

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**EL DOCENTE COMO FACILITADOR DEL
CLIMA DE TRABAJO EN EL AULA**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
DESARROLLO EDUCATIVO.**

**LINEA DE ESPECIALIZACIÓN
PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA
FORMACIÓN DOCENTE.**

PRESENTA

Leticia López Mejía

**Director de Tesis: Dr. Antonio Carrillo Avelar.
México, D.F., Noviembre de 2005.**

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
CAPITULO I	
EL CLIMA DE TRABAJO EN EL AULA.	
1. Los antecedentes.	8
A. Del mundo empresarial al mundo escolar.	
2. La importancia del clima de trabajo en una organización educativa como lo es la escuela primaria.	11
A. Del ambiente o atmósfera a clima de trabajo.	
3. El clima de trabajo dentro del aula escolar.	16
A. La visión de clima en el aula.	
B. El docente como facilitador y mediador del clima de trabajo en el aula.	20
C. El clima de trabajo en el aula. Un espacio para la convivencia.	25
CAPÍTULO II	
EL CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO Y GEOGRÁFICO DE LA ESCUELA.	
1. La escuela.	31
A. Radiografía de un contexto.	
B. El contexto político-educativo de la escuela.	34
C. Acciones educativas implementadas en el Estado de México.	36
2. La escuela "Constitución de 1917 y su contexto geográfico y social.	38
A. El entorno de la escuela matutina.	
B. El entorno social de la escuela verpertina.	43
CAPÍTULO III	
LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO	
1. ¿Porqué etnografía?	
A. Los primeros pasos hacia la Etnografía.	50
B. Una mirada al campo de estudio.	54
C. La aplicación de los instrumentos de investigación.	61
CAPÍTULO IV	
LA CONSTRUCCIÓN DEL CLIMA DE TRABAJO DENTRO DEL AULA.	
1. Los sujetos en estudio.	68
A. La docente de tercero y el maestro de 4º. Grado.	
2. El análisis de los datos y la organización de las categorías.	70
A. Los estilos de enseñanza del docente y las estrategias de aprendizaje.	
B. Los ritmos de aprendizaje y la ayuda pedagógica.	74
C. La disciplina y la resolución de conflictos.	77
D. La evaluación.	81
CONCLUSIONES	
BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

Cuando se ha estado un tiempo considerable en una misma actividad y sobre todo en una actividad como la nuestra: “Maestro frente a grupo”, “maestro de banquillo”, “Maestro de Escuela” o en el último de los casos como nos conocen en marchas y concentraciones: “los de la base”, dan muchas ganas de reflexionar sobre sí lo que has venido haciendo hasta ahora tiene sentido, o sí por el contrario, lo has o no hecho correctamente. El problema ahora radica en que nada de lo que hice anteriormente lo escribí y por tanto me es hoy más difícil recordar lo que en algún otro momento, ya había reflexionado, pensado o hasta discutido con alguien. De cualquier manera, nunca es tarde para empezar a plasmar las ideas o compartirlas como es este el caso.

Como dije en líneas anteriores, la profesión de educador/a en la cual me aplico, te deja poco tiempo para meditar sobre el trabajo que desempeñas dentro del aula, o tal vez, nunca aprendí a hacerlo. Sin embargo ahora que tuve la oportunidad de salir del salón de clases y observar con otra lente la actividad a la que me dedico, he quedado sorprendida de lo maravilloso y diferente que puede ser el punto de vista desde un trabajo de investigación. En donde no sólo llegas a una reflexión o a vagas ideas, sino que aprendes a sistematizar, organizar y conocer todo aquello de la profesión en la que te desempeñas; y más preciso aún como lo enuncia Donald A. Schön: “el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecerse en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos. No obstante, el contexto de una práctica profesional es significativamente distinto de otros contextos; y los roles del conocer y el reflexionar en la acción en la práctica profesional competente, son también diferentes”, (1992:41). Por tanto me atrevo a decir, que en este nuevo contexto de investigación en el que hoy me encuentro y por el que ahora camino me hace conceder a la práctica docente un paréntesis o dicho de otra manera, la toma de una

fotografía instantánea del escenario en donde tantas veces me desempeñé y al cual hoy, le destino una especial atención para poder comprender uno de los tantos aspectos que se suscitan en el salón de clases y que desde hace algunos años ha sido motivo de atracción en los inicios de esta investigación. Me refiero al “clima de trabajo, dentro del aula escolar”, a los factores que lo constituyen y a la influencia que el o la docente pueda tener sobre éste, cuando se encuentra con sus alumnos/as dentro del salón de clases en la jornada de cada día.

El ambiente en el aula o el “clima de trabajo” como le llamaré frecuentemente a lo largo de este trabajo, contiene en su minoría diversas acepciones: hay quien lo identifica como “clima social” (Aarón y Milicic, 2000), “clima organizacional” (Owens, 1998), “clima escolar” , o simplemente “clima, atmósfera o ambiente favorable de aprendizaje”(Rogers, 1998).

De cualquier manera, el término con el que los autores enuncian al “clima de trabajo”. es simplemente una cuestión de estilo. Pero realmente lo que aquí interesa, es la concepción con la que este singular concepto viene manejándose hasta nuestros días, no sólo en el contexto organizacional, sino en uno de los campos más apasionantes y complejos como lo es el campo educativo. Por ejemplo, tenemos que Gómez V. Mir y Serrats Ma. G. proponen como definición de clima en la clase “a las cualidades que predominan de manera consistente en la mayoría de los contactos profesor-alumno y en los contactos entre alumnos”(1991:194). O bien, como lo enuncia Arón Ana Ma. Y Milicic Neva, respecto al clima social de la clase “se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que se desarrollan sus actividades habituales” (2000:451).

Entonces diría, que valdría la pena detenerse un momento para meditar sobre algunas cuestiones:

Recientemente escuchamos con frecuencia la preocupación que existe por elevar la calidad de la educación, o bien la de mejorar los resultados y promedios anteriores de nuestros alumnos/as y por supuesto considerar la formación integral de los profesores ante los nuevos retos del milenio. Sin embargo muchos de estos aspectos son contemplados año con año en los cursos y capacitaciones de actualización al magisterio como uno de los ejes rector de las temáticas a tratar en beneficio del

mejoramiento profesional de los/as docentes (Manuales del PRONAP). y que se han quedado olvidados, factores fundamentales que para muchos son poco conocidos y que podrían dar un impulso a las acciones gubernamentales que promueven el mejoramiento y la eficacia de nuestra educación. Tales como: “la dinámica en el aula y clima escolar, apoyo de la familia y equipamiento de las escuelas” (La Jornada. Observatorio Ciudadano de la Educación. Octubre,2000). Al respecto y en este mismo artículo, se hace referencia a “un estudio comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica, realizado en Santiago de Chile en el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación”; y del cual se tomaron los siguientes resultados: “en el examen de lenguaje los estudiantes cubanos obtuvieron el primer lugar con un promedio de 342 puntos, el último fue para Honduras con 230 y México quedó en sexto, junto con Paraguay, al promediar 250 puntos. En la de Matemáticas, de nueva cuenta el primer lugar fue para Cuba con 357 puntos, el último para Honduras con 230 puntos y México se ubicó en el cuarto lugar con un promedio de 255 puntos”, (La Jornada, Observatorio Ciudadano de la Educación. Octubre, 2000).

Pero independientemente del resultado cuantitativo que el artículo ofrece, también se nos proporciona el resultado cualitativo, el cual menciona: “que de todas las variables consideradas en el estudio, la que aparece con mayor peso explicativo es aquella que refleja la imagen de los estudiantes sobre el clima escolar. Los estudiantes que perciben la escuela como un lugar amigable (para aprender, jugar, hacer amistades) obtuvieron las mayores puntuaciones de toda la muestra” (La Jornada. Observatorio Ciudadano de la Educación. Octubre, 2000). Por tanto, creo que bien vale la pena detenerse a explorar e investigar aquellos factores que constituyen un clima de trabajo idóneo en donde el aprender no sólo forma parte de la tarea educativa, sino que involucra en el proceso a los actores sociales de la escuela y del aula escolar a encontrar alternativas pedagógicas, de convivencia social, cooperativismo, así como de igualdad y equidad.

Por esta razón, quisiera explicar a ustedes con un poco más de detalle la estructura del trabajo que ahora seguramente ya tendrán en sus manos y que aunque las líneas

anteriores ofrecieron un panorama sucinto, no estará por demás agregar una síntesis general de el resto del material.

En el primer capítulo realizo un breve recorrido histórico de cómo fue surgiendo la inquietud en los niveles empresariales en vías de querer transformar las condiciones físicas y materiales del lugar donde laboraban los trabajadores, con la finalidad de mejorar y alcanzar mayores índices de producción en cada una de las áreas; pero para sorpresa de los patronos y jefes al frente de factorías e industrias, éstos pudieron percatarse de lo superficial que resultaron estas apreciaciones, ya que diversos estudios revelaron que no sólo los cambios en la infraestructura del espacio donde se labora, ni tampoco los incentivos económicos que se pudieran ofrecer al personal, permitían realizar innovaciones en las actuaciones y comportamientos de los individuos, sino que se comprobó que el factor humano y las relaciones interpersonales que entre éstos existía podía modificar muchas veces el resultado de esa fuerza de trabajo. Así estudiosos e investigadores de los modelos organizacionales de las empresas, abrieron una línea de investigación sobre las condiciones favorables de los ambientes laborales y sus repercusiones en los resultados de la producción y de las cuales toma sus primicias el campo educativo específicamente en áreas como la Administración Educativa, Psicología de la Conducta, Sociología y otras, para posteriormente adoptar términos administrativos que contemplarían específicamente vocablos como “ambiente”, “atmósfera” o “clima de trabajo” ; de tal suerte que la administración educativa empezó a desarrollar en sus modelos de gestión y evaluación dirigido a directivos el uso de esta terminología hasta que poco a poco fue incorporándose a las propuestas de innovación educativa y así poder incorporarse en las aulas de clase.

De esta manera, me permito agregar en el resto del capítulo algunas de las aseveraciones que diversos autores han venido incorporando a lo largo de estas décadas sobre la forma en que se ha ido entretejiendo la concepción del clima de trabajo en el aula y diversos puntos de vista que basados en la teoría consultada se construyeron en la intención de este trabajo.

En el segundo capítulo explico el contexto político y social del escenario empírico elegido. Al mismo tiempo que realizo un breve análisis del sustento teórico de los

documentos que se manejan en el Estado de México, como consecuencia de las políticas educativas de la Nación.

Explico la situación económica y social del Municipio y colonia donde se ubicaba la escuela.

Agrego algunos datos estadísticos y de rutina para tener una idea general del panorama educativo del personal y de los alumnos/as. Y concluyo con la descripción del edificio escolar así como con una breve narración del discurrir de las prácticas de los actores sociales de este centro educativo.

El tercer y cuarto capítulo iría muy de la mano, ya que en el primero se inscribe la metodología con la cual tuve a bien organizar y sistematizar el objeto de estudio y en el segundo se explicita el resultado del análisis de los datos. De tal suerte que en el tercer momento de la investigación explico las razones por las que quise abordar una metodología de corte etnográfico, así como sus beneficios y ventajas. Además de las técnicas y recursos utilizados en el trabajo de campo.

Posteriormente y para finalizar con este apartado introductorio, cabe mencionar que la última parte del trabajo de investigación, comparte los momentos sustanciales por los que atravesé al delimitar las categorías de análisis y de alguna manera con ayuda del sustento teórico poder así interpretarlas.

I

El clima de trabajo

En el aula

I

EL CLIMA DE TRABAJO EN EL AULA

La intención de iniciar este trabajo con los antecedentes que nos acercan al objeto de estudio, es únicamente por la necesidad de reconocer el trayecto histórico que ha recorrido desde el campo empresarial hasta el campo educativo esta noción de clima de trabajo. Las formas y maneras de interrelacionarlo a la tarea educativa y sus repercusiones dentro del aula de clase.

Recuerdo aún lo difícil que fue para mí identificar la problemática particular que serviría a lo largo del estudio de la Maestría en Desarrollo Educativo convertirse en el objeto de estudio que me llevaría a conceptualizar y tematizar sobre lo que he querido expresar para ustedes en estos últimos años sobre “el clima de trabajo en el aula”, y que ahora me siento con más posibilidades de poderlo compartir ya que considero que las fuentes bibliográficas a las cuales recurrí, contribuyeron a consolidar el problema de investigación que muchas veces consideré inestable.

Por otro lado, no me incomoda de ningún modo plasmar el testimonio de indecisión en este escrito, ya que me parece que la misma estaticidad de la función que desempeñaba debió tambalear los criterios en las cuales se encontraban las interrogantes que en todo proceso de investigación le puede ocurrir a una aprendiz cuarentona como lo era yo.

Cuando se ha permanecido en una misma función por más de veinticinco años, (tal es mi caso), te encuentras ante un todo que te imposibilita a discernir cada una de sus partes. Posteriormente cuando la suerte te premia y las posibilidades de observar las prácticas pedagógicas con otra mirada se te dan, es entonces donde percibes que la función de una maestra de primaria no es cualquier cosa, y que has dejado pasar el tiempo sin dar cuenta de lo importante e interesante que puede poseer una labor como la nuestra.

Creo y pienso, además de estar plenamente convencida de que en este período de transición, de pasar de un grupo de primaria a un estudiante en investigación, es

donde encuentro la confusión y no se hacia donde dirigirme al acceder ante un mundo maravillosamente nuevo para mí: la gama informativa del campo educativo.

Es entonces cuando en una de las tantas presentaciones que tuvimos durante el estudio de la Maestría, presento los contenidos de mi proyecto de investigación y aún me perciben distante

en cuanto a la temática que les expongo, sin embargo en una de las opiniones ahí trabajadas se me propone leer un poco más sobre modelo organizacional y administración educativa y es donde empiezo a hilar y entreteter los puntos que iniciarían un trabajo mucho más formal sobre “el clima de trabajo en el aula”.

Pero ahora mi interrogante se prolongaba ¿desde qué época debería retroceder en la historia para situarme en lo que hoy perseguía como mi objeto de estudio?

1. LOS ANTECEDENTES.

A. Del mundo empresarial al mundo escolar.

Empecé por interesarme en el origen de las organizaciones, lo cual me remitió a las organizaciones fabriles, industriales y empresariales. Y esto fue lo que encontré:

Me pareció muy interesante saber como en los años treinta surgió la preocupación por elevar los índices de producción de las fábricas en sus diferentes giros. Lo cual llevó a los investigadores a realizar el primer experimento en una factoría llamada Western Electric Co., al aumentar los niveles de iluminación del lugar donde los obreros realizaban sus tareas cotidianas; y al analizar los resultados de la investigación, concluyeron que no tenía una relación directa la iluminación del lugar con la totalidad de la producción esperada (Owens, 1998:30). Así, las investigaciones llevaron a los expertos a considerar que había situaciones específicas que no precisamente eran de índole física sino daban origen a la parte psicológica del factor humano, y es precisamente el origen de estos acontecimientos donde surgen los primeros movimientos de las relaciones humanas.(Fritz, Roethlisberger y Dickson, 1939 citado en Owens, 1998:31).

Posteriormente Barnard Chester, un ejecutivo sobresaliente de una empresa de New Jersey se dio a la tarea de registrar en su libro (Las funciones del ejecutivo), el inicio de los principios en administración y organización empresarial. Cuestión que vino a revolucionar los conceptos en este campo y a interesar a científicos de otras áreas del conocimiento: como psicólogos, sociólogos, profesores y en general estudiosos en los comportamientos de la educación y la conducta (Owens, 1998:33).

Un nuevo paradigma se abría hacia el campo de la educación, pues ya lo enuncia Kuhn a su muy particular estilo: "Toda nueva generación de científicos aparece en medio de una actividad científica normal ya establecida. Por ello la educación formal que recibe le proporciona elementos conceptuales, metodológicos, filosóficos, de cosmovisión, valores y casos prácticos (como los reactivos de evaluación en los libros de texto o las prácticas de laboratorio guiadas conforme a un esquema preestablecido) como algo que simplemente debe ser asimilado sin cuestionamientos, o, si se dan tales cuestionamientos, se fundan en el mismo marco del paradigma vigente. Por eso las ideas que recibe una nueva generación de científicos

adquieren el rango de creencias, porque son asimiladas no sólo con base en la razón, sino también en la tradición y la autoridad de los científicos y docentes ya formados", (Delgado en Kuhn, 1999:19), de tal suerte que esta nueva forma de conceptualizar a la organización y a la administración, vino a desencadenar la inquietud de algunos profesores que de alguna manera se encontraban ya involucrados con algunas experiencias dentro de sus escuelas al manejar situaciones de tipo administrativas-escolares.

Podría decirse que esta revolución en las áreas administrativas, motivó a especialistas en educación a reunirse para discutir sobre problemáticas afines y con apoyo de otros profesionistas en economía, psicología, sociología, más la participación de personal provenientes de los negocios y la industria (Owens, 1998:40), se logró formalizar un círculo de estudiosos que tomaran muy en serio estas cuestiones para un futuro dentro del campo educativo.

Sin embargo, había una parte que no concordaba, aquella que desde un inicio se había perseguido tan celosamente: la eficacia y la eficiencia de la producción; que en el caso de la cuestión educativa, sería los niveles de calidad en la educación.

Todo este proceso se tornó largo y tendido en el campo educativo, hasta que empezó a caer con gran peso en los albores de la investigación de la administración educativa.

Pero continuemos con el proceso de consolidación de las relaciones humanas en los niveles empresariales. Las conclusiones apuntaban a que no sólo el trabajo desempeñado por seres humanos perseguía fines económicos, había una parte mucho más sensible que de momento parecía oculta y que precisamente la encontraban en otros aspectos de la vida laboral.

Algunas investigaciones atribuidas a Elton Mayo y su grupo, están hoy en día muy presentes en la teoría que respalda el modelo administrativo-organizacional tanto de las empresas y de los primeros argumentos en administración educativa. Me gustaría mencionar textualmente algunos de ellos:

1. El producto de un trabajador -y por tanto, el producto de la organización- está determinado por su capacidad social más que por la física.
2. El dinero es sólo un motivador para trabajar en una organización; hay otras compensaciones, que quizá más importantes, buscadas por el trabajador.
3. Una división del trabajo altamente especializada no es el medio más adecuado para elevar al máximo la eficacia de una organización.
4. El trabajador reacciona individualmente ante la organización –su jerarquía, sus normas y su sistema de recompensas- no como individuo, sino como miembro de un grupo.

Estas premisas nos permiten vislumbrar la fuerza ideológica con la que se empezó a valorar el movimiento sobre las relaciones humanas, y que curiosamente ejerció mayor impacto en el trabajo escolar desde el punto de vista educativo y no necesariamente en lo administrativo.

De alguna manera aunque la época en la que se desencadenaron todas estas cuestiones teóricas se dirigían a conceptualizar a la escuela como una organización

empresarial, hubo quienes rescataron precisamente esta idea de organización dándole un enfoque en un sentido meramente educativo, por ejemplo Isaacs nos dice: “se entiende que una organización gira en torno a metas y fines, que cuenta con un número de miembros más o menos precisables y, según los autores, con más o menos jerarquía entre ellos. Como consecuencia de estas consideraciones, utilizamos el término organización educativa formal en cuanto existe una agrupación de miembros precisables con una división de tareas y responsabilidades en función de unos objetivos generales educativos”, (1987: 104-111); lo cual nos lleva a centrarnos a mirar a la escuela como una organización, pero no como una organización cualquiera, sino una organización constituida fundamentalmente en las relaciones (Schmelkes, 1992:51); Relaciones que son conformadas por toda la comunidad educativa interna y externa que coadyuvan esfuerzos, metas y fines que no necesariamente se logran únicamente a través de la fuerza laboral, sino que también influyen las características y determinantes de un clima de trabajo que se puede construir en el devenir de lo cotidiano.

Por lo tanto, me gustaría explicar en el siguiente apartado ¿cómo es qué estas relaciones humanas, pudieron influir tan directamente en un mundo netamente escolar?, además de abrir posibilidades para estudiar estas relaciones y el ambiente que las constituye, entendiéndose éste como el clima de trabajo de cualesquiera de nuestros centros educativos.

2. LA IMPORTANCIA DEL CLIMA DE TRABAJO EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA COMO LO ES LA ESCUELA PRIMARIA.

A. Del ambiente o atmósfera, a clima de trabajo.

El apartado anterior nos dio un preámbulo de cómo se fue dando importancia a las relaciones interpersonales dentro de una organización empresarial y posteriormente

cómo éstas se permearon dentro de las organizaciones escolares para encontrar una mayor eficiencia y eficacia en el aprendizaje. De la misma manera trataré de explicar como el clima de trabajo dentro de la escuela y principalmente dentro del aula escolar vienen a retomar un sentido muy especial en todo este acontecer histórico y sobre todo porqué el capítulo inició dando un sobrepeso a las relaciones interpersonales de los individuos.

Como expliqué anteriormente, y a manera de síntesis sobre el primer apartado, los estudios que se llevaron a cabo en la Compañía Western Electric dieron a lugar a diversas teorías sobre comportamientos y conductas en los seres humanos. Pero en realidad lo que aquí realmente yo podría rescatar es que gracias a estos primeros trabajos fue como se dio lugar a interesarse no sólo por los individuos y su trabajo, sino también por el grupo en el que se desenvolvían y sobre todo lo que a su alrededor circundaba, llámesele atmósfera, ambiente o clima para desarrollar lo mejor posible las tareas encomendadas.

Hubo un programa que a raíz de estos trabajos pudo dársele operatividad y el cual contenía algunos puntos que se dirigían hacia esta parte tan olvidada dentro de las organizaciones: el entorno o ambiente de trabajo. Así por ejemplo se enunciaba lo siguiente:

1. “ Se desarrolló para los empleados un programa de orientación, estructurado de tal manera que éstos pudieran ser escuchados, con buena acogida a sus proposiciones; podían expresar sus preocupaciones, comunicar sus ideas y <exponer sus problemas>” (Owens, 1998:137).

De tal suerte que estos programas apuntaban sus descubrimientos hacia una nueva forma de mirar las relaciones interpersonales, semejante a la que el enfoque de “la dinámica de grupos” enunciaba por ejemplo: El individuo es tan importante como la relación que lleva con el grupo además de reconocer que el ambiente de trabajo es tan vivificante que motiva a realizar las tareas encomendadas con gran entusiasmo y éxito.

Y de hecho al consultar algunas de las primeras investigaciones sobre la Dinámica de grupos encontré un apartado en donde se explicaba el experimento llevado a cabo en un campamento con un grupo de niños en donde se debía estudiar el

desarrollo de algunas técnicas para crear y describir la “atmósfera social”, así como anotar cuantitativamente sus efectos sobre la conducta individual de estos clubes de niños, (White y Lippitt, 1999:349).

Así, aunque las investigaciones sobre Dinámica de grupos no apuntaban sus premisas hacia un fin educativo exclusivamente de cualquier manera fueron muy útiles como un preámbulo al utilizar términos como “atmósfera”, “ambiente” y posteriormente el de “clima social” para referirse al entorno en donde los sujetos sociales en cuestión desempeñan su labor conjuntamente con una serie de factores que se suscitan en el devenir de lo cotidiano.

Como podemos apreciar desde el inicio de este capítulo, gracias a las múltiples investigaciones sobre relaciones humanas, sistemas sociales, dinámica de grupos, ciencias de la conducta y demás áreas del conocimiento se ha podido entretejer una serie de conceptos

que han venido a ofrecer otras formas de conceptualizar la atmósfera o ambiente en donde se desarrollan las actividades de una institución escolar; lo que me parece realmente interesante es la manera en como este concepto empieza a integrarse paulatinamente en el contexto escolar.

Primeramente podría decir que las organizaciones escolares empiezan a interesarse en la evaluación y construcción de su clima organizacional a costa de preguntarse cuestiones como : ¿ el director y sus profesores/as mantienen una relación armónica o no dentro del centro de trabajo?, ¿cómo surge esta necesidad de averiguarlo y para qué sería importante conocerlo?. Estas preguntas como muchas otras, también surgen de situaciones experimentales que desde las primeras observaciones de la Western Electric (factoría de carácter industrial) se hicieron los expertos en la materia; pero que no quedó ahí y mucho menos en el campo educativo que tomó como un antecedente los trabajos realizados en unos restaurantes de la ciudad de Chicago a cargo de Whyte y de los cuales se encontró lo siguiente: “los empleados de barra dejaban amontonar las órdenes y se hacían los desentendidos cuando las camareras les urgían a voz en grito la entrega inmediata de sus pedidos. El servicio era más rápido y sin conflictos en cuanto las camareras escribían sus órdenes y las dejaban en el <pincho> para ser recogidas por los encargados de servir las”

(Owen, 1998:254), luego entonces empezaban a recopilarse datos sobre el estudio del ambiente y sus características y los cuales se tornaron de gran utilidad para otro grupo de estudiosos que llevaron la investigación de los restaurantes a una escuela secundaria. Esta consistía en observar la sala de profesores y de cómo se construían las relaciones entre los nuevos docentes y los más antiguos; éstos se encargaban de informar a los más jóvenes cómo estaba la situación en la escuela y de cómo sería más rápido que los aceptaran en el grupo de mayor peso,(Owen, 1998:255). Así, las relaciones interpersonales entre los docentes de esta escuela secundaria dejaron entrever el tipo de ambiente que ellos mismos propiciaban, lo cual fue de suma importancia para conocer y reconocer que en los planteles educativos las relaciones entre los individuos conforman un clima de trabajo con situaciones y hechos definitivamente muy particulares.

Quisiera comentar que aunque mi objeto de estudio es conocer como se construye el clima de trabajo dentro del aula y la repercusión que éste tiene dentro del aprendizaje de los niños/as, me parece indispensable acercarnos hacia todo este historial que les he venido presentando ya que nos da el origen y la pauta de cómo este concepto ingresó al medio educativo; y que por supuesto, de primera instancia dio evidencia en la escuela como una institución de organización formal para después emprender sus albores en las aulas educativas.

Así pues la escuela como organización, tuvo que asentar parámetros que le auxiliaran a conocer los factores que integraban y particularizaban su ambiente de trabajo. Por supuesto que un principio éstos parámetros se enfocaron más hacia la parte conductual del Director como representante de la institución y de su cuerpo docente. Deseábase encontrar medios que describieran como se manifestaban los diversos tipos de clima en las escuelas.

Los primeros trabajos al respecto, estuvieron a cargo de Halpin y Croft (Profesores de la Universidad de Georgia) al crear un cuestionario especializado que arrojara datos sobre la conducta de los sujetos estudiados y las determinantes que evidenciaban un equis clima en una organización escolar.

Los resultados que se presentaban mediante una escala especializada y reactivos previamente contruidos para extraer los parámetros deseados, arrojaban datos que sólo podían interpretarse a través de la redacción de un resumen y con ayuda de un equipo computarizado muy sofisticado, por lo que esta prueba fue aplicada únicamente alrededor de setenta y un escuelas.

Sin embargo Halpin y Croft,(En Owen,1998): “En su estudio a escala nacional sobre las escuelas, identificaron <perfiles escolares> que tendían a darse juntos; clasificaron, aunque con cierta libertad, seis de estos perfiles de clima escolar que llamaron tipos de clima:

1. Clima abierto.
2. Clima autónomo.
3. Clima controlado.
4. Clima familiar.
5. Clima paternal.
6. Clima cerrado

Las características de estos climas, son extraordinariamente detalladas y precisas sólo que únicamente están vistas desde la mirada de los profesores hacia la conducta y actitud del director; y en todo caso me gustaría abordar estas descripciones con más precisión cuando se desglosen los tipos de clima en el aula de clase, ya que para no perder el objetivo sobre ¿cómo influye el clima de trabajo en el aprendizaje de los alumnos/as?, será pertinente abordarlo en ese apartado

Para terminar con este punto, cabe mencionar que los primeros cuestionamientos que surgieron acerca del clima organizacional en la escuela, se interesaban básicamente por la parte evaluativa del mismo; cuestión que no fue muy bien vista por docentes y directivos, pero y a pesar de estas manifestaciones de inconformidad, las evaluaciones sobre el clima dejaron las cartas abiertas para continuar el estudio hacia este nuevo concepto.

Grupos de investigadores y profesores universitarios trazaron nuevos enfoques para conocer el clima de trabajo de las instituciones. Se estructuraron y reestructuraron

nuevos cuestionarios que fueron aplicados a magna escala en “escuelas de enseñanza superior, Universidades estatales, Escuelas de arte liberales, Escuelas de formación del profesorado”, (Owen, 1998:274) y demás escuelas oficiales. Por supuesto que estos actualizados cuestionarios, arrojaron datos más precisos e interesantes, que de alguna manera llevaron a los investigadores a concluir que la evaluación del clima realmente no era lo más importante, sino las implicaciones que éste conlleva en cada una de las funciones que como ser humano se debe desempeñar.

3. EL CLIMA DE TRABAJO DENTRO DEL AULA ESCOLAR.

A. La visión de clima en el aula.

A partir de este momento me permitiré presentar los aspectos centrales que integraron el sustento teórico de los autores pertinentes y vigentes que a lo largo de esta trayectoria de investigación logré incorporar a las concepciones que en diversos momentos de la elaboración del trabajo llegué a conceptualizar sobre el “clima de trabajo en el aula” y con lo cual pude subsanar las interrogantes que de manera constante prevalecieron en los últimos años.

Cabe mencionar la importancia que el apartado anterior ha tenido lugar en la presentación de este documento y poder dar así una explicación a las ideas subsecuentes; ya que de otra manera no hubiera podido ser posible imaginarme cómo a lo largo de la historia el concepto de “clima” ha venido materializándose desde un mundo netamente empresarial hasta llegar a fines exclusivamente educativos. Por supuesto y es perfectamente comprensible que gracias a la investigación que muchos estudiosos y curiosos aportaron para que diversas ramas del conocimiento como la Administración, Psicología, Sociología y la Educación entre otras, conjuntaran sus premisas y lograran entrelazar vínculos que abrirían nuevas líneas de investigación. Gracias a estos logros, ahora estoy aquí y así poder dar paso a mis cuestionamientos, como por ejemplo: ¿porqué me ha interesado el clima de trabajo en el aula? ¿Qué y cómo se genera el clima del aula en dónde aprende?

¿Qué factores determinan el clima de trabajo en el aula, visto desde la mirada del docente?

Pues bien y hasta aquí, sería muy interesante compartir desde dónde y hasta dónde deseo darme a comprender con ustedes, ¿Cómo fue mi primer acercamiento hacia la conceptualización sobre el clima de trabajo en el aula? Primeramente llegué a pensar que debería existir un lugar selecto para aprender con los sujetos precisos que generaran condiciones particularmente identificables dentro de un contexto netamente escolar. Pero definitivamente sí encontramos que el lugar no es exactamente el selecto y los sujetos no son precisamente los que buscábamos, se podría decir y como de alguna manera ya lo había adelantado en la introducción al principio de este trabajo, existen factores que caracterizan un cierto clima en el aula, y que probablemente los podríamos percibir haciendo una analogía con lo que nos propone la Geografía física al estudiar las condiciones climáticas de una región en específico. Lo primero es conocer de que región estás hablando y lo segundo, comprender cuáles son sus elementos que lo conforman, como por ejemplo: la precipitación, la nubosidad, humedad, su presión, los vientos y la temperatura (Trejo, 1997).

De esta manera y comparativamente me atrevería a decir que el aula de clase, es la región en donde acontece todo este fenómeno y que muy dentro de ella se entretrejen los factores que lo identifican particularmente como único.

Ahora bien, me gustaría puntualizar y acentuar que el lugar donde se define la situación climática de la región en cuestión, es el aula escolar, (por supuesto hablando en sentido metafórico) y que por tanto no se debe olvidar que es el espacio educativo en donde se materializan las interacciones entre los agentes sociales que conforman este microsistema a través de esa compleja relación que se suscita del enseñar y el aprender en el discurrir de lo cotidiano. Por lo tanto se me hace necesario iniciar con algunos preceptos que actualmente se tienen sobre el aula escolar.

Hoy la visión que del aula escolar tienen las maestras y los maestros es diversa. No sólo ha dejado de ser el espacio laboral y material en donde ejercen la práctica educativa, sino que ha venido ha reconsiderar la idea de espacio material por la de un contexto social, en donde los actores, intercambios y el ambiente cultural

circunscriben una historia individual en una determinada época y lugar (Pérez Gómez, 2000).

Diversos son los autores a los que el docente investigador puede recurrir para contemplar una perspectiva áulica mejor fundamentada y, “Aunque la señal de partida para la reflexión sobre este ámbito podemos datarla en el momento en que Jackson (1968) publica su texto ya clásico, no es hasta entrados los años ochenta cuando las investigaciones que en ellas se realizan nos abren nuevas perspectivas teóricas y aportan nuevos puntos de vista sobre esta realidad”, (Rué, 1997:25).

Sí nos detenemos a realizar un análisis de la reflexión que existía a cerca del aula escolar notaremos que éste ha ido modificándose paulatinamente, por ejemplo Jackson la describía así: “Lo que allí sucede y la forma en que acontece se combinan para hacer estos recintos diferentes de todos los demás”, (1991:49). Ahora lejos de representar un espacio tan solo material con determinado número de metros cuadrados reglamentarios para su construcción y dentro de la infraestructura de todo un complejo escolar, la perspectiva sobre este lugar tan especial ha venido a tomar otra concepción y sobre todo reparar en los acontecimientos que ahí se suceden y las consecuencias de éstos.

Aquí, maestro/a y alumnos/as entretejen una serie de intercambios de tipo educativo, interactivo y afectivo que a lo largo de la jornada escolar determinarán un cierto clima de trabajo que definirá la particularidad de ese lugar.

Cada salón de clase, posee un ambiente físico y social característico que lo hace verse único frente a todos los demás; pues basta tan sólo echar una ligera mirada desde la puerta del aula, para observar por ejemplo la distribución del mobiliario y la organización que de éste realizan los alumnos/as, así como también la manera en que el o la docente se dirige a los niños para ejecutar cualquier tarea escolar; o bien, los intercambios que se generan en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos programáticos y de la ayuda pedagógica que el Profr./a. brindó a sus alumnos/as al momento de evaluar. Indudablemente que todos estos factores han creado una cierta autenticidad en el clima de trabajo generado en el aula y que por ende propiciará las condiciones favorables o no en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Un clima que se construye con acciones positivas permanentes y procesa cualidades tangibles que avalan la tarea escolar, deja la posibilidad de convertirse en un

ambiente óptimo para el trabajo cotidiano de los sujetos involucrados. Una definición que nos introduce hacia el concepto del clima de trabajo en la clase, la encontramos en la propuesta de Gómez, Mir y Serrats: “Cuando hablamos del clima en la clase nos referimos a las cualidades que predominan de manera consistente en la mayoría de los contactos profesor-alumno y en los contactos entre alumnos, esté o no presente el tutor, (1991:194).

Cada aula escolar, se ofrece como una madeja de intercambios que viene a condensar el contexto social, cultural e histórico a través del cual el maestro/a y sus alumnos/as reciben y proveen señales recíprocas continuas.

El docente a su vez reproduce mensajes interminables, a través de las tareas cotidianas, como por ejemplo cuando inicia un día de trabajo; y para un buen comienzo éste ha planificado la estrategia didáctica con la cual abordará el contenido de una materia. Ha dirigido a los alumnos/as hacia un fin específico, posteriormente se ha propuesto seleccionar una serie de ejercicios que retroalimenten el contenido trabajado y finalmente ha construido alguna estrategia de evaluación. Por su parte los alumnos/as, se han dado a la tarea de escuchar el inicio de una nueva clase. Han participado o no en el desarrollo de la misma. La mayoría tuvo que haber realizado los ejercicios propuestos por el maestro/a y finalmente se dieron por enterados de cómo habrían de ser evaluados. También podría contemplarse una experiencia de aprendizaje cooperativa, en la cual el maestro/a planearía subdividir al grupo en pequeños subgrupos y llevar la clase a una situación más dinámica. Podríamos definir que este nivel de intercambios han podido generarse con las acciones anteriores y han enriquecido la biografía del aula.

Por ello Rué nos dice que la noción de aula hoy día se amplía en todos los sentidos, pues “el papel activo que poseen los agentes educativos, la enorme relevancia de sus respectivos referentes, el extraordinario potencial del grupo como crisol de los referentes socioculturales, éticos y procedimentales de sus componentes y la dinámica psicoafectiva que se genera en la madeja de intercambios dando lugar a nuevas conceptualizaciones”, (1994:21), han demostrado una nueva perspectiva en cuanto al campo de estudio se refiere.

Ahora bien, bajo esta madeja de intercambios y tras este sistema de interacciones que desencadenan en el aula escolar, se definen elementos situacionales que

procrean un clima de trabajo o ambiente de tareas determinado, por lo que Pastrana nos dice: “El ambiente de trabajo es, ante todo, el clima social que se construye con sujetos precisos, en un lugar determinado para cumplir con un cometido específico”, (1994:21).

Los estudios del aula han permitido abrir nuevas posibilidades de concebir cómo es que se desarrollan los procesos, intercambios e interacciones socioculturales entre los actores que conviven en este microsistema tan peculiar y que para llegar a un equilibrio en la misión y visión del clima de trabajo que se quiere hay que distinguir una diversidad de variables que circulan continuamente por este ecosistema.

Esto me recuerda con toda claridad lo que Pérez expone sobre el “Modelo de Tikunoff”(1979) sobre el estudio de las variables y las consecuencias en la formación del clima de trabajo en el aula. “En el modelo de Tikunoff se asume que, la vida compleja del aula sólo puede captarse en su riqueza teniendo en cuenta tres tipos de variables” (2000:90) y de las cuales a continuación sólo mencionaré las que tienen ingerencia con la aceptación del clima del aula. Ellas serían las:

“Variables situacionales: son las que definen el clima físico y psicosocial donde tienen lugar los intercambios” (2000:90) y dentro de estas se encuentran desglosadas algunas variables que aluden al tema en cuestión y que se distinguen porque: “El clima de objetivos y expectativas que se crea en el grupo y que se refleja en la atmósfera de la clase. Este clima está formado por las relaciones de convergencia o conflicto entre los objetivos y expectativas del profesor/a, del individuo y del grupo”, (2000:90).

Así podemos observar, como las diferentes perspectivas que se tienen sobre el estudio y vida del aula, coinciden de alguna manera en que es indispensable conocer este espacio a fondo, ya que es el lugar preciso donde ocurren toda esta serie de factores que vienen a crear el entramado donde se distingue y define cada clima de trabajo.

B. El Docente como facilitador y mediador del clima de trabajo en el aula.

Considero que fue fundamental recapitular sobre las concepciones que hoy día existen a cerca del aula de clases y también puntualizar lo mucho que se dice de los

hechos y acontecimientos que cotidianamente ahí se suceden. Pero es innegable mencionar que el espacio áulico carecería de vida sin los actores que a toda costa lo reaniman.

Estos sujetos tan controvertidos en el ramo educativo, vienen a desdeñar algunas de sus facetas debido a que forman parte en mí objeto de estudio. Sé que todos los actores educativos entrelazan cadenas de interacción dentro del aula; pero tan sólo desearía mirar por algunos instantes la parte que compete al docente como un facilitador y mediador del clima de trabajo construido en algún salón de clase de cualquier primaria pública.

Pudiéramos agregar, que la figura del maestro/a y el rol que éste/a desempeña en el trabajo cotidiano dentro de la comunidad educativa a la que pertenece, lo ha hecho acreedor de una fama positiva o negativa que ha llegado a reflejarse y esclarecerse cuando éste o ésta se ha encontrado ya en la ejecución de la tarea con un grupo de alumnos/as que ha venido a forjar ciertas expectativas que no exactamente ha imaginado, sino que han sido el resultado de una transmisión cultural de generación en generación que fue construyéndose a lo largo de cada trayectoria profesional.

Los/as alumnos/as demandan entonces ciertas respuestas acordes a lo que han venido captando por algunos de sus antecesores y por supuesto también de la concepción que los padres y madres de familia realizan de los citados mentores. Por tanto, consideremos que cuando los docentes realizan el análisis de la “conciencia del oficio”(Green, 1985), que por así decirlo les sirve para escudriñar y recapitular lo bueno y malo de su práctica docente, les presenta ahora un nuevo reto de cómo, cuándo y qué cambiar para transformar la atmósfera del aula de clase en un auténtico, confortable, equitativo y democrático clima de trabajo que conlleve a procrear aprendizajes significativos que serán perdurables en la vida de todo educando.

Así y entre muchas otras cosas en las cuales el o la docente habrá de reflexionar, podría ser la manera en que maneja su estilo de enseñanza para abordar los contenidos de aprendizaje. Los estilos para enseñar son múltiples, sin embargo cuando el profesor maneja con destreza uno sólo como por ejemplo la exposición y además de todo a un mismo ritmo, esto podría perjudicar el ambiente de la clase. El

docente se convierte entonces en tan sólo un transmisor de conocimientos y los alumnos/as sólo en receptores de la información, pero sí por el contrario la invitación a apropiarse de los contenidos de aprendizaje se realiza de una manera amena, compartida y entusiasta en donde el profesor/a se muestra atento/a a los intereses de los otros/as, el o la estudiante se sienta con libertad de proponer alguna temática, entonces podríamos decir que este proceso de la enseñanza y el aprendizaje empiezan a identificarse con ese estilo en donde se da de manera distinta el enseñar y el aprender. Entonces se empieza a gestar en este lugar “un clima facilitador del aprendizaje”, en donde tanto en el aula como en “la escuela prevalece una atmósfera de autenticidad, aprecio y comprensión. Este clima puede surgir, al principio, de la persona percibida como conductora del grupo. A medida que avanza el proceso de aprendizaje, serán los estudiantes, al interactuar, quienes asegurarán en forma creciente la prevalencia de ese clima” (Rogers, 1983:218).

Por tanto, es importante reconsiderar que para el o la docente no es tarea fácil la de comandar diariamente una práctica reflexiva en donde logre identificar que el papel de facilitador o mediador del aprendizaje necesariamente posee diversas implicaciones que se encuentran ligadas a la recreación de un cierto clima de trabajo en su aula de clase, sino que también ha tenido que caer en la cuenta de la responsabilidad que a nivel personal posee todo un facilitador o mediador del mismo. Las interacciones y relaciones interpersonales que a diario se efectúan con el alumnado, le han hecho identificar que en realidad las cualidades de su persona son muy valoradas ante la comunidad infantil ya que le han pedido que se quede con el mismo grupo el año siguiente, o bien, algunos/as niños/as le detienen a medio patio en los tiempos libres o recreativos para preguntarle cuál será su grupo el año entrante. A este docente muchas veces se le ha identificado como un ser empático ante los/as niños/as de su escuela, sin embargo esta cualidad no ha quedado tan sólo ahí, pues además de ubicarse en el lugar del otro, gusta de bromear, platicar y sobre todo de mostrar su afecto al resto del alumnado simpatizando con ellos/as. Y de lo que al respecto Van Manen nos dice a cerca de “Un profesor al que sus alumnos juzgan como simpático suele describirse como una persona afectiva, abierta y comprensiva con ellos. No hay duda de que, para la mayoría de los niños, la

simpatía en sus profesores es una característica muy bien valorada. Es el profesor que sintoniza con el humor de la clase, que sabe detectar los problemas, a quien se puede acudir si se tienen dificultades. En las relaciones de simpatía es mucho más fácil aceptar los consejos, las palabras de ánimo, la ayuda, las sugerencias y las direcciones de aprendizaje”, (1998:110) y por ende las posibilidades para generar un clima aceptable que se darán en la clase por añadidura.

Por supuesto que la personalidad de nuestros/as docentes es infinita y que quizá muchos/as de ellos/as no les sea tan fácil identificarse con alguna minoría del alumnado, sin embargo el riesgo que conlleva el ser un facilitador o mediador del aprendizaje es grande. De alguna manera y tal vez desde la lente con que se quiera mirar, esta tarea compromete a apoderarse de ciertas características que en la personalidad de cada educador/a hay que agregar, pues una de ellas exige que el buen mediador: “debe compartir las experiencias de aprendizaje con los estudiantes, intentando situarse en lugar de éstos. Cuando el profesor (mediador) se incluye como uno más del grupo, se favorecen las discusiones reflexivas. Esto significa que el profesor y el niño interaccionan y pueden pensar juntos procedimientos y estrategias para resolver la tarea”, (Prieto y Pérez, 1993:38).

Sin lugar a dudas, la facilitación o mediación del aprendizaje implica la reflexión profunda de todos aquellos elementos que se habían quedado quizá guardados en el armario. Es pertinente retomar algunos de ellos para reintegrarlos a la práctica educativa, ya que es la actividad escolar de cada día y en la que sería necesario garantizar a nuestros/as afortunados alumnos/as que las condiciones climatológicas de cualquier aula de clase serán lo suficientemente favorables para enfrentar su quehacer educativo.

No olvidemos por ahí que “Durante doce años los niños y jóvenes pasan entre ocho y diez horas al día en el colegio y las experiencias que viven ahí dejan una profunda huella en su memoria y en su vida. Que el paso por el colegio sea una experiencia emocionalmente positiva que pueda ser recordada con cariño posteriormente, depende del ambiente que logren crear los profesores en el contexto escolar.

Hay ambientes escolares que permiten al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo y que posibilitan un desarrollo personal significativo”, (Aarón y Milicic, 2000: 451).

Ahora bien y retomando una parte de nuestra cita anterior, podríamos agregar que cuando el o la docente se ha mostrado comprometido a incrementar las posibilidades de aprendizaje en beneficio del desarrollo personal del individuo, necesariamente tendría que reconsiderar las estrategias de enseñanza que ha venido promoviendo en los últimos años y como éstas han logrado ejercer una influencia positiva o negativa en el ambiente o clima de trabajo de su aula, ya que de alguna manera, las estrategias por sí mismas forman parte de la función facilitadora o mediadora del profesor/a cuando éstas han sido diseñadas por supuesto intencionalmente.

Es muy cierto, que dentro del proceso enseñanza y aprendizaje el o la docente juega un papel importantísimo, aunque sería imposible desligarlo de la correlación que ejerce junto con sus alumnos/as y el medio donde se encuentren(Díaz-Barriga, 2002), sin embargo y desde una perspectiva constructivista, es precisamente al profesor/a a quién le corresponde guiar, efectuar, reflexionar y hasta modificar en el curso de su quehacer pedagógico sobre aquellas estrategias implementadas en el salón de clase y con las cuales pudiera apoyarse para procrear un clima de trabajo efectivo con repercusiones significativas en el aprendizaje.

Al respecto Monereo nos da su opinión: “Crear un <clima> en el aula en el que se tolere la reflexión, la duda, la exploración y la discusión sobre las distintas maneras como puede aprenderse y pensarse sobre un tema. Un entorno en el que sea posible plantear la enseñanza de estrategias de aprendizaje como un objetivo explícito y directo”, (1997:38).

Por supuesto que las estrategias de aprendizaje que el o la docente planeé para la ejecución de sus clases, deberán llevar una meta conciente e intencionada a la hora de aplicarlas con sus pequeños/as alumnos/as, pero éstas por lo general permanecen acompañadas de un toque motivacional que el maestro/a siempre agrega en el momento y a la hora indicada. Esta sencilla porción de “polvos

motivacionales” por así decirlo, procrea un ambiente agradable que conjuntamente con las estrategias diseñadas se deja fluir en el interior del aula. Así diríamos que “El ambiente o clima motivacional que priva en el aula y el empleo de una serie de principios motivacionales que el docente utiliza en el diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje”, (Díaz-Barriga, 2002:72), son definitorios en este acontecer de la tarea pedagógica.

C. El clima de trabajo en el aula. Un espacio para la convivencia.

A manera de cierre y para concluir con este subapartado, me gustaría agregar algunas de las cualidades que seguramente circulan por las salas de clase, en donde el clima de trabajo del aula se gesta como un ambiente agradable y saludable que busca afanosamente la promoción del aprendizaje y la convivencia como una necesidad imperante.

Sabemos y es por la mayoría conocido, sobre la problemática que actualmente se vive en nuestras aulas escolares en cuanto al tema de la disciplina y la resolución de conflictos entre los escolares.

Es indispensable y pertinente que precisamente en donde las condiciones desfavorables del clima de trabajo del aula se manifiesten intempestivamente en desequilibrio, se reconstruya de manera solidaria el compañerismo, la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo de los integrantes del grupo en corresponsabilidad con el profesor/a.

Existen ambientes en donde estas carencias se acentúan, quizá porque no se ha permitido un tiempo para trabajar con los niños/as las diversas estrategias para reconocer la aceptación de los otros/as aún y con la multiplicidad de diferencias que se tienen entre todos los miembros de la clase.

Enseñar a los estudiantes a resolver un conflicto con justicia y honestidad son andamiajes que correctamente estructurados llegarán a fomentar un clima de trabajo aceptable.

Es importante también crear un “clima social de normas claras, democráticamente elegidas y asumidas por todos” (Fernández, 1999:28), para evitar en medida de lo posible los falsos roces entre compañeros/as y sobre todo enfrentamientos que carezcan de argumentos que a través del diálogo no se hayan podido solucionar. De lo contrario, al promover resoluciones sin fundamento y con cierta iniquidad se da la cara a promocionar climas violentos, pues así nos lo marca Fernández en esta cita: “la violencia tiene todas las posibilidades de aparecer en un clima donde las normas sean arbitrarias”, (1999:29); por tanto es sugerente realizar la promoción de los valores de igualdad, equidad y diálogo en las aulas escolares desde el inicio del curso, ya que de esta manera será claro y congruente para los alumnos/as la forma de vida dentro del salón de clase. Además si lo que se persigue es el fortalecimiento de una atmósfera que propicie la convivencia en el aprender y por el aprender de entre los mismos actores que la conforman, entonces sólo quedaría implementar acciones que fomenten una cultura de organización en la tarea; así “Habrà que aclarar la organización del trabajo y la metodología a seguir. Se crea un clima <por aprender>. Si no se consigue comunicar este interés, pronto se verá cómo el grupo clase se convierte en disruptivo y surgirán los conflictos”, (Fernández:1999:69). Por tanto, queda entonces abierta la posibilidad de conocer la diversidad de caminos en donde pueda encontrarse el equilibrio para la construcción de un clima de trabajo guiado en el aprendizaje y hacia una práctica de valores como lo es el respeto, la tolerancia, la democracia y el diálogo que a su vez nos lleven a regular los principios básicos de esta forma de ser dentro de nuestras aulas de estudio. No sin antes olvidar que pertenecemos a un sistema de interacciones e interrelaciones en este complejo espacio áulico, y que las diferentes maneras de aprender a comunicarnos también promueven o rompen estos códigos de intercambio y que se sugiere estar muy alerta a este tipo de transformaciones para no perder la dinámica ya estructurada y caer en posibles desequilibrios a la hora de regular el clima del aula. A este respecto Cañal nos comenta: “La regulación se ejercerá, en un plano general, actuando sobre el “clima del aula” o conjunto de condiciones básicas del funcionamiento del sistema que harán posible la dinámica comunicativa que se desea, lo que implica unas determinadas relaciones de poder y afectivas, y sugiere ciertas cuestiones: ¿qué participación en la toma de decisiones tendrán los

alumnos?, ¿qué normas básicas regularán los intercambios comunicativos en el aula?, ¿qué tipo de clima afectivo tratará de potenciarse?, etc.”,(1997:126).

Por lo tanto, creo que la idea que se persigue acerca de esta remodelación de los ambientes escolares va esclareciendo algunas de sus pautas. Diversos caminos apuntalan a a que la construcción del clima de trabajo en el aula en un factor determinante como generador de los aprendizajes que se suscitan en las aulas; que los niños y las niñas que acuden a nuestras escuelas estén en posibilidades de experimentar condiciones favorables que les permitan aprender con entusiasmo, alegría y compromiso; y que a su vez los docentes perciban que estas señales derivadas de sus alumnos/as son el producto de las acciones que se han venido renovando y ajustando en la medida permitida por cada uno/a de ellos/as y de tal suerte que se ha llegado a conocer la combinación de los factores que permiten obtener el equilibrio en el clima del aula como el espacio designado a aprender y a convivir.

Sin embargo, en esta necesidad de retomar, transformar o cambiar siempre surgirán cuestionamientos, dudas o comparaciones a los que comunmente los docentes/as suelen enfrentarse. Pues como por ejemplo no se puede dejar pasar por alto, que el estudio y la dedicación de cada profesional le proporcionará constantemente herramientas para la evolución de su tarea. De esta manera, el profesor/a podrá compartir con sus colegas el tipo de clima que ha venido generando en algunas de sus prácticas hasta estos días; y algunos de los que proponen ciertos autores de manera específica en el campo educativo los enuncio a continuación. Me permitiré transcribirlos textualmente para conservar la orientación de cada autor:

“el clima defensivo, en el que los miembros sienten necesidad de defenderse mediante la agresividad”;(Gómez y Serrats, 1991:194)

“el clima de control, en el que el tutor es el factor coercitivo contra el que hay que defenderse (surge la indisciplina) o ante quien hay que guardar silencio (surge el pasotismo). (Gómez y Serrats, 1991:194).

“Clima polarizado, alcanza su máxima expresión cuando la organización y los mensajes sociales que emite favorecen el éxito de una minoría a costa del fracaso de otros”,(Watkins y Wagner, 1984:57

“clima flexible, fomentar un clima respecto a las normas que se ha comprobado que tiene efectos positivos respecto al que es principal objetivo de la escuela: la educación del alumno y su desarrollo personal”, (Watkins y Wagner, 1991:54).

“clima facilitador del aprendizaje. En las reuniones de la clase o de toda la escuela prevalece una atmósfera de autenticidad, aprecio y comprensión”, (Rogers, 1983:218).

“clima de relaciones, repercute directamente en la percepción que los alumnos tiene de la convivencia”, (Fernández, 1999:38).

“clima de compromiso y confianza, que favorece decisiones colectivas, el compartir sentimientos y dudas, y en actuaciones coherentes ante el alumnado”, (Fernández, 1999:39)

“clima de centro”, es armonioso, entre sus miembros, es factor de prevención para la violencia escolar”, (Fernández, 1999:39).

Así y de manera muy específica, me permití seleccionar algunos tipos de clima y describirlos tal cual lo han sugerido los autores que he consultado hasta la fecha, sin descartar de ninguna manera la posibilidad de que existan muchas otras aseveraciones al respecto del tema de estudio. Además como recordaremos, en el primer apartado de nuestro capítulo, en número una serie de tipos de clima que de alguna manera identifican las prácticas en la gestión educativa del Director de escuela, por lo que seguramente algunas opiniones pudieran coincidir o no con las presentadas anteriormente. Sin embargo, lo arriba citado apunta más su mirada hacia la concepción que algunos investigadores han postulado sobre la manera en que los/as docentes construyen el clima de trabajo del aula, al combinar una serie de elementos que son el resultado de las interacciones que directamente se dan en la labor cotidiana con los alumnos/as, como son por ejemplo: el estilo de enseñanza de

cada docente, la ayuda pedagógica que éste/a brinde a los estudiantes o la evaluación misma entre muchas otras.

Lo que sí sería importante comentar, es que posteriormente a la presentación de este capítulo me fue necesario recapitular a cerca del perfil que los/as docentes al menos minoritariamente tendríamos que cubrir para estar dispuestos de alguna manera a reestructurar en los casos que así se requiera, el quehacer pedagógico de todos los días en aras de impulsar una cultura que genere climas de trabajo en el aula favorables para lograr aprendizajes significativos (Ausbel, 1883).

Finalmente y para cerrar este capítulo, me gustaría transcribir algunas líneas que obtuve de una síntesis del Programa Nacional de Educación, en donde el clima de trabajo en el aula no es abordado como tal, pero que de alguna manera lo enuncian acertadamente al referir al ambiente como uno de los elementos principales que se deberán considerar prioritariamente en todas las aulas escolares de la Educación Básica:

“Las prácticas educativas en el salón de clases estarán centradas en el aprendizaje y dirigidas a respetar la dignidad de los niños.

El ambiente en el aula alentará la participación activa de todos los alumnos.

En su práctica cotidiana, el maestro estará atento a las desigualdades sociales y las diferencias culturales y brindará un trato adecuado a cada uno de los niños y jóvenes, reconocerá y valorará el esfuerzo que realice cada niño, contribuirá a dirimir los conflictos sin actuar injustamente, así como a luchar contra la discriminación; responderá a las diferencias en los ritmos y necesidades de aprendizaje de los educandos” (P.N.E., 2001).

II

*El contexto social, político
Y geográfico de la escuela .*



II

EL CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO Y GEOGRÁFICO DE LA ESCUELA .

En este apartado, intento abordar las condiciones sociales y culturales que se generan en uno de los maravillosos espacios como lo es la escuela, además de describir un poco sobre el quehacer pedagógico de los actores educativos que aquí laboran. Sabemos y conocemos los haceres y deshaceres de estos espacios socioculturales, pero desconocemos algunas de las facetas de éstos, pues estamos concientes de que cada lugar posee características muy particulares que lo hacen manifestarse como irreplicable en este tiempo y momento histórico.

Por ello consideré que sería pertinente explicarles la manera como se suceden las prácticas educativas de el y la directora, así como de los/as maestros/as tanto del turno matutino como del vespertino. Algunas vivencias que los niños/as disfrutaban en este centro escolar y además agregar las características de las acciones educativas dentro del contexto político que se maneja en el Estado de México en este lapso de la historia.

1. LA ESCUELA.

A. Radiografía de un contexto.

Cuando inicie los primeros renglones de este capítulo, caí en la cuenta de lo importante que era describir para otros la situación en la que se encontraba el contexto geográfico, social y cultural de la escuela en donde en algún momento realicé mi trabajo de investigación.

Si bien es cierto, que las prácticas que se desarrollan cotidianamente en los planteles de educación primaria pueden ser a veces tan semejantes y parecidas que nos deja la impresión de que no hay nada nuevo que decir; hoy estoy plenamente convencida de que precisamente en estas últimas décadas es cuando más información hemos empezado a manejar sobre una renovada forma de concebir cada unidad educativa (Pozner, 1997), y de lo mucho que se puede hablar y escribir sobre éstas y el contexto en donde se encuentran inmersas.

La escuela, nuestra escuela como solemos decirle familiarmente los maestros y maestras, ha tenido que irse adaptando a los cambios vertiginosos que los tiempos nos deparan. La tecnología de información y los medios masivos de comunicación han influido para que la realidad escolar se torne en un continuo mecanismo dispuesto a recibir y enfrentar los grandes retos de los modelos educativos en boga.

Sí bien es cierto que cualquiera que esté cerca de una escuela, pudiera imaginar lo que ahí adentro acontece, pues cualquiera de nosotros alguna vez ha pasado por estos recintos (Jackson, 1998), también es cierto que hoy día podría dudar. La realidad de las escuelas de estos años dos mil, empieza a tener giros impresionantes. Director y docentes deben enfrentarse a una tarea verdaderamente profesional. Las prácticas educativas demandan un gran sentido de responsabilidad y competencia ante la niñez con la que ahora se interactúa. Los teléfonos celulares por ejemplo, con un menú tan sofisticado en lo que a juegos de entretenimiento se refiere, hoy forman parte de la cotidianeidad de las aulas escolares. Por tanto, el docente demandará de actividades y estrategias tan versátiles y diversas de las que a lo mejor en años anteriores ni siquiera las hubiera previsto.

De la misma manera, el Director/as de cada plantel educativo, tiene a bien interpretar la gama de información que actualmente le llega a cerca de estos modelos de vanguardia "La gestión Educativa" (Espeleta, 1992), "El liderazgo del Director" (Schmelkes, 1992), por mencionar algunos. No solamente ha tenido que replantear la figura de autoridad que por muchos años le ha legitimado ante toda una comunidad educativa, sino que ahora deberá responsabilizarse de la calidad que en su centro de trabajo se ofrezca: "El director debe ser el primero y el más comprometido con el propósito de mejorar la calidad. Esto significa que el director de una escuela debe sentirse responsable de la calidad educativa de esa escuela. Debe fungir como auténtico líder, capaz de motivar, facilitar, estimular el proceso de mejoramiento de la calidad" (Schmelkes, 1992:65) y demás atributos que le han permitido vislumbrar otros caminos de la función que desempeña. No olvidando que su papel como líder educativo, lo exonera de lidiar con alumnos/as, padres de familia y comunidad educativa en general.

Observamos que en la escuela las cuestiones de gestión educativa son invaluable, sin embargo las técnico-pedagógicas también lo son. Nuestro centro educativo es el lugar en donde los niños y las niñas adquirirán las primeras herramientas que les permitirán desarrollar las competencias y habilidades que utilizarán en su futura trayectoria escolar y que serán definitivas para desenvolverse en un medio polémicamente competitivo. De hecho el Propósito General del plan y programas de estudio vigente enuncia: “Que los niños desarrollen habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas, a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana” (Plan y Programas de estudio. SEP,1992).

Y por supuesto, que es tarea del profesorado atender la demanda de los saberes que se producen y reproducen en la escuela, a través de la organización, ejecución y evaluación de los contenidos programáticos.

Los alumnos y las alumnas, son especiales protagonistas del quehacer educativo, pues aunque sea en ellos/as en donde se tendrá que palpar la labor de la eficiencia que vertieron los/as maestros, también deberán aportar su granito de arena. No en vano la práctica de valores que con tanto ahínco se ha estado trabajando en las escuelas. Los niños y las niñas de hoy también deberán ser ejemplo de esta habilitación de valores incorporándolos con entusiasmo y dedicación hacia su preparación escolar.

Sí bien es cierto que los/as pequeños en edad escolar aún son menores de edad, y los responsables de su educación son los padres de familia: “Son ellos quienes tienen la tutela sobre los hijos menores de edad; quienes deciden enviar a sus hijos a la escuela y, cuando hay opciones, a una escuela en concreto; los padres de familia contribuyen de diferentes formas y con diferentes intensidades para que el proceso educativo rinda los frutos que ellos esperan de la escuela” , nos dice a la letra Schemelkes (1992) , y de hecho queda muy claro que son los/as tutores quienes tienen la carga responsiva de contribuir en lo que a ellos/as respecta con los requerimientos que se les pidan en la escuela en la cual solicitaron la inscripción de sus hijos/as; pero también creo que hay una corresponsabilidad educativa por parte del alumno/a que los padres y tutores deberían cultivar a lo largo de la vida escolar.

Así pues , podemos percibir que la vida de la escuela no es nada fácil y menos aún con las exigencias que hoy día se esperan de ella como institución promotora de la calidad educativa, al mismo tiempo que deberá mantenerse siempre presta para poder enfrentar los retos que a merced de las políticas educativas le han de cercar.

B. El Contexto político-educativo y la escuela.

La escuela, no es un ovni en medio de una galaxia desconocida en donde nadie la pueda tocar, alejada de la universalización terrestre y autónoma en las decisiones de la planificación y normatividad escolar. Por el contrario, es un emporio en donde la Educación no se puede comercializar clandestinamente; pues ésta depende para su funcionalidad, operatividad y legitimidad de los marcos que en política educativa vigente se establezcan.

Por desgracia, las políticas educativas deben sujetarse a las administraciones federales y a la imposición de modelos extranjeros propuestos en ocasiones por organismos multilaterales con gran afluencia en las decisiones gubernamentales de nuestra Nación (Latapí, 1999:40).

Sin embargo, esto no debe incurrir como factor de aislamiento próximo, sino servir como parámetro al enfrentarnos a una realidad sofisticada que demanda una nueva corriente globalizadora, en donde las escuelas jugarán un papel importante al dar cuentas de su calidad a una sociedad esperanzada en aras de mejorar su desarrollo político, social y económico.

Ahora bien, la dinámica de nuestra vida, los medios masivos de comunicación, la Tecnología de Información y la sociedad actual de las últimas décadas, demandan resultados significativos que se vean reflejados en la oferta y la demanda de las oportunidades laborales tanto del mercado nacional como internacional-

México, nuestro país, con características específicamente particulares, tanto en las esferas política, económica, social y educativa no queda exento de las exigencias de una mayoría que requiere estar a la par de un mundo globalizador en donde los retos apuntalan hacia un futuro netamente competitivo.

La educación como factor importante para el desarrollo y progreso de nuestra nación, nos hace detener la mirada sobre los últimos acontecimientos que en material de Política Educativa se manejan y que a la fecha puedan ser determinantes para definir la eficiencia profesional y laboral de corte internacional de nuestros/as ciudadanos/as.

Me gustaría recordar sucintamente uno de los sucesos más importantes que en el año de 1992 tuvo lugar con el entonces Presidente de la República Carlos Salinas de Gortari como testigo de honor en la firma del llamada "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP-SNTE, 1992), y el cual contenía tres puntos principales:

- 1.- La reorganización del sistema educativo nacional.
- 2.- La revisión y actualización de planes, programas, contenidos y materiales de estudio.
- 3.- La revalorización de la función docente y de la figura del maestro.

Este documento dirigido hacia la Modernización Educativa, vislumbraba para entonces su intención hacia una eficiencia y calidad permanente de la educación; además de contar con programas compensatorios, auspiciados por el Banco Mundial (Bonafant, 2001:10) que le ayudarían a fomentar y fortalecer esta nueva ideología y de implementarla prioritariamente en la educación básica.

Ahora la calidad de la educación se convertía no solo en un lujo, sino en una necesidad básica dentro del Sistema de Educación Básica que debía hacerse extensiva a todos los estados de la República cada uno acorde a la normatividad que en materia de educación debió firmarse tras el Acuerdo de Modernización Educativa.

El compromiso educativo que de ahora en adelante portaría el Estado de México, y que en lo particular para efectos de mi trabajo es en quién centraré mi atención, será el de cuidar diversos aspectos que sobre todo ratifiquen y comprueben los resultados que emanen de los centros educativos no sólo cuantitativa, sino también cualitativamente y que mediante indicadores y hasta procedimientos estandarizados permitan realizar comparativos entre "grupos, escuelas, regiones y aún países" y para que ese "clima de la opinión pública" del cual nos habla Latapí (1997), exigente y demandante reciba en lo mediato una respuesta.

C. Acciones educativas implementadas en el Estado de México.

Pese a la descentralización de los Estados a partir de 1992, la SEP no ha dejado por sí solos a los gobiernos de las entidades en cuanto a la aplicación de los programas compensatorios, pues tal es el ejemplo del proyecto de investigación e innovación “La Gestión en la Escuela Primaria”, que la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha tenido a bien desarrollar paulatinamente en los planteles del Estado de México y que ha podido concretizar a través de la serie “Cuadernos para transformar nuestra escuela” 1, 2 y 3, y que a su vez junto con las capacitaciones que ofrecen año con año los Talleres Generales de Actualización han podido hacerse llegar a los docentes en ejercicio quienes tienen la responsabilidad final de entregar cuentas respecto a los niveles de calidad de cada centro de trabajo de educación básica.

En el último de los cuadernillos (No. 3), se esboza de manera muy práctica la elaboración de un proyecto escolar, mismo que deberían redactar en el Consejo Técnico Consultivo cada director/a y sus maestro/as como una alternativa de solución y mejoría en cuanto a la organización y funcionamiento de cada una de las escuelas.

Posteriormente al avanzar algunos años, en cuanto a la operatividad del “proyecto escolar”, las autoridades educativas del Estado de México, decidieron actualizar las versiones, que a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal del Gobierno del Estado y bajo la Coordinación Estatal del Programa Escuelas de Calidad, presentaron un nuevo documento que poseyera características y experiencias más afines a la problemática de la Entidad y que a la vez, sirviera como puente en la transición del “Proyecto Escolar”, al hoy “Plan Estratégico de Transformación Escolar” (PETE, versión 2004).

De manera similar, la implementación del PETE en las escuelas de Educación Básica, llevará a la comunidad educativa a conocer, transformar e interactuar con una nueva ideología que toma sus bases prestadas de la Filosofía de la Calidad (Schmelkes, 1995) y que a la postre se convertirá en el instrumento para iniciar con el plan de mejora de la gestión escolar (PETE, 2004); el cual a futuro se pretende que cumpla con los requerimientos estandarizados que le permitan comparar resultados y observar los aciertos y desaciertos de sus actores

educativos. El Directivo con la tarea de comandar un liderazgo compartido, que invite a su personal y al alumnado a lograr los retos y las metas planeadas en cada ciclo escolar. Además de sentir el compromiso que conlleva trabajar en equipo y no de manera aislada, encaminados hacia un mismo fin: “la calidad educativa”. De la misma manera, considerar que el apoyo que brinden los padres de familia a sus hijos/as será invaluable y que son un eslabón insustituible en esta cadena educativa.

La encomienda que trastoca hoy día a nuestras escuelas requiere profundamente de una acción-reflexión en seco, como pudiera decirse coloquialmente, y que para Schön significaría “reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente-un período de tiempo, variable según el contexto, durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos- nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (1992). Y sí bien es cierto que la tarea educativa que hoy circula por el medio, ya no tendría posibilidades de realizar más escalas y que deberá ser en su ir y devenir correspondiente en donde rinda cuentas de sus resultados a todos esos beneficiarios que le suceden a lo largo de la vida escolar de cada individuo.

Finalmente y a manera de reflexión sobre este apartado, creo que indudablemente el trabajo que se está produciendo en nuestras escuelas necesita ser replanteado desde diversos ángulos; más aún si nos detenemos a leer ciertas opiniones como en el caso del estudio que presentó Guevara, sobre los resultados de algunas evaluaciones en donde manifestaba que México en su gran mayoría era un país de reprobados, (En Delgado, 1992).

Sin lugar a dudas, tanto en los cambios como en las acciones que se han estado implementando en el Estado de México en los últimos años, reflejan la preocupación de las autoridades educativas y de toda una sociedad que reclama ciertos alcances de corte internacional.

No se puede competir ante un frente globalizador, que oferta ocupaciones laborales a las cuales una minoría de nuestros ciudadanos y ciudadanas puedan aspirar, ya que si éstos tuvieron la fortuna de recibir el apoyo educativo adecuado y dedicado a fomentar y a desarrollar las competencias y habilidades necesarias para desenvolverse en su vida escolar y profesional, seguramente no presentarán problema alguno para colocarse en alguna empresa productiva y en el mejor de

los casos, reclutarse en el extranjero en calidad de becario o empleado; pero no así, en el otro lado de la moneda, en donde algunas escuelas han descuidado la misión y la visión para lo que han sido diseñadas.

Por tanto, el Estado de México ha tenido a bien trazar y cimentar objetivos que promuevan situaciones y acciones que conlleven a lograr esa calidad educativa de la que tanto se ha precisado en las Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Calidad. 2003 y a la letra dice:

“Es la escuela que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida”.

2. LA ESCUELA “CONSTITUCIÓN DE 1917” Y SU CONTEXTO GEOGRÁFICO Y SOCIAL.

A. El entorno de la escuela matutina.

Ahora centraremos particularmente nuestra atención en la escuela primaria “Constitución”, ya que en este centro escolar tuve a bien realizar el trabajo de investigación.

Este plantel escolar, se encuentra ubicado en una colonia que lleva por nombre México 86, perteneciente al municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México. Relativamente es una colonia joven, como la definen algunos de los vecinos. No tiene más de treinta años desde que se empezaron a construir las primeras casas-habitación. La colonia está poblada por familias con nivel medio alto, socioeconómicamente hablando, y es una localidad con buena ubicación, ya que se encuentra al centro del Municipio lo cual le permite tener mayor vialidad y comunicación con otros municipios importantes.

La escuela primaria “Constitución”, está enclavada al norte de la colonia. Está rodeada en su mayoría por casas y edificios departamentales, un Jardín de Niños

Federal y dos que tres preparatorias particulares. Alrededor de ésta, no hay comercios; pero sí encontramos áreas verdes y diversas cerradas que en alguno de los casos se han instalado para la práctica del basquetbol: postes con sus tableros y canastas.

Es una colonia cotizada en cuanto a la plusvalía de sus predios, ya que las vías de transporte y comunicación son abundantes y variadas, lo cual le permite a la población local trasladarse a diferentes puntos de interés que pueden encontrarse por su cercanía en Naucalpan, ya que éste es uno de los Municipios industriales y fabriles más importante del Estado de México, con centros hoteleros de buena calidad, Sucursales bancarias, tiendas de autoservicio, industria restaurantera, mercados públicos y sobre ruedas, escuelas federales y particulares, así como museos y parques recreativos de gran extensión.

La junta de colonos de la localidad ha referido que las familias tienen una especie de pacto pues cuando los hijos crecen y se casan, regresan a rentar o comprar casas y terrenos dentro de la colonia, ya que buscan quedarse nuevamente en su lugar de origen. No así, podríamos decir de la población que asiste a la escuela Constitución; pues en su gran mayoría ésta pertenece a las colonias aledañas al plantel escolar; las cuales son de condiciones económicas más bajas y muchas veces hasta humildes.

La primaria Constitución, tiene casi los treinta años de fundación al igual que la localidad en donde se encuentra; de hecho, fue construida como proyecto ex profeso desde que el terreno fue donado por uno de los terratenientes de la colonia, ya que así lo refiere la Directora de la Escuela en algunos de sus testimonios:

“A pesar de que regalaron el terreno, el Municipio puso muchos peros para poderla construir. Primero hicieron un solo edificio y sólo funcionaba el turno vespertino, que es en donde me llama – ron para debutar por primera vez como Directora”(T-1).

Posteriormente, al construirse un segundo y tercer edificio, así como el resto de las instalaciones, dio lugar a crear el turno matutino, quién fue solicitado por la Directora mencionada la cual tramitó su cambio de turno.

Así la escuela “Constitución de 1917”, empezó a laborar en sus dos turnos y con un alumnado exclusivo de la propia colonia:

“Yo diría que era un estudiantado privilegiado, educado, comprometido. Y sobre todo... ¡los padres!, ¡los – padres!, eso sí. ¡Qué colaboradores!, ¡cómo nos apoyaban! Y además ¡nos procuraban! (T-3).

De aquí que la escuela empezaría a tomar un giro que le duraría por muchos años, construir una legitimación ante la comunidad que la vio crecer.

Algunos de los testimonios rescatados de los docentes en esta investigación, aseguran que a quién debe dársele el crédito por “haber levantado la escuela”, debería ser a la Directora en función; y algunos otros aseveran que “mucho de lo que se ha logrado en la escuela “ se debe a los padres, por su compromiso tan grande con sus hijos/as, además de garantizar que la preparación profesional de los mismos ha tenido mucho que decir; ya que los estudiantes siempre estaban motivados y sobre todo bien estimulados.

Hoy día, la escuela “Constitución de 1917”, goza de un prestigio académico importante, que con las clases del idioma inglés que se imparten prorrateadas por cuenta de los padres de familia y con apoyo del Municipio, éste se ha venido a reforzar.

Ha registrado una matrícula de entre 600 y 650 alumnos/as en los últimos cinco años escolares. La población que actualmente se inscribe en el plantel no corresponde a la colonia en donde se encuentra el edificio, ya que la mayoría de las familias están conformadas básicamente por adultos; luego entonces, las vacantes para ingresar a la institución son motivo de gran discordia entre las comunidades aledañas a la escuela, ya que ésta es muy cotizada por los padres y madres de familia de esas localidades.

La plantilla del personal consta de 18 profesores frente a grupo. La Directora, Subdirectora, Profesora encargada del Aula de Informática, Profesora de Educación Física y dos Profesoras de Apoyo Técnico a la Dirección. Además de los tres trabajadores de intendencia.

Las prácticas que se desarrollan en esta escuela son variadas y complejas. A simple vista, pareciera que todo es igual a como se desempeñan en otras escuelas, pero definitivamente la cultura que en este caso las distingue, obedece a la manera en la que los sujetos se interrelacionan y conviven, y que a su vez van formando patrones que los identifica además de hacerlos únicos e incomparables. Así podríamos decir que la cultura en una escuela “se concibe como el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad”, (Pérez, 2000:71).

En algunas escuelas, notamos que existen normas y comportamientos que se tienen muy arraigados ya de años atrás, y que en el esmero por perfeccionar este tipo de acciones lleva a sus actores educativos a centrarse con mucho más ahínco en cierto tipo de tareas, como por ejemplo lo es la organización que de ella emana, que en este caso está comandada por la Directora, ya que es ella quien representa la autoridad y además de su especial porte y personalidad, tanto el personal docente como alumnos/as y padres de familia, le han otorgado cierto grado de legitimación que por su gran trayectoria en el magisterio la han hecho acreedora y que se asemeja en gran medida con lo que nos dice Habermas: “La legitimación es la validez, el reconocimiento y la justificación que hace la sociedad de algún fenómeno o hecho”, (En Jiménez, 1995).

Esta figura de autoridad que se hace presente a diversas horas de la jornada escolar, para supervisar las tareas que ejecutan sus maestros/as y ellos/as a su vez estar alertas en cumplirlas y efectuarlas cabalmente, vigilar el desempeño de los/as niños/as en las aulas y su comportamiento dentro del plantel tanto como el tiempo lo permita, ya que habrá de atender una verbena de problemas y soluciones que los padres de familia no dudarán en presentarle y finalmente resolver los pormenores que como resultado de la socialización dentro de la escuela se le dan en el quehacer y deshacer de cada día y que al respecto nos dice Goffman:

“el actor participa activamente en el proceso de su propia socialización, contribuyendo de esta manera en la recreación del sistema social donde vive y actúa, de tal modo que se puede decir que (re)construye la realidad social dándole un sentido”, (En Jiménez, 1975); y en este caso, creo que la Directora del plantel “Constitución”, recrea un sentido a su labor desenvolviéndose en todas

esas facetas que la hacen ser Directora de la Escuela, Supervisora de niños y adultos, mediadora de conflictos y demás acciones dentro del propio proceso.

Los/as docentes por su parte toman la batuta al encaminarse con sus pequeños alumnos/as hacia el salón de clases, después de haber presenciado un homenaje cívico y social o una simple formación de rutina. Cada quién sabe a donde dirigirse, ya que la actividad que le sucede no siempre les corresponde a ellos/as, sino que pueden encaminarse hacia una clase de Computación o Educación Física; y en caso contrario, de cualquier manera no habría mayor distinción, los maestros y maestras de esta Institución están tan familiarizados con su grado que pareciera no haber ningún problema a la hora de ejecutar las labores del día; pues es tan peculiar la manera como en esta escuela la Directora del plantel realiza la distribución de grupos que generalmente cuando debe reportar a la Supervisión Escolar la asignación de grados, curiosamente no hace movimientos; acostumbra dejar a los docentes en el mismo grado del año anterior. A menos que alguno de los profesores pida un cambio o se jubile. En este caso el profesor que llegue a cubrir ese lugar, trabajará con segundo grado como una prueba a su eficiencia (la Directora siempre deja este grado vacante para los “nuevos”). Sí en unos años, este maestro/a, demuestra ser “confiable” ante los ojos de la Dirección entonces podría darse el caso que se le cambiara el grado.

El primero y sexto año se encuentran asignados los profesores considerados como los más responsables, éstos grados son calificados como “especiales” y de tercero a quinto se distribuyen acorde al nivel de eficiencia que refiera el criterio de la Dirección de la Escuela. Esta repetición de acciones me recuerda lo que Berger y Luckmann comentan sobre el concepto de habituación: “Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta . Además, la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos.”(1999:74), y que se asemeja en gran coincidencia con las diversas y variadas prácticas que se efectúan en este plantel a la hora de entregar los oficios de asignación de grados a cada maestro/a de grupo.

La familiaridad con que cada docente acude a su cita dentro del grupo, es sorprendente. Pareciera estar todo bajo control: el saludo hacia su alumnado, enseguida el pase de lista, la revisión de las tareas y la ejecución prominente de sus clases. Diariamente dentro de cada aula de trabajo de la escuela “Constitución” podríamos observar el desarrollo de estas rutinas (Rockwell, 1999), que por supuesto en cada una de ellas admiraríamos su muy singular toque de distinción entre uno/a y otro/a docente a la hora de ejecutarlas, además de la recreación ambiental que le dan al clima de trabajo generado en su salón de clase.

La dinámica de las prácticas en la escuela “Constitución” son muy diversas e interesantes, lo cual me causó gran dificultad para elegir a mi sujeto de estudio, sin embargo para el alcance de mi investigación, opté por elegir a una maestra de tercer grado que posee todo el reconocimiento por parte de la comunidad educativa como una de las mejores profesoras de la escuela; lo cual llamó mucho mi atención y por ello llevé a cabo los trámites para que se me otorgara la anuencia de realizar mis observaciones dentro de su aula.

B. El entorno social de la escuela vespertina.

Del otro lado de la moneda se encuentra la escuela vespertina, la cual se ubica en el mismo espacio geográfico que ocupa el edificio del turno matutino, pues recordemos que de hecho el primer turno que inició el servicio educativo en estos centros, fue precisamente el de la tarde y que para comodidad e identificación de los actores en estudio a ésta última me referiré en lo sucesivo como: la escuela vespertina.

Este Centro de trabajo, difiere muchísimo de lo que ocurre en el turno de la mañana, pues tan sólo basta con mencionar la plantilla de docentes que lo conforman: se encuentran frente a grupo seis docentes, una maestra de apoyo a la dirección, una profesora frente al Aula de Informática y la Directora de la Escuela.

El alumnado es muy reducido ya que su matrícula oscila entre 70 y 80 niñas y niños, a pesar de que se han implementado clases de Inglés de primero a quinto grado subsidiadas por los padres de familia y con apoyo del Municipio de

Naucalpan, se atiende al sexto año. Sin embargo los problemas de verse con tan poco alumnado han empezado a manifestarse, ya que la Directora de la escuela ha tenido que presentarse a la Subdirección de Educación en Naucalpan a juntas administrativas en donde ha sido tratado el tema de la “baja población”, cuestión que a su plantel escolar atañe significativamente. En estas reuniones, se le ha dicho que no se justifica un turno en donde el alumnado no supera ni siquiera a los cien alumnos/as,

cuestión que ha venido un tanto a mermar la estabilidad laboral de la que gozaba la institución. Pero, pese a las adversidades que se viven en estos casos, podríamos observar que el clima de trabajo que caracteriza a este plantel se ha dejado palpar de manera muy fraternal ante las relaciones interpersonales que surgen de entre los actores que aquí estudian y laboran.

Es curioso, cómo todos los docentes conocen por su nombre de pila a casi todo el alumnado y viceversa cómo los estudiantes se dirigen a cualquiera de los profesores/as con la misma familiaridad como lo hacen con su maestro de grupo. Pues recordemos que es tan reducida la plantilla de personal que la mayoría de los niños/as de tercero a sexto han rotado con la mayoría de los docentes.

Las labores que aquí se desarrollan, cumplen con la normatividad que en cualquiera de los centros escolares se requieren; sin embargo este turno tiene un gran toque especial: Desde que los docentes llegan “como a su casa”, expresión que en algunas ocasiones he escuchado por alguno de ellos/as a la hora de entrada, se saludan, se sonríen, firman su hora de entrada en el libro de asistencias y esperan con gran optimismo lo que en unos minutos será el momento del inicio de la jornada.

Después del toque de entrada, cada uno de ellos/as acude a su lugar correspondiente, para situarse frente al grupo que tienen asignado. Todos/as toman con gran seriedad y responsabilidad la comisión en la que han sido nombrados y posteriormente emprenden la marcha que a la voz del o la maestra de guardia, les hace dirigirse a sus aulas habituales.

Los contingentes se observan a lo lejos como un solo, ya que es mínimo el alumnado en relación con la escuela de la mañana.

Podría decirse que la dinámica en la que los actores sociales de esta Institución se desenvuelven es muy particular. Avanzan en parejas, o tercias hasta sus

salones platicando y comentando entre ellos o con sus alumnos/as los pormenores del día.

Al llegar a sus grupos, el trabajo comienza con gran familiaridad. Se ubican de doce a quince niños/as por grado aproximadamente y generalmente se empieza por la revisión de las tareas; posteriormente el pase de lista, en seguida la explicación del primer tema a tratar, la localización de las páginas del libro que habrán que resolverse y como conclusión del ejercicio, un trabajo en el cuaderno de notas. Pareciera que los rituales y usos en la escuela son mecanismos indispensables para sobrevivir dentro de la dinámica escolar, pues ya nos dice Rockwell tan acertadamente sobre este punto: “Los rituales son necesarios para organizar el encuentro diario entre maestro y alumnos. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas”, (1999:32), de manera que a lo largo de la jornada escolar, se van desarrollando situaciones que muchas veces parecieran ser repetitivas y tediosas, pero que al mismo tiempo son necesarias e indispensables.

En este turno las jornadas son más pesadas, nos refiere una de las maestras:

“viene uno de comer, y luego ¡te da un sueño!. Pues como no quieres, sí apenas empieza la digestión. Y la otras que son tan poquitos niños, que se hace muy largo el trabajo. A veces planeo las actividades del día y se me acaban antes de las seis, entonces tengo que inventar algo para que continúen”, (T-5).

Algunas opiniones como la anterior, se hicieron frecuentes en algunos/as maestros/as que fueron entrevistados durante el proceso de investigación y que a pesar de estos pequeños inconvenientes siempre manifestaron superar con optimismo las adversidades que el turno les deparaba...

“Pues es parte del trabajo. Ni modo, ni quejarse. A como está la situación en los turnos vespertinos, más vale echarle muchas ganas”, (T-6).

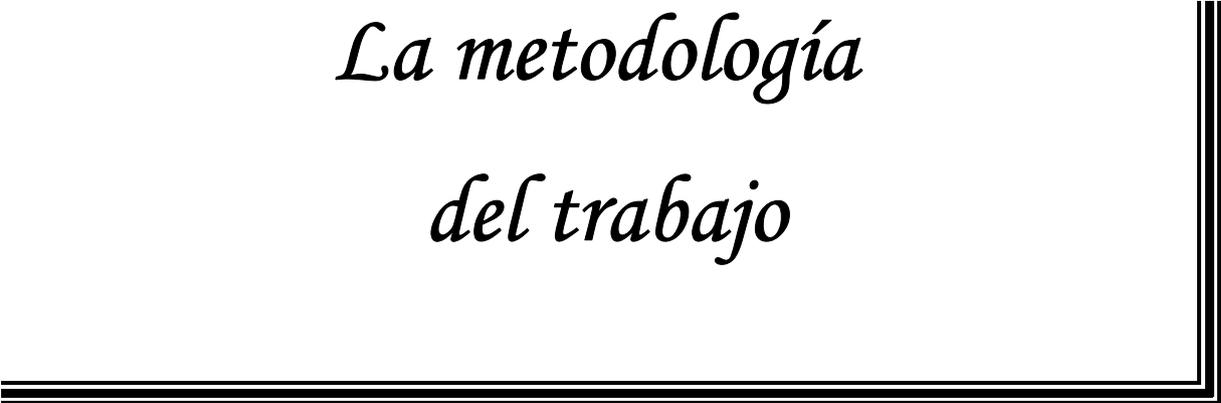
En general, las preocupaciones de lo cotidiano llegaban a formar problemáticas que en su opinión eran “gajes del oficio” y que muchas veces no podrían evitarse y habría que afrontarlos como vinieran y con gran madurez, para no desestabilizar el buen ambiente de su escuela.

En las diversas pláticas tanto formales como informales con el personal docente, hubo algunas que llamaban mi atención por la gran entereza y seriedad con las que se tomaron; las cuales emanaron de uno de los maestros que estaba al frente del cuarto grado, en el año en el que me dí a la tarea de iniciar las observaciones. Por lo tanto me dirigí a él, para explicar mis pretensiones sobre un trabajo de tesis y aceptó albergarme en su aula para formar parte del trabajo aquí elaborado.

Posteriormente describiré en el capítulo asignado a la metodología, los referentes en cuanto a la formación profesional, años de servicio y trayectoria magisterial de los dos docentes que tomaron parte en este trabajo de investigación.

III

*La metodología
del trabajo*

A decorative border consisting of two parallel black lines. It starts as a horizontal line on the left, then turns 90 degrees clockwise to become a vertical line on the right, forming an L-shape that frames the bottom and right sides of the page content.

LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO

Qué difícil será para mí escribir este capítulo. Tanto como lo fue la delimitación del objeto de estudio para la realización de este trabajo; ya que los dos años escolarizados que permanecí en la Maestría no me fueron suficientes para complementar los cuestionamientos que en un momento dado necesitaba para integrar el problema de investigación.

Por supuesto y tal como lo comenté en los inicios de la introducción, para mí fue un gran problema despegarme de la investidura de maestra de escuela que durante veintiséis años de vida profesional he llevado a costas ininterrumpidamente y que de pronto caigo en la cuenta que “la máscara encubridora” (Fernández, 1987), que había venido portando por tanto tiempo ha empezado a disolverse al tomar este nuevo papel que me ha llenado de gran temor y del que jamás hubiera imaginado asumir como lo ha sido el de investigadora aprendiz en el campo educativo.

Primeramente y para poder acercarme al objeto de estudio, tuve que analizar que la práctica educativa de los actores sociales en cuestión, posee diversas dimensiones. Y que la manera como yo la ejercí durante muchos años, produjo una brecha que poco me permitió separar la acción de la reflexión. Siempre estuve en la creencia de alcanzar un modelo ideal “acerca de lo que, según algunas concepciones, <debe ser> el trabajo del maestro”, (Mercado, 1999:101). Tratar de crear lo perfecto en la práctica, imposibilitada a caer en errores, legitimar ante una comunidad educativa un reconocimiento pedagógico y laboral que te distinga del resto del personal y demás atributos que cualquier docente quisiera adjudicarse. La cuestión fue cómo tuve que aceptar que los cuestionamientos que durante tanto tiempo concebí a lo largo de mí trayectoria laboral, ahora necesariamente tendrían que tomar otro rumbo. Y fue entonces cuando me notificaron el nombramiento de mi asesora y el horario en que teníamos que contactarnos para dar inicio a la formalidad del trabajo de tesis.

Tiempo después, registré el nombre oficial del proyecto del trabajo citado con el visto bueno de la asesora, al mismo tiempo que me pedía la calendarización de

un cronograma que debiera incluir las visitas a los lugares donde se fuera a realizar el trabajo de campo.

Fue entonces cuando comprendí que la posición en la que ahora me encontraba requería de mirar con otra lente lo que en algún otro momento no había podido comprender.

Sin embargo, de investigación sabía poco o casi nada. Únicamente lo que había tenido que leer a marchas forzadas ya que lo que interesaba entregar era un primer adelanto del proyecto de investigación, del cual yo me ubicaba muy lejos de concretar.

Me hacía muchas preguntas sobre lo que ocurría en la práctica: ¿qué tanta importancia dábamos los maestros a los contenidos programáticos?, ¿los niños y niñas aprendían con el mismo ritmo?, ¿las formas de evaluación utilizadas en el aula, eran las más adecuadas? ¿Cómo eran los estilos de enseñanza de los docentes? y demás cuestionamientos. La verdad era que no encontraba el sentido a donde verdaderamente quería llegar

Pero, y a pesar de toda esta inestabilidad, el tiempo fue mi mejor aliado, cuando empecé a documentarme en lo que posiblemente sería el tema de mi proyecto “el clima de trabajo en el aula” y recopilar materiales que me sugirieran ideas para focalizar sobre la línea de investigación más adecuada, encontré que “Apoyarse en las ideas de otros ayuda al investigador a clarificar las cuestiones que pudieran surgir en un posible proyecto, así como los métodos más adecuados para dicha investigación”, (Giddens, 1997:714). Fue entonces cuando consulté con mi asesor, que corriente epistemológica seguir para dar marcha a la problemática de investigación y aunque en lo personal disto mucho de ser toda una investigadora en el sentido estricto de la palabra, creo haber sembrado la curiosidad inherente de todo ser humano al empezar a dar los primeros pasos en un trabajo de esta naturaleza.

Ahora bien, sí de lo que se trataba era de empezar a dar pequeñas explicaciones a las interrogantes que ya se inclinaban a aclarar y a comprender los sucesos ocurrientes en el aula y de los actores que transitan a diario por ella, así como sus maneras de actuar e interactuar y de las relaciones e interacciones que por ende tienden a bien promover ciertos climas sociales y sus repercusiones en el aprendizaje; entonces era el momento de iniciar con una metodología que se

acercara paso a paso a esta realidad expuesta. Además de corroborar que se adaptara a las necesidades de indagación que hasta entonces se había estado persiguiendo.

Sí bien consultando a algunos autores, pude darme cuenta como aún existen debates sobre la eficiencia de los métodos cuantitativos y cualitativos y de cómo diversos investigadores inclinan sus opiniones hacia una corriente epistemológica o tal vez a la otra, pero todo en beneficio de buscar mejoras en los resultados de las investigaciones y de llegar a creer que se tiene el control de la verdad. Sin embargo no se debería ni se podría quitar el crédito a las aportaciones de cada una de estas corrientes. Por un lado es sabido lo importante que es el conocer las técnicas de muestreo, medición y datación en la recopilación de los datos, análisis estadísticos y gráficas que por ejemplo se fomentan en los métodos cuantitativos, pero por el otro lado qué interesante sería conocer algunos usos de la etnografía y sobre todo con fines pedagógicos, como: “El más importante es el que se relaciona con la comprensión de la especie humana, de cómo vive la gente, cómo se comporta, qué la motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas –en gran parte implícitas- que rigen su conducta, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, la conducta”. (Woods, 1998:24) y demás aspectos que podrían enumerarse detalladamente cuando se está al frente del campo de estudio. Es por ello que he decidido impulsar el sentido de la investigación hacia la corriente cualitativa-interpretativa, ya que por medio de sus estrategias podré desentrañar los diversos aspectos que me interesaron al observar las diversas facetas que el o la docente vivieron de manera consciente o inconsciente la construcción del clima de trabajo en su aula.

1. ¿Porqué etnografía?

A. Los primeros pasos hacia la Etnografía.

Los primeros peldaños que tuve que seguir para poder iniciar una investigación de corte etnográfico¹, fueron aquellos en donde reflexivamente tuve que detenerme a comprender la realidad en la que ahora me encontraba. Comprender que la Etnografía me proporcionaría los elementos para dar cuenta de lo que sucede en cualesquiera de nuestras aulas escolares. Que los sujetos que ahí interactúan

diariamente tienen una cultura que los distingue de todas las demás, debido a su forma de interrelacionarse, de habituarse, de hablarse y hasta incluso de mirarse. Que quizá aparentemente todo lo que acontece en una sala de clase se da con los mismos patrones, pero no así con los mismos significados. Cada salón, cada aula posee sus muy particulares códigos de intercambios, hasta las risas y los gritos pueden llevar mensajes sugestivamente especiales. Por ello la decisión de trabajar con la Etnografía, pues ésta “Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta con su significado e interpretaciones”. (Woods, 1998:18).

Sobre todo ahora, más que nunca creo que la Etnografía vendría a convertirse en mi mejor opción, ya que ha sido utilizada por diversos autores en el campo educativo. Se encuentra una diversidad de literatura que complementa las inquietudes del investigador novato, con el cual yo me identifico, pues en este sentido, debo encontrar entendimiento a los significados que el/la docente efectúan en la procreación de su práctica.

1 El modelo etnográfico presenta un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo. Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas. Se investiga un pequeño número de casos, quizás sólo uno, pero en profundidad. El análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario. (Métodos de investigación cualitativa .Witrock, 1990).

Reconocer que en el espacio áulico se desencadenan circuitos de intercomunicación entre todos los actores que ahí se desempeñan y que no obstante sería interesante encuadrar en la historia de la vida del aula a la figura del docente, precisamente porque de alguna manera dentro del estilo interpretativo que la investigación permite, me veré posibilitada a discernir la manera en como estos sujetos se apropian de la función mediadora del aprendizaje en sus tareas cotidianas y sus repercusiones en la construcción del clima de trabajo en el aula.

Por tanto, sería interesante saber que para enfrentarse con éxito a este tipo de investigación, se debe ser lo más paciente posible, ya que la recopilación de los datos muchas veces puede manifestarse oculta, a cuentagotas o por fases. Al respecto Woods nos menciona: “la realidad social aparece como formada por diferentes capas. Además también se reconoce que está en constante cambio. La vida en grupo puede tener ciertas propiedades constantes -que, por supuesto, es importante descubrir-, pero también es un flujo, un proceso de oscilaciones, ambigüedades e incongruencias. Nuestra tendencia instintiva es la de tratar de resolver esas ambigüedades y esas incongruencias cuando nos cruzamos con ellas, pero son en verdad la materia misma de la vida, que más bien hay que comprender que resolver y, por ende, eliminar”.(1998:19).

No debemos olvidar que la Etnografía, también ofrece ciertas garantías para algunos investigadores principiantes como sería mi caso. Pues al iniciar el trabajo de campo muchas veces se vive con incertidumbre la consolidación del objeto de estudio, y el desarrollo que va generándose bajo el respaldo de una metodología interpretativa te permite ir avanzando en el proceso de identificación del objeto al mismo tiempo que se reestructuran cautelosamente las intuiciones de nuestro pensamiento. De esta manera Guerrero explica que: “En la investigación etnográfica educativa no sabemos al principio dónde nos van a llevar nuestros pasos perdidos ya que las categorías de observación no están prefijadas antes de entrar en el campo. En este sentido, podemos decir que es casi inductiva y que poco a poco haciendo más tangibles nuestras intuiciones iniciales, nos acercaremos a los significados locales y a las interrelaciones de un

contexto específico”.(1991:20). De esta manera me es más fácil darme a entender, del porqué he decidido continuar con una línea de análisis cualitativa, que me permita vivir y convivir conjuntamente con los sujetos sociales en un espacio delimitado y relacionarme a la par con sus formas de actuar dentro del contexto educativo. En el entendido y que por supuesto bajo una acertada supervisión y el compromiso personal de documentarme y acercarme a la bibliografía pertinente que respalde el objetivo que pretendo, podré entonces alcanzar las pequeñas metas que me he fijado al introducirme en el mundo de la Etnografía.

Por ello quisiera puntualizar algunos conceptos clave de la etnometodología enunciados por Garfinkel (En Guerrero, 1987), que me parecieron de suma importancia para tenerlos presente en cada fase del trabajo de investigación que he venido recopilando paso tras paso:

- a) la indexicalidad, esto es, la construcción de la vida social a través del lenguaje (el lenguaje de la vida cotidiana). Las palabras sólo adquieren su sentido más completo dentro del contexto donde se producen y utilizan (obsérvese cómo encontramos huellas de esto en los presupuestos etnográficos). Las formas simbólicas (enunciados, acciones, reglas, etc). Constituyen una indexicalidad infinita: no obstante, los significados – aunque no generalizables- son inteligibles para los que habitan en el contexto donde éstos se generan.
- b) la reflexividad: con ella se designan las prácticas, las actividades de las estructuras sociales y la equivalencia entre la comprensión y la expresión de esa comprensión. La naturaleza de los actos por los que nos desenvolvemos en nuestra vida diaria son similares a los procedimientos que utilizamos al describirlas, es decir, cuando describimos una situación la estamos construyendo.
- c) la accountability; bajo esta expresión los etnometodólogos contemplan aquellos fines prácticos descriptibles que organizan nuestras actividades.
- d) La noción de miembro: con este concepto se definen esa especie de códigos (lingüísticos, culturales) que hace que nos sintamos como pertenecientes a algún grupo social.

En: Guerrero, 1991:15-16

Me he atrevido a compartir los aspectos anteriores de una manera textual, únicamente con la finalidad de incrementar mi acervo y como un indicador más sobre lo enriquecedor que puede ser la literatura en cuanto a métodos cualitativos se refiere y que específicamente en este caso basa su cuestionamiento en los trabajos dedicados a la Etnografía Educativa.

B. Una mirada al campo de estudio.

Una vez decidida por el método cualitativo de la investigación, el siguiente paso era inevitable. La primera mirada al campo de estudio. ¿Porqué tener miedo?, más bien lo que llevaba a cuevas era ¡pavor! Hasta estos días, no se porque aquella sensación en mis sentimientos, sí toda mi vida laboral me la había pasado en las escuelas, y mucho mejor... en los salones de clase.

Quizá tal vez lo fue, por las creencias con las que culturalmente me fui formando. En fin de cualquier manera tuve que soportarlo y superarlo, así como dar marcha adelante para ser aceptada en algún centro de trabajo.

En realidad, no se si los trámites en todas las regiones se den de la misma manera, pero al menos del lugar donde yo provengo, no es tan fácil entrar a realizar estudios de campo. Los maestros y maestras de la entidad del Estado de México tienen muchas reservas en cuanto a estas investigaciones se refiere, las creencias al respecto manifiestan inconformidad y molestia en la base, se piensa que la gente que se acerca a las aulas sólo lo hace con miras a actualizarse sino que se presentan a supervisar y criticar destructivamente la tarea pedagógica. Por ello, me fue difícil realizar mi estudio con un permiso oficial, no así a través de las relaciones personales que con algunas autoridades he cultivado años atrás.

Así, me atreví a visitar a la Supervisora Escolar de una zona del Municipio de Naucalpan y conciliar el permiso por la vía amistosa. El cual me fue concedido y autorizado para presentarme en una primaria federal en sus dos turnos y poder visitar con anuencia de los interesados/as a dos profesores/as que por recomendaciones de los directores me interesaron en las referencias dadas en cuanto a sus historias profesionales.

Primeramente al presentarme con los directores de las escuelas no sentí tanto repele, el problema fue al comparecer con los compañeros/as maestro/as.

Afortunadamente con el profesor del turno vespertino me sentí aceptada como en casa, fui presentada al alumnado/a con gran familiaridad y entusiasmo y recibida con la misma reciprocidad que como lo había vivido con su profesor. No así, con la docente del turno matutino, en donde supuestamente se había hablado previamente con ella para que otorgara su consentimiento. No obstante la bienvenida no fue nada grata para ambas partes.

Pienso que esta reacción tal vez obedecía en gran medida a que en ciertas ocasiones “los maestros pueden temer perturbaciones de su propio y delicado equilibrio vital. Los extraños sólo pueden ser percibidos como amenazas a ese equilibrio. A pesar de las seguridades del investigador, también pueden sentir que se los está evaluando. En consecuencia, pueden sospechar un menoscabo de su posición profesional en la escuela. Si a todo esto se agrega la habitual sospecha de que es objeto de investigación educativa, y probablemente también los motivos del investigador, y un sentimiento de que pueden llegar a constituirse marcos de referencia distintos, desprovistos de simpatía y productores de malas interpretaciones y representaciones erróneas, el resultado puede ser una activa oposición al estudio propuesto”, (Woods, 1998:41-42); y así fue como se dió la aparición de mi presencia en esta singular presentación al campo. Sin embargo conforme me fui habituando en cada sesión, la profesora del grupo empezó a adquirir otras posturas. Algunas veces actúo con indiferencia y en otras con una gran resignación.

Con todo y con que aún no había definido las técnicas e instrumentos de la investigación, sabía que mi trabajo basaba todas sus expectativas en la observación. En diversos ángulos de mi práctica docente tuve la necesidad de observar: a mis alumnos/as cuando tenían que resolver un examen, a la hora de exponer una clase, en el homenaje cívico, a mis compañeros/as tan sólo, hubo gran necesidad de observarlos en los Consejos Técnicos por ejemplo. A los padres y madres de familia, en ocasiones que tuvimos que reunirnos para firmar las boletas de sus hijo/as, a la hora de entrada y de salida y demás. Creo que no descansaría de enumerar todas las acciones en donde alguna vez tuve la necesidad de observar. Pero ahora me enfrentaba a otro tipo de observación, sobre todo porque debía sistematizar la información que obtendría y ahora ¿cómo lo haría? Primeramente, me pareció muy lógico informarme sobre lo que había

escuchado a cerca de la observación participante. No me quedaba muy claro en qué momento sería participante o no. Sin embargo al leer el texto de Bertely encontré lo siguiente: “Observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos. A mi juicio, el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. Estas modificaciones, más que considerarse como interferencias, deben valorarse como datos significativos”, (2000:48-49). Así fue como decidí empezar la travesía por el mundo del campo educativo, acompañada siempre de un cuaderno de notas, en donde empecé a apuntar todo lo que veía y oía. Posteriormente éste se convirtió en otro instrumento más de la citada Investigación.

Ahora como las piezas de un rompecabezas empezaban a acomodarse los presupuestos teóricos que hasta entonces me habían estado preocupando. De momento, ya me encontraba con las exigencias que requiere el situarse en un trabajo de campo, y ahora las interrogantes respecto al problema de la investigación ¿serían las correctas? Efectivamente lo que observaba en las aulas respectivas ¿respondía a las expectativas que me había trazado? ¿El docente era un mediador entre el clima de trabajo generado en el aula y los aprendizajes? Estos fueron algunos de los cuestionamientos que inicialmente persiguieron el problema de investigación cuando inicié con las primicias dentro del campo. De tal suerte que el tema del proyecto quedó registrado en su primera versión de la siguiente manera:

“EL DOCENTE COMO MEDIADOR DEL
CLIMA DE TRABAJO
EN EL AULA”

Posteriormente al analizar lo que pausadamente había estado documentando tras mi estancia en las aulas de clase en donde me dediqué a observar, me permití confrontar diversos puntos de vista de los que yo portaba en mi experiencia personal como docente y de lo que el resto de mis compañeros/as

realizaba en sus prácticas de la escuela donde laborábamos, con lo que ahora otros/as hacían en su desempeño profesional.

Aunque de inicio pensaba que todo lo que vería sería de manera muy similar, poco a poco leyendo y releendo los registros de observación me fui dando cuenta que las acciones que se efectúan en un espacio y tiempo específico, nunca pueden desarrollarse de la misma manera, ya que la realidad social siempre es otra en cualquier sitio o lugar. Los sujetos y las acciones siempre serán diversas, porque la vida cotidiana que se construye en un aula de estudio posee significados y códigos históricos distintos. Por lo que esto llegó a representar para mí uno de los más grandes retos dentro de la metodología etnográfica. Comprender que en “En el trabajo de campo hay mayores posibilidades de que se obtengan resultados inesperados que en la mayoría de los restantes métodos de investigación, ya que el investigador puede encontrarse con la sorpresa de que las ideas preconcebidas que tenía sobre el grupo o la comunidad en cuestión eran totalmente erróneas”, (Giddens, 1997:722). Y sí dentro de lo que cabe mis presupuestos no fueron del todo erróneos, si llegué a pensar y a minimizarlos, esperando que lo observado, seguramente ya lo había visto o vivido en algún momento de mi carrera profesional. Por ello y al realizar una nueva revisión del objeto de estudio y compararlo con los cuestionamientos iniciales que portaban el tema del primer registro del proyecto, con lo que verdaderamente ahora se me presentaba en las aulas de estudio, reconsideré que no tenía otra alternativa que la de adecuar protocolo formal para mi investigación y que de alguna manera como lo enuncia Bertely, vinieron a fortificar el sentido de ésta: “El investigador educativo debe partir de un protocolo en el cual, entre otras cosas, demuestre la viabilidad de su enfoque metodológico a la luz de preguntas de investigación claras y justificadas. El enfoque etnográfico, cualitativo o interpretativo en educación se aplica a preguntas de investigación específicas, y no a problemas en los que un enfoque cuantitativo o deductivo puede resultar más adecuado o fructífero”, (2000:44).

Así, de esta manera enlisto a continuación una serie de preguntas que conformaron el soporte para la reconstrucción del objeto de estudio en el presente trabajo:

- ¿Es el ambiente del aula, un factor importante para la construcción de los conocimientos en los niños y las niñas?
- El o la docente ¿son las figuras facilitadoras o mediadoras de la enseñanza y el aprendizaje dentro del ambiente generado en el aula?
- ¿Es posible que el ambiente o atmósfera de la clase, se defina como el resultado del clima de trabajo en el aula?
- ¿Qué factores conforman un clima de trabajo favorable para aprender?
- ¿Es posible que los estilos de enseñanza del o la docente, las estrategias para resolver los conflictos o las formas de evaluar entre otros, definan el clima del aula que se quiere?
- ¿Cuáles serían los factores encontrados en el trabajo cotidiano del o la docente, que definen los tipos de clima dentro del aula?

Sí bien en los primeros cuestionamientos para delimitar el objeto de estudio me enfrenté a una diversidad de tropiezos, posteriormente al encontrarme directamente en el campo de estudio, por algunos instantes pensé que me sometería a otros más. No obstante y gracias al análisis de los datos que ciertos registros de observación empezaron a presentar, pude reacomodar las estructuras del nivel de reconstrucción que limitaría tal objeto.

Además, sí de lo que se trataba, era entrar de lleno al aula de clase y enfrentarme desde otra posición a la práctica educativa, tratando de mirar con la lente de un aprendiz de investigador los actos significativos que los sujetos sociales promueven al ejecutar ciertas pautas que un determinado rol les ha asignado, entonces ya no existiría ningún pretexto que impidiera objetivizar los resultados de los referentes empíricos.

Estaba en el lugar y tiempo indicado, con los sujetos en cuestión y ahora podía traspasar las inferencias que dentro de una subjetividad presentada se

consolidaban a través de la primera dimensión de análisis encontrada en el diario de campo.

Fue entonces cuando estuve en posibilidades de enunciar y como lo expresé anteriormente, en este sencillo nivel de reconstrucción de los elementos concentrados hasta el momento, la primera hipótesis que emanó de las prematuras visitas al campo educativo y la cual formulé así:

“LOS DOCENTES PROPICIAN UNA FUNCIÓN
FACILITADORA EN LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS
DEL ALUMNADO, GENERANDO CONDICIONES FAVORABLES EN LA
CONSTRUCCIÓN DE UN CLIMA DE TRABAJO EN
EL AULA”.

Cabe mencionar que en el enunciado anterior, intenté involucrar la preguntas del protocolo de la investigación, ya que de alguna manera son los cuestionamientos que antecieron a promover la curiosidad por resolver o entender un enigma que se gestó al encontrarme ante este nuevo rol dentro de la investigación educativa, y como bien lo dice Giddens: “Un enigma no es sólo falta de información, sino un vacío en nuestro conocimiento. Una gran parte de la habilidad para realizar una buena investigación sociológica consiste en identificar correctamente los enigmas. La investigación descriptiva se limita a responder a la siguiente pregunta: <¿Qué está pasando?> La investigación que resuelve los enigmas trata de contribuir a nuestra comprensión de porqué los acontecimientos ocurren de un modo determinado, más que limitarse a aceptarlos por lo que parecen a primera vista”. (1997: 712).

Luego entonces, una de las preguntas que llegué a considerar de gran peso, por lo que dentro de la guía del protocolo la identifiqué como el enigma generador, me condujo a modificar los patrones del pensamiento que me había estado formulando sobre esta realidad constituida a cerca de las creencias que los/as docentes pueden ejercer o no sobre la influencia que poseen en su rol de facilitadores del aprendizaje y generar al mismo tiempo un clima de trabajo que pudiera ser favorable o no para los educandos.

Por lo tanto, tuve que recurrir a fuentes documentales que me remitieran a entender la función facilitadora o mediadora del docente.

Romper con algunas concepciones que exigen ciertas modificaciones en el rol que asume el docente en el quehacer pedagógico actualmente, insistir que sí bien es modificable aquella suposición que se había venido trabajando sobre “las conductas necesarias que los individuos deben realizar según su posición en la estructura, desde la perspectiva de la vida cotidiana del sujeto, el rol define un condicionante con relativo poder de influencia sobre su desempeño”, (Ezpeleta:1986:17) y es muy cierto, la manera en como se dificulta romper o modificar una creencia en donde aún se sigue ejerciendo presión tras los resultados sobre la eficiencia de los docentes. Sin embargo, no podemos negar que el rol del que hoy se habla y por ende se le invita al docente a configurar, es multifacético. Pues actualmente la ideología institucional fundamenta sus “saberes” en los modelos educativos en boga. Tan es así, que el rol que se prescribe a nuestros días en los documentos oficiales apunta a desempeñarse como “un profesional de la educación básica que le permitan organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas; reconocer la diversidad de los niños que forman el grupo a su cargo y atender a su enseñanza por medio de una variedad de estrategias didácticas”, (P.N.E. octubre, 2001), entre otras.

Así y de manera muy puntual, tanto las concepciones como conjeturas que a través de la observación directa en el campo de la investigación se fueron reestructurando en cada uno de los cuestionamientos que dentro del protocolo pudieron haber conformado en una cierta fase por la que atravesó el presente trabajo y que a través de esclarecer algunas dudas dentro de estas mismas unidades de estudio, fue entonces cuando el camino etnográfico empezó a mostrarme sus bondades a través una variedad de señalamientos por donde debía dirigirme.

Por tanto, ahora sentía la necesidad y la seguridad de seleccionar las técnicas e instrumentos de investigación que apoyarían esta tarea descriptiva y con las cuales pudieran solidificar y registrar la interpretación de los datos.

C. La aplicación de los instrumentos de investigación.

La visita al escenario empírico, consolidó el trabajo artesanal del cual ahora debía apropiarme. Era la ocasión de comparecer directamente al aula de clase, a cierta hora y determinados días ya que de esta manera se había acordado con los docentes en el momento de la negociación del acceso, (Woods, 1998) cuando hube de presentarme y explicarles la intención y motivos de mi trabajo, me comprometí a respetar los horarios que ellos/as tenían programados en su planeación anual.

De esta manera inicié las primeras visitas y por supuesto como lo enuncié anteriormente, llevé siempre conmigo un cuaderno, el cual se convertiría posteriormente en mi diario de campo o en mi cuaderno de notas.

Creo que es la intención de algunos autores llamarle específicamente de alguna manera a este instrumento, aunque ahora que lo reflexiono, siento que es lo de menos. Ya que fue un instrumento de gran utilidad por el valor que adquirió dentro del mismo campo. Sin él en las sesiones no me hubiera sido posible recordar todo aquello que aconteció en ese microcosmos áulico, pues quise anotar casi a paso taquigráfico lo que oía y veía.

Sin embargo, yo tenía la idea de que seguramente no me iba a costar nada de trabajo escribir un diario, pues además ya lo había hecho en otras ocasiones como en aquellos tiempos mozos de la adolescencia, cuando me recostaba en mi cama por las tardes a escribir lo que me había sucedido durante el día. ¡Pero, qué va! Nada que ver. Este instrumento de campo, sí que era algo verdaderamente laborioso y nuevo.

Así, que primeramente lo que hice fue introducirme al salón de clase como un pequeño depredador que en una actitud sigilosa y pecho tierra, trató de que nadie sintiera su presencia, colocándome de una manera no participativa al final de una fila y en una sillita que se me proporcionó en un rinconcito de la misma sala de clase.

Di inició a esta nueva travesía, dedicándome a escribir todo lo más que pudiera: lo que decían y hacían los docentes, los niños, las intervenciones e interrupciones al trabajo y “Mientras es menester registrar las observaciones. Esto se consigue con las notas de campo. Las notas de campo, son en lo fundamental, apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y

se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo. Los etnógrafos tienen sus propias triquiñuelas para tomar apuntes ocasionales. Por supuesto, a menudo será muy conveniente tomar notas directamente, al estilo del periodista. Sin embargo, aun entonces, puede acudir en nuestra ayuda la habilidad para la taquigrafía y el resumen rápido”, (Woods, 1998). No obstante y aunque de alguna manera así lo realicé con los primeros registros. Tuve que consultar diversos textos, que me facilitaran la tarea. Precisamente para hacerme de ciertos trucos como lo menciona anteriormente el autor, Consulté el uso de abreviaturas, claves y hasta pequeñas simbologías especiales en un texto de Candela (1999) con el cual me identifiqué enormemente. Por lo tanto, estos cambios me tendieron caminos que facilitaron la tarea de observadora y escritora en la experiencia con este nuevo cuaderno de notas.

Cabe mencionar que en mis últimas visitas de observación, eché mano de las cintas magnetofónicas, previo consentimiento de los docentes titulares y aunque por supuesto éstas jamás podrían sustituir las emociones con las que viví cada instante directamente en el aula, sí debo decir que en su momento me fueron de gran utilidad, a pesar de la gran desconfianza de parte de los sujetos en estudio, pues estaría de acuerdo en que “A todos nos inquieta cualquier tipo de desdoblamiento, y tener una parte de sí mismo encerrada en un cassette es como haber encauzado los discursos interiores en codificaciones lingüísticas objetivadas entre las partículas electromagnéticas de una cinta que forma una especie de envoltura que mantiene conservada nuestra voz, es tener parte de nuestro pensamiento preparado para que otros la escuchen”, (Guerrero, 1991:62). De esta manera, tuve que mostrarme lo más explícita con los docentes de los grupos, para que con toda ecuanimidad me permitieran utilizar tales recursos.

De manera similar me ocurrió cuando tuve que acudir a la “Entrevista” como un recurso más para apoyar el trabajo de campo, pues aún y con que ya me habían manifestado cierta confiabilidad durante mi estancia en el espacio áulico, de cualquier manera percibí cierta desconfianza mientras se daba el proceso de negociación y aplicación de las mismas.

Posteriormente, cuando ya hubimos acordado las fechas y lugares para tales eventos, dí a conocer a los/as profesores la dinámica que seguiríamos para la

realización de las entrevistas, de manera que se sintieran lo mejor posible y en un ambiente de aceptación y profesionalismo.

Me gustaría comentar que en la mayoría de estas entrevistas me hice acompañar por un cuestionario guía, pero que en realidad éstas pláticas aunque entrarían en la clasificación de entrevistas formales, su carácter se centraría en las “no estructuradas” ya que “se permite que el entrevistado hable libremente sobre distintos aspectos de un tema”, (Giddens, 1997:729); o bien, como lo han venido manejando otros autores, permite a través de un número de preguntas guía, desplegar información del entrevistado. Y así sobre el transcurso del diálogo, el entrevistador pueda intercalar cuestionamientos que de manera libre y espontánea motiven a su interlocutor a proporcionar información mucho más relevante y significativa.

Sí tuve que aprender a ser cautelosa y cuidadosa pues se pudiera caer en vicios que estropearían la fidelidad de la entrevista. Me hice acompañar de algunos consejos como el que en “las entrevistas son no estructuradas, pensadas para facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión. El entrevistado proporciona la estructura; las preguntas del entrevistador tienden a ayudar a descubrir de qué se trata. En consecuencia, es menester un cuidado especial para evitar la <conducción> o la <sugerencia>, pues de lo contrario se estropeará el resultado, así como habilidad para descubrir y extraer lo que se esconde en la mente del entrevistado”, (Woods, 1998:80).

Sería importante agregar que también recurrí a aquellas entrevistas y pláticas no formales con las cuales pude reunir una serie de elementos que en su momento complementaron algunos de los cuestionamientos que durante la etapa del análisis de los datos me facilitaron el trabajo.

Finalmente, agregaría que uno de los instrumentos que adquirieron gran utilidad a lo largo de esta investigación, fueron las historias de vida, ya que me permitieron acercarme a la parte humana y de gran intimidad en cada uno de los sujetos estudiados. Éstas “consisten en un material biográfico recogido sobre individuos concretos –normalmente relatado por ellos. Ningún otro método de investigación puede proporcionarnos tantos detalles sobre la evolución de las creencias y actitudes de una persona a lo largo del tiempo”, (Giddens, 1997:732). Creo que a través del proceso de este trabajo, este fue uno de los últimos recursos que

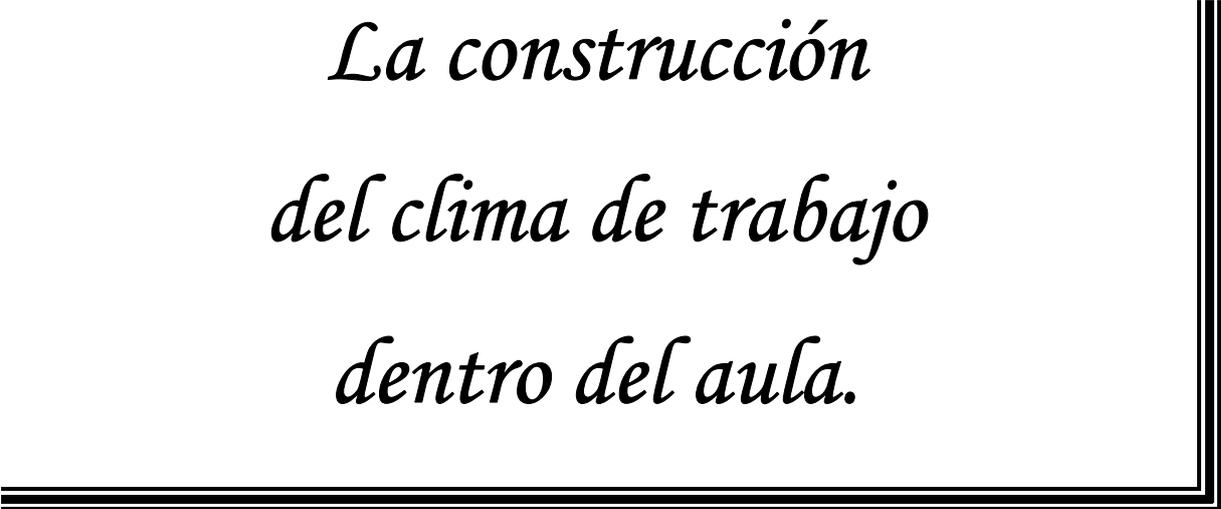
incorporé dentro de esta metodología, pues me sentía incapaz de crearme un sujeto confiable ante los docentes observados, ya que conocían las intenciones y proceder de esta investigación. Sin embargo, en medida de lo posible pude ir negociando con su consentimiento el relato de estas historias.

Ahora debía concentrarme en el análisis de los datos, registrar en documentos palpables la recopilación de todos estos materiales. Por supuesto que me encontraba con la parte más difícil de todo el trabajo de investigación.

Al través de estos registros perseguiría la búsqueda de mis categorías y las dificultades con las que me enfrenté en toda esta urdimbre plagada de información.

IV

La construcción del clima de trabajo dentro del aula.

A decorative L-shaped border consisting of two parallel lines, one horizontal and one vertical, framing the bottom and right sides of the page content.

IV

LA CONSTRUCCIÓN DEL CLIMA DE TRABAJO DENTRO DEL AULA.

Creo que al redactar este capítulo, encontré la respuesta a muchas de las interrogantes que desde hacía tiempo venía preguntándome y que quizá nunca imaginé lo útiles que vendrían a ser en el proceso de investigación de este trabajo.

No sólo cuando inicié el posgrado, sino durante toda la práctica educativa ejercida tras varios años en el servicio, frecuentemente me había encontrado ante problemáticas y fenómenos educativos con los que había sido difícil comprender una realidad cultural y social.

Por supuesto que cuenta en gran medida la formación que se ha venido recibiendo a través de las Instituciones y de las oportunidades magisteriales y que gracias a éstas se ha podido trazar un proyecto de vida profesional para muchos estudiantes veteranos como lo he sido yo.

En este sentido podría decir que la oportunidad que se me brindó a través de una Beca-comisión, la cual fue el mecanismo esencial para poder desarrollarme y desempeñarme en el rol de aprendiz en Etnografía educativa, ya que de lo contrario el compromiso laboral que a costas llevaba, no me hubiera permitido en primer lugar asistir sin ningún problema de horario a las actividades escolarizadas y por supuesto a las de campo; y segundo el tiempo que transcurrió para la recopilación y el registro de los datos, el cual fui concentrando de manera densa, lenta y hasta a en ocasiones abrumadora por lo que se hizo necesariamente prolongado este proceso.

Por tanto, creo yo que al redactar a ustedes las dificultades y aciertos que en algunos momentos del trabajo de investigación se dieron, proporcionarán elementos y juicios de valor en la apreciación de este escrito.

Primeramente tuve que auxiliarme de aquellos atributos que todo novato/a de la investigación no debería olvidar, tal y como nos lo sugiere Bertely en cuanto a “la

apropiación de capacidades etnográficas básicas: saber cómo desagregar, clasificar y ordenar la información; distinguir los marcos interpretativos del investigador y del informante; definir los códigos que facilitan el manejo de los datos; y garantizar la construcción paulatina del objeto de estudio”, (2000:52).

Sí bien es cierto, que en capítulos anteriores ya había explicado la dificultad a la que me enfrenté para delimitar el objeto de estudio y de qué manera pude ir dando respuesta a la mayoría de las interrogantes que desde el protocolo de la investigación se vinieron dando, también es cierto que en este apartado se concretizó el esfuerzo que con ayuda de algunos de los atributos de los que se habló anteriormente pude seleccionar los datos, organizarlos y por primera vez plasmarlos en documentos formales como lo fueron los registros de observación, las transcripciones de las entrevistas y de las cintas magnetofónicas, que posteriormente en su momento me sirvieron para clasificar las categorías de análisis.

Aún y con que en la recopilación de los datos que se producen durante el trabajo de campo, el estudiante-investigador va trazando inferencias, modos y maneras de construir lo que la realidad observada le permite, de cualquier manera el registro y clasificación de la información permite reconstruir, relacionar y correlacionar los hechos que se presentaron en un instante determinado. Sin embargo todas estas reflexiones contraídas a causa de la primera impresión nunca las deseché por la borda, sino por el contrario: “Es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos, la que produce las aprehensiones más importantes. Puede variar en el grado de complejidad”, (Woods, 1998:136), ya que la vivencia personal y cultural de cada investigador puede estar plagada de una multiplicidad de situaciones que enriquezcan la inferencias y especulaciones de las situaciones estudiadas y que en cada caso se da de una manera muy particular.

De esta manera fue como continúe con la aventura por el mundo de la investigación, aunque con muchas limitantes debido a que me enfrentaba por vez primera a un trabajo con estas características. Así y posteriormente a las observaciones realizadas dentro y fuera del aula, a lo interesante de las entrevistas tanto formales o no con los docentes, a las pláticas informales con los

niños/as y testimonios recopilados a lo largo de un año, fue entonces como empecé a dilucidar pequeños mensajes que se acercaban a contestar ¿cómo es que se estaba concibiendo el clima de trabajo en el aula?, o bien, ¿sí se reconocían sus características en el devenir de lo cotidiano?, y demás concepciones que acerca de esta problemática yo había venido construyendo.

El leer y releer los registros de observación más el resto de los documentos reunidos, me llevaron a detenerme en la repetición de ciertos acontecimientos y que junto con las conjeturas y creencias manejadas en la interpretación de los datos, empezaba a vislumbrarse algo importante. Por ejemplo, en “Las primeras conjeturas, estrechamente conectadas con las inferencias factuales, se definen como relaciones significativas construidas al establecer recurrencias y contrastes entre los patrones observados y escuchados: ¿por qué en varios registros o entrevistas se repite el mismo patrón?, ¿cuál es el patrón que se repite?, ¿por qué existen patrones contradictorios y cómo puedo definirlos?. ¿cuáles son los sucesos que no se incluyen en estos patrones?”, (Bertely, 2000:54), ¿Cómo entonces podría iniciar con la interpretación de toda esta información?

Es ahora cuando entraría a la fase más hermosa y delicada de esta grandiosa experiencia, el análisis de los datos y la construcción de las categorías.

1. Los sujetos en estudio.

A. La docente de tercero y el maestro de cuarto grado.

En el capítulo primero, abordé las características del contexto geográfico y social de la escuela primaria donde laboran los dos docentes que tan amablemente permitieron mi estancia por un tiempo en sus aulas de estudio, pero hasta entonces no había podido detenerme a compartir algunos datos personales que cada uno de ellos me brindó al relatar su historia de vida personal y laboral y que considero importante puntualizar al menos algunos de ellos para poder involucrarnos de alguna manera social y culturalmente con los sujetos en cuestión.

La docente de tercer año, era una maestra madura de cincuenta y cinco años aproximadamente, egresada de la Normal de Toluca, oriunda de la misma ciudad

y con más de treinta y cinco años de trabajar al servicio del Estado de México como ella misma lo expresó:

“¡No m'ija!, yo nunca tuve problemas para que me dieran la plaza. Desde que salí de la Normal de Toluca, luegoito la conseguí. Siempre he sido muy trabajadora, así que... ¡Aquí me verás! Con mis treinta y cinco años trabajando”.(H.V.1.)

Tuve a bien acercarme a esta maestra únicamente por la simple curiosidad que me causó el entusiasmo y la recomendación que recibí por parte de sus autoridades en cuanto a las bondades del ejercicio de la profesión.

Y contrariamente a esta creencia en el turno vespertino, la directora fue totalmente indiferente al contactarme con el maestro del cuarto año.

Fui yo, quién al presentarme y conciliar la entrada al salón de clase decidí asignarme con ese docente del que recibí de primera instancia una bienvenida de lo más cordial y afable.

La trayectoria laboral de este docente es un poco más corta, posee veintiséis años en el servicio, es egresado de la entonces Escuela Nacional de Maestros del Distrito Federal y en algunas de las pláticas que se tuvieron con él, me refirió el haber permutado a los dos años de ejercer al Estado de México, por razones personales. Como aquí lo menciona:

“No mire, lo que sucede es que una tía me prestó su casa en Izcalli. Para cuidársela ¿no?, entonces yo trabajaba hasta Iztapalapa, y por eso tuve que permutar. Me convenía porque además era recién casado. Y la escuelita me quedaba mucho más cerca que en el D.F.” (H.V. 2)

y desde entonces su servicio educativo lo ha prestado ininterrumpidamente al Estado de México y por el rumbo de Naucalpan específicamente.

La elección de los sujetos para mi estudio, me pareció muy interesante y significativa ya que las historias de vida y las ejecuciones de las prácticas dentro del medio laboral, se dieron con gran amplitud y riqueza además de conciliar que

la variable género, también aportó particularidades que en todo momento dieron un toque de distinción al trabajo de campo.

2. El análisis de los datos y la organización de las categorías.

De esta manera, dio inició el camino hacia la construcción de las categorías de análisis. Ya contaba con los sujetos a estudiar, el escenario empírico y la ubicación en tiempo y lugar.

Fue entonces cuando el análisis de mis documentos, vislumbraron por primera vez el rostro de las categorías que se habían ido entretejiendo simultáneamente al trabajo de las observaciones.

El aula de clase, y el clima que de ahí se desprendía empezaba a manifestarse con la actuación de los sujetos en estudio. Los docentes por un lado manifestaban sus formas de hacer y de actuar a la hora de representar sus clases. En verdad existía un ambiente creado y conformado a través de ciertos aspectos que se mostraban en el quehacer de lo cotidiano. ¿Cómo se manifestaba ese clima de trabajo ante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje? ¿El clima de trabajo favorecía que los alumnos encontraran más significativo el aprendizaje?

Estas y muchas otras preguntas, se reflejaron nítidamente en el trabajo que los profesores/as desprendieron en sus aulas y que a través de sistematizar, organizar y clasificar la información pude vislumbrar la construcción de las siguientes categorías:

A. Los estilos de enseñanza del docente y las estrategias de aprendizaje.

La práctica educativa que se desprende cotidianamente del ejercicio de las funciones que social y culturalmente el docente va conformando a lo largo de este camino educativo, han venido a diversificar una multidimensionalidad (Gimeno, 2000) de elementos que se traslucen y se dejan entrever en la tarea que día a día acontece en el aula y que de manera natural se observan a través de las relaciones, interacciones y modos de actuar de cada profesor/a. Así estas formas y maneras de actuar y de representar el quehacer educativo, designan un estilo definitivamente muy personal de cada docente a la hora de enfrentar y compartir

los contenidos programáticos que se le marcan en el currículum oficial y que tendrá que enseñar a sus alumnos/as durante todo el año escolar.

Sí bien es cierto, que ante las exigencias del currículum explícito, el docente suele enfrentarse a mecanismos y relaciones de operatividad en las que muy difícilmente se le ha tomado en cuenta, también es cierto que ante la pretensión de la ejecución de estos programas el profesor/a asume la libertad de diseñar a su muy particular estilo las vías de enseñanza que lo llevarán a abordar el grueso de los contenidos mencionados, y que al respecto Gimeno nos dice : “Los docentes diseñan o programan dentro de ese marco definido; no diseñan desde el principio el currículum o lo que puede ser la práctica de enseñanza, aunque sí le imprimen un sello personal”, (2000:235).

Así y de esta manera encontramos una gran diversidad en los estilos de enseñanza dentro de cada una de nuestras aulas escolares, como por ejemplo nos muestra su actuación en una clase de Español, la maestra del tercer grado: Los niños/as han terminado la lección “Las canicas”, y deben concluir con el ejercicio del libro “Juegos y juguetes”. La maestra de tercer año, desarrolló la siguiente secuencia en una de sus clases como lo presenta este modelo:

Ma: A ver vamos a trabajar “juegos y juguetes”. Empieza a leer (señala al primer niño de la F1. los alumnos se apresuran a sacar sus libros. No todos están listos. La maestra empieza a leer la lección. Algunos alumnos ya tiene el libro en sus mesas, pero no encuentran la pág. Otros buscan el párrafo y renglón donde ella está iniciando).

¡Van a escoger un juguete!...¿a qué juegan ustedes? Escribanlo aquí.

Ao: ¡Yo juego futbol!

Ma: Aquí no entra el futbol. Tiene que ser lo que está aquí. De qué están hechos? Tienen cinco minutos.(La maestra va recorriendo cada lugar y observando lo que escriben los alumnos/as).

¡Sergio!, ¡A trabajar!, ¡Sergio!, ¡Fíjate lo que dice ahí! Cuenta, re lata, escríbelo ahí. Sí, si ¿cómo se juega?

Ao: ¿podemos dibujar el juguete?

Ma: No. Sólo como dice ahí. Pon el nombre. (La maestra continúa de pie, observando como terminan el trabajo los alumnos/as).RO 7

En este pequeño fragmento, donde entra la participación de la docente y algunos de los intercambios que se dan entre ella y los educandos cuando el intermediario del acto pedagógico es tan sólo un ejercicio del libro de texto, observamos el estilo de enseñanza que de manera muy especial elabora la maestra del tercer grado cuando aborda la dinámica de las actividades que se ejecutan en la resolución de una página del libro del alumno/a y que definen ciertos rasgos que la identifican como su única y muy particular forma de enseñar.

Así y de manera muy puntual me gustaría describir la definición de lo que para algunos pudiera ser el estilo de enseñanza: “Es el conjunto de características propias de un individuo en las que intervienen elementos como la disposición, las preferencias, habilidades, estrategias, tendencias y patrones conductuales. Todos éstos lo conducen a una forma particular de vivir (aprender, resolver, innovar, crear, interactuar con el medio). En razón de ello le va a permitir elegir una situación en la vida”, (Documento de Integración Educativa s/f). Por lo tanto y compartiendo las ideas del apartado anterior, podría decir que los rasgos y factores que se encuentran en cada una de las prácticas educativas en donde el docente es el protagonista en un momento dado del proceso de la enseñanza, definen sustancial y complementariamente un estilo de enseñanza único que se tornará a la postre como uno de los elementos distintivos en la construcción del clima de trabajo en el aula que pudieran favorecer o no la secuencia de los aprendizaje en los educandos.

De esta manera “Cada persona tiene su propio estilo. Estos son características muy particulares de cada individuo. Los estilos son neutrales. No son mejores ni peores. Cada uno de nosotros tiene su propio estilo, su propia concepción. Se puede estar o no de acuerdo, pero no se puede señalar a un estilo como bueno o malo”, (Doc. Integración Educativa, s/f).

Ahora bien, sería interesante abordar la secuencia de un fragmento de una clase con el docente que se encontraba al frente del cuarto año, para apreciar así la diversidad de los estilos de enseñanza en la ejecución de la tarea:

Los alumnos/as, se encuentran en la clase de Español, y el maestro les indica que será necesario hacer uso del libro de texto ya que ahí se encuentran las instrucciones de la actividad que tendrán que realizar:

Mo: A ver hijitos, ¿quién me ayuda a buscar la pág. que necesitamos? ¿Ya todos tienen su libro? ¿Quién me ayuda? A ver. Aquí – ya está su compañerita, que la encontró en...la pág. 62. Todos por favor a la 62. ¿ya?, ¿ya?, ¿Manuel?, ¿Jaasiel?, Bien. Creo que todos ya encontramos la pág. Sí ven a alguien perdido. Ayúdenle – por favor. Karen: nos dices que tenemos que hacer aquí.

Karen: ¿Recuerdas que en la lección 2, se explicó en que consistía la realización de una encuesta. Ahora te toca llevar a cabo una con la participación de tus compañeros de todos los grados

Mo: Samy ¿qué tenemos que hacer?

Samy: este, este, ahora le hacemos la encuesta a toda la escuela.

José Ma: ¿a todos? ¡Huy! ¡cuánto nos vamos a tardar!

Mo: no importa el tiempo. Pero sí nos organizamos entre todos acortaremos la tarea. ¿les parece?

Aos/as: ¡¡Sí!!

Mo: Lo que se me ocurre, es que hay que formar equipos de seis personas y que cada equipo vaya a encuestar a un grado. Cuando terminen, aquí concentramos todos los datos y resultados. RO 6.

Como se ha podido observar en los dos fragmentos de clase, cada práctica educativa que se lleva a cabo en la ejecución de la tarea, posee su toque de distinción muy personal. Quizá y a lo mejor por el tiempo y lugar donde se ha está situado o tal vez por la cultura e idiosincrasia con la que hemos sido formados, la manera de pensar de cada uno/a de nosotros/a y demás cuestiones, ha provocado que el estilo de enseñanza de cada docente se transfiera a una situación única e irrevocable, con pocas posibilidades de cambio, pero que en definitiva deja una pequeña huella en el condicionamiento que se produce dentro del clima de trabajo del aula ya que a lo largo de la carrera escolar, el estudiante deberá enfrentarse a una multiplicidad de estilos que con cada docente deberá de compartir y que de alguna manera lo llevarán a reflexionar sobre lo congruente e incongruente que pudieron haber sido sus aprendizajes en la vida del aula. Por lo que “En el centro es preciso coordinar a los profesores y las actividades que deben configurar un estilo educativo congruente. La gran mayoría de objetivos importantes de la educación no referidos a áreas o asignaturas concretas, bien se relacionen con el desarrollo de la personalidad, o con el logro de habilidades intelectuales, hábitos de trabajo,

fomento de actitudes y valores, exigen una línea de actuación coherente entre los profesores para que todos ellos proporcionen estímulos constantes sin demasiadas contradicciones”, (Gimeno, 2000:286).

En este sentido pudiera agregar, que aunado al estilo pedagógico de cada docente va muy de la mano la selección y distribución de estrategias de enseñanza que cada uno/a lleva a cabo en la planeación de sus sesiones. Así por ejemplo, tanto en el primer como segundo fragmento de las clases observadas, pudimos darnos cuenta como en cada caso los docentes hacen uso de una estrategia intencionada para después materializarla en un listado de actividades que perseguirán a lo largo de su secuencia didáctica y la cual quizá les permita alcanzar aprendizajes significativos en el alumnado.

Sin embargo, en ocasiones este proceso instruccional “toma caminos no necesariamente predefinidos en la planificación. Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irrepetible. Por ésta y otras razones se concluye que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje”. (Díaz-Barriga, 2002-140).

B. Los ritmos de aprendizaje y la ayuda pedagógica.

Esta segunda categoría de análisis va muy interrelacionada con la operatividad que desarrolla en el transcurso de su práctica cada docente, ya que el trabajo cotidiano de los alumnos/as permite a éste/a adquirir una visión generalizada del ritmo de trabajo de cada uno de ellos/as y por ende, brindar el apoyo pedagógico necesario en la tarea que se solicite.

Ciertamente que en algunos casos el profesor comanda un grupo de treinta a cuarenta niños/as en un turno matutino y la mitad o menos de ésta por las tardes, también es cierto que una de las responsabilidades que a éste compete es la de cuidar y observar el tiempo y la manera como los estudiantes ejecutan sus tareas. Posiblemente será difícil detectar el ritmo de aprendizaje de todo un grupo de trabajo, pero específicamente es necesario detenerse ante los múltiples casos que se tienen en donde hay dificultad para resolver con éxito y en un tiempo considerable los ejercicios encomendados.

Quizá en este proceso de observación e identificación de los ritmos de trabajo del grupo, pudiera identificarse a aquellos/as niños/as en donde la ayuda pedagógica tenga que ser muy personalizada o bien funcione de una manera organizada en equipos de trabajo y al frente algún compañero/a con funciones específicas de monitoreo que proporcione por el momento los elementos mediatos a los compañeritos/as que así lo requieran en lo que el profesor/a se desocupa para atender el caso, sí es que fuese necesario.

En este sentido, notamos que la intervención del docente adquiere un papel importantísimo en la práctica educativa, pues la función facilitadora o mediadora dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se manifiesta indiscutible, además de que fomenta la interacción e interrelación con sus alumnos/as, negociando el acercamiento y entendimiento entre los miembros del grupo y que a la larga acelera la creación de un clima de trabajo de respeto hacia la diversidad en el ritmo de aprender de cada uno, “Por ello apostamos a un aula convertida en un ámbito abierto y flexible, a través de la cooperación social y el desarrollo afectivo que contempla el ritmo de aprendizaje de cada uno. Se apunta a la reflexión, razonamiento y capacidad de decisión” (...) “El aprendizaje y el clima del aula incluyen: rutinas y prácticas así como gestión del aula, seguimiento del progreso del alumno, calidad y cantidad de aprendizaje impartido, interacciones alumno/maestro y atmósfera de la misma”, (Viana, en Díaz-Barriga 2001:171-172).

Ahora bien, en cada una de las aulas educativas se perciben situaciones similares en donde el docente enfrenta día a día esta ardua labor, observemos a continuación como se desarrolló en los casos siguientes:

En el grupo de tercer grado, están terminando un ejercicio de separación de sílabas. La maestra se encuentra al frente del – grupo, preguntando a los niños/as sí ya terminaron. En algunos lugares de atrás aún no terminan.

Ma: ¡Sacan sus billetitos!, sus billetitos. ¡Matemáticas! (Se voltea al pizarrón y escribe la fecha. Algunos no terminan el ejercicio anterior). ¡Título!, ¡título!, (dicta): “Reunimos dinero, para ir al zoológico”.

Ao: ¿qué vamos a hacer?

Aos: ¿sacamos el dinero maestra?

Ma: ¡Sí! Matemáticas. ¡título!, ¡título! “Reunimos el dinero

para ir al zoológico”...

Aa: ¿sacamos Español?

Ma: Matemáticas. (Aún hay niños terminando el ejercicio anterior). Yo les voy leyendo y ustedes en el cuaderno. No saquen el libro, yo se los voy leyendo y ustedes con los billetes. En sobrecitos sus billetes. (dicta): “125 pesos. Sacamos pesos. ¡Tu cuaderno no tiene fecha y nombre!

¡guardo el de Español!

¡Nosotros no acabamos!

Ma: ¿Porqué no terminaron? ya estamos en Matemáticas, saquen Matemáticas. Ya estoy dictando...RO 2

En la actividad anterior, notamos que algunos niños/as nunca concluyeron el ejercicio sobre separación de sílabas dentro de la dinámica que se proporcionó en el salón de clases, pidiéndoseles posteriormente entregarla como tarea acumulativa para el día siguiente. A este respecto notamos que “Cada aula queda encerrada en sí misma, generalmente con un proceso metodológico consistente en que todos realizan una misma tarea al unísono, de forma que sólo son tolerables ligeras desviaciones de esa dinámica uniforme. Los ritmos de trabajo, los estilos personales, la expresión individual no caben; quedan, en el mejor de los casos, para la ampliación o remate del trabajo escolar en el hogar familiar”, (Gimeno, 2000:223).

Así mismo y frente a esta misma lógica, observamos como los docentes en cualquiera de los casos, ya sea estructurando una serie de estrategias que le permitan atender en la mayoría de lo posible la variedad de ritmos de aprendizaje que enfrentan sus alumnos o bien que de manera mediadora o facilitadora acuda a brindar la ayuda pedagógica que requieren algunos/as de sus estudiantes, ésta será siempre bien recibida, ya que el enlace o puente que de ésta surge, traduce significados de identificación y entendimiento entre cada una de las partes. Como por ejemplo, externaba el maestro de cuarto grado en uno de los fragmentos de las entrevistas realizadas durante el trabajo de investigación:

Entrevistador: Me decía, que le gustaba tener juegos didácticos dentro del salón, porque siempre hay momentos en los que requiere utilizarlos ¿en qué momentos los ha utilizado?

Maestro de 4º: Bueno, yo siempre los utilizo o más bien los niños/as los utilizan, cuando ven que yo estoy dedicado a explicar a otros. O también, cuando hay algunos/as alumnos/as que se tardan un poco más que otros/as al realizar los trabajos. antes sólo los tenía por tenerlos, pero ahora he aprendido que aparte de entretener, tienen finalidad. Procuro, rotar los juegos acordes a los temas que vamos trabajando. Hay memoramas históricos, o dominós cuando estudiamos Historia por ejemplo, o...mmm... tangramas, rompecabezas, serpien tes y escaleras y otros para algunas actividades de Matemáticas. Pero más que nada esto me ha permitido, ayudar de – manera más reflexiva a los niños/as que así lo requieren o – con ritmos más lentos ¿no? Además de conocerlos más a – fondo. A veces encuentras niños que no se atreven a preguntar, pero cuando yo me acerco, les doy confianza. Esto nos ha acercado, nos conocemos mejor. Le tienen confianza a – sus compañeritos. Confrontan las respuestas y a veces ellos mismos se enseñaban y se cuestionan. E-2.

Es indudable, que la ayuda pedagógica que el docente ofrece a sus estudiantes es invaluable, siempre y cuando las relaciones que se entretengan a través de este intercambio pedagógico estén bañadas de compañerismo y cooperativismo, lo cual son elementos que conllevan a una práctica más justa e igualitaria en donde el aprender se convierte no sólo en algo rutinario, sino en una actividad imperante y autónoma. Es importante también “Establecer una buena relación interpersonal con los alumnos, basada en los valores que intenta enseñar: el respeto, la tolerancia, la empatía, la convivencia solidaria, etcétera”, (Díaz-Barriga, 2002:9); y en donde el recuento de estas características den cabida a la creación de un clima de trabajo adecuado para aprendizajes con sentido en la vida de todo individuo.

C. La disciplina y la resolución de conflictos.

El aula escolar, es el microsistema en donde ocurren una variedad extraordinaria de interacciones e interrelaciones entre los sujetos sociales que ahí emergen. De hecho, desde una pequeña mirada hasta un gesto o movimiento se considera una plaga cargada de variados intercambios. En ese pequeño pero dinámico espacio

se presentan las relaciones pedagógicas más extraordinarias entre el enseñar y el aprender como un binomio indisoluble. El maestro/a debe compartir los saberes que culturalmente le han sido transmitidos con sus alumnos/as, para que éstos posteriormente tengan la posibilidad de usarlos en su vida futura. Además, también podríamos agregar que “El aula es un complejo mundo de relaciones sociales (alumno/alumno; alumno/profesor) y el escenario de un continuo juego de papeles, en el que los alumnos reconstruyen el saber acumulado por nuestra cultura y recrean los sentimientos, afectos, y valores que nos son propios, gracias al efecto intencional de las prácticas educativas”, (Echeitia, 1997:177). Sin embargo cuando dichas prácticas no cumplen en su mayoría con este cometido, en el aula empieza a reflejarse un clima de trabajo de tensión. La interacción entre los sujetos empieza a desplazarse por caminos que los llevarán a desencadenar una serie de conflictos; y es entonces cuando el docente observa un desequilibrio del clima en el aula. Algunas veces se respira tensión, preocupación y empieza a ausentarse el ambiente de camaradería que antiguamente lo hubiera caracterizado. En ocasiones el profesor/a llega a denominar a este estado como el “relajamiento de la disciplina”. Es entonces cuando el ambiente de respeto se ha fracturado, el orden que se respiraba dentro de las interacciones se ha dividido por lo tanto, podríamos realizar una comparación metafórica como de “aquello que se teje juntos”, (Cole, 1994 en Vila, 1998:61) ahora se ha fraccionado.

Existe en algunas aulas de clase, la inconformidad de los docentes por la indisciplina que ocurre en el interior de éstas y el desgaste que se sufre al estar resolviendo la infinidad de conflictos que día a día se presentan. Todo ello depende muchas veces de las expectativas que del grupo-clase de forje el maestro/a, así por ejemplo habrá quién califique: “la forma de estar, de participar y de comportarse. La manera de estar (sentado o de pie, brazos cruzados o libres, quieto o en movimiento, atento o distraído, etcétera). Al igual que la discriminación en el aula, cada profesor califica la disciplina y la participación en clase según sus parámetros personales, profesionales y los marcados por la normatividad escolar”, (Galeana, 1996:139). En este sentido, tenemos que la diversidad de profesores que comulgan con normas particularmente semejantes a las anteriores podrían desempeñarse en cualesquiera de nuestros centros escolares. De manera semejante se da lugar a la resolución de los conflictos en el aula.

Las distintas y variadas causas por las que puede generar un conflicto es múltiple. Los niños/as dentro del aula de clase poseen una y mil razones para encontrar sus diferencias, sin embargo “Sí se crea un clima de confianza y cooperación y los niños descubren que son capaces de hacer aportes importantes a la actividad grupal, se irá consolidando un buen desarrollo del trabajo del cual estarán dispuestos a responsabilizarse”, (Watkins y Wagner: 1990:160) y por ende aprenderán a solucionar las diferencias en medida del razonamiento justo, encontrando un equilibrio entre las partes.

El docente es una pieza fundamental en la mediación de estas negociaciones. En medida que maestro/a y alumnos/as dediquen un tiempo estimado a la resolución de los conflictos, en esa medida se irá fortaleciendo el equilibrio del clima de trabajo del aula.

Presento ahora, fragmentos de clases, en donde una de las maestras en estudio fue protagonista junto con sus alumnos/as, en la resolución de conflictos y el manejo de la disciplina en el aula-clase:

La profesora de tercer grado iniciaba sus clases todas las mañanas con la siguiente canción:

“Con una sonrisa y una inclinación
con todo cariño saludamos hoy.
llegando a la escuela, llegando al salón
a mí profesora saludamos hoy.
La, la, la, la, la, la, la, la, la
La, la, la, la, la, la, la, la, la
Abrir, cerrar, abrir, cerrar.
El libro, los libros los vamos a respetar.
abrir, cerrar. Nos vamos a callar y a
poner a trabajar”.

Canción interpretada por el 3er. Año.

Ma: Ahora: Vamos a escuchar una entrevista. A ver ella va a ser una entrevista. ¿Cómo dirías? (la maestra pasa al frente a dos niñas. Y las pone frente a – frente). ¿qué más vas a ver? (pregunta a una de ellas)
K: ¿cómo te llamas?
V: Viridiana.
K: ¿cuántos años tienes?

V: 8

K: ¿dónde vives?

V: ...no contesta.

Ma: ¡fuerte!, ¡fuerte! Porque no te escuchan.

Aa: ¡Maestra!, ¡maestra!, Adrián me untó algo en la –
cabeza.

Ma: La maestra continúa, ayudando a las niñas a rea-
lizar su entrevista.

Aa: ¡Maestra! ¡Mire a Sergio! ¡Me está untando cosas
en la cabeza!

Ma: La maestra da por terminada la entrevista, y dice
a los niños: Ahora todos, escriban la entrevista en el
cuaderno. Como lo hicieron ellas. RO 4.

La niña que reclamó la atención de la maestra en varias ocasiones, no fue atendida en sus peticiones. El niño por iniciativa propia, dejó de molestarla y la maestra continuó con la clase de la entrevista.

En algunas otras ocasiones cuando me presenté a observar las clases de la profesora de tercer grado, me encontré con que la dinámica que frecuentaba utilizar en la resolución de los conflictos de su aula, era muy semejante a la descrita anteriormente. Por ello en una de las entrevistas realizadas a esta profesora, procuré incluir cuestionamientos que tuvieran que ver con esta repetición de actos dentro de la sala de clase, y precisamente en el momento de manifestarse una relación de conflicto:

Entrevistador: Maestra, usted me decía que no
Puede permitir interrupciones a la hora de su cla-
se, ya que de lo contrario nunca terminaría.

¿Cuáles serían para usted, esas interrupciones?

Ma: ¡Todas!, ¡Todas! Hija.. Todo aquello que se
salga de las actividades que yo tenga planeadas.

E: ¿Podría darme algunos ejemplos?

Ma: Sí, como no. Mira: en este salón tengo algu-
nos niños, que tú ya lo viste. Mmm... Son ¡cane-
la fina! Entonces imagínate, sí les das manga an-
cha. Pus.No. ¡No!. Hija. Mira. Los de siempre, que
empiezan a pelearse. O la otra niña. Ésta que siem-
pre. Bueno. Se llevan, luego no se aguantan. ¿Qué
haces? No les hago caso. Los ignoro. Y mira.(shhh,

con el dedo índice, se tapa la boca). Calladitos. So
litos, se las arreglan. E-5

Fue muy interesante conocer este punto de vista ya que la docente manifestó estar siempre preocupada por el cumplimiento de sus clases. Comentaba que en la escuela había mucha competencia entre los maestros/as, y por lo tanto no podía darse el lujo de perder el tiempo con los chismes y desórdenes de los niños. “Hay que terminar el programa”, me repitió en varias situaciones, “los niños tienen que aprender bien”, “hay que estar duro y duro con ellos”, “después hay reclamaciones” y demás situaciones que la hacían verse presionada ante las exigencias de su autoridad inmediata y de la comunidad. A este respecto tenemos que “Muchos profesores no consiguen participación ni disciplina porque en su obsesión por la eficacia olvidan prestar atención a las personas y, al no atender el nivel de satisfacción del grupo, no consiguen el aprendizaje y calidad de atención que tanto desean”, (Gómez y Serrats, 1991:193). En realidad son tan diversas las situaciones que enfrenta cada docente desde el lugar donde se encuentra como variadas son las soluciones o intervenciones que pueda dar para cada uno de los asuntos, sin embargo, pudiera correrse el riesgo de compartir para y con sus alumnos/as cada situación vivida dentro del aula, en donde en un consenso integral y cooperativo se encuentren distintos caminos para la conciliación de las partes afectadas. Recurrir a la práctica de valores como el respeto, la confianza, la democracia y demás son herramientas que fomentarán indudablemente en los alumnos/as competencias para la resolución de conflictos dentro de un clima de trabajo que les garantizará un espacio sólido, estable y confiable para aprender con significado.

D. La evaluación.

Finalmente y con esta última intervención, terminaría la exposición de las categorías de análisis, que hicieron posible la integración de características y factores en la creación del clima de trabajo en el aula.

Me gustaría en primera instancia, preguntarnos ¿qué aspectos evalúa el docente dentro del salón de clase? ¿ y cuál es la utilidad que a estos les da? dentro de ese trabajo pedagógico que desempeña todos los días en compañía de sus alumnos/as. Este y otros cuestionamientos son algunos de los que nos podríamos

hacer cuando hemos participado como estudiantes en un aula de clase o bien en nuestro papel como educadores.

Sabemos que la evaluación, se practica en el aula de clase bajo diversas caras. Muchas veces el docente la lleva a cabo de manera informal en varios acontecimientos de su trabajo diario. Por ejemplo: cuando revisa la tarea o los ejercicios que complementan un contenido que se ha enseñado de primera vez, también cuando se explica una clase y a lo largo de ésta se ha preguntado a los alumnos/as lo mucho o poco que han entendido, así como la participación que hay de cada uno de ellos/as en la secuencia de la misma o simplemente se evalúa observando el desarrollo y desenvolvimiento que cada uno de los estudiantes lleva a cabo en su trabajo diario. El problema radicaría en que algunas veces estos resultados no se registran ni se sistematizan, debido a la carga de actividades que en ocasiones se tienen en el transcurso de la jornada más el desconocimiento que a veces existe sobre ciertas técnicas formales para evaluar.

Otras veces, la evaluación se aplica como un medio para controlar la disciplina, comportamiento y modos de ser de los alumnos/as dentro del aula. Hasta puede llegar a utilizarse como un medio de premiación o amenaza para todo aquel/a que se ajuste o no a los requerimientos y normas establecidas por el profesor/a; y en este sentido el resultado de la valoración de todos estos aspectos permea la creación de un clima de trabajo positivo o negativo dentro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Jackson (1998), ya había enunciado tan acertadamente el desarrollo de estas prácticas evaluativas bajo el término de currículum oculto, por lo que de alguna manera es importante mencionar como se suceden éstos episodios en los quehaceres pedagógicos de nuestros días y su importancia en la creación de un clima de trabajo favorable para aprender.

De esta manera, me percaté que en las observaciones que llevé a cabo en los grupos de tercero y cuarto encontré la repetición de algunos patrones que dentro del rubro de la evaluación vinieron a ser significativos en la interpretación de este trabajo, por lo que presento a ustedes algunos fragmentos de lo que sucedió en la secuencia de las rutinas:

El maestro de cuarto grado, terminaba con la lección 9 de Historia “La herencia del Virreinato”, y pidió a sus alumnos que formaran un cuadro de doble entrada para evaluar lo aprendido en las últimas clases:

Mo: Sí, van a dividir la hoja a la mitad y en el lado izquierdo, anotarán lo que recuerden sobre las actividades, trabajos de los habitantes, medios de – transporte, etc. Hasta antes de la conquista. Y en el otro lado, esos mismos aspectos, pero después de la conquista. Pueden ayudarse del libro, sólo - que este trabajo es individual. ¿De acuerdo?

Posteriormente lo revisaremos entre todos.

Ao: (Alza la mano) ¿cómo? De este lado (señalando el izq. Vamos a escribir que...

Mo: ¿quién le ayuda?

Aa: ¡Yo!, ¿yo!,

Mo: A ver, tu Michelle...

Mi: Aquí (señalando el lado izq. Vamos a escribir todas las actividades de antes de la conquista y aquí (señalando el lado der.) lo que pasó después.

Mo ¿quedó claro?

Aos: ¡Síiiiiii! RO 8

Después de unos quince minutos aproximadamente, el maestro empezó a preguntar a los alumnos/as sus respuestas, pidiendo a dos de ellos/as que se anotaran en el pizarrón:

Mo: ¿A ver quién da otra opinión?

Ao: ¿Yo!

Mo: Tú, Manuel.. a ver.

Manuel: en antes de la conquista, pondría los animales que había: el guajolote, la vaca, el caballo...(es – interrumpido por algunos niños del grupo)

Aos: ¡¡Noooo!, el caballo no, eso lo trajeron los españoles (con gritos).

Mo: Pero a ver, porque a gritos, Manuel nos va a entender así...¿quién le dice porqué?

Aos: (alzan las manos)

Ma: ¿Tú quieres Marco? A ver, que le explicarías.

Marco: esos animales, fueron traídos por los españoles irían en el otro lado. RO 8

La evaluación que se llevó a cabo al final de la clase, duró aproximadamente veinte minutos más. El profesor permitió algunos cuestionamientos entre alumnos/as como se dio en la secuencia anterior. Los alumnos pegaron en el cuaderno este cuadro, para posteriormente ilustrar algunos aspectos y tenerlo a la mano en caso de ser requerido.

En este esquema de trabajo pudimos observar como el docente planificó dentro de la organización de su estrategia y actividades el desarrollo de la evaluación para este momento específicamente, además de registrar en una bitácora las intervenciones de algunos niños/as del grupo, por lo que al respecto nos dice Díaz-Barriga: “La observación llega a volverse más sistemática cuando se planifica, se determinan ciertos objetivos que delimitan lo que se observará, y se utilizan ciertos instrumentos que sirven para registrar y codificar los datos, para posteriormente hacer la interpretación necesaria que permita la toma de decisiones”, (2002:368).

Ahora presentó una secuencia, de un momento evaluativo en el grupo de tercer grado cuando los niños terminaban una clase de Matemáticas y no faltaba mucho para salir al tiempo de recreo:

Ma: (mira su reloj), a ver para salir, para salir..en su cuaderno (los alumnos/as empiezan a gritar- que porque el cuaderno sí ya casi es recreo), voy a dictar dos problemitas, nada más (las protestas continúan). Fíjense...Luis tiene \$60...sí no lo tienen en su cuaderno. Su papá le da \$30 más y su mamá le da \$15 más...¿cuánto tiene en total? A – ver, a ver. Levanten la mano. ¡Karen! Pasa a escribirlo al pizarrón. (Continúa dictando y los alumnos empiezan a sacar los cuadernos, dejan de protestar)... Memo tien 345 canicas, pero se puso a jugar.

Ao: ¿cuántas perdió?

Ma: perdió, 22 canicas, ¿cuántas canicas le quedan en total? (algunos niños/as, gritan el resultado), -- ¿cuántas?

Ao: 223.

Ma: ¿cuánto?, ¿ehhh?, mal. Te quedas. Levanten-

la mano. Se quedan sin recreo. A ver Alan.

Alan: 233.

Ma: A ver Alan. Tache. Alan tache. Tache, tache.

(otros alumnos, gritan el resultado y ella les dice sí es correcto o no. Sí pueden salir o no al recreo). A ver tú, Adrián...

Adrián: 240.

Ma: Adrián tache, Adrián, haz la resta. (Otro niño grita el resultado). ¡Claro que no Jesús!. Hay que saber las divisiones y tú no las sabes. Los que tienen tache no saldrán al recreo. RO 9.

En ese momento tocaron para salir al recreo, la maestra permitió a algunos salir a su descanso, sin haber revisado los cuadernos, algunos se quedaron.

La maestra, realizaba diversas evaluaciones con esta misma dinámica. A su juicio los niños/as podían disfrutar del recreo o no, así como también para asentar calificaciones en el cuaderno y hasta en la boleta.

En ocasiones cuando llegué a entrevistarle, me comentaba que los exámenes no podían darle la calificación final de lo que iría en la boleta, pues ella debía evaluar el comportamiento y el compromiso al trabajo para dar su calificación final. Por lo que “una calificación sobre un alumno implica una reducción de lo que se acepta como “rendimiento ideal” y aprendizaje relevante, pero las calificaciones están contaminadas de prejuicios del profesor, actitudes favorables-desfavorables sobre ese alumno, etc. No es raro encontrar a profesores que matizan las calificaciones en asignaturas o áreas en función de lo disciplinado que perciban al alumno y del comportamiento en clase”, (Gimeno, 2000:347).

Por tanto, en este último caso se observa como la docente implementa en sus actividades de evaluación elementos que le permiten emitir a su criterio decisiones sobre el trabajo directo de sus alumnos/as y también de las actitudes y comportamientos dentro de su clase. En este tenor se distingue que el clima de trabajo adquiere factores reguladores que lo hacen percibirse tenso e inestable, pues los estudiantes conocen los mecanismos con lo que serán satisfactoriamente o no evaluados. La atmósfera empieza a cargarse de sentimientos de competencia y de desigualdad frente a ciertos deseos por sobresalir en las diferentes tareas que se propongan con la finalidad de obtener el reconocimiento de la maestra. Así tenemos que en “El afán por destacar, el

rechazo a ayudar a otros, el interés por “hacerse notar”, la ayuda al compañero en un momento de examen, la competitividad entre alumnos, el juicio de “empollón” que se aplica a cierto tipo de alumnos, el rechazo a los que obtienen peores resultado en trabajos colectivos, etc., son expresiones de que el clima social en la enseñanza se contamina de las prácticas de evaluación” y que “las normas y valores por las que funciona el grupo escolar tienen mucho que ver con el clima de evaluación”, (Gimeno; 2000:370); y que quizá a lo mejor de manera consciente o inconsciente la repetición de estas prácticas evaluativas no permiten acceder a un cambio climatológico en el ambiente de trabajo, pero que al mismo tiempo es posible que se de en aquellos espacios en donde las capacidades y habilidades de cada alumno/a se reconozcan desde el proceso de aprendizaje y no a través de mecanismos que sólo condicionan un acto numérico y en el último de los casos sólo se limitan a contener un derecho como es el de la salida al recreo.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

- Es importante considerar el estilo de enseñanza que cada docente adquiere a través de la práctica profesional. La manera en como organice y planee su clase, definirá un ambiente o clima de trabajo que perdurará por todo el año, sin dejarlo de procurar. Sí en un principio reconoce que el trabajo con pequeños es una tarea de todos los días, entonces procurará mantenerse a la vanguardia de los aspectos con los que puede desarrollar clases atractivas, que fomenten la creatividad y los aprendizajes significativos (Ausbell, Novack, 1989). Reconsiderar que ante la presentación de cualquier contenido, encontramos que existe una motivación “intrínseca”, que podrá crear en las clases un sabor e interés diferente en los niños/as, ya que podrán establecer metas y objetivos que no únicamente han sido propuestos por el maestro/a.
- Díaz Barriga y Rojas (2002) nos dice que “la motivación escolar se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula (propiedades, procesos, estructuras y clima). Resaltaríamos en especial el denominado clima del aula, que se relaciona con la atmósfera” (1998:72), ya que mucho de lo que sucederá en el aula, dependerá en gran medida de la motivación con la que se dirijan la mayoría de las clases.
- Uno de los principales problemas que continúan preocupando a los docentes de hoy día es el del aprendizaje escolar que se promueve cotidianamente en sus aulas. Pasan reuniones, Consejos Técnicos y debates enteros intercambiando experiencias que los hacen conjuntar cuestionamientos sobre las fallas y aciertos que observan en el resultado de los aprendizajes de sus alumno/as. Algunas veces están convencidos que son los estilos de enseñanza que cada uno/a asume al tomar su investidura o fachada de maestro/a al entrar al aula escolar. El clima de trabajo que deben promover, debe ser ordenado y con normas bien

- establecidas, ya que de lo contrario se corre el riesgo de caer en una clase relajada y desinteresada.

- Algunos/as docentes han dejado de lado propuestas que podrían cambiar algunas situaciones de aprendizaje dentro del aula. Lograr que los alumnos/as se sientan interesados y no pierdan la curiosidad por aprender e investigar tiene una pequeña alternativa: adoptar diversos estilos de enseñanza que rompan con los modelos tradicionales. Como por ejemplo el de mediador o facilitador del aprendizaje que Rogers, propone en su obra *Libertad y Creatividad en la Educación*: “la autenticidad transparente del facilitador, su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir las sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va acompañada de aprecio, confianza y respeto por el alumno, el clima para el aprendizaje se engrandece. Y si todo esto se agrega una atención empática y sensitiva del alumno, se crea realmente un clima liberador que estimula un aprendizaje autoiniciado”, (1990:129).

- El clima de trabajo es determinante en el contexto educativo, para que un alumno se sienta bien, a gusto presto para aprender. Sin embargo no siempre la personalidad del maestro/a lo hace sentirse en ese punto de equilibrio.

-

- Los alumnos/as llegan a manifestar que prefieren una maestra/a que sonría al enseñar Matemáticas y un maestro que toque su guitarra para enseñarles un corrido, a un profesor/a que esté muy serio porque así lo ameritan las clases. Tras estas interacciones se esconden grandes desórdenes en los aprendizajes de los niños/as. A veces el temor o falta de confianza hacia su maestro/a los hace no estar a gusto en el aula de clases. Rogers, comenta al respecto: “En las relaciones de simpatía es mucho más fácil aceptar los consejos, las palabras de ánimo, la ayuda, las sugerencias y las direcciones de aprendizaje. Un profesor que tiene una orientación de este tipo con los niños suele ser reconsiderado justo,

- tolerante y de gran ayuda”, (1990:110). Muchas veces se convierte hasta en un gran amigo/a. En el mejor amigo/a de la clase.
-
- Reconocer que el ritmo de trabajo de los alumnos debe ser respetado, pues cada individuo tiene un potencial y capacidad diferente para enfrentarse a las diversas experiencias de aprendizaje y que por lo tanto es una tarea del docente reconocer que la variedad de ritmos para aprender desprenderá en sus clases una dinámica que no será fácil de improvisar y que por lo tanto, habrá de planificarse con estrategias y actividades que enriquezcan las condiciones climatológicas de ese centro de trabajo.
- De la misma manera, la dirección que tome la ayuda pedagógica dentro de la sala de clase, fomentará de manera democrática el clima de trabajo del aula, ya que el docente mediador de este apoyo, se encontrará en posibilidades de compartir junto con sus alumnos/as la ayuda a todos/as aquéllos/as que así lo soliciten, creando un ambiente de solidaridad y compañerismo dentro del grupo.
- La disciplina es otro de los factores que definen el clima de trabajo dentro de un contexto educativo. Todo depende y por supuesto que esto también se relaciona con el estilo de enseñanza del o la docente. Pues de alguna manera todos los factores anteriores están interrelacionados y se podría decir, que una sala de clase en donde el profesor/a planea, dirige, comparte, promueve y desarrollo con un sentido pleno de profesionalismo sus actividades, la disciplina difícilmente tomará un papel relajado, por el contrario, los individuos que aquí conviven e interactúan asumen roles compartidos en un clima de trabajo más equitativo.
- Los y las docentes reconocen el ideal de un buen grupo, cuando no tienen problemas de conducta ni desórdenes que trasgredan las normas establecidas en el aula de trabajo. Sin embargo cuando detectan problemas de esta naturaleza, reconocen que la disciplina se ha relajado y que hay mucho por hacer en la mediatez de la jornada para no dejar que la situación se salga de control. Sin embargo, cuando en un principio del año

escolar se ha invitado al alumnado a clarificar las normas y reglas de la organización de la clase, es menos probable que surjan problemas de indisciplina. Así por ejemplo en: “la importancia de las primeras semanas

- de clase para sentar las bases de las normas a seguir en el aula”, (Fernández, 1999:60); llevarán a un mejor término las relaciones profesor-alumno.

- Y en el mismo tenor: “Estas primeras semanas deben reflejar una autoridad impregnada de clarificación y asertividad. Habrá que aclarar la organización del trabajo y la metodología a seguir. Se crea un clima <por aprender>. Si no se consigue comunicar este interés, pronto se verá cómo el grupo-clase se convierte en disruptivo y surgirán los conflictos”, (Fernández, 1999:60), mismos que pesarán durante todo el año, si no se atienden y detienen en su momento.

- Ciertamente las condiciones climáticas que se manifiestan en cada aula escolar se crean y se construyen en el discurrir de lo cotidiano y con ellas pueden llegar a definirse las características y factores que favorecerán o no los aprendizajes de los educandos en cada sala escolar; sin embargo la variedad de elementos que conforman el clima de trabajo de nuestros espacios escolares no siempre se entretajan con la misma lógica, pues mucho dependerá del lugar y tiempo histórico en el que se viva, así como las situaciones en donde se desenvuelvan cada uno de los sujetos involucrados. Por tanto es importante mencionar que el presente estudio, ofrece nuevas posibilidades para continuar o abrir nuevas líneas de investigación que inserten el sustento teórico dentro del campo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Antunez, S.(2000). **“Innovación y cambios en los Centros Escolares”**. Antología de Gestión Educativa, Estado de México. 2, 27-54.
- Arón A. y Neva M.(2000).” **Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar**”. Revista Latinoamericana de Psicología, 32(3), 447-466.
- Ausbel, D.P., Novack, J.D. y Hanesian, H. (1983). **Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo**. México:Trillas.
- Berger L.P. y Luckmann T.(1999). **La construcción social del conocimiento**. Buenos Aires:Amorrortu.
- Bertely, M.(2000). **Conociendo nuestras escuela**. México:Paidós.
- Bonal, X.(2000). **“Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”**. Revista Mexicana de Sociología, 64(3), 3-35, julio-septiembre.
- Candela, A. (1999). **Ciencia en el aula**. Buenos AiresPaidós.
- Cañal, P. (coord.) (2000). **La innovación Educativa**. Madrid, Díada.
- Delgado, J.M.(1998). **“Paradigmas en contrapunto: Reflexiones sobre la Investigación Socioeducativa”**. UPN.
- Delgado, J.M. (1997). **“Redefinición de las funciones del SEN en: Formación Docente, Modernización, Educación y Globalización”**. México, UPN. 225-245.
- Díaz-Barriga, F. y Rojas G.(2002). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. México: Mc. Graw-Hill.
- Echeita, G.(1995). **“El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje”**. En P.Fernández Berrocal y M. A. Melero Zabala (Comps). La interacción social en contextos educativos. Madrid:Siglo XXI.
- Ezpeleta, J.(1986). **“La escuela y los Maestros: entre el supuesto y la deducción”**. Cuadernos de Investigación Educativa, 20. México:DIE.
- Fernández, I.(1999). **Prevención de la violencia y resolución de conflictos**. México:Paidós.
- Galena, R.(1996). **La infancia desertora**. México:Fundación SNTE.
- Giddens, (1997). **Métodos en Sociología**. México:FCE.
- Gómez, V.M. y Serrats M.G. (1991). **Propuestas de intervención en el aula**. Madrid:Narcea.
- Guerrero, J.(1991). **Introducción e la Investigación Etnográfica en Educación Especial**. Salamanca:Amarú-ediciones.
- Jackson, P:W.(1998). **La vida en las aulas**. Madrid:Morata.

- Jiménez, M.L. (2000). **La legitimación del preescolar en su espacio social**. Tesis de Maestría. México. UPN.
- Jimeno, S.J. (2000). **“Ambitos de diseño”**. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Latapí, P. (1998). (coord). **“Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación”**. En Un siglo de Educación en México. México. FCE. 319-382.
- Martínez, B.M. (1991). **“Metodología de la Mediación en el P.E.I.”** Madrid, 67-113.
- Mercado, R. (1999). **“El trabajo cotidiano del Maestro en el Escuela primaria”**. La escuela, lugar del trabajo docente. México: DIE.
- Monereo, C. (1997), (coord.) **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula**. Barcelona: Graó.
- Pérez G.A. (2000). **“Diseño del currículum; diseño de la enseñanza”**. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Prieto, S.D. y Pérez S.L. (1993) **El aprendizaje mediado: el profesor como mediador de las experiencias de aprendizaje y procesos cognitivos en el PEI**. España.
- Pozner W.P. (1997) **“La gestión escolar”**. En Antología de la Gestión Escolar, Estado de México. 7-21.
- Rogers, C. R. (1983). **Libertad y Creatividad en la Educación**. México: Paidós.
- Rué, J. (1998). **“El aula. Un espacio para la cooperación”**. En Mir, C. (coord.). Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia, Graó, 17-49.
- Schmelkes, S. (1995). **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. México. SEP.
- SEP. **Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Bases para el programa 2001-2006 del Sector Educativo. Cuadernos para transformar nuestra escuela. 1, 2 y 3. Plan Estratégico de Transformación Escolar. Versión Estado de México. 2004. Reglas de Operación del PEC. 2003.**
- Shön, D.A. (1992). **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y en el aprendizaje en las profesiones. México: Paidós.
- Vila, I. (1998). **“El espacio social en la construcción compartida del conocimiento”**. Educar, 22 (23), 55-98.
- Woods, P. (1998). **La escuela por dentro**. Madrid: Paidós.

<p>K:¿dónde vives? V:...no contesta. Ma: ¡fuerte!, ¡fuerte!, porque no te escuchan.(en la parte de atrás del salón se platica, algunos se muestran interesados a pesar de las distracciones) Aa: ¡maestra!, este Adrián me untó algo en la cabeza (la maestra no escucha). (en la parte de atrás, algunos niños juegan con estampas de pókemon).La maestra decide pasar a otros dos niños al frente. <u>Pasa a Mauricio.</u></p> <p>M:...se queda callado. Ma: ¿no te acuerdas?. No se acuerda.(los demás hablan, platican, un niño se balancea en su banca). La maestra pasa a dos alumnos a realizar su entrevista (no se escucha).La maestra se queda junto a ellos y empieza a ayudarles para que entablen el diálogo. Posteriormente los niños pasan a su lugar y la maestra le dice al resto del grupo, que van a hacer una entrevista y van a poner unas preguntas. Una alumna la interrumpe, diciéndole que ya pasó a los que dijo.Ella responde: Ma: <u>Bueno. A ver. Los otros dos que pasen</u> va a ser sobre la lectura, <u>sobre la lectura ¿eh?, sobre la lectura.</u> <u>Ao: de la pura lectura</u> (asombrado). Ma:¡sí!, de la pura lectura. Ma: ¿cómo se llama el amigo de Pita?(iniciando ella la entrevista, para que el otro alumno continúe). Ao 1: Tomás. Ao 2: ¿cuántos años tienes? Ao 1: 8 Ma: <u>sobre la lectura.</u> Hazle una pregunta <u>sobre la lectura.</u>(en la parte de atrás del salón, se realizan diversas actividades. Un niño juega con un lápiz, otro con el libro, otro con la pluma). Un alumno pregunta algo a los niños que están al frente realizando la entrevista. Les dice que cómo supieron que quería decir la palabra desconocida de la que hablan en la lectura. La maestra les apoya: “ahí dice la lectura, como Tomás en el diccionario. Como Palintroche. ¿Cuál fue la palabra?. Palintroche, que pusieron hasta el final. Ma: qué animal, un ... gusano y ora. <u>Pregúntale a él qué es palintroche. (el niño al que le dice, pregunta otra cosa).</u></p>	<p>¿controlada por la maestra? Dos niñas, <u>nada más.</u></p> <p>La participación de los alumnos ¿controlada por la maestra? Pasa Mauricio.</p> <p>Bueno. A ver. Los otros dos que pasen.</p>
--	--

10:35	<p>Ma: <u>No, no , no pregúntale qué es para ti (el niño repite lo que la maestra le pide).</u></p> <p>Ma: ándale. Muy bien, Cómo crees.</p> <p>Los alumnos replican, porque la maestra ya excedió el número de alumnos que iba a pasar a las entrevistas. Ella concluye, preguntándoles a coro que lo que hicieron fue una... y todos responden a coro: ¡entrevista!.</p> <p>Ma: <u>Bueno ahí hay una entrevista. Uno pregunta y otro contesta. Bueno ya terminamos. Ahora estábamos haciendo bisílabas, trisílabas, monosílabas.</u> Con palmaditas. A ver, bisílabas.</p> <p>Ma: ¿ya lo terminaron?</p> <p>Ao: a coro ¡Noooo!.</p> <p>Ma: ya lo deberían de haber terminado. Ya nada más hagan 5 y 5.</p> <p>Ao: Hay maestra (con queja).</p> <p>Ma: bueno, haz las otras 5 abajo., separaditas con sus rayitas.</p> <p>Aa: ¿bi va con v chica?</p> <p>Ma: ¿bi?, ¿eh? Sí.(la maestra se dirige hacia su escritorio y busca su marcador para calificar. Les dice a los que están sentados, que se fijen que ya hay algunos niños que están formados para calificarse.</p> <p>Ma: <u>Ya ven?, ya hay a quién calificar.</u></p> <p>Aa: <u>a poco alguien ya acabó.</u></p> <p>Ma: sí desde hace rato que llegó la maestra les dije (me voltea a ver).</p> <p>Ma: y van sacando después sus billetitos (mientras califica, se dirige a los alumnos con esta instrucción algunos se entusiasman y se inquietan).</p> <p>Ao: ¿los billetitos?, ¡¡sí!! Yo los tengo en la mochila.(algunos alumnos en la parte de atrás, realizan otras actividades: juegan con la pluma, se levantan de su lugar, se quedan mirando a la maestra, pero no ejecutan ninguna acción). La maestra se levanta de su escritorio y empieza a pasear por algunas filas. Va diciéndoles: “ándale. Ya. Ya”. Un niño aún palmea las palabras del ejercicio anterior de sílabas. Otra pregunta a la maestra sí ya puede entrevistar. <u>Hay otra niña que grita a la maestra sobre la ayuda que Diana le brinda a Lizette. La maestra no dice nada a pesar de los gritos. La alumna vuelve a insistir con gritos:</u> “¡¡Diana le anda ayudando a Lizette!!”. La maestra no responde nada al respecto.</p> <p>Ma: ¡Sacan sus billetitos!, sus billetitos. Matemáticas. (escribe en el pizarrón la fecha. Mientras tanto empieza una confusión en el salón. <u>Algunos alumnos están terminando la entrevista. Otros en la</u></p>	<p>¿Cumplir con las prescripción del programa?</p> <p><u>“sobre la lectura, sobre la lectura.”</u></p> <p>¿Porqué la maestra elabora las preguntas de los niños?</p> <p><u>“pregúntale a él. No, pregúntale, qué es.</u></p> <p>¿Porqué maneja dos contenidos del área de Español, con tanta urgencia?</p> <p><u>“hay una entrevista”, “estábamos haciendo bisílabas, trisílabas, etc”</u></p>
-------	--	--

<p><u>actividad anterior y algunos buscan sus billetitos.</u></p> <p>Ma: ¡título!, ¡título! (empieza a dictar) Reunimos dinero, para ir al zoológico.(la maestra voltea hacia su escritorio y le dice a los alumnos, que ahorita van a ver el cuadro mágico)</p> <p>Aa: a mí me lo calificó.</p> <p>Aa: ¿qué vamos a hacer?</p> <p>Aos: ¿sacamos el dinero maestra? (se alistan).</p> <p>Ma: ¡sí!, sacamos el dinero.</p> <p>Ao: ...reunimos dinero para ir al zoológico (algunos niños preguntan que sí van a trabajar Matemáticas).</p> <p>Ma: ¡sí!, Matemáticas. (se pone al frente del grupo y observa y observa a los niños).</p> <p>Ma: ¡título!, ¡título!, (continúa con el dictado) reunimos el dinero para ir al zoológico. (Ella empieza a dictar unos problemas del libro de texto)</p> <p>Ao: ¿sacamos Español?</p> <p>Ma: Matemáticas.</p> <p>Ao: el libro, el libro.</p> <p>Ma: Yo se los voy leyendo y ustedes en el cuaderno. No saquen el libro, yo se los voy leyendo y ustedes con los billetes. En sobrecitos sus billetes.(aún hay un alumno que continúa, dando palmaditas para terminar el ejercicio de sílabas).</p> <p>La maestra lee un ejercicio del libro de texto de Matemáticas.</p> <p>Ma: 125 pesos. Sacamos 125 pesos.(le dice a un niño que su cuaderno no tiene fecha y nombre. <u>le pregunta Una alumna, que sí escriben lo que ella está dictando, o que sí lo ponen con las monedas que recortaron).</u></p> <p>Ma: hacemos un rayadito en su cuaderno de Matemáticas (lo va explicando verbalmente...)</p> <p>Ma: en una columna se pone ¿cuántos billetes de a 100,etc.</p> <p>Aa: ¿pero de cuál?</p> <p>Ao: ¿uno?</p> <p>Ma: en su cuaderno 125 pesos tienen reunido, ¿cuántos billetes de 100 de 10 y de 5?</p> <p>Aa: ¿monedas?</p> <p>Ma: ¡sí!, perdón monedas. (continúa dictando) y esta semana 353 pesos.</p> <p>Ao 2: <u>¿en el libro de Matemáticas?</u></p>	<p>La evaluación...¿podría ser un factor que modifica el clima del aula? “<u>Ya ven?, ya hay a quién calificar.</u>”</p> <p>¿Porqué la maestra se torna indiferente, a este llamado? ¿Lo considera un medio de control?</p>
---	---

<p>10:40</p>	<p><u>Aa: pero...¿sí vamos a dibujar ese cuadro?</u> Ma: (continúa dictando) 353, sí, sí. 353. ¡Ya! 353. ¿quiero ver sus billetes!</p> <p>La maestra pasea por las filas, preguntando por los billetes a los niños. También va dando instrucciones de cómo ahora ellos solos, van poniendo su rayadito y anotando cuantos billetes de a 100, de a 20 de a 10, etc. Se detiene en una fila junto a una alumna y le dice: Ma: ¡<u>Adelina!</u>, a ver aquí. A ver pónlo. ¿Cuántos billetes de 100 te faltan?, <u>La línea de aquí, de a 1, de aquí, de a 10 en su lugar. Borra el 5.</u> (permanece junto a la niña, esperando que realice las correcciones que le hace). Pónle cuántas monedas de a 10, cuántas de a 5, aquí. (observa lo que la niña rectifica) Sí pero abajo. Eso.(Adelina, sigue corrigiendo).</p> <p>La maestra llama la atención de otro niño y le pregunta que sí ya terminó. Ma: ¿cuántas monedas? Ao: 3 Ma: <u>muy bien, bien</u> (sigue paseando por esa fila y regresa hacia el pizarrón. Al frente del grupo les pregunta..) Ma: sumen abajo ¿cuántos es? Sumen 125. Primero con sus billetes. Ao: pero ¿cuánto dinero? (la maestra camina hacia el lugar de este niño). Ma: ¡aquí! 3. Ahora con tus billetes. Suma cuántos de 100. ¿Cuántos de a 10 y de a 3?</p> <p>Unas niñas se levantan para calificarse su cuaderno. La maestra continúa paseando por las filas diciendo: “<u>muy bien,bien</u>”. Una alumna se <u>queja de que Mauricio la anda golpeando. La maestra está ocupada con otro alumno.</u>No escucha y continúa preguntando: “¿pero cuántos billetes? Ahora ¿cuántas monedas de a 10? Otro alumno se levanta a llevarle su cuaderno. Ella continúa dando explicaciones por las filas: “sí, pero ¿cuántas monedas de a 10 de a 100? Una alumna la interrumpe, enseñándole su cuaderno, pero ella le dice que el cuadro no está bien hecho. Otro alumno le pregunta sí sólo ese ejercicio se va a resolver pero ella le dice que va a dictar más cantidades de 100 entre 2. La maestra continúa paseando por los lugares.</p> <p>Ao: ¡ <u>Maestra!</u>, él tiene todos sus billetes tirados. Ma: pero qué te pasa. ¡<u>levántalos! No los tires.</u></p>	<p><u>La maestra no dice nada. La maestra no responde.</u></p> <p>¿Se reconoce el ritmo de trabajo de los alumnos? “<u>están terminando la entrevista, otros en la actividad anterior ...</u>”</p> <p>¿Cómo se dan los intercambios comunicativos, al terminar una actividad e iniciar otra? “Una alumna pregunta, <u>que así escriben</u> lo que ella está dictando, o que sí lo ponen <u>con las monedas...</u>”</p> <p>La comprensión de las instrucciones en las tareas. ¿Afectan el clima de trabajo en el aula? “<u>¿en el libro de Matemáticas?, ¿sí vamos a dibujar ese cuadro?</u>”</p>
--------------	--	--

<p>Ao: ¡maestra!... el resultado es 478</p> <p>Aa: ¡maestra!, no lo hubiera dicho, porque lo van a copiar.</p> <p>Mientras esto acontece otra niña, corre hacia el frente, otra bailotea. La maestra continúa dictando algunos resultados.</p> <p>Aa: ¡No diga maestra!, esa todavía no la hago. Ni Adrián.</p> <p>Otra alumna interrumpe, acusando a una de sus compañeras:</p> <p>Aa: ¡vas a ver que le vas a ayudar! ¡¡Maestra!!... esta Adelina le iba a ayudar a Lizzete.</p> <p>Aa 2 ¿qué horas son? (columpeándose en su banca?)</p> <p>Algunos otros niños platican, otros se levantan de su lugar. La maestra vuelve a pasear por las filas y preguntando algunas cosas a los niños: "... (con tono de mando) tus sumas, tus billetes"</p> <p>Ao: ¿cuántos son? (pregunta a la maestra, mientras ésta pasa junto a su lugar)</p> <p>Ma: 725. ¿cuántos billetes de 100, entonces... (bajando su voz, empieza a explicar a los dos alumnos de esa mesa, el ejercicios).</p> <p>Jesús, es el chico que ha llamado mí atención, ya <u>que pocas veces he visto que ejecute los ejercicios</u>. Él se levanta de su lugar y camina hacia delante, <u>la maestra lo ve pero no dice nada</u>. El regresa a su lugar y se sienta.</p> <p>La maestra regresa al frente del salón y continúa dictando: "ya ahora los de cuarto año reunieron 120, ahora pongan 120". (los alumnos que se encontraban de pie, regresan a su lugar y prestan atención a lo que la maestra dicta).</p> <p>Aa: <u>¿otra vez vamos a hacer eso?</u></p> <p>Ma: ¡sí!, otra vez.</p> <p>Aa: entonces, deje hacer el cuadro.</p> <p>Ao: ¿cuántos el viernes?</p> <p>Ma: 120 el lunes con tus billetes y 156 el viernes. ¡Ya! Ahora los de quinto 355. (En la parte de atrás J. pega en su asiento y bailotea).</p> <p>Ma: primero los de 4°. Los de 4°. 156, los de 5°. 355 y luego 124. ¡sí!, ¡sí!, con sus billetes. ¡Carlos! (hay confusión entre los alumnos, sobre lo que tienen que hacer).</p> <p>Aa: 104, 104.</p> <p>10:55 Ma: ¡sí!, hagan los montoncitos. Fíjense bien. Tienen que tener un montoncito de 120 pesos. (se apoya</p>	<p>¿Qué resultados persigue la maestra, al ejecutar esta serie de órdenes? <u>“¡Adelina!...La línea de aquí, de a 1, de aquí, de a 10...Borra el 5”</u>.</p> <p>¿Cuál sería el significado de la consigna: <u>muy bien, bien?</u></p> <p>¿La indiferencia es la manera como la maestra resuelve los conflictos dentro de su aula? “Una alumna se queja de que Mauricio le pega. <u>La maestra no la escucha</u>.”</p>
---	---

<p>11:00</p>	<p>escribiendo en el pizarrón, para ejemplificar lo que les explica). Aa: ¿156? Ma: ¡sí!, (escribe en el pizarrón las cantidades. En ese momento <u>tocan la puerta. La maestra sale a hablar con una compañera</u>). <u>Los alumnos se levantan de sus lugares.</u> Una niña comenta que otro compañero le dijo “marimacho”. Otros platican en voz baja. Otros miran hacia fuera algunos continúan con el ejercicio. Algunos se despiden de la maestra del otro grado.</p> <p>La maestra regresa hacia el frente del salón y les dice: Ma: ya vayan sumando ¿cuántos billetes de a 100? Voy a pasar a los lugares a ver sus 120 pesos, 156, 355. Ao: ¿120 pesos? Ma: ¡sí! ¿no?, eso dije 120 pesos (lo escribe en el pizarrón) Algunos alumnos trabajan con sus billetes, pero sigue habiendo confusión entre ellos. Una alumna corrige un resultado del pizarrón. La maestra va hacia las filas, preguntándoles por la cantidad de billetes de diferentes denominaciones tienen que utilizar. En otro lado del salón una alumna bosteza, algunos no efectúan el ejercicio otra pregunta sobre su color rojo que perdió.</p> <p>La maestra va por las filas, escuchando que un niño molesta a otros. Ella observa el cuaderno de un niño, pero es interrumpida por otra alumna que también quiere que la corrija. Ella atiende a la niña y deja de calificar el cuaderno anterior. <u>Sigue habiendo interrupciones por parte de una niña que insiste en que Mauricio la molesta. La maestra continúa por las filas haciendo correcciones.</u> El resto de los alumnos permaneces pasivos y callados, aunque no todos realizan el ejercicio. En la parte de atrás del salón, algunos niños juegan con sus billetitos pero no para el ejercicio. La maestra interrumpe las acciones, diciendo: Ma: ¡Ahora!, ¿cuánto hay de dinero,? ¿cuánto han reunido los 4os. Y los 5os.? Aa: Han reunido 775. Ma: ¡No! (camina al lugar de esa niña. Al frente dos alumnos empiezan a pegarse. Otra niña está armando un sobre para guardar sus billetes. Otra va hacia la maestra para calificarse. Una alumna se dirige a la maestra en voz alta: “¡maestra!, <u>Alan terminó ya tiene 10</u>”.</p>	<p>¿Qué características tienen estos llamados, que atraen la atención de la docente? <u>“¡Maestra!, él tiene todos sus billetes tirados. Pero que te pasa. ¡levántalos!”</u></p> <p>¿Existe sólo indiferencia, de parte de la docente hacia este alumno? <u>“que pocas veces he visto que Jesús ejecute los ejercicios. La maestra lo ve pero no dice nada”.</u></p> <p>¿Existe resignación en la asignación de las tareas? <u>¿otra vez vamos a hacer eso?</u> <u>¡sí, otra vez!</u></p>
--------------	--	---

<p>Ma: <u>Bien Alan, 1er lugar. Karla también 2º.lugar.</u> Aa: ella vino primero. Ma: <u>3er. lugar Karen, Adelina 4º. Lugar.</u> Aa: pero ya sin felicidades. (unas alumnas interrumpen a gritos que alguien esta ayudando a otra alumna) Ma: ¡¡Adelina!!, ¡¡Adelina!!(la niña continúa brindando ayuda a su compañera, pero finalmente regresa a su lugar). J. y otro alumno están sentadas en la parte de atrás, continúan sin realizar el ejercicio. Adelina vuelve a pararse para ayudar a su compañera.. Los que se dan cuenta, le reiteran a la maestra, para que ésta haga algo, pero ella no dice nada al respecto.</p> <p><u>Se escucha el toque de recreo. Todos los alumnos se callan y algunos se apuran a su ejercicio.</u> Ao: ¡maestra!, M. me quitó unos billetitos (discuten entre estos dos niños). La maestra continúa calificando en su escritorio. Ao: ¡¡Maestra!!, mire a M. Ma. A ver, ¿ya terminaron? (se levantan varios niños, y hacen una fila para calificarse) La maestra califica y da indicaciones. Algunos niños en la parte de atrás se quedan viendo lo que ocurre, pero no terminan el ejercicio. Uno de los niños se tira al suelo, pega con los pies hacia el suelo. Otra brinda ayuda a una de sus compañeras para que termine. La maestra dice que Alann es primer lugar (me acerco para despedirme. Me retiro.)</p>	<p>Cómo influyen las interrupciones de la clase en el clima de trabajo dentro del aula? <u>La maestra sale a hablar...</u></p> <p>¿Qué actitudes perfila la docente, al escuchar esta clase de interrupciones? <u>“una niña insiste en que Mauricio la molesta”.</u></p> <p>¿Influyen en el ambiente escolar, ciertos estímulos verbales? ¿De qué manera? <u>“Alan 1er lugar. Karla también 2º. Lugar...”</u></p> <p>¿Qué significado se da al silencio de los alumnos, cuando escuchan el toque para salir a recreo? <u>“Todos los alumnos se callan “.</u></p>
---	--