

Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros ¹

RUTH MERCADO

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados



Resumen

En el artículo se concibe a la docencia como un trabajo sustentado en los saberes que los maestros se apropian y generan en la resolución cotidiana de la enseñanza. Se presenta un análisis etnográfico de una clase de primer grado de primaria, donde los saberes docentes identificados son: cómo organizar al grupo, cómo involucrar a los niños en la actividad, cómo tomar en cuenta las intervenciones de los niños, cómo promover y cómo sostener la actividad individual. El interés del trabajo es contribuir al estudio de los saberes docentes que los maestros generan y se apropian en el ejercicio cotidiano de la enseñanza y que han sido escasamente abordados en la investigación sobre la docencia.

Palabras clave: *Apropiación, Saber docente, Construcción social, Trabajo cotidiano, Enseñanza, Primer Grado.*

Teachers' practical knowledge in everyday work

Abstract

Teaching is conceived in this study as an activity based on knowledge the teachers have acquired and generated in their daily teaching practices. An ethnographic analysis of a first grade elementary class is presented. The teacher's practical knowledge includes: how to organize a group, how to involve the children in certain activities, how to ensure the children's participation, how to promote and sustain individual activity. The author focuses on the study of teaching knowledge as generated and appropriated by the teachers in their daily teaching practices, which has received little attention in research on teaching.

Keywords: *Learning, Teachers' knowledge, Social construction, Teaching, First grade.*

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

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

Original recibido: Marzo 1991. *Revisión recibida:* Mayo 1991. *Aceptado:* Mayo 1991.

INTRODUCCION

La complejidad implicada en el trabajo de enseñanza rebasa las prescripciones pedagógicas y normas administrativas mediante las cuales se intenta su orientación y control. Estas no logran prever las dificultades y soluciones específicas involucradas en el diario trabajo de la enseñanza.

Los saberes que sustentan la labor docente generalmente se encuentran implícitos en las prácticas específicas. En la enseñanza cotidiana, y desde la propia historia e intereses de quienes la realizan, se combinan los saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales ².

La noción de saber remite al «conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo. Los portadores del contenido del saber cotidiano son los mismos hombres» (Heller, 1977, 317, 319).

En ese sentido, los saberes que interesan en este análisis están en la base de un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de los maestros. Es el conocimiento «que implica el ensayo y la solución de los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan y en la necesaria reflexión continua que a la vez el trabajo diario impone» (Rockwell y Mercado, 1986, 68). Otras investigaciones en el campo han generado paralelamente nociones coincidentes con esta perspectiva en algunos planos (Elbaz, 1981, Bolster, 1983, entre otros).

El concepto de apropiación (Heller, 1977) se encuentra en la base de la presente investigación. La apropiación del oficio de maestro en su dimensión cotidiana se concibe como un proceso colectivo articulado desde lo individual y atravesado por varias dimensiones: la historia social en su cruce con la historia personal de cada maestro; las relaciones que se dan entre los maestros, con sus alumnos y con los diversos sujetos y sectores sociales del lugar de trabajo ³.

En la práctica docente cotidiana, que es heterogénea por su conformación histórica, se concretan los saberes de que se han apropiado los maestros durante su vida profesional. En el proceso de apropiación, los maestros se confrontan con los saberes del oficio que les anteceden; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos saberes al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos específicos en que lo realizan. (Rockwell y Mercado, 1986).

La identificación empírica de este proceso es producto de un trabajo analítico pues no se manifiesta evidente en la cotidianeidad escolar. Está imbricado en la heterogénea trama de la práctica docente. Se reconoce más en las acciones cotidianas del aula que en lo que dicen los maestros acerca de su propio trabajo ⁴.

Afirmar que una parte fundamental de la formación de los maestros tiene lugar en el ejercicio de su trabajo diario no significa adoptar una postura empirista al respecto. Implica asumir que en ese trabajo se expresan conocimientos históricamente construidos, que son articulados durante la acción por el sujeto particular. Cada maestro aporta la diversidad de sus propias referencias así como las posibilidades de observación y reflexión involucradas en la resolución de su trabajo.

Este artículo presenta en primer lugar la delimitación de los saberes docentes objeto de interés y la caracterización de la información empírica en

que se basa el análisis. En el segundo y tercer apartados se describe cómo un maestro pone en juego esos saberes durante el trabajo de enseñanza en primaria. La descripción se centra en las prácticas y saberes referentes a la organización del grupo, a las formas de involucrar a los niños en el trabajo y a la atención diversificada del maestro entre las demandas grupales e individuales de los alumnos. En el último apartado se ofrecen algunas conclusiones derivadas del análisis desarrollado.

Los saberes docentes

La presente descripción explora los saberes específicos involucrados en algunas tareas concretas de enseñanza. Estos saberes pueden describirse en relación con contenidos programáticos, grados, grupos y maestros específicos, más que en términos generales y abstractos.

Los saberes docentes de los maestros incluyen información relativa a la enseñanza que les ha sido significativa durante su formación académica. Esos saberes se conforman tanto por referencias de compañeros o familiares maestros, cuya influencia les resultó importante, como por las prácticas que han observado realizar por otros maestros en las escuelas por las que han pasado, como alumnos y como docentes (Lortie, 1975).

El saber docente se expresa en los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares; se encuentra en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y creencias de los maestros, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características de cada grupo.

Los maestros han generado una diversidad de recursos, que expresan saberes docentes, para que determinados niños «no se retrasen» respecto de otros: el trabajo individual, las estrategias específicas para cada niño, los ejercicios y materiales especiales para subgrupos de niños.

Se involucran saberes docentes en las prácticas mediante las cuales es posible tratar y organizar, a un grupo generalmente numeroso (en México de 20 a 50 aproximadamente) de niños pequeños que demandan cuidado en términos de sus necesidades lúdicas, afectivas y aun de la custodia de su integridad física. Esta condición de trabajo grupal con menores (Lortie, 1975) es uno de los determinantes del trabajo docente en educación básica, que lo distingue de manera importante de cualquier otro y que define gran parte de lo que hace el maestro en el aula. Es el caso del ejercicio de ciertos controles que muchas veces responde más a las condiciones señaladas que a lo que simplistamente se califica como «autoritarismo» (sin que quiera decir que éste no existe).

Desde la presente perspectiva, la exploración, la descripción y el análisis de los saberes docentes son posibles a través de una estrategia de investigación pertinente a ese objeto de conocimiento, que implica una conceptualización que presuponga su existencia. La información empírica en que se basa el presente artículo proviene de la observación del trabajo docente en el aula, en las condiciones cotidianas en que éste se realiza en un conjunto de escuelas públicas mexicanas⁵.

Para la descripción etnográfica que presento⁶ tomé en cuenta el análisis que he realizado en registros de clase de primero a tercer grado (47 en total). De éstos seleccioné uno de primer grado que sintetiza el trabajo ana-

lítico generado hasta ahora. Esa clase fue elegida porque presenta las siguientes características: se trata de un primer grado, al inicio del año escolar, con un maestro que enseña por primera vez ese grado, con más de cuarenta niños cuya mayoría se inicia en la escuela. Una clase con esas condiciones ilustra los saberes docentes que me interesa mostrar. Los maestros manifiestan una gran preocupación al enseñar por primera vez en primer grado, pues saben el peso de las expectativas que gravitan sobre el trabajo con ese grado. Este demanda la resolución de cuestiones tan difíciles como la iniciación de los niños en la escuela y la enseñanza de la lectura y la escritura. Muchos maestros que inician su carrera o la enseñanza en este grado, no se sienten suficientemente preparados. Trabajar en estas condiciones de enseñanza hace que la búsqueda y generación de recursos docentes resulte más intensa y por tanto más evidente que en otros casos.

A continuación presento la descripción de esta clase organizada en dos apartados que se refieren a la actividad grupal y a la actividad individual. En ellos se analizan los saberes docentes relativos a: cómo organizar el trabajo del grupo, cómo involucrar a los niños en la actividad, cómo aceptar las intervenciones de los niños, cómo promover el trabajo individual y cómo sostener la continuidad del trabajo individual de los alumnos.

Saberes docentes en la actividad grupal

La clase ⁷ se lleva a cabo los primeros días del año escolar con un grupo de aproximadamente 52 alumnos. Algunos de los niños tienen menos de seis años (la edad reglamentaria para ingresar a primaria). En la mayoría de las bancas se sientan tres niños en cada una; éstas son de tipo binario (para dos alumnos) con mesa y asiento unidos.

Sin mencionar el contenido que va a tratar, el maestro canta con los niños «los diez perritos». Después les muestra unas ilustraciones de perros y hace unos dibujos de perros en el pizarrón. El maestro les dice que van a volver a cantar la canción de los perritos y que lo van a hacer por filas. Les pregunta si se acuerdan qué letra tiene cada fila, algunos niños contestan que sí y otros que no. El maestro les pide que levanten la mano a los niños de cada fila, indicándoles sucesivamente: «La a», «la b», «la c». Como los niños de las diferentes filas levantan la mano indistintamente, el maestro les dice que no se acuerdan y vuelve a indicar varias veces la letra que le corresponde a cada fila. Después de que los niños cantan por filas, y que el maestro atiende a una pareja de padres de familia, la clase continúa.

Mo. «A ver, empezamos otra vez,... uno, dos, tres.»

Mientras canta cada fila, algunos niños siguen el canto, otros conversan, algunos más juegan y otros miran a la observadora.

Mo. «Luis, qué tienes en la mano, dámelo.» (Es una pelota de esponja. El maestro va por la pelota al lugar del niño y volviendo al frente del salón continúa): «La vez pasada vimos un perrito, ¿verdad?»

Algunos niños contestan que sí, otros algo que no se escucha con claridad y otros se quedan callados. El maestro saca unas ilustraciones de perros y las muestra al grupo. Después de una nueva interrupción de un padre de familia que trata un asunto con el maestro y el incidente de una niña a la que se le cae una botella de agua en el piso, continúa la actividad.

El Mo. vuelve a presentar las ilustraciones de perros y les pregunta a los niños si quieren dibujar perros. La mayoría dice que no puede y el maestro les pro-

pone hacerlos «con bolitas». Hace dos figuras en el pizarrón. El primer dibujo lo hace muy despacio, mirando con cuidado a los alumnos después de cada trazo, y al parecer, tratando de que miren los movimientos que hace en el pizarrón. La mayoría de los alumnos miran lo que hace el maestro.

- Ao. (grita): «¡Ese no es un perro!, es una hormiguita» (voz alta y tono firme).
 Mo. «Ahora vamos a dibujar a la mamá perro, al papá perro... y luego su perrito.»
 Después de dibujar dos perros más grandes que los anteriores, el maestro les pone el número 2 al frente.
 Aos. (Varios le gritan): «su colita, su colita» (que a un perro le faltó). El Mo. lo hace.
 Mo. «Ahora la mamá...» (Dibuja tres perros, dos grandes y uno chico, mientras va diciendo) «... el papá» «... y su perrito». Luego anota el número tres enfrente.
 Aos. (Varios) «Así no son las mamas.»
 Ao. «Son grandototas» (tono de confirmar).

Abajo el maestro dibuja cuatro perros, dos grandes y dos chicos y dirigiéndose a los niños dice: «Ahora ¿cuántos perritos tenemos acá?»

La mayoría de los niños cuenta junto con el maestro, quien va señalando cada dibujo en el pizarrón: «uno... dos... tres... cuatro».

- Mo. «Entonces vamos a ponerle aquí el número cuatro.» (Lo escribe junto a los dibujos de perros.)
 Aos. Varios dicen casi al mismo tiempo «parece una silla».
 Mo. «Sí, parece una silla con las patitas para arriba.»
 Ao. (Uno de los que más ha intervenido.) «Ahora sus chichis.» (a la mamá), le dice en voz alta al maestro.

El niño lo hace en su cuaderno donde ha empezado a copiar los dibujos del pizarrón. El maestro sigue trabajando en el pizarrón aunque escuchó en silencio la intervención del niño (fue en voz bastante alta).

Después el mismo niño agrega en voz alta: «Y que tengan leche, para que se la beban» (los perritos) (como llamando la atención del maestro en que faltó esa parte).

Varios niños repiten al maestro la misma petición del niño anterior, en voz alta (tono insistente). El maestro permanece en silencio un momento y luego pide que se callen (tono de que no lo dejan trabajar). Los niños repiten la petición y él les dice: «ahorita, ahorita» (tono calmado).

Después de unos momentos en que continúa dibujando perritos en el pizarrón, el maestro les dice que ahora lo van a hacer en sus cuadernos.

En la secuencia aquí analizada es posible observar que el maestro pone en juego lo que él sabe respecto a niños pequeños, lo que sabe para organizar el trabajo en grupo, lo que cree que puede interesar a los niños en la clase, y cómo atender a sus demandas. El maestro trabaja al mismo tiempo con el contenido escolar.

a) *Saber organizar al grupo en un trabajo común*

El maestro ha puesto en marcha procedimientos, que al parecer son necesarios durante los primeros días de clase, para organizar a un grupo tan numeroso, que en su mayoría se inicia en la escuela.

Ha designado una letra que identifique a cada fila y trata de que los niños reconozcan esa identificación. Al darse cuenta de que no la recuerdan, el maestro parece asumirlo como un hecho, no hace por ejemplo mención a que debieran recordarlo. Trata de resolverlo repitiéndoles varias veces la identificación de cada fila. Después, les repite de vez en cuando la identificación de sus filas mientras continúa trabajando. Que alumnos y maestro lleguen a compartir ese acuerdo de trabajo (Mc. Dermott, 1977) sentará algunas de las bases que harán posible organizar el trabajo en el futuro.

La mayoría de los maestros con grupos tan numerosos acuden a formas de organización similares para poder trabajar con los niños. Es muy frecuente observar la organización de los grupos por filas que se distinguen con números o con letras.

El saber docente expresado en los recursos organizativos que el maestro pone en juego en los primeros días de clase, remite a su experiencia con otros grados en la primaria, a su proceso de apropiación de los usos que al respecto se han construido en la escuela. Sin embargo, hay diferencias en el uso que este maestro hace del recurso mencionado. No hay referencia, en sus clases observadas, a las filas como forma de distinguir «mejores» o «peores» alumnos, como ocurre con algunos maestros. Identificar a cada fila parece tener un sentido básicamente organizativo en el contexto de este grupo.

b) Saber involucrar a los niños en la actividad

Otro de los elementos que muestra el análisis de esta secuencia es el de los recursos que usa el maestro para captar el interés de los niños en el trabajo que les propone.

Sin definir el contenido para los alumnos (que parecería ser los números hasta el cuatro, como refiere después en entrevista), el maestro empieza la clase con un canto, unas ilustraciones y dibujos en el pizarrón. En la selección estas actividades está presente lo que el maestro sabe sobre materiales y actividades que son atractivos para niños de este grado. Hay información respecto de las búsquedas que hizo el maestro al enterarse de que iba a tener primer grado. En una entrevista varias semanas después de esta clase, sin pregunta expresa el maestro habla de su preocupación al recibir el primer grado, con el que nunca había trabajado. Reporta que buscó el consejo de una maestra pariente suya que trabaja en una localidad vecina y que ha enseñado por muchos años en ese grado. La maestra le hizo varias sugerencias, de las cuales el maestro sólo especifica la canción de los perritos.

Los pequeños coros y rimas son recursos muy utilizados por los maestros con los niños de los primeros grados. En ese sentido, el análisis remite a dos aspectos. Por un lado, a las preocupaciones docentes que consideran la edad e intereses de los niños y por otro lado, a la transmisión de saberes docentes entre maestros.

Los maestros de este grado parecen suponer que el interés de los niños hacia contenidos de enseñanza compite con los intereses lúdicos y afectivos tan centrales en ese momento de su vida. La referencia a este problema se explicita reiteradamente por los maestros. Un ejemplo de ello es la afirmación del maestro de esta clase que en entrevista posterior, sin pregunta

expresa reporta: «Me gusta trabajar con cantos y juegos, creo que es una de las formas mejores para trabajar con los niños ya que ellos son chiquitos y todavía les gusta jugar. Ya ve, los números los empezamos con el canto de los diez perritos.»

El trabajo de enseñanza con grupos numerosos de niños pequeños presenta otra dificultad de base. El cotidiano encuentro entre niños y maestro no está definido voluntariamente entre ambas partes (Lortie, 1975; Jackson, 1975). El maestro tendrá que hacer que los niños realicen una serie de actividades que ellos no están necesariamente interesados en hacer. Para lograrlo, las tareas no pueden ser impuestas en un sentido coercitivo; se tiene que lograr cierto grado de involucramiento real de los niños. Este hecho está en la base de requerimientos didácticos como el de la «motivación». Esa dificultad se presenta con frecuencia como una de las preocupaciones relacionada con la enseñanza, en las clases observadas y en las entrevistas realizadas con maestros de primaria.

Por otro lado, la recomendación y el uso común de cantos infantiles como recurso en la enseñanza con primeros grados muestra la transmisión de saberes docentes entre maestros. Es decir, la resolución del trabajo no se realiza de manera totalmente individual en la soledad del aula. En los casos estudiados se encuentran referencias frecuentes a las preocupaciones compartidas entre maestros sobre soluciones para su trabajo. Se encuentran también referencias a las búsquedas generadas por esas preocupaciones; éstas van más allá del aula, se llevan a cabo entre colegas de la misma o de otras escuelas y entre familiares maestros⁸.

En el caso analizado, la consulta del maestro a su colega está claramente vinculada a su preocupación por la nueva situación de enseñanza que enfrenta. Destaca asimismo que la maestra le responde basándose en su experiencia docente. Esas búsquedas y respuestas entre maestros muestran que los saberes docentes son producto de una construcción colectiva.

De las sugerencias que el maestro recibió de la maestra, al parecer eligió la que podía imaginar efectiva. Sin embargo, la modifica con los dibujos de las figuras de la familia, «La mamá, el papá y los perritos», tal vez suponiendo que serían significativas para niños pequeños. Efectivamente, esta estrategia parece involucrar a los niños, sus respuestas muestran que se interesan en el trabajo desde sus referencias sobre la familia.

En la situación descrita, tal vez el maestro comprueba que recurrir a las figuras de la familia ha tenido éxito, por lo menos para involucrar a los niños en una propuesta de trabajo grupal. En ese caso, se trata de un recurso imaginado previamente por el maestro para una situación particular, que se somete a la prueba en la práctica (Bolster, 1983) y que puede constituirse en uno de sus saberes docentes.

Desde una visión histórica, los maestros son parte activa en la construcción de los saberes docentes que sustentan el trabajo de enseñanza, ya que los saberes que les preceden no son retomados en su totalidad. Están mediados por la actividad reflexiva de cada maestro y por la experiencia que tiene en la práctica. La resolución de los problemas específicos de enseñanza con cada grupo implica la generación de recursos, que constituirán nuevos saberes en la medida en que sean susceptibles de trasladarse a otras situaciones de enseñanza.

c) *Saber aceptar las intervenciones de los niños*

Un tercer elemento presente en esta parte de la clase es el saber tomar en cuenta las demandas propias de los niños.

Al trabajar en el pizarrón con el dibujo de los perritos, el maestro consigue que los niños se involucren en lo que él hace a partir de sus referencias extraescolares. Cuestionan el dibujo del maestro porque no parece perro sino hormiga, o porque las mamás no son así, sino más grandes. La manera en que el maestro se relaciona con esas intervenciones, expresadas a veces como reclamo, es de aceptación implícita, ya que no reprueba ninguna, y en ocasiones las retoma de hecho, al agregar el trazo que los alumnos reclaman, o las acepta explícitamente al ampliar la comparación del número cuatro con una silla.

Las participaciones de los alumnos se refieren más a la relación que ellos hacen entre los dibujos y su experiencia extraescolar, que a la relación indicada por el maestro entre los dibujos y los números. En esa situación el maestro sabe subordinar su interés en el contenido escolar al interés de los niños. Es posible que otra prioridad del maestro sea involucrar a los niños en el trabajo grupal, más que en los números y su relación con los dibujos.

Por otra parte, en la secuencia analizada, el maestro se está dando cuenta de los contenidos que incorporan los niños desde sus propias referencias. Son los primeros días de clase, él nunca ha trabajado con niños tan pequeños. Al escuchar sus intervenciones, se está poniendo al tanto de cómo se expresan los niños de este grupo y con qué referencias y prioridades. Los niños se expresan abiertamente, en voz lo suficientemente alta como para oírse en todo el salón, de manera que el maestro no puede dejar de oír lo que le dicen.

En algunos momentos, el maestro parece no saber qué hacer frente a algunas demandas de los alumnos, como con la insistente exigencia acerca de que la mamá debe poder amamantar a los perritos. Ante los primeros reclamos, el maestro guarda silencio, después les pide que se callen, en tono de que lo dejen trabajar, y posteriormente les dice que «ahorita» (que en un momento pondrá lo que le piden), aunque no lo hace. En tal situación el maestro puede estar aprendiendo algo sobre el tipo de expresiones y demandas que son capaces de explicitar los niños de este grupo.

Al mismo tiempo, frente a la situación descrita, el maestro opera con un saber docente relativo a formas específicas de tratar a los niños. Ante sus exigencias, que no se relacionan con lo que él procura hacer en la actividad, no los censura, con lo que legitima la expresión abierta, aunque no responda en los términos que los niños le demandan.

Otro saber docente identificable en esta parte de la clase se relaciona con resoluciones propias del maestro, tal vez basadas en sus creencias acerca de la enseñanza. Por ejemplo, parecería haber un supuesto sobre la enseñanza de los números: introducirlos como una especie de juego sin ir más allá en ese momento. Más bien el maestro se centra en atraer la atención del grupo hacia el trabajo que hace en el pizarrón y en la siguiente parte de la clase, en el trabajo sobre los cuadernos. Este hecho puede relacionarse con la prioridad que otorga el maestro a la introducción de los niños a algunos usos indispensables para su desempeño en el aula, más que al trabajo con el contenido en particular.

Los recursos que el maestro pone en práctica en la secuencia analizada, implican saberes que provienen de la experiencia de otros maestros; de su experiencia anterior como maestro de primaria; de la acción misma, con la participación de los alumnos y de las creencias del maestro sobre la enseñanza.

Saberes docentes en la actividad individual con los niños

En esta sección, el análisis aborda la siguiente parte de la clase en la que el grupo trabaja en una actividad individual.

El maestro deja el pizarrón e indica a los niños que van a hacer los dibujos en su cuaderno. Algunos le dicen que no pueden. El maestro señala dibujo por dibujo en el pizarrón y explica que van a hacer cada uno en una hoja del cuaderno: «... cuatro hojas, cuatro dibujos, uno en cada una». Varios niños insisten en que no pueden, que no entendieron, algunos preguntan cómo se hace, o qué es lo que van a hacer. Otros empiezan a trabajar en sus cuadernos, un alumno le dice a su compañero de banca: «yo no sé hacer perritos».

El maestro empieza a pasar entre las filas, va explicando individualmente, se detiene con cada niño. En algunos casos les pone un ejemplo en una hoja de su cuaderno y les indica cómo continuar en las siguientes.

Uno de los niños, sentado cerca de la observadora, empieza a hacer sus dibujos. Uno le dice a otro: «Yo no puedo hacer los perritos».

Algunos niños tienen el cuaderno al revés, otros dibujan en una esquina de la hoja. Los niños a quienes el maestro ha puesto el ejemplo en su cuaderno, continúan solos su trabajo; después se levantan con frecuencia a mostrárselo.

El maestro continúa atendiendo niño por niño, en algunas ocasiones, después de explicarle al niño en el cuaderno, lo lleva al pizarrón y le pide que ahí haga el dibujo. En otros casos se sienta junto al niño y le explica en su cuaderno.

Los demás niños se levantan a mostrarle sus cuadernos al maestro, o a ver el trabajo de otro compañero. El maestro mira los trabajos que le muestran, a algunos les da indicaciones inaudibles para la observadora, a otros les dice que así continúen. Se oye poco ruido, hay unos cuantos niños que juegan o platican y no trabajan en los cuadernos.

En el fragmento anterior destacan algunos saberes que el maestro pone en juego.

a) Saber promover el trabajo individual

Hay un cambio de actividad en esta parte de la clase, cuando el maestro deja el pizarrón e indica a los niños que van a trabajar en sus cuadernos.

De inmediato muchos niños se niegan o resisten a hacerlo diciendo que no saben, que no pueden, que no entendieron; algunos inician el trabajo y otros lo empezaron antes de que el maestro lo indicara. En ese momento, el maestro recurre a una forma de trabajo observada con frecuencia en las clases estudiadas: pasar entre las filas y trabajar individualmente con los niños, ayudándoles según la demanda de cada uno. A varios les pone ejemplos en sus cuadernos del trabajo que van a hacer, a otros sólo les explica el trabajo. A otros los pasa al pizarrón individualmente, después de intentar que dibujen en el cuaderno.

En medios rurales como el de la escuela del grupo observado, los niños tienen poca experiencia extraescolar con la lengua escrita. La mayoría de ellos no está familiarizado con el uso del cuaderno y del pizarrón, ni con el trabajo escolar en grupo. Esto representa parte de las condiciones del trabajo docente en estas escuelas, que plantea a la enseñanza demandas diferentes a las que se encuentran en otros contextos. Esas condiciones determinan por ejemplo, un énfasis en la orientación de las actividades para iniciar a los niños en los usos escolares del pizarrón, lápiz y cuaderno.

Frente a esta situación, en la que los niños manifiestan su negativa para trabajar en el cuaderno, el maestro trabaja con ellos individualmente y les muestra cómo hacerlo.

Esta forma de trabajo contrasta con aquella que también se presenta en la primaria, aunque raramente en primer grado, cuando el maestro después de trabajar con el grupo en el pizarrón e indicar lo que van a hacer en sus cuadernos, deja que cada quien haga lo que pueda y no acepta revisiones individuales hasta que da por concluido el tiempo asignado y los califica. La opción de este maestro implica un intenso trabajo en un grupo tan numeroso, sin embargo, parece saber que con ello puede propiciar que los niños trabajen.

El recurso de trabajar individualmente con los niños es observado con frecuencia entre maestros de primeros grados. Esto remite de nueva cuenta a los saberes docentes como construcción social, compartida entre maestros.

En este caso, el recurso parece resultar indispensable, pues es posible imaginar que de otro modo los niños se mantendrían en su negativa. Si bien el recurso aquí puesto en juego no es generado individualmente por el maestro (ni sería el único posible), adquiere connotaciones particulares en esta situación específica. Probablemente es nuevo para el maestro encontrar la negativa explícita que estos niños le plantean (que se observa raramente en otras escuelas y grados); en ese sentido, es esta situación concreta, con los requerimientos específicos de estos alumnos, la que le hace retomar recursos provenientes de la experiencia de otros maestros a la vez que los ajusta a la situación particular.

b) Saber sostener el trabajo individual

En esta parte de la clase, la posibilidad de que los niños prosigan el trabajo en sus cuadernos parece fincar en la atención diversificada del maestro. Una vez que los alumnos inician el trabajo individual, continúan con él a partir de que el maestro los atiende, les pone ejemplos, les revisa, les ayuda.

El recurso de revisión, explicación y ayuda selectiva implica no sólo el esfuerzo de atender en el acto a cada niño sino, más avanzado el año escolar, conocer las posibilidades y habilidades de cada uno. Saber identificar esas particularidades, tenerlas presentes durante la enseñanza, así como desarrollar estrategias diferenciadas para cada caso, supone actividades reflexivas por parte del maestro implícitas en la resolución de la docencia diaria.

Otro saber docente que le permite al maestro sostener el trabajo individual de los alumnos es el de trabajar junto con ellos, más que calificar o evaluar el trabajo que le presentan. Así, los niños le muestran sus producciones a pesar de que muchos manifestaron inicialmente su inseguridad para

realizarlas. Hay aquí indicios de un saber docente que propicia esa posibilidad. Desde otro plano analítico se están construyendo acuerdos de trabajo en el grupo. En este caso, el acuerdo implícito sería que el maestro acepta y apoya las producciones de los alumnos, no las censura; los niños por su parte, aceptan intentar la realización del trabajo, para lo cual saben que cuentan con la ayuda del maestro. Esos acuerdos podrán orientar los esfuerzos de los niños y del maestro en las tareas que emprenden juntos y que no necesariamente tienen un interés intrínseco para los alumnos.

Son múltiples las prácticas de los maestros estudiados, en las que se integra a su trabajo de enseñanza el saber promover y apoyar el trabajo de los niños mediante la atención a la diversidad de sus posibilidades. Estos saberes no siempre se expresan en un recurso de trabajo tan individualizado como el que usa el maestro de este caso sino, muchas veces, en el trabajo con subgrupos de alumnos.

La dificultad para organizar el trabajo en el aula, ante las demandas de numerosos niños, es aún mayor si se considera que la formación de los maestros no toma en cuenta la heterogeneidad de las condiciones cotidianas en que ocurre la enseñanza.

Ciertamente, desde algunos aportes teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje, serían discutibles estrategias como las representadas por la clase analizada. Tal vez se cuestionaría por ejemplo, iniciar las primeras aproximaciones escolares a los números con los símbolos numéricos, como hace el maestro en este caso. Los saberes docentes de los maestros implican certezas que muchas veces no reflejan los conocimientos científicos recientes en el campo o bien incluyen redefiniciones fragmentarias de éstos. Sin embargo, esos saberes integran conocimientos desarrollados en el trabajo docente cotidiano, no sistematizados ni formulados aún por una teoría de la docencia. Son estos últimos los que interesó mostrar en este trabajo.

CONCLUSIONES

A partir del análisis expuesto destacaré algunas conclusiones. Se han identificado algunos saberes que pueden sustentar un trabajo de enseñanza: saber organizar a un grupo para el trabajo escolar en primaria, poder involucrar a los niños en la propuesta de trabajo, saber atender las prioridades de los alumnos definidas por su edad, historia social y personal, así como saber apoyar su trabajo individual.

En el proceso de apropiación y uso de saberes docentes tiene un lugar determinante la relación activa del maestro con los referentes sociales y culturales de los niños y con los intereses propios de su edad. El trabajo del maestro en cada clase no se da en un vacío social, sino en un contexto abigarrado de referencias y demandas heterogéneas que median entre su propuesta de actividad y las acciones de los alumnos. Esta mediación de hecho transforma la propuesta en sentidos diversos.

Los maestros se forman en la resolución cotidiana de su trabajo, en los contextos locales y momentos históricos particulares en que éste se lleva a cabo. Durante esos procesos los maestros se apropian de saberes históricamente construidos sobre la tarea docente. Apropiarse de esos saberes implica una relación activa con ellos: se reproducen, se rechazan, se reformu-

lan y se generan otros saberes desde las situaciones concretas de enseñanza a las que se enfrenta cada maestro.

Los saberes contenidos en muchas de las prácticas docentes cotidianas y su apropiación por los maestros pueden y requieren ser considerados como objeto de investigación para enriquecer el campo del conocimiento hasta ahora elaborado sobre la docencia en las condiciones cotidianas en que se realiza.

Notas

¹ El presente trabajo tiene como referencia el proyecto de investigación etnográfica, iniciado en 1988, que actualmente me ocupa: «Procesos de formación docente en el trabajo cotidiano escolar». Proyecto de investigación del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados que cuenta con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, clave D113-903983.

El estudio aborda algunos de los procesos a través de los cuales los maestros se forman en su trabajo diario, en determinados contextos escolares (Mercado, 1988-1990).

² Tema tratado en Rockwell, E. y Mercado, R. (1986).

³ La conceptualización de la escuela como contexto del trabajo docente, producto de una construcción histórica sustentada por las acciones y los sentidos con que los sujetos le dan vida a los procesos que la constituyen se encuentra en Rockwell, E. y Ezpeleta, J., 1986. «La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso». Serie Documentos DIE. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN.

⁴ Mi trabajo en otros estudios ha enriquecido los análisis de la temática aquí tratada. Me refiero tanto al proyecto compartido con colegas de la misma institución (Rockwell, coord., Candela, Mercado, Quiroz, Taboada, 1987), financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología clave PCEDCNA-050212, como al trabajo de dirección de tesis de dos alumnas de la maestría del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. 1988-1991, que desarrollan su investigación adscritas a mi proyecto, M.^a Luisa Talavera S. con beca del International Development Research Center y M.^a Eugenia Luna E., con beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

⁵ Las observaciones se llevaron a cabo durante una investigación etnográfica en la que trabajé entre 1980 y 1986 (Rockwell Elsie, Justa Ezpeleta (coords.), Ruth Mercado, Citlali Aguilar, Etelevina Sandoval, 1986).

⁶ Esta opción metodológica implica un trabajo analítico en el que los referentes conceptuales están en constante interacción y en debate con el conocimiento del campo, con las prácticas observadas y con los sentidos que éstas pueden tener en el ámbito cotidiano del lugar de estudio. Para mayor documentación, véase: Hammersley y Atkinson, 1983, Erickson, 1986, Woods, 1987, Geertz, 1987, y Rockwell, 1986, 1987.

⁷ La observación se hizo en los primeros días del año escolar, se utilizaron las notas de campo tomadas durante la observación de la clase y ampliadas inmediatamente después. En la descripción se resumen partes del registro y se transcriben algunas secuencias del mismo. El análisis también toma en cuenta información proveniente de registros de observación de la escuela, y de dos entrevistas al mismo maestro. El maestro es joven, egresado de una escuela normal, cuenta con varios años de experiencia como docente de primaria. La educación Normal en México es el subsistema para la formación de maestros de educación básica.

⁸ Tema de la investigación de M.^a Luisa Talavera (1991).

Referencias

- BOLSTER, A. (1983). «Toward a More Effective Model of Research on Teaching». *Harvard Educational Review*, 55.
- ELBAZ, F. (1981). «Practical Knowledge: Report of a Case Study». *Curriculum Inquiry*, 11.
- ERICKSON, F. (1986). «Qualitative Methods in Research on Teaching». En *Handbook of Research on Teaching*, M. Wittrock (ed.). Nueva York: McMillan Publishing Co. Traducción en Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós. (Tr. Castillo O. y Vitale G.).
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1983). *Ethnography. Principles in Practice*. Nueva York: Tavistock Publications.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- JACKSON, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- LORTIE, Dan C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McDERMOTT, E. P. (1977). «Social Relations as Context for Learning in Schools». *Harvard Educational Review*, 47, 198-213.
- MERCADO, R. (1988, 1990). «Análisis de clases en escuelas primarias» (con la colaboración de Romero, M. T.). Documento analítico. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México.
- ROCKWELL, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del IPN.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. (Documentos DIE), México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (coords.), MERCADO, R., AGUILAR, C. y SANDOVAL, E. (1986). Informe Final. *La práctica docente y su contexto institucional y social*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1986). «La práctica docente y la formación de maestros». En *La escuela, lugar del trabajo docente*, E. Rockwell y R. Mercado. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Publicado también en: (1988). *Revista Investigación en la Escuela*, 4, España: Universidad de Sevilla.
- ROCKWELL, E. (1986). «Etnografía y teoría en la investigación educativa». En *Enfoques*, Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica.
- TALAVERA, M. L. (1991). *La construcción y circulación de recursos docentes en primer grado*. Tesis de maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

Extended summary

This paper presents an ethnographic analysis of an elementary school class and it centres on the notion of teaching knowledge. A basic conceptual reference is the notion of everyday knowledge (Heller, 1977). Teachers' practical knowledge is conceived as that which is at the base of a particular form of knowledge used by teachers. It is the implicit knowledge used in solving daily teaching problems. This knowledge is also implicit in the observation and reflection which teachers necessarily engage in during daily work experience (Rockwell and Mercado, 1986).

Another concept used in the analysis is appropriation (Heller, 1977), which is closely related to that of everyday knowledge. From this perspective, the appropriation of teaching abilities is conceived as a collective process articulated by the individual. In the process of appropriation, teachers confront previously accumulated teaching knowledge; they reject some of it, they integrate a part into their own practice, and at the same time they generate new knowledge in order to carry out their daily work in its specific context (Rockwell and Mercado, 1986).

In this paper, an elementary school class is analyzed. It was chosen because of the following characteristics: it is a first grade class, with a teacher working with the first grade for the first time, at the beginning of the school year. There are more than forty children in the group, most of whom have just started school. A class with these characteristics illustrates the kind of teaching knowledge that I would like to identify.

Two conditions that greatly determine teaching practices in elementary schools are considered in the analysis. One of them is having to work with large groups of small children. The other is having to work in a situation where the encounter in the classroom between the children and the teacher is not voluntarily defined by both sides (Lortie, 1975, Jackson, 1975). These conditions make teaching different from other kinds of work and have implications for teachers' appropriation of certain resources and knowledge for their work.

The research shows that teachers tend to share their concerns about how to carry out their daily work. These concerns generate their search for answers beyond the classroom work situation. They look for resources with other teachers in the same school, or with those from other schools or with family members who are teachers. When the teacher in this study finds out he will be teaching first grade for the first time, he consults with a family member who has taught first grade for a number of years. One of her recommendations, the use of singing in the first lessons (a song about «ten little dogs»), is used by the teacher in a particular manner, according to his own beliefs about teaching and what he thinks will be interesting to the students, as well as what he thinks they will demand of him during the class.

The description of the class is organized in two parts: group activity and individual activity. It analyzes the teacher's knowledge regarding: how to organize the group for work, how to involve the children in the activity, how to accept the children's interventions, how to promote and sustain individual work.

The resources used by the teacher imply knowledge gained from other teacher's experiences, knowledge acquired by one's own previous experience as an elementary school teacher, knowledge generated through the action itself and one's own beliefs about teaching. In this sense, the teacher's practical knowledge is conceived as a social construction.

In the analysis, it is assumed that teaching knowledge often does not reflect recent scientific knowledge in the area, or may include fragmentary redefinitions of scientific knowledge. Nevertheless, it also includes knowledge developed in daily teaching practices that has not yet been systematized or formulated as theory.