

La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación⁽¹⁾

Anna Maria Salgueiro Caldeira

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte (Brasil)



RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación etnográfica sobre la práctica docente cotidiana de una maestra de 5º curso de una escuela pública de enseñanza básica. La secuencia seleccionada, para analizar un aspecto de la práctica docente cotidiana de la maestra respecto a la estructuración de la situación de la enseñanza, es el proceso de negociación construido por ella y sus 28 alumnos. Entiendo por organización de la interacción el conjunto de reglas generado y/o negociado por la maestra y el alumnado para desarrollar, con una estructura más o menos cerrada, el proceso de enseñanza y aprendizaje. La principal aportación de este estudio radica en la importancia de conocer la práctica docente que tiene lugar en nuestras escuelas y de buscar formas de incorporar la cotidianidad escolar en los cursos de formación del profesorado.

Introducción

El trabajo que presento es parte de una investigación etnográfica sobre la práctica docente cotidiana de una maestra de 5º curso de una escuela pública de enseñanza básica de Barcelona. La escuela, a la que denominaré "La Rosa dels Vents", perteneció al movimiento de renovación pedagógica que se inició en Cataluña, en los últimos años de la década de los 50. Estas escuelas renovadoras desarrollaban experiencias que buscaban la transformación de la escuela estatal franquista y representaban un esfuerzo de resistencia cultural y política a la escuela de la dictadura. Poseían una dirección colegiada, no obtenían

beneficios económicos (durante muchos años adoptaron sistemas cooperativos), eran coeducativas, laicas y se caracterizaban también por el trabajo en equipo del profesorado y la participación activa de las familias. El profesorado de la escuela "La Rosa dels Vents" siempre estuvo dispuesto a cuestionar colectivamente su propia práctica y revisarla. En el año escolar de 1983-1984 la escuela inició un proceso de innovación que se alargó durante cinco años.

Los referentes teóricos que sirvieron de base para el proceso de reflexión del profesorado fueron las propuestas de la perspectiva constructivista y del aprendizaje significativo. Esta perspectiva coinci-

(1) Este texto forma parte de la tesis doctoral "La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico", presentada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona, en noviembre de 1993, dirigida por la doctora Juana Mª Sancho Gil.



de, en líneas generales, con la propuesta pedagógica que enmarca la reforma de la enseñanza del gobierno español. El proceso de reflexión colectiva vivido por el profesorado de este centro le permitió apropiarse de una interpretación constructivista del aprendizaje, transformándola en un "saber de experiencia", en los términos utilizados por Tardif, Lessard y Lahaye (1991). Es necesario subrayar que el trabajo de reflexión del conjunto de docentes de esta escuela sólo fue posible debido a las condiciones de la misma, en la acepción de Rockwell y Mercado (1988), es decir, no sólo las condiciones físicas y materiales sino, principalmente, las condiciones de trabajo del profesorado, la organización del tiempo (tanto en relación al currículum, como a la disponibilidad de tiempo para preparar y reflejar colectivamente sobre la práctica cotidiana), las formas de gestión adoptadas por los docentes y los principios educativos y pedagógicos contenidos en el Proyecto Educativo de la Escuela.

La maestra en la que se centra esta investigación, a la que llamaré Marina, tiene 20 años de práctica y una destacada actitud reflexiva e innovadora. Las observaciones de su práctica fueron realizadas durante el año escolar de 91-92 y complementadas con entrevistas con ella, su alumnado y algunos docentes de la escuela.

El proceso de negociación en el aula

La secuencia que seleccioné, para analizar un aspecto de la práctica docente cotidiana de la maestra respecto a la estructuración de la situación de la enseñanza, es el proceso de negociación construido por ella y sus 28 alumnos.

Entiendo por organización de la interacción el conjunto de reglas generadas

y/o negociadas por la maestra y el alumnado para desarrollar, con una estructura más o menos cerrada, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la organización de la interacción se manifiesta en la definición de las reglas que regirán las relaciones en el aula.

Los sociólogos interpretativos fueron los primeros que sugirieron que en la interacción las personas realmente negocian. Así, la anterior asimetría existente en la relación docente-estudiante fue corregida, con la participación activa del alumnado en el proceso. Sin embargo, es importante admitir que aunque docente y estudiantes negocien respecto a las reglas, y que los estudiantes puedan, en cierto sentido, influir en la negociación, es el enseñante el que tiene, en última instancia, el mayor poder (Sarup, 1978). Tal situación se evidencia en la práctica de Marina.

En la clases de Marina las reglas de la interacción se refieren tanto a los aspectos del orden más burocrático, como por ejemplo, el control de los trabajos que los estudiantes deben realizar, como a la dinámica de las interacciones. Respecto al control, Marina dispone de listas de los estudiantes para cada una de las asignaturas, proyectos o actividades, donde registra los resultados o simplemente señala si el alumno/a realizó o no el referido trabajo. Según ella, *«es una forma, como mínimo, de mantenerse informada sobre cómo anda el grupo»*. Así, verifica semanalmente si los planes de trabajo y los ejercicios de matemáticas han sido hechos (si no, hay que explicar por qué y buscar un espacio para hacerlos), si los estudiantes trajeron las informaciones para los proyectos de trabajo o para los temas de matemática o si hicieron las actividades de castellano, de cine o de teatro. Respecto a estas cuestiones las definiciones se establecen de forma asimétrica, es decir, es la maestra quién las define.

Respecto a la dinámica de las interacciones, Marina negocia con los estudiantes hasta que se establecen las pautas en que se deben dar las interacciones maestra/estudiantes, estudiantes/maestra y estudiantes/estudiantes. La maestra ha estado unos dos meses pactando con los estudiantes como iban a trabajar los otros siete meses.

Transcribo, a continuación, una clase que se llevó a cabo en la tercera semana del curso y que sintetiza como se ha ido construyendo en los primeros meses de clase este proceso de organización de la interacción. Se trata de una clase de lectura y comprensión de castellano, en la que Marina resalta que lo importante es la comprensión lectora y no la mecánica o la prontitud del ejercicio.

Marina empieza la clase con la lectura oral del capítulo tres del libro: "Todo cambió con Jackob". Durante los primeros veinte minutos la maestra y algunos estudiantes leen el texto y cuando terminan la lectura:

Marina a Paco: *«¿Si tuvieras que pensar un título para el capítulo 3, qué título pensarías?»*
(Muchos estudiantes levantan la mano, pero la maestra no los toma en cuenta. El alumno interrogado tarda en contestar. La maestra pide que bajen las manos).

Paco : *«Papá se queda en casa y la madre trabaja».*

Marina a Javier: *«¿Tienes alguna idea?»*

Javier: *«No».*

Marina: *«¿Puedes pensar? ¿un poco más de tiempo?»*

Marina a Mario: *«¿Qué título pondrías en este capítulo?»*

Mario: *«No sé».*

Marina a Mario: *«También te doy más tiempo. Sigue pensando».*

(Marina continúa preguntando a los estudiantes, uno a uno, según el orden de los asientos).

Marina a Sergio, que responde: *«¿Qué familia!»*

Emilio: *«Empiezan los problemas en casa».*

Pedro: *«Nace Jackob».*

Luis: *«El primer día de papá en casa».*

Miguel: *«Guci va a la guardería».*

Mariano: *«Papá empieza a ser amo de casa».*

Marina retorna a Javier (que estaba pensando):

«Un cambio que produce problemas».

Marina retorna a Mario: *«Los problemas empiezan».*

(Marina continúa preguntando siguiendo el orden.)

Arturo: *«Las adaptaciones de papá».*

Jorge: *«Los problemas de Guci y de papá».*

David: *«Mi papá trabaja en casa».*

Marina: *«¿Habéis prestado atención? ¿Cuál ha salido más veces?»* (Recuerda que el trabajo que están haciendo es de comprensión lectora). *«Hay algunos títulos que no corresponden al capítulo de hoy. No se ha hecho una buena comprensión».*

Marina (hace algunas preguntas más): *«¿Será que en casa de esta familia nunca había problemas antes? ¿Seguro que es el primer día que papá se queda en casa?»* (En seguida continúa preguntando siguiendo el orden de los asientos).

Isabel : *«No, es el primer día que Guci va a la guardería».*

Marina: *«Nele ya había empezado la escuela. Quizás Guci empieza un poco más tarde la guardería».*

Sonia: *«Mamá no tiene problemas porque está satisfecha».*

Marina: *«Tenía problemas pero buscó una solución y está satisfecha».*

Marina: *«¿Qué es lo más importante en este capítulo? Papá empieza un trabajo nuevo que piensa que era más fácil y empieza a darse cuenta que no y ¿qué hace?»*

Belén: *«Se enfada».*

Marina: *«¿Qué más?»*

Concha: *«Castiga, se queja».*

Marina: *«Con estas ideas, ¿cómo podría ser el título?»*

Juana: *«Papá se adapta».*

Mónica: *«Papá empieza a darse cuenta de que tiene más problemas de los que pensaba».*

Sandra: *«Papá se enfada por el trabajo que tiene».*

Montse: *«Papá y sus problemas caseros».*

Marina a Daniel (el encargado del aula de aquella semana): *«¿Cuál de estos títulos piensas que debemos escoger?»*

Daniel: «*Papá trabaja*».

Marina: «*¿Quién ha dicho este título?*»

Daniel: «*Me distraje y no me acuerdo*». (Pide a la maestra que repita la pregunta).
(Marina repite).

Daniel: «*Los de Mónica y de Montse* («Papá empieza a darse (...)» y «Papá y sus problemas caseros»).

Marina a Daniel: «*¿Tomar decisiones cuesta?*»

Daniel: «*No sé*».

Marina bromeando: «*Ab! ¿'No sé' es el título del capítulo?*»

Estudiantes: (risas).

(Marina va a la pizarra y escribe: Capítulo 3: «Papá empieza a darse cuenta de que tiene más trabajo del que se pensaba». «Los primeros problemas caseros de papá».(Mientras escribe hay un cierto ruido de fondo).

Marina (mostrando el primero título): «*Para un título es una idea muy larga. ¡Fíjate!*»

(Marina pide a Daniel que le pregunte a Mónica -quien lo había propuesto- si lo puede cambiar un poco.)

(En este momento, Jorge se levanta y pide permiso para salir. Marina le dice que no puede interrumpir la clase, que espere un momento en el que no haya explicaciones. Otros tres alumnos (Luis, Pedro y David) empiezan a jugar. Marina les pide que se levanten y que se pongan de pie en un lado del aula y comenta: «*es posible que me equivoque colocando a los tres de pie. Pero tenía que tomar alguna decisión*». (Y vuelve a dirigirse a Daniel).

Marina a Daniel: «*¿Qué piensas ahora? ¿Has cambiado de opinión?*»

Daniel contesta: «*Me parece que el título de Montse está mejor*».

Marina a Mónica: «*¿Te importa si nos quedamos con el título de Montse?*»

Mónica: «*No*».

Marina (consultando el grupo-clase): «*¿Cuántos estáis de acuerdo en que cambiemos por un título que se ajuste al capítulo y que sea corto? Queda el de Montse: Los primeros problemas caseros de papá*». (Todos manifiestan estar de acuerdo).

Marina a Mario: «*¿Qué problemas caseros tiene papá?*»

Mario: «*¿Qué quiere decir casero?*»

Marina: «*¿Puedes preguntar a Montse, quien propuso el título?*»

Montse: «*Problemas que se dan en casa*».

Marina a Mario: «*Por qué no has hecho esta pregunta cuando pusimos el título en la pizarra? ¿Por qué no has preguntado? ¿Por qué tienes vergüenza? Si no preguntas no aprendes. Para aprender hay que preguntar. ¿Ahora tienes idea de que problemas tiene papá?*»

Mario: «*Papá no tenía tiempo de hacer la comida*».

(Ya pasan diez minutos de las 12 y la maestra termina la clase. Antes habla individualmente con cada uno de los tres alumnos que estaban jugando en el clase).

Esta clase, que se ha llevado a cabo en el inicio del curso, presenta diversos ejemplos de situaciones que ocurren durante el proceso de negociación de los términos en que se debe dar la interacción entre la maestra y sus alumnos/as. La forma de interacción que se ha ido estableciendo se convertirá en verdaderas reglas que presidirán las relaciones futuras en el aula y permitirá, así, que la maestra concrete su propuesta de enseñanza.

Paso a continuación a analizar las interacciones maestra/estudiantes, estudiantes/maestra y estudiantes/estudiantes, que se presentan en esta clase.

Interacción maestra/estudiantes

En la secuencia que elegí para describir la organización de la interacción se puede observar que la comunicación en el aula se desarrolla de acuerdo con un sistema de turnos en que la maestra constituye el elemento dominante. Es Marina quien da la palabra. Sus preguntas se dirigen siempre a un alumno/a particular (es muy raro dirigir una pregunta al grupo-clase) y no toma en cuenta a los alumnos/as que levantan las manos. Habla primero con un

niño/a, luego habla con el siguiente y, sucesivamente, va preguntando, uno a uno, a los estudiantes, siguiendo el orden de los asientos⁽²⁾. En general, esta forma de preguntar (siguiendo el orden de los asientos) ocurre en las clases de lectura de castellano o en las clases de matemáticas y de proyectos de trabajo cuando el alumna-do debe traer información. Marina posibilita, de esta manera, que intervenga el mayor número de estudiantes y propicia que se construya el conocimiento a través de la secuencia del diálogo o el «sistema de interacciones didácticas profesor/a-alumno/a» (Edwards, 1990:70). De esa forma ella puede, también, inferir como está el grupo para proceder los reajustes necesarios a la apropiación del conocimiento. Marina observa atentamente el proceso que va siguiendo cada alumno/a para garantizar el nivel de participación adecuado. El sentido de su intervención es buscar información que le posibilite interpretar los pasos que siguen, los errores que cometen y el significado de sus realizaciones. Estas informaciones constituyen el núcleo a partir del cual toma decisiones para intervenir de forma contingente a lo que observa (como proponer nuevo desafío, animar el alumno a perseverar, apuntar un error, dar una indicación que permita desbloquear, ayudar a resolver dudas, aceptar propuestas, ofrecer modelos).

Otro aspecto que creo importante subrayar es que, aunque en la clase analizada no se explicita tal situación, el alumna-do no debe limitarse a responder simplemente a la intervención de la maestra o de los/as compañeros/as sino que, también, debe incluir las razones en que se sustenta para dar tales respuestas.

Su intervención también se da cuando un estudiante contesta “no sé”. Siempre

que ocurre esta situación Marina le da tiempo para pensar y vuelve a preguntarle un poco más adelante, como ha ocurrido con Javier y Mario en esta clase y en muchas otras situaciones durante todo el curso.

Cuando las respuestas de los estudiantes se desvían del tema en cuestión, como en esta clase en relación a los elementos dados por el texto, Marina retoma los objetivos del trabajo y intenta dar algunas pistas (en general, formula nuevas preguntas) para ayudarlos a repensar. Nunca deja que el proceso se extienda indefinidamente sin que incida con nuevos elementos que los ayuden a pensar. En esta clase es lo que pasa cuando ella observa que el trabajo que están haciendo es de comprensión y que algunos títulos no se refieren al capítulo analizado. A continuación, hace dos o tres preguntas que retoman las ideas de los capítulos anteriores y que se convierten en elementos de “ayuda” a los estudiantes. Este tipo de intervención explica relatos de alumnos como los que transcribo a continuación:

Miguel: *«Nos hace aprender bien, o sea, no sólo nos dice lo que tenemos que aprender y ya está, sino que lo dice, nos hace razonar, nos hace pensar y no nos dice nada hasta que..., nos va dando pistas hasta que lo encontramos».*

Arturo: *«Cuando no sabemos una cosa ya no pasa, antes pasaba media hora, no sé. Marina nos dice que si no sabemos, lo decimos y punto porque se pierde bastante tiempo de esta manera».*

Siempre que es necesario tomar decisiones se dirige al encargado/a de clase de aquella semana para que las tome o, en algunas situaciones, que consulte a la clase. Para ella es fundamental que las decisio-

(2) Este tipo de intervención contrasta con una forma de actuación muy común en la enseñanza que consiste en dirigir las preguntas a toda la clase.

nes sean tomadas de forma democrática. En este ejemplo, es la propia maestra quien, después de la decisión del alumno encargado, hace la consulta al grupo-clase.

Otra situación que se ha dado en esta clase en relación al alumno encargado, es cuando Marina le pide que decida sobre el título y, en un primer momento, él se refiere a un título que no ha sido propuesto, para en seguida admitir que se distrajo. En todas sus intervenciones, Marina resalta la importancia de decir la verdad, evitando cualquier tipo de excusa.

Marina nunca hace una propuesta sin justificarla. En esta clase, cuando se hizo necesario cambiar o modificar la propuesta de una alumna, ella se dirige a la alumna en cuestión pidiéndole permiso y justificando el cambio o modificación, como ocurrió con Mónica o, en otras situaciones, pide que los propios estudiantes lo hagan.

Otro tipo de intervención en la que Marina ha insistido mucho durante este curso se refiere a la importancia de que el alumno/a sepa cambiar de opinión. De acuerdo con su propuesta de enseñanza este aspecto es central para que el aprendizaje se realice. En esta clase el alumno encargado ha cambiado su decisión y no ha habido necesidad de que la maestra interviniese de una forma más incisiva como ha ocurrido en otras situaciones.

Respecto a los contenidos, en general, es Marina quien define la relevancia de las respuestas dadas por los estudiantes cuando, por ejemplo, refiriéndose al primer título, dice: «Para un título es una idea muy larga. ¡Fíjate!» Y añade: «¿Te importas si nos quedamos con el título de Montse?»

Su intervención también se hace presente cuando, en medio de una conversación colectiva, uno o más estudiantes intentan interrumpirla de manera sistemática o molestan de alguna forma. Marina así me lo explicó: «intento primero establecer un contacto, aunque sea visual con él o

ella ¿no? Si éste no se da, no hay ningún tipo de respuesta y estamos en una situación colectiva, procuro no interrumpir la situación colectiva». Algunas veces, Marina pide que estos alumnos/as se pongan de pie en un lado del aula hasta que el tema termine y pueda hablar un momento con ellos/as, como ocurrió con los tres alumnos que jugaban durante esta clase. Cuando le pregunté lo que intentaba sacar de esta conversación, me contestó:

«primero si se han dado cuenta de lo que estaban haciendo para que entiendan qué quiere decir aislarlos ¿no? Y si se han dado cuenta ¿qué pasaba? ¿es que no les interesaba el tema? o ¿ellos no tenían cosas que decir? o ¿qué es lo que les motivaba para no estar participando de lo que el grupo decía?»

Este tipo de situación se presentó más veces en el inicio del curso cuando la maestra se muestra más estricta al negociar con el grupo-clase las reglas que iban a definir la interacción. Una vez que la cuestión de la disciplina se volvió mucho más clara, este tipo de situación tendió a desaparecer. «Hay que fijar un poco, marcar un poco la pauta. La pauta es clara, la doy yo y si no quieren escuchar, no escuchan pero no se puede interrumpir el grupo ¿no?»

Otra pauta definida por Marina, que no ha ocurrido en esta clase pero que se hizo presente varias veces a lo largo del curso, es cuando un estudiante no realiza la tarea propuesta. La intervención de Marina depende de las condiciones en que ocurre tal hecho, como ella misma explica:

«si ha sido algo muy colectivo o muy individual, si ya se da repetidas veces o es algo puntual de un día. Intento tener en cuenta todas estas cosas ¿no? También a cerca de la razón que da porque no la ha hecho. Si es una excusa muy torpe o en seguida asume que no lo ha hecho y ya está. Suelo intentar distinguir un poco estas cosas.»

De un modo general, los estudiantes incorporaron esta regla y era común oírlos decir simplemente que no habían hecho la tarea conforme podemos observar en la afirmación de una alumna en una entrevista:

Concha: «(...) en 2º y 3º nos dejaban hacer muchas cosas y ahora en 5º, pues, la Marina quiere que le diga la verdad, que si lo haces pues, que no pasa nada, que no te preocupes (...)».

Pero Marina cree que

«a veces también hay que dar un poco un golpe de efecto colectivo ¿no? Un intento de decir, pues, oye, no es cierto que pueda hacer lo que me dé la gana y no pase nada. Sí, pasa». Y añade: «tampoco tengo una idea demasiado cerrada sobre el valor del castigo. Creo que el castigo es un toque de atención, no tiene para mí un valor en sí. No es que cada vez que dejo de hacer una cosa tengo que recibir castigo ¿no? Pero, de vez en cuando, hay que tener algún toque de alerta: oye, dos semanas y el trabajo sigue sin hacer ¿pasa algo no?».

Interacción estudiantes/maestra

Considerando que es Marina quien define las pautas de la interacción, es a partir de sus intervenciones que se establecen reglas que regulan las interacciones alumnos/as /maestra, como: esperar el turno de palabra, evitar excusas diciendo “no sé” cuando no saben y pensar un rato para después dar la respuesta, incorporar lo que dicen los compañeros, justificar siempre las respuestas dadas, cuando hay dudas preguntar a la maestra, reconocer cuando se han equivocado y cambiar de opinión, pensar antes de contestar, no interrumpir los trabajos colectivos, etc.

Este proceso de negociación de las pautas ha sido relativamente lento, se ha

alargado por unos dos meses y no se dio sin una cierta resistencia por parte de unos pocos estudiantes, principalmente respecto a situaciones en que tenían que admitir que se habían equivocado y que había que cambiar de opinión.

No obstante, los estudiantes interiorizan este pacto, haciendo posible el establecimiento de un contexto constructivo de interacción, propuesto por la maestra y que se convierte en una de las condiciones necesarias para que el aprendizaje constructivo y significativo tenga lugar (Coll, 1987), ya que es en este contexto en el que Marina realiza la mediación entre los estudiantes y el objeto de conocimiento (contenidos del aprendizaje).

Una situación que evidencia la incorporación de estas pautas fue cuando sustituí a Marina en una clase. Al iniciar la lectura oral de un capítulo empecé a indicar quien debería leer de una forma alternada. Los estudiantes me interrumpieron y me dijeron que lo hiciera siguiendo la secuencia.

También en una clase en que yo debía hacer la devolución de los ejercicios de cálculo realizados en la semana anterior, antes que la iniciara, algunos estudiantes me dijeron: *«a los niños que se equivocaron en más de dos operaciones preguntales lo que ha pasado»*, exactamente las mismas palabras de Marina en situaciones como ésta.

Interacción estudiantes/estudiantes

De un modo general, todos los intercambios verbales que ocurren en situaciones de trabajo colectivo son regulados por Marina. Incluso las interacciones alumno(a)/alumno(a) son siempre mediadas por la maestra, como por ejemplo, en la clase en cuestión, cuando ella pide a Daniel que pregunte a Mónica o a Mario que pregunte a Montse. Así, las intervenciones de los es-

tudiantes no son espontáneas teniendo siempre que pedir la palabra a la maestra. Marina evita, de esta manera, que varios estudiantes hablen al mismo tiempo pues «*si hablamos más de uno no se entienden*».

Sin embargo, en las situaciones que no sean las de trabajo colectivo (grupo-clase), como las que ocurren durante los trabajos individuales o de grupos, hay un clima de relajación, como el que describe Edwards (1992). Durante estas clases observé que los niños/as se apropian del espacio, desplazándose libremente por el aula, sea para buscar el material que necesitan, sea para buscar un compañero/a para trabajar juntos o para hablar con Marina. Manejan también el tiempo, en la medida en que el ritmo del trabajo es determinado por ellos mismos de acuerdo con la naturaleza de la actividad que realizan. La maestra interviene poco y los estudiantes pueden hacer legítimamente todo tipo de intercambio entre ellos. Marina, incluso, valora estas interacciones pues para ella, «*los alumnos/as aprenden bastante interactuando entre ellos/as y aportan cosas que yo desde fuera no las hubiera podido aportar*».

En resumen, observé que, aunque dentro de una estructura interactiva bastante controlada por la maestra, la organización de la interacción garantiza, por una parte, un espacio para cada alumno/a, en el sentido de que todos deben participar y que exista un clima de respeto a las intervenciones de los compañeros/as y, por otra parte, existe también un espacio de elaboración colectiva que propicia una construcción compartida del conocimiento (Edwards y Mercer, 1988).

Consideraciones finales

Para concluir, me gustaría centrar la atención en dos puntos. El primero se refiere a la importancia del docente a la ho-

ra de definir un proceso de negociación con su alumnado, que propicie a los estudiantes la construcción de sus propios significados sobre los contenidos escolares y al docente la construcción de sus propias estrategias para ayudar al alumnado. El segundo a la importancia de conocer la práctica docente que tiene lugar en nuestras escuelas y de buscar formas de incorporar la cotidianidad escolar en los cursos de formación del profesorado.

El conocimiento y análisis de la práctica docente construida en la cotidianidad de nuestras escuelas debe significar más que el simple conocimiento de lo que ocurre en ellas. Sabemos que los cursos de formación del profesorado, en general muy teóricos, no suelen preparar a los futuros docentes para los desafíos de la tarea cotidiana escolar. Sabemos que se conoce poco el día a día de la práctica docente y el conocimiento y la reflexión sobre esta práctica, en los cursos de formación, representaría un intento de incorporar la cotidianidad escolar (contenido y contexto) a los cursos de formación del profesorado, disminuyendo, así, la distancia entre las teorías pedagógicas normalmente vehiculadas en estos cursos y la realidad del trabajo diario del profesorado. Tenemos que buscar formas de intervención en nuestros cursos que posibiliten reflexiones más próximas de la práctica real. Este trabajo es un intento de reunir elementos que puedan ayudar a estructurar clases o seminarios de formación de modo que éstos se aproximen más a los contextos y contenidos de la práctica docente.

REFERENCIAS

- COLL, C. (1990) *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia. 1987.
- EDWARDS, D. (1990) "El papel del profesor en la construcción social del conocimiento". *Investigación en la Escuela*, 10. Universidad de Sevilla. p. 33-49.

- EDWARDS, V. (1992) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. México: DIE-CINVESTAV del IPN.
- EDWARDS, D. y MERCER, L. (1988) *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- ROCKWELL, E., MERCADO, R. (1988) La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, Sevilla, 4, p.65-78.
- TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. (1991) Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 4, p. 215-233.
- SARUP, M. (1980) *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Zahar.

SUMMARY

This paper is part of an ethnographic study on the daily teaching practice of a primary school teacher. The teaching sequence selected to analyze one aspect of her teaching practice in relation to the way of managing a given teaching situation is the negotiation process with her 28 students. My understanding of managing the interaction refers to the set of rules created or negotiated by teacher and students to develop the teaching and learning processes. The main contribution of this study lies on the importance of understanding the teaching practice that takes place at school and the importance of looking for ways to introduce this knowledge in teacher education courses.

RÉSUMÉ

Cet travail forme part d'une recherche ethnographique sur la pratique quotidienne de l'enseignement développée par une maîtresse de 5^e cours dans une école publique de l'enseignement basique. La séquence sélectionnée, pour analyser l'actuation, c'est le processus de négociation construit d'ensemble avec ses élèves.