en el archivador [...]

E1-56-OCI+EMa (martes 4/05/99)

En nuestra experiencia hemos podido documentar que el niño acude al apoyo de la maestra a la vez que busca la aprobación, constantemente está mostrando su trabajo y es la maestra que sobre lo que observa hace las sugerencias, la nueva forma de trabajo permite que no sean órdenes o indicaciones sino sean sugerencias las que se hagan, entonces la maestra adopta un rol de apoyo hacia el niño, el niño se apoya en la maestra cuando lo necesita o cuando necesita verificar el estado de su trabajo ayudándole a superar los obstáculos.

En busca del sentido de enseñar con el PRE

Ahora se dice que el niño es el centro de la enseñanza entonces la maestra reorganiza los recursos en torno a lo que les va enseñar, por ejemplo el uso y la elaboración de los papelógrafos recurre a ellos para apoyar las dudas y las preguntas de los niños.

La utilidad de la ayuda consiste, en la interacción entre lo que la profesora dice y lo que ya sabe el alumno. (Newman, Griffin y Cole 1996:97) Insertar

las experiencias previas de los niños a las actividades del aula son una forma de enseñar sobre lo que ya sabe o conoce, el acercamiento que el maestro tiene hacia el niño le brinda mas objetivamente la manera de comunicarse sobre experiencias que se conocen, la maestra D. nos dijo en una oportunidad que incluso que el maestro viva en la misma zona donde está ubicada la escuela proporciona a la enseñanza y al aprendizaje del niño un acercamiento a la realidad, la comunicación con los niños no está lejos de lo que ellos conocen mas bien está cercana a su experiencia.

Ma D.: [...] Había sido bien bueno que la maestra viva en la zona, en el mismo lugar [donde se da la enseñanza] para ver, digamos, cómo ellos se expresan, cómo ellos lo ven desde el punto que ellos lo necesitan ¿no? simplemente como vivo en ese medio en esta zona entonces sé cómo hay que darle, cómo hay que decirles de una y otra cosa no? entonces es muy importante que el maestro viva ahí, por que si yo viviera en El Alto yo no se ¿no? cuáles son las necesidades o cómo es el ambiente, la vida que ellos llevan; es algo bien necesario que el maestro viva ahí vea las necesidades de la misma comunidad, cuando se habla de comunidad es de todo" /pausa/

E1-58-OCI+EMa (lunes 10/05/99)

Apropiarse de una forma de trabajo para la maestra ha sido difícil, la desconfianza y el miedo han sido los factores con los que lidiar a un principio y luego aceptar el apoyo de la asesoría pedagógica no ha sido sencillo, las negociaciones entre ambas también han sido un obstáculo, finalmente la maestra como profesional ha tenido que reflexionar sobre su práctica, entonces darle un sentido a su trabajo le ha significado constantes ensayos de los que hemos expuesto al principio de este capítulo, el resultado del uso de su reflexividad y de construir nuevas relaciones con los niños le han servido para trabajar sola, poco a poco el apoyo demandado de la asesoría atracaba en el puerto de la capacitación, porque las prácticas áulicas ya estaban consolidándose, en mayo de 1999 en contra de nuestras sospechas del aumento de trabajo de la asesoría en la escuela 1, la asesora atiende a las maestras una vez a la semana cuando pensábamos que al tener cada año un curso mas a su

cargo el trabajo se recargaría, pero no fue así, las maestras en su interés por estar en el cambio trabajan solas, a las maestras de segundo y tercero la asesora apoya poco, es el primer grado que demanda su apoyo e incluso cuando la maestra que está a cargo de este curso se capacita independientemente también logra independencia.

Así el trabajo de la asesora sale del aula y se traduce tal vez solo en vigilancia.

Entra la asesora, les pregunta a los niños como están:

Niños: '¡Bieeeeeen!'

As.: '¿Van a trabajar hoy con el módulo?'

Niños: 'Siiiiiii'

As.: 'Que van a hacer /mira la pizarra/ ¡ah! El hortelano diminuto, después de esto creo que está el tema del bebé, ya van a trabajar ¿ya?' (me pregunta si me quedaré en el curso, le digo que hasta el recreo)

As.: '¡Ah! ya entonces yo iré a otro curso, te cuento que ahora solo vengo un día, los martes, porque son los días que encuentro a todas las maestras y visito todos los cursos media hora, volveré después del recreo'

E1-56-OC1+EMa (martes 4/05/99)

Encontrarle un sentido al cambio no es sencillo, aún, pese a ya haberse apropiado de nuevas formas de trabajo, usar estrategias que han ido elaborando con la reflexividad profesional éstas aun no han encallado en la satisfacción profesional, pero queda una luz en el camino como lo diría un poeta, que reconforta la tarea docente; pese a los esfuerzos, esfuerzos propios, la maestra R. no está convencida de la efectividad del cambio, pero como ella muy bien lo dice hay que esperar resultados a largo plazo.

X.: "Tú cómo te sientes en un segundo año de transformación?"

Ma.: "Bien (tono de no estar convencida) no siempre, que te digo, los resultados no son óptimos, pienso que a la larga creo que se va ver los resultados, porque así de pronto, no creo, son niños, un tanto, que te digo, /hace pausa, pensando/ inconscientes de lo que hacen, pocos son los que ponen empeño en lo que hacen, otros están desubicados (los niños se acercan a la maestra para mostrarle sus dibujos, la maestra los atiende) Así, yo creo que los resultados de transformación se los va ver a lo largo de los años /pausa/ porque prácticamente nosotros no nos estamos abocando cien por ciento al módulo se les da algo más [de lo que hay en el módulo] o sea para mas o menos tenerlos al nivel, que te digo, de otros niños que en segundo grado ya suman, restan, multiplican, ves? cosa que con módulos no se da, tratamos de dar, por ejemplo, en matemáticas trato de entrar a la suma, resta, conteo de numerales, en el módulo por ejemplo, de numerales solo hay hasta el diez /pausa/ estoy ampliando un poquito más, es que para que estén al nivel de otros

niños de colegios particulares'
E1-56-Ocl+Ema (martes 4/05/99)

Los desalientos parecen encontrar eco en los temores que desde un principio han movido el piso de las maestras, los temores que contradictoriamente las han alentado y los que aún persisten en la realización de su trabajo le han dado un tono de reforma a nuestras aulas.

Sin depositar aún la confianza en lo que se hace las maestras han estado debatiendo con sus saberes, de esa manera han sabido detener la mirada en lo que era explícito, los niños y engarzar a su trabajo novedades sobre sus prácticas y usos.

X: ¿Cómo tú en el diario de estar en la escuela, en las clases, de verlos cinco días a la semana, cómo te has fijado que ellos han cambiado? [...] qué te ha hecho dar cuenta que los niños ya no son los mismos de antes [...]

Ma R.: Bueno, mira en realidad, el cambio que yo he notado de ellos ha sido en cuanto a su cambio personal, ¿ya?, antes eran pues niños mas tímidos, mas calladitos, era mas difícil hacer que ellos participen, mientras que ahora trabajando en grupos así con módulos y haciéndolos participar ellos han cambiado de tal forma que son mas extrovertidos ahora y hasta diría que son mas inquietos, mas que te digo con ganas de querer hacer todo ¿no?

E1-60-Ocl+Ema (martes 7/09/99)

Saberes docentes

La maestra en una nueva forma de enseñar con las pautas que le propone el PRE, se va acomodando y descubre nuevas formas de trabajo que le van a permitir relacionarse con los niños y dialogar con la nueva teoría -el constructivismo- y de esta manera guiar³¹ la actividad de aprendizaje.

³¹ "Guiar" el aprendizaje, guiar las actividades pienso que es el nuevo lenguaje en un espacio de cambio en el contexto escolar, no es imponer ni instruir ni tampoco dar órdenes, hacer "acuerdos" como diría Rockwell son el lenguaje nuevo en el aula.

¿Cómo "guiar" el aprendizaje si antes éste era "dirigido"?

"Hay un divorcio entre el proceso de aprendizaje natural y las formas de aprendizaje impuestas a los niños" (Organización Pedagógica 1995:5) sobre esta forma de enseñar y la manera en que los niños aprenden se debate la educación de nuestro país, niños pasivos, memorísticos y participativos mientras el docente lo permita podemos decir que fueron los niños de antes, ahora las nuevas prácticas y la forma de mirar la escuela han favorecido en gran medida a los niños y su interés en aprender, para llegar hasta aquí ha sido necesario poner en práctica la reflexividad docente que ha permitido que los maestros miren a su alrededor y se fijen en el trabajo de los niños, hemos documentado que esto no ha sido sencillo, debatir con los saberes construidos y adoptar nuevas formas de enseñanza ha sido un proceso afectivo e intelectual; afectivo porque se pusieron en juego las emociones de la desconfianza, el rechazo, el temor al cambio y la inseguridad que se perfilaba ante lo desconocido; intelectual porque se puso en juego la capacidad reflexiva, se demandaba mayor capacitación y ante todo una actitud al cambio que le permita al docente prepararse para enfrentarlo. Probablemente este sea un tema que puede tratarse con profundidad, este estudio no pretende hacerlo, tan solo enmarcar a los niños en el contexto de cambio pero con una actitud de más apertura, porque los niños asisten a la escuela para encontrar o reencontrarse con el conocimiento ahora ellos construyen su conocimiento a través del apoyo y la guía de quienes sienten un compromiso hacia la educación de los niños.

En este proceso el maestro se ha tenido que dar modos para salir adelante ante el desafío y así ha empleado técnicas que en muchas ocasiones

incluso ni se ha dado cuenta y que el tiempo de diálogo y la interacción con las propuestas le han dado luces a su incertidumbre.

Mercer, nos muestra tres técnicas con las que se trabaja en el aula a través de su trabajo vamos a mencionar (Mercer, 1997:36-45) y ejemplificar sobre nuestro estudio:

a) *obtener conocimiento relevante de los estudiantes*

Ma R.: [...] "Ven Andrés /llama a un niño/ a ver me van a atender (parece que va cambiar de actividad, los niños en silencio) ya?, pero me van a atender, pero bien, bien atendido, me entienden?"

Niños: "Siii" /a coro los niños/ /silencio/

Ma R.: "Quién es él /tomando por los hombros a Andrés/

Niños:"Andrés" /a coro /.

Ma R.: No!, no les he dicho que se llama?, les he dicho quién es él".

Los niños responden, "niño", la maestra les dice que es un niño y que se llama Andrés, luego les pregunta "cómo también se lo puede llamar?", los niños responden: compañero, una niña dijo "nena", otro dice "neno"; sugieren compañero, amigo, amiguito, hermano, a cada sugerencia la maestra dice que está bien pero:

Ma R.: "Qué más se le puede decir?" /los niños sugieren/ "No, hay otra palabrita que lo estaba diciendo ella, pero no lo ha dicho bien"

Niña: "nene"

Ma R.: Qué se le dice?

Niños: "nene" /a coro/.

Ma R.: Nene, a los niños también se les dice nene, que se les dice?" (Repite la frase varias veces, y les explica a quienes se les dice nene, a los bebés por ejemplo, también les dice que a las mujercitas se les dice nenas) "Ahora, vamos a aprender a escribir la palabra nene, nene, quieren aprender a escribir? /llama la atención a un niño/ pero antes quieren que dibujemos un nene?, me van a mirar ustedes y después van a dibujar igualito ya? /empieza a dibujar en la pizarra/

E1-33-OG+OCI (martes 9/06/98)

Al trabajar con el módulo la maestra R. todo el tiempo a modo de introducir el tema les hace preguntas a los niños esperando una respuesta que la maestra ya la sabe y busca en los niños la respuesta que ellos tal vez no saben o que saben a medias, o que la saben de diferente forma.

Escribir la palabra *nene* no está incluida en las actividades del módulo, pero la forma de introducirla es distinta, antes probablemente, la maestra, tan solo la hubiera escrito en la pizarra y les hubiera dicho a los chicos que

está escrito nene y que la copien en sus cuadernos, poniendo la muestra con rojo en letra carta e imprenta; en cambio ahora está usando una técnica que le permite interactuar con los niños y los niños participan en el "descubrimiento" de la palabra que se quiere aprender; pero "proporcionar la respuesta es algo que parece que los profesores se esmeran en evitar" así menciona Mercer en su trabajo a la vez que concluye que esta sería una forma de obtener respuestas "correctas" recurriendo a la "obtención mediante pistas"³².

La maestra está dando pistas pero refuerza una tras otra hasta obtener la respuesta que espera de los niños, en este ejemplo podemos analizar que la maestra busca una respuesta que no está conectada con lo que los niños saben acerca de un compañero que está al frente, "¿Quién es él?" las distintas respuestas de los niños no son incorrectas pero no es la que la maestra espera, acá todavía la maestra usa sus saberes ya construidos ejercita las hipótesis que le plantean los niños pero como diría David Wood³³ "que las preguntas de los profesores a menudo fuerzan y limitan las direcciones de la discusión del aula [...] Al pedir respuestas cortas, sugiere que los profesores puedan realmente inhibir la actividad intelectual de los alumnos"

b) responder a lo que dicen los estudiantes

Ma R.: [...] Ya vamos a leer todos, vista acá /a la pizarra, a la hoja pegada de OMO/ luego van a continuar escribiendo, a ver /ve que la niña continua escribiendo en su cuaderno/ allá Angela atiende, a ver vamos a leer. ¡Qué dice acá!

Niños: "OMO"

Ma R.: "En que letra esta escrito eso!"

Niños: "En carta"

Ma R.: "¡Y acá que dice!"

Niños: "Carta"

³² En Edwards y Mercer (1987) capítulo 7, página 160

³³ En Mercer, 1997: 39

Ma R.: "¡No! lean que dice"
Niños: "OMO"
Ma R.: "¡En que letra está escrito!"
Niños: "Imprenta"
Ma R.: A ver va venir a leer Geovana, Geovana que esta ahí, ven Geovana vas a leer, /la niña se acerca/ fuerte (es la niña a la que se refirió la asesora que necesita apoyo, dice que es bastante tímida)
Geovana: "Ace"
Ma R.: "Ace dice/voz discreta, no muy fuerte/ Qué interesante para ella dice ace /se dirige al curso/ Dice ace? /preguntando al curso/
Niños: "¡No!" /a coro/
Ma R.: "¡Qué dice!"
Niños: "omo" /a coro/
Ma R.: "Ve a ver que dice/acerca a Geovana a la pizarra/ a ver lee que dice!"
Geovana: "ace omo"
Ma R.: "¡No!, no dice ace omo, sólo dice omo, que dice?" /Geovana vuelve a contestar ace/
No, no dice ace. /dirigiéndose al curso/ A ver dónde dice ace"
Niño: "En ningún lado"
Ma R.: "En ningún lado dice ace /tratando de reflexionar a Geovana/ ya les he dicho el nombre, esto sí es ace pero se llama...? /esperando respuesta del curso/
Ma. y niños: "omo"
Ma R.: No dice ace, qué dice? , que dice?... lee /dirigiéndose a Geovana/
Geovana: "omo" (voz muy suave)
Ma R.: "Eso! /aprobando/ Vas a aprender, ya?... a ver quien me va decir con que letra empieza la palabra "omo" /enfaticando en la pronunciación de la o/ a ver Juan.." [...]"
E1-26-OCI+EAs+EMa (martes 5/05/98)

Geovana está trabajando con su experiencia y sus vivencias, no importa la marca del detergente, el contexto lo señala generalizando el objeto como ACE, que ACE sea una marca y que OMO sea otra al igual que ARIEL (ejemplos del medio en el que vivimos y al que accedemos) no significa que deje de ser detergente, la maestra en el intento de enseñar con las etiquetas o envases como una actividad del módulo y entre las actividades que promueven los asesores para el inicio a la lecto-escritura, trabaja con la palabra OMO para empezar a dar sentido al lenguaje cotidiano de los niños a partir de sus vivencias aprendiendo frases o palabras completas. La maestra rechaza la respuesta de Geovana incluso la pone en evaluación frente a los niños "Ace dice, qué interesante para ella dice ACE /se dirige al curso/ ¿Dice ACE? /preguntando al curso/" la maestra se está apoyando en el conocimiento que los demás niños han construido, claro está que con el ejemplo se observa que los ritmos de

aprendizaje son distintos, pero ahí está la maestra guía en busca de lograr comprensiones en los niños "lentos"; otra forma en la que la maestra está respondiendo a lo que los niños dicen es la *repetición* pregunta una y otra vez, refuerza las respuestas y las refuerza para Geovana también alentándola en el último momento, de esta manera estaría *construyendo significados más generalizados* (Mercer 1997:36)

c) describir las experiencias compartidas en el aula

Ma R.: "[...] A ver quien me va decir con que letra empieza la palabra omo /enfaticando en la pronunciación de la o/ a ver Juan.."

Juan: omo

Ma R.: "No, con que letra../Juan responde, inmediatamente/

Juan: O

Ma R.: "Con la....." /esperando respuesta/

Niños: /a coro/ ooo

Ma R.: La o, empieza con la o , la o es una vocal; ya hemos aprendido una vocal, cuál vocal conocemos?

Niños: /confusión de los niños/ a, o

Ma R.: ¿Que hemos aprendido pues antes de esto?

Niñas:"a, a"

Ma R.:" a de auto, ¿qué vocal hemos aprendido?

Niños: La a

Ma R.: Acabamos de aprender la vocal o de omo, me entienden? ya! vamos a escribir aquí, miren a ver /se acerca a la pizarra, toma un marcador rojo y escribe a la izquierda de la bolsa de omo o (en letra carta) y a la derecha de la bolsa escribe o /"vamos a escribir la vocal, miren atiendan [...]

E1-26-OCI+EAs+EMa (martes 5/05/98)

Con este ejemplo tomado a continuación del avance que hace la maestra en relación a aprender a escribir y leer OMO, se observa como la maestra le da continuidad al tema que se introduce teniendo como pauta lo que le está enseñando el PRE y se *recapitula* lo avanzado anteriormente para engazar lo aprendido con lo que se va aprender así Mercer nos dice que "Una tarea importante para el profesor es ayudar a los alumnos a ver que las distintas actividades que hacen contribuyen al desarrollo de su comprensión. La educación no puede ser meramente la experiencia de una serie de hechos consecutivos, debe ser un proceso de desarrollo en el que las experiencias anteriores proporcionan las bases

para dar sentido a las siguientes" *¿Que hemos aprendido pues antes de esto?* a modo de recordar lo que ya se ha avanzado e introducir otra actividad "la continuidad de la experiencia compartida es uno de los recursos disponibles más preciados" (Mercer, 1997:44 y 45) la frase de la maestra *¿qué vocal hemos aprendido?* involucra un conocimiento que se comparte con los niños, *¿Qué han aprendido?* por ejemplo, excluye a la maestra del proceso, interactuar juntos, tomando en cuenta al conjunto de sujetos que se encuentran en el aula -maestras y niños- nos interesa relevar las experiencias significantes en común, logrando así un conocimiento compartido (Mercer 1997:45)

De igual manera en la clase de la maestra D. observamos que la iniciación de un módulo se lo da recapitulando lo último que se hizo con el anterior, creando de esta manera interés y expectativa en los niños al iniciar otro módulo haciéndoles sentir la satisfacción de haber acabado uno.

Ahora ustedes saben que hemos terminado /interrumpe/ ¿qué número de módulo ya han terminado?"

Niños: "El tres!" (a coro)

Ma D.: "De...."

Niños: "Lenguaje"

Ma D.: "Lenguaje no es cierto? en la página /ojeando/ en la última página (pp. 51) qué es lo que tenían que hacer, con qué termina, que hemos hecho pero también antes?"

Niña: "Teníamos que copiar..."

Niños: "Un muñeco!"

Ma D.: "Un muñeco (con los niños en coro) de colores!, luego había una evaluación que ustedes tenían que llenar, no es cierto con eso hemos terminado, matemáticas también hemos terminado, silencio!, terminamos matemáticas con los ... /espera respuesta/

Niña: "Collares!"(responde una niña)

Ma D: Collares, qué más? ...

Niños: /a coro/ "manillas", manillas!!

Ma D.: Ahora una vez terminado el módulo tres qué modulo nos tocaría? (pese a que menciona que arrancaron cuadros las paredes están llenas)

Niños: "Cuatro!"

Ma D.: "El cuatro de..."

Niños: "Lenguaje!"

Ma D.: "Saben qué chicos, hoy día he recogido (tono amable) el módulo de lenguaje , y voy a repartir a todos, igual de la misma manera que, como hemos hecho con el módulo tres (los va repartiendo) van a poner su nombre con lápiz y ese alumno es el encargado de cuidar ese módulo, yo voy a revisar módulo por módulo (al finalizar el módulo) porque

les he dicho que estos módulos les sirve para el siguiente año a los que están en segundo van a estar en tercero y les sirve esto. Le estamos entregando así /lo muestra/ nuevito, nuevo ustedes tienen que cuidar esto (sigue repartiendo mientras recomienda) A ver, si ustedes me prestan su carpeta para revisar, a ver yo llegare a mi casa [con la carpeta] y lo arruinaré le arrancaré las hojas, lo sacaré en nylon, el forro, les gustaría?"

Niños: "Nooo!"

Ma D: "No, no ve? de la misma forma tienen que cuidar ya?"

(A medida que los niños reciben el módulo lo miran, abren y en la primera hoja ponen sus nombres algunos, otros ya lo están hojeando)

E1-58-Ocl+EMa (lunes 10/05/99)

Recapitular también resulta objetivo a la hora de finalizar con un texto e iniciar el otro, resulta alentador y se aprovecha la oportunidad para dar recomendaciones acerca del cuidado con el módulo al ser una responsabilidad de la maestra el cuidado de este material. La maestra les dice a los niños que tienen que cuidar los módulos porque les servirán a otros niños, pero con el tiempo igual envejecerán si no los forran por ejemplo, así se lo comentamos a la viceministra de educación inicial, primaria y secundaria³⁴ como una inquietud nuestra, nos tranquilizó saber que se los repondrá cuando ya por el uso estén deteriorados, nos satisface saber que las generaciones de niños que vienen podrán gozar de este material como lo están haciendo estos niños.

En este capítulo intentamos mostrar como las maestras con la desconfianza natural al principio, poco a poco combinan lo nuevo con lo viejo enfrentando los desafíos del cambio se ven obligadas o reorganizar su trabajo, unos días con el módulo y los otros con *Kantuta* o *Coquito*, esta manera de enfrentar los cambios tiene sentido cuando a través de la reflexión y el análisis que se hace sobre el proceso nos damos cuenta que la maestra cambia a medida que interactúa con el desempeño de los

³⁴ El encuentro con la viceministra fue en la *Primera Feria de Ciencias Sociales*, impulsada por el PIEB en un espacio de paneles temáticos, módulo 1 *Problemática Educativa en Bolivia*, resultados de investigación, en la que participó María L. Talavera exponiendo algunas inquietudes. La Feria se llevó a cabo el 17 de noviembre de 1999.

niños frente a las novedades, detenerse a observar el ritmo de trabajo de los niños, ver cómo lo hacen, a la vez que se las ingenia para engarzar la forma de trabajar con el módulo en actividades que las realiza fuera de él, son las muestras de su cambio, saber aplicar sus saberes construidos atrapando lo que le parece que está bien, cambiando su tono para referirse a lo nuevo haciéndose éste más positivo le permite dialogar con las propuestas.

Observar en los niños el proceso lento de la lecto-escritura le hace reflexionar acerca del ritmo "lento" que podría estar asegurando la solidez en el aprendizaje de sus alumnos.

Los saberes docentes construidos a lo largo de su vida profesional se hacen evidentes cuando las estrategias con las que la maestra trabaja se va inscribiendo en los momentos del cambio que se orientan y dirigen a los niños, de esta manera el rol que adoptan los niños, un rol que se vuelve un referente transformador para la maestra se hace evidente y la interacción entre la maestra y sus alumnos se torna horizontal, amena e interesante.

Los niños como referentes del trabajo docente

1. Ritmo de trabajo

El trabajo de los niños implica un ritmo de aprendizaje en el aula estos ritmos de trabajo varían según las distintas actividades, por ejemplo cuando los niños trabajan aprendiendo lecto-escritura con el libro *Coquito* enmarcado en el método silábico y repiten la misma palabra o la escriben varias veces se puede notar que los niños se aburren entonces la actitud de la maestra también cambia, porque está llamando la atención constantemente en tono alto y molesto, pues hay varios niños que no están atendiendo y otros que sí participan al parecer interesados; la maestra hace esfuerzos por lograr la atención sin dejar de repetir constantemente "A ver... ¿Qué dice?"; con este tono y las llamadas de atención la maestra logra que participen los niños, pero nos llama la atención cuando observamos a algunos con los brazos apoyados o la cabeza apoyada sobre el banco mostrando cansancio o tal vez aburrimiento, pero siguen repitiendo en voz alta.

En cambio al trabajar en temas que están descritos en el módulo, los niños mantienen el interés en lo que hacen lo que evita que haya bulla en el curso, se mueven de sus lugares pero para prestarse material o para ver el trabajo de sus compañeros. Haciendo una comparación con clases observadas cuando trabajan con el texto tradicional, nos llama la atención que en este caso estén conversando del tema con interés, lo que no ocurre cuando trabajan una actividad del texto tradicional.

Al parecer los libros comerciales no permiten al niño que sea el protagonista de la construcción de su conocimiento³⁵, más bien le instruyen qué palabra o qué oración es la que debe aprender, además que no les permite compartir en grupo y socializar el conocimiento donde "los profesores y alumnos pueden apropiarse de las comprensiones de otro" entonces "basta con involucrar a la persona en una actividad compleja y compartida con otra; hay una química en la *zona de construcción del conocimiento* que hace posible que una mente se apropie del pensamiento de otra y provoque nuevos significados" (Newman, Griffin y Cole 1996: 14)

Entonces, tendremos que pensar que las actividades que se realizan con el módulo provocan en el niño un interés que lo motiva a compartir y debatir lo que aprenden, en cambio por lo observado, el texto comercial no motiva de igual manera.

Para los niños el cambio no ha provocado resistencia porque no poseen "conocimientos académicos" que les impidan acomodarse a las novedades, así señala Carretero que los niños llegan al aula provistos de "conocimientos cotidianos" que les permiten acomodarse con más disposición por ejemplo, en una observación de clase, cuando ya está por finalizar la jornada de trabajo y toca la campana que anuncia la hora de salida, observamos cómo los niños se acercan a un cuadro que está pegado en la pared para sacar su tarjeta de asistencia donde está escrito su nombre que le entregan a la maestra que las recibe y guarda. Pese a que la maestra está descontenta con la nueva modalidad de aprendizaje, en el aula vemos que se ha apropiado de algunas prácticas nuevas.

³⁵ Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1996) *La Zona de construcción del conocimiento*. Madrid, Morata, 2a Reimp.

"Como diría Bachelard, en el acto de enseñar también aprende el docente" (en Carretero 1998:12)

Nos preguntamos ¿si tal vez el proceso es lento, los frutos serán más visibles? Y a medida que la maestra dirija más la mirada al trabajo de los niños ¿se irá dando cuenta que están aprendiendo de manera más significativa?

Porque cuando trabajan con una actividad que propone el módulo y al estar organizados en grupos les es fácil compartir los materiales y dialogar sobre el tema del módulo, el trabajo que realizan en grupo al parecer motiva más a los niños, comparten ideas, hacen sugerencias y hasta conversan acerca del tema con interés. Es decir que parece que con los libros tradicionales no hay tanta participación entre niños como la hay con los módulos.

El conocimiento previo

Es necesario conocer sus capacidades (si sabe decir su nombre, reconocer animales o plantas) pues lo que el alumno sabe hacer en diferentes situaciones le sirve también de base para lograr nuevos aprendizajes (Organización Pedagógica 1995:43) Esto va permitir la "identificación de conocimientos previos y proporcionará así la información necesaria para que el maestro o equipo de maestros decidan la organización de grupos de nivel y, de manera permanente, el tipo de ayuda pedagógica que se les ofrecerá".

El desempeño de las actividades y las vivencias de la vida cotidiana son las maneras de adquirir el conocimiento previo.

Cuando los niños han dialogado e insertado a su aprendizaje el ritmo de avance de la maestra podemos decir que es una forma de construcción conjunta de los ritmos y maneras de aprendizaje que se da en el aula.

Los niños ya conocen las rutinas de trabajo, los ritmos y las maneras que éste toma en el aula aunque las actividades sean distintas las comprensiones conjuntas están presentes.

En una clase de la maestra R. cuando los niños están realizando una actividad y uno de los niños la termina le preguntamos acerca de la actividad que continuaría, el niño en tono seguro nos da a entender que él sabe qué se hace primero y qué después ese conocimiento está insertado en la práctica del aula a diario, en cambio para nosotros estar fuera del contexto sin la continuidad que los niños tienen no nos permite conocer lo que los niños ya conocen.

Observo a los niños, están muy afanados, el movimiento del curso está en el préstamo de los materiales. Uno de los niños que está cerca mío termina la silueta va hasta donde está la maestra y le muestra, ella le da la aprobación y muy contento vuelve a su lugar y guarda la hoja en el archivador.

X: No vas a escribir ahora la poesía?

Niño: No (tono seguro)

X: En estas líneas no tienes que escribir la poesía? (insisto)

Niño: No, no ha dicho (moviendo la cabeza)

X: Por qué no le preguntas a la maestra? (el niño muy seguro cierra el archivador donde ya guardó la hoja y va hasta donde esta la maestra y le pregunta)

Ma R: No todavía hijito, luego vamos a copiar (el niño vuelve a su sitio y mirándome me dice)

Niño: "Todavía no hay que escribir la poesía"

E1-56-Ocl+Ema (martes 4/05/99)

Las formas de ejecutar una tarea le dan al niño las pautas que se siguen respecto a las pautas que la maestra da mientras interactúa con los

mismos niños durante las gestiones escolares que precedieron, entonces el conocimiento previo a lo largo de la convivencia de la maestra y los niños en las gestiones escolares es otra dimensión del conocimiento previo que se construye entre los niños y la maestra de esta manera los sujetos se involucran en una dinámica particular en el aula.

En la escuela 2 observamos cómo son los niños que ya envueltos en la nueva dinámica del aula ponen en práctica sus conocimientos previos en cuanto a lo que les enseñaron y ya saben hacerlo; así los niños también han establecido una forma de trabajo que se observa cuando se han establecido normas que se siguen en el aula, como por ejemplo la asistencia, en la pared hay un tablero colocado con el propósito de que cada niño coloque ahí su asistencia, volteando la ficha que le corresponde al ingresar al aula, entre los mismos niños vigilan esta práctica, cuando alguien se olvida hay alguien que le recuerda lo que debe hacer, y lo hace inmediatamente se da cuenta que se olvidó, es decir, que no pierden de vista que hay una forma de trabajo y que se sigue un ritmo que debe ser consecuente, no de un día o dos, sino de todos los días, para lo que están atentos.

Charo [una niña] voltea a ver quién ingresa al aula, ya que la puerta se abrió, es una de sus compañeras que está retrasada, la niña saluda a la maestra y se dispone a acomodarse en su sitio, sus compañeros que la ven entrar la saludan en coro diciendo: "la Fabiola, la Fabiola, la Fabiola". Charo en tono juicioso le dice: "Fabiola, tu ficha". /Señalando un fichero que parece hicieron los niños y está pegado a la pared cerca de la puerta, donde se ven diferentes figuras y los nombres de los niños/ la norma parece ser que cada niño que entra al curso, voltea la ficha que le corresponde para indicar que está presente. Pregunté a Charo si siempre hacen eso, me dijo que sí; luego le pregunté si faltaban algunos de sus compañeros, sin timidez me dijo dos nombres, mirando el curso y ubicando quienes faltaban. [...]

Charo: (Tono juicioso) /mirando a otra compañera/ "Tu ficha no has dado (la vuelta) Eva, tu ficha no has dado. (Recordaba a una de sus compañeras que no volteó la ficha de asistencia, la niña aludida se levanta de su asiento y voltea su ficha) (en las fotos de este curso tenemos una de este fichero, será tarea de la niña verificar esto o sólo lo hace por ella).

E2-37-OCI+OG (miércoles 9/09/98)

El tiempo no es suficiente

Cuando hablamos del uso del tiempo nos referimos solo al uso de tiempo en el cual los maestros trabajan, siendo parte de sus condiciones materiales. Porque son ellos quienes lidian con el tiempo en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje en cada gestión escolar.

Este análisis, pretende mostrar en una primera parte una gestión escolar en proyecciones de tiempo de clases, que nos permita ver la realidad de las escuelas asumidas en días y horas de trabajo y la norma dictada a través de las autoridades que no cubren los 200 días ni las 800 horas. Enfocando también el rendimiento escolar, rendimiento que podría ser bajo en respuesta o en resultado de días irrecuperables.

En una segunda parte, este análisis nos muestra el tiempo desde la escuela, como son los maestros quienes tratan de organizarlo y en muchos casos moldear el tiempo a otras actividades que también son parte de su trabajo.

¿Cuánto tiempo en realidad se pasa clases?

A manera de adentrarnos al tiempo real e ideal que tiene la gestión escolar, nos parece conveniente mostrar un cuadro comparativo de las últimas 4 gestiones que antecedieron a la actual, un cuadro que muestre los días perdidos ³⁶.

³⁶ Esta información fue recogida del trabajo de análisis de Erick Jurado en "Temas de Confrontación entre Gobierno y Magisterio en el proceso de implementación de la Reforma Educativa" periodo 1994 -1998

FECHAS	Gestión'94	Gestión'95	Gestión'96	Gestión'97
20-21.03.94	2d. - 8h.			
3 y 4.02.95		2 d.- 8h.		
20 y 21.02.95		2d. - 8h.		
15.03-30.04.95		32d. - 128h.		
18.03- 20.04.96			24d.- 96h.	
¿?				15d.-60h.
TOTAL		36d.- 144h.		

Podemos apreciar que en cada gestión escolar, los días de paros suman más de 20 días de clases, días de trabajo que al final de cada gestión no se los recupera, teniendo como resultado todos los años una gestión escolar que no cumple ni con 150 días de clases, si es que pensamos en los feriados, que al parecer son días que están incluidos en la gestión escolar.

Desde el inicio de clases (02.03.98) en la actual gestión escolar se presencio paros y huelgas que afectaron de manera concreta y significativa la labor escolar en cuanto a tiempo. Hasta la conclusión de la huelga indefinida (24.04.98) se pasaron 17 días de clases. Desde el 27.04.98 el mes de mayo y junio no hubo interrupciones hasta la vacación de invierno, habiéndose trabajado 38 días teniendo de por medio festejos con suspensión de clases para fechas cívicas o festejos de aniversarios y/o para que los maestros realicen reuniones, (trabajo de extraenseñanza).

Entonces, tenemos que desde el inicio de clases hasta antes de la vacación se pasaron 54 días de clases en los meses de marzo, abril, mayo y junio; mitad del año escolar de la presente gestión, cuando la presente

gestión proyecta que hasta antes de la vacación de invierno haya 77 días de trabajo la realidad muestra que se perdieron 22 días de trabajo.

El retorno a clases se hizo el 6 de julio después de dos semanas de vacación de invierno, sin la esperada prolongación que generalmente se hacía debido a las bajas temperaturas especialmente en la zona altiplánica del país. En el mes de julio no hubo paros, en el mes de agosto hubo tres días de paro, en septiembre tampoco hubo paros, en octubre hubo 2 días, en noviembre no hubo paros, se pasó clases hasta el 30 de noviembre; alcanzando en el segundo semestre a 98 días de clases, habiéndose perdido en paros 5 días, con una proyección de 103 días para el segundo semestre, descontando los feriados.

DÍAS TRABAJADOS POR ESCUELAS

MESES	ESCUELA
TIEMPO	DIAS-HORAS
MARZO	17d.-56h.(2.3.98)
ABRIL	4d.-14h.
MAYO	20d.-70h.
JUNIO	13d.-49h.
JULIO	19d.-66½h.
AGOSTO	17d.-59½h.
SEPTIEMBRE	22d.-77h.
OCTUBRE	19d.-66.5h.
NOVIEMBRE	20d.70h.(18.11.98)
TOTAL DÍAS Y horas TRABAJADOS	151d.-528.5h.

Este cuadro muestra los días trabajados hasta noviembre sin contar feriados ni fines de semana. En el cálculo de las horas tomamos en cuenta que los cursos de primaria el 1º y 2º tienen un horario de 3½ horas tanto en

el turno de la mañana como en el de la tarde, es decir en la mañana se pasa de 8:30 a 12:00 y en la tarde de 14:00 a 17:30 Este cuadro muestra solo días de clases.

Esto provoca que en las escuelas estatales no se logre terminar con el curriculum anual fijado para cada curso, "imposibilitando el aprendizaje completo de los alumnos" y en tiempo de reforma el poco o corto tiempo de clases no deja interactuar con las propuestas.

La gestión de 1999, fue la excepción de la regla que ya constituía los días perdidos en huelgas y paros, a fines del año de 1998 se elaboró un documento desde el ministerio de educación en el cuál se tomaban decisiones y medidas para evitar caer en los días perdidos, disminuidos del calendario escolar y que en la actualidad es parte de un debate nacional que preocupa y a la vez ocupa a las personas a quienes interesa lograr una calidad educativa en las escuelas públicas del país.

En 1999 hubo muy pocos días de paros, pese a las decisiones de la dirigencia sindical, hubieron algunas escuelas que no acataron un paro en el mes de febrero al inicio de clases porque prefirieron trabajar, ese fue el caso específico de la escuela 1 que no paró en febrero.

A continuación una relación aproximada de los días trabajados en la presente gestión escolar.

CUADRO GESTIÓN DE 1999	DÍAS
MESES	Días Trabajados
FEBRERO	18
MARZO	23
ABRIL	21
MAYO	19
JUNIO	13
JULIO	19
AGOSTO	21
SEPTIEMBRE	21
OCTUBRE	21
NOVIEMBRE	21
TOTAL	197

Este cuadro representa una aproximación de lo que significó en días trabajados la presente gestión, se usó la misma modalidad que el anterior no se incluyen sábados, domingos ni feriados entre los días de feriado o festejo en el contexto de la escuela hemos incluido el día del maestro, día de la primavera, están también incluidas las dos semanas de vacaciones de invierno.

Al parecer el documento de los 200 días tuvo la función de presión y tal vez de reflexión, porque se paro muy poco y se logró casi cubrir los 200 días de trabajo escolar.

En el mes de noviembre el 17 exactamente estuvimos reunidos el equipo de investigación y María Luisa Talavera en una feria de ciencias sociales promovida por el PIEB, en el módulo de educación estuvo presente la viceministra de educación inicial, primaria y secundaria, quien calificó a la presente gestión como "única en la historia de la educación boliviana"

refiriéndose a la presión ejercida de parte del estado para tratar de mejorar la calidad incluyendo cantidad en días de trabajo en las escuelas, pese a ello la viceministra manifestó que aún es insuficiente el poder lograr casi 200 días escolares, pero que es el inicio del cambio en este sentido.

El trabajo con el módulo toma su tiempo e incluso logrando pasar clases sin interrupciones las maestras aún demandan más tiempo.

X.: "Y cómo has sentido estos meses de clase, febrero, marzo y abril ingresando ahora al cuarto mes de trabajo sin paros"

Ma.: "Sin paros, si (tono seguro y de orgullo) hemos trabajado, claro que trabajar con módulos siempre te toma tiempo, inclusive hay páginas que no se acaban en un día, nos toma hasta dos días, dos tardes, /aclarando/ te demora"

E1-56-Ocl+EMa (martes 4/05/99)

2. A los niños les gusta participar

Para alcanzar los objetivos que propone el PRE los niños deben participar activamente del proceso de aprendizaje y realizar actividades organizadas por ellos mismos. La participación de los niños genera un clima motivador para ellos y facilita la tarea del maestro en el aula. (Organización Pedagógica 1995:39)

Esta forma de trabajo en la que el PRE se inscribe acerca de la participación de los niños, no se la cumple desde el punto de vista normativo, es decir no escuchamos decir que como lo indican los postulados de la reforma hay que dejar participar, el "deber ser pedagógico" no es el motor con el que se impulsan los cambios, el diálogo constante y la manera de ver el trabajo son los referentes reales con los que se mueve el trabajo, la maestra está constantemente construyendo como diría María Eugenia Luna, su "expediente cotidiano"

esto le permite al maestro darle un lugar al niño cuando las nuevas o novedosas actividades que se realizan con el módulo y los otros materiales impulsan y motivan la mayor participación, los niños tampoco saben que ahora su participación está sustentada por una ley que la promueve, ellos lo hacen empujados por su curiosidad, motivados por las actividades y por el contenido de los avances lo que les permite hacerse notar en el curso, expresarse con libertad y seguridad, no serán callados ni criticados y el maestro se dará cuenta del aporte que obtiene de los niños en la ejecución de una tarea.

La participación de los niños en esta forma de trabajo se ha vuelto una demanda constante, las manitos se levantan todo el tiempo, todos quieren ser los primeros y no hay un niño que no quiera dejar de expresar lo que piensa, esta es una forma de observar los cambios objetivos en el aula.

A lo largo del estudio hemos identificado a los niños como protagonistas activos de su aprendizaje en un contexto de cambio que abre la mirada a lo que fue y a lo que es y los logros del PRE en un sendero de cambio.

La tarea dirigida

Cuando ingresamos con la maestra al aula, está un niño parado frente a la pizarra con una regla en la mano haciendo leer a sus compañeros algunas palabras y sílabas escritas como: mamá, papá, pipa, mapa y sílabas como: mi, ma, po, pu. La maestra se para cerca de la pizarra también y observa la lectura de los niños, mientras Juan, el niño que hace leer, continúa con su tarea. Una forma de "liberar tiempo de enseñanza"

es "apoyarse en los niños para dar continuidad al trabajo" (Talavera 1994:41 y 65) ese sería el caso de Juan que al parecer se destaca dentro del grupo convirtiéndose en ayudante de la maestra, una forma de trabajo que parece ser recurrente en otros contextos escolares como lo muestra Talavera en su trabajo realizado en escuelas mexicanas³⁷.

14:50

Entramos al curso y veo a un niño ((Juan)) en la pizarra con una regla señalando a las palabras y sílabas que están escritas en la pizarra, va recorriendo la regla y los niños y niñas del curso leen, cada palabra y sílaba que señala. [...] Mientras, la maestra les dice que van a leer, se para cerca de la pizarra con los brazos cruzados y Juan continúa haciendo leer... /alguien toca la puerta, la maestra sale/
E1-33-OG+OCI (martes 9/06/98)

La maestra sale del aula y Juan continúa haciendo leer, cuando la maestra vuelve se dispone a hacer leer a los niños con la ayuda de Juan quien va señalando las palabras de izquierda a derecha pero salta alguna que los niños tratan de leer, entonces la lectura se confunde cuando los niños leen una palabra que no señala Juan, es en ese momento que la maestra decide, al parecer, retomar la clase le agradece al niño por su ayuda y toma la regla que le sirve de puntero y les hace leer.

Leen con la maestra. Ella está parada a la izquierda de la pizarra, y Juan (el niño) sigue haciendo leer.

Ma R.: "¡Ya!, que dice aquí" /señalando/

Niños: /a coro, en tono alto/ "Mamá!" (Juan señala en el orden de izquierda a derecha, pero salta la palabra "papá", los niños tratan de seguir cada palabra y sílaba que señala Juan pero unos dicen una y los otros ya están en la otra)

Ma R.: "A ver... ¡no! no,no,no,no, vuelvan a leer aquello /señalando la primera fila donde está escrito me/ ¿Qué dice?

Niños: /a coro/ mo!!

Ma R.: ¡No! ¿a ver qué dice?

Niños: /a coro/ me!!!

Ma R.: ¿Qué dice?

Niños: me!!! (la maestra repite la pregunta dos veces más)

La maestra le agradece a Juan ((es el niño que está en la pizarra encargado de hacer leer)) Juan se sienta y la maestra toma la regla y les hace leer.

³⁷ Talavera M.L. (1992). Construcción y circulación de recursos docentes en primer grado: Estudio etnográfico. Tesis de Maestría. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. También publicada por el CEBIAE (1994) con el nombre: Cómo se inician los maestros en su profesión, La Paz, Bolivia.

Ma R.: "¡A ver! /algunos niños están atentos / ¡Mary! /llamando la atención/ Mary, pero te estoy mirando no estás atendiendo.. a ver sigan leyendo abran bien los ojitos, ¡qué dice! (señalando otra sílaba)

Niños: "peee"

Ma: ¿A ver dice "pe"? quiero ver /se acerca a la pizarra/ ¡Ah! dice "pe", ¿Qué dice?

Niños: "pe" /a coro/ (la maestra señala la siguiente palabra, puma)

Ma: A ver lean bien, fíjense, es de mamá o es de papá.

(Siguen la secuencia de las sílabas de izquierda a derecha, cuando terminan la maestra les dice que ahora leerán de arriba hacia abajo por filas)

E1-33-OG+OCI (martes 9/06/98)

Se puede notar que los niños ya están aburridos o que la repetición se hizo tediosa, la maestra empieza a llamar la atención en tono alto y molesto, pues hay varios niños que no están atendiendo y otros que sí participan al parecer interesados; la maestra hace esfuerzos por lograr la atención; cambia el sentido de la lectura es decir que estaba haciendo leer de izquierda a derecha y luego propone leer de arriba hacia abajo sin dejar de repetir constantemente "A ver... ¿Qué dice?".

Los niños participan (al parecer) interesados, pronuncian las sílabas en tono fuerte, están quietos. Algunos apoyan los brazos y la cabeza sobre el banco ¿atentos?, parece que no, más bien en un trabajo rutinario que ya saben hacerlo) algunas niñas están paradas sobre el pupitre, y el resto sentados.

E1-33-OG+OCI (martes 9/06/98)

Hacer participar a todos, hoy asistieron 30 niños, al parecer no es sencillo pues no todos trabajan al mismo ritmo.

La tarea dirigida es distinta cuando en ella participan los niños conjuntamente la maestra elaborando una interacción conjunta y de participación común organizando las tareas juntos para ejecutarlas.

Este es ejemplo de la clase de la maestra R. en su segundo año de transformación.

Ma R: ¡Ya! siéntense, vamos a continuar trabajando siéntense, a ver párense /los niños siguen inquietos/ brazos arriba, abajo (hacen ejercicios motrices) arriba, al frente, costados, arriba, abajo. Vamos a terminar de hacer nuestro proyecto, pero tienen que

atender porque sino no vamos a terminar [...]

Ma R.: Qué cosa vamos a hacer para que nuestro proyecto salga adelante, ¿qué hemos anotado primero?

Niños: (a coro) Conseguimos las semillas

Ma R.: Luego

Niños: (a coro) Traemos tierra. [...]

Niños: Traemos macetas

Ma R.: Aquí estábamos, traemos macetas, ella va traer macetas [...] pero en vez de macetas, que podemos utilizar, ¿a ver?

Niño: Profe yo voy a traer abono.

Ma R.: No, (no es la respuesta que quiere) no pues, ya esta aquí anotado, van a traer semillas, van a traer tierra, [...] ella va traer maceta, los demás qué pueden traer en vez de maceta, porque no todos van a poder comprar macetas si o no, ya! que otra cosa pueden traer en vez de maceta ... los demás qué pueden traer en vez de maceta, ¿a ver? piensen ¿a ver? (los niños están conversando entre ellos) A ver siéntense yo me voy a enojar, escúchenme a ver, Antonio, te voy a sacar afuera Antonio estás demasiado indisciplinado y al niño que esté indisciplinado lo saco afuera porque no vamos a terminar de trabajar, Leslie!, Atiéndanme! a ver en su grupo ustedes van a ponerse de acuerdo qué cosas van a traer, por ejemplo Franz, en este grupo, él puede traer tierra o puede traer abono, Antonio puede traer semilla, eso nos vamos a poner de acuerdo después, primero estamos hablando todos qué cosas vamos a traer, ahora escúchenme no todos van a poder comprar maceta no van a poder porque la mamá no tiene plata pero qué otra cosa pueden traer en vez de maceta ¿a ver? [...]

Niños: (algunos) En los frasquitos (Hay unos frascos de vidrio en la ventana)

Ma R.: Podemos poner a ver vista acá (la maestra toma los frascos que están en la ventana) ya dos de sus compañeros han traído estos dos frasquitos para... qué vamos a hacer a ver ¿qué vamos a colocar aquí?

Niño: La semilla [...]

Ma R.: La semilla muy bien, esto nos sirve ¿no es cierto? para hacer nuestro proyecto? (el frasco de vidrio), ella va traer maceta pero que otra cosa pueden traer ¿a ver? ya hay frascos hay dos macetas, nos va faltar ¿qué otra cosa podemos traer?

Ximena: (su tono es muy suave, pero se escucha en la grabación) En mi casa cuando acabamos la leche, lo volvemos, la lata lo volvemos maceta.

Ma R.: Ah! que bien, Franz que ha dicho Ximena dime, ¿que ha dicho? A ver Ximena repetí hijita. Diles a tus compañeros

Ximena: En mi casa a veces no había macetas, comprábamos leche cuando terminábamos conseguíamos tierra y lo plantábamos.

Ma R.: Ah! muy bien, entonces ¿qué nos sirve?

Niño: La leche

Niño: (al mismo tiempo) Una lata también.

Ma R.: Ah! una...lata (a coro entre la maestra y los niños) una lata de leche.

Niña: Yo tengo

Niños: Yo, yo

Ma R.: Uh! miren varios tienen, ven que es fácil conseguir una lata de leche vacía hasta nos pueden regalar entonces toditos (los niños están con la mano levantada indicando quienes traerán la lata de leche) bajen la mano siéntense, escuchen entonces toditos pueden conseguir latas de leche, entonces cada uno de ustedes se va conseguir una latita de leche para que haga su... proyecto, ¿ya? entonces vamos a anotar ahí (en el papelógrafo) traemos macetas, ¿qué mas vamos a traer?

E1-60-OC1+EMa (martes 7/09/99)

En 1998 en la escuela 2 este tipo de tareas dirigidas por las maestras ya se dieron cuando para la maestra C. es mas sencillo cambiar sus prácticas y sus estrategias. Durante su clase, la maestra desarrolla un tema del módulo el que tiene actividades que se van desarrollando a medida que se haya terminado la anterior, lo interesante es que la maestra logra tener para los niños una actividad tras otra, cambiando, de manera que el interés no se pierde, y los niños disfrutan de su clase sin llegar al aburrimiento, recalcando además que el interés de los niños con el trabajo de los módulos es constante.

Nuevamente trabajaron con las lecturas. La maestra C. se sentó con uno de los grupos y lanzó un objeto a uno de los niños, y le dijo un número. ((No entendí que hacía en ese momento, luego vi el módulo y entendí, que estaban realizando uno de los juegos, que consiste, en pasar una pelota entre los niños y el que tiene la pelota tiene que decir un número, que le fue asignado primeramente y pasar la pelota. Como no trajeron pelotas, la maestra dijo a los niños que utilicen un objeto pequeño, como una cartera pequeña)).

Entonces me di cuenta que otro de los grupos ya estaba jugando ese juego, no vi que la maestra les indique que hagan eso. En otro grupo cercano, los niños se organizaban y se designaban números. Uno decía yo voy a ser el 1, otro decía yo el 3. Los niños de mi grupo, no jugaban, porque estaban solos y miraban a los otros. El niño se fue a un grupo para jugar con los niños, estos reclamaron a su profesora y dijeron que este les estaba molestando.

La niña de mi lado se puso a leer el módulo (escuchar la grabación).

Observé que los demás niños, también se pusieron a jugar. Un grupo jugaba con una naranja grande, y se lanzaban la misma de manera un poco torpe, que pensé se iban a lastimar. Había bastante bullicio.

E2-24-OG+OCI+EMa (jueves 21/05/98)

El éxito de los módulos y su uso, hemos documentado, que encuentra significado cuando es la maestra quien debe saber organizar el trabajo, tener creatividad para dirigir las tareas y tener un manejo y una experiencia que le permita usar el módulo de una forma adecuada.

Parece que la maestra ha logrado que sus alumnos también hayan podido comprender el uso del módulo, porque aun de manera individual trabajan con él con soltura. Mientras la maestra está sentada en otro grupo.

La participación y la indisciplina

En algunas ocasiones hemos escuchado opiniones desalentadoras de parte de la maestra en las que manifestaba su descontento al estar en el programa de transformación y desde luego aplicando una reforma educativa que le movía el piso en el sentido del cambio que se estaba perfilando, es interesante saber que al menos si "se le movía el piso" pero esta forma de desequilibrio no era alentador al menos no se lograba reflexionar en este sentido, mas bien ocasionaba malestar.

Una de estas formas de malestar era la siempre etiquetada "indisciplina" como se la interprete, es decir el desorden, la falta de respeto y atención que se otorga a una tarea que se realiza en el aula, un ambiente en el cual el orden "reina" y el movimiento es "censurado" y muchas veces castigado.

En la aplicación de un cambio educativo los castigos o agresiones a los niños en la clase o la escuela ya no son permitidos se proclama mayor respeto y buen trato al niño, este cambio no solo toma cuerpo en las actitudes de las maestras sino también en la de los niños que conocen acerca de sus derechos y prioridades y se apropian de los cambios.

Como ya habíamos dicho la nueva conformación en el aula y las nuevas maneras de enseñar y aprender ha promovido un movimiento distinto, una forma de actuar distinta que ocasiona desequilibrios a las maestras quienes se debaten aún entre lo construido en años de prácticas y en las innovaciones con las que deben ahora interactuar.

El texto que a continuación incluimos fue elegido por su valor ilustrativo de lo que hemos podido documentar a través del análisis.

En la gestión de 1998, en el mes de junio apenas se llegó a los 48 días de clases este tiempo para la maestra R. no ha sido suficiente para ingresar a un ritmo de trabajo en medio del cambio al que se enfrenta en este año ingresando al programa de transformación. La maestra R. tiene 11 años de servicio y 8 en la escuela, en una ocasión me comentó que varias veces estuvo a cargo del primero de primaria, entonces parece ser que las prácticas arraigadas a su experiencia profesional le impiden acomodarse a la nueva forma de trabajo con los niños y también al ritmo que adquiere la clase al interactuar en otras condiciones que no son las mismas de antes.

En esta ocasión después de haber trabajado antes del recreo aprendiendo a escribir la palabra *nene* retornamos al curso.

Al retornar al curso los niños están dispersos, a la maestra le cuesta que los niños tomen nuevamente un ritmo de trabajo para que concluyan con lo que estaban haciendo, entonces eleva el tono de voz con más frecuencia que antes del recreo.

Ante la actitud inquieta de los niños, la maestra nos comenta que con la reforma, es decir el trabajo que se hace desde las propuestas de reforma, se crea más "indisciplina"; esta afirmación la hace al observar cómo los niños se desenvuelven más y comparten más entre ellos siendo el principal propósito el interactuar de forma más directa y poder ver al compañero frente a frente podría constituir la novedad del encuentro en el aula

aunque en este caso para un primero de primaria no significa un cambio muy significativo porque en el preescolar se trabaja también por grupos; para la maestra si es una novedad porque ella trabajó varios años en este grado en el que los bancos permanecían en filas.

Según la maestra esta nueva organización del aula crea indisciplina y nos preguntamos si en realidad el poder compartir entre compañeros de manera más dinámica ¿es indisciplina? o mas bien ¿es ésa nueva dinámica en la que se mueve el aula la creadora de indisciplina? ¿indisciplina desde el punto de vista de trabajar con niños que pueden conversar de temas de interés común? ¿será que a la maestra le falta tiempo para acomodarse a este nuevo ritmo de trabajo? ¿de qué manera está observando a los niños y a su trabajo con ellos? ¿se hace necesario el silencio absoluto para el trabajo de aula? ¿y los niños y el interés en lo que hacen cómo pueden demostrarlo? o tal vez la bulla ¿es signo de desinterés?

Ma R.: "Ahora ya han estado en el recreo ya han tomado leche, ahora trabajamos, Ya? /bulla/ Basta! basta! terminó el recreo /les dice que saquen sus hojas para que terminen/ A ver quiero ver que acaben, rápido!, rápido! /algunos niños se quejan de haber perdido su lápiz/ Apúrate! Ya les está ganando el Juan, ya está acabando. Me van a escribir leyendo!"

.... (los niños tratan de volver a la actividad, pero les cuesta)

La maestra está gritando para llamar la atención, les grita por sus nombres. /se dirige a mi/
Ma R.: "Sabes que?, otro aspecto, (acerca de lo que dice la reforma) es que crea indisciplina, uuuuu bastante! indisciplina, te prometo que... cuando se trabaja así /se refiere con las manos a las filas tradicionales/ como antes no es como ahora, claro no, (tono de duda) claro que hay que dejar a los niños que se desenvuelvan pero crea mucha indisciplina, y al final de cuentas no te escuchan, y llega un momento que todo el mundo hace lo que quiere, es otro aspecto (dudando) tal vez negativo, [...]"

E1-33-OG+OCI (martes 9/06/98)

Al contrario de las percepciones de la maestra mas bien parece que los niños tienen mucha motivación para la realización del trabajo, no queremos desechar la idea de que retornar al curso después del descanso

pueda provocar dispersión pero no coincidimos cuando se afirma que la reforma y sus propuestas son las creadoras de la indisciplina.

La maestra hace esfuerzos para que los niños estén tranquilos y quietos para continuar trabajando, en medio del contexto en el que la escuela toma cuerpo las interrupciones son parte del movimiento escolar, en ocasiones son extensas y otras son cortas de todos modos cualquiera que fuese el motivo son espacios interrumpidos de trabajo que cuesta retomar, en esta ocasión larga, son 40 minutos, la interrupción la hace la dirigente sindical convocando a la maestra a la dirección.

Son las 16:00, la Ma S. entreabre la puerta y dice "R. B. a la dirección", ella les dice a los niños que terminen de trabajar que yo los "vigilaré" y sale.
E1-33-OG+OCI (martes 9/06/98)

Durante la ausencia de la maestra algunos terminan de trabajar, otros se dispersan y otros aprovechan para continuar trabajando. A su retorno la maestra retoma la clase de forma distinta, hace cantar a los niños e inmediatamente les pregunta algo acerca de lo que están aprendiendo iniciando otra actividad dando por concluida la anterior, tomando en cuenta tal vez el tiempo que le tomó estar fuera del aula; tal vez la maestra siente que las interrupciones se conectan con el desorden y la dispersión. Después del canto los niños, están más tranquilos, atienden y participan en su mayoría ¿será que es una estrategia más positiva que la del tono fuerte de voz? Lo que no cambia es la forma de enseñar, la maestra sigue haciendo repetir ¿de memoria? y escribir en la pizarra como ella escribió a cada uno de los niños.

Hace repetir sílaba por sílaba, haciéndoles parar de cuatro en cuatro por filas, les dice que si tomaron leche van a repetir fuerte, "a ver vamos a ver si la leche que han tomado les ha hecho provecho". Después de hacerles repetir, les dice que salgan a la pizarra uno por uno a escribir las sílabas, salen por filas.
E1-33-OG+OCI (martes 9/06/98)

La reforma instalada en las aulas nos muestra en su tercer año de aplicación que el diálogo compartido se impulsa a través de la participación de los niños en la clase, repetir, o sólo escuchar ya no es una forma de trabajo, ahora la participación es activa y permite interactuar a los dos sujetos en la misma medida. En esta gestión, 1999, observamos la clase de la maestra "inaccesible" como dijo la asesora en 1997 trabajando con un tema del módulo en el que los niños muestran que para ellos en un tercer año de reforma expresarse con naturalidad y ser escuchados por la maestra es parte de la dinámica del aula y lo que se aprende en ella.

Este fragmento nos muestra con claridad que los cambios están presentes en el aula como resultado de la reflexión docente sobre su trabajo y la reflexión ejercida sobre el trabajo de los niños.

Ma D: [...] Con que empieza la unidad uno, que dice?"

(Van participando varios niños a la vez eso parece no molestar a la maestra porque está haciendo caso a todos y repite con ellos el título "Nuestro Paisaje" pp. 2 del módulo de Lenguaje 4)

Ma D: "Cual es el título de la primera unidad?"

Niños: "Nuestro paisaje"(a coro)

Ma D: "Qué querrá decir nuestro paisaje, quien puede decirme algo? Quién puede decirme qué entiende por nuestro paisaje? (está esperando una respuesta) A ver observen (los niños observan y conversan entre ellos. No hay bulla) A ver quién entiende qué quiere decir nuestro paisaje.

Niña: "Que es una ciudad bien grande"

Ma D: "Una ciudad, después? (a sugerencia de un niño) que tiene árboles, que más? Ríos muy bien que mas (los niños están participando) En todas la ciudades habrá árboles?"

Niños: "Nooo!"

Ma D: "No hay no es cierto, hay personas que viven. Ahora a ver, escúchenme, dice /lee pp.3/ Escribimos los mensajes en un papel grande y pegamos en la pared. Leemos los mensajes otra vez. Nuestro título es nuestro paisaje, un paisaje podemos ver aquí mismo en nuestra ciudad, no es cierto, vemos cómo es, por decir, si salimos, podemos ver como es el fondo de aquella zona no es cierto? hacia el este podemos ver que es Pampahasi, hacia el norte vemos y decimos..., podemos ver por decir, si ahora está con un tiempo con sol, si estuviera nublado cómo se vería el lugar?"

Niño: "Negro"

Ma D: "Medio negro, ese es el paisaje. Cuando hay árboles, no simplemente podemos admirar cuando hay árboles y decir qué bonito paisaje, podemos ver también la pampa no es cierto? los animalitos que viven [ahí] las vicuñas, las ovejas, alpacas, no? ahí y decir qué bonito aquel paisaje no tiene árboles pero tiene cerros, animales, cómo caminan,

podemos observar todo aquello no es cierto? Alguna vez ustedes han ido a día de campo?"

Niños: "Siiii" (a coro)

Niña: "Yo a Mallasa"

Ma D.: "Si, Mallasa, como es ahí, como es Mallasa?"

Niña: "Hay hartos animales enjaulados" (la niña visitó el zoológico)

Ma D.: "Ya, todo eso es también un..."

Niños: "Paisaje!"(a coro)

Ma: "Paisaje, hay árboles, hay animales. Tiene río?, Tiene cancha, tiene juegos recreativos? Si? ustedes no han ido? (pregunta a los niños sobre Mallasa) o han ido alguna vez a Chicani aquí atrás"

E1-58-OCI+EMa (lunes 10/05/99)

Hasta el mes de mayo, son tres meses de clases sin interrupciones excepto los feriados, en tres meses y en el tercer año de cambios podemos documentar cómo la maestra ha aprendido a relacionarse con los niños, cómo la participación de los niños identificada con sus vivencias personales le da a la clase un tono de diálogo.

Los niños trabajan en función de lo que les gusta e interesa esto hace que el tono de indisciplina del aula no se haga efectivo, mas bien el de trabajo, incluso cuando la maestra está fuera del aula, los niños no pierden el ritmo de trabajo motivado por sus intereses.

No está la maestra pero el ritmo de trabajo no cambia, los niños se mueven de sus bancos en busca de material que se quieren prestar pero no dejan de trabajar, la bulla no sube de tono [...]

Niño 4: "Ocho globos hay no ve?" (dirigiéndose a un compañero)

Niño 5: "Dónde?"

Niño 4: "Aquí, aquicito, ocho no ve?"

Niño 5: "Si" (mirando dónde le indica su compañero)

Niño 6: "Cuántos resbalines?"

Niño 5: "No hay resbalines" (con seguridad) ((Ahora que transcribo onservando el módulo me fijo que evidentemente no hay ningún resbalin en la página 16 del módulo, pero en la pagina 17 hay un dibujo que enuncia contar los resbalines))

Niño 3: "Ay!, nieve había hecho nieve, nueve, nueve, nueve" (borrando lo que escribió y poniendo énfasis en el "nu")

E1-57-Ocl+Ema (jueves 6/05/99)

En otro grupo:

Grupo 3:

Niño 1: "Así se escribe nueve?"

Niño 2: "Nooo, nueve dice nueve!"

Niño 1: "Nu, nu, nu, cómo se escribe "nu" ya no me recuerdo"

Niño 2: "La "nu" la n y la u y la "e" y la "v" y la "e"

E1-57-Ocl+Ema (jueves 6/05/99)

Las expresiones de la maestra se relacionan con el respeto de antes y el de hoy, es una categoría heredada, tal vez, el respeto como sinónimo de miedo, pero no de confianza y en ambiente de confianza se crea un ambiente de diálogo conjunto.

Ma: Vayan al recreo vayan al baño ((mientras conversaba con el niño la maestra nombra a quienes se quedaran a cuidar el curso))

Los niños van saliendo, la maestra se me acerca.

Ma: Terribles están ¿no?

X: Y qué piensas tú ¿así siempre fue? (¿niños terribles?) ¿cómo era antes?

Ma: No pues, antes, mira antes de entrar a transformación te cuento que no había así ésta actitud de los niños de inquietud hasta a ratos son irrespetuosos, te cuento no se si es el medio o se les ha dado mucha libertad.

X: ¿O son los niños de ahora?

Ma: Puede ser, porque antes no era así, la maestra decía algo, hablaba y los niños atentos.

E1-60-Ocl+EMa (martes 7/09/99)

En esta ocasión recurrimos a una entrevista formal, en cuanto al contenido de las preguntas. La maestra según el análisis se contradice con sus afirmaciones, parece que todo el tiempo relaciona la reforma, el cambio con los niños inquietos, traviosos e irrespetuosos, a la vez que se nota el cambio en las manifestaciones de los niños, cuando ha podido observar y tal vez documentar en su propio expediente cotidiano que los niños de ahora no son los mismos de antes, entonces los cambios se han dado, pero el debate de lo que es la disciplina y la indisciplina aun está presente en el contexto del aula.

Tras los pasos de nuestra conversación continuamos...

X: ¿Pero aprendían?

Ma: Aprendían. Ahora pareciera que no, por ejemplo con esto de la transformación de la reforma pareciera que mas bien hay un retroceso [...] porque están más distraídos [...] al niño que se porta mal lo saco afuera porque de otra manera no, o sea no hay completa atención de todo.

E1-60-Ocl+EMa (martes 7/09/99)

Indagando nuestros indicios le preguntamos si el módulo no es un mediador del aprendizaje que ha podido cambiar las actitudes de los niños, la maestra dice que sí atienden pero que es corto el tiempo de concentración, al mismo tiempo que afirma que los niños "ponen también de su parte, o sea no es todo negativo"

Sin embargo cuando hablamos de tiempo es oportuno mencionar que el tiempo en contexto de cambios no llega a ser suficiente para impulsarlos, Carretero dice que las "oportunidades para el aprendizaje, es la interacción que tienen los niños con la escuela; es decir, la medida en la cual están expuestos a la escolarización. Esa cantidad de escolarización tiene relación con la cantidad total de tiempo que la escuela está abierta para su propósito establecido y se define por la duración del día de clase y del año lectivo. Hay indicios de que la duración del día de clase, las ausencias y las tareas para el hogar se relacionan positivamente con los logros de los alumnos" (Carretero, 1998)

Hemos presenciado los distintos momentos de interacción en el aula, cuando la maestra perdía la paciencia, cuando los niños estaban motivados por el trabajo y el toque de la campana no les significaba un alivio, hemos captado de cerca donde estaba el interés de los niños y se lo dijimos a la maestra cuando estaba desalentada y cansada. Encontrar el dialogo y saber escuchar ha sido el esfuerzo de lograr relacionarse de manera horizontal. Coincidimos con Mercer cuando señala que "valorar el aprendizaje de los niños hablando con ellos y escuchando lo que dicen; proporcionan a los niños experiencias educativas que serían difíciles de proporcionar por otros medios" (Mercer, 1997)

Este capítulo nos ha permitido ejemplificar el trabajo interesado de los niños y la motivación que les representa trabajar con los módulos así se apropian de las novedades de manera que sus intereses se comparten al interactuar entre ellos en torno al módulo.

Hemos tratado de entender cómo los niños contribuyen y aportan a las experiencias y saberes docentes que una vez aplicados al nuevo trabajo que se realiza en el aula promueven el aprendizaje de manera significativa deteniéndose en las experiencias propias de los niños.

Los niños han estado presentes en medio del cambio, ante la incertidumbre de la maestra y los momentos tensos que se hicieron presentes en el proceso, cómo ya lo habíamos señalado las experiencias con las que los niños ingresan al contexto escolar no les dejan ver lo negativo o lo costoso sino más bien lo que despierta sus intereses.

El significado del cambio llama la atención y el interés de los niños las experiencias previas, en cuanto a la cotidianidad de su vida los inserta en el contexto escolar como sujetos activos y motivados por lo que irán a encontrar; el PRE y sus propuestas les han dado a los niños un lugar, un espacio de interacción en el que la motivación que se hacía presente en el trabajo que dio lugar a la reflexión de sus maestras que han aportado a la construcción del conocimiento de sus alumnos, el uso de nuevas estrategias parte de la forma de observar el trabajo de los niños.

De esta manera los cambios registrados al final del estudio nos muestran que para la maestra éstos se han vuelto en una luz que les deja ver para atrás, "los niños de ahora no son los de antes" así es, ahora los niños tienen

un papel importante en la escuela son los protagonistas de su aprendizaje y los mediadores entre lo nuevo y lo viejo.

Reflexiones y Recomendaciones

En este estudio hemos tratado de mostrar cómo los niños adquieren un rol protagónico en el aula, y cómo las maestras cambian sus formas de enseñar cuando observan en los niños interés por las innovaciones que poco a poco toman cuerpo en el aula cuando el contexto escolar enfrenta propuestas nuevas de la mano del PRE.

Este no ha sido un proceso sencillo estuvimos presentes en los momentos tensos y en las sorpresas también habiendo tenido la oportunidad de comentarlas con las maestras durante la permanencia en la escuela.

En tres gestiones desde 1997 hasta 1999 se ha podido elaborar una información densa que nos ha permitido acercarnos a nuestro objeto con la mirada etnográfica, haciendo observación de clases y entrevistas con las maestras hemos visto cómo los niños se apropian sin dificultad de los cambios en cambio las maestras resentían ante la inseguridad y desconfianza frente a cambiar sus prácticas construidas a lo largo de su vida docente.

Abordar el estudio con la teoría de partida nos ha permitido complejizar las sospechas iniciales sobre las interpretaciones que surgían de los registros.

Las formas de guiar el conocimiento pueden ser las pautas que los niños han aportado al maestro para que éste cambie su forma de enseñar, la manera de dirigirse a los niños y la manera en que se busque alentar la

capacidad intelectual, involucrando a los maestros experimentando y conociendo sobre su práctica cotidiana en el aula. Los cambios han sido objetivos cuando hemos visto que la maestra ha cambiado su rol protagónico por el de facilitadora. Este ha sido un momento importante del cambio. El módulo ha sido un recurso muy importante en el proceso de estudio; el momento de insertarlo a las tareas, estrategias y conocimiento que se dan en el aula, aprehender la lógica de su uso se ha convertido en un apoyo para el maestro; las actividades planteadas en él han provocado en los niños una nueva forma de comunicarse generando un nuevo movimiento en el aula que ha permitido a la maestra detener su mirada y reflexionar e insertar las propuestas a su práctica cotidiana.

La nueva dinámica del aula, ya lo hemos dicho, ha provocado curiosidad en los niños "Compartir el conocimiento" ha sido una de las novedades del proceso de cambio, interactuar constantemente sobre las experiencias propias, escuchar, apoyar y acoger opiniones y sugerencias le ha significado a la maestra una reflexividad sobre su práctica, una práctica cruzada y entrelazada con tradiciones e historia profesional.

Para los maestros en proceso de cambio, encontrar la punta al ovillo ha sido el resultado de los ensayos constantes que han tomado forma en el aula; las maestras lidiando con sus propias maneras de enseñar se han dejado llevar por lo que parecía novedoso dando un espacio a la interacción de los niños quienes agrupados le dan otro sentido al proceso de aprendizaje así mismo, el relacionamiento entre la maestra y los niños se hace más efectivo a través del uso de los nuevos materiales. En el uso del módulo hemos observado como el niño aprende a trabajar solo y no en constante supervisión docente, la supervisión se ha ido convirtiendo en

el saber guiar y sugerir las actividades, ejercer la vigilancia le da al maestro un rol de equidad dentro del aula.

La nueva estructura del aula ha servido para que los niños hagan presentes sus saberes previos y ejecuten tareas compartiendo y conociendo a través de los diálogos y las formas de expresar sus inquietudes. Hay que destacar que comprender las propuestas ha tomado tiempo y un gran esfuerzo a los maestros pero no han estado solos en esta tarea, los niños han sido un aporte objetivo a la hora de tomar decisiones y reconfigurar sus prácticas.

Referirse a los niños como más despiertos, más activos, más participativos ha significado que la maestra ha tenido que debatir con el desorden y la indisciplina, con el movimiento del curso y la bulla. El debate al que nos referimos en cuanto a las propuestas en el aula ha tenido un efecto de aprender y enseñar al mismo tiempo. Tener presente al niño como referente en medio de las tareas diarias de enseñanza es el resultado de la observación que se hace cuando las maestras ven al niño motivado y concentrado en determinadas actividades.

Tomar decisiones en cuanto a lo nuevo ha sido una barrera que enfrentar, aproximarse a los temores y saberlos interpretar han sido los desazones en el nuevo ritmo de trabajo. En un ambiente de constantes negociaciones escuchar y ser escuchada ha significado para la maestra un diálogo compartido entre las propuestas y las innovaciones aplicadas en el aula; la reflexividad docente ha permitido elaborar diálogos en los que han estado presentes los niños dándole forma al cambio.

Finalmente cabe decir que los niños han sido un referente para el cambio de actitud de la maestra a la hora de organizar su trabajo o reorganizarlo en el contexto de cambio.

Creemos que nuestro análisis es relevante en cuanto al avance y aplicación del PRE, y esperamos que impulse el fortalecimiento del aprendizaje y la oportunidad de lograr un espacio en el contexto escolar en relación al diálogo compartido y a la construcción del conocimiento profundizando en el aporte de los niños y el aprendizaje del docente en la organización de su trabajo. Esta manera de profundizar es el modo en que los niños y los maestros consiguen establecer una nueva perspectiva en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Al concluir con las reflexiones señalamos algunas recomendaciones:

- Adecuar las prácticas escolares al interés de los niños es una medida que motivará su participación y el interés docente por conocer más y prepararse mejor.
- Implementar en las actividades de la escuela espacios de reflexión que permitan a los maestros compartir sus experiencias.
- Adquirir confianza en el conocimiento profesional como dice Shön (1998:15) va permitir aceptar e insertar cambios relevantes, dejar actuar a los niños dándoles el rol que merecen como sujetos activos en el contexto escolar; concentrar los esfuerzos al modificar las prácticas de aula con ellos será un aporte objetivo a la hora de enseñar.

- El tiempo de clases es importante para apropiarse de prácticas nuevas, los niños y las maestras necesitan contar con el tiempo suficiente e ininterrumpido que va generar ensayos alrededor de lo que se puede hacer con las propuestas reformadoras.
- Enfrentar los cambios sin previa capacitación e información adecuada y oportuna genera desconfianza y temor; los maestros tienen que estar capacitados al ingresar al PRE, de esa manera se superarían los desalientos y la inseguridad.
- Conformar equipos de trabajo docente, nos recomienda Mercer, va permitir que los profesores puedan compartir sus experiencias, ideas y propuestas prácticas para intercambiarlas; porque, como en todas las profesiones prácticas, los profesores escuchan y responden a los análisis y a las sugerencias de los profesores colegas con una conducta que nunca tendrían ante los ojos de "expertos" externos (Mercer, 1998).
- Estas experiencias, en nuestro caso, alrededor de la reforma educativa tienen que ser transmitidos por maestros o maestras que hayan pasado por la experiencia de haber estado en el programa de transformación que alienten a los demás compañeros y despierten el interés y una confianza positiva al cambio.
- Los docentes necesitan tener una comprensión clara de lo que es entrar al cambio, lo que se aprende en el intento por hacerlo y los resultados que se logran cuando hay motivación profesional y curiosidad, así como a los niños la curiosidad ha sido un aporte, para los docentes será el aporte a la construcción de un nuevo conocimiento.

- Dejar a los niños actuar, como lo hemos sostenido en nuestro estudio, nos significa dejar a los niños hacer lo que quieran, al contrario, el maestro tiene que tener la capacidad y la experiencia necesaria para ser un guía dentro del aula que permita y ayude a los niños a utilizar mejor sus oportunidades para aprender. Edwards y Mercer nos recomiendan que "los maestros tienen la misión de proporcionar un "andamiaje" a los primeros pasos del niño para dirigirlo [...] de supervisar su entrada en el universo del discurso educacional. Esto se hace creando, a través de la acción y el habla con el niño, un marco contextual para las actividades educativas. (Edwards y Mercer, 1994)
- Apoyar al PRE es tarea de todos, su difusión tiene que tener un tono objetivo y serio y no confundir los avances o resultados a partir del sentido común.
- Interesarse por hacer investigación en las escuelas con el propósito de conocer mejor la trama de sentidos que el contexto ofrece de esta manera los aportes a los cambios se irán dando en medida de esfuerzos serios y de calidad que serán tomados en cuenta por los tomadores de decisiones para lograr avanzar juntos.

Bibliografía

- Apple, M. (1994). Educación y Poder, Barcelona, España: Paidós, 2ª Ed.
- Ball, E. (1987). La micro política en la escuela, hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona, España: Paidós, 1ª Ed., 1ª Reimp., 1994.
- Barrera S. (1998). Rendimientos escolares, 3º y 6º de educación primaria en lenguaje y matemática y factores asociados, La Paz, Bolivia, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2ªEd.
- Barrientos J. y Cols. (1997). Guía didáctica de lenguaje para el primer ciclo de la educación primaria, La Paz, Bolivia: Unidad Nacional de Servicios Técnicos, Viceministerio de educación inicial, primaria y secundaria, Ministerio de educación cultura y deporte, 1ªEd.
- Bertely, M. (1999). Retos Metodológicos en Etnografía de la educación. Desktop/UMSA/EtnoPUBLMARI.htm
- Bordon, J. (1998). El Futuro está en Juego. Informe de la Comisión Internacional sobre educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Proyecto del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Chile
- Bruner, J. (1987). La importancia de la educación, Barcelona, España: Paidós, 1ª Ed.
- Brunner, J.J. (1992). América Latina: cultura y modernidad, México D.F., México: Grijalbo, 1ª Ed.
- Carretero, M. comp. (1998). Procesos de enseñanza y aprendizaje, Buenos Aires, Argentina: Aique, 1ª Ed.
- Carretero, M. (1997). Constructivismo y educación, Buenos Aires, Argentina: Aique, 5ª Ed.
- Cazden C. (1991). El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, Barcelona, España: Paidós, temas de educación, 1ª Ed.

- Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado, Madrid, España: Morata, 1ª Ed.
- Coll, C. (1996). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1ª Ed., 4ª Reimp., 1996.
- Coll, C. (1994). Psicología y curriculum, Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1ª Ed., 1ª Reimp., 1995.
- Comisión internacional sobre educación equidad y competitividad económica en América latina y el caribe (1998) El futuro está en juego, Programa de reforma educativa en América Latina, 1ª Ed.
- Dean, J. (1993). La organización del aprendizaje en la educación primaria. Barcelona, España:Temas de educación Paidós 1ª edición
- Delgado, F. (1997). La escuela pública amenazada, dilemas de la enseñanza, Madrid, España: Popular, 1ª Ed.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, Madrid, España, Santillana/UNESCO, 1ª Ed.
- Edwards, D. y Neil Mercer (1994). El conocimiento compartido. Barcelona, Temas de Educación, Paidós, 1ª. Reimpr.
- Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en la investigación de la enseñanza", Vol.2, M.C. Wittrock Ed. Barcelona, España: Paidós.
- Esteve, J. M. (1994). El malestar docente, Barcelona, España: Paidós, 3ª Ed.
- Ezpeleta J. (1987). "Factores que inciden en el desempeño docente: las condiciones de trabajo de los maestros", Córdoba, Argentina.
- Ezpeleta J. (1986). Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación, Cuadernos de investigación educativa, Nº20, México D.F., México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- Ezpeleta, J. (1986). La escuela y los maestros entre el supuesto y la deducción, México D.F., México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Ezpeleta, J. y E. Rockwell (1985). "Escuela y clases subalternas", en: M. de Ibarrola y Elsie Rockwell, comps., México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN.
- Fernández, M. (1996). La escuela a examen, Madrid, España: Pirámide, 1ª Ed.
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización, teoría y práctica, México D.F., México: Siglo XXI, 1ª Ed.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1997) ¿Hay algo por lo que merece la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar. Sevilla, Cooperación Educativa en colaboración con Ontario Public School Teachers Federation, 1ª Ed.
- Giroux, H. A. (1997). Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas, Barcelona, España: Paidós, 1ª Ed.
- Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, España: Paidós, 1ª Ed., 1ª Reimp., 1997.
- González, F. (1995). Temas transversales y áreas curriculares, Madrid, España: Anaya, 2ª Ed.
- Gramsci, A. (1995). La alternativa pedagógica, México D.F., México: Fontamara, 4ª Ed.
- Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). Etnografía, métodos de investigación, Barcelona, España: Paidós, 1ª Ed.
- Heller, A. (1994). La revolución de la vida cotidiana, Barcelona, España: Península, 2ª Ed.

- Heller, A. (1987). Sobre el concepto abstracto de vida cotidiana Cap.1, 19-48, En: A. Heller, Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, España:, Península, 2ª Ed.
- Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (1994). Aprender Juntos. La integración escolar. Madrid, Morata, 2a Reimp.
- Izquierdo, C. (1996). La reunión de profesores, participar, observar y analizar la comunidad en grupo, Barcelona, España: Paidós, 1ª Ed.
- Liston, D. y K. Zeichner (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización, Madrid, España: Morata, 1ª Ed., 1ª Reimp., 1997.
- Luna, M. E. (1997). Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula. Tesis de Maestría, México D. F. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. Barcelona, Temas de educación, Paidós, 1a Ed.
- Namo de Mello, G. (1998) Nuevas propuestas para la gestión educativa, México D.F. México: Secretaría de Educación Pública, Biblioteca del Normalista.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1996) La zona de construcción del conocimiento. Madrid, Morata, 2a Reimp.
- Pimentel J.C. (1987). Opciones para la reformabilidad del sistema educativo boliviano, En: Seminario Reformas Educativas Comparadas, memoria Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa, La Paz, Bolivia.
- Plan operativo 1978, sectores educación y cultura, tomo 10. Presidencia de la república ministerio de planeamiento y coordinación, La Paz, 1977.
- Proyecto Docentes y Reforma Educativa en Bolivia (1999). Una aproximación etnográfica a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas. Ladera Este, Ciudad de La Paz, 1997-1998. Informe Final.

- S.E.P. (1988). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALE), México D.F. México: Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial.
- Rockwell E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 – 85), Vol.2, En: E. Rocwell, J. Ezpeleta, R. Mercado, C. Aguilar y E. Sandoval. La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe final, 9 Vols. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. (1986). "Cómo observar la reproducción" En: Revista colombiana de educación, N°17, Bogotá, Colombia.
- Rockwell, E. (1986). "Etnografía y teoría en la investigación educativa" En: Enfoques 13, Bogotá Colombia, Centro de investigaciones, Universidad pedagógica nacional.
- Rockwell, E. (1985). "El maestro como sujeto" En: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, México D.F., México, SEP, Ediciones El Caballito.
- Rockwell, E. coordinadora. (1995). La Escuela Cotidiana. México D. F. México. Fondo de Cultura Económica 1ª Ed.
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. Bogotá, Colombia. Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación.
- Rockwell E., C. Aguilar y E. Sandoval (1987). La investigación sobre la práctica docente: una bibliografía anotada, (documentos DIE), México D.F. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell E. y R. Mercado (1986). La práctica docente y la formación de maestros, 63-75, En: La escuela lugar del trabajo docente (cuadernos de educación DIE), México D.F. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- Rockwell, E. y J. Ezpeleta (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso, México D.F., México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Sammons, Pam, Josh Hillman y Peter Mortimore (1998) Características clave de las escuelas efectivas. SEP, Cuadernos. Biblioteca para la actualización del maestro. México, D.F.
- Subirats J. e I. Nogales (1989). Maestros escuelas crisis educativa: condiciones del trabajo docente en Bolivia, Chile: UNESCO.
- Talavera M.L. (1999). Otras voces, otros maestros, La Paz, Bolivia: PIEB.
- Talavera M.L. (1997). El proceso de sensibilización de la propuesta de innovación educativa en escuelas, PIEE, La Paz, Bolivia: CEBIAE.
- Talavera M.L. (1996). Contextos institucionales y sociales en los que se recrea la propuesta de innovación educativa (PIEE). Informe de Avance, La Paz, Bolivia: CEBIAE.
- Talavera M.L. (1994). Innovación educativa desde la perspectiva del trabajo docente, La Paz, Bolivia: CEBIAE.
- Talavera M.L. (1992). Construcción y circulación de recursos docentes en primer grado: Estudio etnográfico. Tesis de Maestría. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. También publicada por el CEBIAE (1994) con el nombre: Cómo se inician los maestros en su profesión, La Paz, Bolivia.
- Tedesco, J.C. (1995). El nuevo pacto educativo, educación competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna, Madrid, España: Alauda Anaya, 1ª Ed.
- Tishman, S., D. Perkins y E. Jay (1998). Un aula para pensar, aprender y enseñar en una cultura de pensamiento, Buenos Aires, Argentina: Aique, 3ª Ed.
- UNESCO, Informe mundial sobre la educación 1995, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Unidad nacional de planificación y desarrollo institucional (1997) Manual de funciones del sector educativo, niveles descentralizados, La Paz, Bolivia: Subsecretaría de educación preescolar primaria y secundaria, Secretaría nacional de educación, 1ª Ed.

Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (1997). Organización Pedagógica, La Paz, Bolivia: Secretaría Nacional de Educación, 3ª Ed.

Urquiola, M. y M. Contreras (1998). Estudio exploratorio sobre la investigación educativa en Bolivia c.1980 – 1998. Versión preliminar, Maestrías para el desarrollo, Universidad Católica Boliviana, La Paz, Bolivia.

Wilson, J. (1992). Cómo valorar la calidad de la enseñanza, Barcelona, España: Paidós, 1ª Ed.

Wittrock, M. (1997) La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós Educador, 2da. Reimpresión

Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación. Barcelona, Temas de Educación, Paidós, 1ª. Ed.

Woods, P. (1997). Experiencias críticas en el aprendizaje, Barcelona, España: Paidós, 1ª Ed.

Woods, P. (1989). La escuela por dentro: temas de educación, México D.F. México: Paidós, 1ª reimpresión.

ANEXO 1

Archivo Etnográfico

EJEMPLO DE REGISTRO

La Paz, martes 7 de septiembre de 1999
Escuela 1
Registro ampliado sobre ND+NID+NM+ Grab.
Ximena Sánchez Bustillos
E1-60-OCI+EMa

Llegué a la escuela a las 15:05 me encontré en el minibus con la maestra de religión, nos saludamos, con esta maestra no hicimos mucha amistad parece ser tímida, entramos juntas a la escuela, nos abre la portera quien me saluda, le pregunto por la directora dice que está, al pasar por el patio veo que hay niños pasando educación física, saludo al profesor P. de educación física de lejos, quien responde con una sonrisa.

Al entrar a la dirección me encuentro con la maestra R. T. nos saludamos me dice que me perdí mucho tiempo, le digo que el retorno a la escuela me hace sentir feliz, entro a la dirección que está llena hay tres madres de familia y tres alumnas, están reunidas con la maestra N. y la directora, la secretaria también hace sus cosas en su escritorio.

Al parecer es una reunión, discretamente saludo con la mirada y con un gesto, me siento cerca del escritorio de la directora.

La reunión es para llamar la atención a las tres niñas presentes quienes se portaron mal el anterior jueves cuando la maestra M. de quinto grado las llevó al planetario. Esta reunión fue grabada pero no se la incluye en el registro.

Son las 15:45 la reunión continua decido ir al curso de la maestra R. B. Toco la puerta y me abre la maestra quien con sorpresa me saluda muy cariñosa.

Ma. R: " Ximenita, de tantas lunas estás apareciendo"

X: ¿Cómo estas R.?

Ma. R: ¿Bien y tú?

X: Bien, bien, /ya estoy dentro del curso/ Hola buenas tardes /saludo a los niños a quienes veo sentados en los bancos, observo que el curso está organizado de distinta manera/

Niños: Buenas tardes profesora. (todavía usan el tono cantando pero alargando menos)

X: ¿Cómo están?

Niños: ¡Bien!

X: Los encuentro felices, tantos niños (parecen mas que la última vez que fui) ¿Han aumentado el número de niños?

Ma. R: No, te cuento que está el número que tenía.

X: Pero están asistiendo todos

Ma R: Si la mayoría /un niño se acerca con una queja/ Antonio pórtate bien, Antonio

X: Juan, (reconociendo a los niños) Antonio, están todos ¿no han desertado?

Ma R: No la mayoría está.

X: Qué linda está tu aula.

Ma R: ¿Te gusta?

X: Si, llena, linda está (hay papelógrafos en las dos paredes que dan frente a la puerta, coloridos y con textos largos)

Ma R: Estamos con el 2 ya (módulo 2) concluyendo el dos.

X: ¿De lenguaje?

Ma R: Mate y lenguaje.

X: ¿Estás trabajando sola?

Ma R: Sí, porque la asesora ya no está viniendo porque como está gordita parece que ya está con baja. ...

X: ¿Y cómo estás? ¿Cómo están tus huahuitas?

Ma. R. Bien, bien no mas, mas terribles mas traviesos cada día.

X: ¿Y la lectura y escritura?

Ma R. Te cuento que han mejorado (tono de satisfacción) ha mejorado o sea ya leen. A ver calladitos, conversen pero con voz bajita ¿ya?. /les dice a los niños/

X: ¿Así que bien?

Ma. R: Han mejorado, algunitos que por otros motivos, ellitas por ejemplo (señalando a dos niñas que están sentadas juntas) nada [...] puede que haya alguna deficiencia a nivel intelectual, porque los niños de la edad de ellos Uhh, ya están que te digo ya se han dado cuenta, ya pueden escribir, leer pero ellas no.

X: Pero ellas no conocen, no saben o son muy lentas (yo registré que el año pasado estas niñas tenían un trabajo muy lento)

Ma R: Son tremendamente lentas, luego tienen una atención muy dispersa, no hay retención de memoria, no hay, no retienen nada.

X: ¿Tampoco los significados?

Ma R.: No, lento, demasiado lento y ahora siguen igual, un poquito ¿no? (avanzaron le entiendo) pero no siempre, bueno han avanzado algo pero

lo que escriben por ejemplo no se entiende, escriben pero no coordinan bien. Ya hay por lo menos niños que escriben pero /se acercan dos niños y piden permiso para ir al baño, la maestra les dice que esperen/ por decirte no hay concordancia en lo que expresan, les falta plural (el uso del plural) algún artículo, pero ellas nada, Geovana y ella peor, Geovana está algo, pero Erika no. Te has perdido Ximenita, tiempo te has perdido. (cambia de tema)

X: Si es que estoy con los trámites, escribiendo la tesis tratando de hacer un primer borrador.

Ma R: ¿Ya tienes tu tema? ¿cuál es?

X: Los alumnos en el aula (prefiero tener cuidado con el título del tema hasta terminar el trabajo de campo por lo menos, porque no quisiera dar pautas y que las observaciones o entrevistas dejen de ser naturales) con la interacción docente. (mientras le hablo le dice a Geovana que le preste su carpeta me la muestra)

Ma R: Mira, esto le han ayudado pero lo que ella hace /busca/ hemos hecho al principio ejercicios, bastante (ejercicios silábicos) porque me preocupaba bastante esto de lecto-escritura, las palabras compuestas hemos intensificado pero ni así te cuento, o sea ella escribe por escribir, ella repite, es muy mecánica, repite, copia igual (me muestra el cuaderno)

X: ¿Y qué vas a hacer con ellas?

Ma R: Por ejemplo a veces hago dictado, les dicto ¿no? /se acerca un niño/ él también tiene dificultades, el Andrés igual tiene dificultad pero el resto no.

X: Este año estás trabajando ¿con otro libro de apoyo?

Ma R: Si, el Pablito, de apoyo, aquí (en el cuaderno de Geovana) es más prácticas, repeticiones. (lo que hicieron)

X: Bueno, /los niños ya están mas alborotados/ te dejare trabajar y a la hora del recreo charlamos, me quedare acá por favor. (insinuándole quedarme en su clase)

Ma. R: Claro.

La maestra se va hacia la pizarra, donde está pegada una lámina del módulo de lenguaje 2 página 44:

¿Qué cosas vamos a hacer?	¿Quiénes son los responsables?	¿Cuándo haremos las tareas?	¿Cuándo terminaremos el proyecto?

Ma R: ¡Ya! siéntense, vamos a continuar trabajando siéntense, a ver párense /los niños siguen inquietos/ brazos arriba, abajo (hacen ejercicios motrices) arriba, al frente, costados, arriba, abajo. Vamos a terminar de hacer nuestro proyecto, pero tienen que atender porque sino no vamos a terminar ¡ya!, aguántense un poquito, niños siéntense ((mientras conversábamos los niños le pedían a la maestra en repetidas ocasiones ir al baño)) un poquito aguántense cinco minutitos falta para que acabe, y toque el tim.. (no concluye, la maestra se da cuenta que no hay timbre en la escuela sino campana) la campana y van a salir.

Niñas: Profe ¿con la Aylin puedo cuidar el curso?

Ma R.: ¡Ya! yo voy a indicar quienes van a cuidar el curso. ¡Ya! seguimos trabajando, vista acá, Denis ¡ya! (un niño se queja con la maestra) Ya, no es momento de que estés cobrando, Denis, en el recreo vamos a conversar, atiendan estamos trabajando aquí /señala la pizarra/ ¿A ver lean que dice?

Niños: (a coro) ¿Qué cosa vamos a hacer?

Ma R.: Qué cosa vamos a hacer para que nuestro proyecto salga adelante, ¿qué hemos anotado primero?

Niños: (a coro) Conseguimos las semillas

Ma R.: Luego

Niños: (a coro) Traemos tierra.

Ma R.: Luego.

Niños: Traemos abono.

Ma R.: Luego

Niños: Traemos macetas

Ma R.: Aquí estábamos, (quedaron ahí la anterior clase) traemos macetas, ella va traer macetas.

Niño: ¿Quién va traer semillas?

Ma R.: No, pero en vez de macetas, que podemos utilizar, ¿a ver?

Niño: Profe yo voy a traer abono.

Ma R.: No, (no es la respuesta que quiere) no pues, ya esta aquí anotado,

van a traer semillas, van a traer tierra, los niños que puedan traer semilla van a traer semilla, los que puedan traer tierra van a traer tierra, los que puedan traer abono van a traer abono, ella va a traer maceta, los demás ¿qué pueden traer en vez de maceta?, porque no todos van a poder comprar macetas si o no, ya! que otra cosa pueden traer en vez de maceta.

Paola: Yo tengo una maceta en mi casa.

Ma R.: Ya, Paola tiene una maceta puede traer, ella también va a traer maceta (refiriéndose a otra niña) los demás qué pueden traer en vez de maceta, ¿a ver? piensen ¿a ver? (los niños están conversando entre ellos) A ver siéntense yo me voy a enojar, escúchenme a ver, Antonio, te voy a sacar afuera Antonio estás demasiado indisciplinado y al niño que esté indisciplinado lo saco afuera porque no vamos a terminar de trabajar, Leslie!, Atiéndanme! a ver en su grupo ustedes van a ponerse de acuerdo qué cosas van a traer, por ejemplo Franz, en este grupo, él puede traer tierra o puede traer abono, Antonio puede traer semilla, eso nos vamos a poner de acuerdo después, primero estamos hablando todos qué cosas vamos a traer, ahora escúchenme no todos van a poder comprar maceta no van a poder porque la mamá no tiene plata, pero qué otra cosa pueden traer en vez de maceta ¿a ver?

Niño: Abono

Ma R.: No, ya hemos dicho que vamos a traer abono, tierra, pero en qué vamos a colocar el abono, la tierra, la semilla en qué vamos a colocar.

Niños: (algunos) En los frasquitos (Hay unos frascos de vidrio en la ventana)

Ma R.: Podemos poner a ver vista acá (la maestra toma los frascos que están en la ventana) ya dos de sus compañeros han traído estos dos frasquitos para... que vamos a hacer a ver ¿qué vamos a colocar aquí?

Niño: La semilla

Ma R.: Pero ¿así la semilla nada más?

Niños: La tierra

Ma R.: Y qué vamos a hacer con la tierra

Niño: Lo vamos a mojar

Ma R.: Antes, antes de poner la semilla

Niños: La tierra

Ma R.: La tierra, ¿qué vamos a hacer con la tierra?

Niño: Lo vamos a mezclar con el abono

Ma R.: Ah! lo vamos a mezclar con el abono y luego acá vamos a poner tierra y vamos a poner abono y luego ¿qué vamos a poner?

Niños: La semilla

Ma R.: La semilla muy bien, esto nos sirve ¿no es cierto? para hacer nuestro proyecto (el frasco de vidrio), ella va traer maceta pero que otra cosa pueden traer ¿a ver? ya hay frascos, hay dos macetas, nos va faltar ¿qué otra cosa podemos traer?

Ximena: (su tono es muy suave, pero se escucha en la grabación) En mi casa cuando acabamos la leche, lo volvemos, la lata lo volvemos maceta.

Ma R.: Ah! que bien, Franz que ha dicho Ximena dime, ¿que ha dicho? A ver Ximena repetí hijita. Diles a tus compañeros

Ximena: En mi casa a veces no había macetas, comprábamos leche, cuando terminábamos conseguíamos tierra y lo plantábamos.

Ma R.: Ah! muy bien, entonces ¿qué nos sirve?

Niño: La leche

Niño: (al mismo tiempo) Una lata también.

Ma R.: Ah! una...lata (a coro entre la maestra y los niños) una lata de leche.

Niña: Yo tengo

Ma R.: Ah! ella tiene ¿ya ve? ¿quienes tienen?

Niños: Yo, yo

Ma R.: Uh! miren varios tienen, ven que es fácil conseguir una lata de leche vacía hasta nos pueden regalar entonces toditos (los niños están con la mano levantada indicando quienes traerán la lata de leche) bajen la mano siéntense, escuchen entonces toditos pueden conseguir latas de leche, entonces cada uno de ustedes se va conseguir una latita de leche para que haga su... proyecto, ¿ya? entonces vamos a anotar ahí (en el papelógrafo) traemos macetas, ¿qué mas vamos a traer? /leyendo el enunciado del papelógrafo/

Niños: Abono

Ma R.: No, ahorita ¿qué hemos dicho que vamos a traer?

Niños: Latas

Ma R.: Ah! latas de leche (escribe en el papelógrafo) ya! ahora continuamos trabajando para nuestro proyecto, atiendan, después de todo esto qué vamos a hacer, vamos a conseguir semillas, a traer piedras, a traer abono, a traer macetas y latas de leche, qué mas vamos a hacer ¿a ver? ¿qué cosas mas vamos a hacer niños?

Niños: Vamos a traer tierra y pepitas

Ma R.: No, ya! vamos a traer la semilla, el abono, la maceta y ¿qué vamos

a hacer luego?

Niños: Remojarlo

Niña: Tierra, después de que ya está (ya está la tierra y el abono) traer la planta.

Ma R.: Ah! a ver Antonio estás muy indisciplinado (se escucha la campana que anuncia el recreo) ya no vamos a ir al recreo, porque ustedes están muy distraídos y juguetones, vamos a traer todo esto, escuchen a ver, vamos a traer semilla, tierra, abono, macetas y latas de leche, luego qué cosas vamos a hacer, qué vamos a hacer luego de traer todo esto?

Niño: Vamos a traer agua

Ma R.: Ya! vamos a traer agua, ¿que luego vamos a hacer? traemos agua (escribiendo) que vamos a hacer finalmente una vez que tengamos todo esto ¿qué vamos a hacer?

Ximena: Plantar

Ma R.: ¿Qué vamos a hacer? /dirigiéndose al resto del curso/

Ximena: Plantar la semilla

Ma R.: Vamos a plantar la semilla, ¿no? finalmente vamos a plantar la semilla, anotamos plantar la semilla (escribiendo) muy bien, ahora hasta ahí está todo bien, ¿niños? hasta ahí vamos a hacer todo esto, ¿no es cierto?

Niños: Siii

Ma R.: Ahora vamos a ir al recreo y vamos a ir pensando esto (señalando el papelógrafo) ¿qué dice acá?

Niños: ¿Quiénes son los responsables? (leen con seguridad del papelógrafo)

Ma R.: Ah! tenemos que nombrar responsables, ¿no? aquí si pueden decir quién va traer abono, quien va traer tierra, quien va traer semilla (los niños se alborotan diciendo que traerá cada uno) Ya! ahora que dice (señalando la tercera columna del papelógrafo) lean ¿qué dice acá?

Niños: ¿Cuándo hacemos las tareas?

Ma R.: Eso también vayan pensando, cuándo, ¿y acá qué dice?

Niños: ¿Cuándo terminamos los proyectos? (leen algunos)

Ma R.: Los, ¿dice los?

Niños: El proyecto (haciendo énfasis en el)

Ma R.: Ah! bueno, ahora cierren módulos, ahora recoja el responsable el que ha llevado, devuelva bien ordenado.

Uno de los niños sale de su asiento y empieza a recoger los módulos, un niño se me acerca y me pregunta si ya hice mis tareas señalando mi libreta de notas, le digo que sí, me dice que avancé harto cuando ve lo que está escrito, le pregunto cómo avanzo él me dice que harto también.

Ma R.: Vayan al recreo vayan al baño ((mientras conversaba con el niño la maestra nombra a quienes se quedarán a cuidar el curso))
/Los niños van saliendo, la maestra se me acerca/

Ma R.: Terribles están ¿no?

X: Y qué piensas tú ¿así siempre fue? (¿niños terribles?) ¿cómo era antes?

Ma R.: No pues, antes, mira antes de entrar a transformación te cuento que no había así ésta actitud de los niños de inquietud hasta a ratos son irrespetuosos, te cuento no se si es el medio o se les ha dado mucha libertad.

X: ¿O son los niños de ahora?

Ma R.: Puede ser, porque antes no era así, la maestra decía algo, hablaba y los niños atentos.

X: ¿Pero aprendían?

Ma R.: Aprendían. Ahora pareciera que no, por ejemplo con esto de la transformación de la reforma pareciera que más bien hay un retroceso pareciera que estamos retrocediendo en vez de ir adelante, porque están más distraídos has debido notar y todos los días es lo mismo tengo que estar, que al niño que se porta mal lo saco afuera tengo que estar amenazándoles, porque de otra manera no, o sea no hay completa atención de todo.

X: ¿Ni siquiera con el trabajo del módulo que hemos visto que sí les gusta?

Ma R.: Les gusta, ellos por ejemplo un momentito toman atención y eso es un momento nada más, luego no.

X: Y cuando trabajan en grupos, cuando entre ellos hacen alguna actividad el nivel de ruido ¿es igual alto?

Ma R.: Si, ahora claro estoy en eso de que ellos puedan disminuir el volumen de su voz

X: O concentrarse más para que hablen menos

Ma R.: Estoy, estamos en eso hay momentos en el que ellos están bien concentrados y no hay ese ruido, esa bulla, trabajan, se concentran, cuando el trabajo requiere de ellos ponen también de su parte, o sea no es todo negativo, no es todo. Niñas vayan al recreo /dirigiéndose a tres niñas que no salieron al recreo/

X: Geovana ¿no vas a ir al recreo? /la veo sentada y apoyada sobre el pupitre/

Ma R.: Vayan, vayan al recreo, Aylin y Ximena las dos se quedan, vayan /les dice a las otras niñas/

Niña: ¿Profesora no podemos traer plantado?

Ma R.: No mi amor aquí vamos a plantar ¿ya? a algunas niñas les encanta te cuento son bien responsables en cuanto a materiales ahora!. Si hemos hecho tarjetas postales /se acerca al estante/ mira se ha caído mi cuadro y me lo han hecho tarjetas te voy a mostrar mi buzón /saca una caja de la vitrina/ Mira /saca varias cartas/ hemos hecho esto, hay niños que escriben así.

X: ¿Esto han escrito ellos solos? (leyendo las cartas que me muestra la maestra)

Ma R.: Ellos, ellos solitos, mira me lo habían roto /se refiere al cuadro donde hay cuatro tarjetas postales y su texto pegados en papel oficio/ no sé ya no quiero culpar a nadie /miro la pared al frente de la puerta es el lugar que está mas lleno/ ¿Aquel rincón es tuyo?

Ma R.: Mío

X: Está lindo, han organizado rincones

Ma R.: Primero, hemos hecho esto las figuras geométricas /me muestra las figuras que cuelgan del techo/ y hemos aprovechado de hacer el abecedario ahí (en las figuras geométricas hay escrita una letra)

Niña: Otro abecedario hay ahí también (una de las niñas que se quedó a cuidar el curso)

Ma R.: Ah! si allá hay otro, una niña hizo eso, solita lo hizo. Luego hemos hecho la familia /me muestra/

X: ¿Y me estabas contando que se interesan mas en los materiales que traen?

Ma R.: Si, les agrada te cuento traer material y bueno sabes cuál es el problema que influye, el abandono, son niños la mayoría abandonados y por este hecho mal educados, y por ejemplo estas niñas participan, trabajan bien (tono de satisfacción) pero los varones son los mas indisciplinados y que ya digamos están tomando de otro lado el cambio en el aula, son mas irrespetuosos, con ellos hay que ser más drástica porque de otra forma imagínate me... (desobedecen)

X: ¿Y estos textos los escriben solos? (observo textos escritos en una hoja de cuaderno o carpeta, son cartas incluso hay sobres hechos por los mismos niños)

Ma R.: Solos /la maestra y yo observamos las cartas/ tenía que ver siempre el buzón, me dio la idea la asesora porque cuesta te cuento que escriban un texto (los niños)

X: ¿Por qué no quieren o es timidez?

Ma R.: Parece que algo de timidez o a veces comodidad también, flojera en algunos niños pero en otros /piensa/ o sea el medio, un factor es el medio, el medio son niños muy abandonaditos.

X: No hay apoyo en la casa

Ma R.: No ha poyo, de ninguna naturaleza y están, con decirte que se están yendo de la escuela y se van al parque no sé a qué hora llegaran a sus casas. Mira /me muestra las cartas/ ya escriben ellos pero hay un problemita, que te digo separar las palabras, pero se entiende te cuento.

.... (Comentamos acerca de Juan uno de los alumnos de la maestra, mientras leemos las cartas)

X: Y qué vas a hacer con estos sobres ¿los entregas a fin de año?

Ma R.: ¿A los niños?

X: Si

Ma R.: Si yo creo que voy a, vamos a colocar en sus archivadores. Los niños por ejemplo que tienen apoyo trabajan así como Sergio /me muestra un archivador/ que tiene todo el apoyo de su casa, de sus papás, biensísimo vale la pena y yo creo que si todos estos niños tuvieran apoyo, ese mismo apoyo este sería el fruto ¿no?

X: Con esta nueva forma de trabajo

Ma R.: Claro, porque con todos se ha trabajado lo mismo, pero no, como lamentablemente no hay ese apoyo que los padres deberían dar.

.... (se acaba la cinta, para dar la vuelta recién le digo a la maestra que grabaré)

Hago una entrevista mas formal:

X: Ya en un segundo año en transformación, para ti qué ha significado esta experiencia, cómo ves a los chicos, me acabas de comentar que hay que motivarlos a escribir.

Ma R.: Bueno como te decía no, algunos niños demuestran interés en querer hacer todas sus actividades, las actividades que realizan en el módulo, todo aquello; pero algunos no, por ese descuido, la falta de apoyo que tienen en sus casas, en la familia, los padres no les apoyan para nada y es un aspecto que nos perjudica, nos perjudica bastante, porque sabes que se requiere de material y niños que están solos en su casa, qué pueden hacer a quién van a pedir no tienen a quien, generalmente la mayoría de los niños que tengo viven solos en el día y en

la noche o llega el papá o solo la mamá, entonces es un aspecto negativo que perjudica bastante para el buen desarrollo de esta nueva forma de trabajo.

X: Ahora por ejemplo estas cartas todo lo que ellos escriben que lo hacen solos, tú podrías relacionarlo con que los niños de ahora de la reforma digamos, ¿han cambiado? ya no son introvertidos, tímidos que a veces no querían escribir nada y ahora ya se atreven a decir lo que piensan, ya hay un espacio para decir lo que piensan, ya ese espacio se les da en la escuela y lo da la maestra.

Ma R.: Claro.

X: ¿Tú cómo ves ese cambio? en qué aspectos, porque tú tienes bastante experiencia en primero, en primaria entonces cómo ves, qué resultados sientes cuando lees lo que los niños han escrito.

Ma R.: Mira es una satisfacción personal enorme, ¿no? ver esta actitud en los niños, porque tú bien decías hace años atrás no había eso, los niños hacían lo que la maestra indicaba trabajaban en cuadernillos, en cuaderno y bueno pero ahora surge de ellos mismos el deseo de escribir, de decir lo que sienten lo que piensan y eso para mi es algo positivo porque al final ellos se están desarrollando solos, ¿no? están dando a conocer sus sentimientos, sus pensamientos y creo que es muy positivo ¿no? al final el niño se está desarrollando solo, sin ayuda de nadie, sin que nadie le dicte, le diga escribe esto sino lo que ellos piensan y sienten lo escriben.

X: Además les nace a ellos.

Ma R.: Les nace a ellos. Vayan Antonio al recreo /le dice a un niño/ Entonces les nace a ellos y te dicen lo que sienten lo que piensan y es una satisfacción personal enorme, enorme porque dicen lo que piensan o sienten nadie les está indicando nada.

X: Y ahora en esto del dictado actualmente ¿qué finalidad ya tiene el dictado? ¿ya no es la misma de antes? el dictado se hacía por lo menos una vez cada clase ¿no? ¿para ejercitarlos?

Ma R: En realidad con el anterior método los niños eran mas mecánicos, o sea la metodología era mas memorística y ellos de memoria tenían que desarrollar sus lecciones, sus dictados, acordarse de lo que han aprendido y bueno escribir, por ejemplo los dictados les decíamos vamos a hacer un dictado con la m de mamá y les dictábamos palabras, pero ahora en esto que se ve en las casitas, en las tarjetas que ellos hacen entonces ya no se les dice aquello, no se les da instrucciones ellos escriben lo que piensan,

claro hay errores te digo por ejemplo en el anterior método ya los niños sabían utilizar la mayúscula, minúscula porque les enseñábamos, por ejemplo las mayúsculas con la mamá les decíamos ¿no? las minúsculas las hijitas, ahora no se hace esto y hay dificultades de ortografía ¿no? pero que pienso que se va ir superando en lo posterior ¿no? todo a base de práctica entonces los niños tienen que escribir, escribir y escribir lo que mas puedan para que vayan mejorando y ellos irse dando cuenta dónde está el error, dónde lleva el acento por ejemplo ¿no? en la pronunciación y demás aunque no dejamos de lado lo anterior siempre de algo nos sirve lo anterior para dar que te digo algunas instrucciones ¿no? y bueno lo que se quiere es lograr, lo que persigue la reforma educativa es lograr niños escritores, lectores, escritores.

X: Creadores.

Ma R: Creadores ¿no? estamos en eso ojalá, en nuestro medio es un poquito difícil sacar de ellos, algunos no, algunos niños son mas abiertos mas predispuestos al trabajo, pero otros no, son todavía un poquito cerrados, tímidos y no quieren participar, por ejemplo tenemos este año hemos aprendido varias poesías en el módulo, en el 2 hay poesías entonces varios ya pasan al frente recitan, aprenden las recitaciones bien, pero algunos cuesta sacarlos adelante son tímidos introvertidos.

X: No todos reaccionan igual.

Ma R.: No, no siempre hay esas diferencias en cuanto al coeficiente intelectual hay siempre esa diferencia hay niños que tú sabes captan rápido, se dan cuenta rápido ¿no? de lo que están haciendo y de lo que tienen que hacer, por ejemplo del trabajo que tienen que realizar en el módulo, ellos a la primera lectura ya se dan cuenta ¿no? pero hay niños que no todavía entonces hay esa diferencia en cuanto al coeficiente intelectual y a la edad que ellos tienen.

X: ¿Cómo tú en el diario de estar en la escuela, en las clases, de verlos cinco días a la semana, cómo te has fijado que ellos han cambiado? ¿en qué te has fijado?, ¿qué cosas te han llamado la atención?, ¿qué te han hecho dar cuenta que los niños ya no son los mismos de antes?, determinado niño ya no es tan tímido como otro, uno es mas tímido que otro, ¿cómo han ido aprendiendo que les gusta de los materiales, el módulo?, de ver los papelógrafos, cómo te has ido fijando, o no te has dado cuenta y de pronto ya has visto que no son los mismos niños y que la dinámica del aula ha cambiado.

Ma R.: Bueno, mira en realidad el cambio que yo he notado de ellos ha sido en cuanto a su cambio personal, ¿ya?, antes eran pues niños mas

tímidos, mas calladitos, era mas difícil hacer que ellos participen, mientras que ahora trabajando en grupos así con módulos y haciéndolos participar ellos han cambiado de tal forma que son mas extrovertidos ahora y hasta diría que son mas inquietos, mas que te digo con ganas de querer hacer todo ¿no? y ahora el trabajo dentro de aula, haciendo los cuadros y demás les agrada bastante porque hay niños que por cuenta propia van viendo, observando, leyendo lo que ven alrededor y es también un apoyo para que puedan mejorar en cuanto a lectura y escritura también, ahora hay, claro niños también que no les interesa, que no toman interés en nada, es como no pasara nada para ellos ¿no? pero esos son pocos niños que posiblemente tengan alguna deficiencia a nivel intelectual porque sabemos que en el nacimiento y demás se dan problemas que los papás no los dan a conocer no los detectan y lo dejan así, y el niño al final va avanzando a su ritmo ¿no? pero un ritmo muy lento y en ellos se nota el desinterés que en realidad no perciben nada, pero esos son pocos, contaditos, pero la mayoría se interesa por los cuadros, les gusta el cambio que se ha dado en el aula, les gusta, trabajar en grupo les gusta bastante o sea son mas activos, son activos.

X: ¿Lo que tú has observado es que con todo este cambio son mas activos?

Ma R.: Son mas activos, hay mas interés de parte de ellos ¿no? por ejemplo Ximenita (se refiere a la niña que participa con frecuencia) que está a mi lado /las niñas que cuidan el aula están cerca de nosotras/ era una niña bien tranquilita, bien quietecita, no hablaba, no decía mucho pero ahora participa en clases o sea el cambio ha sido muy notorio en ella ¿no? el año anterior no mucho, no se ha notado mucho pero este año si de pronto ella ha despertado, se diría, y ha reaccionado y bueno ella participa, da opiniones, sugiere, ¿no? aunque tienen un poquito de deficiencia en cuanto a lectura y escritura pero ese aspecto van a ir superando, van a ir superando. Con relación al aspecto de lectura y escritura (en el que falla la niña) ella es mas participativa da opiniones da a conocer su punto de vista y es un aspecto que se tiene que también valorar.

X: Como me decías antes, se les da a los niños ciertas referencias para que aprendan a leer y escribir bien, por ejemplo el uso de la mayúscula como la mamá y la minúscula como los hijitos, ahora que ya se dice que eso no llega a ser significativo para el niño, en qué te apoyas para darles esa referencia de mayúsculas de minúsculas, de que un párrafo se empieza con mayúscula, ¿en qué te apoyas?

Ma R.: Bueno, no hemos dejado de lado aquello así por completo no, sino

que tratamos que el niño perciba ¿no? en las lecturas que se hace, cómo está escrito, hacemos que ellos observen, mas observativos y que vayan observando cómo está escrito el párrafo al empezar, por ejemplo ¿no? entonces de ellos ya sale con mayúscula ¿no? cómo debemos escribir por ejemplo nuestros nombres con mayúscula, como te digo ellos, hacemos de que ellos sean mas observativos y analíticos también ¿no? para que vayan viendo donde debe ir la mayúscula por ejemplo, el uso de la coma, el punto aparte, punto seguido ¿no? estamos mejorando ese aspecto es un proceso ¿no? porque el año anterior no habíamos visto nada de signos de puntuación o el uso de la mayúscula.

X: Y ya se veía (¿en el programa anterior?) ¿lograbas ver antes? (¿llegar a ese tema?)

Ma R.: Poco, poco ahora mas porque ya hacemos mas textos, en los módulos hay mas textos de cuentos, hay poesías, ¿no? entonces ahí ellos observan. ¿Cómo empieza? por ejemplo, ¿cómo está empezando este párrafo?, por eso es que se hace los papelógrafos /toca la campana de fin de recreo/ con el cuento integro para que ellos observen.

X: ¿Entonces esos papelógrafos a ti te sirven?

Ma R.: Me sirven, me sirve bastante.

X: ¿Cómo están funcionando las bibliotecas? (propuesta del PRE) Están trabajando con eso en cuanto a la lectura?

Ma R: Mira, el problema en transformación es el factor tiempo, se puede hacer muchas cosas y qué te digo cosas maravillosas ¿no? pero el factor tiempo es muy limitado o sea en una tarde a veces no terminamos de hacer una actividad tenemos que hacerla en dos tardes ¿no? ahora tengo yo mi rincón de la biblioteca, pero no estoy (usando) pienso recién entrar al manejo de los libros para hacer una lectura diaria de unos diez minutos, no lo hemos hecho aun, pero lo vamos a hacer ¿ya?. Mira tenemos las Yupanas también, ya voy a entrar al módulo 3 y vamos a entrar ahí con Yupanas, con la biblioteca y todo aquello porque el módulo 3 es un poco mas avanzado para el grado que están ellos, porque el 2 te digo, mas se aboca a lecto-escritura, a lenguaje y matemáticas poco, entonces eso es lo que nos hace falta entrar a algo mas de matemáticas porque hasta ahora lo que hemos podido dar en matemáticas son los numerales hasta el 100, sumas de una cifra, restas igual de una cifra, mayor que, menor que o sea lo elemental y ellos tienen que avanzar un poco más para el curso que están.

X: ¿Tú vienes el jueves?

Ma R.: Todos los días.

X: ¿Todos los días?

Ma R.: Claro, tengo clases de lunes a viernes.

X: ¿No tienes libres?

Ma R.: No, porque te cuento que estoy con salario al mérito Ximenita, así que estoy con 120 horas, ellos pasan educación física, música y religión conmigo.

X: Ah! ¿sí? y cómo estás en esas clases, cómo estás afrontando.

Ma R.: Está bien, paso educación física con ellos, salimos al patio hacemos las actividades de educación física, actividades recreativas, en música lo propio, en religión también, entonces de lunes a viernes los niños están conmigo.

X: Toda la jornada.

Ma R.: Toda la tarde, no tengo ni siquiera libres te cuento.

X: ¿Eres la única de la escuela?

Ma R.: La única, la única que está con salario al mérito prácticamente con las 120 horas, creo que en ninguna escuela se ha dado esta situación, aun no, a las maestras que están con salario al mérito aun no les han dado las materias técnicas, no les han completado las 120 horas, pero como el caso de nuestra escuela es especial y no había profesores para séptimo entonces la directora los ha llevado a los profesores de técnicas de mi curso al séptimo porque faltaba horas para esos cursos, profesores para esos cursos, entonces esas horas me las ha dado a mi, como me ha salido el salario al mérito.

X: Entonces estás cumpliendo con las 120 horas

Ma R.: Sí, y a veces es cansador. (Los niños ya están en el curso y hacen alboroto) Yal a ver siéntense /aplaudiendo/ me voy a enojar y los castigo, pórtense bien, está Ximenita aquí ¿no se acuerdan de ella? pórtense bien, que vergüenza ella se va decepcionar de esos niños tranquilitos que eran en primero ¿no ve? tienen que ser también respetuosos. Yal calladitos ya /me muestra un archivador/ ésta es una redacción propia (los niños están en silencio) /yo observo el archivador/.

X: La mayoría de las actividades del archivador ¿son así? ¿lo que ellos escriben?

Ma R: Sí, si la mayoría esto por ejemplo han copiado (son adivinanzas) pero la mayoría de las actividades son de ellos, del módulo.

X: Escribió bastante (observo el texto escrito)

Ma R.: Sí, ha escrito bastante del sol (anexo) Tú puedes observar por ejemplo, hay errores de ortografía pero eso se va superar /un niño llora, Juan lo pego/ A ver ¿qué pasa? /se acerca hasta donde están los niños/ yo me enojo y les voy a castigar, me voy a enojar, Juan pórtate bien, no te voy a dejar jugar el día jueves si te portas mal, estás pegando a tu compañero, es mas pequeñito que tú cómo vas a hacer eso /se escuchan quejas/ Ya! a ver ahora calladitos, cierren la boquita, crucen los bracitos, siéntense quietecitos. (le pido a la maestra que me preste algunos trabajos de los niños y decido despedirme para que continúe la clase) Ya, Ximenita hasta el jueves.

Me despido de los niños y salgo. Son las 16:40

Subo a la dirección a despedirme, la directora manda saludos a María Luisa y salgo.

Al pasar por el patio entro al curso de la maestra M. para saludarla me dice que no me reconoció, conversamos un poco y me despido.

Son las 17:20 salgo de la escuela con la satisfacción de haber vuelto después de tiempo y haber encontrado a la maestra R. animada con lo que está haciendo aunque le cuesta aceptarlo o mirar los cambios positivos, hasta que se lo digo ella menciona los aspectos negativos, pero luego aporta opiniones positivas.

ANEXO 2

Inventario de Registros

Inventario de Registros (Cronológico)

Escuela	Código		Autor	Fecha	Páginas
"	E1 1A	Ac	mlt	10.09.97	5
"	E1 1B	Ac	xsb	10.09.97	4
"	E1 2	Ac	mlt	15.09.97	2
"	E1 3	Ac	mlt	19.09.97	2
"	E1 4	Ac	mlt	22.09.97	3
"	E1 5A	Ac	mlt	02.10.97	9
"	E1 5B	Ac	xsb	02.10.97	2
"	E1 6	Ac	xsb	15.10.97	7
"	E1 7	Ac	xsb	16.10.97	2
"	E1 8	Ac	xsb	30.10.97	3
"	E1 9	Ac	xsb	06.11.97	4
"	E1 10	ED+Ac	mlt	13.11.97	10
"	E1 11	Ac	xsb	20.11.97	6
"	E1 12	Ac	xsb	21.11.97	3
"	E1 13	OG+ED	xsb	17.02.98	6
"	E1 14	OG	xsb	26.02.98	5
"	E1 15	ORCap	xsb	03.03.98	10
"	E1 16	OG	xsb	05.03.98	2
"	E1 17	OG	xsb	10.03.98	6
"	E1 18	OG	xsb	19.03.98	5
"	E1 19	OG+ED+EMa	xsb	25.03.98	10
"	E1 20	OG+ED+EMa	xsb	27.03.98	5
"	E1 21	ED	mlt	30.03.98	3
"	E1 22	OCI	mlt	30.03.98	2
"	E1 23	OCI	mlt	30.03.98	4
"	E1 24	OG+EAs+EMa+ED	xsb	31.03.98	4
"	E1 25	OG+OCI+EMa	xsb	29.04.98	8
"	E1 26	OCI+EAs+EMa	xsb	05.05.98	10
"	E1 27	ORPof	xsb	05.05.98	5
"	E1 28	OG+OCI+ED	xsb	11.05.98	13
"	E1 29	ED	mlt	12.05.88	4
"	E1 30	EAs+OCI	mlt	12.05.98	3
"	E1 31	OCI+EMa	mlt	12.05.98	9
"	E1 32	OG+EMa+ERo	xsb	21.05.98	12
"	E1 33	OG+OCI	xsb	09.06.98	10
"	E1 34	EMa	xsb	09.06.98	5
"	E1 35	OR+ED+EAs	xsb	18.06.98	6
"	E1 36	OCI	xsb	18.06.98	4
"	E1 37	OG+OCI	xsb	17.08.98	8
"	E1 38	OCI+EMa	xsb	01.09.98	13
"	E1 39	EAs	xsb	01.09.98	4
"	E1 40	OAs	xsb	04.09.98	5
"	E1 41	OCI+EMa	xsb	09.09.98	15
"	E1 42	CCap	xsb	17.09.98	7
"	E1 43	OG+ED+OCI+EMa	xsb	24.09.98	12
"	E1 44	OCI+EMa	xsb	29.09.98	7
"	E1 45	OG+EMa	xsb	09.10.98	6
"	E1 46	OG+ED+EMa	xsb	19.10.98	12
"	E1 47	OG+EMas+EAs	xsb	29.10.98	8
"	E1 48	EAs	mlt	24.11.98	10
"	E1 49	OCMos.	mlt	24.11.98	6
"	E1 50	OG+EMas	xsb	26.11.98	7
"	E1 51	Acto de Clausura	xsb	30.11.98	4
"	E1 52	ORCapDrs.de	xsb	03.12.98	10
"	E1 53	OG+EMa+ED	xsb	09.02.99	6
"	E1 54	OGEMas	xsb	05.03.99	4
"	E1 55	OG+EAs+EMa	mlt	25.03.99	4
"	E1 56	OCI+EMa	xsb	04.05.99	19
"	E1 57	OCI+EMa	xsb	06.05.99	10
"	E1 58	OCI+EMa	xsb	10.05.99	9

"	E1 59	OCI+EMa	xsb	12.05.99	8
"	E1 60	OCI+EMa	xsb	07.09.99	13
"	E1 61	OCI+EMa	xsb	09.09.99	8
TOTAL					428

INVENTARIO DE REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE LA ESCUELA 1

Código de registro	Maestro/a	Curso	Fecha
E1-19-EG+ED+EMa	Ma. D.	2ºA	Mier. 25.03.98
E1-20-EG+ED+EMa	Ma.M.	2ºB	Vier. 27.03.98
E1-22-OCI	Mo. R.	1ºA	Lun. 30.03.98
E1-23-OCI	Ma. J.*	1ºB	Lun. 30.03.98
E1-25-OG+OCI+EMa	Ma. D.	2ºA	Mier. 29.04.98
E1-26-OCI+EAs+EMa	Ma. R.	1ºA	Mar. 05.05.98
E1-28-OG+OCI+ED	Ma. M.	2ºB	Lun. 11.05.98
E1-30EAs+OCI	Ma. A. M.	1ºB	Mar. 12.05.98
E1-31OCI+EMa	Ma. D.	2ºA	Mar. 12.05.98
E1-32OG+EMa+Erg	Ma. M.	2ºA	Juev. 21.05.98
E1-33-OG+OCI	Ma. R.	1ºA	Mar. 09.06.98
E1-36-OCI	Ma. D.	2ºA	Juev. 18.06.98
E1-37-OG+OCI	Ma. M.	2ºB	Lun. 17.08.98
E1-38-OCI+EMa	Ma. A. M.	1ºB	Mar. 01.09.98
E1-38-OCI+EMa	Ma. M.	2ºB	Mar. 01.09.98
E1-41-OCI+EMa	Ma. D.	2ºA	Mier. 09.09.98
E1-41-OCI+EMa	Ma. R.	1ºA	Mier. 09.09.98
E1-43-OG+ED+OCI+EMa	Ma. D.	2ºA	Juev. 24.09.98
E1-43-OG+ED+OCI+EMa	Ma. A. M.	1ºB	Juev. 24.09.98
E1-43-OG+ED+OCI+EMa	Ma. R.	1ºA	Juev. 24.09.98
E1-44-Oci+EMa	Ma. A. M.	1ºB	Mar. 29.09.98
E1-44-Oci+EMa	Ma. M.	2ºB	Mar. 29.09.98
E1-44-Oci+EMa	Ma. D.	2ºA	Mar. 29.09.98
E1-44-Oci+EMa	Ma. R.	1ºA	Mar. 29.09.98
E1-46-OG+ED+EMa+OCI	Ma. A. M.	1ºB	Lun. 19.10.98
E1-56-OCI+EMa	Ma. R.	2ºA	Mar. 04.05.99
E1-57-OCI+EMa	Ma. R.	2ºA	Juev. 06.05.99
E1-58-OCI+EMa	Ma. D.	3ºA	Lun. 10.05.99
E1-59-OCI+EMa	Ma. D.	3ºA	Mier. 12.05.99
E1-60-OCI+EMa	Ma. R.	2ºA	Mar. 07.09.99
E1-61-OCI+EMa	Ma. R.	2ºA	Juev. 09.09.99

*En E1, la maestra J. de 1ºB fue reemplazada por la maestra A. M.

Orientaciones para el trabajo de campo, septiembre/98*

Para: Escuela 1

U s o d e ti e m p o y e s p a c i o y el tr a b aj o e s c o l ar	<p>¿Cómo está organizado el espacio?</p> <p>¿Qué pasa con los niños antes del recreo y después?, observar clases en ambos momentos</p> <p>¿Qué pasa con los niños con talento? (Ritmo rápido), ¿se aburren?, ¿se dispersan?, ¿se inquietan?</p> <p>¿Qué estrategia tienen los maestros con estos niños?</p> <p>Observar el empeño que ponen los niños en sus trabajos en grupo, Registrar qué pasa en los grupos</p> <p>¿Cómo usan los libros de las bibliotecas escolares? y ¿dónde están los libros?</p> <p>¿Qué aulas trabajan con los rincones?, ¿en qué consiste el trabajo en rincones?, ¿hay horarios? y ¿qué problemas tienen?</p> <p>¿Cuánto dura el tiempo de clase?, ¿cuándo empieza y cuándo acaba?, ¿cómo lo distribuye la maestra?</p> <p>¿Cuándo emplea más tiempo el maestro?. Con las actividades del módulo, sin él o combinando. Realizar entrevistas y observaciones al respecto.</p> <p>¿Cuánto tiempo tiene al alumno para desarrollar las actividades que propone el módulo?</p> <p>¿En qué momento se realizan las actividades de extra enseñanza?</p> <p>¿Qué son los grupos de nivel?</p> <p>¿En qué momento se realiza el apoyo a los niños de los distintos grupos de nivel?</p> <p>¿En qué momento el profesor prepara el material para su clase?</p> <p>Observar a los niños lentos y la organización de los grupos en el aula.</p>
L a h i s t o r i a	<p>¿Cómo influye la historia de las escuelas en los cambios que propone la reforma? (Analítico)</p> <p>¿Cómo se han ido conformando las escuelas? (crecimiento)</p> <p>¿Cómo se manifiesta la historia en las acciones de los maestros y en el funcionamiento de la escuela? (analítico)</p> <p>¿De dónde sale la tradición circular de rotación en la asignación de cursos?</p> <p>¿Qué fondo económico se ha tenido de parte del Estado para la construcción de la escuela?</p> <p>¿Que da el Estado a parte de los ítems?</p> <p>¿Cómo se consiguió el terreno?</p> <p>¿Quiénes fueron los que fundaron la escuela? Elaborar trayectorias de los directores y profesores que participaron.</p> <p>¿Con qué grados empezó a funcionar la escuela?</p> <p>¿Quiénes diseñaron y quiénes realizaron las construcciones?</p> <p>¿Cuál es la relación entre los procesos de migración y la fundación de escuelas? (Analítico)</p>
C a p a c i t a c i ó n	<p>¿En qué momento trabajan los asesores con los maestros?</p> <p>¿Cómo trabajan los maestros de segundo y primer grado con el asesor? ¿Hay alguna diferencia?</p> <p>¿Cómo ven los maestros el avance de los niños de primero y segundo grado?</p> <p>¿Que opinan los maestros de su propio trabajo con el asesor?</p> <p>(A los asesores) ¿cómo están trabajando los maestros a su cargo?</p> <p>¿Qué hacen los otros profesores con el asesor (especialmente los profesores del programa de mejoramiento)</p> <p>¿Qué actividades realizó el asesor el año pasado en su escuela?</p> <p>¿Cuándo empezó su trabajo el año 1997?</p> <p>¿Cómo ven los maestros del programa de transformación al asesor?</p> <p>Ver si el trabajo del asesor, según los maestros, ha servido para enfrentar la reforma.</p>

U s o d e l o s m ó d u l o s	<p>¿Por qué es importante el aprestamiento, según los maestros?</p> <p>¿Qué es concretamente la iniciación de la lecto-escritura para los maestros y los asesores?</p> <p>¿Cómo usan el módulo los maestros?</p> <p>¿Qué es el constructivismo en la escritura y la lectura para los maestros y asesores? (analítico)</p> <p>¿Cómo es la iniciación en la lecto-escritura? ¿Cómo se hace?</p> <p>¿Cómo están trabajando los maestros de 1° y 2° grado, con los módulos?</p> <p>¿Cómo se apoyan en el libro tradicional?, ¿Cómo organizan su trabajo?, ¿Cómo comienzan su clase?</p> <p>Registrar con precisión el discurso de los maestros mientras enseñan (1° y 2° grados)</p> <p>Fijarse en los cuadernos y archivadores de los niños: ¿Cuál es más valioso y significativo para los niños y para el maestro?</p>
Si tu a ci ó n d el a pr e n di z aj e	<p>Explorar en qué situación está el conocimiento de los niños, hacer pruebas de escritura con ejemplos significativos como nombres de familiares, dibujos sobre sus familias.</p> <p>Observar sus problemas y expresiones cuando hacen sus tareas.</p> <p>¿Acepta el maestro el producto escrito del niño y lo respeta?</p> <p>Sacar algunas fotocopias de textos y dibujos de los archivadores de los niños.</p> <p>Ver si los maestros han leído el texto (sobre constructivismo) que el proyecto les dio a aquellos que asistieron a las "actividades conexas".</p>

*Las preguntas surgieron del trabajo de análisis realizado por el equipo investigador y se sistematizaron en esta guía para buscar la información en las escuelas.

