



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN

El espacio aula como constructor de emociones y sentidos

Estudiante: Carolina Rojas Enei

Profesor Guía: Teresa Ríos Saavedra

Tesis conducente al título de Educadora Diferencial

Tesis conducente al grado académico de Licenciado en Educación

Santiago, Enero de 2011.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a quienes han sido un apoyo fundamental en el desarrollo de esta investigación. En primer lugar, a mi profesora guía Teresa Ríos Saavedra, por su dedicación y compromiso durante todo el proceso de elaboración de esta tesis. Gracias por su generosidad y la confianza que siempre depositó en mí. Su orientación, observaciones certeras y su capacidad de interpretar y comprender mis puntos de vista, fueron indispensables durante todo este proceso. Gracias "Profe".

Quisiera agradecer también a mis profesoras Marcela Betancourt y Carolina Tapia por sus muestras de cariño y apoyo incondicional durante los momentos más difíciles de esta etapa. Ustedes fueron un soporte fundamental, que me ayudó a sobreponerme cuando lo necesitaba. Muchas gracias por estar siempre ahí.

A todos quienes estuvieron ahí:

Gracias a mi familia y, especialmente, a mi madre por darme la posibilidad de comenzar una nueva etapa de mi vida, que me llena de gratificaciones y le ha otorgado un nuevo sentido a mi existencia. Gracias por el apoyo, la confianza y el amor que siempre estuvo ahí.

Gracias a mi prima Francisca, quien con sus conocimientos y experiencia fue siempre una inspiración para continuar este proceso.

Gracias a mis compañeras y compañero de equipo de práctica, sin los cuales esta experiencia no hubiese sido lo mismo. Gracias por enseñarme tanto, gracias por el apoyo, gracias por el cariño, gracias por estar siempre ahí.

Gracias a Rodrigo por ser un pilar fundamental durante este proceso. Gracias por tu sabiduría y comprensión, gracias por el amor, gracias por ser y estar siempre ahí.

Gracias a mi padre, quien con su partida me enseñó tanto de la vida. Sé que este nuevo paso te enorgullece y que siempre has estado ahí para darme fuerzas. Por eso, esta tesis está dedicada a ti, por que estás siempre ahí... dentro de mí.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Capítulo 1: Introducción | 5 |
| 1.1. Introducción al Problema | 5 |
| 1.2. Preguntas de Investigación | 12 |
| 1.3. Problema de Investigación | 15 |
| 1.4. Justificación del problema | 16 |
| 1.5. Objetivo General | 18 |
| 1.6. Objetivos Específicos | 18 |
| Capítulo 2: Marco Teórico | 19 |
| 2.1 Cultura, símbolo y sentido | 20 |
| 2.1.1 Ser humano, símbolo y sentido | 20 |
| 2.1.2 El entorno y la construcción de sentido | 21 |
| 2.2 Donde ocurre la experiencia | 22 |
| 2.2.1 Espacio y Lugar | 26 |
| 2.2.2 Prácticas espaciales asociadas a sentimientos | 27 |
| 2.2.3 Prácticas espaciales asociadas a la pertenencia | 28 |
| 2.3 Espacio Arquitectónico | 29 |
| 2.3.1 La Escuela | 30 |
| 2.3.2 Arquitectura escolar y sus significados | 33 |
| 2.3.3 Crítica al espacio escolar tradicional | 34 |
| 2.4 Desarrollo Humano y Aprendizaje | 36 |
| 2.4.1 Acción y Aprendizaje | 39 |
| 2.4.2 Interacción en la sala de clases | 40 |
| 2.5 Juego y Desarrollo | 42 |
| 2.5.1 Crítica a la representación del juego | 43 |
| 2.6 Diversidad en la escuela | 45 |
| Capítulo 3: Diseño Metodológico | 48 |
| 3.1 Tipo de Investigación | 49 |
| 3.2 Elección del Campo | 50 |
| 3.2.1 Elección de la muestra | 57 |
| 3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 58 |
| 3.3.1 Observación | 59 |
| 3.3.2 Entrevista en profundidad | 59 |
| 3.3.3 Focus Group | 62 |
| 3.4 Criterios de credibilidad | 67 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 4: Análisis e interpretación de datos | 68 |
| 4.1 La transición del espacio aula | 69 |
| 4.1.1 Sentidos de la configuración del espacio aula en la transición de N.T.2 a N.B.1 | 69 |
| 4.2 Relaciones que el espacio aula propicia | 74 |
| 4.2.1 Sentidos de la ubicación que se ocupa en el espacio | 74 |
| 4.2.2 El sentido de autoridad | 76 |
| 4.2.3 El sentido de Comunidad | 82 |
| 4.2.4 Sentidos del ser en el espacio aula | 84 |
| 4.2.5 El sentido de la postura corporal | 88 |
| 4.2.6 El sentido del juego dentro de la sala de clases | 91 |
| 4.2.7 El sentido del recreo | 94 |
| 4.2.8 El sentido de la pertenencia que otorga existencia en el espacio | 96 |
| 4.2.9 El espacio aula de primero básico y sus sentidos: La voz de niñas y niños | 101 |
| Capítulo 5: Conclusiones | 106 |
| 5.1 Un “espacio propio” y un “espacio de otro”: El sentido de la configuración del espacio | 107 |
| 5.2 “Atrás” y “adelante”: Sentidos de la ubicación en el espacio | 108 |
| 5.2.1 El sentido de autoridad y la construcción del sentido en el espacio aula | 112 |
| 5.2.2 El sentido de comunidad cuando niñas y niños “se desconocen” | 115 |
| 5.2.3 El aula como no lugar que obstruye la construcción de identidad en niños y niñas | 116 |
| 5.2.4 “Parado” “sentado”: El sentido de la postura corporal en el espacio aula | 118 |
| 5.2.5 El tránsito del juego valorado al juego reprimido dentro de la sala de clases | 120 |
| 5.2.6 “Estar dentro” “estar fuera”: El sentido del recreo | 122 |
| 5.2.7 La “pertenencia” y la “no pertenencia” en el espacio aula | 122 |
| Capítulo 6: Bibliografía | 125 |
| Capítulo 7: Anexos | 130 |
| 7.1 Anexo 1: Diarios de Campo | 131 |
| 7.2 Anexo 2: Entrevistas | 184 |
| 7.3 Anexo 3: Focus Group | 206 |

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Todo cuanto nos rodea es parte de nuestra historia; las personas con las que nos relacionamos, los lugares que habitamos y el tipo de relaciones que establecemos, marcan el camino hacia nuestro desarrollo personal y social.

En este camino, la Escuela es uno de los principales ámbitos de socialización, al inducir en los estudiantes, desde edades tempranas, las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta exigidos por la sociedad adulta. (Sacristán y Pérez Gómez, 1999).

En este espacio educativo niños y niñas no sólo aprenden de los contenidos explícitos del currículum, sino, principalmente, a partir de las interacciones sociales que tienen lugar en la escuela y el aula, y que se relacionan con una determinada cultura escolar. De esta manera, como plantea Pérez Gómez, "el sujeto en formación transita por una rica y espesa tela de araña de significados y expectativas, precisamente en el periodo más activo en la construcción de sus significados y su identidad." (Pérez Gómez, 2004: 17)

Esta temática ha sido ampliamente investigada desde la perspectiva de las múltiples relaciones y representaciones sociales de las diversas culturas que integran la cultura escolar. Sin embargo, existen interrogantes que se consideran relevantes para el desarrollo de esta investigación y que se relacionan con un ámbito poco explorado en la educación chilena. Entre ellas: ¿En qué escenario ocurren estas relaciones?; ¿Cómo influye la distribución del espacio en el tipo de relaciones que se generan?; ¿Qué significados le atribuyen los actores a ese espacio?; ¿Es el espacio aula un reflejo del tipo de educación que la escuela imparte?; ¿Existen cambios significativos en la organización del espacio aula durante el período escolar?

Respecto a la realidad e imagen del espacio escolar, el autor Agustín Escolano plantea dos categorías. La primera se refiere al espacio escolar como *escenario* y comprende la escuela como "una especie de taller que reflejaría en sus estructuras arquitectónicas los modos de concebir la organización de la enseñanza, de disponer los elementos que configuran el sistema, y hasta de pautar las prácticas con que se ha funcionalizado la vida académica y los comportamientos de los niños y maestros." (Escolano, 2000: 2)

Por otro lado, el autor analiza el espacio escolar como "*representación o textualidad* dotada de significaciones, esto es, como un orden conformado a reglas y formas que comportan sentido, y

que por consiguiente transmiten, a través de su semántica y de las metáforas y los signos en que se expresa, una determinada cultura." (Escolano; 2000: 2)

Estos planteamientos permiten reflexionar sobre el rol que cumple la sala de clases, en tanto entorno arquitectónico con una distribución determinada, en la construcción de representaciones y sentidos. Puesto que es en este espacio físico donde se concretan y expresan las diversas formas comunicativas, tanto verbales como no verbales.

..."en el aula todo comunica, todo habla, cada parcela, objeto o actividad está emitiendo mensajes que el estudiante capta e integra en sus esquemas de interpretación y acción para poderse resolver con éxito en este importante espacio de su actual vida cotidiana". (Pérez Gómez, 2004: 274).



Comprendiendo la relevancia de las relaciones que se establecen al interior de la sala de clases, y la diversidad de significados o mensajes a los que se refiere Pérez Gómez, se puede caracterizar la configuración del espacio aula en la Educación Básica chilena como: "Rígida y unidireccional".

El tipo de organización espacial señalado, se observa en la mayoría de los establecimientos de Educación Básica. Sin embargo, los espacios destinados a la Educación Parvularia presentan

características diferentes, con aulas especialmente diseñadas para propiciar la autonomía y el trabajo colaborativo, entre otros valores.

¿Qué significa este cambio?; ¿Qué significados tiene para niñas y niños este nuevo espacio aula? son las principales interrogantes que motivan esta investigación, ya que se considera indispensable comprender el *lugar* como parte importante en el desarrollo de niños y niñas, puesto que incidiría directamente en sus representaciones, acciones, relaciones y emociones. Por lo tanto, en el aprendizaje.

A continuación se presentan diversos antecedentes, que permiten comprender la relevancia del tema planteado. Para esto se realizará un contraste entre una realidad cotidiana y observable, algunos elementos teóricos básicos adquiridos durante el proceso de formación inicial y diversas teorías que respaldan la temática de la investigación.

En la transición de Educación Parvularia a Educación Básica se produce un cambio en las representaciones del espacio aula, ya que en el Segundo Nivel de Transición niños y niñas trabajan en ambientes especialmente diseñados para ellos, con la finalidad de desarrollar la autonomía y propiciar aprendizajes significativos.

Sin embargo, esta configuración se modifica al ingresar a Educación General Básica puesto que los espacios, que previamente fueron diseñados para las necesidades de los y las estudiantes, pierden este sentido de pertenencia, estructurándose de una manera rígida y ubicando al profesor o profesora como centro de la acción educativa.

Resulta importante destacar que al ingresar a Primero Básico, niños y niñas continúan desarrollando las habilidades básicas para la adquisición de los aprendizajes instrumentales. Entre ellas: lenguaje, coordinación visomotora - manual, coordinación espacio- temporal, discriminación auditiva, discriminación visual, lateralidad, abstracción, noción de permanencia, pensamiento lógico matemático, entre otras. Sin embargo, al ingresar a Primero Básico el desarrollo de estas habilidades pierde relevancia, y sólo se vuelven a considerar cuando se evidencian dificultades de aprendizaje en alguna de las áreas instrumentales. Esto se relaciona directamente con la configuración del espacio aula como *lugar*, ya que niños y niñas se enfrentan a una nueva disposición del mobiliario¹ totalmente distinta a la que vivieron en Nivel de Transición Mayor.

Esta nueva distribución transmite un “nuevo mensaje” y, debido a sus características, dificulta la interacción, la creatividad y la construcción de aprendizajes, al configurarse como un

¹ El mobiliario considera como elementos centrales; mesas y sillas de estudiantes, mesas y sillas de profesores.

espacio rígido que coarta la acción y, por lo tanto, la autonomía, el desarrollo motor, la creatividad y la construcción de conocimientos. Esto también se observa en el tipo de relaciones que el espacio propicia al constituirse como un *espacio de enseñanza* y no como un *lugar de aprendizaje*.

En primer lugar, la distribución espacial se organiza por filas de acuerdo a la cantidad de estudiantes. Estas filas están orientadas hacia el profesor o profesora, quien representa el foco de atención de las actividades que se llevan a cabo en el aula. Este tipo de estructura refleja la necesidad de destacar al docente como autoridad y además dificulta las relaciones entre los estudiantes. Por lo tanto, se puede establecer que el nuevo espacio al que se enfrentan niños y niñas en Primero Básico, dificulta el desarrollo de las habilidades mencionadas y, por lo tanto, la construcción de nuevos aprendizajes escolares.

Interpretación del espacio aula en la transición de N.T.2 a N.B.1.

| <p style="text-align: center;">ESPACIO PROPIO "DESCUBRIMIENTO"</p> | <p style="text-align: center;">ESPACIO DEL PROFESOR "TRANSMISIÓN"</p> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • MOVILIZA | <ul style="list-style-type: none"> • RESTRINGE |
| <ul style="list-style-type: none"> • OTORGA SEGURIDAD. | <ul style="list-style-type: none"> • INHIBE LA ACCIÓN. |
| <ul style="list-style-type: none"> • PERMITE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS. | <ul style="list-style-type: none"> • REPRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. |
| <ul style="list-style-type: none"> • LOS Y LAS ESTUDIANTES SON PROTAGONISTAS DE SUS APRENDIZAJES. | <ul style="list-style-type: none"> • ROL PASIVO DE LOS Y LAS ESTUDIANTES. |
| <ul style="list-style-type: none"> • FAVORECE EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD. | <ul style="list-style-type: none"> • BLOQUEA LA CREATIVIDAD. |
| <ul style="list-style-type: none"> • FAVORECE EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA. | <ul style="list-style-type: none"> • GENERA DEPENDENCIA. |
| <ul style="list-style-type: none"> • POSIBILITA ESTRATEGIAS DE TRABAJO COLECTIVO, COOPERATIVO Y COMUNITARIO. | <ul style="list-style-type: none"> • FAVORECE EL ENSIMISMAMIENTO Y LOS APRENDIZAJES INDIVIDUALES. |

Diversos antecedentes teóricos complementan el análisis realizado. Entre ellos, se hará referencia, en primer lugar, a la transición de Educación Parvularia a Educación General Básica, la cual se comprende, en diversos textos revisados, como un proceso de articulación que requiere continuidad. Sobre esta articulación, la autora Cubana Ana Rodríguez señala que debe garantizar ante todo un desarrollo progresivo, una continuidad lógica y natural, con el objetivo de evitar que se produzcan cambios bruscos de una etapa a otra. De esta manera, la autora indica que debe ser un proceso educativo debidamente organizado, que potencie y enriquezca el desarrollo de niñas y niños, expresándose en una rápida adaptación a las nuevas condiciones a las que se enfrentan. (Rodríguez, 2007)

En el artículo citado, la autora menciona que las niñas y niños ingresan a primer año de educación básica culminando su sexto año de vida y, por lo tanto, mantienen las características psicológicas propias de la edad pre - escolar al encontrarse en un proceso de desarrollo paulatino y progresivo que requiere un tiempo de adaptación a nuevas situaciones. Por esta razón se considera que el tránsito de una etapa a otra debe producirse de manera natural y que debe acompañarse de una preparación de los niños y niñas así como de los y las docentes de la comunidad. (Rodríguez, 2007)

Respecto a la articulación inter o intraniveles, el texto *Articulación entre niveles. De la educación infantil a la escuela primaria*, de la autora Argentina Delia Azzerboni señala que los cambios que se realicen en esta articulación dependen de las modificaciones que se realicen al currículo de cada nivel. Sin embargo, *articulación* no debe confundirse con organización entre niveles, sino más bien debe comprenderse como un dar sentido y forma a procesos que intentan evitar fracturas entre las culturas e identidades de cada nivel. (Azzerboni, 2005)

En relación a la importancia del espacio- lugar, y su influencia en el ser humano, se recurre al autor Chino Yi Fu Tuan, para quien el lugar está definido por la perspectiva empírica que las personas tienen de un espacio. Es decir, las experiencias de quienes ocupan un área determinada, hacen que ese lugar sea significativo para ellos y ellas. (Tuan, 1974)

De acuerdo a los planteamientos de Yi-fu Tuan, los seres humanos se relacionan con el ambiente de diversas maneras y la percepción del lugar juega un rol importante en la producción de emociones. Ya que éstas se generan en un contexto relacional con personas y con objetos.

En base a esto, el autor explica el concepto de *Topofilia* como el enlace afectivo positivo que

se establece entre las personas y el medio ambiente que las rodea, señalando que puede definirse como lo que está relacionado con las conexiones emocionales entre el entorno físico y los seres humanos que lo habitan. (Tuan, 1974.)

En cuanto al *Espacio Arquitectónico*, Tuan señala que el espacio construido por el hombre puede perfeccionar las sensaciones y percepciones humanas. Así, un espacio arquitectónico, cualquiera sea su naturaleza, puede definir las sensaciones y transformarlas en algo concreto. Es más, el medio ambiente construido define las funciones y relaciones sociales (Tuan, 1983).

Al reflexionar sobre estos antecedentes y observar la configuración del espacio aula en la Educación Básica chilena, surgen diversas interrogantes que pretenden ser resueltas en el desarrollo de esta investigación.

LA INVESTIGACIÓN.

1.2 Preguntas de investigación:

Los antecedentes presentados sobre el cambio significativo que se produce en la configuración del espacio aula, en la transición de Educación Parvularia a Educación Básica, permiten comprender la importancia de investigar sobre una temática que parece invisibilizado en la educación chilena. Entendiendo que la configuración del espacio aula es un reflejo del tipo de relaciones que se establecen dentro de ella y que, por lo tanto, imprime una marca relevante en las diversas interacciones que allí ocurren.

En concordancia con estos planteamientos, se formulan diversas preguntas orientadoras que permiten formular el problema de investigación.

¿Cómo se constituye el aula, como espacio de aprendizaje?

Dentro de nuestra cultura, existe una tendencia general a considerar el "espacio" como algo que se limita al aspecto físico, observable y objetivo. Sin embargo, el desarrollo de esta investigación comprende que es necesario entender el espacio como un espacio del vivir, en el que la vida se sucede y se desenvuelve. (Iglesias, 2008).

La educadora española María Lina Iglesias, establece una comparación entre una casa y los espacios educativos, señalando que cuando ingresamos por primera vez a la casa de alguien, podemos descubrir muchas facetas de su personalidad y de su modo de vida, sólo observando las características del lugar en el que vive. Asimismo, al entrar a un centro educativo las paredes, el mobiliario, los espacios muertos, su distribución, las personas, la decoración, finalmente, todas las características del espacio, nos hablan del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación entre los alumnos, de los intereses de los alumnos y profesores, de las relaciones con el exterior, etcétera. (Iglesias, 2008)

¿Cuál es el sentido de esta configuración?

*...La escuela es el revestimiento de una idea.
...o lo que es lo mismo, la materialización de un discurso.
(Escolano, 2000: 5)*

El autor español Agustín Escolano, en un estudio sobre la arquitectura escolar, señala que el espacio escolar no es un contenedor neutro en el que se instala la educación formal, ya que constituye en sí misma una escritura, es decir, en palabras del autor: "un texto dotado de significaciones". Por este motivo, puede ser analizada como textualidad u orden que transmite, a través de su estructura y símbolos, una determinada semántica, es decir, una cultura. (Escolano, 2000)

¿Cómo influye, esta configuración en las representaciones y significados de niños y niñas?

*"...Todo programa arquitectónico -también el escolar- introduce sentido en sus estructuras y en su semiología, condicionando las lecturas y apropiaciones que los usuarios hacen de estas significaciones a través de las prácticas que se escenifican en los espacios en que se materializan"
(Escolano, 2000: 6).*

"...Los modos de representación y apropiación variarían obviamente según los estilos, tiempos, lugares y contextos, pero en todos los casos la semántica de los diseños, que no es separable de sus soportes, determinará las sensibilidades cognitivas y las conductas prácticas de quienes comparten estos lugares, creando expectativas y atribuciones comunes que favorecen una específica sociabilidad cultural". (Escolano, 2000: 6)

El autor citado abre un camino hacia el desarrollo de esta investigación, señalando que cada elemento constitutivo de los espacios escolares tiene una incidencia directa en las prácticas y conductas sociales de quienes los habiten y, por lo tanto, en las formas de sociabilizar que allí se promuevan.

¿Cómo influyen estos significados en el aprendizaje?

Al considerar el espacio arquitectónico escolar como un lugar o escenario cargado de sentidos y como el reflejo de las acciones de quienes lo habitan, surge la pregunta sobre cómo podrían estar influyendo estos sentidos y estas acciones en el aprendizaje de niños y niñas dentro de la sala de clases.

1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Los antecedentes mencionados con anterioridad, permiten comprender la importancia del espacio aula en el desarrollo integral de niños y niñas en edad escolar. Puesto que se considera un elemento que, dependiendo de su configuración, posibilitaría un determinado tipo de relaciones sociales y pedagógicas que se consideran relevantes en la construcción de sentidos y en el desarrollo personal de cada uno de los integrantes del lugar.

Por otro lado, se observa un cambio importante en la configuración del espacio en la transición de Educación Parvularia a Educación Básica, lo que se considera como una desarticulación que implica un cambio rotundo en las representaciones del espacio y, por lo tanto, en el tipo de relaciones que en él se establecen.

Por lo tanto, el foco de atención de esta investigación lo constituyen quienes protagonizan esta transición: niños y niñas que cursan Primero Básico.

De esta manera, se considera importante indagar sobre la siguiente interrogante:

¿Cuáles son los sentidos que niños y niñas de Primero Básico A de la Escuela Juan de Dios Aldea de la comuna de La Pintana le otorgan al espacio aula, en la transición de N.T.2 a N.B.1?

1.4 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA:

De acuerdo a observaciones, experiencias y recopilación de antecedentes, el problema de investigación planteado, aportaría con nuevos conocimientos sobre un tema específico que se considera, por la investigadora, sub-valorado en los análisis e investigaciones pedagógicas chilenas. Por otro lado, los resultados podrían tener una aplicación práctica en la educación actual, al provocar reflexión e investigación por parte de los profesionales de la educación.

Los antecedentes indican que no existe una articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica, en relación a la configuración y representación del espacio aula como lugar de aprendizaje significativo para los y las estudiantes. Esto se demuestra en el cambio estructural del espacio aula y las relaciones que en él se establecen como constitutivas del lugar. Así, el ingresar a Primero Básico implica un cambio rotundo en las representaciones del espacio, y una nueva forma de ver al estudiante y las relaciones que se establecen entre los actores del mismo.

Estas nuevas formas relacionales podrían afectar directamente el desarrollo de niños y niñas, al estructurarse en forma rígida y dificultar el desarrollo de la creatividad y la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a la desarticulación entre los niveles mencionados, existen antecedentes que señalan que las contradicciones internas en la evolución de la transición de Educación Parvularia a Educación Básica pueden provocar consecuencias negativas para el desarrollo de niñas y niños. Lo que se manifiesta en dificultades para adaptarse a la nueva situación escolar, pérdida de interés en las tareas escolares, dificultades en la concentración y desajustes emocionales. (Rodríguez, 2007) Es importante señalar que, como indica la autora, estas dificultades varían en intensidad dependiendo de las características individuales de los educandos y de la forma en que se trate la situación en la escuela y en el hogar.

Estos antecedentes permiten establecer una relación entre la desarticulación mencionada y las "dificultades de aprendizaje" que algunos niños y niñas presentan al iniciar la Educación General Básica.

Con esto, se comprende que el desarrollo de la investigación presentada sería un aporte para nuevas investigaciones sobre el espacio como elemento significativo de la educación escolar chilena. Lo que se entiende como una contribución en la prevención de dificultades de aprendizaje, al considerar al *lugar* como elemento que podría obstruir o potenciar los aprendizajes de niños y

niñas, dependiendo de las formas que lo constituyan y del tipo de relaciones que propicie.

Por este motivo, la realización de esta investigación podría contribuir en la prevención de las dificultades de aprendizaje, al comprender los significados que para los y las estudiantes tiene el nuevo espacio al que se enfrentan y, por lo tanto, cómo éste influye en sus emociones.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

1.5 Objetivo general:

- Comprender los sentidos que niños y niñas de Primero Básico de la Escuela Juan de Dios Aldea le otorgan al espacio aula, en la transición de N.T.2 a N.B.1.

1.6 Objetivos específicos:

- Describir los cambios del espacio aula en la transición de N.T.2 a N.B.1.
- Identificar el tipo de relaciones que este nuevo espacio aula propicia.
- Analizar las acciones y discursos de niños y niñas sobre el espacio aula.
- Interpretar los sentidos que le otorgan niños y niñas al espacio aula.
- Develar los sentidos que le otorgan niños y niñas al espacio aula.

Capítulo 2

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

2.1 Cultura, símbolo y sentido:

El término cultura, se define en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como: "Conjunto de modos de vida y costumbre, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc".

Sin embargo, el desarrollo de esta tesis comprenderá la cultura en términos del concepto semiótico promulgado por Clifford Geertz, quien planteó:

"El concepto de cultura que propugno (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Marx Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones". (Geertz, 1973: 20)

El autor especifica que la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales las personas se desenvuelven y actúan. Desde esta perspectiva la conducta humana es vista como una acción simbólica, por lo que la cultura se considera como "sistemas en interacción de signos interpretables", (Geertz, 1973: 27) que se articulan en un contexto dentro del cual pueden describirse todos los fenómenos de manera inteligible.

2.1.1 Ser humano, símbolo y sentido:

Lo que caracteriza al ser humano como especie es, según los planteamientos de Francesc Torralba, una capacidad notable de simbolización, que comienza con la palabra y termina en la simbolización general de todos los modos de tratamiento humano de las cosas. (Torralba, 1997)

El autor señala que el símbolo es un instrumento extraordinariamente rico para responder a las preguntas sobre el sentido, estableciendo que existe una íntima relación entre el sentido y el símbolo. Puesto que este último se considera como "una imagen cargada de afectos" y que transmite significados. (Torralba, 1997)

Por lo tanto, se plantea que los significados que transmiten los símbolos se sitúa en un nivel pre-conceptual, "en la penumbra de la sensibilidad y de la afectividad. Estas imágenes cargadas de afectos dan a la vida humana su densidad y su seriedad: indican su dirección, su entusiasmo y sus reticencias, su apertura y sus bloqueos." (Torralba, 1997: 59)

De esta manera, el autor señala que los símbolos no significan de la misma forma que los conceptos y que no expresan un significado unívoco, sino por el contrario adquieren significado en la medida en que forman una red de imágenes que tienen cierto parentesco entre sí y que evocan efectos parecidos. (Torralba, 1997)

Considerando que el lenguaje es el símbolo humano por excelencia, los planteamientos citados nos permiten comprender la cultura como posible de interpretar, mediante un análisis interpretativo de las acciones o conductas y las expresiones lingüísticas o discursos de quienes conforman una determinada cultura. Entendiendo que cada una de estas expresiones está dotada de un profundo significado que puede ser develado.

2.1.2 El entorno y la construcción de sentido:

Todo el conocimiento que los seres humanos poseen, tanto en el ámbito del sentido común como en el ámbito científico, se construye a partir de la relación con el entorno y de las diversas representaciones que sobre éste se instauran. (Shutz, 1974) Así, como plantea el sociólogo austriaco Alfred Schutz, el mundo social y los hechos o sucesos que en él ocurren, tienen un sentido propio y una estructura de significaciones para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él. (Schutz, 1974)

Estos significados, que se construyen en forma colectiva dentro de un contexto determinado y permiten a los sujetos sociales orientarse y desenvolverse en la vida cotidiana, se originan y establecen en la interacción de los sujetos con el entorno y se transmiten de generación en generación. Esto es lo que nos caracteriza como seres de la especie humana; nuestra transmisión cultural.

"En otras palabras, el proceso por el cual se llega a ser hombre, se produce en una interrelación con un ambiente. (...) O sea, que el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con

un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla. No sólo la supervivencia de la criatura humana depende de ciertos ordenamientos sociales: también la dirección del desarrollo de su organismo está socialmente determinada." (Berger y Luckmann, 2005: 66)

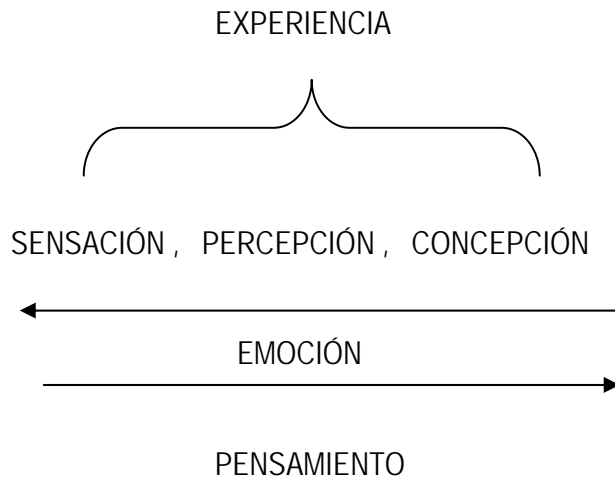
Este orden cultural y social al que se refieren los autores, no sólo contempla el ámbito de las relaciones humanas, sino que implica todas las dimensiones involucradas en la experiencia. Es decir, la multiplicidad de factores tanto perceptivos, cognitivos y emocionales que constituyen la experiencia social de las personas.

2.2 Donde ocurre la experiencia:

La experiencia integra así, una multiplicidad de factores perceptivos, cognitivos y emocionales que se conjugan para otorgarle sentido.

La integración de estas dimensiones resulta especialmente relevante para el objetivo de esta tesis. Sin embargo, el ámbito específico en el que se pretende investigar, está muy bien representado por el autor chino Yi-fu Tuan, puesto que es este autor quien logra articular la comprensión de los sentidos humanos con el tema central de esta investigación : el espacio.

De acuerdo a los planteamientos de Yi-fu Tuan, la experiencia es un término que involucra las diversas maneras a través de las cuales una persona conoce y construye la realidad. Y estas maneras varían desde los sentidos más directos y pasivos, como el olfato, el gusto y el tacto, hasta la percepción visual activa y la manera indirecta de simbolización. (Tuan, 1983)



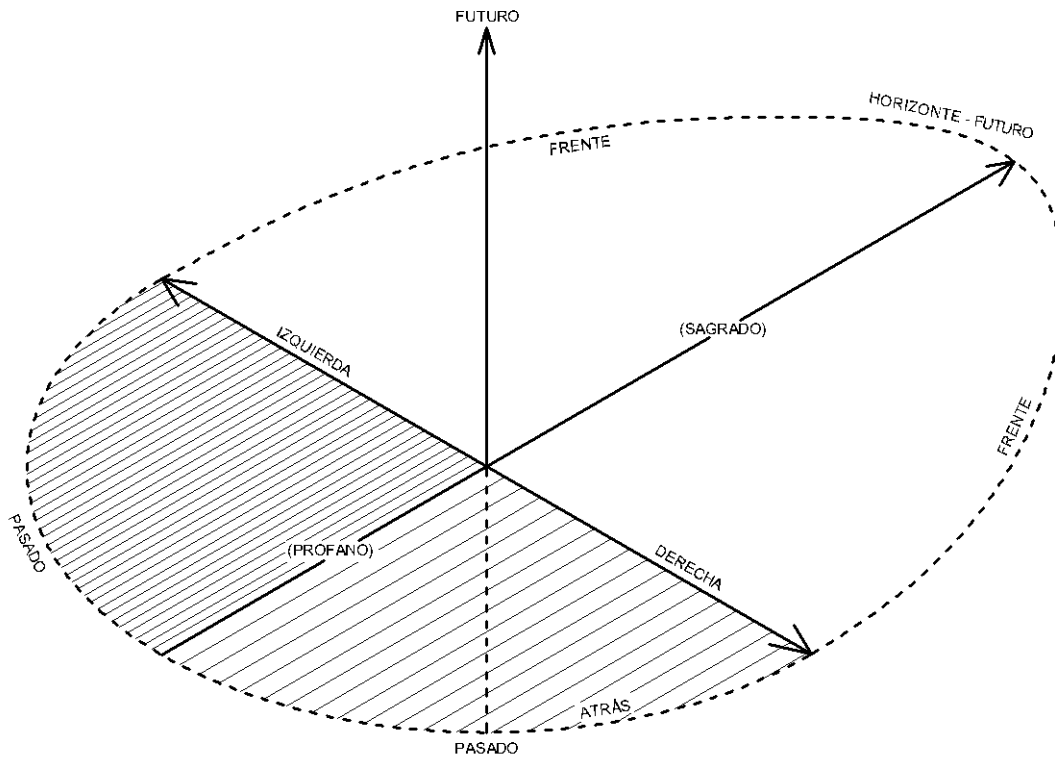
(Yi-fu Tuan, 1983: 9)

En relación a la experiencia con el espacio, Tuan señala que si bien todos los sentidos están involucrados en la percepción del espacio, el sentido que predomina en los seres humanos es el de la visión y por lo tanto la dependencia visual del hombre para organizar el espacio no tiene comparación. (Tuan, 1983)

“Los otros sentidos amplían y enriquecen el espacio visual. Así, el sonido aumenta nuestra conciencia; incluyendo áreas que están detrás de nuestra cabeza y no pueden ser vistas. Y lo que es más importante: el sonido dramatiza la experiencia espacial.” (Tuan, 1983: 18)

En cuanto a la organización del espacio, el autor señala que los principios fundamentales que la determinan son la postura y estructura del cuerpo; y las relaciones entre las personas. Señalando que “el hombre, como resultado de la experiencia íntima con su cuerpo y con otras personas, organiza el espacio con la finalidad de conformarlo a sus necesidades biológicas y relaciones sociales.” (Tuan, 1983: 39)

Así, el cuerpo de los seres humanos presenta características especiales que, como señala el autor, los diferencia del resto de los mamíferos al lograr mantenerse con facilidad en posición erecta. Tuan postula que en esta posición erecta, el hombre está listo para actuar y el espacio que ocupa se abre ante él. Por lo que puede diferenciar inmediatamente los ejes frente-atrás y derecha-izquierda de acuerdo a la estructura de su cuerpo.



(Tuan, 1983: 40)

Por lo tanto, como menciona el autor, el hombre con su simple presencia impone un esquema en el espacio.

De esta manera, Tuan plantea que las culturas difieren en la elaboración de los esquemas espaciales, siendo en ocasiones muy rudimentales y en otras molduras magníficas que integran casi todos los aspectos de la vida. (Tuan, 1983)

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, Tuan distingue algunos conceptos comunes que se derivan básicamente de la estructura y el valor del cuerpo humano:

De pie / Acostado:

Estas posiciones producen dos mundos opuestos. Gessel y Amatruda (1981) citados por Tuan (1983) indican que "cuando un bebé de seis meses de edad se sienta, sus ojos se agrandan, el

pulso es más fuerte, la respiración se acelera y sonrío". (Gessel y Amatruda, 1981, en Tuan, 1983: 42)

Tuan señala al respecto que para este bebé el cambio de la posición horizontal a la perpendicular es más que un triunfo postural, puesto que implica un horizonte y una nueva orientación social. Este triunfo postural y la consecuente ampliación de horizonte, se repiten diariamente durante la vida de las personas, quienes desafían la gravedad y otras fuerzas naturales para crear y mantener un mundo humano ordenado. Y en la noche cedemos a estas fuerzas y dejamos el mundo que habíamos creado. (Tuan, 1983)

Respecto a las posturas señaladas, el autor indica que "la posición erecta es afirmativa, solemne y altiva. La posición acostado es sumisa, significando una aceptación de nuestra condición biológica. La persona asume su total estatura humana cuando está de pie." (Tuan, 1983: 42)

El autor establece así una relación entre el término "de pie" (en inglés stand), con diversas palabras como "estatura", "estado" e "instituto", todas palabras que implican realización y orden.

Alto / Bajo:

Son los dos polos del eje vertical simbolizado en el esquema, y el autor señala que son palabras que, en la mayoría de las lenguas, trascienden el significado literal, puesto que todo lo superior o elevado se asocia con un sentido de altura física. Así, por ejemplo, el estatus social se designa con los términos alto o bajo, en lugar de grande o pequeño; Dios vive en el cielo, lo que se considera la morada del ser supremo; y las construcciones arquitectónicas también responden a esta jeraquización, incluyendo edificios y casas residenciales, los que aumentan su prestigio con la elevación. (Tuan, 1983)

Al frente / Atrás:

El espacio frontal es señalado por el autor como básicamente visual, identificándose como un espacio nítido y mucho mayor que el posterior que sólo podemos experimentar a través de indicadores no visuales. "El espacio frontal es iluminado porque puede ser visto; el espacio posterior es oscuro, aunque el sol esté brillando, simplemente porque no puede ser visto." (Tuan, 1983: 45)

En un plano temporal, el espacio frontal es percibido como futuro, y el espacio posterior

como pasado.

Por otro lado, el autor señala que al frente significa dignidad, indicando que el rostro humano impone respeto y hasta temor, por lo que los seres inferiores se aproximan a los superiores con los ojos hacia abajo, evitando la cara atemorizante.

“Lo posterior es profano. Los seres inferiores permanecen atrás (en la sombra) de sus superiores” (Tuan, 1983: 46)

El autor, en su obra *Topofilia* (1974) señala que las reuniones sociales suelen organizarse de manera jerárquica, y dentro de esta organización es común situar a los personajes importantes delante, mientras que las personas anónimas son desplazadas hacia atrás. “Esta asimetría somática y psicológica se exterioriza en el espacio, que adquiere el significado y el valor de *frente y trasera*.” (Tuan, 1974: 46)

2.2.1 Espacio y Lugar:

El autor citado establece una diferenciación entre Espacio y Lugar, atribuyendo a cada concepto características que permiten diferenciarlos. Así, Tuan señala que “Espacio es un término abstracto para un conjunto complejo de ideas. Personas de diferentes culturas difieren en la forma de dividir su mundo, de atribuir valores a sus partes y de medirlas (...) Con todo existen ciertas semejanzas culturales comunes, y ellas reposan básicamente en el hecho de que el hombre es la medida de todas las cosas”. (Tuan, 1983: 39)

Con esto, el autor hace referencia a que los principios fundamentales de la organización espacial, tienen al hombre como centro, al considerar dos hechos: la postura y estructura del cuerpo humano y las relaciones entre las personas. De esto se desprende que el hombre, como resultado de la experiencia con su cuerpo y con las demás personas, organiza el espacio para adecuarlo a sus necesidades biológicas y relaciones sociales. (Tuan, 1983)

Por otro lado, el autor señala que el espacio adquiere las características de Lugar cuando involucra significados y emociones que lo transforman en un espacio experiencial que se va cargando de significados. De acuerdo a los planteamientos del autor, es imposible hablar de espacio experiencial sin introducir los objetos y lugares que lo definen. (Tuan, 1983)

“El espacio de un niño se amplía y se articula en la medida que este reconoce y atribuye objetos a lugares permanentes. El espacio se transforma en lugar a medida que adquiere definición y

significado." (Tuan, 1983: 152) De esta manera, el lugar se diferencia del espacio, al entenderse como "un mundo de significados organizados".(Tuan, 1983: 198)

Tuan cita a Santo Agostinho al plantear que el valor de un lugar depende de la intimidad de las relaciones humanas, ya que el lugar en sí poco ofrece, a parte de las relaciones humanas. (Agostinho en Tuan, 1983: 156) Así, los valores atribuidos al lugar hacen posible que queden grabados en lo más profundo de la memoria y cada vez que son recordados producen profunda satisfacción.

Por lo tanto, el "lugar" en el que vivimos nuestras experiencias, se transforma en un espacio vivido, que se entiende como un conjunto de cogniciones que se instala en un marco existencial de un individuo. (García Valdés, 2009, en Garrido, 2009: 59)

El autor Marcelo Garrido plantea que "las prácticas espaciales, pueden ser entendidas como un sistema de vínculos y estructuras de significados que le dan sentido al Lugar. Los espacios, son conocidos por los sujetos porque en ellos se despliegan sus prácticas, que se refiere a la forma en que estos generan, utilizan y perciben el entorno." (Garrido, 2009: 60)

Tuan agrega, en su libro *Espacio y Lugar*, que el lugar puede adquirir significados profundos para las personas, ya que los sentimientos hacia estos van creciendo con los años y a lo largo del tiempo cada detalle en los muebles, cada mancha en la pared cuenta una historia. (Tuan, 1974)

Como se puede observar, los seres humanos se relacionan con el ambiente de diversas maneras y la percepción del lugar juega un rol importante en la producción de emociones, ya que, como plantea Yi-fu Tuan, éstas se generan en un contexto relacional con personas y con objetos.

2.2.2 Prácticas espaciales asociadas a sentimientos:

De acuerdo a los planteamientos de García Valdés, las prácticas espaciales pueden ser entendidas como un sistema de vínculos y estructuras de significados que le otorgan sentido a un lugar. (García Valdés, 2009: 60) Por lo tanto, el ser humano se aproxima al espacio por medio de estas prácticas espaciales.

El autor menciona dos tipos de prácticas espaciales asociadas a los sentimientos: las del apego y las del miedo, que se relacionan con el concepto de topofilia y topofobia respectivamente, como los sentimientos que definen las prácticas que provocan una significación emocional del lugar en la identidad humana. (García Valdés, 2009)

García Valdés cita a Tuan al explicar que etimológicamente *Topofilia* se compone del concepto de "filiación", es decir, amor o hijo de ; y "topo", lugar. Por lo tanto, el significado de lugar implica sentirse hijos de un lugar, sentir amor y apego filial por éste. (Tuan, 1983 en García Valdés, 2009)

Por otro lado, las experiencias negativas hacia los Lugares surgen cuando el habitar placentero se transforma, al encontrarse rodeado por espacios de conflictos y miedos. Surgiendo así la *topofobia* o *geografías del miedo*. (García Valdés, 2009)

"*Topofobia*, es la relación de incomodidad que establecen los sujetos con su entorno espacial, asociadas con experiencias agresivas y de fracaso en sus prácticas." (Tuan en García Valdés, 2009: 63)

Lo anterior nos lleva a comprender que, como plantea Raquel Polonio (2005) en el texto *Territorios de la infancia*, que "el habitar humano se realiza sobre la base de una profunda interacción entre el espacio y las personas. Se trata de un *juego de intercambios* entre el ser humano y su entorno, entre el sujeto habitante y el espacio habitado; podríamos llegar a hablar del *espacio habitado como sujeto y el habitante como espacio*, hablar en términos de que el espacio habita en el sujeto, afectándolo y cambiándolo." (Polonio, 2005: 51)

2.2.3 Prácticas espaciales asociadas a la pertenencia:

García Valdés señala que la pertenencia, denominada como la adscripción de los sujetos a sus lugares de vida, se configura desde las prácticas espaciales, dándole sentido a la identidad de las comunidades y conduciéndolas a visualizar sus proyectos de vida en un espacio determinado.

La pertenencia es entendida como "un proceso, a través del cual los sujetos van conformando su identificación con los lugares, porque dichos lugares tienen rasgos que les dan sentido a sus vidas". (García Valdés, 2009: 64)

El autor cita a Proshansky (1983) y plantea que es muy importante para la conducta de un individuo controlar lo que ocurre en áreas definidas de un espacio, puesto que esto marca el sentido

de libertad para sí y en relación con el resto de su comunidad. Así, "el sujeto adquiere conciencia de sus características y realidad, según profundiza en el conocimiento de la realidad que lo rodea". (Proshansky, 1983, en García Valdés, 2009: 64) Ya que éste se reconoce en las cosas, lo que permite y explica la adscripción a los lugares.

Por otro lado, el autor indica que los lugares actúan como detonadores de valores sociales, y tienen un peso decisivo en la definición de la identidad individual y grupal.

Por lo tanto, como plantea García Valdés, sólo es posible identificarse con una cosa o persona cuando se encuentra en su naturaleza algo de nosotros mismos.

De esta manera, el lugar se constituye como un objeto, que cuando es habitado por las comunidades, es aprehendido, traspasando así una identidad recíproca.

El autor García Valdés cita a García Ballesteros (1995), cuando señala que los lugares también pueden ser integrados a las representaciones de los individuos o a los sistemas de valores de grupos sociales, en función de sus experiencias con éstos. Construyendo así una jerarquía de lo bueno y lo malo que se atribuye a los espacios vividos y a la identidad socio espacial de las comunidades locales. (García Valdés, 2009)

2.3 Espacio Arquitectónico:

En el mundo contemporáneo, los espacios en los que interactuamos son, principalmente, obras del ser humano, es decir, son espacios que han sido diseñados y construidos con un propósito determinado. Respecto a estas construcciones, que se denominarán Espacios Arquitectónicos, Tuan señala que las construcciones hechas por el hombre pueden perfeccionar las sensaciones y percepciones humanas. Así, un espacio arquitectónico, cualquiera sea su naturaleza, puede definir las sensaciones y transformarlas en algo concreto. Es más, el medio ambiente construido define las funciones y relaciones sociales, por lo que plantea que la arquitectura "enseña". (Tuan, 1983)

"Una ciudad planeada, un monumento y hasta una simple morada puede ser un símbolo del cosmos. Ante la falta de libros y de instrucción formal, la arquitectura es una llave para comprender la realidad." (Tuan, 1983: 114)

2.3.1 La Escuela:

El ser humano se encuentra inserto, como sujeto social, en múltiples estructuras simbólicas que configuran una determinada realidad. En esta gran estructura, "las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales." (Berger y Luckmann, 2005: 74)

Estas instituciones sociales a las que se refieren los autores, se establecen como una manera de controlar el comportamiento humano, e implican pautas previamente definidas que canalizan la conducta en una determinada dirección.

El surgimiento de estas instituciones, que tienen como objetivo canalizar el proceso de socialización, se produce por el desarrollo histórico de las comunidades humanas y la complejización y diversificación de las funciones y estructuras sociales. Puesto que los procesos de socialización directa de las nuevas generaciones (familia, grupo de iguales), se tornan insuficientes como mecanismos que garantizan la transmisión social a las nuevas generaciones.

Así, surgen diversas formas de especialización en los procesos de socialización y educación, como resultado de una tendencia lógica de conservación de las sociedades y de reproducción de valores, conductas y relaciones entre los actores sociales.

Una de las instituciones que cumple un rol fundamental en esta transmisión y reproducción es La Escuela, concebida como una institución que se configura específicamente, para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, por medio de un proceso prolongado que contribuye a la sustitución de los mecanismos de control externo por conductas más o menos asumidas de autocontrol. (Sacristán y Pérez Gómez, 1999)

Surge así un sistema escolar que se vuelve obligatorio para todos los integrantes de las nuevas sociedades, y que, como plantean los sociólogos Dubet y Martuccelli (1997), cumple funciones de naturaleza distinta. Estos autores mencionan que todo sistema escolar cumple con tres funciones fundamentales; la primera a la que hacen referencia, es la función de distribución. Esta se refiere a las calificaciones que se realizan dentro de la escuela, y que poseen cierta utilidad social.

La segunda función, que los autores denominan como educativa, cumple un rol de producción de un determinado tipo de sujeto que no encaja totalmente con su "utilidad" social.

Motivo por el cual se diferencia de la función social, en la existencia de un proyecto de transformación de los individuos.

La última función es la de socialización. Esta comprende la tarea de producir un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la cual vive, al recibir la herencia de la transmisión educativa. (Dubet y Martuccelli, 1997)

Los autores José Amar y Raimundo Abello en su libro *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*, hacen un análisis de los marcos sociológicos que predominan en los proyectos educativos de América Latina y señalan que estos parten de una visión funcionalista de las sociedades humanas, puesto que se consideran como sistemas socioculturales que se organizan y mantienen a partir del *rol* y la *estructura social* como conceptos centrales. Y, como plantea el autor, desde esta perspectiva, los sistemas humanos se caracterizan por la estabilidad, la jerarquía, el poder y el control social. (Amar y Abello, 1998)

Los autores citados, mencionan que en este enfoque, proveniente de la teoría del sociólogo Talcott Parsons, el orden y la estabilidad están en relación jerárquica y finalística con un control desde lo alto para satisfacer las necesidades del sistema total. Contemplando como meta final la homeostasis social y la estabilidad del sistema. (Amar y Abello, 1998)

Lo mencionado anteriormente, pretende contextualizar el tema central de este apartado, al presentar una mirada general de la Institución escolar como espacio lleno de sentidos y representaciones. Entendiendo que estos sentidos se relacionan directamente con las funciones que ésta cumple dentro de un determinado contexto social.

De esta manera, niños y niñas en edad escolar interactúan con la realidad educativa y van construyendo su propia representación de realidad, mediante la internalización y significación de sus propias experiencias con el contexto.

En relación a la experiencia escolar, los autores Dubet y Martuccelli plantean que ésta posee una doble naturaleza, al ser, por un lado, una construcción de los propios actores involucrados, en términos de otorgar identidad, coherencia y sentido a un conjunto social que no los posee intrínsecamente. Y, por otra parte, la experiencia escolar implica lógicas de acción que no pertenecen a los individuos, ya que corresponden a los elementos del sistema escolar, y se imponen a los actores sin que estos elijan. (Dubet y Martuccelli, 1997)

Respecto de estos planteamientos, y comprendiendo, como mencionan los autores citados, que la experiencia implica lógicas de acción, se presentan los postulados del sociólogo francés

Emile Durkheim (1976), quien intenta dar una idea de lo que constituye a la acción educativa. Para lograr este objetivo el autor realiza una comparación entre lo constitutivo de una acción educativa, y la sugestión hipnótica. En este punto Durkheim menciona que tanto hipnotizador como hipnotizado suponen condiciones específicas que son comparables con la condición en la que se produce la acción educativa.

De esta manera, el autor compara las relaciones que se establecen entre educador y educando con el acto hipnótico:

"...el joven se encuentra naturalmente en un estado de pasividad (...) Su conciencia no contiene todavía más que un pequeño número de representaciones capaces de luchar en contra de las que le son sugeridas por el maestro; su voluntad es todavía rudimentaria y por eso mismo sumamente sugestionable. Por ese mismo motivo se muestra muy accesible al contagio del empleo y particularmente inclinado a la imitación". (Durkheim, 1976: 109)

Estos planteamientos resultan interesantes de analizar, si consideramos que niños y niñas se enfrentan a edades tempranas con la educación escolar chilena, fuertemente influenciada por el enfoque funcionalista mencionado con anterioridad. Por lo tanto, comprendiendo que la escuela es uno de los principales espacios de desarrollo social de niños y niñas, surge la inquietud sobre el sentido de la educación escolar chilena y el tipo de relaciones que la escuela posibilita. Ya que las diversas representaciones que dentro de este espacio se construyen, marcan el desarrollo de cada uno de los estudiantes pertenecientes a dicha realidad.

Los autores Jerome Bruner y Helen Haste (1990) citan a Berger y Luckmann (1974), cuando plantean que el niño descubre el significado de la cultura en la que crece, llegando a comprender el conocimiento del sentido común de esa cultura. (Bruner y Haste, 1990)

"Este conocimiento de sentido común se expresa directamente a través del lenguaje en forma de reglas, pero también de un modo más amplio a través del estilo y del uso del lenguaje, la selección de categorías que se consideran apropiadas para clasificar las diferentes conductas y formas de tratamiento que comunican y reproducen las relaciones entre personas de diferentes rangos y con diferentes roles". (Berger y Luckmann en Bruner y Haste, 1990: 39)

Por lo tanto, como plantean Sacristán y Pérez Gómez (1999), "niños y niñas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas, no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos del currículum oficial, sino también y principalmente

como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula.” (Sacristán y Pérez Gómez, 1999: 22)

Esta asimilación por parte de los estudiantes comprende, además, la experiencia en un determinado espacio escolar, al que, como se ha mencionado, se le atribuyen diversos valores y sentidos de acuerdo al tipo de experiencias que propicie.

2.3.2 Arquitectura Escolar y sus significados:

“El análisis de la arquitectura escolar como un lugar o escenario nos permite comprender los modos como se conciben la organización escolar, los elementos que constituyen su sistema y las prácticas que orientan la vida escolar. Como representación o textualidad llena de significación, nos transmite una determinada cultura a través de su semántica, sus metáforas y signos.” (Escolano, 2000: 6)

La configuración de los espacios escolares, específicamente la sala de clases, constituyen el tema central de esta tesis, puesto que se comprende, como plantea el autor Agustín Escolano, que la arquitectura escolar constituye una escritura en sí misma, como un texto dotado de significaciones y, en tanto forma de escritura, puede ser examinada como una textualidad que se conforma en base a ciertas reglas constructivas que, a través de sus trazados y símbolos, transmiten una determinada semántica. (Escolano, 2000)

De esta manera, como plantea el autor, todo programa arquitectónico y por lo tanto el escolar, introduce sentido en su estructura y semiología, condicionando las lecturas y apropiaciones de los usuarios, a través de las prácticas que se escenifican en los espacios en que se materializan. (Escolano, 2000)

En relación al espacio arquitectónico, la autora Isabel Cabanellas señala que muchas veces el espacio es diseñado o ha sido utilizado para proyectar unos valores determinados. En otras palabras, los espacios han sido dotados de un carácter previo, y este carácter es intencionado desde el exterior más que por los usuarios del mismo. Es así como surgen los espacios que imprimen y obligan a un determinado carácter más que potenciar el carácter abierto de las acciones. (Cabanellas, 2005)

Los autores citados coinciden al mencionar que las relaciones entre los seres humanos y el medio, “no sólo se producen en el espacio, sino que producen el espacio, lo construyen, lo

configuran y lo reconstruyen en concordancia con cada contexto histórico, político, económico, cultural y natural.” (Garrido, Barahona y Jiménez, 2009: 45)

Los autores citados plantean que el espacio es, de esta manera, un espejo donde la sociedad puede mirarse, de la misma manera que el espacio puede mirarse en la sociedad.

“Sociedades más justas y democráticas tendrán espacios que den cuenta de ello, a través de sus plazas, parques, escuelas, vías de circulación, entre otras posibilidades. De la misma manera, las sociedades injustas y desiguales, tendrán espacios fragmentados, marginados, incluidos y excluidos, con enormes diferencias en sus equipamientos y calidades.” (Garrido y otros, 2009: 45).

2.3.3 Crítica al espacio escolar tradicional:

Como se ha mencionado con anterioridad, la institución educativa se conforma históricamente para “moldear” a las futuras generaciones en un proceso de socialización y, en este proceso, la configuración de los espacios escolares obedece a determinados contextos históricos, políticos, económicos y culturales.

A continuación se presenta, en forma general, una crítica a los espacios arquitectónicos de la escuela tradicional, realizado por Loris Malaguzzi (1975), quien pretende aclarar su propuesta de espacio escolar, realizando una contraposición con los principios constitutivos que configuraron la institución educativa en sus orígenes.

El recorrido comienza con el nacimiento de la fábrica. Respecto a este tema, el autor Alfredo Hoyuelos (2005) cita a Malaguzzi (1975) al señalar que en la sociedad industrial nacen nuevas relaciones entre los lugares de instrucción y trabajo y, por sobre todo, surge con la Ilustración la idea de acabar con el monopolio de la iglesia y realizar una intervención pública en el campo de la educación.

Sin embargo, esto implicó que la construcción de las escuelas manifestara, en su concepción arquitectónica, la huella de la curia autoritaria y se constituyeran como fortificaciones, palacios, cuarteles o castillos. “Una escuela repleta de vigilancias extremas, de normas, de miedos y de autoritarismos dirigidos contra un pueblo analfabeto al que se instruía a través de una didáctica confiada a la omnipotente palabra que descendía –disciplinariamente- de la cátedra, alta y lejana; con un mobiliario pobre, preindustrial, muy eficaz como reclamo disciplinar: la plataforma, el encerado, el armario, objetos universales que servían tanto para una escuela infantil como para la

universidad". (Malaguzzi, 1975 en Hoyuelos, 2005: 158)

El autor señala que la escuela tradicional, cuyo modelo resiste durante muchos años, es una institución incapaz de incorporar la investigación y la experimentación en su identidad, y que, al mismo tiempo, nace para el control. Lo que se refleja en la configuración de los espacios que comprenden, entre otras características, un largo y recto pasillo, ventanas altas para evitar distracciones y un mobiliario inmovilizante. (Malaguzzi 1975, en Hoyuelos, 2005)

"Una escuela poco creativa que se repite, atemporalmente y fuera de las coyunturas históricas, en diversos lugares con un afán de control universal". (Malaguzzi, en Hoyuelos, 2005: 158)

El autor señala que este tipo de escuela, está ligada completamente a la alfabetización, la jerarquía, la burocracia y la centralización y concentración del poder. Indicando que, en su condición de subalterna no es creadora de cultura, sino consumidora pasiva de una parte de la misma y replicante de lo instituido. Identificándola como un espacio en el que se reprimía el espíritu crítico y la investigación, como instrumentos que permiten descubrir y promover cambios culturales. (Malaguzzi, 1975, en Hoyuelos, 2005)

Entre los años 1960 a 1970, se produce, en palabras del autor, un boom de escolarización en Italia, frente a lo que hace una crítica a la imposibilidad del estado de crear estructuras educativas adecuadas y de construir edificios y equipamientos idóneos para una educación de calidad, destacando la inexistencia de una ley sobre arquitectura escolar. Con lo que se provocaba, de acuerdo a sus planteamientos, que niños y niñas fueran "metidos" en cualquier parte y de cualquier forma.

"Es, por tanto, una escuela que nace vieja en edificios nuevos. Una institución incapaz de innovar porque la arquitectura es una construcción del pasado. Y esto, comenta Malaguzzi, es debido a que la arquitectura –como la pedagogía- no es neutral, sino reflejo de una idea política. Una arquitectura escolar humillada y, dice Malaguzzi, dos veces subalterna: como arquitectura y como arquitectura escolar. La escuela no se presenta como productora de cultura, es una escuela retórica que no participa en la transformación política, en la ciencia, en la tecnología, en el comercio, en la industria y en el cambio.

Una escuela construida y amueblada, como la iglesia, con pupitres que miran hacia una tarima o cátedra, concebida para dar sermones. Una institución incapaz de salir de su prehistoria, de renovarse. Con unos edificios cómplices del retraso pedagógico, de la multiplicación del autoritarismo y de la creación de terribles desigualdades sociales." (Malaguzzi, 1975, en Hoyuelos,

2005: 159)

En relación a la propuesta de Malaguzzi, Hoyuelos señala que éste se opone a la centralización de los proyectos arquitectónicos de los edificios educativos, puesto que conlleva a que los miembros de la comunidad educativa sean “parásitos no partícipes de la educación”. Así, la idea de Malaguzzi conduce a que sean los entes locales los que, con medios adecuados a través de subvenciones, generen su propia arquitectura escolar, haciendo partícipes de los proyectos a quienes deben ser los protagonistas de la educación. Alcanzando así un justo equilibrio entre los derechos de los individuos y la sociedad para lograr cambios democráticos.

Finalmente, Hoyuelos señala que la idea central de Malaguzzi es crear una escuela amable, que albergue en sus espacios relacionados los espacios de los niños, trabajadores, padres y ciudadanos, recogiendo las huellas, presencias y memorias de todos sus cohabitantes. (Malaguzzi, 1975, en Hoyuelos, 2005: 159)

2.4 Desarrollo humano y aprendizaje:

El psicólogo ruso Lev Vygotsky, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo y fundador de la Psicología histórico-cultural, investigó, entre otras cosas, el desarrollo psicológico de los sujetos otorgando un rol central a la cultura y la comunicación interpersonal. Señalando que el proceso permanente de internalización cultural, revoluciona y reorganiza continuamente la actividad psicológica de los sujetos sociales. (Vygotsky, 1979)

El autor indica que en el desarrollo cultural del niño/a, toda función aparece dos veces; primero a nivel social (interpsicológico) y luego a nivel individual (intrapsicológico), por lo que todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre los seres humanos.

El autor destaca en sus planteamientos la importancia del medio cultural y de los instrumentos de mediación, en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Señalando que el aprendizaje infantil comienza mucho antes de que el niño o niña ingrese a la escuela, puesto que las diversas interacciones con el medio le otorgan aprendizajes imposibles de ignorar y que lo dotan de una historia previa al enfrentarse a los aprendizajes escolares. (Vygotsky, 1979)

De acuerdo a los planteamientos del autor, estos nuevos aprendizajes escolares a los que se enfrentan niños y niñas, introducen algo nuevo en su desarrollo que abarca múltiples dimensiones. Por lo tanto, no basta con determinar los niveles evolutivos que poseen niños y niñas

al enfrentarse a un determinado aprendizaje. Puesto que si se pretende descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje, se deben delimitar por lo menos dos niveles evolutivos. (Vygotsky, 1979)

El primero de ellos es denominado por el autor como *Nivel evolutivo real*, y se define como el nivel de desarrollo de las funciones mentales, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Vygotsky señala que cuando se determina la edad mental utilizando tests, casi siempre se está tratando con el nivel evolutivo real, puesto que en los estudios acerca del desarrollo mental de niños y niñas, generalmente se supone que las actividades que éstos pueden realizar por sí solos, indican sus capacidades mentales. Por otro lado, las actividades que niños y niñas resuelven al mostrarles los pasos a seguir o prestarles ayuda, no se consideran indicativas de su desarrollo mental. (Vygotsky, 1979)

Frente a esta visión, Vygotsky introduce nuevos conceptos que permiten comprender de mejor forma las capacidades de aprendizaje de cada niño o niña.

Para explicar estos conceptos utiliza el ejemplo de dos niños con la misma edad cronológica y mental (determinada por lo que pueden hacer en forma independiente), que se enfrentan a la resolución de un problema con la ayuda de un adulto. Observando que "bajo dichas circunstancias resulta que el primer niño es capaz de manejar problemas cuyo nivel se sitúa en los doce años, mientras que el segundo llega únicamente a los nueve años. ¿Y ahora, son estos niños mentalmente iguales?" (Vygotsky, 1979: 133).

Esto develó que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, por lo tanto, el curso de su aprendizaje sería distinto. De esta manera, el autor plantea que existe una "distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". (Vygotsky, 1979: 133) Esta distancia es lo que el autor denomina: *Zona de desarrollo próximo*, y que define aquellas funciones que aún no han madurado, pero que en un mañana próximo alcanzarán su madurez.

Los postulados de Vygotsky se consideran un gran aporte en las teorías del aprendizaje, ya que, como él mismo plantea, el desarrollo real caracteriza el desarrollo mental en forma retrospectiva, mientras que la zona de desarrollo próximo lo hace prospectivamente, lo que nos permite visualizar su estado evolutivo dinámico, al identificar no sólo los procesos que se han completado evolutivamente, sino aquello que está en curso de maduración. (Vygotsky, 1979)

Los planteamientos de Jerome Bruner (1987) sobre la cultura y la transmisión de saberes, señalan que lo que caracteriza al ser humano como especie es la transmisión cultural. De esto se desprende que su desarrollo como individuo depende de la historia de la especie, reflejada en una cultura exterior a su organismo. De esta manera, el autor plantea que el desarrollo de la mente es siempre asistido desde el exterior y, por lo tanto, sus límites dependen del modo en que cada cultura contribuya a que los individuos que la componen utilicen el potencial intelectual que posean. (Bruner, 1987)

Los planteamientos de Bruner sobre este tema, indican que la cultura proporciona sistemas de amplificación a los que los individuos pueden incorporarse dependiendo de sus capacidades. El autor distingue entre estos amplificadores tres categorías: los amplificadores de la acción (como herramientas o programas de acción); amplificadores de los sentidos (modos de ver, microscopios, entre otros); y los que el autor indica como los más poderosos, amplificadores de los procesos del pensamiento (modos de pensar que emplean el lenguaje).

El autor Victor Molina (2000), coincide con Bruner al señalar que la evolución de la especie humana agrega un nuevo mecanismo de evolución: una evolución cultural, que no sólo se superpone, sino que puede dominar la manera de evolucionar a través de la ingeniería genética. (Molina, 2000)

Así, Molina plantea que la especie humana necesita, para su evolución, un mecanismo de transmisión de los logros culturales, y ese mecanismo es la educación. Por lo tanto, la educación ha pensado en un currículum en términos de selección y organización de esa cultura, con el objetivo de ser transmitida. (Molina, 2000)

Sin embargo, el autor plantea que hoy en día la educación comienza a privilegiar una segunda tarea, que se considera tan importante como la primera y muy unida a ella: el desarrollo de la inteligencia y de la mente.

Respecto a este tema, el autor plantea que la tarea del desarrollo del intelecto implica que la educación debe dejar de ser pensada solamente como un proceso socializador y ser considerada un proceso de individuación, de formación del individuo. En el entendido de que no se trata de socializar a un individuo, sino de formarlo como sujeto, teniendo presente que nos constituimos como miembros de la especie humana en la interacción con la cultura, lo que implica que estamos sujetos a procesos de humanización, y la educación es, obviamente, un mecanismo humanizador. (Molina, 2000)

El autor plantea en este punto que, a la tarea de “formar”, hoy se agrega la de “transformar”, que considera que la educación no “da forma” a lo que no tiene forma, sino que contribuye al cambio de la forma, como una metamorfosis de algo que ya tiene forma. (Molina, 2000)

Por este motivo, Molina señala que la educación debe ser vista como una herramienta formadora y transformadora lo que implica socialización, individuación, transmisión cultural y, además, desarrollo de la mente. (Molina, 2000)

Con esto, la inteligencia deja de ser vista como un mero pre-requisito para enseñar y que el sujeto aprenda, sino, como plantea el autor, el desarrollo de la inteligencia comienza a ser vista como el resultado de la enseñanza, como una consecuencia y, por lo tanto, como un objetivo de la educación.

Continuando con los planteamientos del autor, quien considera que esto cambia radicalmente las cosas, si el desarrollo del cerebro humano depende de su uso cultural y, por lo tanto, de la calidad de las interacciones entre los individuos y la cultura, entonces una de las cosas centrales es procurar la calidad de las interacciones entre sujetos y cultura. (Molina, 2000)

2.4.1 Acción y Aprendizaje:

La relación del ser humano con el mundo es una relación que implica una transformación del mundo y, a partir de ello, una transformación del mismo ser que transforma el mundo.

Desarrollar lo humano, entonces, es fundamentalmente desarrollar esa capacidad transformadora, y el pensamiento es el motor principal de esa acción transformadora.

(Molina, 2000: 40)

Para hablar sobre el sentido real de la acción en relación al aprendizaje, se presentan los postulados del Psicólogo y Doctor en Filosofía Víctor Molina, quien explica en la entrevista consultada, las características que constituyen una acción de aprendizaje.

Respecto de la tensión entre el pensar y el hacer, Molina plantea que las teorías conductistas “nos han acostumbrado a una concepción de la conducta como una reacción frente a algo que sucede en el entorno” (Molina, 2000: 40) viéndola como una respuesta ante un determinado estímulo. Sin embargo, como plantea Molina, autores como Piaget, Dewey y Vygotsky conciben la acción como algo que ocurre en el marco de la interacción. De esta manera, Molina hace

referencia a Jean Piaget, señalando que éste identifica el comportamiento como una acción hacia el entorno, con lo que aparece la idea de un sujeto activo que lleva a cabo una “acción hacia”, que parte del mismo sujeto y tiene directa relación con sus necesidades, estado, capacidades y competencias, siempre en el marco de la interacción. (Molina, 2000)

El autor explica la diferencia de la especie humana con las otras especies animales, indicando que estas últimas viven tratando de adaptarse al entorno, en contraste con los seres humanos como especie que adapta el entorno a ella. Lo que implica que los seres humanos se constituyen como tales en base a “acciones transformadoras”, en una relación con el mundo que implica una transformación de éste y, a partir de ello, una transformación propia. (Molina, 2000)

Por lo tanto, de acuerdo a los planteamientos del autor, desarrollar lo humano es fundamentalmente desarrollar esa capacidad transformadora, en la que el pensamiento es el motor principal, puesto que la acción humana va precedida de una idea y el trabajo implica una actividad en la que el ser humano cumple objetivos puestos por él mismo.

“No basta, por lo tanto, con lograr actividad, lo importante es evaluar si esa actividad que se está realizando ahí en concreto está orientada a la transformación, o si apunta a una mera adaptación, pues aun habiendo actividad y activismo, el sujeto puede ser un sujeto pasivo. La mera actividad no implica acción.” (Molina, 2000:40)

Por lo tanto, el concepto de acción al que se refiere Molina, implica cuatro dimensiones constitutivas: una acción hacia (entorno); una acción que se da en el marco de una interacción (supone acción de otro); una acción transformadora (acción humana); y una acción mental (movilizada de la inteligencia).

2.4.2 Interacción en la sala de clases:

Los planteamientos de Víctor Molina (2000) sobre la interacción entre profesora o profesor y las y los estudiantes que conforma un grupo, resultan interesantes para el desarrollo de esta tesis. Ya que se refieren a un punto específico, que forma parte de los antecedentes previos al desarrollo de esta investigación, aportando nuevos puntos de vista en relación a la interacción dentro del aula.

Respecto a la interacción entre profesora/or y los educandos, el autor plantea que es necesario comprender que en este proceso es tan activo el alumno como el profesor. Por lo que es necesario desprenderse de fórmulas que proponen como desafío, pasar de una educación centrada

en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje o pasar de una educación centrada en el profesor a una educación centrada en el alumno.

“El problema en la educación y de la reforma no es pasar de un polo al otro, sino que reconocer que la educación no es una actividad centrada ni en el alumno ni en el profesor, no es una actividad que tenga polos, en ese sentido la educación es una actividad descentrada, o bien, si uno quiere, multi-centrada, con varios centros. La educación es un asunto de relaciones, no de polos ni de centros; al igual como sucede con el cerebro humano. En realidad, lo que es verdaderamente importante en el cerebro humano no son las neuronas, sino las relaciones entre la neuronas, las conexiones. El pensamiento contemporáneo es un pensamiento relacional en todo ámbito, la ciencia contemporánea estudia relaciones y no cosas. Esto es muy importante en el debate educacional, pues éste muchas veces sigue centrado en cosas: el alumno como cosa, el profesor como cosa; polos, centros, en vez de ver relaciones, interacciones.” (Molina, 2000: 41)

Para profundizar en este tema, Molina cita a Bruner identificándolo como uno de los grandes pensadores en este ámbito, quien entre sus planteamientos señala que el gran cambio que se pretende en la educación, es el cómo desprenderse de una concepción transmisiva en la que, en palabras de Molina, la educación se ve como un *peloteo* y como una actividad en la cual alguien que sabe o sabe más, transmite saber a alguien que no sabe o sabe menos. (Bruner 1987, en Molina, 2000)

Molina adhiere nuevamente a Bruner en este punto, mencionando que la única posibilidad de terminar con el esquema tradicional transmisivo, en el que todavía nos encontramos insertos, “es entrar a una concepción transaccional de la educación”. (Molina, 2000: 41)

“El buen aprendizaje tiene lugar en procesos y contextos transaccionales, no en procesos meramente transmisivos, en los cuales el alumno logra intercambiar, negociar diría Bruner, sus hipótesis, sus ideas, sus significados, con lo que aparece en el libro, con lo que dice el profesor, con lo que plantea el otro alumno, etc. Esto significa que los sujetos funcionan como entes interpretativos, incluso, yo agregaría, los sujetos que participan en el proceso educativo están funcionando en un ámbito interaccional, transaccional, dialógico, negociador. El sujeto aprende en la medida en que negocia sus ideas, sus hipótesis, y que es capaz de entrar en procesos de negociación donde, lo que hay de transmisión, es un aporte a esos procesos de negociación. En ese sentido, los sujetos que participan en el proceso educativo funcionan sobre la base de una

concepción de cómo funciona la mente de los otros; tanto el profesor como el alumno, todos los que están participando, están haciendo construcciones respecto de cómo funciona la mente de los otros, por lo tanto, de cómo aprenden los otros, cómo enseñan los otros. En los procesos educativos esas construcciones son algo central." (Molina, 2000: 42)

2.5 Juego y Desarrollo:

Para hablar sobre el rol del juego en el desarrollo de niños y niñas, se considerarán los planteamientos de Vygotsky, quien en su libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (1979)* analiza las dimensiones implicadas en el juego, para explicar su relevancia en el desarrollo de niños y niñas.

El autor plantea que, en el desarrollo de niños y niñas, no deben ignorarse las necesidades ni los incentivos que los mueven a actuar, ya que sin este antecedente, nunca se logrará comprender la singularidad del juego como forma de actividad ni el progreso de un estadio evolutivo a otro.

Respecto a la gratificación de los deseos, el autor indica que los niños pequeños tienden a satisfacer sus deseos de modo inmediato. Sin embargo, al llegar a la edad escolar surgen numerosas tendencias irrealizables y deseos pospuestos que, de acuerdo al autor, permiten la existencia del juego. De esta manera, el autor plantea que el juego "parece emerger en el momento en que el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables." (Vygotsky, 1979: 142)

Para explicar sus postulados, Vygotsky presenta una situación específica: Cuando un niño de alrededor de dos años de edad desea algo (por ejemplo ocupar el puesto de su madre), lo desea en seguida, inmediatamente. Al no satisfacer este deseo hará una pataleta, pero al desviar su atención hacia otra cosa, logra calmarse y olvidar su deseo. Sin embargo, al comenzar la edad pre-escolar, niños y niñas retienen esta tendencia a la satisfacción inmediata de sus deseos, pero se produce un cambio en la conducta al aparecer deseos que no pueden ser inmediatamente satisfechos u olvidados.

El autor explica en este punto, que el niño o niña en edad pre-escolar entra en un mundo ilusorio e imaginario para resolver esta tensión, puesto que en este mundo, aquellos deseos irrealizables encuentran cabida. (Vygotsky, 1979)

De esta manera comienza un nuevo proceso psicológico para niños y niñas: la imaginación.

La cual “al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la acción”. (Vygotsky, 1979: 143)

Para Vygotsky la influencia del juego en el desarrollo del niño es enorme, “puesto que es una nueva forma de conducta que libera al pequeño de las coacciones a que se ve sometido.” (Vygotsky, 1979: 146) Y, por otro lado, niños y niñas aprenden a “actuar en un terreno cognoscitivo, más que en un mundo externamente visual, confiando en las tendencias internas e impulsos en vez de hacerlo en los incentivos que proporcionan las cosas externas.” (Vygotsky, 1979: 147) Con lo que se alcanza una condición en la que niños y niñas actúan independientemente de lo que ven.

Continuando con la importancia del juego en el desarrollo del niño y la niña, Vygotsky plantea que actuar en una situación imaginaria, enseña a guiar la conducta más allá de la percepción inmediata de objetos o situaciones, incorporando significados a dicha situación.

Por lo tanto, el autor plantea que el juego proporciona un estadio transicional en la distinción objeto/significado, al operar con significados separados de los objetos y situaciones acostumbradas. Lo que implica una primera manifestación de emancipación de las limitaciones situacionales.

Otro aspecto importante señalado por el autor, es que el juego plantea constantes demandas para evitar el impulso inmediato, con lo que el mayor autocontrol del que es capaz un niño, se produce en el juego.

El autor distingue así el juego infantil, de otras formas de actividad, concluyendo en que éste implica la creación, por parte del niño, de una situación imaginaria. Lo que desde el punto de vista del desarrollo podría considerarse como un medio de desarrollar el pensamiento abstracto. (Vygotsky, 1979)

Sin embargo, establece que el juego no es exactamente una acción simbólica, en el sentido estricto del término, puesto que esta visión subraya la importancia de los procesos cognitivos, olvidando la motivación que impele al niño o niña a actuar.

2.5.1 Crítica a la representación del juego:

El juego es aventura, incertidumbre, azar, sueño, viaje a lo desconocido, virtualidad.
(Hoyuelos, 2005: 141)

El juego es una temática abarcada por múltiples autores, desde distintas dimensiones. Sin

embargo, se consideran interesantes los planteamientos de la autora Clara Eslava (2005), quien presenta una mirada crítica sobre los espacios del juego en la sociedad neoliberal.

Eslava señala que la regulación del tiempo, del trabajo, del ocio y del consumo en la sociedad actual, provoca el surgimiento de espacios destinados exclusivamente para la distracción y el espectáculo, en los que el juego consiste en formar parte de una realidad programada, en la cual los contenidos del juego están diseñados, guiados y sólo deben ser activados por el jugador, sin crearlos, transformarlos, romperlos o cambiarlos. (Eslava, 2005)

Por lo tanto, el juego en estos espacios no es libre, fortuito o gratuito y “se convierte en una montaña rusa para gritar, o en el museo de la ciencia para aprender. ¿Dónde está el juego?”. (Eslava, 2005: 123)

La autora continúa señalando que el hecho de que el juego (verdadero) no persiga un fin y que no implique ninguna utilidad, se relaciona con la libertad, “desarrollando un potencial difícil de controlar desde los estamentos de poder, que en la sociedad actual han encontrado una vía para su control que no se percibe como represión: la vía del mercado, del control del individuo a través del consumo de situaciones que ya están precocinadas, de modo que elija voluntariamente lo previsible renunciando, él mismo, por acomodación voluntaria, a su libertad.” (Eslava, 2005: 123)

Desde otro punto de vista, el autor Alfredo Hoyuelos (2005) cita a Ramos (2004) cuando señala que jugar es una actividad fascinante que, cuando es observada por los seres humanos, conmueve, emociona, intriga y divierte. Sin embargo, continúa el autor, esta misma fascinación es, en parte, responsable del desprecio que acompaña al hecho de jugar, puesto que es frecuentemente romantizado, idealizado y esencializado, lo que impide una comprensión aguda y crítica de sus características y motivaciones. (Hoyuelos, 2005)

“Así, el juego acaba siendo motivo para la ironía, ridiculización y abierto desprecio no sólo del mismo, sino también de quien juega. Se exige seriedad al juego y a quienes participan en él. Se acusa a quien juega de “no tener nada más que hacer”, identificando el juego como algo no esencial y con el hecho de estar ocioso.” (Ramos, 2004 en Hoyuelos, 2005: 137)

En relación a esto, el autor Alfredo Hoyuelos hace alusión a la reivindicación del juego, señalando que historiadores, pedagogos, psicólogos, psicoanalistas, antropólogos, pediatras, artistas, cineastas y arquitectos, entre otros profesionales, han definido la importancia de lo lúdico en los seres humanos y en otras especies animales. Sin embargo, como plantea el autor, curiosamente en la educación se le ha visto como una ocupación perniciosa reducida a la mínima expresión.

Puesto que las diversas administraciones han provocado que el currículum escolar de la educación infantil, reste en un 90% el tiempo del juego para los niños y niñas, llenando el tiempo escolar de inglés, informática, lectoescritura y matemáticas. Al considerarse el juego, en estas situaciones, una pérdida de tiempo, por lo que sólo está permitido jugar cuando se han terminado las actividades curriculares consideradas jerárquicamente importantes. (Hoyuelos, 2005)

“O lo que es peor, con la excusa de que el niño sólo aprende jugando, algunos profesionales, y muchas editoriales y empresas, han inventado pseudojuegos y juguetes didácticos que, desnaturalizando el auténtico concepto de lo lúdico, tratan de enseñar algunos objetivos didácticos marcados de antemano. Y el mercado liberal se ha llenado de materiales para enseñar números, letras, creatividad, asociaciones, seriaciones...Y una vez más el aplastante poder del adulto se ha impuesto sobre la cultura infantil.” (Hoyuelos, 2005: 141)

Jugamos para ver cómo podría ser, jugamos para prepararnos por si fuera, jugamos para evaluar lo que sería,

Jugamos para sentirnos de otro modo, jugamos en fin para recorrer los caminos que no recorreremos (...) Jugar es *explotar la virtualidad que contiene todo acto de simulación (...)* La virtualidad cobra su significado *en un hueco entre lo real y lo ficticio, y eso representa un poder tal vez todavía no evaluado, todavía no combatido.*

(Muñoz, 2000 en Hoyuelos, 2005: 141)

2.6 Diversidad en la Escuela:

Si un centímetro cuadrado de piel (las huellas digitales) nos hace diferentes a miles de millones de individuos, ¿Qué no sucederá con toda la piel? Con todo lo que ésta tiene dentro, con la historia y las vivencias y las emociones y las expectativas...(Santos Guerra, 2006: 118)

La Diversidad, entendida como una cualidad de las cosas que implica heterogeneidad y que se refiere a las distintas formas de ser o existir dentro de una realidad cualquiera, se manifiesta en todos los niveles del tejido social.

Considerando esto, y en congruencia con el problema planteado por esta investigación, se

presentan algunas temáticas relacionadas con la Diversidad y la Escuela.

De esta manera, se utilizarán fragmentos del libro *La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula*, del autor Miguel Ángel Santos Guerra, con la finalidad de presentar una mirada general a las temáticas consideradas relevantes, mediante el diálogo con otros autores.

...la escuela es una institución tradicionalmente homogeneizadora, por eso ha de buscar respuestas a las insistentes preguntas que hace la infinita diversidad de su alumnado. (Santos Guerra, 2006, p. 117)

Santos Guerra, señala que cuando hablamos de diversidad se reconoce la identidad de cada persona, sin embargo, al establecer un prototipo, todas las variaciones respecto al mismo se convierten en deficiencias.

Este prototipo que menciona el autor, se relaciona con la Normalidad.

El concepto de norma y sus derivados (normalidad, normalización, normal, anormal) aparecen reiteradamente en los discursos y debates en torno a Diversidad y Educación. Todos ellos hacen alusión al límite que, separa lo “bueno” de lo “malo”, lo “adecuado” de lo “inadecuado”, lo “aceptable” de lo “inaceptable”.

Con la normalidad, surge automáticamente la anormalidad: vigilada en cada uno de sus desvíos; descrita en cada detalle de lo patológico; y sospechosa por sus deficiencias, por la necesidad de identificar la diferencia, y de ésta, algunas marcas “diferentes”, siempre a partir de una connotación peyorativa. (Skliar, 2005) El autor Carlos Skliar denomina a esto: Diferencialismo.

Esto tiene una consecuencia nefasta en la educación, ya que los desfavorecidos, al pasar por el sistema educativo, se encuentran de nuevo discriminados y prejuiciados, con lo que la escuela se convierte en un mecanismo de iniquidad. (Santos Guerra, 2006)

*La gallina no es un águila defectuosa.
(Santos Guerra, 2006: 117)*

El autor plantea, que el “prototipo” escolar corresponde al “varón blanco, sano, inteligente, autóctono, creyente, payo, vidente, ágil, oyente, castellano parlante. Los demás son “anormales” o, lo que es peor, “sub-normales”. (Santos Guerra, 2006: 118)

Santos Guerra señala, en el libro citado, que la escuela tiene su camino y su meta en la homogeneización.

“Los mismos contenidos para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos. Curiosamente, se buscaba en la justicia el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes.” (Santos Guerra, 2006: 129)

“El pato era estudiante sobresaliente en la asignatura de natación...pero en carrera resultó deficiente. Como era de aprendizaje lento en carrera tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la natación para practicar la carrera.” (Santos Guerra,2006: 128)

“La ardilla era sobresaliente en trepa, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de vuelo, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol” (Santos Guerra,2006: 129)

“El águila era un alumno problema y recibió malas notas en conducta. En el curso de trepa superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera”. (Santos Guerra, 2006: 129)

Los extractos presentados muestran una realidad de la escuela; un espacio donde la diversidad se presenta como contradictoria al sistema institucional, al dificultar la adaptación-homogeneización de los actores educativos.

Por otro lado, las diferencias, con una connotación peyorativa, provocan relaciones asimétricas entre los sujetos que conforman una realidad y, por lo tanto, generan la exclusión en base a las relaciones opresor –oprimido, naturalizadas dentro de la comunidad. (Manosalva y Tapia, 2009)

“Cuando se ha calificado a algunos alumnos de “subnormales”, ¿qué hemos querido decir? Que no tenían las mismas potencialidades que los otros, que no relacionaban como los otros, que no hablaban como los otros...Los otros eran los normales, el prototipo. De esta forma la “etiqueta” pesaba sobre ellos como una loza. Menos expectativas, menos estímulos, menos éxitos, menos felicitaciones, menos...” (Santos Guerra, 2006: 131)

Capítulo 3

DISEÑO METODOLÓGICO

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Esta investigación se sitúa desde un enfoque Cualitativo, y el problema de investigación se aborda desde el paradigma comprensivo – interpretativo. Este tipo de investigación pretende comprender e interpretar la realidad, desde los sentidos de las personas que interactúan en un contexto determinado, entendiendo que esta realidad es inseparable de los actores que interactúan en ella, así como de sus percepciones, expectativas, intenciones y significados. (Ríos, 2010)

Esta metodología se considera congruente con los objetivos planteados, ya que permite interpretar los sentidos que niños y niñas le otorgan al espacio- aula y los significados de las relaciones que en él se generan. Surge así la necesidad de analizar las estructuras de significación por medio de una investigación interpretativa - comprensiva, que permita desentrañar los sentidos y valores de las acciones humanas.

Cabe señalar que una característica fundamental de este tipo de investigación, es que rompe con la dicotomía sujeto-objeto, ya que quien investiga se considera parte de lo investigado. Es decir, como señala Perez Gomez en su texto *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal* (2004), el investigador y el objeto de investigación se encuentran vinculados de manera interactiva, hasta el punto de que los descubrimientos y conocimientos producidos se crean y construyen a medida que el investigador evoluciona y como consecuencia de su forma de proceder, sus valores y los propósitos que le animan, y las condiciones materiales, sociales y profesionales que presionan su quehacer. (Perez Gomez, 2004)

De esta manera, el investigador se ve influido por las diversas reacciones de la realidad que estudia, por los conocimientos que va adquiriendo, las relaciones que establece, los valores que intercambia y los significados que comparte. (Perez Gomez, 2004)

Este es un aspecto relevante en la investigación comprensiva- interpretativa, puesto que, como señala el autor, la comprensión del mundo de los significados requiere de vivencias compartidas para entender los contextos que inducen y matizan los significados individuales y grupales.

Puesto que, como señala el autor, sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los

grupos y personas. (Perez Gomez, 2004)

En concordancia con este modelo, se considera el concepto de cultura de Clifford Geertz (1992) quien comprende la cultura como una red, malla o entramado de significación comunicativa entre los procesos mentales que crean los significados y un medio ambiente o contexto significativo y al mismo tiempo significante.

Geertz asume la concepción de ser humano de Weber para definir el concepto de cultura, al señalar que el ser humano es un ser inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido y que la cultura es esa urdimbre, cuyo análisis debe basarse en una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

3.2 ELECCIÓN DEL CAMPO:

Para llevar a cabo la investigación se ha seleccionado el Colegio Municipal Juan de Dios Aldea, perteneciente a la comuna de La Pintana, en Santiago de Chile.

El colegio está ubicado en el sector del castillo en la calle Longomavico s/n, y posee una matrícula aproximada de 800 alumnos provenientes del sector del castillo y sus alrededores. Sector con muchas dificultades socio-económicas y culturales, donde existe un alto porcentaje de alcoholismo, drogadicción y delincuencia juvenil.²

La escuela cuenta en este momento con un proyecto de Jornada escolar completa, donde los logros pedagógicos son intervenidos por la Universidad Católica, debido al bajo rendimiento que presenta. Dicha intervención se fundamenta en la estrategia AILEM (Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemáticas).

El proyecto educativo del establecimiento señala, entre otros aspectos, que los cambios educativos que se propusieron en la reforma de los años noventa, no se producen en el centro político del sistema, sino en la sala de clases y en la labor de cada uno de los docentes, señalando que es en el aula donde cada profesor se transforma en actor relevante junto a sus alumnos.

"En consecuencia, lo primero que debemos renovar y cambiar son los modos de enseñar y aprender. Los cambios que buscamos en la educación a través de nuestro PEI son profundos y

² Información obtenida del Proyecto Pedagógico Institucional de la Escuela Juan de Dios Aldea, (2007)

substanciales, como institución debemos entregar a nuestros alumnos una educación más acorde con las exigencias de la sociedad. Para lo señalado anteriormente debemos tener presente que el futuro que avizoramos para nuestra sociedad, es un futuro de aperturas y globalización, en el que la calidad de la vida individual, familiar y social estará cada día más ligada a la excelencia de la educación que podamos entregarles, en la que todos los educandos puedan obtener el dominio de destrezas culturales y disposiciones morales crecientes, ricas y cada vez más complejas.”(PEI, Escuela Juan de Dios Aldea, 2007: 2)

Dentro del Proyecto pedagógico del establecimiento, existen algunos fundamentos que resultan interesantes para el desarrollo de esta tesis.

FILOSOFIA Y ANTROPOLOGIA:

Nuestro PEI se basa en la concepción humanista cristiana, en coherencia con nuestro sistema educativo, que concibe al ser humano como una persona autónoma y reflexiva, capaz de adecuarse a las tecnologías, con un desarrollo de la inteligencia y de la voluntad en forma simultánea para lograr un ser independiente, responsable, creativo, crítico con los demás y consigo mismo. (PEI, 2007: 3)

AXIOLOGIA:

Los fundamentos axiológicos de la escuela se reconocen por la búsqueda de su propio conocimiento, aceptación y amor a la vida, viviendo con autenticidad y coherencia los valores morales y sociales del ser humano, teniendo una actuación fraterna y solidaria con sus semejantes.

Se considera como una persona positiva, en busca de la felicidad en si, en su desarrollo y en la vida familiar basado en los valores cristianos.

Poseedor de un pensamiento reflexivo y crítico que le permite emitir juicios valorativos, plantearse y resolver problemas en su vida familiar y en su entorno.

El alumno del JDDA cultiva sus raíces culturales y con una positiva conciencia cívica. (PEI, 2007: 3)

SOCIOCULTURALES:

Los fundamentos socioculturales sobre los cuales se desarrolla este proyecto, son coincidentes con los propósitos antropológicos (humanistas) y axiológicos, antes expuestos y que

proponen a la formación del individuo como una persona íntegra, que se preocupe de su afectividad y su entorno, un ser participativo, democrático, con capacidad para trabajar en equipo, resolver problemas y de responder a las demandas de competencia de un mundo cada vez más globalizado. (PEI, 2007: 3)

PSICOBIOLOGICA: (afectivo-emocional)

Concebimos al ser humano como una persona consciente de que su individualidad emerge de la integración de aspectos biológicos, afectivos e intelectuales. Con una realidad profunda que trasciende hacia lo eterno, a través de sus acciones y decisiones, que se sustenta en el desarrollo de su voluntad y de su capacidad para lograr el crecimiento personal armónico y orientado a su autorrealización. (PEI, 2007: 3)

EPISTEMOLOGICA:

La fuente del desarrollo del conocimiento coherente con la reforma educacional en marcha, es principalmente el constructivismo, valorando al alumno en su propia individualidad para transformarlo paulatinamente en el activo de su propio aprendizaje, el cual surge de sus experiencias y del entorno, logrando así una visión integrada del conocimiento de la propia vida. (PEI, 2007: 3)

PEDAGOGICAS:

La ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), es la directriz esencial de la cual emanan los decretos y reglamentos en que se basa nuestro accionar. Los decretos 541/96 – 552/97 – 220/99 – 81/00 – 481/00 – 092/02 de educación general básica que aprueban planes y programas, basadas en las

Políticas educacionales del país, están fundamentadas en nuestra cultura humanista y cristiana, que es la base del acontecer pedagógico de la educación chilena, enfatizando nuestra unidad educativa la postura valórica e íntegra en el desarrollo de los educandos. (PEI, 2007: 4)

En relación a la infraestructura del establecimiento, los antecedentes arquitectónicos se consideran relevantes para enmarcar el tema de la tesis, al comprender el espacio físico como contenedor y constructor de significados.

De acuerdo a los antecedentes recopilados durante la investigación, el edificio del establecimiento fue construido entre los años 2002 y 2003 por los arquitectos García, Aguiló, Arteaga y Pedraza, en una superficie de terreno de 10.520 mt² con 4.423 mt² construidos. Emplazada en un sector que conserva parcelas agrícolas y colinda con una de las poblaciones más carentes de la región Metropolitana.³

“El terreno adquirido por el municipio se ubica en lo que originalmente correspondía a un loteo de parcelas agrícolas; por ello existen servidumbres de canales de riego y algunos árboles de tamaño importante dentro del predio. Este paisaje agrícola fue una cuestión importante a preservar. Otra condición importante del emplazamiento es que el terreno tiene dos frentes: uno hacia la población el castillo, comunidad hacia la cual está orientada la escuela, y otro hacia la calle Miguel Ángel, el cual conecta con las vías principales de la comuna.

El proyecto, entonces, aborda dos cuestiones. Por un lado el edificio como apertura hacia una escala mayor de paisaje abierto, de la cordillera; y por otro como una conexión de la población al sistema mayor de la comuna. Por ello se tomó la decisión de agrupar las aulas de clases en un edificio barra –que se hace cargo de la dimensión total del predio- y los programas de uso común se disponen construyendo la escala intermedia y constituyendo ámbitos distintos dentro de un total continuo”⁴

³ Torrent, H. 2007. *Escuela Juan de Dios Aldea, Septiembre, 22, 2010, www.plataformaarquitectura.cl*

⁴ Torrent, H. 2007. *Escuela Juan de Dios Aldea, Septiembre, 22, 2010, www.plataformaarquitectura.cl*

El edificio barra se plantea como una galería que se asoma a la cordillera y se abre al oriente, en que las aulas agrupadas en dos niveles constituyen la vida cotidiana de la escuela en sus recorridos. Las cabezas de esta barra es la administración de la escuela, ubicada en el acceso para la población El Castillo, y las áreas de uso comunitario (como el auditorio y el equipamiento deportivo) en el otro extremo, abiertas a la comunidad con acceso por calle Miguel Ángel. (Torrent, 2007)



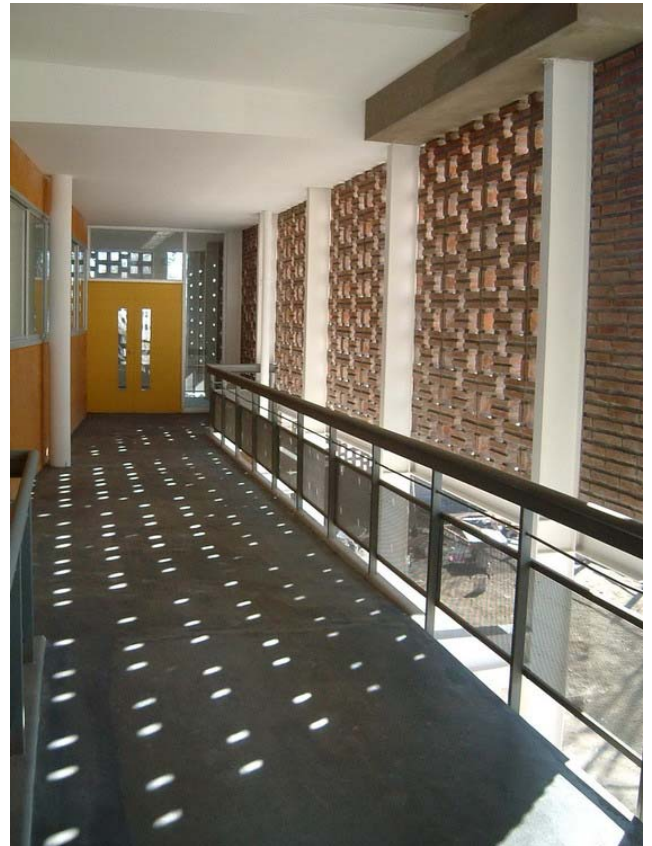
Para el lado poniente del edificio de aulas se planteó una pantalla de albañilería, que por un lado tamiza la luz del poniente y a su vez construye un cierre seguro hacia el patio de estacionamientos.



“Enfrentando los patrones de la suburbanización de la pobreza, se plantea como pieza singular y distinguible en el tejido, capaz de dar sentido al lugar.” (Torrent, 2007)

“Cuando la Escuela es el único monumento público en el magma suburbano, la condición social se vuelve patente.” (Torrent, 2007)

“El edificio irrumpe en el contexto para dar forma, significado y tamaño. Pero también como mediador de usos: como un dispositivo social destinado a establecer un circuito y a interrumpir la monotonía de la fábrica urbana y la uniformidad de la vida en ese lugar”. (Torrent, 2007)



3.2.1 Elección de la muestra:

En concordancia con el problema de investigación planteado; Comprender los sentidos que niños y niñas le otorgan al espacio aula en la transición de N.T.2 a Primero básico, se ha seleccionado a una muestra de alumnos y alumnas que cursan el Primero Básico A, del establecimiento mencionado, como foco central del análisis a realizar.

La elección de los sujetos de investigación se realizó considerando que la mayoría de los niños y niñas que cursan primero básico, cursaron N.T.2 en el año 2009 y vivieron la transición a enseñanza básica recientemente.

Sujetos:

El primero básico A, del colegio Juan de Dios Aldea está compuesto por un total de 40 alumnos, una profesora jefe y dos asistentes. Dentro de los cuales se ha realizado la elección de la muestra considerando los sujetos de la investigación: niños y niñas.

Debido a las características de flexibilidad y evolución propias de la investigación cualitativa, la decisión sobre cuáles son las mejores formas de obtener los datos y de quiénes obtenerlos, se toma en el campo, puesto que se pretende reflejar la realidad y los diversos puntos de vista de los actores, quienes son desconocidos al iniciar el estudio.

Para llevar a cabo la elección de la muestra de los sujetos informantes, se utilizaron como criterios de selección las diversas características y particularidades de niños y niñas, que nos permiten identificarlos como "mejores informantes".

Los criterios de selección comprenden:

- Los estudiantes deben tener una edad que fluctúe entre los 6 y los 7 años.
- Deben cursar primer año básico.
- Deben haber cursado N.T.2 el año 2009 en cualquier establecimiento educacional.
- Deben cumplir con las características que nos permiten definirlos como "mejores informantes". Esto incluye, en general; que puedan expresarse con facilidad al momento de contar experiencias y sentimientos.

La muestra de investigación está conformada por diecisiete alumnos de los cuales:

- Niño N°1: Realiza N.T.2 el año 2009, en el colegio Juan de Dios Aldea.
- Niño N°2; Realiza N.T.2 el año 2009, en otro establecimiento.
- Niña N°3 Realiza N.T.2 el año 2009, en el colegio Juan de Dios Aldea.
- Niña N°4 Realiza N.T.2 el año 2009, en el colegio Juan de Dios Aldea.
- Niña N°5 Realiza N.T.2 el año 2009, en otro establecimiento.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

*Una pizca de conducta,
una pizca de cultura y
-voilà !- un gesto.*

Pero todo esto no es más que el comienzo.

(Geertz, 1973)

Continuando con los planteamientos de Geertz sobre investigación etnográfica, se utilizarán técnicas que permitan posteriormente interpretar los sistemas de interacción del contexto señalado, para lograr desentrañar las estructuras de significación.

Para lograr este objetivo se utilizará en primera instancia la técnica de observación, plasmada en diarios de campo. El uso del diario de campo permitirá observar y poner por escrito los diversos fenómenos del contexto escolar, para así extraerlos del momento en que ocurren y transformarlos en un texto analizable, que nos permitirá abrir interrogantes, conjeturas y establecer relaciones con otros sucesos del mismo orden, con la finalidad de llegar a comprenderlos.

Estos diarios de campo se realizarán durante las observaciones al interior de la sala de clases del Kinder, primer año básico A y, ocasionalmente, en los recreos.

De esta manera se registrarán los acontecimientos e impresiones que, en palabras de Sacristán y Pérez Gómez, (1999) el investigador observa, vive, recibe y experimenta durante su estancia en el campo, en este caso la escuela y el aula. Estos registros son, posteriormente organizados en el

diario del investigador, para expresar las reflexiones que guiarán las futuras líneas de observación, al focalizar los focos de análisis más relevantes.

Un elemento importante en la realización de este apartado, es el registro técnico, ya que por medio de grabaciones de sonido realizadas en las observación y entrevistas, se pretende retener más allá del propio recuerdo selectivo del investigador.

Estas observaciones se realizarán en un tiempo estimado de 2 meses, con un promedio de dos observaciones semanales.

En segundo lugar, se utilizará la técnica de entrevista, en dos de sus variantes; entrevista en profundidad a estudiantes de primero básico y focus group con niños y niñas del mismo curso.

La selección de estos instrumentos responde a los objetivos planteados en la investigación, puesto que aportarán narraciones o discursos cargados de los sentidos que niños y niñas le otorgan al espacio aula.

3.3.1 Observación:

La investigación comprende un tipo de observación que el autor Ángel Pérez Gómez denomina Observación Externa, puesto que el investigador no participa directamente en la realidad educativa, sino que observa y experimenta la realidad social “para registrar los acontecimientos, las redes de conductas, los esquemas de actuación comunes o singulares, habituales o insólitos.” (Pérez Gómez, 1999: 127)

De esta manera, el autor plantea que la observación en el campo es una pieza imprescindible para lograr ir más allá de las meras verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta, al “descubrir la discontinuidad entre las palabras y los hechos, indagar los pensamientos y teorías implícitas y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas.” (Pérez Gómez, 1999: 127)

3.3.2 Entrevista en profundidad:

En términos generales, una entrevista es “un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistador obtiene información del entrevistado de forma directa.” (Sánchez, 2003: 2)

Este instrumento es identificado por el autor Ángel Pérez Gómez como: una ocasión

inmejorable para propiciar la construcción compartida del conocimiento a través del diálogo y el contraste, ya que permite indagar en las representaciones, el pensamiento y las actitudes de los participantes, desde su propia perspectiva. Logrando ir más allá de las verbalizaciones inmediatas y habituales, al intentar clarificar la polisemia de las manifestaciones observables, en la búsqueda de las creencias propias, las teorías implícitas y las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar. (Carspecken, 1992 citado por Pérez Gómez, 1999)

Existen diversos tipos de entrevistas que se utilizan de acuerdo a las necesidades y objetivos de cada investigación. Teniendo esto en consideración, se ha seleccionado la entrevista en profundidad como técnica cualitativa enmarcada dentro de la sociología interpretativa y comprensiva de las acciones, actitudes y representaciones sociales de la persona, ya que se pretende obtener conocimiento desde el punto de vista de los miembros de un grupo social determinado y obtener datos en el propio lenguaje de los sujetos.

De esta manera, como indica la socióloga María Sánchez, el objetivo de la entrevista en profundidad es interpretar la estructura del mundo social, de la experiencia cotidiana, compartida con otros actores sociales que a la vez son los que la crean y la construyen. (Sánchez, 2003) Esta interpretación se lleva a cabo por medio de la utilización del lenguaje como principal instrumento de análisis y el discurso como el elemento clave que permite explorar.

Este tipo de entrevista se considera opuesta a la entrevista estructurada, puesto que no busca contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros. (Rodríguez, 1996)

En cuanto a la elaboración de este instrumento, Rodríguez Gómez (1996) plantea que este tipo de entrevista debe diseñarse considerando la temática sobre la que se pretende obtener información y, a partir de ésta, se establecen una lista de temas en relación con los que se focalizará la entrevista. (Rodríguez, 1996)

Otra característica importante en la utilización de este instrumento, es el rol flexible que adopta el entrevistador y la situación *abierto* en que se desarrolla. Lo que permite que el entrevistador vaya introduciendo nuevos elementos que guíen la conversación hacia las temáticas pre-determinadas.

Esta particularidad permite identificar este instrumento como el apropiado para la muestra

seleccionada, debido a las características propias de niños y niñas entre los 6 y 7 años de edad.

ENTREVISTA ABIERTA

El instrumento que se presenta a continuación, se estructura en base a las temáticas sobre las que se pretende investigar. De esta manera, los focos de atención se han organizado en diversas preguntas que deben ser consideradas dentro de las conversaciones con los estudiantes.

La conversación se inicia con una breve explicación sobre el objetivo central de la misma, para así dar paso a las diversas temáticas implicadas en la investigación. Por lo tanto, debido a las características de los sujetos que componen la muestra, la entrevista comienza con la realización de un dibujo de la sala de clases, el que se utilizará como herramienta de representación concreta y ,al mismo tiempo, como instrumento mediador del proceso de abstracción. De esta forma, debe comenzar una conversación abierta, en base al dibujo y los comentarios de los y las estudiantes.

En el transcurso de la conversación se harán preguntas como las que se presentan en la siguiente guía:

1. ¿Te acuerdas de la sala de Kinder?
2. ¿De qué te acuerdas?
3. ¿Cómo era?
4. ¿Qué hacían en esa sala? (y qué más...)
5. ¿Qué hacías con tus compañeros y compañeras?
6. Cuéntame de algo que hiciste con algún compañero o compañera.
7. ¿Te acuerdas de tu profesora de Kinder?
8. ¿Qué hacías con la profesora?
9. ¿Te acuerdas qué te enseñaba en Kinder? ¿Cómo?
10. ¿Cómo eran las clases?
11. ¿Qué cosas te gustaban de tu sala de Kinder? ¿Por qué?
12. ¿Qué cosas no te gustaban? ¿Por qué?
13. ¿Cuál era tu lugar preferido?
14. ¿Cómo es tu sala de Primero?
15. ¿Qué cosas tiene?

16. ¿Qué hacen en esa sala? ¿Cómo?
17. ¿Qué haces con tus compañeros o compañeras? ¿Cómo lo hacen?
18. Cuéntame algo que haya pasado en tu sala de Primero.
19. ¿Con qué compañero te sientas?
20. ¿En el Kinder te sentabas siempre con un mismo compañero o compañera, o lo hacían en grupo?
21. ¿Te sientas siempre en el mismo puesto o lugar? ¿Por qué?
22. ¿Dónde te gusta sentarte?
23. ¿Cómo son las clases en tu sala de Primero?
24. ¿Cómo aprenden en la sala? ¿Siempre se igual?
25. ¿Todos tus compañeros y compañeras trabajan en clases? ¿Por qué?
26. ¿Qué otras cosas te enseñan en la sala?
27. ¿Qué cosas te gustan? ¿Por qué?
28. ¿Qué cosas no te gustan? ¿Por qué?
29. ¿Qué cosas no se pueden hacer en tu sala? ¿Por qué?
30. ¿Qué pasa cuando hacen esas cosas?
31. ¿Qué hacen en los recreos?
32. Si pudieras cambiar algo de tu sala. ¿Qué cambiarías, qué le harías a la sala de clases?
33. ¿Qué te gustaría que tuviera para que fueras más feliz?

3.3.3 Focus Group:

La técnica del Focus Group o Grupos de Enfoque, tiene como propósito obtener conocimientos profundos sobre un tema de interés para la investigación, al ser por definición un acercamiento directo y cualitativo, orientado a hurgar en las profundidades más íntimas de las motivaciones, percepciones, valores, creencias y actitudes.⁵

Como señala el artículo citado, esta técnica se utiliza con grupos de entre 6 a 12 personas quienes son guiados por un modelador claramente definido. Eventualmente puede participar un co-modelador que aporte preguntas o inquietudes que no interfieran la posición de líder del modelador

⁵ *La Investigación Cualitativa mediante la técnica de focus groups. Lineamientos básicos. 1999; Noviembre, 15, 2010. www.apeim.com.pe/images/manual_invest_cualitativa.pdf*

principal.

Para llevar a cabo esta instancia, se debe construir una atmósfera especial en la que el grupo logre relajarse para que sus opiniones y percepciones surjan de manera informal y espontánea.

En una fase previa a la aplicación de la estrategia, se debe construir una guía de discusión grupal que contemple un listado general de los temas a ser tratados o las inquietudes por resolver. Es necesario señalar que la utilización de esta guía debe ser flexible. Asimismo, la organización de los temas debe facilitar el flujo natural de la discusión y la incorporación de nuevos temas generados por los participantes.

Debido a las características de la muestra de esta investigación, se diseñó una pauta que comprende diversas situaciones concretas, con la finalidad de que los niños y niñas logren proyectar sus pensamientos, emociones y opiniones sobre las temáticas planteadas.

Estas temáticas, se establecieron en base a las observaciones realizadas dentro de la sala de clases del Primero Básico A, con las cuales se pretendió hacer un acercamiento real a las distintas situaciones que niños y niñas experimentan en la sala de clases.

PAUTA FOCUS GROUP

Materiales utilizados:

- Dos alfombras o telas grandes para delimitar un espacio de conversación grupal.
- Cámara filmadora (Debe estar oculta).
- Grabadora de voz adicional.
- 28 cajas de cartón de diversos tamaños, para la actividad de cierre.

Participantes:

- Una modeladora y una asistente.
- 5 niños y una niña. Todos estudiantes de Primero Básico A de la Escuela Juan de Dios Aldea.

El focus group se llevó a cabo en la sala multi-uso de la escuela. Un espacio amplio y con diferentes niveles de suelo. Motivo por el cual se utilizaron telas delimitadoras del espacio de

conversación.

Una vez que los niños y niñas ingresan a la sala, se les propone sentarse en el suelo demarcado por las telas, para llevar a cabo una conversación.

La modeladora explica que ella va a contar algunas historias para conversar sobre distintas situaciones relacionadas con la sala de clases.

Es necesario destacar que las diversas situaciones presentadas a continuación y las preguntas correspondientes, son sólo una guía y dependen del desarrollo de la conversación.

Primera Situación:

Les voy a contar la historia de una niña que se llama Claudia. Ella era una niña que estaba en primero básico y no tenía muchas amigas, sólo una compañera que se llamaba Camila.

Claudia, todos los días antes de irse a acostar, se quedaba pensando en cómo sería el día siguiente en su sala de clases. Porque a ella le preocupaba con quién se iba a sentar o dónde la iba a sentar la profesora.

¿Por qué creen que ella estaba preocupada por eso?

¿Qué cosas pensaba?

¿Ustedes conocen algún niño o niña que haya pasado por eso?

¿A ustedes les ha pasado?

¿Qué se les ocurre para ayudar a Claudia?

¿Qué podría hacer la profesora para ayudarla?

Segunda situación:

Al día siguiente, Claudia se sentó con Gustavo. Gustavo había llevado un juguete (skate de dedos) y se puso a jugar con el compañero de atrás.

¿Qué creen ustedes que pasó?

¿Qué hizo la profesora?

Después otros niños se pusieron a jugar y a conversar.

- ¿Por qué creen ustedes que se pusieron a conversar los niños?
- ¿Ustedes creen que la profesora podría enseñarles con un juego?
- ¿Podrían aprender jugando?

De pronto, la profesora empezó a hablar y decía: "Arriba, techo, piso, estacionamiento, piso".

- ¿Qué hacían los niños y niñas del curso?
- ¿Por qué?
- ¿A ustedes les ha pasado algo como eso?

Tercera situación:

Imagínense que un día llegan todos ustedes a la sala de clases y la profesora no vino al colegio.

- ¿Qué pasaría?
- ¿Qué harían?

Cuarta situación:

Ahora nos vamos a imaginar que esta es una alfombra mágica, y vamos a volar a través del tiempo. Vamos a retroceder el tiempo hasta cuando estábamos en kinder. Si esta fuera la sala de kinder:

- ¿Cómo sería?
- ¿Cómo estaríamos sentados?
- ¿Dónde estaría la profesora?
- ¿Qué haríamos?
- ¿Podrían jugar en la sala?

Quinta situación:

La modeladora explica que ahora vamos a hacer una actividad de cierre en la que van a jugar con cajas de cartón. Modeladora y asistente sacan las telas que estaban en el piso y ubican las cajas en torres.

La modeladora se dirige a los niños y niña:

Ahora con estas cajas ustedes van a construir una casa, un lugar o lo que ustedes quieran, pero todos juntos. La idea es que la construyan entre todos.

Sólo hay una regla muy importante: no se puede destruir algo que esté haciendo un compañero o compañera.

Ahora derriben esas torres y comiencen a construir.

Al finalizar el ejercicio de construcción, la modeladora reúne al grupo y pregunta:

¿Qué construyeron?

¿Cómo lo hicieron?

¿Qué hiciste tu?

3.4 CRITERIOS DE CREDIBILIDAD:

La investigación se validará, por medio de la triangulación de la información obtenida mediante las diversas fuentes, métodos y recursos señalados. Con el objetivo de comparar diversas perspectivas y clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que se producen en la representación individual o grupal de la vida cotidiana.

Con la utilización de este método, se pretende alcanzar una consistencia y rigurosidad de datos y conclusiones provisionales, mediante la identificación de diversos puntos de vista o perspectivas, que luego permitirán realizar un constante debate reflexivo al contrastar las construcciones teóricas con los múltiples registros de la realidad.

De esta manera, como señala Pérez Gómez, (1999) se logrará comprender el origen y el proceso de formación de las representaciones subjetivas de los diversos agentes involucrados en la investigación.

Esta metodología se utiliza en congruencia con el enfoque interpretativo de esta investigación, puesto que no se busca establecer una "correspondencia verdadera entre los datos y las inferencias teóricas, entre la realidad y una teoría privilegiada que la explica. En la investigación interpretativa no se concluye con una explicación teórica como única o prioritaria (...) Se ofrecen los diferentes puntos de vista, interpretaciones teóricas, que se generan por los distintos grupos de agentes que viven en un mismo marco social, incluido el del propio investigador, estimulando la actitud de contraste e indagación del mismo lector, al reflexionar y elaborar las propias interpretaciones sobre aquellos sucesos" (Pérez Gómez, 1999: 132)

Capítulo 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE
DATOS

En el siguiente apartado, se presentan los análisis estructurales que se llevaron a cabo, utilizando la información obtenida por medio de la observación, diarios de campo, entrevistas abiertas y focus group.

De esta manera, los datos obtenidos se transformaron en textos posibles de analizar, e interpretar, puesto reflejan experiencias vivas de los sujetos de investigación y, por lo tanto, un mundo de códigos y significados.

El análisis estructural se utiliza como una vía de acceso a la interpretación profunda, ya que nos permite despojar el relato de los sujetos y su experiencia, para analizarlo desde los códigos o conceptos que allí se entrecruzan. (Ríos, 2010)

4.1 LA TRANSICIÓN DEL ESPACIO AULA

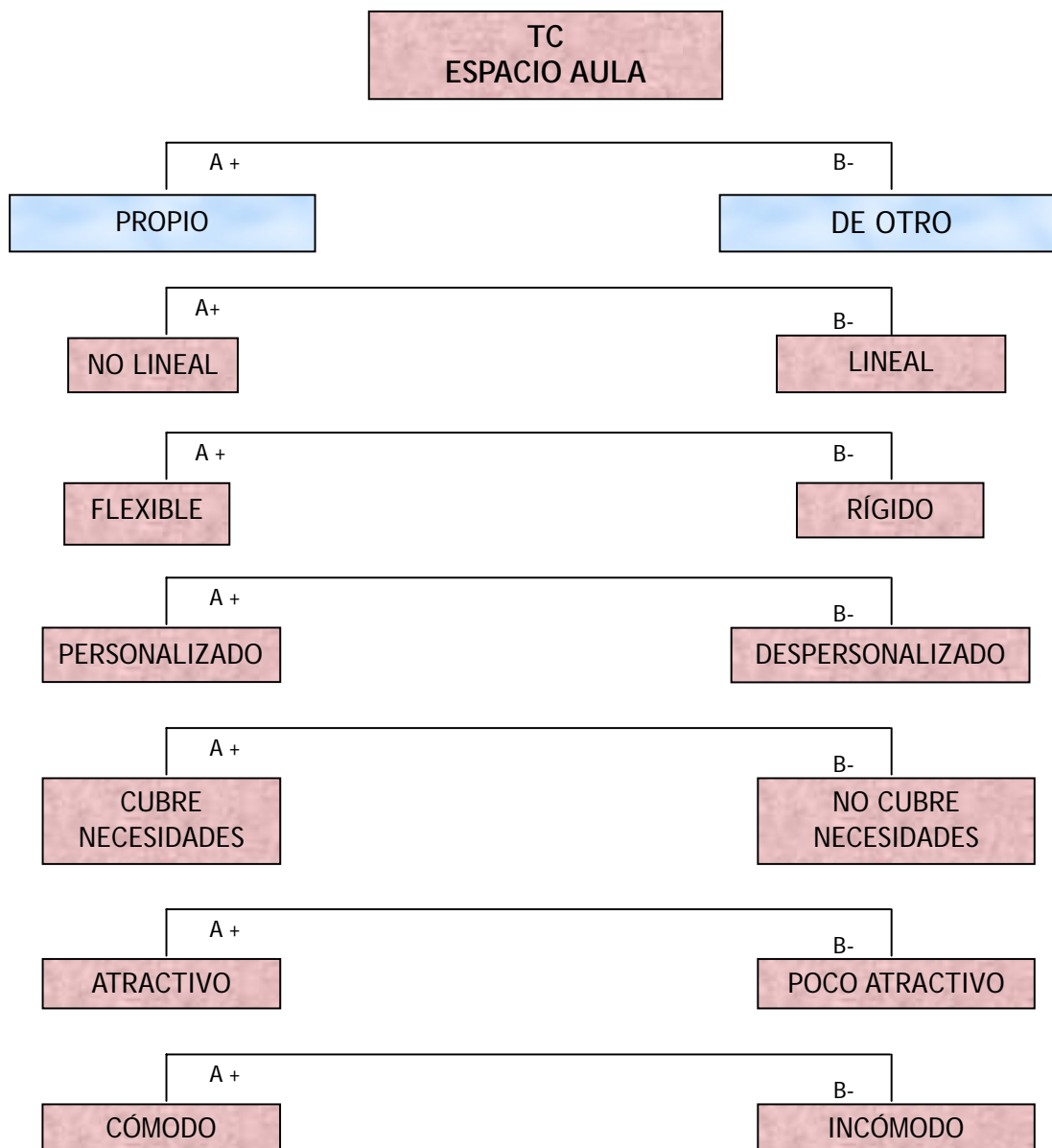
Sentidos de la configuración del espacio aula en la transición de N.T. 2 a N. B. 1:

El ingreso a educación básica marca un hito relevante en el proceso de escolarización de niños y niñas, al considerarse el comienzo de una nueva etapa que implica desafíos y responsabilidades distintas para los y las estudiantes.

En esta nueva etapa, niños y niñas se enfrentan a diversos cambios, que van desde la organización del currículum escolar hasta la utilización del espacio dentro de la institución educativa.

El desarrollo de esta investigación se focaliza en uno de estos cambios: La configuración del espacio aula, y los sentidos que niños y niñas le otorgan a la nueva configuración a la que se enfrentan.

En congruencia con estos objetivos, se presenta el análisis estructural de las descripciones del espacio aula de cada uno de los cursos señalados



Los textos extraídos desde los diarios de campo revelan una tensión importante entre un espacio propio versus un espacio de otro. Esta tensión desencadena una estructura paralela de espacio propio como un espacio no lineal, flexible, personalizado, que cubre las necesidades, es atractivo y cómodo; lo que correspondería al espacio aula de Kinder. Por otro lado, la estructura devela un espacio de otro, que es lineal, rígido, despersonalizado, que no cubre las necesidades, es poco atractivo e incómodo.

Esta estructura revela un cambio significativo en la transición de Kinder a Primero Básico, en

relación al espacio aula y las características que lo constituyen.

En términos de distribución, se establece un paralelo entre un espacio flexible y no lineal, en el que la profesora adecúa las mesas de acuerdo a las actividades de los niños; y un espacio rígido en el que los muebles que niños y niñas utilizan están distribuidos en forma lineal, con un foco de atención (pizarrón) que se establece a priori.

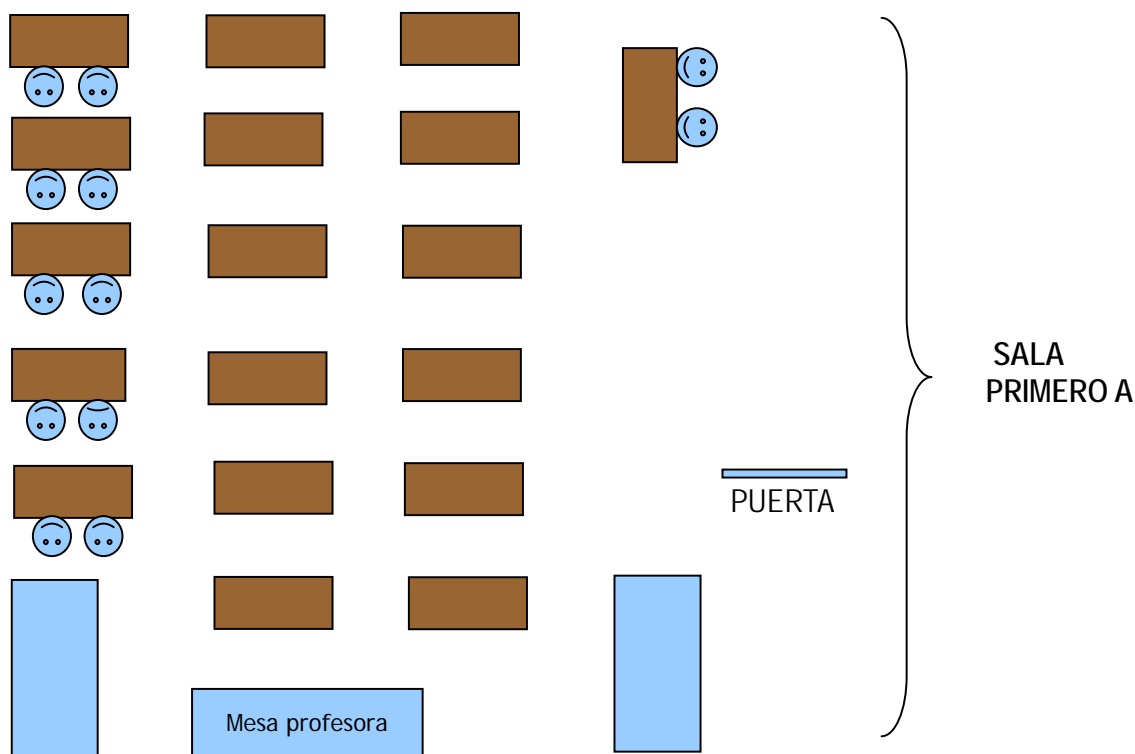
Por lo tanto, el espacio propio es el que permite que la distribución del mobiliario se adecúe a niños y niñas de acuerdo a las actividades que ellos y ellas realicen dentro del aula. Es decir, en un espacio propio la distribución del mobiliario varía de acuerdo a la función que niños y niñas desempeñen.

Esto contrasta con el espacio de otro, correspondiente a la sala de Primero Básico, donde el escenario está determinado por agentes externos a los estudiantes y la función que se prioriza es la del profesor o profesora.

“El mobiliario está compuesto por mesas dobles (rectangulares), distribuidas en tres filas que miran hacia el pizarrón”.

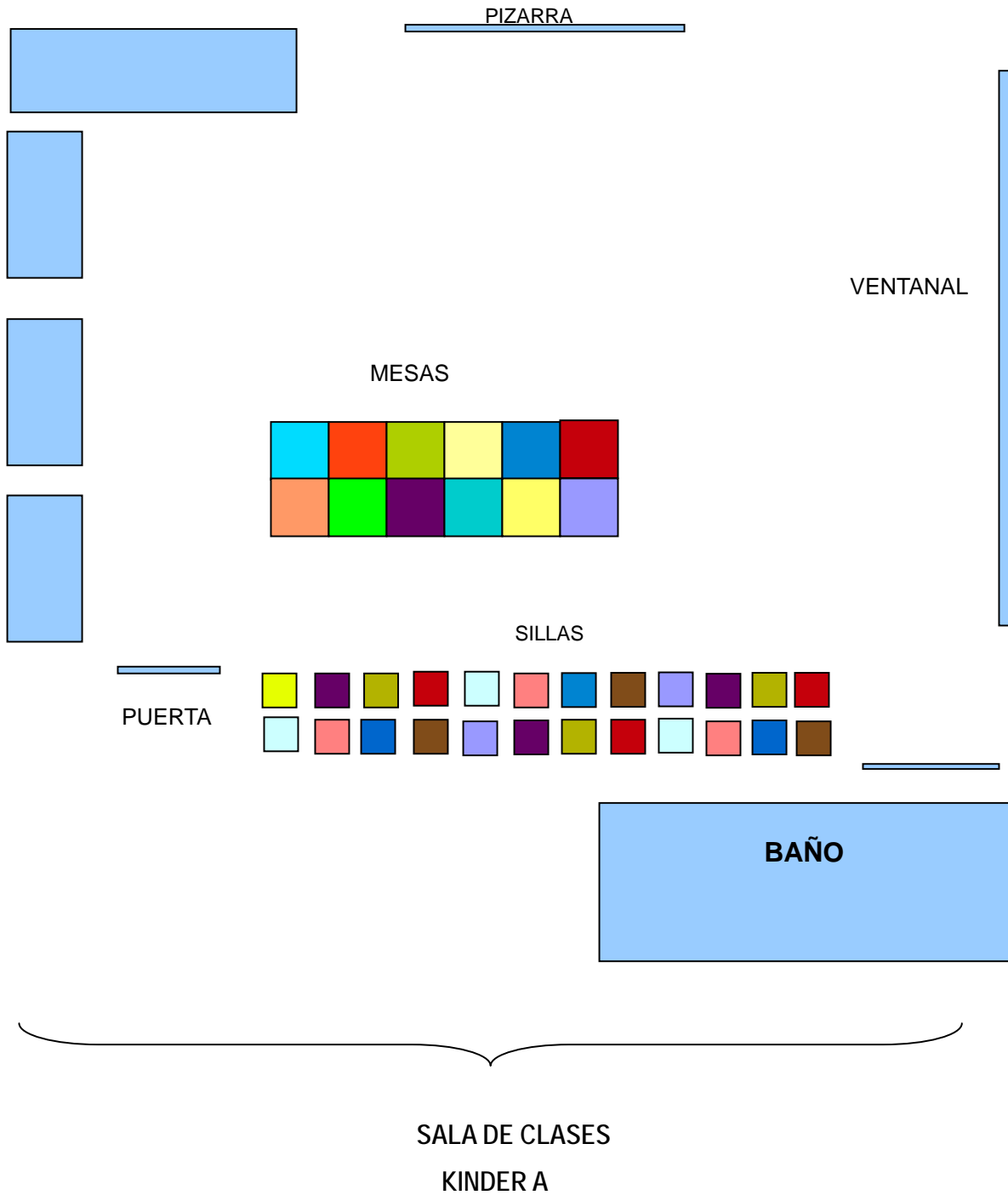
(Descripción sala de Primero.

Diario de campo)



La profesora está ordenando las mesas. Las pone todas juntas en un costado de la sala de clases.

(Diario de campo Kinder)



La tensión develada en el análisis estructural, desencadena los conceptos paralelos cómodo e incómodo, que se atribuyen a un espacio propio y un espacio de otro, respectivamente. De esta manera, se establece que el espacio propio resulta cómodo para los estudiantes, al adaptarse a las características físicas de niños y niñas. En contra posición, el espacio de otro es incómodo, puesto que no se consideran las relaciones ergonómicas⁶ del mobiliario.

Las mesas son de diferentes diseños y las sillas varían en sus alturas (...) no queda espacio para poner las piernas debajo de la mesa, debido a que la silla es muy alta. Apolonia, una de las niñas del curso, no puede poner sus piernas debajo de la mesa, por lo que se sienta de lado. No se ve cómoda.

(Descripción sala Primero Básico A; Diario de Campo).

Las sillas de los niños y niñas son pequeñas y de distintos colores. Cada una tiene el nombre de un niño o niña pegado en el respaldo. Las mesas también son de distintos colores y tienen forma cuadrada.

Dentro de la sala de clases hay un baño. Todas las medidas de los artefactos están pensadas para ellos y el espejo también está a su altura.

(Descripción sala de Kinder A; Diario de Campo).

Continuando con los conceptos que se desprenden de la tensión principal, se establece que el espacio propio es personalizado y cubre las necesidades de niños y niñas. En concordancia con esta idea las sillas de Kinder, con distintos colores y los nombres de los y las estudiantes, son un elemento que permite a niños y niñas identificarse como parte integrante del lugar. Lugar en el que ellos ocupan un espacio permanente, pero no estático. Asimismo, este espacio cubre las necesidades de los estudiantes, integrando a su estructura un baño especialmente diseñado para ellos y ellas.

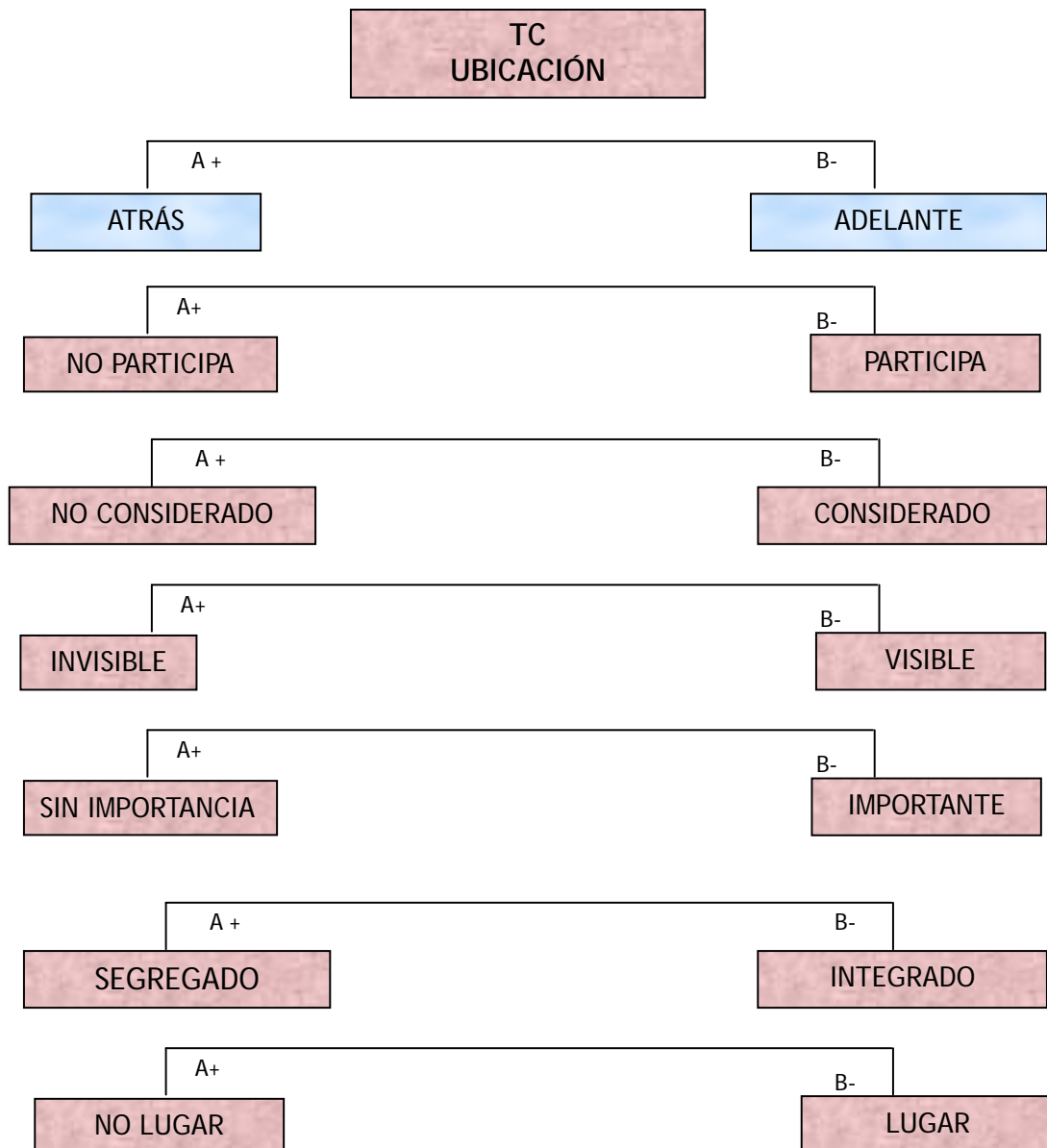
Esto contrasta con lo que ocurre en Primero Básico, donde no existen elementos que permitan a niños y niñas identificar un espacio personal que cubra sus necesidades.

⁶ Ergonometría: estudio del uso adecuado y eficiente del cuerpo en el trabajo y el descanso, incluyendo el diseño de máquinas y del medio ambiente.
(<http://diccionario.babylon.com/ergonometr%C3%ADa/>)

4.2 RELACIONES QUE EL ESPACIO PROPICIA

4.2.1 Sentidos de la ubicación que se ocupa en el espacio:

En el análisis que se presenta a continuación, aparece una estructura que tiene como eje el tipo de relaciones que se establecen en la sala de clases. Estas relaciones revelan una tensión entre estar ubicado adelante y estar ubicado atrás de la sala de clases.



Esta estructura devela una fuerte tensión que se observa constantemente en los textos analizados: atrás versus adelante. En esta tensión, el atrás se devela como una ubicación en la que no se participa, no se es considerado, invisibiliza, no se es importante, segrega y se conforma como un no lugar para los estudiantes. Por otro lado se establece un adelante como una ubicación en la que se participa, se es considerado, visibiliza, otorga importancia, integra y se conforma como un lugar.

Al analizar esta estructura se establece que la ubicación adelante o atrás de niños y niñas en la sala, provoca la invisibilización de algunos y, por lo tanto, la visibilización de otros.

Patricio está sentado al final de la sala y levanta la mano para responder, pero no lo consideran. La profesora ni si quiera lo mira. Él parece deseperado y se vuelve a sentar. En silencio continúa copiando las actividades del pizarrón. (Diario de campo)

Keysie no se integra al repaso. Está sentada en la penúltima mesa de la fila derecha. Juega con unos stickers, aunque en ocasiones, parece prestar atención a la profesora. Las profesoras no le dicen nada, no la miran... es como si no estuviera en la sala. (Diario de campo)

En ocasiones, grita hacia adelante dando una respuesta a la pregunta que hace la profesora. Pero no es escuchada. Continúa en su asiento y escribe en el libro. (Diario de campo)

En la sala de clases del Primero, el atrás se revela como un espacio en el que niños y niñas no se ven y, por lo tanto, no se integran a las actividades del curso. Con esto se deduce que el adelante es una ubicación en la que ocurre lo inverso, estableciéndose como un lugar en el que niños y niñas se consideran como participantes visibles, en un espacio que los integra.

Profesora: *“Victor siéntate con el Julián...Kevin siéntate con el Álvaro...Gema siéntate con el Matías...Jason siéntate con la Jéscica...Carla siéntate con el Damián...Mario siéntate al final” (La profesora toma una mesa y una silla, las lleva hasta el fondo de la fila izquierda de la sala. Mario se sienta solo).*

Mario está durmiendo con su mochila puesta en la espalda (...) La clase continúa y Mario sigue durmiendo. (Diario de Campo)

Se establece así una jerarquización del lugar, por medio del control del espacio. Este control se ejerce desde la profesora y se posibilita por las características lineales en la configuración de la sala. Generándose una fuerza simbólica en la que existe un “adelante” como foco de poder y autoridad; y un atrás que simboliza subordinación y relego.

La tensión revelada se interpreta como una consecuencia de las características lineales del espacio. Ya que al existir un foco de atención unidireccional, se produce una dicotomía que se expresa fuertemente en los textos analizados y que provoca una constante diferenciación jerárquica en el espacio aula.

Por lo tanto, el análisis realizado permite identificar esta tensión como un elemento que dificulta las relaciones pedagógicas dentro de la sala de clases y, por lo tanto, surgen las preguntas sobre el qué hacer respecto a esta tensión, cómo hacerlo y con qué fines.

En primer lugar, se debe romper con la tensión adelante / atrás. Esta tensión es el resultado de un espacio lineal, en el que todo se centra en un solo punto como eje central de la atención y la participación. Por lo tanto, una forma de romper con esta tensión es introduciendo cambios en la distribución lineal del mobiliario, provocando así la desaparición de espacios diferenciados en un atrás y adelante.

Estos cambios deben introducirse para lograr un espacio pedagógico en el que todos los sujetos participen, sean visibles y considerados, estén integrados y sintiéndose parte importante del lugar que conforman y en el que se desarrollan.

4.2.2 El sentido de autoridad:

Como se ha señalado anteriormente, el espacio aula de Primero Básico se presenta como un espacio jerarquizado. Esta jerarquía se observa también en las relaciones que se establecen en la sala de clases. Especialmente entre la profesora y los educandos.

*Profesora: ¡Patricio! ¡Sácate ese balde de la cabeza! ¡El otro día me dijeron cosas muy feas tuyas!
¡La tía Verónica me dijo que tu le faltabas el respeto! ¡Que ella daba órdenes y tu te reías de ella!
¡Eso es verdad o no!*

Patricio: (Su rostro refleja rabia, impotencia. Guarda silencio por unos segundos y luego le contesta a la profesora con voz temblorosa) “No”.

Profesora: ¡O sea está mintiendo ella! ¿Eso me estás diciendo?

Patricio: (Guarda silencio un momento) "Yo nunca le he faltado el respeto a la tía por si acaso".

Profesora: ¡No – me – con – tes – te!...Yo no soy su mamá, seguramente así le contesta a su mamá.

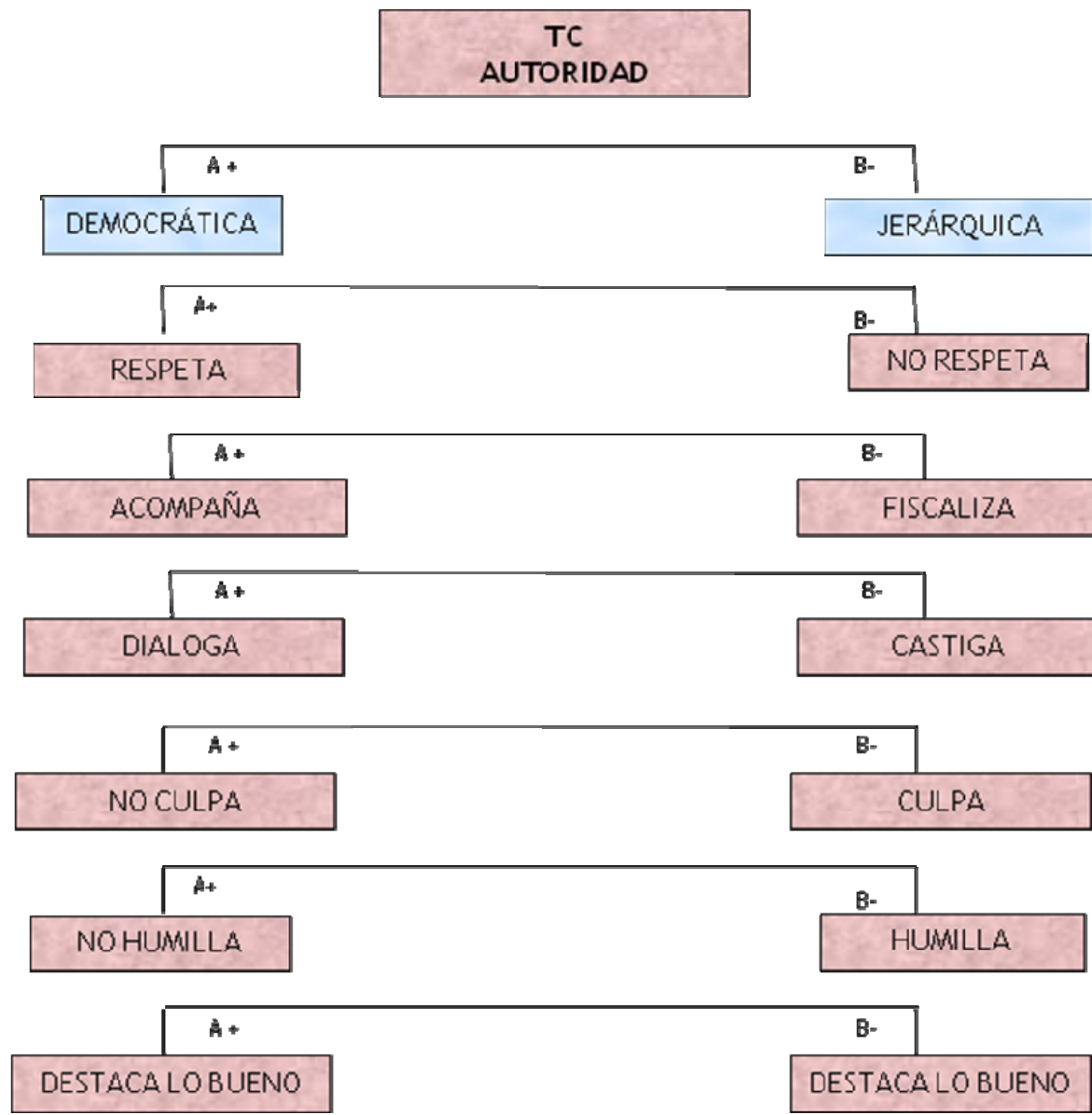
(Hay un absoluto silencio en la sala. Todos los niños observan la situación con los ojos bien abiertos.

Miran a Patricio. La profesora continúa hablándole a Patricio).

Profesora: Hoy día, si tengo que salir vas a salir conmigo ¿Ta claro? (Patricio no contesta)¿Está claro? ¿Está claro?...Sí tía...¿Está claro?

Patricio: Sí tía.

(Diario de Campo)



Esta estructura surge de los textos analizados, develando la tensión entre una autoridad democrática y otra jerárquica. En esta tensión, la autoridad jerárquica desencadena en una autoridad que no respeta, fiscaliza, castiga, culpa, humilla y destaca lo malo. En contraposición con la autoridad democrática que respeta, acompaña, dialoga, no culpa, no humilla y destaca lo bueno.

Se revela entonces un sentido de autoridad jerárquica dentro de la sala de clases de primero básico. Puesto que las profesoras reflejan en sus prácticas y discursos todos los conceptos que se desprenden de dicha autoridad.

En este sentido de autoridad, el espacio tiene una implicancia directa, al permitir la aparición de un escenario (adelante) en el que se encuentra la profesora como protagonista de los hechos, como autoridad que fiscaliza y castiga a los demás, quienes actúan como espectadores pasivos que acatan desde el atrás, en el yo no fui.

Se devela así el poder en un espacio donde el adelante tiene una connotación de poder y autoridad.

Profesora: ¿Quién sigue hablando allá atrás? ¡Patricio! ¡Ya! Oye, una cosa. (dirigiéndose al curso) No quiero ver que en los recreos tomen una piedra. Patricio, usted hoy día no te has portado mal, pero no voy a dejarte salir a recreo porque no quiero esperar a que te portes mal (...).

Profesora: ¿Quién está silvando? ¡Ya córtala! (...) ¡Ya déjate de silvar por favor! Ya entonces hagamos una cosa, por tus silvidos no se va, ninguno salimos a recreo.

Niño: El Álvaro no fue.

Profesora: No sé quién sea entonces, pero quien sea, va a hacer que todo el curso, incluyendo a esa misma persona, se quede sin recreo.

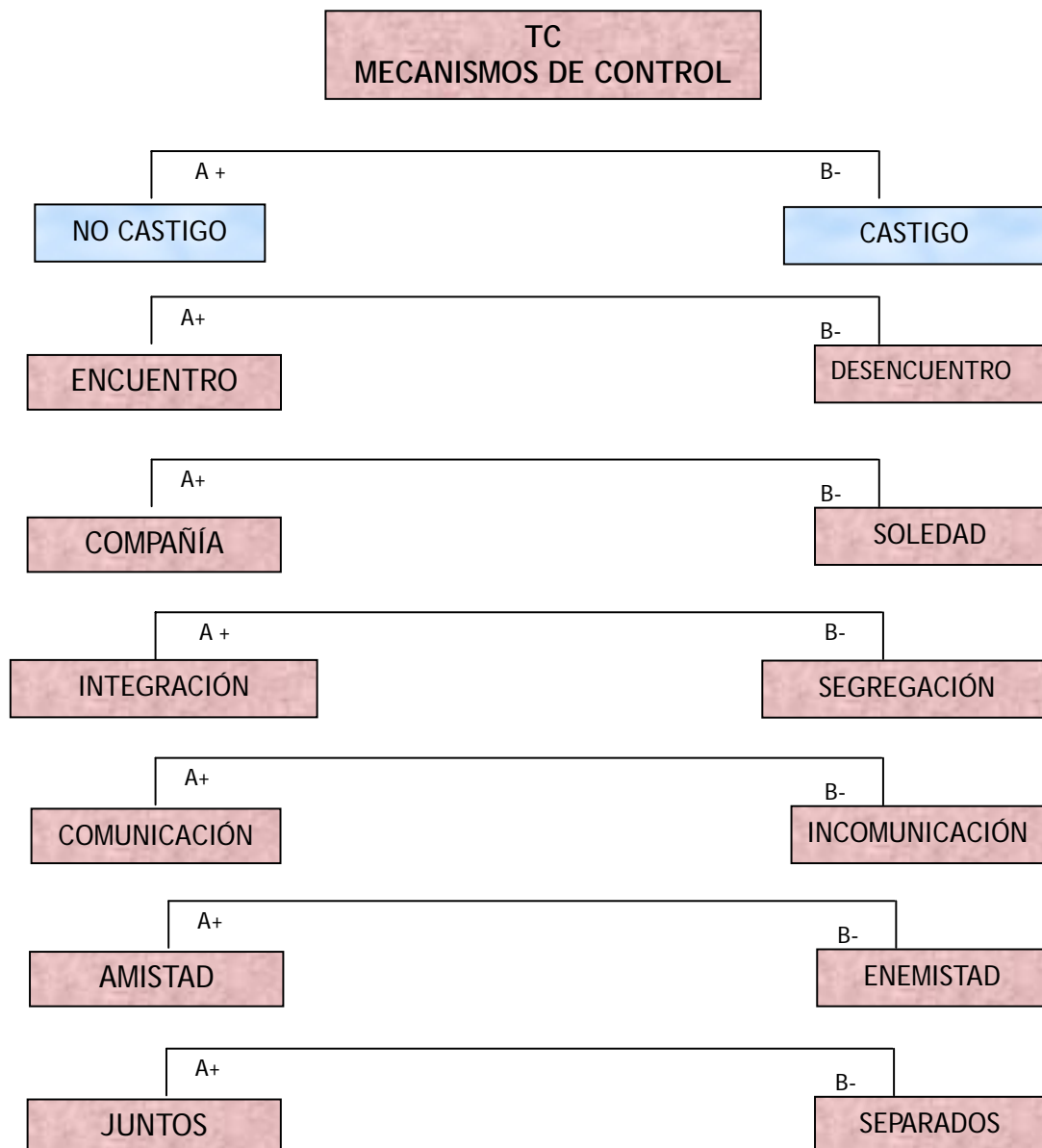
La profesora se presenta como una autoridad que fiscaliza constantemente, para descubrir quiénes hacen ruido, silvan o conversan en la sala. Para hacer cumplir sus reglas utiliza la amenaza de un castigo tremendo para niños y niñas: no salir de la sala.

Por otra parte, los niños de atrás son estigmatizados por la profesora, quien se considera capaz de predecir el comportamiento de los y las estudiantes catalogados, por ella misma, de desordenados, ruidosos y conversadores.

Con estas prácticas la profesora traza una frontera infranqueable entre ella y los estudiantes,

ubicándose como centro de toda actividad y como quien establece todas las normas que se deben cumplir dentro de la sala de clases. Por lo tanto, los educandos quedan reducidos al rol de receptor pasivo de la acción educativa.

En relación a los mecanismos de control que la profesora utiliza, se presenta una estructura que devela una tensión entre castigo y no castigo.



Profesora: ¡Ya! Nos quedamos sin recreo...¡Cállate!...¡Iván Cállate!

Kevin ándate para allá...Julián allá...Kevin ahí te dije (Le indica a los niños que están conversando, que deben salir del grupo y sentarse en las mesas que están desocupadas).

(Diario de Campo)

Profesora: ¡Mario! ¡Te vas a ir a sentar solo allá denuevo! ¿Te gustaría?

Ya, entonces pórtate bien.

(Diario de Campo)

Los textos presentados, extraídos de los diarios de campo, develan una tensión entre castigo versus no castigo. Esta tensión desencadena una estructura paralela de castigo como desencuentro, soledad, aislamiento, incomunicación, enemistad y estar separados. Surgiendo así el inverso no castigo como un encuentro, compañía, integración, comunicación, amistad y estar juntos.

Por lo tanto, en la sala de clases de Primero Básico, los mecanismos de control que se utilizan implican el castigar a los niños y niñas que conversan, separándolos de sus compañeros, provocando desencuentro, soledad, aislamiento e incomunicación. En contraposición con lo que significa encontrarse, acompañarse, integrarse y comunicarse dentro de una sala de clases.

Con esto, el lugar de aprendizaje se transforma en un espacio individualista en el cual no verse y no comunicarse son las actitudes adecuadas y aceptadas por la profesora. En contraposición con un espacio colectivo en el que se requiere ver al otro, comunicarse e interactuar constantemente para construir en conjunto.

Esto hace aparecer nuevamente a la protagonista de la historia: la profesora, a quien sólo le interesa que los espectadores estén atentos a cada uno de sus movimientos y discursos. Es decir, vuelve a develarse la tensión del adelante o atrás, ahora radicalizado: adelante está la profesora como único agente activo del espacio; y atrás están todos los niños y niñas, como entes pasivos que deben limitarse a recibir información que proviene sólo desde la profesora.

Profesora: *Mira, a mi me encanta que tu seas amiga de la Carla, pero el problema que juntas con la Carla no prestan atención. Si tú, junta con la Carla colocarás atención, yo te dejaría sentarte con ella. ¡Pero no puedes trabajar con ella! (Diario de Campo)*

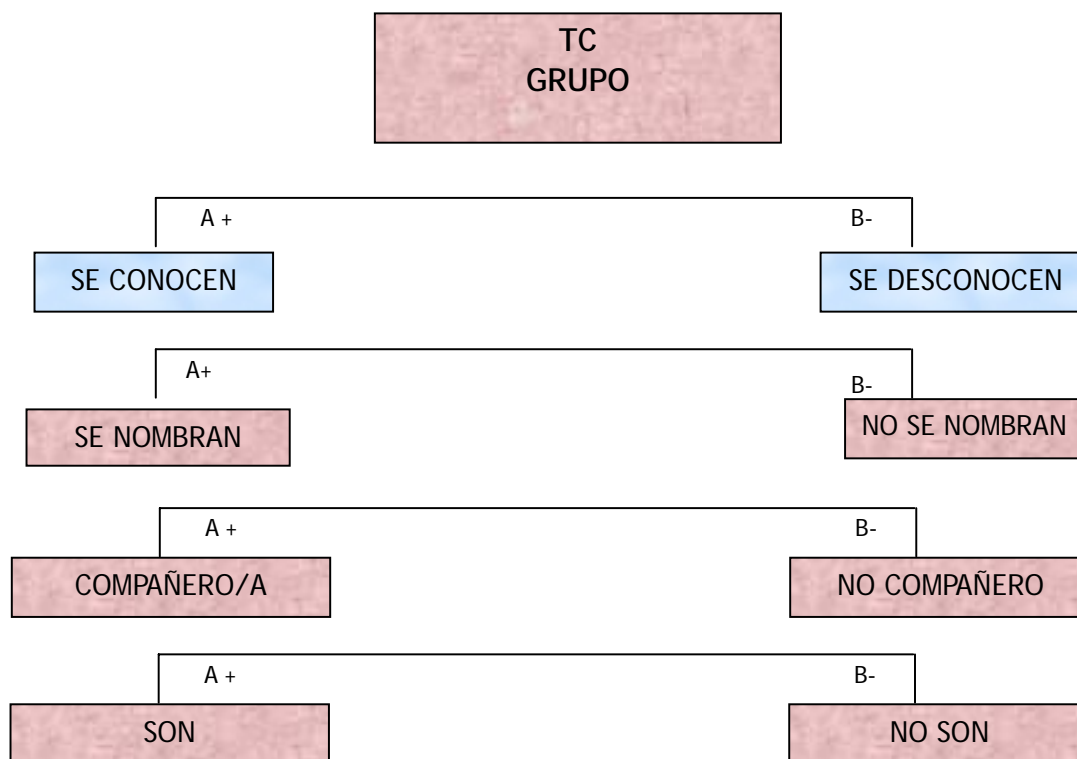
Se revela entonces una práctica que exige a niños y niñas estar incomunicados con sus compañeros para así prestar atención sólo a la profesora, quien se considera como lo más

importante dentro de la sala de clases. Por otro lado, relacionarse con compañeros y compañeras es una acción que se castiga, estableciéndose como algo no aceptable dentro de la sala.

4.2.3 El sentido de comunidad:

Dentro de la sala de clases, las relaciones que se establecen entre los integrantes constituyen la vida del grupo y condicionan los procesos de aprendizaje al incidir directamente en las emociones y afectos de niños y niñas.

A continuación se presenta una estructura paralela que refleja incomunicación entre los integrantes del grupo curso.



El análisis estructural devela una tensión entre dos conceptos vitales para la consecución del sentido de comunidad: conocerse versus desconocerse. Así, la estructura paralela desencadenada en el se desconocen, devela que no se nombran, no son compañeros y, por lo tanto, no son dentro de la sala de clases. En contraposición a la estructura se conocen, en la que se nombran, son compañeros y finalmente son dentro de la sala.

Profesor: ¡Ya! Los voy a anotar...dame tu nombre (Indicando a un niño)...tu nombre...

(Diario de Campo)

Profesora: Elías, como no vas a saber quién es la María José, es tu compañera desde Kinder...¡Ella!

(Indicando a María José).

(Diario de Campo)

El profesor les llama constantemente la atención para que se callen y se sienten. No se sabe los nombres de todos los niños, y a veces les pregunta: "¿Cuál es tu nombre?", antes de decirles que se callen.

(Diario de Campo)

Natanael: Tía, tía...tía...tía...la que estaba sentá al lado mío...¿Sabe qué? Que la este, me quería quitar la goma. (Diario de Campo)

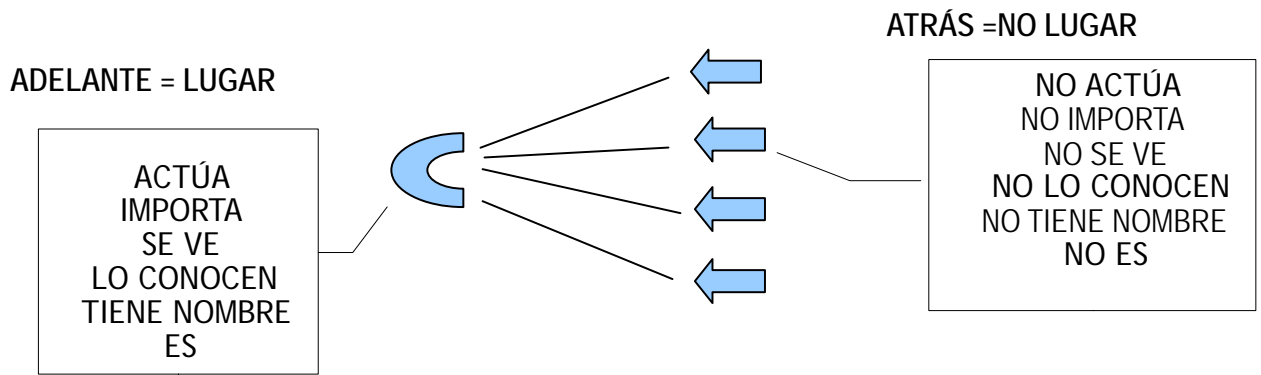
Esto se interpreta como el resultado de una carencia de relaciones significativas, que permitan crear lazos sólidos entre los miembros del grupo. Esta situación se refleja en el no nombrar y el desconocer a las personas que lo conforman. Este desconocimiento implica una negación o invisibilización del otro, quien pasa a no ser.

El niño o niña no lo/a conoce, por lo tanto no lo/a nombra, lo que resulta en el no ser del no nombrado.

Pero ¿Quiénes no son? Nuevamente, aparece la invisibilización de niños y niñas, pero ahora no sólo desde los profesores hacia los estudiantes, sino entre ellos mismos.

Los desconocidos son niños y niñas, quienes en una sala de clases definida como fuertemente jerarquizada, ocupan un espacio en el que no participan, no son considerados, no tienen importancia y, por lo tanto, son invisibles incluso para sus compañeros de curso.

Esto tiene una relación directa con el espacio y la relación que se establece entre quienes son parte del atrás y del adelante. Ya que quienes conforman el atrás cumplen un rol secundario en el anonimato que este espacio les otorga.



ESPACIO LINEAL Y UNIDIRECCIONAL LA ATENCIÓN SE CENTRA EN UN SOLO PUNTO

Toda la importancia se atribuye entonces, al punto central de atención: la profesora, quien se ubica adelante y a quien todos conocen y nombran. Por lo tanto, ella existe dentro de la sala de clases y el resto del curso queda en el anonimato, sin conocerse ni nombrarse, en el no ser.

Un elemento fundamental en la construcción del sentido de comunidad es la relación entre todos y cada uno de los integrantes del grupo, para desarrollar vínculos sólidos que permitan una interacción fundada en la confianza, las experiencias compartidas y la influencia recíproca entre los distintos integrantes de la comunidad.

Por lo tanto, la sala de clases de primero básico es un espacio que dificulta los vínculos sociales en la interacción diaria de sus integrantes y, en consecuencia, un espacio que dificulta la interrelación comunitaria.

¿Qué fines pedagógicos tiene la conformación de un espacio en el que niños y niñas son desconocidos para el profesor o profesora e incluso para sus propios compañeros o compañeras?

¿Cómo se puede formar una comunidad en este curso?

4.2.4 Sentidos del ser en el espacio aula:

Las tensiones interpretadas anteriormente, van develando la existencia de un "no ser" en un "no lugar", que se identifica como el espacio que ocupan niños y niñas dentro de la sala de clases.

Sin embargo, de pronto algo cambia y ellos aparecen como lo que son: niños y niñas.

De pronto se me acerca Álvaro y me pasa una silla para que apoye el cuaderno en el que estoy escribiendo. Luego él toma otra silla, la pone al lado mío y me pregunta si se puede sentar ahí.

***Carolina:** ¿Pero en qué mesa vas a escribir?*

***Álvaro:** Así... (Se arrodilla en el piso y ocupa el asiento de la silla como mesa. Ahí se queda).*

Luego llega Sandra y pone otra silla igual que Álvaro. Los dos están sentados al lado mío y copian la tarea del pizarrón. Conversan y hacen una competencia para ver quién termina primero. Álvaro se atrasa en la copia y me dice riendo: "Le estoy dando ventaja".

La profesora los mira, pero como están copiando (y conmigo) no les dice nada.

Ellos me muestran sus cuadernos y me hacen preguntas constantemente. Son muy cariñosos, me abrazan y me preguntan qué estoy haciendo. (Diario de Campo)

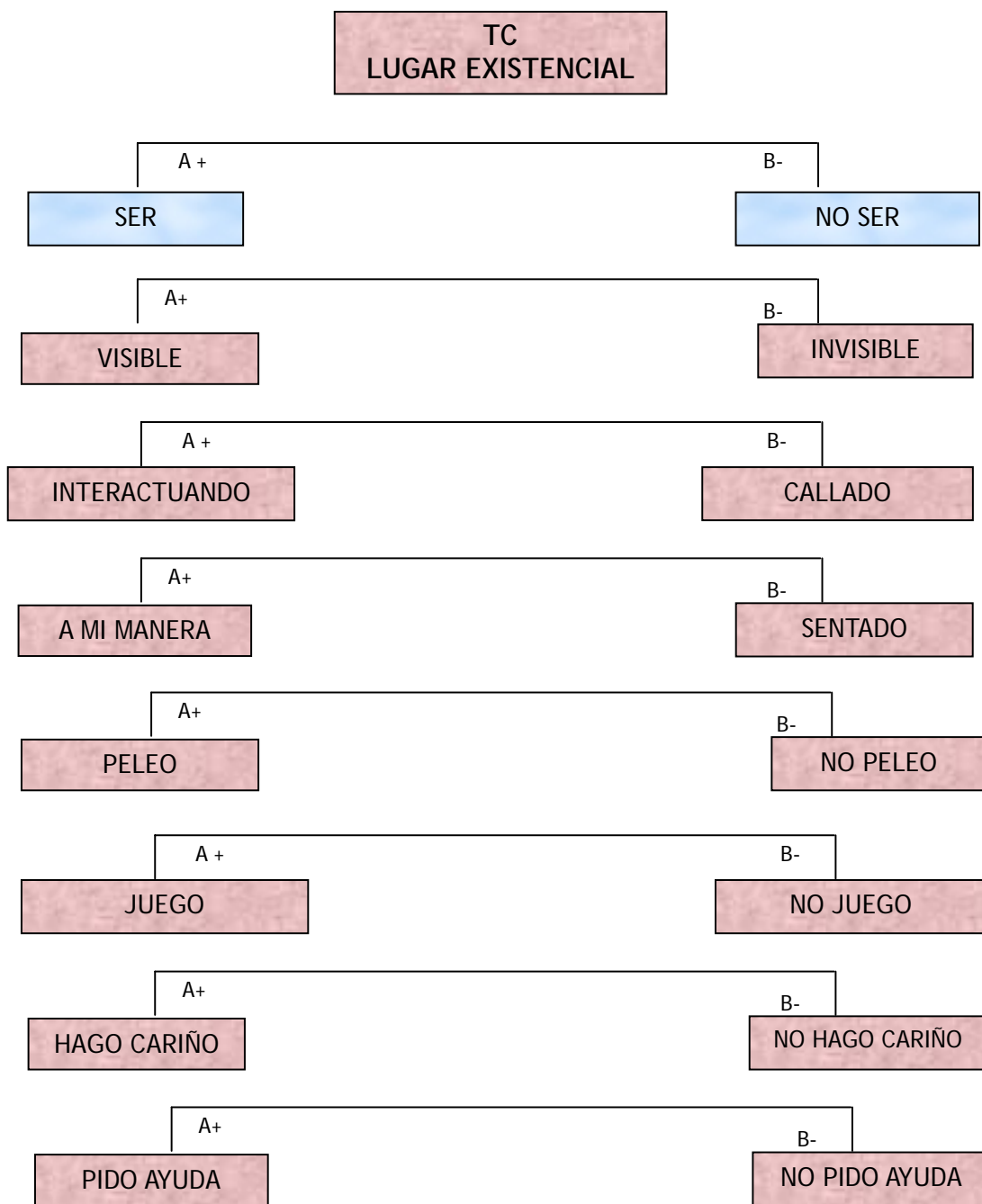
***Carla:** (Me pregunta) Tía ¿Me puedo sentarme con usted aquí? (Indicánome la silla que está al lado mío en la que estaba sentada la profesora).*

***Carolina:** Es que va a venir la profesora.*

***Carla:** Un ratito no ma.*

***Carolina:** Bueno, siéntese. (Diario de Campo)*

Algunos niños y niñas se acercan a mi para pedirme ayuda con la escritura de las preguntas que están en la pizarra. Fran, uno de los niños del curso, se queda a mi lado hasta terminar la tarea. (Diario de Campo)



Esta estructura surge de los textos presentados, develando la tensión entre ser y no ser en el espacio aula. Se desprende así una estructura del ser como visible, interactuando, a mi manera, peleando, jugando, haciendo cariño y pidiendo ayuda. En contraposición con el no ser como invisible, sentado, sin pelear, sin jugar, sin hacer cariño y sin pedir ayuda.

Es necesario señalar que si bien a “mi manera” no es contrario a sentado, se consideró el término más adecuado para conformar la estructura paralela, en contraposición al concepto sentado, ya que el texto revela que son los niños quienes deciden cómo quieren ubicarse en el momento en que encuentran un lugar de existencia.

De esta manera, los textos revelan una búsqueda de un lugar dentro de la sala de clases. En esta búsqueda encuentran a una persona que los acepta y acoge, descubriendo un espacio en el que pueden interactuar, ser visibles, trabajar a su manera, jugar, hacer cariño y pedir ayuda cuando la necesitan. Es decir, vuelven a existir expresándose como lo que son: niños y niñas.

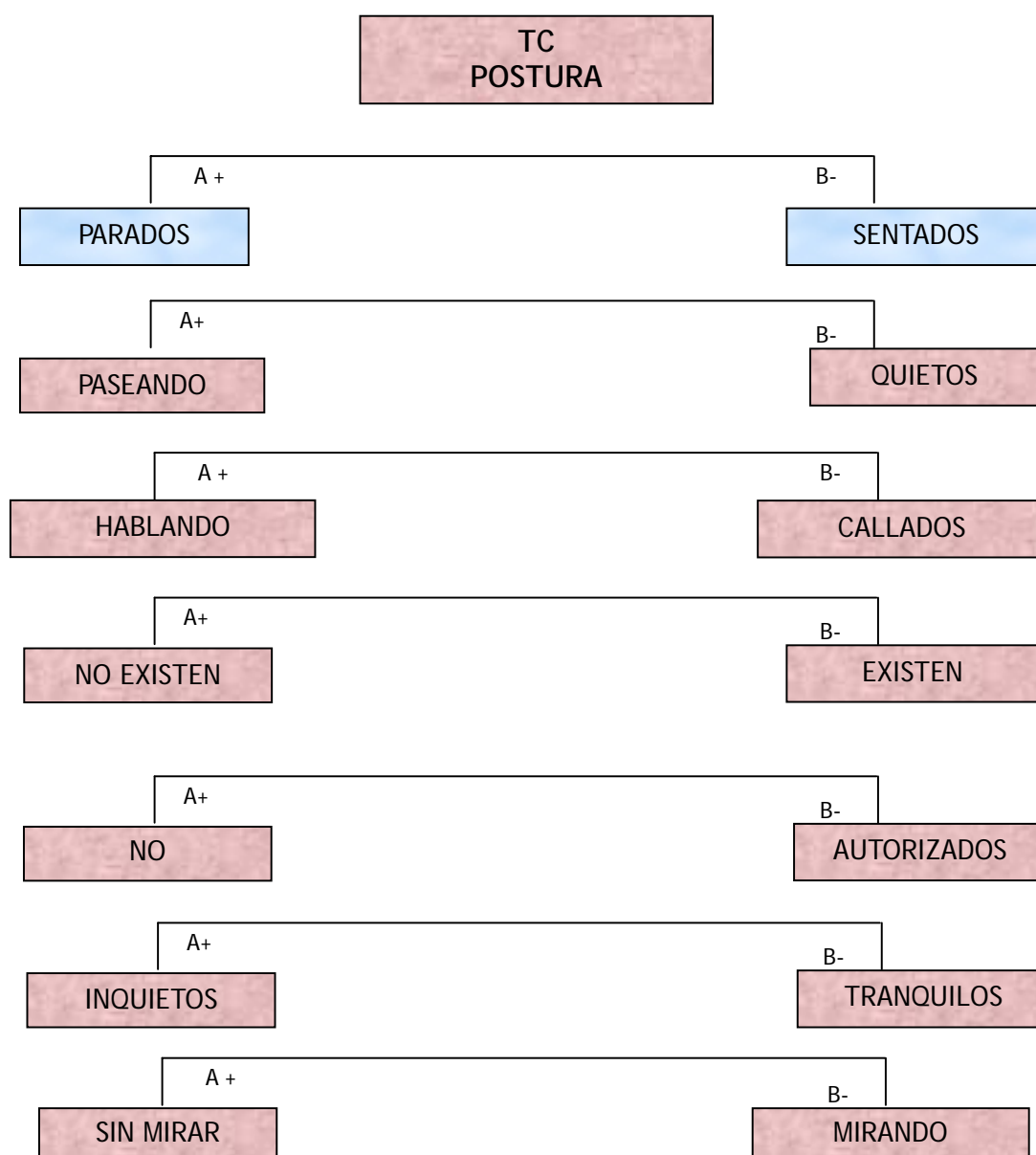
En este momento, por medio de la interacción con otro, se rompe la relación jerárquica del atrás y adelante dentro de la sala de clases, conformándose un lugar en el que niños y niñas pueden expresarse, sin las presiones ejercidas desde agentes externos que constantemente les indican qué hacer y cómo hacerlo. En este momento, ellos y ellas son parte integrante del lugar y se consideran relevantes al momento de realizar las actividades de la clase. Es decir, se logra provocar un quiebre en la relación de poder que existe entre las distintas posiciones que se ocupen en el espacio aula, ya que son ellos quienes toman la decisión de ubicarse en un espacio que les resulta cómodo para la realización de sus tareas y que, por otra parte, les permite expresarse en la interacción con los demás.

Los textos reflejan así la necesidad de niños y niñas de encontrar un lugar que les permita sentirse parte de la sala de clases y, sobre todo, la necesidad de afecto en un espacio en el que constantemente se les reprime cualquier acción considerada como no aceptable por parte de la profesora.

¿Qué sentido del ser están construyendo niños y niñas en este espacio escolar?

4.2.5 El sentido de la postura corporal:

Los diversos textos elaborados a través de los instrumentos de recolección de datos, develan los sentidos otorgados a la postura de niños y niñas dentro de la sala de clases. Estos sentidos se desprenden de los discursos y acciones de la profesora y los estudiantes de Primero Básico.



La estructura revela una tensión entre estar parado y estar sentado en la sala de clases. Desencadenándose un estar sentado como estar quieto, callado, existiendo, autorizado, tranquilo y mirando a la profesora. En contraposición al estar parado como paseando, hablando, no existiendo, no autorizado, inquieto y no mirando a la profesora.

Profesor: ¡Ya! Voy a anotar a los que estén de pie. ¡Oye siéntate! ¡Oye Víctor siéntate! (Diario de Campo)

Una vez que están todos sentados la profesora les habla:

Profesora: Ya, ahora los puedo saludar...¡Buenos días! (Diario de Campo)

Profesora: A ver ...¡Quiero que cada uno ocupe su asiento para saber dónde están!

Profesora: No...¿saben qué? Yo quiero silencio. Shhhhh. Oye...siéntate...oye ¡Esto parece paseo Ahumada! ¡Siéntate!...Elías...Cony...¡Siéntate hija!... ¡Pollete! (Diario de Campo)

Se devela entonces el sentido de estar sentado, como un requisito de aceptación por parte de la profesora, quien constantemente les exige que adopten esta posición como señal de que están prestando atención a lo que ella dice.

Por otro lado, los textos revelan que en la posición sentados, niños y niñas existen dentro de la sala de clases y pueden, por lo tanto, recibir el saludo de la profesora, quien considera que de esta manera le prestan atención y, por lo tanto, cumplen con la función que los hace merecedores de estar en el espacio: mantenerse en silencio y escuchando lo que la profesora les dice.

Profesora: ¿Paula quieres cambiarte de puesto?

Paula: No.

Profesora: Ya entonces se queda tranquila y escucha...Daniela lo mismo. (Diario de Campo)

Profesora: ¡Damián!...Siéntate, no he autorizado a nadie a pararse. (Diario de Campo)

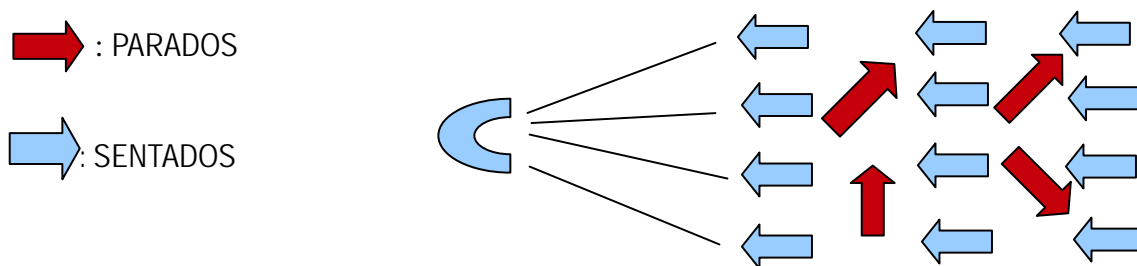
Profesor: ¡Ya vaya a sentarse! ¿Quiere que se lo quite? Ya...siéntate.(Diario de Campo)

El estar de pie en la sala de clases se presenta, en contraposición, como una actitud que debe evitarse y castigarse, al no representar la conducta deseada por los profesores, quienes reprimen el movimiento de niños y niñas dentro del espacio aula para lograr mantener la atención del grupo. Por lo tanto, son los profesores quienes dicen cuando y cómo niños y niñas deben pararse, ya que esto se considera molesto para el funcionamiento de las clases.

Profesora: A ver...¿Quién me podría descomponer el número 48? (Algunos niños se paran y van al pizarrón) No me venga para acá, levánteme la mano. (Diario de Campo)

Profesora: ¡A ver! ¡En sus puestos! ¡Nadie de pie! ¡Oye Matías! ¿La puedes cortar de molestar a tu compañera? (Diario de Campo)

Al existir movimiento dentro de la sala de clases, se rompe la linealidad del espacio y se quiebra, por lo tanto, el poder ejercido desde la profesora como único foco de atención.



Modeladora: Ahh, ¿y ella se sentaba todos los días donde ella quería sentarse?

Niños/a: Noooo... Donde la tía le decía

Modeladora: ¿Y a ustedes les ha pasado eso?

Niño: A mi sí!

Modeladora: ¿Qué te ha pasado?

Niño: La profesora los reta porque nunca se sientan

Modeladora: ¿Y a ustedes se les ocurre algo para ayudar a Claudia?

Niño: Que se cambie de colegio!!

Modeladora: ¿Y cómo puede ayudarla la profesora?

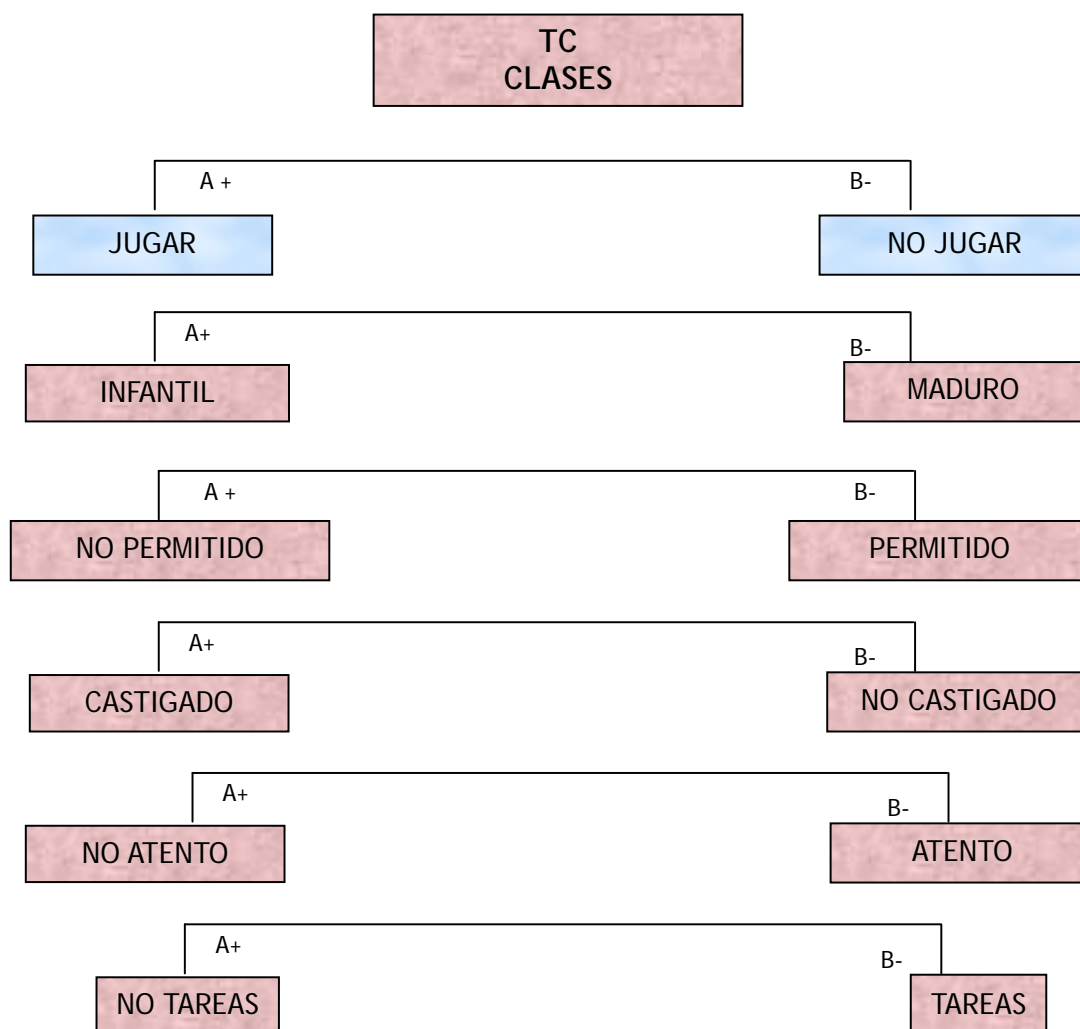
Niño: Retando a las compañeras para que no le peguen... Mandándolas suspendidas

(Extracto Focus Group)

Este texto muestra el poder de la profesora en el espacio aula, y cómo niños y niñas se someten a sus decisiones. Por otro lado, ellos consideran que no hay nada que hacer al respecto, y por lo tanto la única forma de ayudar a Claudia (niña de la situación imaginaria en Focus Group) es cambiándola de colegio.

4.2.6 El sentido del juego dentro de la sala de clases:

El juego permite a niños y niñas aprender múltiples habilidades que les permiten participar y desarrollarse en su entorno, ya que les proporciona la posibilidad de realizar acciones concretas y significativas que potencian su desarrollo físico, lingüístico, social y cognitivo.



Esta estructura revela una tensión entre jugar versus no jugar en la sala de clases de primero básico. En esta tensión se desprende una estructura de jugar como infantil, no permitido, castigado, no estar atento y no hacer tareas. En contraposición con el no jugar que se devela como maduro, permitido, no castigado, prestando atención y haciendo tareas.

(Luego, un niño comienza a jugar haciendo sombras con las manos en la luz del proyector)

Profesora: *(Ve al niño que está jugando con la luz del proyector) ¿Sabes qué Elías? Vamos a hacer una cosa. ¿María José te puedes cambiar? El Elías no puede estar en este lado. ¡Cámbiate! Es tan infantil que no puede estar en este lado. Ya párate.*

Profesora: *Yo no los llamé aquí para que vinieran a jugar. Aquí no vinieron a jugar, vinieron a colocarle atención a la profesora. (Diario de Campo)*

Entrevistadora: *¿Y qué es lo que más te gusta de tu sala de clases?*

Estudiante: *Los juguetes.*

Entrevistadora: *¿Hay juguetes en tu sala?*

Estudiante: *Si. En una caja...la tía los tiene guardao.*

Entrevistadora: *¿Y los ocupan?*

Estudiante: *No...los quita y los guarda...Nunca ma lo entrega...hasta fin de año. (Entrevista)*

Entrevistadora: *¿Y qué cosas son las que no se pueden hacer en tu sala?*

Estudiante: *Jugar en la sala cuando la tía está explicando las tareas. La tía se enoja.*

Los reta. (Entrevista)

El juego se revela entonces como una acción no deseada por la profesora, quien constantemente los reta y castiga cuando descubre que no están prestando atención a sus palabras por estar jugando. Es decir, el juego se considera opuesto a la realización de las tareas dentro de la sala de clases y esto se refleja claramente en el siguiente texto, que muestra una verdadera disputa entre hacer tareas de matemáticas y jugar.

Profesora: *Ya...Ya jugaron un ratito, así que ahora vamos a seguir con...Matemáticas.*

Niños: *¡Ahhhhhhh!*

Profesora: *si po si ya jugaron po.*

Niños: Juguemos tía...

Profesora: No, no, si ya jugaron ya.

Niños: ¡Juego! ¡Juego! ¡Juego! (Un niño comienza y todos lo siguen)

Niños: ¡juego! ¡Juego! ¡Juego! (Aplaudiendo)

(De a poco comienzan a bajar el volumen, hasta que se callan. Pero la profesora comienza...)

Profesora: Matemática! ¡Matemática! ¡Matemática!

Niños: (Comienzan a gritar más fuerte que antes y a golpear las mesas) ¡Juego! ¡Juego! ¡Juego!

(Hasta que sólo se escucha la voz de los niños). (Diario de Campo)

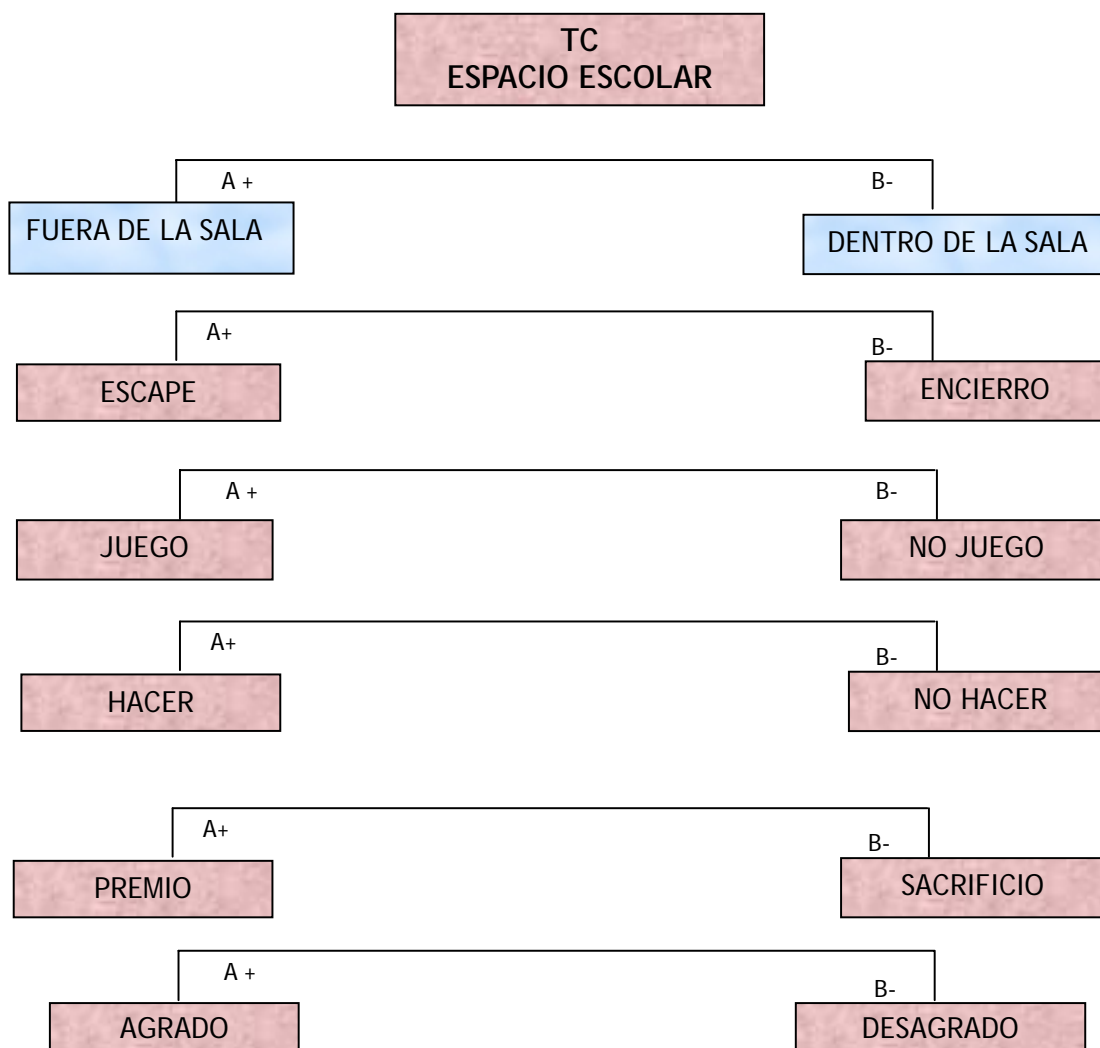
Esto refleja una disputa constante entre estudiantes y profesora, puesto que niños y niñas exigen un espacio en el que puedan ser ellos mismos y desarrollarse a través del juego como único momento en el que pueden interactuar con sus compañeros y hacer del espacio aula un lugar que les permita divertirse y expresarse.

De esta manera, se construye un sentido del juego como algo que debe reprimirse y castigarse, puesto que rompe con la unidireccionalidad propia del espacio lineal y que se considera como lo aceptable dentro de la sala de clases. El juego es, por lo tanto, un nuevo elemento que rompe con el protagonismo de la profesora dentro de la sala de clases y, por este motivo, no se considera aceptable.

¿Qué consecuencias trae esto en el desarrollo de niños y niñas dentro de la sala de clases?

4.2.7 El sentido del recreo:

A continuación se presenta la estructura que devela una tensión entre el estar afuera de la sala de clases y el estar dentro de ella, al representar los discursos y acciones de niños, niñas y educadores dentro del espacio aula.



Esta estructura se desprende de textos extraídos de las entrevistas y diarios de campo, develando una tensión entre estar fuera de la sala y estar dentro de la sala. Donde estar dentro se desencadena como un lugar de control, no juego, no hacer, sacrificio y desagrado. En contraposición al estar fuera, que se desprende como libertad, juego, hacer, premio y agrado.

Profesor: Necesitan invitación. (Entran más niños pero salen corriendo)

Cristian: ¡Mire tío! Se están escapando.

Profesor: ¡Cierre la puerta! ¡Cierre la puerta!

(Comienzan a entrar los niños y niñas)

Niño: Tío ¿Puedo ir al baño?

Profesor: ¡No! ¿Viene de recreo no? (Diario de Campo).

Profesora: ¡Oye...Oye Fran! ¿Quieres salir a recreo?

Fran: Sí.

Profesora: ¿Quieres salir a recreo? Ya po... gánate el recreo. (Diario de Campo)

De pronto todos los niños y niñas gritan:

N: ¡Ehhhhhhhh!...¡Ehhhhhh!

Sonó el timbre de recreo. (Diario de Campo)

Estudiante: Ahhh, mejor voy a dibujar el recreo. Porque me sale más bien.

Porque ahí puedo hacer hartas cosas. (Entrevista)

Estudiante: Si nosotros no le ponemo atención....los deja castigao...sin el recreo.

No me gusta. Yo le voy a decir a mi mamá si me puede cambiar al Fernando Aragón.

(Entrevista)

Entrevistadora: ¿No te quieres ir a la sala?

Estudiante: No. Porque no me gusta.

(Entrevista)

La tensión develada en los textos, desencadena una estructura paralela sobre el sentido que tiene para niños y niñas el recreo como un lugar en el que pueden expresarse y sentirse libres de las presiones ejercidas por los profesores dentro de la sala de clases.

Este espacio, aparece como un lugar en el que niños y niñas pueden ser ellos mismos y, por este motivo, reaccionan ansiosos al escuchar el timbre que indica la salida de la sala de clases.

Sin embargo, este espacio de expresión personal debe ser ganado a través del sacrificio que implica estar dentro de la sala de clases.

Por lo tanto, el estar dentro de la sala de clases se transforma en algo desagradable para

niños y niñas, quienes le otorgan a este espacio un sentido que se devela como la negación de sus intereses y, a la vez como un sacrificio que deben hacer para conseguir un espacio de libertad.

Profesora: Ya... (hablando en un tono suave) hoy día vamos a escribir los números del 1 al 100.

Niño: ¡Queeeeeeee!

Profesora: Y después vamos a marcar todos de dos en dos...es muy divertido.

Niño 1: Tía ¿puedo ir al baño?

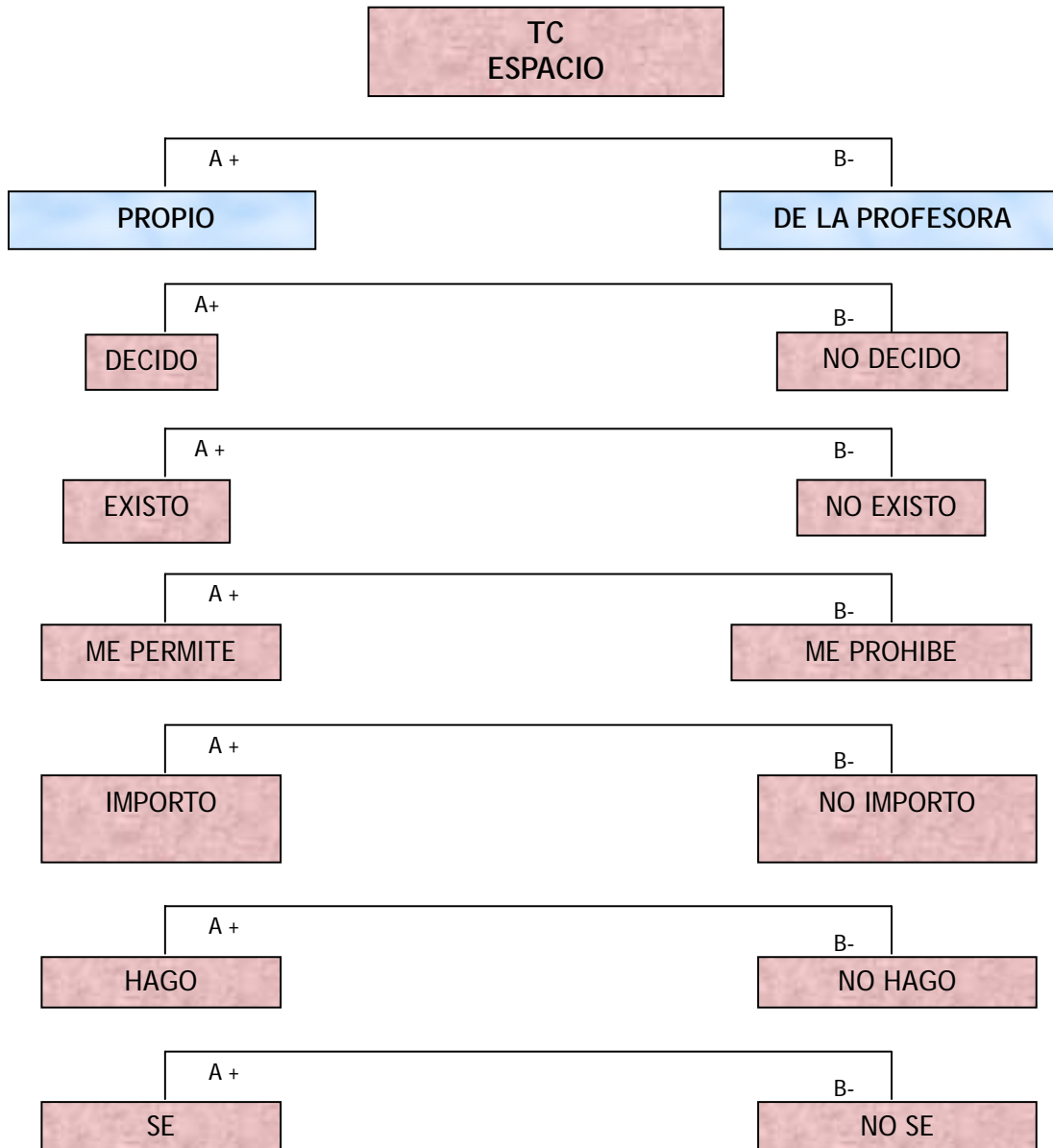
Niño 2: Tía ¿puedo ir al baño?

Niño 3: Tía ¿puedo ir al baño?

(Tres niños se acercan a la profesora para pedir permiso para ir al baño). (Diario de Campo)

4.2.8 El sentido de la pertenencia que otorga existencia en el espacio:

El sentido de pertenencia configura una de las necesidades más esenciales del ser humano: el reconocimiento y la identidad, puesto que su alcance va mucho más allá del simple hecho de sentirse parte de un grupo.



La estructura presentada revela una tensión entre un espacio propio y un espacio de la profesora. Donde el espacio de la profesora se desencadena como un espacio en el que niños y niñas no deciden, no existen, se les prohíbe, no importan, no hacen y no saben. En contraposición a un espacio propio en el que deciden, existen, se les permite, importan, hacen y saben.

Entro a la sala, me siento en una silla al fondo y observo que algunos niños están parados adelante, con sus mochilas puestas y mirando hacia los asientos. Están esperando que la profesora les diga

dónde tienen que sentarse. (Diario de Campo)

Profesora: *¡Patricio! Yo no quiero que te portes mal y que molestes a tus compañeros ¿Está claro? La mesa no la manda usted, la mesa la mando yo. (Diario de Campo)*

Los textos presentados muestran que dentro de la sala de clases los niños y niñas no pueden decidir donde sentarse y esperan a que la profesora les indique cuál será el asiento que ocupen durante el día. Esto implica que la profesora les asigna un espacio distinto cada día y que ellos y ellas, por lo tanto, llegan a la clase sin saber dónde o con quién van a estar sentados.

Esto significa que el espacio aula es propiedad de la profesora y que niños y niñas no pueden decidir sobre la ocupación y disposición del mismo.

Profesora: *¡Ey!...No me está colocando atención. Quiero toda la atención del mundo en la tía, nada más...No existe nada más que la tía Paulina. Miren acá. ¡Jonathan! Solamente existe esta linda cara de la tía Paulina ¿Está claro? (Diario de Campo).*

Profesora: *Eso está prohibido para ustedes, las únicas que lo podemos tocar son las tías, nadie más. El resto, nadie. ¿Estamos claros? (Diario de Campo)*

Por otro lado, el espacio de la profesora se configura como un espacio en el que niños y niñas no existen, en contraposición a la única existente e importante: la profesora. Quien exige total atención y obediencia durante el desarrollo de la clase al considerarse como la única importante en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

Esta condición faculta a la profesora para determinar qué cosas están permitidas y cuáles están prohibidas para niños y niñas dentro de la sala de clases.

Profesora: *¡Necesito que me coloquen atención porque si no, no van a saber! (Diario de Campo)*

Entrevistadora: *¿Y qué es lo más importante de la sala para tí?*

Estudiante: *La profesora. Porque ella lo hace tarea. (Entrevista)*

En este espacio que pertenece a la profesora, ella se considera como la portadora del saber y quien debe transmitir a niños y niñas sus conocimientos. Por este motivo, lo más importante pasa a ser la atención que los estudiantes le presten a la profesora durante las clases. Ya que si no lo hacen, no podrán recibir el saber que ella les debe transmitir.

Es decir, este espacio coarta todo tipo de acción autónoma por parte de los y las estudiantes, quienes quedan relegados a la no pertenencia que les otorga una no existencia dentro de la sala de clases.

ESTRUCTURA DE ACCIONES OBSERVADAS
QUE REFLEJAN LA TRANSICIÓN

| KINDER A | PRIMERO BÁSICO A |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>De pronto entra un niño por la puerta principal y la profesora lo saluda.</i> <i>P: Hola. ¿Qué te había pasado que no habías venido?</i> <i>N: Fui a San Javier.</i> <i>P: Fuiste al sur el fin de semana.</i> <i>N: Fui a ver a mi hermano</i> <i>P: A tu hermano, ahhh.</i> <i>(Diario de Campo Kinder)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Llega un niño atrasado y se queda parado en la puerta con la mochila puesta. Las profesoras parecen no verlo. Uno de sus compañeros le grita a la profesora, avisándole que llegó alguien atrasado, pero ella no le hace caso. Parece que no lo escuchó.</i> <i>(Diario de Campo Primero Básico)</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los niños y niñas están muy tranquilos mirando los libros y los que van llegando saben lo que tienen que hacer: cuelgan sus cosas, se anotan en la pizarra de asistencia, toman su silla, se sientan y escogen un libro para leer.</i> <i>(Diario de Campo Kinder)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Entro a la sala, me siento en una silla al fondo y observo que algunos niños están parados adelante, con sus mochilas puestas y mirando hacia los asientos. Están esperando que la profesora les diga dónde tienen que sentarse.</i> <i>(Diario de Campo Primero Básico)</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hay ocho niños y niñas dentro de la sala. Algunos están sentados en la mesa grande formada por todas las mesitas pequeñas y otros juegan en el piso con libros y juguetes didácticos.</i> <i>De pronto la profesora les dice: “¿Vamos a sentarnos?”</i> <i>Y los niños toman los libros y juguetes que están</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>P: A ver...Adán...aquí adelante. Maritza siéntate con el Fabián. ¡Patricio siéntate!</i> <i>¡Boris siéntate!...Eh...Polete siéntate con el Patricio, con el Patricio al rincón. Sandra...toma tus cosas y te vas para atrás. Jélica...acá. Jean Carlos, con la</i> |

| | |
|--|--|
| <p><i>usando y los dejan en el mueble en que se guardan. (Diario de Campo Kinder)</i></p> | <p><i>Scarlet. Elías...con la María José. (Diario de Campo Primero Básico)</i></p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>P: ¡Hola hola!...Buenos días amigos cómo están...</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>P: Ya chiquititos, a ver me van a escuchar...shhhh...Ehhhh.</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Durante la clase, los niños y niñas suelen contar anécdotas a la profesora. Ella los escucha y les hace comentarios sobre lo que ellos cuentan.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ns: ¡Yo voy tía! ¡Tía yo le ayudo!</i> <i>P: ¿Se pueden callar?</i> |

4.2.9 EL ESPACIO AULA DE PRIMERO BÁSICO Y SUS SENTIDOS: LA VOZ DE NIÑAS Y NIÑOS

M: ¿por qué creen que estaba preocupada ella?

N: Porque no tenía amigas

M: ¿Qué creen ustedes que le pasaba a Claudia?

N: Le pegaban

M: ¿Quién le pegaba?

N: Las mujeres

M: ¿Las Compañeras?

N: Si!!

(Focus Group)

ADELANTE EN LA SALA DE PRIMERO BÁSICO A ESCUELA JUAN DE DIOS ALDEA



M: Ahh, ¿y ella se sentaba todos los días donde ella quería sentarse?

N: No, donde la tía le decía

M: ¿Y a ustedes les ha pasado eso?

N: A mi sí!

M: ¿Qué te ha pasado?

N: La profesora los reta porque nunca se sientan

(Focus Group)

**ATRÁS EN LA SALA DE CLASES DE PRIMERO BÁSICO DE LA ESCUELA JUAN DE DIOS
ALDEA**



M: ¿Y a ustedes se les ocurre algo para ayudar a Claudia?

N: Que se cambie de colegio!!

M: ¿Y cómo puede ayudarla la profesora?

N: Retando a las compañeras para que no le peguen, mandándolas suspendidas.

M: Ahora nos vamos a imaginar otra cosa, imagínense que ustedes entran un día a la sala de clases y no está la profesora, la profesora Paulina, la profesora Fernanda, ni la profesora Vero, ¿que hacen ustedes?

N: Le robamos plata!!

N: Yo no hago na... me siento y pongo atención

M: ¿Y a quién le pones atención si no está la profesora?

N: Le pongo atención a la pizarra

M: Y ella (Claudia) estaba sentada tratando de poner atención a la profesora cuando Gustavo sacó su juguete y se puso a jugar con él, ¿qué creen que pasó?

N: Lo retaron, porque estaba jugando

M: Estaba jugando en la hora de clases, ¿y no se puede hacer eso?

N: No, en el recreo se juega y un poco en la casa

M: ¿Y en la sala de clases no se puede jugar?

N: No, hay que ponerle atención a la tía.

M: ¿Y que pasa si uno juega?

N: La tía los reta y puede mandar a los cabros a la oficina

FOCO DE ATENCIÓN PERMANENTE



M: Ya chiquillos, ahora nos vamos a imaginar que esta es una alfombra mágica...

N: Yo manejo yo manejo...

Ns: rien...

M: Ya, el Álvaro va a manejar, y vamos a ir al pasado. Vamos a retroceder el tiempo. Y se van a imaginar que viajamos a cuando estaban en Kinder.

¿Se acuerdan?

N: Yo no me acuerdo

N: A yo sí, yo estaba en este kínder

M: Y si esta fuera la sala de kínder ¿Qué estaríamos haciendo?

N: Jugando!!!!... jugando a los cartones... haciendo las tareas

M: ¿Y cómo es la sala de kínder?

N: Toa limpia... adornada...

M: ¿Y con qué estaría adornada?

N: Así con las tareas, que hacen los niños.

M: ¿Y cómo serían las sillas si estuviéramos en kínder?

N: De colores...chiquititas...de colores y con los nombres.

M: ¿Y por qué creen que tienen los nombres?

N: Para ver cual es de nosotros... para que vean sus puestos

M: ¿Y en la sala de primero, no tienen nombre los asientos?

N: No, son muy fome.

M: ¿Y si estuvieran en la sala del Kinder, podrían jugar?

N: Si !! ... pero primero hay que terminar las tareas

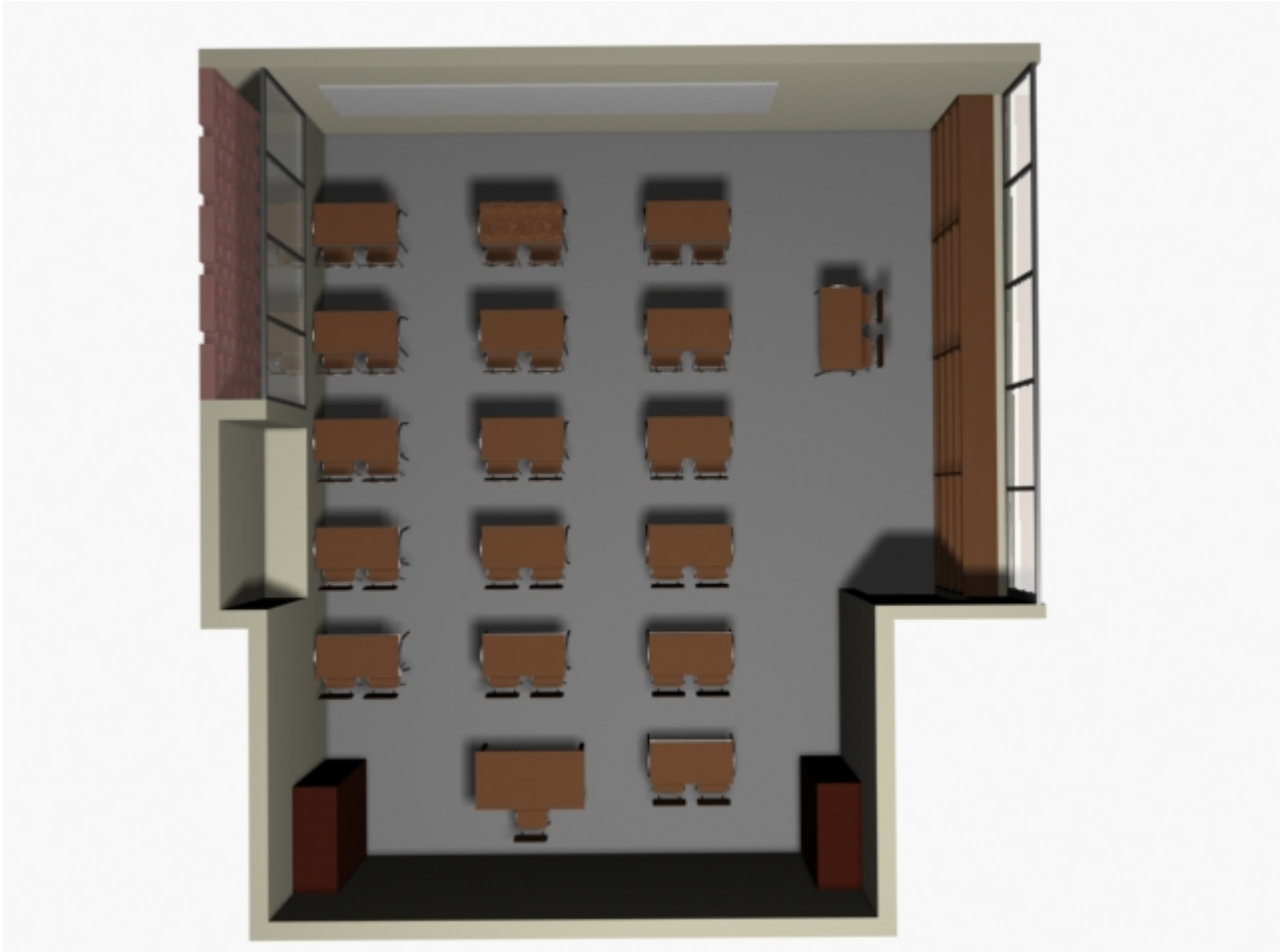
ESPACIO HOMOGÉNEO Y DE NO PERTENENCIA



M: A ver niños, escúchenme, todas estas cajas las van a usar. Quiero que construyan algo, entre todos, un lugar, una casa, un castillo, lo que ustedes quieran, pero escúchenme, tiene que ser entre todos juntos, todos cooperando. Una sola regla: no pueden desarmar lo que está haciendo el compañero.

Ya, primero desarmen todo, boten todas las cajas

N: Ehhh!! (Todos corren, patean las cajas, las tiran por todos lados y gritan)



La actividad de cierre realizada en el focus group, reveló dos situaciones que se consideran relevantes para esta investigación.

En primer lugar, niños y niñas reaccionaron eufóricos ante la posibilidad de destruir las torres de cajas para luego construir un lugar. En este sentido, se observó que niños y niña disfrutaban jugando, ocupando el espacio, tirando las cajas, golpeándolas, utilizando el material para crear algo en forma libre y actuando como niños y niña.

Esto demuestra la relevancia del juego en la motivación y desarrollo de niños y niñas, puesto que mediante esta actividad se desarrollan múltiples habilidades psicológicas y sociales.

En segundo lugar, quedaron demostradas las consecuencias de la falta de interacción entre niños y niñas dentro de la sala de clases, puesto que durante el desarrollo de la actividad se quitaban las cajas, desarmaban lo que hacía el compañero y dos de los niños terminaron dándose combos y patadas, sin lograr construir nada.

Por otro lado, cuando terminó la actividad, todas las cajas estaban aplastadas en el piso, no había ninguna figura construida y los niños y niña no lograron resolver el problema, a pesar de la advertencia de la modeladora, quien les avisó que el tiempo se acababa.

Capítulo 5

CONCLUSIONES

Al iniciar esta investigación se recopilaron diversos antecedentes, a través de la experiencia de la investigadora; el proceso de formación profesional; y algunas teorías orientadoras.

En base a dichos antecedentes, se plantearon diversas interrogantes, las cuales fueron respondidas a modo de hipótesis desde las concepciones previas de la investigadora, y condujeron al problema de investigación.

Esto permitió establecer el objetivo general y cinco objetivos específicos que pretenden responder a la pregunta: ¿Cuáles son los sentidos que niños y niñas de primero básico A, de la Escuela Juan de Dios aldea le otorgan al espacio aula, en la transición de N.T.2 a N.B.1?

Las conclusiones que se presentan a continuación, se desarrollarán utilizando los análisis e interpretaciones de los antecedentes recopilados, de acuerdo a los objetivos planteados por la investigación. Con esto se pretende develar los sentidos que niños y niñas le otorgan al espacio aula, para así comprender dichos sentidos.

5.1 Un “espacio propio” y “un espacio de otro”: El sentido de la configuración del espacio

En primer lugar, comprendiendo que existe un cambio en la configuración del espacio aula, en la transición de N.T.2 a N.B.1, se realizaron las descripciones de ambos espacios. Esto permitió, a través del análisis de los textos extraídos de los diarios de campo, establecer una importante tensión entre: un espacio propio, que corresponde a la descripción de la sala de Kinder; y un espacio de otro, representado por la sala de primero básico.

Por lo tanto, la transición señalada implica un cambio en el sentido de pertenencia del espacio aula. Esta pertenencia, que se denomina como la adscripción de los sujetos a sus lugares de vida, se configura, como señala García Valdés, desde las prácticas espaciales, otorgando sentido a la identidad de las comunidades, a través de un proceso de identificación con los lugares, porque éstos tienen rasgos que le otorgan sentido a la vida. (García Valdés, 2009)

García Valdés, cita a Proshansky (1983) y señala que es muy importante para un individuo controlar lo que ocurre en áreas definidas de un espacio, puesto que marca el sentido de libertad para sí y en relación con el resto de la comunidad. Por otro lado, el sujeto adquiere conciencia de sus características y realidad, al reconocerse en las cosas y lugares. (García Valdés, 2009)

Por lo tanto, la sala de primero básico, se establece como un espacio de no pertenencia, al develarse como espacio de otro que dificulta la construcción de un sentido de grupo o comunidad

dentro de la sala de clases.

Por otro lado, esto implica que niños y niñas no tienen ningún tipo de control sobre el espacio, lo que marca el sentido de libertad personal y social de cada uno de ellos, al internalizar la idea de que no tienen posibilidades de influir en la realidad circundante, debido a que no les pertenece y, por lo tanto, no tienen otra opción que acatar.

De esta manera, se establece que la distribución del espacio aula en la sala de primero básico, dificulta la construcción de un sentido de pertenencia al tener características como: ser un espacio lineal que implica direccionalidad; rígido y pre-establecido por agentes externos; despersonalizado y homogéneo; no cubrir las necesidades de quienes lo habitan; poco atractivo para niños y niñas; no considerar las relaciones ergonómicas, resultando un espacio incómodo para quienes lo conforman.

Esto nos permite establecer que la transición en la configuración del espacio aula, que niños y niñas viven al ingresar a educación básica, dificulta su desarrollo como individuos y como miembros de una comunidad.

5.2 "Atrás" y "Adelante": Sentidos de la ubicación en el espacio

En lo que respecta al tipo de relaciones que el nuevo espacio aula propicia, se develaron diversas tensiones.

En primer lugar se identificó una tensión entre estar ubicado adelante y estar ubicado atrás de la sala de clases. Esta tensión se observa constantemente en los análisis realizados, develando un "atrás" dentro de la sala de clases, como una ubicación en la que no se participa, no se es considerado, invisibiliza, no otorga importancia, segrega, y se conforma como un no lugar para los integrantes del grupo. Esto implica que existe también un "adelante", que se constituye como una ubicación para quienes: participan; son considerados y visibles; son importantes; están integrados; y ocupan un lugar en el espacio.

Esta tensión se refleja, transversalmente, en las relaciones interpersonales que se establecen en el espacio aula, configurado, como se señaló anteriormente, en forma lineal.

La linealidad en un espacio implica: direccionalidad, orden, jerarquización y polarización; todos ellos, conceptos identificables dentro de la sala de clases de primero básico.

Por lo tanto, se puede establecer que la aparición de una ubicación “adelante” y “atrás” en el espacio, está dada por las características lineales del mismo, al propiciar relaciones de tipo directivas y unidireccionales, organizadas, jerarquizadas y polarizadas.

Así, el espacio contribuye a la naturalización de relaciones autoritarias y jerárquicas, que permiten la exclusión dentro de la sala de clases.

Estas relaciones jerárquicas tienen un polo de atención claramente definido en el “adelante”, representado principalmente por la profesora, quien controla todos y cada uno de los movimientos de los estudiantes, con la finalidad de mantener la atención en el foco indicado como centro de poder y autoridad.

El atrás por lo tanto, es el espacio de la subordinación y la segregación, ocupado por estudiantes que la profesora considera como “disruptivos” en un “orden” establecido como el adecuado dentro del espacio.

Respecto a la ubicación del ser humano en el espacio, el autor chino Yi-fu Tuan otorga diversos significados a las posiciones señaladas, identificando el “adelante” como básicamente visual, identificándose como un espacio nítido y mucho mayor que el posterior que sólo podemos experimentar a través de indicadores no visuales. “El espacio frontal es iluminado porque puede ser visto; el espacio posterior es oscuro, aunque el sol esté brillando, simplemente porque no puede ser visto.” (Tuan, 1983: 45)

Estos planteamientos, se condicen con los sentidos mencionados con anterioridad, puesto que el adelante en la sala de clases de primero básico, presenta características arquitectónicas que permiten el ingreso de la luz natural a la sala de clases. Ya que todas las ventanas están ubicadas “adelante” e iluminan el espacio comprendido entre las primeras filas y la pizarra.

Por otro lado, el autor señala que al frente significa dignidad y lo posterior es profano y destinado a los seres inferiores que permanecen a la sombra de sus superiores.

El autor, en su obra *Topofilia* (1974) señala que las reuniones sociales suelen organizarse de manera jerárquica, y dentro de esta organización es común situar a los personajes importantes delante, mientras que las personas anónimas son desplazadas hacia atrás. “Esta asimetría somática y psicológica se exterioriza en el espacio, que adquiere el significado y el valor de *frente* y *trasera*.” (Tuan, 1974: 46)

Estos planteamientos, complementan la investigación y otorgan un sustento a los sentidos

interpretados por la investigadora aportando nuevos antecedentes respecto a los significados del “adelante” y “atrás”.

Por otro lado, el espacio lineal mencionado, con sus ubicaciones “adelante” y “atrás”, responde a las exigencias de una institución educativa que se conforma históricamente con la intención de “moldear” a las futuras generaciones, sobre la base del control y la jerarquización del espacio y las relaciones que en él se producen.

De esta manera, la sala de clases de primero básico representa, en su configuración lineal y las relaciones que propicia, varias características de la escuela tal y como la describe Hoyuelos (2005) cuando cita a Malaguzzi, respecto de la constitución de los espacios escolares en sus orígenes; una escuela construida y amueblada, como la iglesia, con pupitres que miran hacia una tarima o cátedra, concebida para dar sermones. (Malaguzzi en Hoyuelos, 2005)

Asimismo, el autor señala que este tipo de escuela, está ligada completamente a la alfabetización, la jerarquía, la burocracia y la centralización y concentración del poder. Indicando que “no es creadora de cultura, sino consumidora pasiva de una parte de la misma y replicante de lo instituido”. (Malaguzzi en Hoyuelos, 2005: 158) Identificándola como un espacio en el que se reprimía el espíritu crítico y la investigación, como instrumentos que permiten descubrir y promover cambios culturales.

“Es, por tanto, una escuela que nace vieja en edificios nuevos. Una institución incapaz de innovar porque la arquitectura es una construcción del pasado. Y esto, comenta Malaguzzi, es debido a que la arquitectura –como la pedagogía- no es neutral, sino reflejo de una idea política. Una arquitectura escolar humillada y, dice Malaguzzi, dos veces subalterna: como arquitectura y como arquitectura escolar. La escuela no se presenta como productora de cultura, es una escuela retórica que no participa en la transformación política, en la ciencia, en la tecnología, en el comercio, en la industria y en el cambio” (Hoyuelos, 2005: 159)

Los planteamientos de los autores, permiten corroborar la urgencia de un cambio en el espacio escolar y, específicamente en la configuración del espacio aula como lugar de aprendizaje. Puesto que de nada sirve edificar escuelas modernas, que cumplan con los más altos estándares de calidad en términos arquitectónicos y obedezcan a diversos conceptos que se interpretan como “integradores”, si el interior de la sala de clases perpetúa una educación tradicional y altamente jerarquizada, a través de la distribución de su mobiliario y detalles como el ingreso de la luz natural.

Este cambio, si bien se ejercería a nivel micro de la realidad educativa (interior de la sala de clases), provocaría cambios importantes en términos de las relaciones sociales y pedagógicas entre los principales actores de la escuela: estudiantes y profesores. Lo que podría tener un efecto expansivo, involucrando luego a todos los participantes de la comunidad educativa. Además, los cambios que se considera necesario realizar, podrían ser fácilmente implementados por profesores y profesoras, respondiendo a las necesidades de cada grupo curso y sin necesidad de contar con un presupuesto especialmente destinado para ello.

En primer lugar, se considera necesario romper con la tensión adelante / atrás. Esta tensión es el resultado de un espacio lineal, en el que todo se centra en un solo punto como eje central de la atención y la participación. Por lo tanto, una forma de romper con esta tensión es introduciendo cambios en la distribución lineal del mobiliario, provocando así la desaparición de espacios diferenciados en un atrás y adelante.

Estos cambios deben introducirse para lograr un espacio pedagógico en el que todos los sujetos participen, sean visibles y considerados, estén integrados y sintiéndose parte importante del lugar que conforman y en el que se desarrollan.

Durante el desarrollo de la investigación, las diversas hipótesis planteadas por la investigadora respecto a las posibles modificaciones, consideraban que debía haber un cambio en el foco de atención que se provocaba en el espacio; desde un espacio centrado en el profesor hacia un espacio donde los estudiantes fueran los protagonistas de la acción educativa.

Sin embargo, los avances investigativos permitieron comprender los postulados de Víctor Molina, quien sobre este tema plantea que es necesario entender que en este proceso, es tan activo el alumno como el profesor. Por lo que es necesario desprenderse de fórmulas que proponen como desafío, pasar de una educación centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje o pasar de una educación centrada en el profesor a una educación centrada en el alumno. (Molina, 2000)

“El problema en la educación y de la reforma no es pasar de un polo al otro, sino reconocer que la educación no es una actividad centrada ni en el alumno ni en el profesor, no es una actividad que tenga polos, en ese sentido la educación es una actividad descentrada, o bien, si uno quiere, multicentrada, con varios centros. La educación es un asunto de relaciones, no de polos ni de centros; al igual como sucede con el cerebro humano. En realidad, lo que es verdaderamente importante en el cerebro humano no son las neuronas, sino las relaciones entre la neuronas, las

conexiones. El pensamiento contemporáneo es un pensamiento relacional en todo ámbito, la ciencia contemporánea estudia relaciones y no cosas. Esto es muy importante en el debate educacional, pues éste muchas veces sigue centrado en cosas: el alumno como cosa, el profesor como cosa; polos, centros, en vez de ver relaciones, interacciones." (Molina, 2000: 41)

Molina fundamenta sus planteamientos utilizando las teorías de Jerome Bruner sobre el papel fundamental de las negociaciones y las transacciones en el aprendizaje, señalando que éste se lleva a cabo en procesos y contextos transaccionales y no meramente transmisivos, para que los y las estudiantes logren intercambiar, negociar sus ideas, hipótesis, significados, con lo que aparece en el libro, con lo que dice el profesor, con lo que plantea un compañero o compañera. Puesto que de esta manera, todos quienes participan realizan construcciones respecto de cómo funciona la mente de los otros, de cómo aprenden los otros y cómo enseñan los otros. Algo que se considera central en los procesos educativos. (Molina, 2000)

Por lo tanto, se concluye que es necesario romper con una de las principales tensiones develadas en el análisis de esta investigación: "adelante" versus "atrás".

Al ser esta tensión una consecuencia de un espacio lineal, que por lo tanto implica unidireccionalidad, la forma de romper con esta tensión debe considerar el quiebre de la linealidad establecida por la distribución del mobiliario. De esta manera, desaparece el foco de atención entendido como el único posible dentro del aula y se integran los espacios que aparecían diferenciados.

Por lo tanto, se concluye que el mobiliario debe variar durante el desarrollo de las clases, estructurándose de acuerdo a las actividades que realicen niños y niñas, lo que permite diversos tipos de relaciones entre quienes integran en espacio aula.

5.2.1 El sentido de autoridad y la construcción del sentido en el espacio aula

La segunda tensión develada en los análisis, se relaciona directamente con los planteamientos anteriores, revelando la existencia de un sentido de autoridad jerárquica dentro de la sala de clases.

Esto se refleja en las acciones y discursos de los integrantes del grupo, donde la autoridad significa abuso de poder fundado en la desvalorización del otro.

Este tipo de relaciones, son respaldadas por la configuración del espacio aula en la sala de primero básico, al permitir la aparición de un escenario que implica importancia, poder, dignidad, decisión y vigilancia hacia todos quienes no se consideran parte del escenario.

Esta posición de máxima autoridad, le otorga a la profesora diversas atribuciones, que van desde indicar dónde se deben sentar cada uno de los y las estudiantes, hasta poner en ridículo a quienes no cumplen con la norma que ella considera como aceptable.

Este sentido de autoridad se revela en las entrevistas realizadas, a través de los discursos de niños y niñas. Los siguientes fragmentos corresponden a las entrevistas realizadas, que nos permiten comprender el sentido de autoridad mencionado.

E: ¿Y dónde está la mesa de la tía?

A: Acá lejos... Porque así los ve más.

E: ¿Por eso tu crees que se pone lejos? ¿para verlos más?

A: Sí.

E: ¿Y por qué ella necesita verlos más?

A: Porque así los vigila si nos portamos bien o mal.

E: ¿Y tu con qué compañero o compañera te sientas? ¿Te sientas siempre con el mismo compañero?

A: No... A veces cuando llego atrasá la tía los dice dónde los sentamos... Y cuando uno se sienta en el puesto que yo me siento, los cambia de puesto.

E: Ya...pero cuando tu llegas todas las mañanas a la sala, ¿tu te sientas donde quieres?

A: No...me gano ahí adelante y la tía los dice donde los sentamos.

E: ¿Y cómo crees tu que los niños y niñas aprenden en esa sala de primero?

A: Escribiendo y escuchando a la tía.

E: Mira aquí tengo unos lápices y una hoja para que dibujes tu sala de clases y así me vas contando de las cosas que tiene

A: Un computador...Una pizarra.

E: Eso, y qué más.

A: Las sillas y las mesas.

E: Super bien...

A: Las tías.

E: ¿Y quién más?

A: Y los profesores...y el inspector.

E: Ahh, ¿Y los niños? ¿No hay niños en la sala de clases?

A: Y los niños.

E: ¿Y qué es lo más importante de la sala de clases para tí?

A: Portarse bien.

Patricio nombra todas las cosas que hay dentro de la sala, sin embargo, la entrevistadora debe preguntar por los niños para que él los nombre como parte integrante del espacio. Y cuando se le pregunta sobre lo más importante dentro de la sala de clases, el "portarse bien", refleja el sentido de autoridad jerárquica que atraviesa todas las relaciones dentro del espacio.

Por lo tanto, se puede establecer que el sentido de autoridad que niños y niñas le otorgan a la profesora en la sala de clases implica; vigilancia constante sobre quienes no cumplen con las normas establecidas; la autoridad es quien toma las decisiones; es quien debe ser escuchada; quien castiga; y sus exigencias son lo más importante dentro de la sala de clases.

Estos sentidos dificultan la interacción entre los miembros del grupo, puesto que este sentido de autoridad se funda en el temor de niños y niñas, quienes no se sienten con la libertad ni el derecho a expresar sus inquietudes por temor a recibir los retos o castigos por parte de la autoridad.

Respecto al temor que provoca la autoridad dentro del espacio aula, se establece una relación con los planteamientos de Yi-fu Tuan, quien distingue, entre las prácticas espaciales asociadas a sentimientos: las del apego (topofilia) y las del miedo (topofobia).

De esta manera, el autor señala que las experiencias negativas hacia los Lugares surgen cuando el habitar placentero se transforma, al encontrarse rodeado por espacios de conflictos y miedos. Surgiendo así la *topofobia* o *geografías del miedo*. (Tuan en García Valdés, 2009)

"*Topofobia*, es la relación de incomodidad que establecen los sujetos con su entorno espacial, asociadas con experiencias agresivas y de fracaso en sus prácticas." (Tuan en García Valdés, 2009: 63)

Por lo tanto, se puede establecer que las prácticas que se llevan a cabo dentro de la sala de clases, otorgan a niños y niñas una significación emocional del lugar, que se condice con la topofobia, puesto que se relaciona directamente con el miedo, los conflictos y la frustración.

Los mecanismos de control ejercidos por esta autoridad, reafirman estos sentimientos topofóbicos hacia el espacio, puesto que los castigos empleados se relacionan con la separación y el desencuentro entre niños y niñas. Lo que provoca soledad, aislamiento, incomunicación y enemistad entre niños y niñas.

Es decir, la sala de clases adquiere el sentido de un espacio individualista en el que la no comunicación con el otro se considera la actitud adecuada y aceptada por la autoridad para cumplir con las normas establecidas.

Esto provoca una falta de relaciones significativas entre niños y niñas y, por lo tanto, dificulta la construcción de lazos sólidos que permitan a los estudiantes desarrollarse íntegramente.

E: Cony, ¿Y qué cosas son las que más te gustan de tu sala?

A: Mis amigas.

E: ¿Quiénes son tus amigas?

A: La Josefina no ma.

E: ¿La Josefina es tu mejor amiga?

A: Si.

E: Y aparte de tus amigas, ¿Qué otras cosas te gustan de la sala?

A: (Se queda pensando en silencio)

E: ¿Hay otras cosas que te gusten de tu sala de primero?

A: No.

E: Porque de tu sala de kinder me dijiste que te gustaban las canciones, las sillas. ¿Y de la sala de ahora?

A: (Continúa en silencio)

De esta manera, la incomunicación que provoca la falta de relaciones significativas, refuerza los sentimientos topofóbicos hacia el espacio aula.

5.2.2 El sentido de comunidad cuando niñas y niños “se desconocen”

Las prácticas que se llevan a cabo dentro de la sala de clases, dificultan la interacción entre los miembros del grupo, lo que genera una desconexión o incomunicación entre ellos, que devela la no existencia de un sentido de comunidad o grupo.

En el análisis realizado, se devela una tensión entre se conocen, versus se desconocen. Esta tensión surge a partir del análisis de las acciones que se llevan a cabo dentro de la sala de clases, en las que se observa que los estudiantes no saben los nombres de sus compañeros. Es decir, no conocen a sus compañeros, por lo tanto no los nombran, lo que implica que no son sus compañeros y, por lo tanto, no son o existen dentro del espacio aula.

El niño, niña o profesor no lo/a conoce, por lo tanto no lo/a nombra, lo que resulta en el no ser del no nombrado. Esto implica la no existencia de un grupo y por lo tanto de una comunidad, lo que se refleja en el desconocimiento y la invisibilización de niños y niñas, quienes se ubican en el espacio del anonimato, de la no existencia, en un no lugar.

Los planteamientos de Yi-fu Tuan (1983) señalan que el espacio adquiere las características de Lugar cuando involucra significados y emociones que lo transforman en un espacio experiencial

que se va cargando de significados. De acuerdo a los planteamientos del autor, es imposible hablar de espacio experiencial sin introducir los objetos y lugares que lo definen. (Tuan, 1983)

Es decir, la falta de significados y emociones en el espacio aula no permite que éste adquiriera las características de un lugar para niños y niñas. Ya que, como señala Tuan, “el espacio de un niño se amplía y se articula en la medida que este reconoce y atribuye objetos a lugares permanentes.” (Tuan, 1983: 152)

De esta forma, los niños y niñas no se reconocen como parte de un grupo en el que cada uno de ellos otorga un significado al espacio, ya que la no existencia del otro, implica la no significación del otro. Con lo que resulta imposible la transformación del espacio en lugar, al no otorgar existencia a quienes lo experimentan.

Tuan cita a Santo Agostinho al plantear que el valor de un lugar depende de la intimidad de las relaciones humanas, ya que el lugar en sí poco ofrece, a parte de las relaciones humanas. (Agostinho en Tuan, 1983)

Por lo tanto, se establece que no existe un sentido de comunidad dentro del espacio aula, puesto que no se propician las relaciones significativas entre los integrantes del grupo debido a la no existencia de niños y niñas, que conforman un no lugar.

5.2.3 El aula como no lugar que obstruye la construcción de identidad en los niños y niñas

Si bien se han señalado algunos de los sentidos que se relacionan con el no ser o la no existencia de niños y niñas en el espacio aula, la estructura que se presentó en este apartado devela los sentidos que ellos y ellas le otorgan a ser o existir dentro de la sala de clases.

Las diversas situaciones reflejadas en los diarios de campo, revelan, en primer lugar, una búsqueda del sentido del ser por parte de niños y niñas, quienes con el transcurso de las observaciones, se fueron familiarizando con la investigadora, a quien reconocieron como alguien que podría otorgarles el sentido que no encuentran en el no lugar que representa para ellos el espacio aula.

El acercamiento comenzó tímidamente, pidiendo lápices mina, lápices rojos, saca puntas, etcétera. Ante lo que recibieron siempre una respuesta amable y un apoyo para ayudarles a resolver las pequeñas dificultades. Luego de unas semanas de investigación, se acercan con sus cuadernos

y parecen no querer salir de ese espacio que les otorga un momento de conversación y expresión. Hasta que deciden tomar la iniciativa y apoderarse de ese pequeño espacio que les otorga existencia, al aceptar y valorar la expresión de su ser.

En este espacio, niños y niñas interactúan, son visibles trabajando a su manera, juegan, hacen cariño y piden ayuda cuando la necesitan. Es decir, aparecen como quienes son: niños y niñas que requieren ser valorados por su existencia.

En este momento, se rompe la relación jerárquica, autoritaria, castigadora y segregadora del atrás y adelante dentro de la sala de clases, construyéndose conformándose un lugar en el que niños y niñas pueden expresarse, sin las presiones ejercidas desde agentes externos que constantemente les indican qué hacer y cómo hacerlo. En este momento, ellos y ellas son parte integrante del lugar y se consideran relevantes al momento de realizar las actividades de la clase. Es decir, se logra provocar un quiebre en la relación de poder que existe entre las distintas posiciones que se ocupen en el espacio aula, ya que son ellos quienes toman la decisión de ubicarse en un espacio que les resulta cómodo para la realización de sus tareas y que, por otra parte, les permite expresarse en la interacción con los demás.

Los textos reflejan así la necesidad de niños y niñas de encontrar un lugar que les permita sentirse parte de la sala de clases y, sobre todo, la necesidad de afecto en un espacio en el que constantemente se les reprime cualquier acción considerada como no aceptable por parte de la profesora.

Esto se relaciona por tanto con una búsqueda de identidad por parte de niños y niñas, lo que se relaciona directamente con el concepto de lugar, puesto que la identidad es un fenómeno relacional, que surge como producto de una interacción de elementos. Entre ellos; los individuos con sus lugares, con sus formas de vida y con los modos de expresión, lo que implica un sentimiento de pertenencia, con el cual el individuo se va identificando, construyendo familiaridad y afectividad. Por lo tanto, este espacio se reafirma como un no lugar, ya que, como menciona Kaercher (2009) en Garrido (2009) "los no lugares son espacios donde no hay identidad ni vínculos, ni historia ni geografía. La lógica del no lugar es la falta de identidad." (Kaercher, 2009 en Garrido 2009:193)

Por lo tanto, el espacio ocupado por niños y niñas, entendido como un no lugar que obstruye la construcción de identidad, les otorga una postura anónima y pasiva, en la que no tienen derecho a decidir sobre ellos mismos, ni menos sobre cuanto los rodea, transformándose en el y la estudiante ideal para un tipo de educación que tiene como finalidad la transmisión de conocimientos.

Por el contrario, como señala Copetti (2009) en Garrido (2009) al referirse a “la fuerza del lugar”, un espacio percibido como tal, entrega un nuevo significado a la vida, constituyendo a cada uno como sujeto de su propia historia, con lo que el lugar representa la posibilidad de hacer frente a una completa dependencia al mundo externo. (Copetti, 2009, en Garrido, 2009)

5.2.4 “Parado” “sentado”: El sentido de la postura corporal en el espacio aula

En la sala de clases de primero básico, tanto la ubicación como la postura del cuerpo tienen diversos significados para niños y niñas.

El análisis revela una tensión entre estar sentado y estar parado dentro de la sala. Revelándose el sentido de estar parado como: “paseando”, lo que tiene una connotación de no estar haciendo nada más que deambular en la sala de clases; hablando, lo que rompe con la unidireccionalidad de la clase; no existiendo, puesto que la profesora les exige que se sienten para saludarlos o para “verlos”; no autorizado por la profesora; inquietos, lo que rompe con el orden establecido; y no mirando a la profesora, lo que implica que se rompe con el foco de atención que ella representa como la autoridad y protagonista de toda acción.

Se devela entonces el sentido de estar sentado, como un requisito de aceptación por parte de la profesora, quien constantemente les exige que adopten esta posición como señal de que están prestando atención a lo que ella dice. El estar sentado significa que niños y niñas cumplen con la función que les corresponde dentro del espacio aula: estar quietos, callados, tranquilos y mirando a la profesora, en una actitud de completa subordinación ante la autoridad que ella representa.

Al adquirir esta posición, los niños se hacen merecedores del “estar” o “existir” para la profesora, quien constantemente señala, juzga y castiga a quienes no cumplen con este requisito de aceptación. El estar de pie se presenta entonces como una actitud que niños y niñas deben reprimir, y sólo pueden adoptar cuando la profesora les indica.

Los planteamientos de Yi-fu Tuan, permiten interpretar estas posiciones entendiendo el contexto autoritario en el que se desarrollan. Puesto que, al existir un espacio en el que todo está fuertemente marcado por la jerarquización del espacio y las relaciones, los planteamientos del autor permiten complementar los sentidos interpretados.

El autor distingue entre las posiciones “de pie” y “acostado”, sin embargo, lo importante es el sentido de poder que implica el hecho de estar ubicado en una posición que otorga mayor o menor

altura respecto al otro, por lo que se considera congruente con los planteamientos de esta investigación.

Respecto a estas dos posiciones, el autor señala que producen dos mundos opuestos, lo que se observa claramente en el espacio aula de primero básico, en el que profesora y estudiantes están separados por una gran brecha, provocada por el sentido de autoridad jerárquica mencionado con anterioridad.

Respecto al estar de pie, el autor indica que es una posición afirmativa, solemne y altiva, puesto que las personas asumen su total estatura humana cuando están de pie, con lo que se amplían los horizontes humanos. (Tuan, 1983)

Por lo tanto, el estar de pie dentro de la sala de clases implica estar en un nivel superior, más alto que quienes, en contraposición están sentados. Esta postura es sólo aceptable para la profesora quien, dentro de la sala de clases, es la única autorizada y dueña de esta posición. Ya que las clases se llevan a cabo siempre de la misma manera: la profesora se ubica adelante, de pie y toma el protagonismo de toda acción, indicando qué se debe y qué no se debe hacer para complacerla. Por otro lado, la mesa que ella ocupa está ubicada al fondo de la sala y cuando termina de escribir en la pizarra lo que niños y niñas deben copiar, se va a sentar atrás.

En este momento, ella “descansa” de las exigencias que implican ser el centro controlador de un espacio en el que intentan habitar niños y niñas.

En este descanso, ella se sienta y conversa con las otras profesoras, pero desea mantener el foco de atención “adelante”, por lo que se ubica atrás, desde donde, al mismo tiempo, puede vigilar a quienes no cumplen sus exigencias.

Por otro lado, la ubicación adelante en este espacio implica, como se ha señalado con anterioridad, autoridad e importancia, lo que se condice con el estar de pie.

Por lo tanto, la profesora al ubicarse adelante, debe cumplir con todos los requisitos impuestos por la jerarquización del espacio, incluyendo estar de pie. Por este motivo, el espacio en el que ella se sienta es atrás, “donde se cumple un rol pasivo”, que es el que ella adopta en ese momento, al descansar.

5.2.5 El tránsito del juego valorado al juego reprimido dentro de la sala de clases

El análisis develó una tensión entre jugar y no jugar dentro de la sala de clases. En esta tensión se desprende una estructura de jugar como: algo, en palabras de la profesora, "infantil"; que no está permitido dentro de la sala de clases y que por lo tanto es castigado; al representar la no atención de niños y niñas hacia la profesora; y, por lo tanto, que quienes juegan no están haciendo las tareas.

Por lo tanto, el juego representa una acción no deseada por la profesora, ya que se considera como lo opuesto al "aprendizaje", y que, por lo tanto debe reprimirse y castigarse, al representar un elemento distractor que rompe con la unidireccionalidad exigida en el espacio.

Esto se comprende como una represión del ser de niños y niñas, quienes necesitan el juego como parte importante de su desarrollo.

Respecto a este tema Lev Vygotsky (1979) plantea que la influencia del juego en el desarrollo de niños y niñas es enorme, ya que los libera de las coacciones a las que se ven sometidos por el entorno.

En cuanto al juego y el desarrollo cognitivo, el autor plantea que mediante esta actividad, se aprende a actuar en un terreno cognoscitivo, más que visual, lo que implica que niños y niñas actúen en forma independiente de lo que ven, y, por lo tanto, deben confiar en sus impulsos internos, en lugar de sólo responder a los incentivos que proporciona el entorno. (Vygotsky, 1979)

De esta manera, se puede establecer que el sentido del juego, como algo no permitido y que debe reprimirse dentro de la sala de clases, influye negativamente en el desarrollo cognitivo de niños y niñas dentro de la sala, puesto que, como señala el autor, el juego infantil implica la creación, por parte del niño, de una situación imaginaria. Lo que desde el punto de vista del desarrollo podría considerarse como un medio para desarrollar el pensamiento abstracto.

Por otro lado, el sentido del juego en el espacio aula de primero básico, pone trabas al desarrollo psicológico de niños y niñas, al no permitir la aparición de espacios de juego en el que ellos y ellas compartan con sus pares, y por lo tanto, respondan, como plantea Vygotsky, a las constantes demandas del juego para evitar los impulsos inmediatos y lograr el autocontrol personal.

Respecto a los aprendizajes instrumentales que niños y niñas deben adquirir en primero básico, se establece que el sentido del juego en la sala de clases incide en la adquisición de aprendizajes como la lecto- escritura, ya que como señala el autor, el juego proporciona un estadio

transicional en la distinción objeto/significado, al operar con significados separados de los objetos y situaciones acostumbradas. (Vygotsky, 1979)

Por lo tanto, esta distinción objeto/significado, tiene directa relación con el desarrollo del pensamiento simbólico de niños y niñas, lo que permite luego establecer la relación significado/significante, imprescindible en la adquisición de la lecto-escritura.

Asimismo, la no existencia de espacios de juego en la sala de clases es otro factor que interfiere en la significación del espacio aula como lugar, puesto que mediante el juego, niños y niñas otorgan significado a las diversas experiencias y personas que conforman su realidad.

El sentido del juego en la transición de Kinder a Primero Básico, sufre un cambio rotundo para niñas y niños, lo que está presente en todos los discursos y acciones dentro y fuera de la sala de clases. Ya que tanto las acciones que se llevan a cabo en el aula como las narraciones obtenidas mediante las entrevistas y focus group, demuestran que niñas y niños recuerdan la sala de Kinder como un espacio de juego, canciones, rompecabezas y tareas. Sin embargo, se refieren explícitamente a la sala de primero como un lugar en el que está prohibido jugar porque tienen que prestarle atención a la profesora.

5.2.6 “Estar adentro” “estar afuera”: El sentido del recreo

El análisis revela una tensión entre estar fuera de la sala de clases y estar adentro, en la que el estar afuera se devela como el sentido del recreo para niños y niñas, que implica sentirse libres, jugar con sus compañeros, hacer muchas cosas, recibir un premio por el sacrificio de estar dentro de la sala, y se considera un espacio agradable.

Este espacio, en el que niños y niñas pueden ser ellos mismos, les permite escapar del lugar que representa la sala de clases y por fin: hacer, construir, imaginar, jugar, conversar con compañeros, pelear... En definitiva “ser”.

A continuación se presenta un extracto de un diario de campo, en el que la profesora amenaza a niños y niñas con quedarse sin recreo y aún más, con no salir a clases de educación física si no trabajan como ella les indica. Sin embargo, esta amenaza es presentada como un “compromiso” entre ella y los estudiantes.

Esto revela el tipo de relaciones dentro de la sala y el sacrificio que niños y niñas deben hacer para “ganar” el derecho a sentirse libres.

P: A ver, hagamos un compromiso...¿Hagamos un compromiso?...

Ns: Si

P: Si se portan bien ¿qué vamos a salir a hacer después del recreo?

Ns: ¡Gimnasia!

P: Pero si yo veo, que hay alguno que no me esté...Isaías ¿sabes qué? Te vas a quedar aquí en la sala.

Si hay alguno que no me esté trabajando...lván ¿eres sordo?...¡Y no lo voy a hacer como la otra vez! No les voy a decir "después del recreo me terminan la tarea y el que termina sale a educación física". Porque si no me trabajó ahora, después del recreo va a tener doble tarea y no va a salir...y se va a quedar aquí con las tías.

El que me haga toda la tarea, va a salir después a educación física conmigo. ¡Está claro!

Ns: Ya.

P: Y no quiero dibujos feos, quiero dibujos que se note lo que es.

5.2.7 La "pertenencia" y la "no pertenencia" en el espacio aula

El análisis reveló una tensión entre un "espacio propio" y uno "de la profesora", lo que devela un sentido de no pertenencia de la sala de clases para niños y niñas, que se relaciona con la autoridad jerárquica que representa la profesora, quien es "dueña" del espacio y, por lo tanto quien decide qué se hace, quiénes lo hacen y cómo lo hacen.

Este sentido de espacio aula que pertenece a la profesora, es congruente con los sentidos develados en el primer análisis correspondiente a la descripción de los cambios en la configuración del espacio aula, en la transición de kinder a primero. Donde se revela que la configuración del mobiliario en kinder tiene el sentido de un espacio "propio", en contraposición con un espacio "de otro", revelado como el sentido en la configuración de la sala de primero básico. Es decir, este último análisis devela quién es ese otro: la profesora.

Esto permite establecer que tanto la configuración del espacio aula como las relaciones que se llevan a cabo dentro de la sala de clases en primero básico, tienen un sentido de no pertenencia para niños y niñas.

Este sentido de no pertenencia se observa en forma transversal en todos los sentidos develados en la investigación.

A continuación se presenta un extracto de un diario de campo, que refleja la fuerza de este sentido, otorgado por niños y niñas al espacio aula de primero básico.

La no pertenencia del espacio aula (Extracto Diario de Campo)

Una niña (Gema) no está sentada. Se pasea por la sala con su bolso colgando del brazo. La profesora se pasea por la sala y escribe en la pizarra, mientras Gema la sigue con su bolso puesto. La profesora parece no verla. Gema sigue a la profesora por la sala, adelante, atrás, adelante, atrás.

La profesora lee con el resto del curso lo que escribió en la pizarra, y Gema está parada al lado de ella. Nadie dice nada y la profesora tampoco. Pasan 13 minutos, y Gema finalmente le pregunta a la profesora dónde se sienta. Entonces la profesora le dice que se sienta en una de las sillas que están en la mesa de las docentes. Gema se va a sentar.

Luego de unos minutos, la profesora Verónica toma su cartera y se va a sentar en la mesa en que ubicaron a Gema. Entonces le dice que se vaya a sentar a otro lado, porque ella se va a sentar ahí. Gema toma su bolso y se sienta en el piso al lado de la mesa. Increíblemente, las profesoras parecen no verla.

09:25 hrs. Gema continúa con su bolso rojo en el hombro, paseándose al lado de la profesora Verónica. De pronto va a buscar una silla y se sienta al lado de la profesora. Cuando ésta se da cuenta de que Gema está sentada allí, le dice:

Profesora: Gema, aquí no porque mira...está lleno de cosas.

Pero Gema no le hace caso y continúa sentada (sin hacer la tarea).

Las dos profesoras se sientan en la mesa del fondo, y Gema saca de su bolso un paquete de "manqueques". Le regala uno a cada tía y el tercero lo guarda.

09:36 hrs. Gema se levanta y sale de la sala. (Diario de Campo)

PROYECCIONES

Esta investigación está dirigida a todos los profesionales y estudiantes del ámbito de la Educación, con el objetivo de provocar reflexiones e investigaciones sobre una realidad que parece invisibilizada en la Educación chilena. Puesto que, de acuerdo a los análisis y conclusiones de esta investigación, la considerada “Transición” entre Educación Parvularia y Educación General Básica, en términos de configuración espacial y sus sentidos, parece más un “Quiebre” entre estos niveles educativos. Ya que niñas y niños experimentan un fuerte cambio en las representaciones y sentidos del espacio; desde una sala de clases en la que se valora la existencia y los intereses de niños y niñas; a un espacio adulto mórfico en el que éstas/os quedan relegados a la función de “acatar”, en la represión de sus intereses y desvaloración de su existencia.

Por lo tanto, se debe comprender que el “espacio”, en el que niñas y niños actúan, genera límites físicos, emocionales y sociales que luego se convierten en redes de relación e intercambio con el mundo. Motivo por el cual, el espacio habitado y sus representaciones, debe ser considerado como un elemento significativo de la educación escolar, comprendiendo que refleja una determinada cultura, imprime sentidos y determina relaciones e intercambios.

¿Cuál es la finalidad de este cambio? ¿Por qué el ingreso a Primero Básico implica la negación del ser y la represión de su voluntad? ¿Qué diferencia tan radical existe entre una niña/o de 5 años y una/o de 6 o 7 años?

Las interrogantes que surgen sobre esta temática son muchas y se pueden enfocar desde distintos ámbitos: profesores/as, escuela, niños, aprendizaje, etcétera. Por lo que podría generar nuevas investigaciones desde nuevos puntos de vista.

Sin embargo, el principal objetivo de esta investigación es provocar la reflexión de profesoras y profesores sobre la configuración y utilización del espacio aula. Ya que son éstos quienes pueden hacer una diferencia, utilizando el espacio y el mobiliario de manera flexible y permitiendo así los intercambios, las “transacciones”, las relaciones significativas entre los/as integrantes del grupo y, con esto, otorgar un sentido de pertenencia a un espacio tan importante y significativo en la vida de niñas y niños.

Capítulo 6

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Amar, J. y Abello, R. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*, Editorial Presencia, Colombia.
- Azzerboni, D. y otros (2005). *Articulación entre niveles. De la educación infantil ala escuela primaria*. Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Editorial Paidos, Barcelona, España.
- Bruner, J. (1997). *La importancia de la educación*. Editorial Paidos, Barcelona, España.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Editorial GRAÓ, España.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sigueme, Salamanca, España.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Editorial Biblioteca nueva, Madrid, España.
- Garrido, M. y otros: *Geografía para la paz. Cultura para la paz e integración en el marco de la Educación Geográfica / Curso de perfeccionamiento docente*. (2009). Mallea Impresores

Limitada, Santiago, Chile.

- Garrido, M. y otros. (2009). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Colección Investigación Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Iglesias, M.. *Observación y evaluación del ambiente de Aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 47, (2000)
- Manosalva, S. y Tapia, C. *Atender a la Diversidad: El control social en la significación de la alteridad (a)normal*. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, N° 7, (2009).
- Molina, V. *La actividad que permite el Aprendizaje es acción acompañada de pensamiento*. Revista Docencia, N° 12, (2000).
- Palacios, J. y Marchesi, A. (2004). *Desarrollo Psicológico y educación. Tomo I: Psicología Evolutiva*. Editorial Alianza, Madrid, España.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Rodríguez, A. *Articulación pre-escolar – primaria: Recomendaciones al maestro*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 44. (2007)
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, Málaga, España.

- Santos Guerra, M. A. (2006). *La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula*. Homo sapiens ediciones, Rosario Santa fe, Argentina.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- Skliar, C. *Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, N° 3, (2005)
- Torralba, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. Editorial PPC, Madrid, España.
- Tuan, Yi-fu, (1983). *Espacio y Lugar. Una perspectiva de la experiencia*. Editorial Difel, Sao Paulo, Brasil.
- Tuan, Yi-fu, (1974). *Topofilia. Un estudio sobre las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Editorial Melusina, España.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica, Barcelona, España.

Web Grafía

- Sánchez, M.E. (2003). *La Entrevista: Técnica de recogida de datos en el análisis de una situación social*. Septiembre, 25, 2010.
www.ucm.es/info/socio6ed/profesorado/edu/temas/entrevista.pdf
- Torrent, H. (2007). *Escuela Juan de Dios Aldea*. Septiembre, 22, 2010.
www.plataformaarquitectura.cl/2007/09/22/escuela-juan-de-dios-aldea-garcia-aquilo-arteaga-y-pedraza
- *La investigación Cualitativa mediante la técnica de Focus Groups. Lineamientos básicos*. (1999). Noviembre, 15, 2010. www.Apeim.com.pe/images/manual_invest_cualitativa.pdf
- www.rae.es

Capítulo 7

ANEXOS

ANEXOS

DIARIO DE CAMPO N°1

Fecha: Martes 07 de Septiembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 08: 30 a 09:45 hrs.

Golpeo la puerta de la sala, y sale la profesora, quien me explica que sólo voy a poder observar una hora porque luego tienen ensayo del acto del 18 de Septiembre.

Entro a la sala de clases y la profesora jefe le dice a los niños y niñas que soy una tía que va a estar observando las clases. Me miran con curiosidad, pero no tardan en retomar sus actividades.

Al final de la sala hay una mesa desocupada, donde me siento a observar.

Dentro de la sala está la profesora jefe Paulina, y Fernanda, una profesora asistente.

Observo con atención la distribución del espacio aula:

- El mobiliario de la sala está compuesto por mesas dobles, distribuidas en tres filas que miran hacia el pizarrón.
- Una mesa doble con dos sillas, se ubica a un costado delantero en forma perpendicular a las demás mesas. En esta mesa hay un niño sentado, y una silla desocupada de la que cuelga la cartera de una profesora.
- La mesa de la profesora está ubicada en la parte posterior de la sala de clases. Sobre ella hay cuadernos, libros, hojas y abundantes materiales.
- Es una sala amplia con bastante luz, ya que cuenta con grandes ventanas en dos de los muros estructurales. Además cuenta con lámparas grandes que cuelgan del techo.
- Dos estantes de madera, que contienen materiales de trabajo, están ubicados en las dos esquinas posteriores de la sala.
- Los muros están decorados con temáticas variadas: letras, números, tipos de textos, "Sector cálculo mental".
- Debajo de las ventanas derechas hay un nicho estructural, en el que se guardan los cuadernos y libros de los niños. Cada niño y niña tiene su espacio, delimitado por un papel con su nombre, donde están todos sus cuadernos y libros de clase. En un rincón de este espacio, hay cojines apilados.
- En el costado izquierdo de la sala, bajo las ventanas hay otro nicho donde se observan trabajos realizados por los niños y cajas con materiales.

Mientras observo, la clase de matemáticas continúa. Las profesoras están repartiendo unas fichas con números, desde una caja en la que dice "Fichas Montessori".

La profesora jefe se pasea por la sala asegurándose de que todos tengan sus fichas, y se detiene en la mesa de una niña que está sentada delante mío:

P: "¿Kaysie, vas a trabajar hoy día?"

(La niña la mira pero no le contesta)

P: (Dirigiéndose a mi desde la mesa de Kaysie) Ella es una alumna modelo... (se acerca a mi y habla en voz alta) No sé qué tendrá, debe tener un conflicto en su cabecita, que es como...Al final nosotros la dejamos ser no más, porque si tu le dices la palabra no, hace unos berrinches, golpea, grita, pateo... Tu la vas a ver que ... Ella viene del hogar de al frente y no tiene ni papá ni mamá, o sea tiene, debe tener, pero no tiene una autoridad porque las tías de ahí del hogar como que con el hecho de vestirla y bañarla, ya cumplieron su labor... Así que por eso... tu la vai a ver.

Luego de hablar conmigo continúa revisando los materiales de los niños. Estos conversan y revisan sus fichas.

La profesora se ubica adelante y les explica la cantidad y tipo de fichas que cada pareja debe tener.

P: La profesora Fernanda está repartiendo números, a ver...quiero que revisen... a ver...deberían tener...deberían tener...azules...tienen que tener diez, veinte, treinta (los niños y niñas comienzan a repetir con ella a coro), cuarenta, cincuenta, sesenta, setenta, ochenta, noventa.... ¿tienen cien o no? No... parece que no venía el cien... no. Y de los rojitos, de los rojitos...¡escuchen!...de los rojitos...Álvaro...Álvaro...Álvaro... De los rojitos, cero, uno, dos, tres (algunos niños y niñas repiten con ella), cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez. De los rojitos.

(Espera unos minutos para asegurarse de que tengan los materiales y comienza)

P: Ya mis chiquititos... a ver...me escuchan... a ver...oye, estos no son monitos. Ya niños, el objetivo de hoy día es que vamos...escuchen...¡hey!...¿Tan escuchando?

N: Siiii (sólo un niño contesta)

P: El objetivo de hoy día...escuchen...lo que vamo...la idea es que...¿Se acuerdan cuando descomponíamos los números con estas tarjetitas? Mario...¿Se acuerdan cuando descomponíamos con estas tarjetitas? Ahora vamos a hacer lo mismo, pero con números más grandes. La otra vez cuando descompusimos, descompusimos hasta el treinta ¿verdad?, pero ahora lo vamos a hacer con números más... grandes ¿Hasta qué número? Hasta el...

N: El nueve.

N: Noventa

P: Hasta el noventa. A ver, cómo se llama el uno con el cero.

Ns: Diez

P: El dos con el cero

Ns: Veinte

P: El tres con el cero

(Continúan hasta el sesenta)

Ns: Sesenta, ochenta...

P: A ver...siempre se les confunde...con el seis es : se...sen...ta.

Ns: ¡sen...taa!

P: Con el siete es: se...ten...ta.

Ns: ¡ten...taa!

P: Con el ocho....(continúan con la misma rutina hasta el noventa)

P: Ya...Carla, necesito silencio. A ver...vamos a imaginar...¡Adán!...vamos a imaginar...Hey...hey hey hey...Erick (golpea la mesa con el plumón con golpes fuertes y rápidos), no me estai escuchando. Vamos a imaginar niños, schhhhhh, que mi mamá me mandó a la feria, yaaaa...Mi

mamá me mandó a la feria y me dijo: vaya a comprar, yaaa, vaya a comprar, schhhhh, y me mandó...escúchenme bien, me mandó con 27 pesos. ¿Con cuánto me mandó?

Ns: ¡Con 27 pesos!

P: "Veintisiete pesos ¿Cómo se hace el veintisiete?

Ns: ¡Yo!...¡El dos!...¡Con el siete!

P: Veintisiete...el dos con el...

Ns: ¡Siete!

P: Ya, vaya a comprarme una caluguita de caldo maggi, ya. Y resulta...y resulta...shhhhh escúchenme, resulta que yo veo mi platita shhhh, y veo que tengo que separar...me dice el caballero sabe qué necesito que me lo separe, que me lo descomponga...¡hey!...¡hey! ...que me lo divida, que me lo separe. ¿Cómo yo podría separar el veintisiete?

N: ¡Con, con... el dos con el siete!

P: Pero si yo hago, escuchen, pero que la suma, pérate, que la suma me de veintisiete. Es decir, esto yo lo voy a separar en dos números pero que la suma me de veintisiete.

Ns: ¡Cinco!, ¡dos y siete!

P: Si yo digo dos y siete...miren acá...¡Hey! Saben qué las dos se van a tener que separar. Si yo digo dos más siete ¿Cuánto es dos más siete?

Ns: ¡Veintisiete!

P: A ver ocupemos los deditos, aquí tengo siete deditos, y si le pongo dos deditos ¿Cuánto me da?

Ns: ¡Nueveeee!

P: ¿Eso me da veintisiete?

Ns: ¡Nooooooo!

P: ¿Me sirve?

Ns: ¡Nooooo!

P: Si yo tengo el 27 ¿cómo lo podría separar?

N: Dos y siete.

P: Nooo, ya dijimos que el dos y el siete no me resulta.

N: El siete y el dos.

P: ¡Veintisiete! No me saque el plumón pos Pollete... ¡Veintisiete! ¡Veintisiete! ¡Veinte! ¿De qué me viene?

N: ¡Yo se, yo se tía...el veinte y el siete!

P: ¿Por dónde voy? (Preguntándole al niño que contestó)

N: El veinte y el siete.

P: A ver Álvaro hácemelo con las tarjetas.. trae tus tarjetas...A ver si el Álvaro lo puede hacer...venga acá adelante y lo mostramos...Miren shhh...¿Estará bien lo que dice el Álvaro?...Miren dice: el veinte ¡Mireeen!...shhh...El veinte y el siete ¿Estará bien lo que dice el Álvaro?

Ns: Siiiiii

P: ¿Quién dice que sí?

Ns: Yooooo

P: ¿Quién dice que no?...¿Están todos de acuerdo?

Ns: Siiiiii

P: Ya Álvaro muéstralo. ¿Y yo lo podría descomponer así: veinte más siete? (Escribiendo la operación en la pizarra). ¿Podría ser? ¿Sí?

Ns: Siiiiii.

P: Y si yo pongo el treinta y dos...¿Cómo lo podría descomponer?

Ns: ¡Treinta y dos!...

P: ¡Muéstremelo!

Ns: Treinta más dos.

P: Muéstremelo...muéstremelo. Ella lo tenía antes...Isaías...Miren el treinta más el dos...está bien...miren shhhhh...¿Voy a tener que usar mi arma secreta?

Ns: ¡Nooooooo!

P: No yo no quiero usar el arma secreta...¡Escuche! Shhhhh....Mire...Ehhh la Carla hizo esto: treinta, cierto...puso el treinta la Carla, pero el dos dónde lo colocó ¿Sobre el tres o sobre el cero?

Ns: ¡El ceroooo!

P: ¿Por qué? Porque este dos es u..ni..

Ns: Dad

P: Este es unidad, y este es el lugar de la unidad y la decena (señalando en la pizarra). Y unidad con unidad y la decena la dejamos ahí...entonces me queda ¿Cómo me quedaría? Treinta...más...

Ns: Dooos

P: ¿Sí o no?

Ns: Si tía.

Así continúa la clase, con la participación de los niños que van saliendo uno a uno a la pizarra, al tiempo que la profesora jefe va proponiendo más números para descomponer. Mientras la profesora ayudante se pasea por los puestos revisando lo que cada niño hace y manteniendo el orden.

De pronto una de las ayudantes toma la mesa del niño que está sentado solo mirando hacia sus compañeros, y lo pone mirando la pizarra. El niño no participa de las actividades y se mantiene en silencio observando.

Kaysie, la niña señalada por la profesora como proveniente de un hogar, no participa en la actividad. Sobre su mesa hay dibujos y útiles escolares con los que juega. Cada cierto rato se para de su asiento, se acerca a un compañero y le habla mostrándole los dibujos.

La ayudante pasa por su lado, pero parece no verla. No la mira, no le habla y parece no percatarse de la situación.

Kaysie continúa sin participar con las tarjetas, pero a ratos parece interesada en lo que está sucediendo. Observa la clase y responde a las preguntas que hace la profesora, pero en un tono bajo. De pronto, se levanta de su asiento y con entusiasmo alza la mano para contestar lo que la profesora está preguntando. Pero no es considerada y se sienta.

La clase continúa, y los niños se muestran ansiosos de participar. A pesar de que algunos parecen avergonzados cuando la profesora destaca sus errores delante del curso.

P: A ver...¿Quién me podría descomponer el número 48? (Algunos niños se paran y van al pizarrón) No me venga para acá, levánteme la mano.

Ns: ¡Yo tía!...¡Tía yo!...¡Tía!

P: Shhhhhh, ¡A ver Isaías! ¡Miren! El Isaías hizo esto: cuarenta...¿Y dónde puso el ocho? ¿Ta bien que yo haga esto?

Ns: Nooooooo

P: ¿Por qué no?

Ns: Tía, porque tía...la decena...tía.

P: A ver...hablemos de a uno.

Ns: Tía porque esa es la decena...Tía...Tía...

P: ¡De a uno!

N: Porque está en la decena.

P: Porque está en el lugar de la de...

Ns: ¡cena!

P: ¿Cómo me queda? Cuarenta y ocho, sería cuarenta más ocho.

Ahora...quién me va a hacer el sesenta y cuatro.

Ns: Yooo...Tía yo...Tía...Tía...Yo se tía...Tía...Tía yo...Yo (Los niños gritan ansiosos por salir a la pizarra y mostrar lo que saben).

P: ¡Pérense un poquito por favor!...¡La tía tiene dos manos! (Mientras revisa lo que una niña hizo)

Miren...¿Tará bien lo que hizo la Scarlet?...Miren: sesenta y cuatro. ¿Está bien o mal?

Ns: ¡Bien!

P: Pase usted a escribirlo. (Indica a Scarlet para que lo escriba en la pizarra)

P: ¿Está bien lo que hizo la Scarlet?

Ns: Noooo...malo.

P: Mira Scarlet, seis más cuatro cuánto te da...coloca seis deditos...y cuatro.

Ns: ¡Diez!

P: ¿Cuánto da seis más cuatro? ¿Seis más cuatro te da sesenta y cuatro?

Ns: Noooooo

P: ¿Cuánto da?

Ns: ¡Dieeeeeez! (El resto de los compañeros contesta, pero Scarlet se mantiene en silencio)

P: ¿Qué lo que le falta a este?...¿Qué lo que le falta?

Ns: El diez....El cero...

P: Shhhhhh...Ya ahí estamos sesenta más cuatro, es sesenta y cuatro.

Esta situación se repite con varios niños y niñas que pasan a la pizarra: la profesora los utiliza como ejemplo para que los demás comprendan qué forma de operar se considera errada.

De pronto, ingresa a la sala de clases otra profesora que saluda a todos y deja sus cosas en una silla.

Kaysie continúa sin participar en las actividades. Sobre la mesa tiene un cuaderno pequeño, pero está cerrado. Ella juega con su estuche, gomas y sacapuntas. Se levanta, va hacia el banco de otra niña, le muestra sus cosas y vuelve a su mesa, sin recibir una sola mirada de parte de las profesoras.

Los demás niños y niñas comienzan a levantarse de sus asientos y a conversar mientras la profesora continúa nombrando números para que los niños descompongan en la pizarra:

P: Ya...ahora...el ochenta y uno...Shhhhhh...No...¿saben qué? Yo quiero silencio. Shhhhh.

Oye...siéntate...oye ¡Esto parece paseo Ahumada!

¡Siéntate!...Elías...Cony...

¡Siéntate hija!... ¡Pollete!

La profesora da por terminada esta parte de la clase, y le pide a los estudiantes que guarden las tarjetas que les entregó en los sobres correspondientes. Luego les indica que deben sacar su cuaderno rojo para continuar con la segunda parte de la clase.

Los niños y niñas se levantan a buscar sus cuadernos al mueble y aprovechan de dar unas vueltas por la sala. Ante lo cual la profesora reacciona intentando mantener el silencio.

Luego de unos minutos la profesora comienza a escribir la fecha y las instrucciones de la actividad en la pizarra.

Varios niños comienzan a pedir lápices mina a las profesoras. Algunos logran conseguir, pero otros

no.

La profesora continúa escribiendo en la pizarra la actividad y les dice que la copien. La instrucción dice: "Descomponer". Y debajo anota los números que deben ser descompuestos.

Entre cada número dibuja 3 líneas horizontales.

Luego de anotar algunos números, mira el cuaderno de los niños y se da cuenta de que todos están dibujando las líneas que ella hizo en la pizarra. Entonces les explica que esas líneas son las líneas del cuaderno y que no tienen que dibujarlas porque ella las hizo para que se guiaran con sus cuadernos y se saltaran espacios.

Pero los niños parecen no comprender la explicación, ya que observo sus cuadernos y continúan dibujando las líneas que hizo la profesora. Al parecer lo más importante es hacer lo que la profesora hace, sin importar el por qué.

La profesora termina de copiar las actividades en la pizarra y se sienta en su lugar, al final de la sala. Algunos niños y niñas copian las actividades, otros conversan con sus compañeros y otros se consiguen útiles circulando por la sala.

La profesora comienza a conversar con una de las ayudantes que está sentada en la mesa del fondo, mientras la otra, que está sentada en la mesa aparte de las demás (con un niño), escribe las tareas que los niños deben llevar ese día.

Los niños comienzan a levantarse de sus asientos para mostrarle el cuaderno a la profesora.

N: Tía (Mostrándole el cuaderno)

P: Ando sin lentes mi amorcito...no veo bien. (Continúa escribiendo)

(El niño le acerca el cuaderno a la cara)

P: Ahí sí...Bien.

Así continúa la clase: Algunos niños copian las actividades del pizarrón, otros conversan y Kaysie continúa sin hacer nada. La profesora Paulina está en su mesa y le da indicaciones a la profesora que está haciendo las tareas para la casa (sin levantarse de su asiento).

De pronto todos los niños gritan:

Ns:¡Ehhhhh!...¡Ehhhhh!...

Sonó el timbre del recreo.

Algunos niños salen corriendo, otros sacan su colación antes de salir. Dentro de la sala se quedan las profesoras tomando desayuno.

DIARIO DE CAMPO N°2

Fecha: Martes 07 de Septiembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 10:15 a 11: 30 hrs.

Dentro de la sala se encuentran sólo las profesoras ayudantes, ya que la profesora jefe está afuera ensayando con los niños que participan en el acto.

Los niños vuelven del recreo, y van ingresando de a poco a la sala. Motivo por el cual las profesoras deben comenzar a llamarlos de a uno.

Mientras la profesora ordena las mesas, algunos niños le piden permiso para ir al baño.

N: Tía puedo ir al baño (Tímidamente)

P: No pue...Oye cómo...Tuvieron veinte minutos de recreo...¿Por qué quieren ir al baño ahora?

Luego de ordenar las mesas, pasa por al lado de Kaysie y me comenta:

P: A ella no hay que decirle nada...le dan los turururu...le viene la pataleta.

Kaysie me mira en silencio y continúa sentada jugando con sus gomas de borrar y sus stickers.

Luego, mientras estoy sacando mi cuaderno de apuntes, se me acerca la profesora Fernanda para pedirme ayuda completando los cuadernos de tareas. Y me explica que debo revisar las tareas del día anterior y escribir la que deben llevar hoy.

Para explicarme cómo debo revisar las tareas que los niños han hecho, me muestra el cuaderno de un estudiante llamado Mario.

P: Mira...hay que revisarle las tareas con rojo. Por ejemplo él...yo aquí pegué una guía y él no la trajo...Mario Soto. Por ejemplo a él, la mamá siempre le escribe, entonces hay que poner acá: (comienza a escribir con rojo en el cuaderno de Mario) Mario...debe...escribir...solo...sin ayuda...de la mamá. Porque viste que a él le hacen así y así...mira (me muestra cómo la escritura ha sido realizada sobre líneas previamente punteadas por un adulto). ¿Viste?, la mamá siempre le hace eso, y él no aprende así y nunca va a aprender a escribir. Mario debería tratar de escribir solo sin ayuda.

Ya, entonces revisas las tareas con rojo, y si están muy buenas tu le pones un siete.

Y después les copias así esta tarea de descomponer números.

I: ¿Y cuál es la última tarea que deben tener?

P: Revisa las atrasadas y después les copias estas de matemáticas. Siéntate en esta mesa (Indicando la mesa de la profesora jefe)

Luego me trae los cuadernos de todos los niños y los pone sobre la mesa (que ya está llena de otros libros y cuadernos), cuando entra a la sala la profesora jefe y me dice:

P: Si esta no es ni una pega ¿viste?...no hay ni una pega nada.

En la pizarra todavía está escrita la tarea de la primera hora, y los niños deben terminar de copiarla y desarrollarla.

Luego de unos minutos, la profesora Fernanda comienza a llamar a los niños adelante para que hagan los ejercicios en la pizarra. Señalando que deben ir corrigiendo lo del cuaderno.

Se repite la misma dinámica del primer módulo: algunos niños están ansiosos por salir adelante, otros conversan o juegan mientras van copiando del pizarrón y Kaysie calca sus adhesivos.

Pero ahora, la profesora ha comenzado un juego en el que compiten los hombres contra las mujeres, y ella los llama a la pizarra para que resuelvan los ejercicios. Así, cuando alguien se equivoca anota una equis en hombres o mujeres según corresponda.

En el transcurso del juego, conozco a Mario.

P: ¡Oye sale de ahí!... ¡Mario!...¡Mario!...va a venir el Mario...Ya Mario...Mario, Mario, Mario (Comienza a vitorear su nombre y todos los niños la siguen cada vez más fuerte y golpeando las mesas).

Ns: ¡Mario! ¡Mario! ¡Mario! ¡Mario! ¡Mario!

N: ¡Mario tu podí!

P: Si po...¡Mario- tu- pue- des! ¡Mario- tu – pue-des! ¡Mario –tu –pue-des! (Mario no quiere salir adelante, pero la profesora lo va a buscar y lo lleva hasta adelante)

P: Ya Mario... setenta y uno.

(Mario escribe el setenta y el uno)

P: Muy bien.

(Los niños comienzan a conversar en un tono más alto, y la profesora los hace callar, sin muchos resultados. De pronto comienza a cantar y todos los niños la siguen)

P: La lechuza, la lechuza, hace shhhhhh, hace shhhhhh... Todos calladitos, cuando la lechuza, hace shhhhh, hace shhhh.

(Cuando terminan de cantar, la profesora mira la pizarra y señala lo que hizo Mario)

P: ¿Está bien esto?

Ns: Siiiiiiiiii

P: Aplauso pal Maaaario (Con un tono que parece apelar a la bondad de sus compañeros).

Mario es un niño con obesidad mórbida y parece muy tímido. Ha permanecido la mayor parte del tiempo sentado y sólo lo he observado interactuar con sus compañeros de adelante.

Luego de su participación en la pizarra, permanece sentado sin realizar su tarea.

Después de unos minutos, la profesora explica que van a jugar con los letreros de palabras y sílabas. Los niños parecen contentos y muestran ansiedad los minutos previos a comenzar el juego.

La profesora manda a una estudiante a preguntarle a la profesora jefe, dónde dejó los "cartelitos". Cuando finalmente encuentran los letreros, la profesora los reparte. En ellos están escritas palabras y sílabas como: la, lame, lulú, malo, el, me, le, etc.

Cada niño se pega el cartel en el pecho, y comienza la actividad.

P: Ya...

Ns: Ahhhhhh (Gritan ansiosos y se quedan en silencio)

P: Están sentados, en silencio y van a pararse solamente cuando yo nombre la palabra ¿Ya? Shhhh, vamos a empezar. Rápido tiene que ser. Y yo tengo que ver todos los carteles que hay allá atrás. Ya: "El pomelo malo".

(Algunos niños se paran)

P: A ver...¿Quién perdió? Ahh, estabai parao Matías (rie). Ya: "El puma lame"... ¿Y por qué te

parastes tú? Perdió...¿Qué dice aquí?

Ns: Miiiii

P: ¿Y yo dije mí?

Ns: Nooooo.

Mario: Tía...tía...¿Cuál soy yo?

P: Lame.

N: ¡Ohhh no se paró!

P: Si se paró el Mario. Ya: "El ala mala" Bieeenennn. "Pamela y Pomelo"...Ohhhhh....perdioooo...

El juego continúa y los niños van siendo eliminados a medida que pierden. El premio para el ganador es una colación (jugo y galletón).

Cuando terminan de jugar, la profesora les pregunta si quieren seguir jugando, a lo que todos contestan entusiasmados que sí.

La profesora recolecta los letreros y los vuelve a repartir entre los niños.

Antes de comenzar a jugar nuevamente los niños están conversando y la profesora utiliza una especial técnica para llamar la atención del curso y mantenerlos en silencio.

P: ¡Silencio en la corte! (Los niños y niñas la siguen) que el burro va a hablar, el primero que habla burro será...¡Habla el burro! (Los niños se quedan en silencio, y la profesora comienza a hablar)

P: ¿Cuáles son las instrucciones del juego?

N: ¡Pararse cuando usted nos diga!

P: Y todos en...silencio.

Esta vez a Mario le entregaron un cartel que dice "el", y la profesora le dice que tiene que pararse cada vez que ella diga "el".

Durante el juego, Mario se equivoca constantemente y sus compañeros se lo indican a la profesora. Sin embargo, ésta les dice, en reiteradas ocasiones, que a Mario le dan más oportunidades porque le cuesta más.

Cuando el segundo juego termina, la profesora les dice:

P: Ya...Ya jugaron un ratito, así que ahora vamos a seguir con...Matemáticas.

Ns: ¡Ahhhhhhh!

P: Si po si ya jugaron po.

N: Juguemos tía...

P: No, no, si ya jugaron ya.

N: ¡Juego! ¡Juego! ¡Juego! (Un niño comienza y todos lo siguen)

Ns: ¡Juego! ¡Juego! ¡Juego! (Aplaudiendo)

(De a poco comienzan a bajar el volumen, hasta que se callan. Pero la profesora comienza...)

P: ¡Matemática! ¡Matemática! ¡Matemática!

Ns: (Comienzan a gritar más fuerte que antes y a golpear las mesas) ¡Juego! ¡Juego! ¡Juego!
(Hasta que sólo se escucha la voz de los niños)

La profesora se calla y los niños comienzan a bajar el volumen hasta quedar en silencio. Luego comienzan a conversar en un tono más alto, y la profesora recurre nuevamente a sus técnicas.

P: Un dos tres momia es.....Un dos tres momia es.....

Ya ahora canten: A A A, mi gatito mal está, yo no se si sanará, o si no se morirá, A A. (Todos cantan a coro)

P y Ns: E E E, me gustá mucho el café, yo no se si tomaré, o si no lo dejaré E E.

Los niños cantan con fuerza, y algunos golpean las mesas. Cuando terminan de cantar con todas las vocales, la profesora les dice que ahora van a ver los números. Sin embargo, se toma un tiempo en escribir en la pizarra y los niños nuevamente comienzan a conversar.

P: Arriba...arriba...arriba...al lado...abajo (Mientras la profesora dice estas palabras, los niños mueven la cabeza y miran hacia el lugar que ella indica. Con lo que, nuevamente, logra mantenerlos controlados por un momento).

El techo...el estacionamiento...la pared...techo...piso...piso...piso...techo...estacionamiento...piso... ventana...piso...estacionamiento...pared...piso...piso...piso...

N: ¡Piso piso piso piso!

P: Nooo...a ver...Sergio...estacionamiento...ventana...patio...

Ya...(hablando en un tono suave) hoy día vamos a escribir los números del 1 al 100.

N: Queeeeeeeee

P: Y después vamos a marcar todos de dos en dos...es muy divertido.

N: Tía ¿puedo ir al baño?

N: Tía ¿puedo ir al baño?

(Tres niños se acercan a la profesora para pedir permiso para ir al baño).

P: Nooo, entonces no va a ir ninguno. (Le da permiso a Mario para salir y los demás continúan con su petición).

No, no va a ir nadie más al baño después de Mario.

(La profesora continúa anotando números en la pizarra y cada cierto tiempo intenta poner orden)

P: Oye Sergio, Sergio no, Sergio Sergio Sergio...Estacionamiento...ventana...¡Sergio! Estacionamiento...ventana...estacionamiento...ventana...estacionamiento...ventana...estacionamiento...ventana...techo...ventana (Continúa algunas veces más, hasta que decide terminar)

P: Ya ahora vamos a comenzar a contar: cero, uno, dos, tres, cuatro (Los niños repiten con ella siguiendo una dinámica parecida a la anterior)...nueve, diez. Ahora yo me voy a dar cuenta quién sabe contar hasta cien y quién no.

N: ¡Yo tía!

P: No si vamos a ir todos. Once, doce, trece...(Todos los niños a coro)

Los niños y niñas comienzan a contar con la profesora, hasta el número setenta, cometiendo errores frecuentes al pasar de una decena a otra.

Luego de unos minutos, en los que la profesora corrige los errores de los estudiantes, indicando la secuencia correcta, les dice:

P: ¡Ya! ¡Hoy día...Mamá me tengo que aprender los números del cero al cien !

(Los niños comienzan a gritar. Algunos le indican a la profesora que ellos saben contar y el resto conversa en voz alta)

P: Para los que no se lo saben..... Oye....oye Mario....Shhhh....(Comienza a "recitar")... Silencio en la corte que el burro va a hablar, el primero que habla burro será. ¡Habla el burro!

(Los niños se quedan en silencio y la profesora comienza a hablar)

Hoy día, los que no saben contar van a decir: Mamá quiero contar hasta el cien ¿me puedes ayudar?. Y la mamá ¿qué les va a decir? Les va a decir: ¡Pero porsupuesto! (Con tono irónico) .

La profesora les indica que deben copiar los números del uno al cien que están escritos en la pizarra, para salir a recreo.

Los niños comienzan a escribir los números en su cuaderno, pero algunos no tienen lápiz mina o lápiz rojo y le piden los útiles a la profesora.

De pronto, la profesora observa a un niño con una regla, que ella le había prestado, en la boca.

P: ¡Oye! ¡Pásame la regla! ¡Te la echas a la boca! ¡Qué asqueroso...Tráigamela!

¡Tráigamela!

(El niño la mira asustado, se saca la regla de la boca y la seca en su pantalón).

P: ¡Esa regla pasa por toda la sala y usted se la echa a la boca! No hay más prestadas de regla. El que quiere regla traiga de su casa, el que quiere lápiz rojo también. ¡Me perdieron todos los lápices, todas las gomas!

P2: A mi todos los lápices mina.

P: Así que ¡No más! Porque es pura mala costumbre.

Los niños continúan copiando los números de la pizarra, y una de las profesoras les revisa lo que llevan escrito en el cuaderno, recordándoles, constantemente, que si no terminan de copiar no van a salir a recreo.

P: ¡Oye...Oye Fran! ¿Quieres salir a recreo?

N: Sí.

P: ¿Quieres salir a recreo? Ya po... gánate el recreo.

Luego de unos minutos, suena el timbre de recreo.

Ns: Ehhhhhhh.....¡Recreooooooooooooooooo! (Sacan sus colaciones de sus bolsos y salen corriendo de la sala).

DIARIO DE CAMPO N°3

Fecha: Miércoles 08 de Septiembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 08: 30 a 09:45 hrs.

Los niños continúan con los preparativos para el 18 de Septiembre: algunos ensayarán los bailes en otra sala con la profesora jefe, y los demás se quedarán en la sala de primero con las profesoras ayudantes.

Entro a la sala, me siento en una silla al fondo y observo que algunos niños están parados adelante, con sus mochilas puestas y mirando hacia los asientos. Están esperando que la profesora les diga dónde tienen que sentarse.

De 8:00 a 8:30, todos los cursos del colegio tienen plan lector. Y los niños y niñas que van llegando atrasados, ingresan al comedor con el profesor de educación física, quien los anota en un cuaderno. Los niños esperan en el comedor, hasta que tocan el timbre nuevamente a las 8:30. En ese momento, todos se dirigen a sus respectivas salas.

Los niños y niñas que están adelante, son los que llegaron atrasados y acaban de ingresar a la sala.

P: Adán, usted siéntese aquí, atrás de la Paula. Ya...el Elías se va a sentar con el ...Matías. El Kevin atrás del Mario. La Polete se va a sentar con la Sandra. La Gema se va a sentar... con la Carla.

Los niños parecen algo ansiosos mientras esperan el momento de sentarse. Algunos hacen gestos, como arrugar la frente o torcer la boca, cuando les indican el nombre del compañero o compañera con quien deben sentarse.

Una vez que están todos sentados la profesora les habla a todos:

P: Ya, ahora los puedo saludar...¡Buenos días!

Ns: ¡Buenos días tía! (A coro)

P: Ya, hoy día vamos a hacer algo muy entretenido, vamos a trabajar con greda.

Ns: ¡Eeeee! ¡Eh! ¡Eh! ¡Eh! (Todos gritan contentos y moviéndose en sus sillas con ansiedad).

En ese momento llega la profesora jefe y se acerca a la profesora ayudante a darle algunas indicaciones sobre cómo deben trabajar los niños.

Al parecer, le dio la indicación de que los niños y niñas debían trabajar en grupos de a cuatro, porque la profesora ayudante comienza a mover las mesas de a dos, una frente a la otra.

A los niños, no se les da ninguna explicación al respecto y la profesora comienza a mover las mesas mientras ellos están sentados.

Una vez que todos están en grupos, la profesora les pide que entreguen la "Carpeta Bicentenario" y los cuadernos de las tareas.

Los niños y niñas se levantan de sus asientos para entregar las carpetas y comienzan a conversar en tono más alto.

Entonces la profesora intenta mantener el orden.

P: ¡Ya! Todos de pie... Todos de pie... Todos de pie...
(Los niños parecen no escucharla y continúan conversando)

P: Todos de pie... Todos de pie... Uno...dos...tres...cuatro...cinco...seis...siete...
Ns: Ocho...nueve...diez
(Los niños y niñas comienzan a contar con la profesora cuando llega al número ocho)

P: Todos mirando el techo...el piso...el techo...el piso...el techo...el piso...el techo...el piso.
(La profesora se para adelante con una caja donde están todos los cuadernos de tareas que los niños entregaron)

P: Se ponen todos de pie. Se van sentando sólo los que nombre.
(Va sacando los cuadernos de a uno y va nombrando a los niños que lo entregaron. Ellos se pueden sentar).

P: El Víctor se sienta...el Cristian se sienta...Constanza se sienta...el Elías...se sienta el Álvaro...se sienta el Fran...se sienta la Belén y el Adán...el Kevin se sienta.

N: ¿Yo me siento tía?

P: Sí.

(El niño que preguntó era Fran, que ya había sido nombrado por la profesora)

P: Se sienta también el... la Mitzi se sienta... ¿Boris te dije que te sentaras? ¡No! (Boris se levanta de la silla y se queda de pie al lado de la mesa)...El Damián se sienta... ¡Al que nombre dije que se sienta! ¡Nada más que eso!

(Los alumnos parecen no entender lo que la profesora está haciendo. Algunos se ven nerviosos esperando su turno de sentarse.

No se les ha dado ningún tipo de explicación sobre lo que está haciendo la profesora, pero claramente todo esto es para identificar a los que no llevaron las tareas hechas. Se ve nerviosismo en sus caritas).

P: La Gema se sienta, la Paula se sienta, Alejandro se sienta, Matías...

N: ¿Y yo tía?

P: El Iván... (Parece no haber escuchado al niño que le preguntó) La Polete...la Sandra...la Daniela...la Carla...Cristian y Scarlet.
¡A quién no nombré!

N: A mí.

P: Tu cuaderno Natanael, tu cuaderno Boris, tu cuaderno Jérica. ¿Como es posible que esté haciendo todos los días lo mismo? ¡Todos los días lo mismo!

P: ¡Ya todo de nuevo! Se ponen todos de pie y se van sentando cuando los nombre.

(Comienza a revisar la caja con las carpetas bicentenario y hace lo mismo que con los cuadernos.

Cuando termina comienza a preguntarle a los niños que quedaron de pie).

P: Se les quedó en la casa...con su mamá voy a conversar y con su mamá voy a conversar, cuando vengan a la una.

¿Su carpeta Keysie?

K: No la hice.

P: Voy a anotar a todos los que no trajeron la carpeta y les voy a poner un dos en el libro.

(Entra a la sala la profesora jefe. Viene a buscar a los niños y niñas que van a ensayar el acto con ella. Luego de conversar unos minutos con la profesora ayudante, le habla a los niños).

P: ¡A ver! ¡Arriba! Shhhhhh... Arri...shhhh...¡A ver niños! ¡Me van a escuchar! ¡Me van a es, cu, char!
(Los niños continúan conversando)

A ver...¿Quién no me está escuchando? (Los niños le prestan atención).

Necesito salir, con algunos de ustedes, vamos a ir a ensayar altiro. Así que el resto se va a quedar aquí con la tía Fernanda.

N: ¡Yo!

N: ¿Tía me lleva?

P: Ehhh...pero qué van a hacer...El viernes vamo a tener una...tenemos que hacer una exposición
¡Escucheel! ¿Elías puedes dejar de pelear?

N: Eso es mío tía.

P: ¿Qué cosa?

N2: Él me lo dio.

P: Pásamelo, yo me lo voy a quedar. Se acabó la lesera.

El viernes, va a haber una exposición, que a nosotros nos tocó la zona sur. Entonces, qué vamos a hacer, escúchenme bien. La tía Fernanda les va a pasar greda. Y escúchenme bien, quiero que hagamos lo mismo que hicimos la otra vez, ¿se acuerdan cuando hicimos lo de los mapuches?

Ns: Siiiiiii (Le responden en tono bajo. No se ven muy motivados con la actividad).

P: Ya, me van a hacer cacharritos...se acuerdan que hicieron unos platitos, me hicieron cucharones.
¿Se acuerdan?

N: Si.

P: Ya, eso mismo lo van a hacer ahora, pero lo van a hacer para esta feria...no se... folclórica...no se como llamarlo. ¿Está claro?

Ns: Siiiiii

P: Ya pero tendrían que irse conmigo...

N: Yooo

P: No. Escuche...tendría que irse conmigo...la Scarlet, la Maritza también conmigo, eh...Cony... Fran acá.

N: Tía yo.

La profesora les dice que va a buscar unas cosas al auto y que regresará a buscarlos en un rato. Mientras tanto la profesora Fernanda comienza a repartir diarios y los pone en las mesas de los niños.

Una vez que todos tienen las mesas con diario, la profesora les reparte la greda y los niños comienzan a trabajar. Se ven ansiosos, gritan, se golpean, se tiran trozos de greda.

DIARIO DE CAMPO N°4

Fecha: Miércoles 22 de Septiembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 08: 30 a 09:45 hrs.

Clases de Lenguaje. Entro a la sala, y me ubico en una mesa al final. Adelante está la profesora con cinco niños que están parados con sus mochilas en la espalda. La profesora les indica dónde deben sentarse.

P: Polete, siéntate con el Álvaro. Alejandro siéntate con el Boris. Tú siéntate con Apolonia, y tu... allá.

Luego, la profesora le pide a los niños que dejen sus cuadernos de tareas y su libreta de comunicaciones en las cajas de corrección. Los niños se van levantando de sus asientos a dejar los cuadernos en las cajas.

Los niños se ven tranquilos, no hay mucho ruido. De pronto la profesora comienza a dar indicaciones.

P: Ya...Los quiero...los quiero... aquí...aquí los quiero...(Señalando el suelo entre la pizarra y las primeras mesas de la sala. Los niños y niñas se levantan rápidamente de sus asientos y se acercan a la profesora).

Uno de los niños se pone a jugar con otro dándole empujones, y la profesora le llama la atención.

P: A ver... ¡No! Damián, siéntate allá solo. Damián allá solo. Yo no los llamé aquí para que vinieran a jugar.

Aquí no vinieron a jugar, vinieron a colocarle atención a la tía. ¡Patricio! Shhhhh.
A ver... Ayer hicimos matemáticas, hicimos como un repaso de matemáticas. A ver siéntate ahí Gema.

Hoy día, escúchenme, vamos a hacer un repaso...¡Ey!... no me está colocando atención.

Quiero toda la atención del mundo en la tía, nada más...No existe nada más que la tía Paulina. Miren acá. ¡Jonathan! Sólo existe esta linda cara de la tía Paulina ¿Está claro?

Ns: Si

P: No existe nada más.

Ayer hicimos un repaso de matemáticas, hoy día vamos a hacer el de lenguaje y quiero que veamos la materia que hemos pasado ¿Está claro?

Ns: Siuuuuuuuu

P: Y el viernes, vamos a pasar otra letra, pero necesito que recordemos estas, porque como los conozco, de seguro que no vieron muchas tareas en el ¿sí o no?

Ns: Si

P: Ya, ¡Damián te dije que te sentaras ahí!

La profesora comienza con el repaso, mostrándole a los niños las letras que han pasado hasta el momento. Mientras ella habla, se escucha un niño silvando.

P: ¿Quién está silvando? ¡Ya córtala! Todas estas que están aquí son las letras que hemos visto. (el niño continúa silvando)

¡Ya déjate de silvar por favor!

Ya entonces hagamos una cosa, por tus silvidos no se va, ninguno salimos a recreo.

N: El Álvaro no fue.

P: No se quien sea entonces, pero quien sea, va a hacer que todo el curso, incluyendo a esa misma persona, se quede sin recreo.

¡Arriba! Al frente... al lado... abajo (Los niños miran en la dirección señalada).

(Llega una de las profesoras ayudantes).

En este momento la profesora comienza con el repaso de las letras que habían visto.

Los niños y niñas están sentados en el piso, en el pequeño espacio que queda entre las primeras mesas y la pizarra. No se movieron las mesas para realizar esta actividad, sólo se llamó a los niños y niñas a que fueran adelante y se acomodaran como pudieran.

Kaysie no se integra al repaso. Está sentada en el penúltimo asiento de la fila derecha. Juega con unos stickers, aunque, en ocasiones, parece prestar atención a la profesora.

Las profesoras no le dicen nada, no la miran...es como si no estuviera en la sala.

Mientras tanto, la profesora repasa la lectura de sílabas con el resto del curso y les “explica” que con ellas también se pueden formar palabras.

P: Ahora miren...dios es tan mágico, que nos dio la posibilidad de que juntando todas estas podemos formar.....

Ns: Palabras, más.

P: Juntando todas estas sílabas, podemos formar...¡Escuchen!... podemos formar... ¡Paula! ¿Sabes? Te voy a traer para acá. Mira, a mi me encanta que tu seas amiga de la Carla, pero el problema que juntas con la Carla no prestan atención. Si tu, junta con la Carla colocaras atención, yo te dejaría sentarte con ella. ¡Pero no puedes trabajar con ella!
Si usted me demostrara que junta con la Carla pueden trabajar, no habría ningún problema y estarían todo el año sentadas juntas. Pero no, no se puede.

Llega a la sala un auxiliar con el computador y un data show. La profesora ayudante le ayuda a instalarlo.

La clase continúa con los niños sentados en la parte de adelante de la sala. Los niños y niñas comienzan a conversar y la profesora los manda a sentarse en las mesas.

P: ¡Ya! nos quedamos sin recreo...¡Cállate!...Ivan cállate...Kevin ándate para allá...Julián allá...Kevin ahí te dije (Les indica a los niños que están conversando, que deben salir del grupo y sentarse en las mesas que están desocupadas).

Cuando el computador está instalado, la profesora le indica a los niños que deben ir a sentarse a sus puestos con mucho cuidado para no botar el computador.
Una vez que los niños y niñas están sentados, les da las siguientes instrucciones.

P: Ya, ahora esta fila va a venir a buscar el libro de color. Esa fila primero vamos, el libro de color. Estas dos filas, por mientras, vayan sacando su lápiz de mina.
(Los niños se van parando a sacar sus libros y luego llama a las otras dos filas. Keysie continúa sin hacer nada y juega con unas esquelas y stickers).

P: ¿Keysie no vay a trabajar hoy día? Ya po, ahí está el libro...disponible.
(Keysie la mira sin decir nada).

Cuando los niños y niñas tienen sus libros, la clase comienza con el desarrollo de una actividad del libro de Lenguaje que se proyecta en la pizarra. La profesora muestra la página que los niños y niñas deben buscar en sus libros y va completando los ejercicios en el pizarrón, mientras les lee y les hace preguntas.

Keysie observa desde su asiento el desarrollo de la actividad, mientras juega con sus cosas sobre la mesa. Luego va a buscar su libro y lo lleva a su mesa. Comienza a mirar las páginas, pero no encuentra la actividad que la profesora está desarrollando en la pizarra. Yo estoy sentada atrás de ella...se da vuelta y me pregunta cuál es la página.
Yo le indico la página, y ella comienza a completar algunas partes. (Al parecer le llamaron la

atención los dibujos del libro, ya que pasa un largo tiempo mirando las ilustraciones de cada una de las hojas en las que están trabajando sus compañeros).

En ocasiones, grita hacia adelante dando una respuesta a la pregunta que hace la profesora. Pero no es escuchada. Continúa en su asiento y escribe en el libro.

Suena el timbre de recreo y los niños gritan y salen corriendo.

DIARIO DE CAMPO N°5

Fecha: Miércoles 22 de Septiembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 10: 15 a 11:00 hrs.

Clases de Lenguaje. Los niños y niñas están haciendo una actividad del libro de Lenguaje. La página se proyecta en el pizarrón, la profesora les lee los ejercicios y los niños van siguiendo las actividades.

Cuando terminan una actividad la profesora les indica la página que deben buscar en el libro.

Luego de que la profesora completa algunas páginas en el pizarrón para que los niños las copien, comienza a llamarlos a la pizarra para que completen la actividades. Los niños se ponen ansiosos por salir adelante.

P: A ver, ¿quién va a venir ahora y me va a marcar una palabra que empiece con la letra p?

Ns: ¡Yo tía! ¡Tía yo!

(Los niños se ven ansiosos por participar, se paran de sus asientos, levantan la mano y gritan a la profesora para que los llame al pizarrón).

P: Va a venir el Patricio.

(Patricio se dirige al pizarrón y comienza a buscar, pero no encuentra palabras).

P: El Patricio dice que no hay más palabras.

Ns: ¡Yo voy tía! ¡Tía yo le ayudo!

P: ¿Se pueden callar?

La clase continúa así, hasta que terminan de marcar las letras en el texto que se proyecta en la pizarra. Luego la profesora escribe unas oraciones en la pizarra para que los niños hagan el dibujo correspondiente en su cuaderno. (El asno está al sol/ Ese es un Olmo/ Tomás está último).

Cuando termina de escribir las oraciones y explicarles lo que deben hacer, les dice:

P: A ver, hagamos un compromiso...¿Hagamos un compromiso?...

Ns: Si

P: Si se portan bien ¿qué vamos a salir a hacer después del recreo?

Ns: ¡Gimnasia!

P: Pero si yo veo, que hay alguno que no me esté...Isaías ¿sabes qué? Te vas a quedar aquí en la sala.

Si hay alguno que no me esté trabajando...Iván ¿eres sordo?...¡Y no lo voy a hacer como la otra vez! No les voy a decir "después del recreo me terminan la tarea y el que termina sale a educación física". Porque si no me trabajó ahora, después del recreo va a tener doble tarea y no va a salir...y se va a quedar aquí con las tías.

El que me haga toda la tarea, va a salir después a educación física conmigo. ¡Está claro!

Ns: Ya.

P: Y no quiero dibujos feos, quiero dibujos que se note lo que es.

La profesora se sienta en su mesa, mientras las profesoras ayudantes preparan los cuadernos con las tareas de los niños.

Los niños comienzan a conversar y a levantarse de sus asientos. Luego de unos minutos en que las profesoras le llaman la atención a varios niños y niñas para que mantengan el orden, les dice:

P: A ver...yo estoy viendo que no me están trabajando...¡Quiero verlos trabajar!...(Se acerca a un niño y mira lo que escribió en su cuaderno) ¡Dónde vas a dibujar si no has dejado el espacio! Tienes que dejar espacio para esto, por lo menos son cuatro cuadraditos.

(Luego se acerca a otro niño que está dibujando "El asno está al sol").

P: ¿Y ese burro? ¿Azul? ¿Dónde has visto un burro azul?

Los niños y niñas conversan y se levantan de sus asientos. No se mantienen sentados por mucho tiempo, y las profesoras están constantemente indicándoles que se callen, que se sienten y que escriban en el cuaderno.

El resto de la clase continúa de esta manera hasta que suena el timbre de recreo y todos los niños y niñas salen. En la sala se quedan las profesoras tomando café

DIARIO DE CAMPO N°6

Fecha: Lunes 27 de Septiembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 08:30 a 09:45 hrs.

Clases de Lenguaje. Entro a la sala de clases, y todos los niños y niñas están parados adelante con sus mochilas en la espalda.

La profesora conversa con una de las ayudantes, y los niños conversan y juegan mientras esperan que les indiquen dónde sentarse.

P: ¡Ya! A ver...Ustedes están demasiado in...quie...tos. A ver...quiero lo siguiente: Patricio...aquí (indicando una mesa)...Cony con el Damián...Polete ahí...Ehhh, Jesica aquí mi niña...Cristián acá...

(Así continúa, hasta que los veinte niños presentes están sentados, o por lo menos con una silla asignada)

P: Ya chiquititos, a ver me van a escuchar...shhhh...Ehhh...Arriba...a ver... arri...

Ns: Ba.

P: ¡Álvaro! No, eso me lo va a botar a la basura.

Paula y Sandra, a mi me da miedo dejarlas solas porque ustedes nunca ponen atención y después cuesta un montón hacerlas entrar a clases porque después se quedan afuera de la sala de clases.

Y no me pongai cara de víctima porque siempre haci eso.

Ya, hoy día...¡Álvaro te vas a quedar sin recreo!...jonathan...

A ver, me van a escuchar...me van a escuchar...me van a escuchar...shhhh

Íbamos a trabajar con el libro, pero...¡Gema!...no lo vamos a hacer, porque resulta que supongo yo, supongo no se si lo van a hacer, o a la misma hora no se, iríamos a cantar el himno nacional. Iban a hacerlo ahora a las nueve pero...no se si lo van a hacer ahora, y como llovió anoche puede estar muy...no se que van a hacer.

En ese momento, entra una de las profesoras ayudantes y comienzan a conversar sobre el himno. Luego de unos minutos de conversación entre ellas, la profesora jefe se dirige al curso.

P: Ya...vamos a hacer una cosa, vamos a hacer una cosa. Porque como no sabemos, vamos a iniciar una actividad en la pizarra, vamos a reforzar la letra f, está claro...que fue la que vimos el otro día. ¿Ya? Así que la vamos a reforzar, y vamos a hacer una cosa, van a venir a sacar sus cuadernos amarillos.

(Los niños y niñas se levantan rápidamente de sus asientos y mueven las mesas haciendo ruido).

P: ¡Calma, calma, calma!

Los niños y niñas sacan sus libros y poco a poco se van sentando en sus asientos. Mientras lo hacen, algunos niños comienzan a jugar y Patricio empuja a un niño que se quiere sentar con él. La profesora ve lo que está ocurriendo e interviene:

P: ¡Patricio! Yo no quiero que te portes mal y que molestes a tus compañeros. ¿Está claro? La mesa no la manda usted, la mesa la mando yo. ¿Estamos?

¡Ya! Isaías, me puede dar una explicación...¡Necesito que me coloquen atención porque si no, no van a saber!

A ver, miren...La tía Paulina...¿Me están escuchando Gema? ¡Oye! La tía Paulina shhhh...no tiene plumón rojo, porque mi plumón rojo casi no escribe. Entonce...entonce voy a hacer lo siguiente...miren. Como las mayúsculas, las mayúsculas o las letras grandes...¡Jonathan! ¡Jonathan después me vas a estar preguntando! Como las mayúsculas o letras grandes yo las hacía con color y no tengo lápiz de color, las voy a hacer con color negro. Y lo que ustedes van a escribir con lápiz de mina lo voy a escribir con plumón azul. Vuelvo a repetir....(La profesora repite la explicación diciendo que deben escribir las mayúsculas con lápiz de color en su cuaderno).

Luego de dar las indicaciones, comienza a escribir la fecha en el pizarrón. Y dibuja cinco cuadrados con las sílabas fa, fe, fi, fo, fu, debajo de cada uno de ellos. Mientras los está dibujando, le indica a los niños y niñas que deben hacer dibujos con palabras que comiencen con esas sílabas. Cuando termina, me dice que va a buscar algo al auto y me pregunta si me puedo quedar unos minutos con los niños. Entonces me indica que la "tía Fernanda viene en camino" y que está por llegar.

No alcanza a pasar un minuto, y entra por la puerta la profesora Fernanda. Parece sorprendida por el silencio que hay en la sala. Los saluda atentamente, y luego les pregunta si tienen que dibujar con esas sílabas. Ante lo que algunos estudiantes responden que si.

Los niños están tranquilos copiando lo que está en el pizarrón. Vuelve la profesora con el data show y se sienta en su mesa.

Después de unos minutos comienza a instalar el data show e intenta poner una película, pero no logra proyectarla. Entonces le dice a la ayudante que va a preguntarle a "Carlos" (De computación) para que se lo vea (Sale de la sala de clases y los niños y niñas continúan haciendo dibujos, mientras la ayudante les revisa los cuadernos de tareas).

Se me acerca una niña que copió lo que hizo la profesora en la pizarra, y me pregunta que tienen que hacer ahora. Yo le explico que tiene que dibujar cosas que empiecen con las sílabas que están escritas.

C: ¿Qué cosas empiezan con fa? (La niña me mira sin responder y se va a su asiento).

Después de un momento, vuelve con un fantasma en el recuadro "fa" y me pregunta que puede hacer ahora.

Yo le explico que tiene que dibujar cosas con las demás sílabas.

C: ¿Qué cosas comienzan con fe?

N: Foca.

C: ¿Con cuál de estas sílabas comienza foca? (mostrando el cuaderno) "Fo" ca.

(Piensa un momento la respuesta y me muestra con el lápiz el recuadro donde dice "fo")

C: Eso...muy bien.

N: Pero no se hacer focas...no me han enseñado.

C: Inténtalo, acuérdate cómo son las focas y te va a resultar.

(La niña comienza a dibujar la foca)

N: Ahora con fu...(se queda pensando unos segundos) ¡Fuma!

C: Si, fuma comienza con fu.

N: ¿Hago un niñito fumando?

C: Bueno, puede ser. (La niña comienza a dibujar y nuevamente me muestra el cuaderno).

N: Me salió feo. ¿Y aquí que tengo que hacer? (Señalando otro recuadro)

C: ¿Qué sílaba te falta a ver? Fe....fe...

N: ¡Fea!

C: Fea ¿Y cómo vas a dibujar fea?

N: Una...una...una niñita fea (Rie y se pone a dibujar)

C: A ver ¿Cómo te quedó la fea?

N: Rie y me muestra el dibujo.

C: Ahh, no te quedó tan fea (Risas). ¿Y con fi?
N: Fi...fi...fi
C: Una cosa que se come con salsa...
N: Limón
C: Limón ¿Empieza con fi?
N: No
C: Unas cosas que se comen con salsa y que se enrollan con el tenedor.
N: Tallarines.
C: Eso, pero tienen otro nombre.
N: Fideos
C: Fideos ¿viste? (Comienza a dibujar los fideos y cuando termina se acerca riendo a mostrármelo)
N: ¡Terminé!
C: Si quieres los pintas. (Cuando termina de dibujar va corriendo donde la profesora y le muestra el cuaderno. Vuelve a preguntarme).
N: La tía me dijo que eranviente ¿Qué e eso?
C: ¿Qué?
N: Que eranviente.
C: Que eranvientes...
N: Dijo la tía eso.
C: Mmmm, no se. Pero escríbele los nombres. Escribe Fabián, foca, fideo, fea.
N: No sé escribirlo. Tía ¿me lo escribe usted? (Comienzo a ayudarlo a escribir)

Algunos niños van terminando sus dibujos y se los muestran a la profesora Paulina. A algunos les hace correcciones y a otros les hace más recuadros con otras sílabas para que dibujen.

Vuelve Carla, la niña que estaba haciendo la tarea conmigo, y me muestra lo que la profesora le escribió en el cuaderno para que dibujara. Pero no sabe qué tiene que hacer. Yo observo lo que la profesora le escribió y no logro comprender qué es lo que tienen que hacer. Entonces le sugiero a Carla que le vaya a preguntar a la profesora. Pero ella no quiere.

N: Tía ¿Me puedo sentarme con usted aquí? (Indicándome la silla donde estaba sentada la profesora).
C: Es que va a venir al tiro la profesora.
N: Un ratito no ma.
C: Bueno, siéntese.

Otro niño se me acerca. Él acaba de terminar de copiar la primera tarea y me pregunta qué debe hacer. Yo le ayudo a encontrar palabras con fa, fe, fi, fo, fu.

Luego de unos minutos en los que continuamos haciendo la tarea, suena el timbre. Ambos salen corriendo, junto con el resto del curso.

DIARIO DE CAMPO N°7

Fecha: Lunes 27 de Septiembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 10:15 a 09:45 hrs.

Clases de Religión. Tocan el timbre para entrar a clases de vuelta de recreo. Los niños y niñas ingresan lentamente a la sala de clases de Religión.

Hay algunos niños y niñas en la sala y entra el profesor con un computador y un data show. Me saluda y se presenta mientras deja las cosas sobre la mesa.

Yo le pregunto si la profesora le contó que estaba observando, y me dice que algo le contaron. Entonces le explico que estoy haciendo una investigación para mi tesis.

El profesor deja las cosas en una mesa y se acerca a los niños que están adelante preguntándoles por los demás. Los niños le responden que están afuera en recreo.

El profesor sale de la sala a buscar a los que faltan. Y entra diciendo:

P: Necesitan invitación. (Entran más niños pero salen corriendo)

N: ¡Mire tío! Se están escapando.

P: ¡Cierre la puerta! ¡Cierre la puerta!

(Comienzan a entrar los niños y niñas)

N: Tío ¿Puedo ir al baño?

P: ¡No! ¿Viene de recreo no?

N: No.

P: ¿Viene de clases?

N: Si.

Otro niño le pide permiso para ir a tomar agua al baño.

P: ¿Por qué no tomó agua en el recreo? Eso se llama mala costumbre. Nada más que eso. A ver chiquillos siéntense...tomen asiento. (Los niños circulan por la sala de clases y no se sientan)

P: ¡Ya! ¡Niñas!

N: Niñas y niños

P: (Dirigiéndose a mi) Ella es una tía que nos viene a observar cómo se portan ustedes. Así es que se van a portar bien, porque van a dejar una buena imagen. ¡Ya vaya a sentarse! ¿Quiere que se lo quite? Ya...siéntate.

Vamos a orar, junten las manitos (Los niños continúan conversando).

¡Ya! Junten las manitos. Uno, dos, tres (Comienzan a rezar el padre nuestro todos a coro. Cuando terminan de rezar, les pregunta si les gusta cantar. Algunos responden que si y otros que no).

P: Vamos a cantar (Comienza a manipular el computador para poner un video de una canción).

Vamos a cantar el rey de la selva ¿ya?

Ns: Yaa.

(Comienza una canción que todos cantan muy animados haciendo unos movimientos con las manos al finalizar cada oración).

“Quién es el rey de la selva..uh uh
Quién es el rey del mar pa para para
Quién es el rey del universo
Y también quién es mi rey” (Se repite).

“Y digo: jota, e, ese, u, ese.
Jesús es el rey de la selva uh uh
Jesús es el rey del mar pa para para
Jesús es el rey del universo
Y también él es mi rey.
(Se repite todo una vez más).

P: Entonces niños ¿Quién es el rey de la selva?
Ns: Dios...Jesús.
P: Jesús. Muy bien. ¿No es el león?
N: No
N2: Si
P: Bueno ¿Quién es entonces? ¿Quién es el rey de la selva?
Ns: Dios...Jesús.
P: Jesús.

N: Profesor cantémosla de nuevo.
P: No, ya la cantamos ya po.
N: Otra otra.
(El profesor pone otra canción. Los niños sólo se saben algunas partes pero intentan seguir la letra).

Cuando termina, algunos niños gritan a coro “Otra, otra, otra”.

P: Hoy día vamos a ver la historia de un hombre que se llamaba Eliseo. ¿Les gustan las historias?
Ns: Sii
P: ¿Ustedes saben lo que era un profeta?
N: Siii
P: A ver
N: Alguien que hablaba de Jesús.
P: Ya muy bien, alguien que hablaba de Jesús.
N: Tío, tío (Los niños hablan al mismo tiempo)
P: Vamos levantando la mano.
N: Un profeta profetiza y dice algo que va a pasar.
P: Muy bien, muy bien. Eso es un profeta.

El profesor hace una pequeña introducción sobre Eliseo, y les pide que saquen sus cuadernos para escribir la fecha que está anotada en el pizarrón y el título de la historia: “Eliseo ejemplo a seguir”. Les da unos minutos para que copien. Y los niños y niñas comienzan a levantarse y a gritar. El profesor intenta hacerlos callar llamándoles la atención e indicándoles que se sienten y escriban

el título.

Un niño se acerca a mi y me pregunta si está bien la fecha que escribió en su cuaderno. Luego comienza a escribir el título de la historia y me pide que le borre una letra del título que le quedó mal escrita.

Los niños y niñas continúan haciendo ruido y jugando. El profesor detiene la película para llamarles la atención.

La clase se desarrolla en torno a la observación de la película. Los niños ven la primera parte, y responden las preguntas del profesor. Luego ven la segunda y la tercera parte, respondiendo nuevamente a preguntas.

La película no logra captar la atención del curso. Parecen aburridos y se ponen a conversar y a jugar. El profesor está constantemente llamándoles la atención para que se callen y se sienten.

P: (Dirigiéndose a un niño que estaba conversando) ¡Ya! ¡Cámbiate de puesto! Cámbiate, sale de ahí...Párate párate párate párate...párate...párate (El niño no se quiere levantar de la silla, pero finalmente lo hace) Allá siéntate (Indicándole una mesa al fondo).

Un niño se acerca a pedir permiso para ir al baño, pero el profesor no le da permiso.

Antes de poner la última parte de la película, les dice que después el va a repartir unos dibujos para pintar, pero que sólo se los va a dar, a quienes respondan bien las preguntas sobre la historia.

Cuando termina la película los niños y niñas están ansiosos por recibir un dibujo, y comienzan a gritarle al profesor que quieren contar algo sobre la historia.

Mientras están intentando llamar la atención del profesor, Mario le pide permiso para ir al baño. Quien responde que el recreo es para ir al baño.

Luego de unos minutos, Mario insiste llamando varias veces al profesor, para nuevamente pedirle permiso para ir al baño.

P: ¡No te dije!

Observo a Mario en su mesa: está sentado sin hacer nada y sin conversar con nadie. Sólo mira a sus compañeros y compañeras.

Keysie no participa de las actividades. Está acostada en dos sillas jugando con sus cosas, pero el profesor no le llama la atención como al resto de sus compañeros.

Los niños y niñas comienzan a pintar los dibujos que el profesor les entregó y el profesor se pasea por los bancos haciéndolos callar y revisando los cuadernos. De pronto se detiene al lado de un niño que está pintando, y le dice:

P: ¿La cara verde? ¿Por qué? ¿Es Hulk?

La clase continúa con los niños y niñas pintando los dibujos y pegándolos en sus cuadernos.

Los niños se levantan de sus asientos y conversan. Algunos están constantemente agrediendo a sus compañeros en forma física y verbal.

El profesor comienza a revisar los dibujos y a poner nota. Pero no todos han terminado.

Los niños y niñas continúan conversando y levantándose de sus asientos. El profesor los hace callar y los manda a sentar. Pero en un momento les dice que va a anotar en el libro a los que están de pie.

(Los niños están conversando, jugando y gritando. La situación parece incomodar al profesor).

P: ¡Ya! Voy a anotar a los que estén de pie. ¡Oye siéntate! ¡Oye Victor siéntate!
¡Ya! Los voy a anotar...dame tu nombre (Indicando a un niño)...tu nombre...(El niño no responde, pero los compañeros ayudan al profesor)

Ns: Fran Mondaca...Fran Mondaca. ¡Profesor! El otro se llama Isaías y el otro se llama Iván (El profesor anota los nombres)

Luego, el profesor hace el cierre de la clase, preguntándole a los niños y niñas sobre Eliseo y la historia que vieron.

Suena el timbre para recreo los niños y niñas salen rápidamente de la sala de clases.

DIARIO DE CAMPO N°8

Fecha: Martes 28 de Septiembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 08:30 a 09:45 hrs.

Clases de matemáticas. Entro a la sala de clases, y algunos niños y niñas están parados adelante como de costumbre. La profesora les indica dónde sentarse. Pero los niños que ya tienen asignado su asiento están parados o circulan por la sala.

P: A ver ...¡Quiero que cada uno ocupe su asiento para saber dónde están!
(Los niños conversan y la profesora los hace callar por unos minutos).

P: A ver...Adán...aquí adelante. Maritza siéntate con el Fabián. ¡Patricio siéntate!
¡Boris siéntate!...Eh...Polete siéntate con el Patricio, con el Patricio al rincón. Sandra...toma tus cosas y te vas para atrás. Jéssica...acá. Jean Carlos, con la Scarlet. Elías...con la María José (Elías no sabe dónde se tiene que sentar, parece no encontrar a María José)

P: Elías, como no vas a saber quién es la María José, es tu compañera desde kinder...¡Ella!
(Indicando a María José).
(Así continúa hasta que todos los niños están sentados. Hoy hay 33 niños y niñas presente.

Fran, uno de los niños del curso, se sienta en la mesa que está apartada del curso).

P: ¡Arriba! Arri...

Ns: ba

P: Al lado...cabeza...boquita...(Los niños llevan las manos al lugar que ella señala).

P: Arri...

Ns: ba

P: Al fren...

Ns: te

P: Al la...

Ns: do

P: Cabe...

Ns: za

P: Aba...

Ns: jo

P: Shhhh....A ver...van a hacer lo siguiente. (En ese momento me hace un gesto y me habla) ¿Me los puedes mirar? Porque voy a ir a buscar el data.

C: Si, vaya no más.

P: (Dirigiéndose a los niños y niñas) Van a venir a buscar, pero por filas, esta fila primero va a venir a buscar, este libro necesito. Cuando termine esta fila...la otra.

(La profesora se va, y me quedo con el curso, mientras ellos sacan sus cuadernos del mueble).

Luego de unos minutos, vuelve la profesora con el data y el computador. Me pide ayuda para conectarlo y me explica que es primera vez que ella lo va a conectar sola.

Toma una mesa desocupada y la ubica en el centro de la sala. Encima de la mesa pone el computador y el data.

Nos demoramos unos minutos en instalar todo y los niños comienzan a jugar. La profesora les llama la atención para que se callen y luego de un momento les indica que deben abrir su libro en la página 52.

Se va a su mesa a buscar un plumón y me hace un comentario:

P: Hoy día si traje plumón.

C: A bueno, yo tengo otro por si necesita (Debido a que una clase anterior le había prestado uno).

P: No si hoy día si traje. Lo que pasa que en el otro colegio tengo hartos plumones. Perooo...(Mientras busca en su bolso)

C: Y en ese colegio ¿Trabaja en la tarde?

P: Si. Colegio Particular.

C: ¿Le queda muy lejos?

P: No ¿Por dónde vives tú?

C: Peñalolén.

P: Por General Velásquez, hasta Vicuña. Y ahí para el otro lado.

C: Y termina aquí y corre para allá.

P: Claro po si yo salgo de aquí a la una y tengo que estar a las dos allá.

C: ¿Y a qué curso le hace clases allá?

P: Igual. Pero es distinto porque es otra realidad socio-cultural. Entonces, allá por ejemplo, yo ya tengo pasá casi todas las letras ya. Tan todos leyendo y escribiendo, si hay uno o dos que no... Pero bueno...es lo que hay.

(Toma el borrador que estaba buscando y se va adelante. Luego de un momento en el que intenta ordenar a los niños que están jugando, comienza a llamar la atención del curso).

P: Arri....

Ns: ba

P: Al fren...

Ns: te

(Continúa por un momento).

P: Antes de empezar la clase, primero que nada les voy a decir ¡Nadie me va a tocar el computador, ni el data! ¿Está claro?

N: Si (sólo un niño responde)

P: ¡Está claro!

Ns: Siiii

P: Eso está prohibido para ustedes, las únicas que lo podemos tocar son las tías, nadie más. El resto, nadie. ¿Estamos claros? ¿Matías eres sordo o qué parte no entiendes?

(El libro se proyecta en la pizarra y la cabeza de un niño tapa la proyección. Luego, un niño comienza a jugar haciendo sombras con las manos en la luz del proyector)

P: A ver, si usted quiere que veamos su linda cabeza todo el rato...córrase para acá. Ya van a guardar, solamente van a tener su lápiz de mina afuera porque...(Ve al niño que está jugando con la luz del proyector) ¿Sabes qué Elías? Vamos a hacer una cosa. ¿María José te puedes cambiar? El Elías no puede estar en este lado. ¡Cámbiate! Es tan infantil que no puede estar en este lado. Ya párate.

(Comienza a dirigirse al resto del curso)

Quiero sólo el lápiz mina afuera, no quiero lápices de colores porque no he dicho pintar nada.

La profesora les explica que van a resolver problemas matemáticos y comienza a leer las instrucciones del libro proyectado en el pizarrón. Los niños y niñas van repitiendo a coro lo que la profesora lee.

Constantemente les llama la atención para que guarden silencio y en algunas ocasiones les dice que si no se callan se van a quedar sin recreo.

P: ¿Quién va con la tía? ¡Yo quiero ver todas las cabecitas atendiendo a la tía!

De vez en cuando algunos niños o niñas se paran de sus asientos y la profesora inmediatamente les indica que se sienten.

Las profesoras ayudantes están revisando los cuadernos de tareas de los niños.

Observo a los niños y niñas en sus asientos. Las mesas y sillas son de diferentes formas y tamaños. Las mesas son de diferentes diseños y las sillas varían en sus alturas.

En algunos casos, no queda espacio para poner las piernas debajo de la mesa, debido a que la silla es muy alta. Apolonia, una de las niñas del curso, no puede poner sus piernas debajo de la mesa, por lo que se sienta de lado. No se ve cómoda.

Después de resolver dos problemas en el pizarrón, la profesora comienza a pasearse por los asientos de los niños y niñas para revisar lo que están haciendo.

P: ¿Quién va conmigo? A ver...(revisa el libro de unos niños) ¡Ya pue vamos escribiendo! ¡Vamos escribiendo! ¡Despierten! ¡Dónde tienen que ir escribiendo!
¡Si la tía escribe usted escribe!
(Mirando el libro de un estudiante) ¡Dónde escribí yo, en la línea de arriba o en la línea de abajo!
Fíjese dónde la tía escribe ¿Y dónde está escribiendo aquí?(Señalando a otro niño) ¡Ya pue!
¿Vamos a tener que mandar una comunicación otra vez?

Así continúa, paseándose por la sala, haciéndolos callar y pidiéndoles que levanten la mano cuando terminen.

Suena el timbre de recreo:

Ns: ¡Eeeeeeeeeee!

DIARIO DE CAMPO N°9

Fecha: Martes 28 de Septiembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 10:15 a 11:00 hrs.

Clases de Matemáticas. De vuelta del recreo, la profesora continúa haciendo los ejercicios en la pizarra y cuando terminan de hacer la guía de matemáticas, les pide que saquen otro libro.

P: ¡Ya! Ahora...shhhh... ahora vamos a hacer lo siguiente...¡Damián!...Siéntate, no he autorizado a nadie a pararse. ¿Quién terminó de hacer esto?

Ns: Yoooo

P: Entonces vamos a hacer lo siguiente. Van a ir ¡Por fila! Por fila, la fila que yo diga. Van a ir a dejar su libro amarillo y van a sacar el cuaderno rojo.
¡Eh! ¡Quién te dijo que te pararas! ¡Dije que van a ir por filas! Caminando, primero esa fila de allá.
¡Quién te dijo que te pararas!....Shhhh

N: ¡Tía, se paró la Ceci!

P: Shhhhh ¿Tamos listos? Ya, vamos a hacer lo siguiente. Esta fila cuando se pare...¡Nooo!...Se va a parar por acá, por este lado ¿Está claro? Y cuando vuelvan a su puesto, no van a volver por acá, van a volver por el lado de acá ¿Está claro? Ya, ahora... por allá (Los niños y niñas hacen lo que la profesora les dice)

Todos los niños y niñas retiran sus cuadernos y luego comienzan a resolver más problemas matemáticos.

La profesora va anotando en la pizarra y los estudiantes copian lo que ella escribe. Constantemente les llama la atención para que guarden silencio, se sienten y escriban lo que ella está escribiendo.

P: Shhh...Levánteme la mano el que vaya terminando. ¡Tonka termina! ¡Pero usted recién va en la fecha pos mi niño!

Levante la mano quién va conmigo. Shhhhh...¿Quién va conmigo?.....Uno, dos, tres, cuatro. ¡Cuatro niños!

No me levante, ¡No mienta! Que yo me estoy paseando y se Boris que está mintiendo. Con suerte me hacís la fecha. Shhhh.

(Se pasea por las filas mirando los cuadernos de los estudiantes).

P: Shhhh, ¡El que terminó no tiene derecho a conversar!....El que terminó no tiene derecho a conversar

La profesora continúa con la clase de la misma manera en que se ha desarrollado: resuelve los ejercicios en la pizarra, los niños repiten con ella cuando lee, copian en su cuaderno lo que la profesora escribe en la pizarra, la profesora los hace callar y les llama la atención si se levantan de sus asientos, les revisa los cuadernos, les dice que si conversan se van a quedar sin recreo.

Cuando les revisa los cuadernos, se da cuenta que hay algunos niños y niñas que no están haciendo lo que ella. Sin embargo, continúa avanzando con las tareas y sólo les dice que se van a quedar sin recreo si no terminan de copiar. Son muchos los niños y niñas que no están siguiéndola, pero están en silencio y la profesora continúa la clase.

De pronto un niño pide permiso para ir al baño.

N: Tía ¿Puedo ir al baño?

P: Ya, vaya. El que esté tranquilito yo lo dejo ir al baño, usted sabe. ¡Carla siéntate!

N2: Tía puedo ir al baño.

P: Para que pueda ir al baño, tengo que ver que escribe. Y si sabes que fue él recién ¿Para qué me pide permiso si tu sabes que yo no te voy a dar junto con él.

(Dirigiéndose al curso) Niños, ustedes saben que si uno fue al baño, yo no les voy a dar permiso altiro. ¿Sí o no?

Cuando la profesora termina de desarrollar la tarea en el pizarrón, sale de la sala y las ayudantes quedan a cargo.

Los niños y niñas se ven muy inquietos y las profesoras intentan mantenerlos en silencio y sentados (Sin muchos resultados).

La voz de la profesora se escucha solamente con llamados de atención hacia los niños y niñas.

P: ¡Cállate! Sandra...Carla a tu puesto...Kevin...Shhhh...¡Oye! Te vas a quedar sin recreo...Sandra

siéntate.

(Luego de un largo rato en que intenta mantener el orden de esta manera, comienza a utilizar otra técnica).

P: ¡Las manos arri...!

Ns: Ba

P: ¡Los pies en la cabe...!

Ns: Za.

P: ¡Las manos en la n u

Ns: Ca

P: ¡A ver! ¡En sus puestos! ¡Nadie de pie! ¡Oye Matías! ¿La puedes cortar de molestar a tu compañera?

Las manos en la espal...

Ns: Da.

P: En la rodi...

Ns: Lla.

P: Las manos en la ore...

Ns: Ja

(Así continúa por unos minutos. Luego vuelve a llamar la atención de los niños y niñas en forma individual, indicándole por sus nombres que se callen, se sienten o hagan las tareas para salir a recreo).

La labor que cumplen las profesoras ayudantes se limita a mantener el orden en la sala. En ningún momento se observa que les ayuden a los niños o niñas a resolver una duda, hacer una tarea o completar un ejercicio. Los estudiantes sólo reciben retos, órdenes y amenazas de parte de las profesoras ayudantes.

Cuando faltan sólo unos minutos para salir a recreo, la profesora hace salir a los que terminaron de copiar la tarea.

P: ¡A ver! Daniela salga a recreo...Josefina salga a recreo...Carla...Damián... Fabián...Sandra salga a recreo...Natanael...Juan...Boris...Scarlet...Victor... salgan a recreo (En ese momento suena el timbre y la profesora deja salir a los demás).

DIARIO DE CAMPO N°10

Fecha: Miércoles 29 de Septiembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 08:30 a 09:45 hrs.

Clase de Lenguaje. La profesora distribuye a niños y niñas en sus asientos como de costumbre. Mientras tanto, yo le ayudo a una de las profesoras a instalar el data y el computador.

P: Kevin ven a sentarte acá con Boris... Damián ¿Con quién estás sentado?

D: Con nadie.

P: Alejandro...quiero que te sientes con el Damián. Y Adán...siéntate ahí.

(A Keysie la sienta en el banco que está aparte mirando hacia el curso).

Una vez que están todos sentados, les pide que vayan a sacar los libros como de costumbre. Todos los niños y niñas se paran al mismo tiempo y la profesora les indica que se sienten hasta que ella diga cuál fila va a ir primero.

La mesa de la profesora está llena de libros, estuches, carteras, cuadernos, un hervidor y tazas. No queda espacio para poner nada más, ni tampoco para trabajar.

Una vez que todos tienen sus libros, la profesora les indica que deben abrirlo en la página 55.

Pasan 15 minutos y la clase todavía no comienza. La profesora intenta llamar la atención de los niños para que comience la actividad.

P: ¡Ya! ¡Arriba! Arri...

Ns: Ba

P: Aba...

Ns: Jo...(Así continúa por un momento. Cuando están en silencio comienza con la actividad).

La profesora lee un texto con la letra "fr" y los niños y niñas van repitiendo en forma mecánica, sin mirar a la profesora. Acomodan sus mochilas, le dan la espalda a la profesora y repiten lo que ella dice. Se pierde el objetivo de la lectura colectiva.

Lo mismo ocurre con la lectura de las instrucciones.

La profesora va realizando los ejercicios en la pizarra, haciendo preguntas a los estudiantes. Sólo un par de ellos contesta correctamente a las preguntas que la profesora les hace, pero sus voces se escuchan fuerte y el resto hace coro de lo que ellos dicen. La profesora continúa avanzando.

Cada cierto tiempo la profesora les pide que levanten la mano a los niños y niñas que la están siguiendo en el desarrollo de las actividades. Pero sólo unos pocos lo hacen y ella continúa avanzando en la actividad.

Cuando la profesora termina un ejercicio, comienza con otro y les pide a los estudiantes que salgan a la pizarra a marcar las letras que ella les indica.

Todos los niños y niñas quieren salir adelante. Se levantan de sus sillas para llamar la atención de la profesora y le gritan para que los tome en cuenta.

En la última fila está sentado Patricio. Está solo y copia los ejercicios de la pizarra. Cuando hay que hacer un ejercicio en la pizarra, Patricio se levanta de su silla, mueve las manos para que la profesora lo vea, grita: "Tía yo...yo tía". Pero la profesora saca adelante a otros compañeros.

Patricio arruga la frente, se ve ansioso, se para, se sienta, se mueve en su silla.

Luego se acerca a la profesora y le pide permiso para ir al baño y sale de la sala. Se demora sólo unos segundos y vuelve. Se sienta en su banco, se para, conversa con una profesora ayudante, se sienta, se estira como si tuviera sueño.

Luego se acerca a un compañero y le pide lápiz rojo. El niño le presta un lápiz que no tiene punta. Patricio se acerca a mí y me pide que le saque punta con el corta cartón. Después vuelve a su asiento y, en silencio, copia la actividad del pizarrón. Ya no participa.

Mientras la profesora va escribiendo en la pizarra, algunos niños comienzan a avisarle que ya terminaron lo que ella hizo.

P: (Escribiendo la letra f en el pizarrón) Subo...bajo...una vueltecita y el nudito.

N1: Ya terminé

N2: Terminé

P: Oye aquí no es competencia, es quién lo hace mejor no es competencia.

Continúan haciendo la actividad hasta que suena el timbre para recreo. Los niños y niñas salen de la sala. Adentro se quedan las profesoras tomando desayuno.

DIARIO DE CAMPO N°11

Fecha: Martes 28 de Septiembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 10:00 a 11:15 hrs.

Los niños y niñas entran a la sala de clases y la profesora me explica que ella tiene que salir a "arreglar una situación que ocurrió ayer" y que tendré el gusto de ver a la tía Verónica haciendo clases.

Los estudiantes están de pie y conversan, por lo que la profesora utiliza su método para llamar la atención.

P: Las manos hacia arri...

Ns: ¡Ba!

P: Aba...

Ns ¡Jo!

P: Al la...

Ns: Do

P: Arri...

Ns: Ba

P: Todos calla...

Ns: Dos.

P: Ya, muy bien. ¿Con qué letra estamos trabajando? (Le indica a los niños y niñas que vayan levantando la mano para dar las respuestas, pero que no se levanten de sus asientos).

Los niños y niñas gritan ansiosos por responder las preguntas de la profesora.

Patricio está sentado al final de la sala y levanta la mano para responder, pero no lo consideran. La profesora ni siquiera lo mira. Él parece decepcionado y se vuelve a sentar. En silencio continúa copiando las actividades desde el pizarrón.

A medida que los niños y niñas van haciendo sus tareas, le muestran los cuadernos a la profesora para que se los revise.

Una niña (Carla) se acerca a mi y me muestra su cuaderno con la tarea que está haciendo. Patricio observa mi conversación con ella, y comienza a gritarle: "Enferma", "enferma", "enferma". Parece celoso de la situación.

Mientras están haciendo la actividad, Keysie se entretiene sacándole punta a un lápiz. No está escribiendo en su cuaderno.

Mario, está sentado en su asiento con el cuaderno cerrado. La profesora se pasea por los asientos revisando las tareas, pero no le dice nada a Mario. Parece no verlo.

La profesora se esfuerza en mantener el orden del curso y los hace callar constantemente. Poco a poco los estudiantes van dejando de lado las tareas y se ponen a jugar. La profesora va perdiendo la paciencia y cada vez habla en un tono más alto. Finalmente, termina gritando fuertemente a los niños y niñas.

P: ¡Oye! ¡Pásame esos palos de helado Mario! ¡Recoge esos palos de helado y los dejas ahí!
¡Natanael! ¡Quieres romper ahora los materiales de la tía Paulina! ¡Deja esos palos de helado ahí!
¡Cuando los necesites no vas a tener!

La clase continúa de esta manera, hasta que suena el timbre de recreo.

DIARIO DE CAMPO N°12

Fecha: Lunes 04 de Octubre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 08:30 a 09:45 hrs.

Clases de Lenguaje. Entro a la sala y me siento en una mesa desocupada al fondo. La profesora está ubicando a los niños y niñas en sus asientos como siempre.

De pronto comienza a instalar el data, y quedan 3 estudiantes parados adelante. Parece no darse cuenta de que están ahí. Luego entra una de las profesoras ayudantes y se ponen a conversar mientras los tres niños continúan de pie, adelante, con sus mochilas puestas.

Luego de 10 minutos, la profesora termina de ubicar a los alumnos que faltaban.

P: ¡Ya! A ver. Cony, siéntate con el Jan Carlo... Adán...con el Boris...Kevin...acá.

Mientras la profesora está haciendo esto, llega un niño atrasado y se queda parado en la puerta con la mochila puesta. Las profesoras parecen no verlo. Uno de sus compañeros le grita a la profesora, avisándole que llegó alguien atrasado, pero ella no le hace caso. Parece que no lo escuchó.

Entonces, el niño que está sentado, le dice que se siente con él. Pero el niño que viene llegando parece asustado y no se atreve a sentarse sin la aprobación de la profesora.

Luego de unos minutos, el niño se acerca tímidamente a la profesora y le pregunta dónde puede sentarse. Entonces ella le indica el lugar y el niño se sienta.

La profesora comienza la clase, mostrándoles una guía en el pizarrón (Data show).

P: Niños esta guía es la que no alcanzamos a hacer el otro día. Ehh...pero...¿Me están escuchando?...Porque mañana hay prueba. Hoy día...¡Escuche!...No va a ir tarea para la casa. La tarea, le voy a decir a las tiás, que la tarea sea estudiar para la prueba de mañana. Así que eso va a ser.

Ahora...hoy día les voy a hacer un repaso, y mañana es muy importante que venga. Por que de eso...escuche...de eso depende mucho el que pase o quede repitiendo ¿Está claro? Por lo tanto necesito que pongan mucha atención.

Comienza la rutina de sacar los libros fila por fila, cuando la profesora lo indica.

Algunos niños no van a buscar sus cuadernos cuando la profesora lo indica. Ella se pasea y les llama la atención para que los vayan a buscar.

Mario no fue a buscar su cuaderno, pero no le dice nada. Aunque pasó por su lado.

Comienza la clase y le llama la atención a los que conversan. De pronto, le habla a Patricio.

P: ¿Quién sigue hablando allá atrás? ¡Patricio! ¡Ya! Oye, una cosa. (Dirigiéndose al curso) No quiero ver que en los recreos tomen una piedra. Patricio, usted hoy día no te has portado mal, pero no voy a dejarte salir a recreo porque no quiero esperar a que te portes mal, porque tu en los recreos te vas

a meter con los niños grandes a pelear. Así que hoy día te vas a quedar aquí. (En la sala hay un silencio total. Todos los niños miran a la profesora y a Patricio)

(La profesora continúa) ¿Está claro? Porque tu te vas a meter con los niños grandes a pelear y después traes a todo el mundo para acá, a todos los niños grandes y tirai a pelear a los chicos contra los grandes. ¿Sí o no?

(Patricio no la mira. Está mirando el cuaderno y mueve la cabeza diciendo no)

¿Cómo que no?

La profesora continúa con la clase como los otros días y los niños y niñas copian de la pizarra. Cuando termina de escribir en el pizarrón, se va a su mesa y conversa conmigo y con las profesoras ayudantes. Los niños continúan copiando la tarea.

De pronto, se levanta y grita:

P: ¡Ya tamos listos vamos con la otra!

Ns: Noooooooo.....siiiiiiii.....nooooo

P: Ya voy a revisar. (Les da un tiempo más para que terminen de escribir).

Luego proyecta otro ejercicio en el pizarrón y los deja copiando. Vuelve a conversar con las profesoras en la mesa de atrás.

Así lo hace un par de veces más, y después comienza a pasearse revisando los cuadernos de los niños.

Cuando pasa por el lado de Mario lo ve...después de casi una hora de clases. Mario está sentado sin hacer nada...como de costumbre. Pero esta vez logra llamar la atención de la profesora.

P: ¡Ya po despierte! ¡Dónde está su cuaderno! ¡Su cuaderno! ¡Anda a buscarlo! ¡Qué estay esperando que llegue tu sirviente a buscarte las cosas! ¡Anda a buscarlo, ya saque el cuaderno! (Mario se levanta de su asiento y va a buscar su cuaderno. La profesora continúa mirándolo y dándole indicaciones en un tono muy fuerte y golpeado. Mario parece asustado).

P: ¡Ya! Pone la mochila atrás, cómo vas a escribir sobre la mochila ¡Vamos escriba! (Se aleja de la mesa de Mario y observa a los demás)

Mario continúa sin hacer nada y con su mochila arriba de la mesa. Pero la profesora ya no lo está mirando.

La rutina continúa hasta que suena el timbre para recreo y todos los niños salen de la sala.

DIARIO DE CAMPO N°13

Fecha: Martes 05 de Octubre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 10:00 a 11:15 hrs.

Hoy los niños y niñas tienen la prueba de lectura y la profesora me pidió que fuera a ayudarla porque van a dividir el curso en diferentes salas.

Cuando los estudiantes vuelven del recreo, la profesora les dice que sólo deben tener el lápiz y la goma de borrar en la mesa. Pasa puesto por puesto diciéndoles: "Lápiz y goma"; "Lápiz y goma"; "Lápiz y goma".

De pronto entran a la sala tres educadoras diferenciales que vienen a buscar a algunos alumnos para llevárselos a hacer la prueba en otras salas.

P: A ver, los siguientes niños se van a parar sólo con su lápiz y su goma. La tía Emilia los va a nombrar. Calladitos.

E: El Fabián, el Kevin Soto, Gema, Victor, Jason, la Paula y la Francisca.

P: Pónganse acá al lado de la tía en una filita.

Así continúan dividiendo al curso en grupos y algunos niños le gritan a la profesora para salir de la sala.

Ns: Yo tía, yo tía.

P: No, el resto se va a quedar acá.

N: ¡Ahhhhhh!(Con tono de decepción).

Los niños y niñas piden constante ayuda para realizar la prueba. Pero al parecer es sólo inseguridad y falta de confianza en sus propios conocimientos. Ya que cuando piden ayuda, comienzo a preguntarles y reconocen todas las letras, logran leer sílabas, palabras e incluso oraciones. Sin embargo, al estar solos, piden ayuda a cada instante y requieren la presencia de una profesora para leer.

Cuando terminan la prueba la profesora les va pasando una hoja para que pinten mientras el resto termina.

Cuando vuelve la profesora Emilia, le pide las pruebas a la profesora Paulina:

E: Ya...¿Dónde están los cerebritos?

Después de terminar la prueba los niños sólo pintan y juegan.

DIARIO DE CAMPO N°14

Fecha: Lunes 18 de Octubre de 2010

Lugar: Sala de clases Kinder A.

Hora: 08:00 a 08:30 hrs.

Entro a la sala de clases y saludo a la profesora. Adentro está ella con una auxiliar y un niño.

De 8:00 a 8:30, los niños y niñas de kinder tienen plan lector igual que todos los cursos del colegio.

Me siento en una silla y comienzo a escribir. La profesora está ordenando las mesas. Las pone todas juntas en un costado de la sala de clases.

Las sillas de los niños y niñas son pequeñas y de distintos colores. Cada una tiene el nombre de un niño pegado en el respaldo. Las mesas también son de distintos colores y tienen forma cuadrada.

De pronto entra un niño por la puerta principal y la profesora lo saluda.

P: Hola. ¿Qué te había pasado que no habías venido?

N: Fui a San Javier.

P: Fuiste al sur el fin de semana.

N: Fui a ver a mi hermano

P: A tu hermano, ahhh.

La sala es amplia y luminosa. Tiene un ventanal grande que da a un patio interior que sólo utilizan ellos. En el patio hay una jardinera con plantas y árboles. En el piso hay neumáticos para jugar.

En el interior la sala tiene un mural con dibujos de trajes típicos chilenos; percheros con nombres donde cada uno cuelga su mochila al entrar.

Al lado del perchero, hay una pizarra blanca en la que están anotados los días de la semana y los nombres de todos los niños y niñas del curso. Mientras los estudiantes van llegando, escriben su nombre en el recuadro que les corresponde.

Dentro de la sala de clases hay un baño. Todas las medidas de los artefactos están pensadas para ellos y el espejo también está a su altura.

Adentro está decorado con fotos de niños y niñas lavándose las manos.

De pronto llega una niña y un niño, pero no entran por la puerta principal de la sala, sino que ingresan por el ventanal que da al patio.

El patio de kinder tiene una reja que sirve de entrada al colegio. Es decir, los niños y niñas ni siquiera ingresan al colegio para entrar a la sala. Entran directamente de la calle a su sala de clases.

Los niños entran, dejan sus mochilas en el perchero, toman sus sillas y las ubican donde quieren. La profesora no les dice nada y ellos solos se ponen a leer un papelógrafo donde está escrito el abecedario. Se nota que fueron ellos mismos quienes escribieron el papelógrafo, ya que las letras son todas de distinto tamaño y escritas con trazos irregulares.

Luego la profesora les dice en tono amable:

P: Ya niños, vayan a leer.

Los dos niños que estaban mirando el papelógrafo, se dirigen a un mueble que contiene muchos

libros de cuentos con ilustraciones y sacan uno bastante grande. Se sientan juntos, cada uno en su silla y comienzan a mirar los dibujos del libro.

Una niña toma otro libro y se sienta a mirarlo mientras come un yogurt con cuchara.

De a poco van llegando más niños y niñas, los que entran directamente a la sala por el ventanal. Ellos no ingresan al comedor por llegar atrasados (Como los niños de educación básica).

Los niños y niñas están muy tranquilos mirando los libros y los que van llegando saben lo que tienen que hacer: cuelgan sus cosas, se anotan en la pizarra de asistencia, toman su silla, se sientan y escogen un libro para leer.

Los niños y niñas se ven muy tranquilos observando los libros y conversando entre ellos.

De pronto la profesora sale a llamar por teléfono, y se queda la auxiliar con los estudiantes. Quienes continúan leyendo sus libros.

La auxiliar está arreglando unos papelógrafos que están pegados en el ventanal.

Dos niñas, Estrella y Yamilet juegan sentadas en una alfombra. Usan un juego con palitos de madera y construyen casitas con ellos.

La auxiliar toma una caja de zapatos forrada en papel de regalo y comienza a enrollar trocitos de papel confort. Cuando termina de llenar la caja, la deja sobre una mesa.

Llega otra niña y se une al juego de Estrella y Yamilet.

Los niños y niñas se mantienen jugando tranquilamente hasta que suena el timbre que indica el término del plan lector.

08: 35 de la mañana y llegaron 7 niños en total.

DIARIO DE CAMPO N°14

Fecha: Martes 19 de Octubre de 2010

Lugar: Sala de clases Kinder A.

Hora: 08:30 a 09:45 hrs.

Suena el timbre que indica que se acabó el plan lector. Entro a la sala y me siento en una silla a observar.

Adentro está la profesora jefe y la auxiliar.

Hay ocho niños y niñas dentro de la sala. Algunos están sentados en la mesa grande formada por todas las mesitas pequeñas y otros juegan en el piso con libros y juguetes didácticos.

De pronto la profesora les dice: "¿Vamos a sentarnos?" y los niños toman los libros y juguetes que

están usando y los dejan en el mueble en que se guardan.

La auxiliar saca una alfombra desde otro mueble y un niño le ayuda sacando otra. La ubican en un costado de la sala, al lado del ventanal donde están pegados los papelógrafos con letras.

Llegan más niños y niñas que entran por el ventanal del patio y ordenan sus cosas. Mientras la auxiliar instala las alfombras con la ayuda de un niño, la profesora está con los niños que acaban de llegar y les ayuda a escribir su nombre en la pizarra de la asistencia.

El resto de los niños conversan y ordenan las cosas que usaron durante el plan lector.

Una niña está tomando agua y da vuelta el vaso sobre la mesa. Nadie le dice nada. Ella va a buscar la cajita con confort y seca la mesa. El confort lo bota en el baño.

La auxiliar toma una silla y se sienta a un costado de la alfombra. Los niños y niñas comienzan a sentarse en la alfombra al lado de ella. Tranquilamente esperan a que la profesora termine de ayudarle a los niños que se están anotando.

Los niños y niñas conversan, se cuentan anécdotas y juegan hasta que la profesora se acerca al grupo y comienza a cantar:

P: ¡Hola hola!...Buenos días amigos cómo están...

Ns: ¡Muy bien!

P: Buenos días amigos cómo están

Ns: Muy bien

P: Si queremos conversar, si queremos hoy jugar...Buenos días amigos cómo están

Ns: ¡Muy bien!

P: (Deja de cantar y les habla) Buenos días amigos.

Ns: Buenos días tía Wilma

Aux: Buenos días niños y niñas.

Ns: Buenos días tía Verónica

P: ¿Cómo amanecieron hoy día chiquillos?

Ns: ¡Bien!

N1: Yo amanecí flojo.

P: Ahhh, a lo mejor es porque ayer no viniste (Ríe) ¿Qué día fue ayer?

Ns: Lunes

P: ¿Y qué día es hoy?

Ns: Jueves, no tía es Martes.

P: ¡Excelente! (Comienzan a cantar canción con días de la semana).

Hoy es Martes.

N1: Tía, una señora que venía el otro día en el bus, rompió el asiento y tenía que pagarlo. Porque la rompió.

P: Pero cómo ¿Se sentó y se rompió?

N1: No, venía con tanto peso, venía con un bolso con harta ropa.

P: Pero cómo la traía en las piernas, ¿Cómo hizo tira el asiento?

N1: Venía...se las puso en las piernas y después rompió el asiento así.

P: Ohh (Ríe) Chuta... Bueno, hoy día vamos a hacer escritura. ¿Se acuerdan qué estábamos

escribiendo?

Ns: Papá, mamá.

P: Si, y esas ¿Eran palabras largas o cortas?

Ns: Largas.

P: Largas muy bien, ¿Y se acuerdan cuáles palabras cortas vimos?

Ns: Tren, sol.

P: ¿Y qué otras palabras largas?

Ns: Zapatilla.

P: Zapatilla, ¿cuántas veces sonaba zapatilla?

Ns: Za...pa...ti...lla ¡Cuatro, cuatro, cuatro!

P: ¿Y tren cuántas veces suena?

Ns: Tren...u...no...(Se confunden con la palabra uno)

P: ¿Cuántas veces suena la palabra tren?

Ns: U...no..(se quedan pensando)

P: Uno es otra palabra ¿Y cuántas veces suena?

Ns: Dos...

P: Bien. Bueno, entonces hoy vamos a escribir a leer y después yo les voy a contar un cuento.

Llegan más niños por el ventanal y se van incorporando a la alfombra. Uno de ellos llega con una herida en la frente y la profesora le pregunta qué le pasó. Luego un compañero comienza a molestarlo diciendo que se puso rojo y la tía le dice:

P: Cristian no lo molestes por favor, porque el viene después de varios días, entonces hay que felicitarlo porque vino al colegio ¿Cierto? Y preguntarle ¿Estuvo enfermito?

N: No.

P: Ahh ya. Y ¡Ahora qué hacemos! Cuando estamos en la alfombra, nos sentamos en postura india y escuchamos lo que estamos conversando. Y el que quiere hablar, levanta la mano.

Vamos a comenzar entonces con las palabras largas y las palabras cortas. ¿Quién me puede decir una palabra corta?

N: Pan

(Varios niños dicen palabras cortas entre ellas sol, pan y tren. Luego la profesora les dice).

P: Ya, ¿Cuál palabra corta elegimos para escribir entonces?

Ns: ¡Sol!

P: ¿Sol? Ya. ¿Con qué letra comienza sol?

Ns: Con la ssssss

P: La ssss de qué

Ns: La de serpiente

P: Igual que serpiente. A ver Sebastián ven a mostrármela (La profesora le pasa una regla para que encuentre la letra en el papelógrafo donde está el abecedario escrito por ellos. Luego le pregunta a los demás compañeros) ¿Es esa?

Ns: Siiiiiiiiii

P: ¡Perfecto! (Le entrega un lápiz mina al niño que señaló la letra, para que escriba en el papelógrafo. Cuando termina de escribir la letra s, la profesora la marca con un plumón).

P: ¡Si muy bien! Vamos a marcarla entonces porque quedó perfecta. Ssssssss.

¿Cuál letra viene ahora?

Así continúa la clase, con los niños escribiendo palabras cortas y largas letra por letra en el papelógrafo.

Durante la clase, los niños y niñas suelen contar anécdotas a la profesora. Ella los escucha y les hace comentarios sobre lo que ellos cuentan.

Siguen llegando niños y niñas atrasados y se incorporan a la clase. Una niña llega con un peluche, se sienta en la alfombra con él y lo abraza. La profesora no le dice nada.

De pronto un niño se equivoca al escribir la letra "n", pero reconoce su error y le dice a la profesora.

N: Me equivoqué tía.

P: ¿Por qué?

(El niño le muestra la letra escrita al revés pero no le sabe explicar cuál es el error)

P: Bueno, la borramos. Por eso es que hacemos las letras primero con lápiz mina, porque si se equivocan la podemos borrar. Si usamos el plumón no se puede borrar (Después de borrar, la profesora le ayuda a escribir la letra "n")

Luego sale adelante una niña para escribir la letra "a" y la profesora le dice que está bien pero que le quedó un poco angosta. Entonces algunos niños se ríen y la profesora les dice:

P: ¿Por qué se ríen? Si lo hizo bien. Además nosotros estamos aprendiendo aquí, nosotros nos podemos equivocar ¿cierto?. Sí porque estamos aprendiendo. Por eso que estamos en kinder, porque nos podemos equivocar y podemos rectificar y hacerla bien.

N: Siiii

Cuando termina la actividad de escribir, comienza la lectura y los niños van leyendo lo que escribieron y lo que está escrito de días anteriores.

Los niños y niñas van leyendo de a uno y cuando terminan, el resto de los compañeros aplaude.

Luego comienza la actividad en que la profesora les lee un cuento. Los niños y niñas siguen sentados en la alfombra y la auxiliar comienza a leerles el cuento "El viejo concilia sueños". Mientras les lee, va mostrando las imágenes del libro y les hace preguntas sobre lo que acaba de leer. Los niños y niñas le prestan atención, miran los dibujos con interés y comentan sobre sus experiencias relacionadas con la temática del cuento.

De pronto una niña se levanta de la alfombra, va hacia la caja del confort y entra al baño sin que nadie le diga nada.

Cuando terminan de leer el cuento, la profesora jefe les dice que ahora van a comer la colación, pero que antes van a cantar. Les pregunta qué canción quieren cantar y los niños y niñas eligen tres canciones.

Al terminar la profesora canta: "A guardar a guardar, las alfombras a guardar". Los niños y niñas ayudan a guardar las alfombras en el mueble y luego sacan sus colaciones.

Toman sus sillas y se sientan a las 9:30. Luego de la colación, esperan el timbre para salir al patio.

En total llegaron 17 estudiantes de los 24 que conforman el curso.

DIARIO DE CAMPO N°15

Fecha: Lunes 25 de Octubre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 08:30 a 09:45 hrs.

Cuando llego a la escuela me encuentro con la profesora Paulina y le ayudo a llevar los equipos a la sala de clases.

Dentro de la sala de clases están los niños y niñas con el inspector. Cuando llegamos él se va, y le ayudo a la profesora a instalar el computador.

Los alumnos conversan o juegan mientras terminamos.

De pronto la profesora ve a Patricio con un balde en la cabeza:

P: ¡Patricio! ¡Sácate ese balde de la cabeza! ¡El otro día me dijeron cosas muy feas tuyas! ¡La tía Verónica me dijo que tu le faltabas el respeto! ¡Qué ella te daba órdenes y tu te reías de ella! ¡Eso es verdad o no!

Patricio: (Su rostro refleja rabia, impotencia. Guarda silencio por unos segundos y luego le contesta a la profesora con voz temblorosa) "No".

P: ¡O sea está mintiendo ella! ¿Eso me estás diciendo?

Patricio: (Guarda silencio un momento) Yo nunca le he faltado el respeto a la tía por si acaso.

P: ¡No – me – con -tes – tel...Yo no soy su mamá, seguramente así le contesta a su mamá.

Hay un absoluto silencio en la sala. Todos los niños observan la situación con los ojos bien abiertos. Miran a Patricio.

La profesora continúa hablándole a Patricio:

P: Hoy día, si tengo que salir vas a salir conmigo ¿Ta claro? (Patricio no contesta)
¿Está claro? ¿Está claro?...Sí tía...¿Está claro?

Patricio: Sí tía.

La profesora continúa preparando las cosas para la clase, y luego se dirige nuevamente a los alumnos:

P: A ver...Cristian...siéntate detrás de las niñas...Te quiero sentado detrás de las niñas. (Cristian toma sus cosas y se sienta donde la profesora le indica)

Comienza a distribuir a los niños y niñas como siempre.
Continúa instalando el computador, y le ayudo a tapar el sol que entra por las ventanas.
Cuando todo está listo, se para adelante y comienza a llamar la atención de los niños y niñas como siempre:

P: ¡Arriba! Escúchenme. Arriba...(etcétera).

Luego les explica que van a repasar las letras y van a leer una receta. Comienza la clase con la lectura de la actividad que se refleja en el pizarrón.

(Son las 08: 30 y suena el timbre que indica el término del plan lector. Pero, como todos los días, los niños y niñas de primero no tuvieron plan lector.)

Llegan a la sala los niños atrasados que estaban en el comedor esperando. Los distribuye como de costumbre.

Keysie está sentada en la mesa aparte y come galletas durante la clase.

Mario llega atrasado y la profesora le indica que se sienta al lado mío. Mario se sienta con la mochila puesta en la espalda. Así se queda.

P: Para los que llagaron, estamos viendo un tipo de texto nuevo, que se llama receta de cocina. ¡Matías! ¿Tienes algo que decir? Porque si tienes algo que decir dilo altiro, porque si vas a estar molestando te vas para afuera. ¿Entendiste?
Vuelvo a repetir, las recetas de cocina, están conformadas por dos partes. Primero que nada...¡Paula! ¿Paula quieres cambiarte de puesto?

Paula: No.

P: Ya entonces se queda tranquila y escucha...Daniela lo mismo.

Mario continúa con la mochila puesta mientras la profesora lee la receta y responde a las preguntas de la guía. La profesora ¿no lo ve?...
Cuando termina, les indica a los estudiantes que deben sacar el cuaderno amarillo. Mario se saca la mochila y pone sobre la mesa un cuaderno que no tiene forro de ningún color. Tiene unos dibujos animados en la portada. Al parecer es el cuaderno que ocupa para todas las clases.

Le pregunto a Mario por su cuaderno amarillo y me responde: "Estaba lleno de polvo".

Después de un momento, Mario me dice: "Tía...no tengo lápiz".
Busco un lápiz entre las cosas que están en la mesa de la profesora, le saco punta y se lo entrego.
Luego me pide un lápiz de color para las mayúsculas.

Mario: (Dirigiéndose a mi) Tía ¿Copio la fecha? (La profesora está escribiendo una actividad en la pizarra y en la parte de arriba escribe la fecha como de costumbre).

Luego de que la profesora escribe la actividad en la pizarra, se va a sentar a su mesa atrás. Los niños y niñas copian la actividad desde la pizarra y la profesora les llama la atención cada cierto tiempo.

Observo el cuaderno de Mario y sólo tiene escrito: "Lun" en la parte de arriba del cuaderno (Le ayudo a continuar).

De pronto llega Fernanda, una de las profesoras ayudantes y se sienta al lado de Keysie. Keysie no está haciendo la actividad, pero esto no parece llamar la atención de la profesora quien comienza a revisar los cuadernos de tareas.

Llega la profesora Verónica y la profesora Paulina sale de la sala.

09: 20 de la mañana. La clase continúa de la misma manera: los niños y niñas copian desde el pizarrón una actividad que deben desarrollar.

Algunos se acercan a mi y me muestran sus cuadernos preguntándome que letra deben escribir. La mayoría está recién escribiendo el título. Las profesoras... "hacen sus cosas".

Suena el timbre para recreo. Mario escribió la fecha y el título de la actividad.

Todos salen a recreo y las profesoras se quedan en la sala a tomar desayuno.

DIARIO DE CAMPO N°16

Fecha: Lunes 25 de Octubre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 10: 00 a 11:15 hrs.

Clases de religión. Los niños y niñas vuelven de recreo. Keysie no entra a la sala.

El profesor intenta hacerlos callar y les indica uno a uno que se sienten. Luego utiliza su propia técnica:

P: Un, dos, tres, momia es.....(Los niños y niñas se demoran unos segundos en reaccionar, pero se quedan quietos y guardan silencio)

El profesor repite el "juego" tres veces y luego continúan los niños. Él les dice que paren, pero no le hacen caso.

P: Ya...sigan y no vamos a cantar nada. Ellos quieren jugar todo el rato. Ya, junten las manitos y vamos a orar (Rezan el padre nuestro).

La clase comienza con canciones en el data show y los niños y niñas cantan.

La tercera canción produce algo distinto en el clima del curso. Los niños y niñas se miran a la cara,

buscan sus caritas y sonríen con sus compañeros mientras se apuntan con las manos.

Canción:

Cristo ama a niños como yo, yo, yo.
Cristo ama a niños como yo, yo, yo.
En sus brazos sí, amor encuentro yo
Cristo ama a niños como yo, yo, yo.

Cristo ama a niños como tu, tu, tu. (Los niños y niñas se miran y se apuntan)
Cristo ama a niños como tu, tu, tu.
Que confiando están siempre en Jesús
Cristo ama a niños como tu, tu, tu.

Cuando terminan de cantar, todos están contentos y le piden al profesor que la ponga otra vez.
(El profesor la pone tres veces, debido a las peticiones de los niños.)

Mientras están cantando llama mi atención un niño. (Matías)

Matías canta y hace lo que sus compañeros, mira a la cara de los demás y los apunta al cantar. Está sentado en las primeras mesas de una de las filas de los costados. Sin embargo, cuando llega a la segunda estrofa de la canción, mira hacia el otro costado de la sala de clases, buscando a Mario que está sentado en la última fila al lado mío, y canta:

M: Cristo ama a niños como el Mario, Mario, Mario.
Cristo ama a niños como el Mario, Mario, Mario.
(Continúa con el resto de la canción)

Cuando terminan las canciones, los niños y niñas quieren seguir cantando, pero el profesor comienza con la explicación sobre las temáticas de la historia que van a ver.

De pronto entra un gatito chico a la sala de clases. Victor se levanta de su asiento y lo toma. Pero detrás del gato, entra Keysie a la sala y se lo quita.
Keysie toma al gato y se sienta en el piso con él, mientras le da galletas molidas.
El profesor parece no verla, no le dice nada y la clase continúa: los niños y niñas ven el video y conversan.

Keysie continúa jugando con el gato en el piso y cuando comienza el video, lo toma y se sienta debajo de la pizarra (adelante) con cojines. No está prestando atención a la historia. Juega con el gato y le da galletas.
Se escuchan los maullidos del gato en la sala, pero el profesor parece no verlos.

Al principio los niños y niñas no prestan atención a Keysie, pero poco a poco se comienzan a acercar para acariciar al gato.
El profesor se da cuenta de la situación y manda a los niños que se habían acercado a sentarse. A Keysie no le dice nada. Ella continúa sentada en el piso mientras juega con el gato.

El profesor les llama constantemente la atención para que se callen y se sienten. No se sabe los nombres de todos los niños, y a veces les pregunta: "¿Cuál es tu nombre?", antes de decirles que se callen.

Keysie toma una silla, la lleva adelante y acuesta al en ella, sobre un cojín. El profesor sigue sin decirle nada, mientras hace callar y ordena a todos los demás.

Durante el transcurso del video, los niños y niñas comienzan a acercarse nuevamente a Keysie. El profesor se acerca molesto, toma al gato y lo saca de la sala de clases. Keysie sale detrás. Nadie le dice nada.

Luego de ver el video, el profesor escribe unas preguntas en la pizarra, para que los niños las copien y las respondan.

P: El que no termina no sale a recreo.

Algunos niños y niñas se acercan a mi para pedirme ayuda con la escritura de las preguntas que están en la pizarra. Fran, uno de los niños del curso, se queda a mi lado hasta terminar la tarea.

Suena el timbre para recreo. Keysie no ha vuelto.

DIARIO DE CAMPO N°17

Fecha: Martes 26 de Octubre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 08:00 a 09:45 hrs.

Entro a las 8:00 de la mañana a la sala. (No hay plan lector)

Algunos niños y niñas están sentados y otros (la mitad del curso) están de pie adelante.

La profesora los distribuye como de costumbre. Pero, nuevamente, algunos quedan parados adelante y ella se pone a instalar el data.

Keysie está sentada en la mesa aparte.

Ayudo a profesora a instalar el data.

08:20 hrs. Los 4 niños siguen parados adelante con sus mochilas en la espalda.

De pronto, uno de ellos se sienta, con disimulo, en una de las primeras mesas. (La profesora no se da cuenta)

Luego de unos minutos distribuye a los tres que quedaban de pie.

La profesora Paulina comienza a hablar al curso sobre el dinero que debían llevar para realizar un bingo.

P: ¿Quiénes trajeron los 500 pesos para el bingo? (Algunos niños contestan) La plata para el bingo es para la fiesta de fin de año. Así que si no traen los 500 pesos no van a ser tan cara de palo de venir a servirse cosas y comer si no pusieron la plata ¿Cierto?.

Ns: Noooooo

08:30. Suena el timbre de plan lector y la profesora comienza la clase, recordando la receta del día anterior. Cuando llegan 6 niños y niñas atrasados. Los niños entran y se paran adelante de la sala con sus mochilas. La profesora les dice:

P: Victor siéntate con el Julián...Kevin siéntate con el Álvaro...Gema siéntate con el Matías...Jason siéntate con la Jéssica...Carla siéntate con el Damián...Mario siéntate al final (La profesora toma una mesa y una silla, las lleva hasta el fondo de la fila izquierda de la sala. Mario se sienta solo).

Continúa la clase con la lectura de una receta y luego les dice que saquen un libro.

P: Lo que quiero ahora, es que me saquen este libro...el amarillo. Pero por filas...esta primero.

Cuando quiere llamar la atención del curso utiliza sus técnicas de siempre:

P: A ver...Arri...

Al fren...

No me están escuchando...Cristián...No hay silencio en esta sala...Keysie necesito comenzar y no hay silencio en esta sala. Cállate o quieres que te cambie.

Mario está sentado al fondo de la sala con su mochila en la espalda.

La profesora lee desde la pizarra los ingredientes de la receta, y los niños y niñas van saliendo al pizarrón a marcar las letras y sílabas que la profesora les indica.

Cuando terminan de hacer eso, la profesora les dice que saquen el libro de matemáticas y comienzan una nueva actividad sobre "estimaciones".

Mientras le habla al curso me hace señas y apunta a Mario. Mario está durmiendo con su mochila puesta. Todos los niños se dan cuenta del gesto que me hizo la profesora y se rien. Uno de ellos grita: "Mario despierta".

La clase continúa y Mario sigue durmiendo.

Los niños y niñas estiman la cantidad de alumnos que hay en ese momento en la sala, y la profesora para comprobar las estimaciones los comienza a contar. Empieza por la fila izquierda donde está sentado Mario y va señalando las cabezas de cada niño con su plumón mientras dice los números en voz alta.

Cuando llega a Mario, empuja su cabeza con el plumón y dice:

P: ¡Once despierta!
09:05 hrs. Llega profesora Verónica. Mario sigue durmiendo.

De pronto se me acerca Álvaro y me pasa una silla para que apoye el cuaderno en el que estoy escribiendo. Luego él toma otra silla, la pone al lado mío y me pregunta si se puede sentar ahí.

C: ¿Pero y en qué mesa vas a escribir?
A: Así...(Se arrodilla en el piso y ocupa el asiento de la silla como mesa. Ahí se queda)

Luego llega Sandra, y pone otra silla igual que Álvaro. Los dos están sentados al lado mío y copian la tarea del pizarrón.
La profesora los mira, pero como están en silencio no les dice nada. Ellos me muestran sus cuadernos y me hacen preguntas constantemente. Son muy cariñosos, me abrazan y me preguntan qué estoy haciendo.

Suena el timbre para recreo y Mario sigue durmiendo.

DIARIO DE CAMPO N°18

Fecha: Lunes 08 de Noviembre de 2010
Lugar: Sala de clases Primero básico A.
Hora: 08:20 a 09:45 hrs.

Llego al colegio a las 08:20 hrs. En la sala está el inspector y una auxiliar con los niños, porque las profesoras no han llegado.

Me quedo afuera de la sala y escucho que cantan una canción. Algunos niños están sentados, otros juegan con sus mochilas en la espalda.

De pronto sale Patricio y se acerca corriendo a saludarme.

Patricio: "No ha llegado la tía"
C: Ahh, ¿Y qué están haciendo?
Patricio: (Mueve los hombros como diciéndome que no sabe y se mantiene en silencio).

En ese momento, sale la auxiliar y le dice a Patricio:

A: Patricio, adentro de la sala.
Patricio: Pero quiero estar con la tía.
A: No papito, tiene que estar adentro de la sala

Patricio tira al suelo un papel del dulce que se había comido e ingresa a la sala malhomorado.

A los cinco minutos, Álvaro sale de la sala, pero la auxiliar lo toma del brazo:

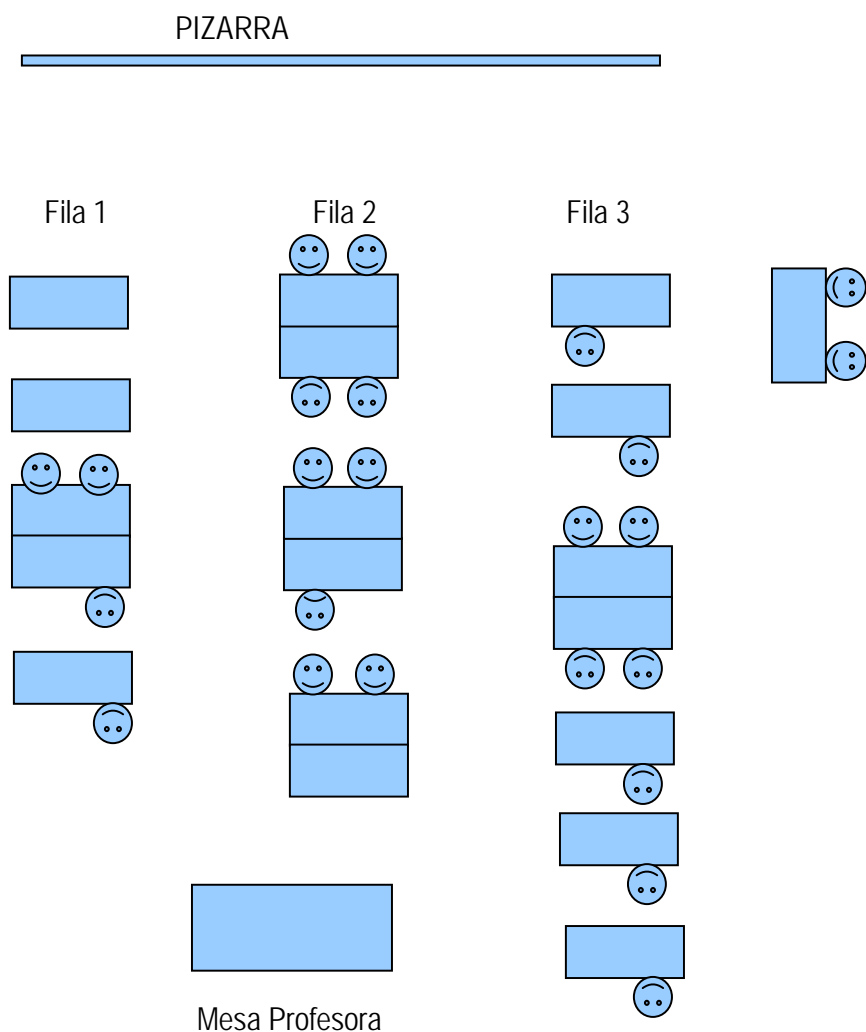
A: No papito, dentro de la sala. No puede salir.

Los niños juegan dentro de la sala. Suena el timbre del plan lector.

Llega una de las profesoras ayudantes y sale el inspector con la auxiliar.

En ese momento entro a la sala de clases, y observo que las mesas están ordenadas de una manera distinta. Hay grupos pero no todas las mesas están ubicadas en grupo.

El siguiente esquema representa la forma en la que estaba organizada la sala de clases. Las caritas simbolizan a los niños y niñas y la dirección en la que se ubicaron. (Habían 25 niños y niñas en total, pero sólo 24 estaban sentados).



A la profesora parece no llamarle la atención la forma en que los niños estaban sentados.

Se me acerca y me comenta:

P: Me avisaron recién que la profesora no había llegado, así que hay que improvisar no más.

La profesora Fernanda comienza la clase y les dice a los niños que saquen su libro verde y lo abran en la página 130.

En las mesas que están al costado derecho, aparte de las demás, está sentada Keysie con una compañera.

Una niña (Gema) no está sentada. Se pasea por la sala con su bolso colgando del brazo. La profesora se pasea por la sala y escribe en la pizarra, mientras Gema la sigue con su bolso puesto. La profesora parece no verla. Gema sigue a la profesora por la sala, adelante, atrás, adelante, atrás.

La profesora lee con el resto del curso lo que escribió en la pizarra, y Gema está parada al lado de ella. Nadie dice nada y la profesora tampoco. Pasan 13 minutos, y Gema finalmente le pregunta a la profesora dónde se sienta. Entonces la profesora le dice que se sienta en una de las sillas que están en la mesa de las docentes. Gema se va a sentar.

La profesora continúa escribiendo en la pizarra y los hace callar para que le pongan atención. Los niños y niñas conversan:

P: ¡Ya! Se van a dar todos vuelta para acá porque así en grupo no resulta. Ya... todos sentados mirando para acá. ¿Quién los sentó así? (No le contestan)

Los niños comienzan a mover las mesas y se desarman sólo los primeros dos grupos de la fila 2 y el grupo de la fila 3.

09:10 hrs. Llega la profesora Verónica y entre las dos intentan mantener a los niños y niñas en silencio.

P: A ver.... Fabián...siéntese acá...lo prefiero solito.

Luego de unos minutos, la profesora Verónica toma su cartera y se va a sentar en la mesa en que ubicaron a Gema. Entonces le dice que se vaya a sentar a otro lado porque ella se va a sentar ahí. Gema toma su bolso y se sienta en el piso al lado de la mesa. Increíblemente, las profesoras parecen no verla.

09:25 hrs. Gema continúa con su bolso rojo en el hombro, paseándose al lado de la profesora Verónica. De pronto va a buscar una silla y se sienta al lado de la profesora. Cuando ésta se da cuenta de que Gema está sentada allí, le dice:

P: Gema, aquí no porque mira...está lleno de cosas.

Pero Gema no le hace caso y continúa sentada (sin hacer la tarea).

Las dos profesoras se sientan en la mesa del fondo, y Gema saca de su bolso un paquete de "manqueques". Le regala uno a cada tía y el tercero lo guarda.

09:36 hrs. Gema se levanta y sale de la sala.

DIARIO DE CAMPO N°19

Fecha: Martes 09 de Noviembre de 2010

Lugar: Sala de clases Primero básico A.

Hora: 08:30 a 09:45 hrs.

Cuando entro a la sala los niños y niñas ya están todos sentados y la profesora está poniendo papeles en las ventanas para que no entre el sol. Porque van a trabajar con el data. Le ayudo a ponerlos.

Sólo están las profesoras Paulina y Verónica.

Mario está durmiendo nuevamente...con su mochila en la espalda. Está sentado en la fila 3 (derecha) en la cuarta mesa de adelante hacia atrás.

Cuando termino de ayudarle a la profesora, me voy a sentar. Tomo una silla desocupada y me siento atrás.

Algunos niños me piden sacapuntas y me distraigo un momento con ellos.

La profesora comienza a hablarle a los niños y niñas:

P: Miren para acá....no me están escuchando...Arriba...Sandra...Arriba...Al frente...(Me mira y me apunta con la mano hacia un costado de la sala mientras me dice)...Mira...lo dejé ahí durmiendo.

Mario está sentado en una silla a un costado de la sala, apartado del resto de sus compañeros y en sentido perpendicular al curso. No tiene mesa y continúa con la mochila en la espalda. Se balancea, se la va la cabecita hacia adelante.

La clase comienza con el repaso de la letra "h" y Mario parece invisible.

En un momento, la profesora les pide a los alumnos que saquen otro libro, para cambiar la actividad. Mario está sentado justo al lado del mueble que contiene todos los libros y cuadernos del curso. Niños y niñas pasan por el lado, lo rodean para alcanzar sus cosas, pero nadie dice nada, nadie

hace nada.

El resto del curso continúa con su nueva tarea, sin ver a Mario.

La profesora constantemente requiere llamar la atención de los niños y niñas. En un momento se dirige a un niño y le dice:

P: A ver...¿Empezó la guagüita? ¿La guagüita quiere que la ponga en un andador? No cierto...Las guagüitas están en el jardín infantil, los niños grandes están en el colegio...y usted es niño grande ¿Cierto?

P: No me están mirando, el Adán no me está mirando, la Sandra no me está mirando...Sandra...siéntate acá.

Continúa la clase como de costumbre, y la profesora se va a sentar a su mesa cuando los niños y niñas deben escribir en sus cuadernos lo de la pizarra.

De pronto llama mi atención el comentario de uno de los niños del curso (Natanael):

N: (Se acerca a la profesora que está al lado mío. Ella demora en prestarle atención porque está conversando con la profesora Verónica) Tía, tía...tía...tía...la que estaba sentá al lado mío...sabe que, que la este me quería quitar la goma.

Al parecer no se sabe el nombre de todos sus compañeros y compañeras.

Recreo.

De vuelta del recreo, se queda la profesora Verónica a cargo del curso. Y los niños continúan copiando actividades desde el pizarrón.

Álvaro y Sandra nuevamente se sientan al lado mío, usando las sillas como mesa.

Los niños que están al rededor también me piden ayuda y se acercan constantemente para pedirme que les saque punta a los lápices y que les preste goma de borrar.

Mario se sienta en una de las filas y se pone a conversar con sus compañeros.

P: ¡Mario! ¡Te vas a ir a sentar sólo allá denuevo! ¿Te gustaría? Ya, entonces pórtate bien.

ENTREVISTA N°1

Fecha: 10 de Noviembre de 2010.

Hora: 08: 45.

E: Mira Alvarito aquí vamos a conversar un ratito...En esta mesa tenemos algunas cosas que vamos a usar, y además tenemos unas cosas para comer ¿te gustan las papas fritas?

A: Si, ¿Y eso es bebida o jugo?

E: Es bebida...Bilz ¿quieres un poquito?

A: Ya.....mmmmmm que rico (mientras come y toma bebida)

E: ¿Está rico? Que bueno. Bueno Álvaro, ahora vamos a conversar sobre tu sala de clases y las cosas que ahí pasan y que son importantes para ti.

A: mmmmmmm

E: Vamos a conversar sobre tu sala de clases de primero básico, y para que sea más fácil la conversación, si quieres puedes dibujarla. ¿quieres dibujar tu sala de clases? Yo te puedo ir ayudando.

A: Es difícil.

E: Es difícil...¿por qué es difícil?

A: Porque son muchas cosas.

E: Si son muchas cosas, pero a ver... cuáles son las cosas más importantes de tu sala de clases.

A: La pizarra

E: La pizarra....¿ y cómo dibujarías la pizarra?

A: Las letras.....(comienza a escribir unas letras en la parte superior de la hoja)

Primero la mmm...después la sssss....

E: ¿Esas son las letras que están arriba de la pizarra?

A: Si.

E: Ahhh, que bien ¿y dónde estaría la pizarra aquí?... si esas son las letras ¿dónde estaría la pizarra?

A: Aquí (comienza a dibujar la pizarra en silencio)

E: Muy bien. (una vez que ha terminado de dibujar continúa)

Ya... y qué otras cosas son importantes de tu sala. Tu dijiste que la pizarra es lo más importante, ¿y qué otras cosas son importantes?

A: mmmmm...las....las paredes. (comienza a dibujar)

E: Las paredes son importantes si, ¿y por qué crees que son importantes?

A: Para que no se desarme la casa.

E: Para que no se desarme la casa claro. ¿Qué es eso? (pregunta por unos cuadritos que está dibujando en las paredes)

A: Son esas cosas así..... en las paredes....

E: Ahhh, son esos hoyitos de los ladrillos...Muy bien.

Y qué otras cosas son importantes en tu sala, tenemos el pizarrón, las paredes y qué más...¿estamos todos parados en la sala de clases?

A: Si, parados.

E: ¿Parados? ¿Y cuando tu escribes en tu cuaderno estás parado o sentado?

A: Sentado.

E: Ahh... y en qué se sientan.

A: En las sillas.

E: En las sillas...¿y cómo estarían las sillas en este dibujo, cómo están ubicadas a ver?
(El estudiante comienza a dibujar nuevamente)

E: Qué bien... y como esa silla, ¿hay muchas sillas o es una sola?

A: Muchas.

E: Si quieres puedes dibujar algunas más. (comienza a dibujar) Eso, y ahí están todos tus compañeros sentados.

A: No todos, sólo voy a dibujar pocos.

E: Bueno...Mira aquí hay muchos colores que puedes ocupar para tu dibujo...tenemos plumones gordos, otros mas delgaditos...¿Qué colores te gustaría usar para tu sala o qué colores tiene tu sala?

A: ¿Me los regala?

E: Estos lápices son para usarlos acá, porque después van a venir otros compañeros tuyos y también los van a usar. ¿Ves?

Bueno, y qué colores vas a usar, qué colores tiene tu sala o cuáles se te ocurren a tí.

A: (Toma un plumón rojo y dibuja otra mesa con su silla correspondiente)

E: Oye Alvarito, ¿y tu te acuerdas de tu sala de Kinder?

A: No yo no estaba ahí, estaba en otro colegio.

E: En otro colegio hiciste Kinder...pero ¿cómo era la sala del Kinder en ese colegio? ¿te acuerdas?

A: No.

E: No. ¿Y te acuerdas si te gustaba esa sala?

A: No no me gustaba.

E: ¿Por qué no te gustaba?

A: Porque era muy fome.

E: ¿Qué cosas hacían que eran fomes?

A: Porque habían puros niñitos chicos.

E: Ahh, porque habían puros niñitos chicos...

A: Y hacíamos puras cosas mula...

E: Ahh ¿Y cómo eran esas cosas mula?

A: A la pinta a mi no me gustaba.

E: ¿No te gusta jugar a la pinta?

A: No.

E: ¿Y qué cosas hacían con tu profesora? ¿Te acuerdas?

A: mmmmm..... No. (pasan unos segundos en que piensa en silencio)

E: ¿No te acuerdas?

A: No.

E: ¿Y tu sala de ahora? ¿Cómo es tu sala de primero básico en la que estás ahora?

(El estudiante se mantiene en silencio, como pensando)

E: ¿Te gusta tu sala?

A: Si.

E: ¿Y qué cosas son las que más te gustan de tu sala?

A: Las tareas... noeso no.

E: ¿Las tareas no? ¿Qué cosas son las que más te gustan?

A: El recreo.

E: El recreo, ¿y por qué te gusta el recreo?

A: Porque ahí jugamos.

E: ¿Y a qué cosas juegan?

A: A San Andreas. (explica que es un juego con las manos y con pistolas)

E: ¿Y en tu sala qué hacen?

A: Tareas.

E: ¿Y cómo hacen las tareas?

A: Con lápiz a mina.

E: Ahhh ¿y cuándo hacen tareas?

A: La profesora nos dice cuando.

E: A ver cuéntame algo que haya pasado en tu sala de clases.

A: El terremoto.

E: El terremoto...¿pero tu estabas en la sala cuando fue el terremoto?

A: Andaba cerca..

(La conversación continúa hasta que la entrevistadora lo guía hacia el tema)

E: ¿Y en tu sala con quién te sientas?

A: Con nadie.

E: Con nadie...pero yo te he visto sentado con algunos compañeros.

A: No, con nadie.

E: Ahhh, ¿Y te sientas siempre en el mismo lugar?

A: No.

E: ¿Y por qué te sientas en distintos lugares?

A: Porque me gusta.

E: Te gusta, y tu llegas y te sientas donde tu quieras.

A: La tía no los reta.

E: ¿La tía no los reta?

A: Si porque si conversai, ahí te separa.

E: Ahh, si conversan los separa. ¿Y qué cosas son las que más te gustan de tu sala de clases?

A: Las letras.

E: Las letras... ¿y qué más?

A: mmmmm...Mis amigos.

E: Tus amigos...claro. ¿Y si pudieras cambiar algo de tu sala de clases, qué cambiarías?

A: La tía... porque es muy pesada.

E: Es muy pesada, ¿por qué es pesada?

A: Porque es muy pesada.

E: ¿Pero por qué es pesada, qué cosas hace la profesora que a ti no te gustan?

A: Que nos separa.

E: ¿Que los separe? ¿Cómo los separa?

A: Dice uno se sienta aquí, uno se sienta aquí.

E: ¿Y eso a ti no te gusta?

A: No.

E: ¿Por qué no te gusta?

A: Porque yo a veces me quiero sentar en otro lugar.

E: ¿Y qué otras cosas no te gustan de tu sala de clases?

A: (Piensa unos segundos) No se.

E: ¿No sabes? Bueno.

¿Y qué cosas no se pueden hacer en tu sala?

A: Decir garabatos.
E: Decir garabatos mmmmm.... ¿y qué otra cosa no se puede hacer?
A: Decir cosas ordinarias.
E: Ahhh, decir cosas ordinarias. Ya... ahora imagínate que pudieras cambiar algo de tu sala para que fueras más feliz. ¿Qué cambiarías?
A: Una fiesta con globos y pan con carne.
E: Pan con carne, ¿ese es tu sandwich favorito?
A: Si.

E: Mmmmm que rico. Parece que tienes hambre... falta poco para el recreo y ahí te puedes comer tu colación.
Oye Álvaro, ¿y qué cosas haces en el recreo?
A: Jugar.
E: Jugar...¿y en la sala de clases juegas?
A: A veces.
E: ¿Cuándo juegan?
A: Ayer.
E: (El estudiante se muestra distraído, por lo que la investigadora decide cambiar el tema)
¿Y en tu sala cómo aprenden?
A: Con tareas.
E: ¿Y como hacen las tareas?
A: Con el lápiz a mina.
E: Con el lápiz mina ¿Escribiendo?
A: Si.
E: Ahh. A ver tu dibujo...¿le quieres dibujar algo más?
A: (Mira su dibujo) No nada más.
E: (señalando los niños que dibujó sentados en la sala) ¿Y todos tus compañeros hacen las tareas cuando están en la sala?
A: No.
E: Por qué no.
A: Porque están parados.
E: ¿Algunos están parados?
A: Todas las veces.
E: ¿Todas las veces qué?
A: Estan parados.
E: ¿Y por qué están parados?
A: Porque se paran.
E: ¿Y qué hace la profesora cuando ellos se paran?
A: Los reta.
E: (Hace una pausa y le ofrece algo para comer y beber. Luego dentro de la conversación entablada comienza preguntando)
¿Qué más me puedes decir de tu sala de clases? (espera unos segundos) Por ejemplo, ¿cómo son las sillas?
A: (Mostrando la silla en la que está sentado) Así.
E: ¿Te gustan?
A: Pero estoy mucho rato sentado.
E: Estás mucho rato sentado...¿Y por qué no te gusta estar mucho rato sentado?

A: No porque cuando mis compañeros van a jugar parados yo también voy.

E: ¿Y te gusta estar parado en la sala?

A: Si.

E: ¿Y por qué dices que estás todo el rato sentado?

A: Porque hago las tareas.

E: ¿Y cuando haces las tareas estás sentado?

A: Si.

E: ¿Y te gustaría hacer las tareas de una manera diferente?

A: Si.

E: ¿Cómo te gustaría hacerlas?

A: Hacerlas con magia.

E: ¿Y cómo sería eso....hacerlas con magia?

A: Hacerlo rápido.

E: Ahhh, ¿te gustaría tener poderes mágicos para hacer la tarea rápido?

A: Si.

E: ¿Y qué más te gustaría para tu sala de clases?

A: Globos.

E: Ahh verdad que me habías contado eso. ¿Y cómo te gustaría que trabajaran en tu sala?

A: Mal ...

E: ¿Cómo?

A: Mal, pa que todos juguemos.

E: Ahhh...¿y así te gustaría más trabajar?

A: Si.

E: Muy bien. A ver...revisemos tu dibujo ahora. Aquí dibujaste la pizarra, las sillas y las mesas. ¿Y qué más hay? ¿qué pasa con las personas?, ¿dónde están los niños y la profesora?

A: (Comienza a dibujar a la profesora frente a la pizarra. Luego dibuja el equipo Data Show en la mitad de la sala)

Esta cosa la pone acá, y aquí el note book.

E: El note book muy bien. ¿Y dónde están los niños ahí?

A: (Dibuja a los niños sentados)

E: Que bonito... ¿Y qué está haciendo la profesora ahí?

A: Está haciendo que los niños aprendan.

E: Ahhh...¿Y qué están haciendo los niños?

A: Las tareas.

E: Muy bien...¿Y qué más le quieres agregar a tu dibujo?

A: Nada.

E: Bueno, muy bien Alvarito. Ahora nos vamos a ir a la sala.

A: No, no.....

E: ¿No te quieres ir a la sala?

A: No.

E: ¿Por qué no?

A: Porque no me gusta.

E: Ahh, pero nos tenemos que ir porque ya pasó mucho rato, y tengo que conversar con otro compañero.

(Se establece una conversación que dura unos minutos antes de salir, mientras Álvaro se come sus cosas)

ENTREVISTA N°2.

Fecha: 10 de Noviembre de 2010.

Hora: 10: 20.

E: Yo te invité a esta sala para que conversáramos sobre tí y tu sala de clases. Por ejemplo, cómo te sientes tú en tu sala de clases, qué cosas son las que te gustan, y así. ¿Ya?

Pero primero, y para que sea más fácil para tí, puedes hacer un dibujo de tu sala. Y para eso tenemos estos lápices de todos colores.

¿Te gusta dibujar?

A: Si.

E: Que bueno, a ver...¿y qué podrías dibujar de tu sala de clases?...¿Cuáles son las cosas más importantes para tí de tu sala de clases?

A: Estudiar.

E: Ya muy bien...¿Y qué cosas tiene tu sala de clases? Dibuja lo que tú quieras de tu sala.

A: (La alumna comienza a dibujar en silencio el exterior de la sala de clases. Luego de unos segundos la entrevistadora comenta)

E: Qué bonito...es como una casa...

A: Si.

E: ¿Y qué cosas tiene adentro la sala de clases?

A: Libros.

E: Libros...¿Y qué más tiene?

A: (No contesta la pregunta y continúa dibujando en el exterior de la sala)

E: (Espera mientras la alumna dibuja y luego pregunta) ¿Qué es eso?

A: El primero A. (Dibujó el cartel que está en la puerta y que señala 1°A)

E: Ahhh, el uno...y la letra A....Muy bien. ¿Quieres un poco de bebida?

A: Ya.

E: (sirve la bebida mientras la niña continúa dibujando) ¿Qué cosas son esas?

A: Son los libros.

E: Ahh, los libros...es donde tienen todos sus cuadernos y sus libros.

A: Si.

E: Muy bien. (Espera un momento mientras la alumna dibuja) ¿Y por qué están esos libros ahí?

A: Porque aquí están los libros...y después...después la tía...la tía nos va diciendo que libro tenemos que hacer, y así estudiamos.

E: Ahh...que bien...¿Y dónde estás tú ahí en esa sala?

A: Aquí...

E: ¿Ahí están los niños?

A: Si...voy a dibujarlos.

E: Bueno.

A: (Comienza a dibujar 2 mesas con sus sillas y 2 niños dentro de la sala)

E: (Luego de unos minutos) Mmmmm...¿esas son las sillas?

A: Si.

E: ¿Y esas las mesas?

A: Si.

E: Ahh...y ahí hay dos niños...¿Y qué son esas cositas que le hiciste ahí? (señalando unos cuadrados de colores sobre cada mesa)

A: Los libros.

E: Ahhh ¿Y los quieres pintar con colores?
A: Ya.
E: Puedes usar todos estos lápices que hay aquí... elige los que quieras.
A: (Comienza a pintar con azul los libros que dibujó)
E: ¿Ese es el libro azul?
A: Si.
E: ¿Y de qué es el libro azul?
A: De Religión.
E: Ahhh. ¿Y qué están haciendo esos niños?
A: Tan escribiendo.(Termina de pintar)
E: Qué bonito dibujas...a ver, en tu sala entonces están las sillas con las mesas y los niños, la puerta, los libros... ¿Y qué más hay?
A: Falta la mesa de la tía. (Observa su dibujo unos segundos)
E: ¿Y dónde está la mesa de la tía?
A: Acá lejos.
E: Lejos...
A: Porque así los ve más.
E: ¿Por eso tu crees que se pone lejos? ¿para verlos más?
A: Si.
E: ¿Y por qué ella necesita verlos más?
A: Porque así los vigila si nos portamos bien o mal.
E: Ahh...claro...¿Y cómo se portan ustedes?
A: Los demás se portan mal...y...y los otros demás se portan bien. (Continúa dibujando a la profesora)
E: Ahí está la profe...¿Qué profesora es esa?
A: La tía Paulina.
E: La tía Paulina...(Espera que termine de dibujar) ¿Para dónde están mirando los niños?
A: Tan mirando la...la pizarra.
E: ¿Y dónde estaría la pizarra aquí?
A: (Señalando un espacio detrás de los libros) Aquí pero.....pero no se ve.
E: Ahh...está detrás de este muro...muy bien. ¿Y qué crees tú que es lo más importante de la sala de clases?
A: Ehhhh...Escribir porque así aprendimos a escribir y leer.
E: Ya...¿tu te acuerdas cómo era tu sala de kinder?
A: Si.
E: ¿Cómo era?
A: Tenía dibujos...tenía rompecabezas...y también las mamás no nos hacían las tareas porque las tías no los dejan que las mamás hacían las tareas....y así aprendí a leer y escribir.
E: ¿Y qué cosas hacían en kinder?
A: Como...dibujábamos...escribiendo...y también pintábamos.
E: ¿Y con tus compañeras qué hacías?
A: Cuando terminábamos las tareas, los íbamos al patio de Kinder.
E: Ahhh, ¿Y qué cosas te gustaban de tu sala de kinder?
A: Los rompecabezas.
E: Los rompecabezas...¿Y qué más? ¿Qué otras cosas te gustaban?
A: Las ruedas.
E: ¿Cuáles ruedas?

A: Las que están en el piso del patio (neumáticos que están en el patio).

E: Ahhh...sí...Yo conozco la sala de kinder y he visto esas ruedas. ¿Y te acuerdas de tu profesora de kinder?

A: Si.

E: ¿Y qué hacían con tu profesora de kinder?

A: ¿Con la tía Wilma?

E: Si.

A: Jugábamos, íbamos a computación... y hacíamos física con ella.

E: Física...¿Hacían Educación Física?

A: Si.

E: ¿Y qué hacían en esas clases?

A: Saltábamos, corríamos, gateábamos...y también cantábamos.

E: ¿Y te gustaba hacer esas cosas?

A: Si.

E: ¿Por qué?

A: Porque era entretenido.

E: ¿Y qué cosas no te gustaban de tu sala de kinder?

A: (Demora un momento en contestar) Los árboles, porque cuando me gano ahí como que me pego.

E: ¿Te pegabas con los árboles en el patio?

A: Si.

E: ¿Y cuál era tu lugar favorito de la sala de kinder? ¿Tenías un lugar favorito o no?

A: Si.

E: ¿Cuál?

A: Me gustaba estar en el patio, pero no donde estaban los árboles.

E: ¿Porque ahí te pegabas?

A: Si.

E: Ya...¿Y cómo es tu sala de primero básico?

A: Divertida.

E: ¿Por qué es divertida?

A: Porque me he entretenido con las tareas?

E: ¿Te gusta hacer las tareas?

A: Si.

E: ¿Y qué cosas hacen en la sala aparte de las tareas?

A: Hacimos matemáticas.

E: Claro, ¿Qué más?

A: Ehhh religión y hartas cosas más.

E: ¿Y cómo hacen esas clases? A ver...por ejemplo la clase de Lenguaje ¿Cómo la hacen?

A: La hacemos con el cuaderno amarillo...pero no es cuaderno...es libro...y....

E: ¿Y qué hace la profesora?

A: Los dice cuál página hacer y... hacemos las tareas.

E: Les dice la página y ustedes hacen las tareas...ahhh

A: La tía la hace en la pizarra y las copiamos.

E: ¿Y te gusta hacer las tareas así?

A: Si.

E: ¿Y qué haces con tus compañeros cuando están haciendo las tareas?

A: Yo cuando no tengo lápices les pido y después hacemos las tarea, y después en el recreo jugamos.

E: ¿En el recreo juegan? ¿Y adentro de la sala?
A: No.
E: Adentro de la sala no juegan.
A: No porque...estamos haciendo las tareas.
E: Ahhh...A ver cuéntame algo que haya pasado dentro de tu sala de clases ¿Te acuerdas de algo?
A: Cuando la tía no está, los hombres se ponen desordenados.
E: ¿Y a ti te gusta eso o te molesta?
A: Me molesta.
E: ¿Por qué te molesta?
A: Porque hacen bulla y me empiezan a molestar.
E: ¿Y tu con qué compañero o compañera te sientas? ¿Te sientas siempre con el mismo compañero?
A: No.
E: ¿Con quién te sientas?
A: A veces cuando llego atrasá la tía los dice dónde los sentamos.
E: La tía les dice dónde...
A: Y cuando uno se sienta en el puesto que yo me siento, los cambia de puesto.
E: Ya...pero cuando tu llegas todas las mañanas a la sala, ¿tu te sientas donde quieres?
A: No...me gano ahí adelante y la tía los dice donde los sentamos.
E: Ahh, ¿entonces no te sientas siempre en el mismo lugar? ¿Te sientas en distintos lugares?
A: Si.
E: ¿Y dónde te gusta sentarte a ti?
A: Adelante porque así puedo ver más la pizarra.
E: ¿Y qué pasa cuando te sientas atrás?
A: No puedo ver.
E: Claro porque quedas lejos cierto.
A: Si.
E: ¿Y cómo crees tu que los niños y niñas aprenden en esa sala de primero?
A: Escribiendo y escuchando a la tía.
E: Ahh, porque la tía les muestra las tareas en el pizarrón como me habías contado.
A: Si.
E: ¿Y qué es lo que no te gusta de tu sala?
A: Que jueguen así en la sala cuando estamos estudiando.
E: ¿Por qué no te gusta eso?
A: Porque así no dejan escuchar, porque así gritan...por eso la tía los reta.
E: Mmmm...¿Y qué cosas son las que no se pueden hacer en tu sala?
A: Jugar en la sala cuando la tía está explicando las tareas.
E: ¿Y qué pasa cuando hacen eso?
A: La tía se enoja.
E: ¿Y qué hace cuando se enoja?
A: Los reta.
E: ¿A ti te gusta cuando los reta?
A: Si porque así se ponen...cuando la tía habla...gritan y después la tía los reta...y así van entendiendo más.
E: ¿Y se van portando mejor?
A: Si.
E: ¿Y qué haces en los recreos?

A: Juego, también como colación.

E: ¿Te gustan los recreos?

A: Si.

E: Ya ahora vamos a jugar con la imaginación...imagínate que tu tuvieras una barita mágica, que tuvieras poderes y pudieras cambiar una cosa de tu sala o de las cosas que hacen en tu sala ¿Qué cosas cambiarías para que tu fueras más feliz?

A: Que los hombres sean más inteligentes.

E: Que los hombres sean más inteligentes...mmmm

A: Porque los hombres son muy desordenados.

E: ¿Y qué otra cosa? Si pudieras cambiar, por ejemplo; las mesas, las sillas, el pizarrón, o algo así...¿Cambiarías algo?

A: Si.

E: ¿Qué cosa?

A: Las mesas.

E: ¿Qué harías con las mesas?

A: Como...unas flores.

E: ¿Le pondrías flores?

A: Si.

E: Ahh...que bonito...Bueno y ¿quieres seguir pintando tu dibujo?

A: Si.

E: Ya, yo te voy a poner unas cositas para que comas ¿Te gustan las papas fritas y las ramitas?

A: Si.

E: Aquí te voy a poner de las dos para que comas mientras pintas y seguimos conversando.

A: (Comienza a pintar y dibujar nuevamente)

E: ¿A dónde iban tus compañeros y compañeras con la profesora cuando nosotras salimos de la sala?

A: A la sala de computación.

E: ¿Y qué hacen en esa sala?

A: Primero hacemos como unas tareas y después jugamos.

E: ¿Y las tareas las hacen en el computador?

A: Si.

E: ¿Te gusta la sala de computación?

A: Si...como que adivinamos algo y aprendimos las cosas.

E: Aprenden las cosas adivinando.

A: Si...y después jugamos.

E: ¿Y te gusta eso?

A: Si.

E: ¿Qué te gusta más, la sala de primero o la sala de computación?

A: La sala de primero porque...la sala...así como que estoy y la tía Paulina los enseña.

E: ¿Te ayudo a pintar?

A: Ya.

E: Si quieres yo termino de pintar para que tú comas tranquila y podamos seguir conversando.
(La entrevistadora comienza a pintar mientras la alumna come ramitas e indica los colores de las cosas)

E: El otro día, cuando yo llegué a tu sala, estaba el inspector con ustedes y me fijé que los había sentado en grupos. Los había puesto así...una mesa para acá y otra al frente en grupos de a cuatro niños. ¿Te has sentado así tú...en la sala?

A: Si.
E: ¿Y te gusta sentarte así?
A: Si porque...así todos hacemos clases.
E: ¿Y cómo hacen las clases con tus compañeros cuando se sientan así?
A: Podemos jugar con plasticina.
E: ¿Y la profe Paulina los sienta así?
A: No...a veces...cuando hacemos...cuando hacemos como...cuando creamos una cosa.
E: Cuando crean cosas...¿Y en qué clases crean cosas?
A: En...como...trabajos con plasticina.
E: ¿En educación Artística?
A: Si.
E: Y en Lenguaje por ejemplo ¿se sientan en grupo?
A: No.
E: ¿Y en Matemáticas?
A: Tampoco...porque así los demás los copian.
(Se establece una conversación sobre el dibujo y los colores)
E: A ver, explícame lo que está pasando aquí.
A: Aquí estamos todos estudiando.
E: ¿Y la profe?
A: La profe está viendo las tareas y después, si un niño se para y no está haciendo las tareas, la profe se enoja porque no deja hacer clases...no deja explicar a la tía.

(Comienza conversación de cierre)

ENTREVISTA N°3

Fecha: 15 de Noviembre de 2010

Hora: 08: 45.

E: Ya Patricio...antes de empezar a conversar vamos a tomar algo. ¿Quieres bebida o prefieres agua?
A: Agua.
E: (Sirve agua en un vaso, y observa que el niño pone unas monedas sobre la mesa) ¿Andas con plata? ¿Te la dieron para que te compraras algo en el recreo?
A: No, me la encontré afuera.
E: Ahhh, el otro día yo también me encontré cien pesos afuera.
A: Yo otro día me encontré doscientos, y otro día me encontré mil.
E: Qué suerte...¿pero eran dos monedas de quinientos o un billete de mil?
A: Dos monedas.
(Continúa la conversación sobre las láminas que se compró con el dinero y las que ganó después jugando)
E: Muy bien Patricio...ahora, me gustaría que conversáramos sobre tu sala de clases. ¿Qué es para ti tu sala de clases? ¿Cómo es tu sala? ¿Ya?
A: Lo único que puedo decir que la tía es pesá.
E: ¿Cómo?

A: Siempre los reta.
E: ¿Y por qué los reta?
A: El otro día un compañero dijo un chiste.
E: ¿Qué chiste?
A: Nosotros no nos portamos bien porque la tía los reta.
E: Ahh, y por eso se portan mal...porque la tía los reta.
A: Si.
E: ¿Y si la profesora no los retara, ustedes se portarían mejor?
A: Yo creo. (Comienza a contar las peleas que tiene con sus compañeros y como se golpean entre ellos)
E: Patricio, y aparte de las peleas que hay en tu sala ¿Qué otras cosas me podrías decir? Mira aquí tengo unos lápices y una hoja para que dibujes tu sala de clases y así me vas contando de las cosas que tiene?
A: Un computador.
E: ¿Qué más?
A: Una pizarra.
E: Eso, y qué más.
A: Las sillas y las mesas.
E: Super bien...
A: Las tías.
E: ¿Y quién más?
A: Y los profesores...y el inspector.
E: Ahh, ¿Y los niños? ¿No hay niños en la sala de clases?
A: Y los niños.
E: ¿Y qué es lo más importante de la sala de clases para tí?
A: Portarse bien.
E: ¿Por qué crees que lo más importante es portarse bien?
A: Porque sí...porque...(Se queda pensando en silencio)
E: A ver...y si tuvieras que dibujar tu sala de clases ¿Qué dibujarías de las cosas que me nombraste?
A: La pizarra.
E: Ya...a ver...¿Cómo es la pizarra?
A: (Comienza a dibujar un cuadrado en la parte inferior de la hoja)
E: Eso... ¿Y qué más as a dibujar de la sala?
A: La más pesá de todo el mundo.
E: ¿Quién es la más pesada de todo el mundo?
A: La Sandra.
E: La Sandra...Por...
A: No me diga que se porta bien.
E: ¿Cómo?
A: No me diga que se porta bien la Sandra.
E: Ah, no se yo cómo se porta, porque yo no los conozco mucho, yo los he visto poquito. Ya, entonces esa es la Sandra.
A: Si...una compañera mía.
E: Patricio, ¿Y a ti te gusta tu sala?
A: Ahhh, mejor voy a dibujar el recreo.
E: Mejor vas a dibujar el recreo...¿Por qué?

A: Porque me sale más bien.
E: ¿Y por qué te sale más bien el recreo?
A: Porque ahí puedo hacer tantas cosas.
E: Ya...¿Y en la sala de clases no puedes hacer tantas cosas?
A: Pero primero voy a hacer el recreo. ¿Tiene una regla?
E: Si...aquí está. ¿Qué vas a hacer?
A: Quiero hacer una línea aquí. (Traza una línea que divide la hoja horizontalmente) En esta parte voy a hacer la sala y acá el recreo.
E: Ya, muy bien.
A: Voy a hacer la cancha...pero no se cómo se hace.
E: ¿Cómo puede ser la cancha?
A: (Borra la pizarra que había dibujado abajo, y comienza a dibujar sobre la línea que trazó) Aquí voy a dibujar la pizarra.
E: Bueno. Patricio...¿Y qué cosas hacen en tu sala?
A: Tareas.
E: ¿Y qué más?
A: (Se mantiene en silencio)
E: ¿Qué otras cosas hacen aparte de las tareas?
A: Ir al almuerzo.
E: Ya...
A: Tomar desayuno.
E: ¿Y cómo hacen las tareas en la sala?
A: Con los lápices.
E: Y qué más a ver...¿Cómo son las clases en tu sala?
A: A veces los toca religión, a veces lenguaje.
E: Ya...
A: (Se mantiene en silencio)
E: ¿Y la profesora cómo les hace las clases?
A: La profesora Paulina.
E: Si.
A: Si nosotros no le ponemos atención...los deja castigados...sin el recreo.
E: Los deja castigados sin recreo ¿Y qué te parece eso a tí?
A: No me gusta.
E: ¿Por qué?
A: Yo le voy a decir a mi mamá si me puede cambiar al Fernando Aragón.
E: ¿Cuál es el Fernando Aragón?
A: Que diga al Marti Hidalgo.
E: ¿Qué es eso?
A: Otro colegio.
E: ¿Y por qué te quieres cambiar a otro colegio?
A: Porque acá los niños más grandes siempre me encierran en el baño.
E: ¿Y por qué te encierran en el baño?
A: Yo no le había hecho nada...un día vienen y me dejan encerrado así.
E: ¿Y por qué? ¿Tu les estabas haciendo algo?
A: (Sonríe)
E: Ahhh...parece que tu igual los estabas molestando. Cuéntame que pasó.
A: Ellos me estaban diciendo algo y yo les dije "Qué vení a picarte choro" y ahí me encerraron.

E: Ahh...

A: Yo siempre lo ando molestando. Ahora voy a dibujar una patineta.

E: Ya.

A: ¿Pero cómo la hago?

E: Como tu quieras. Puedes ocupar los plumones también.

A: (Comienza a dibujar con plumón negro)

E: Oye Patricio, y ¿qué cosas haces con tus compañeros en la sala de clases?

A: Jugar.

E: Y ¿A qué cosas juegan?

A: Voy a hacer una de esas patinetas que tienen una rueda no ma.

E: Bueno... pero me estabas diciendo que en la sala de clases jugabas con tus compañeros, ¿a qué cosas juegan en la sala?

A: (Se mantiene en silencio un momento) Jugamos en el recreo.

E: Y en la sala de clases ¿qué hacen?

A: Tareas. Un día un compañero trajo un avión, y otro día trajeron una pistola.

E: ¿Quién trajo una pistola?

A: El Matías.

E: Pero era de juguete...

A: No, de esas que tienen balines...y yo no la traje ese día. La hubiera traído lo hubiera jodío. Porque le achunto en la cabeza.

E: Esas cosas son muy peligrosas y no son para jugar. Imagínate que te llega uno de esos balines en un ojo, ¿Qué haces?

A: Le pego.

E: Pero eso no va a solucionar lo que pasó.

A: Como un cabro chico un día andaba con una pistola de foguero.

E: Pero esas pistolas sólo hacen ruido y no tiran nada.

A: Pero hay unas que son de verdad y ¡Paaaaa!

E: ¿Qué más me puedes contar a ver?

A: Mañana voy a traer la bici.

(Comienza una conversación sobre los juguetes que tiene y luego se retoma el tema)

E: Ahh, pero sigamos hablando de tu sala. ¿Con quién estabas sentado hoy? No me fijé.

A: Con mi polola.

E: ¿Quién es tu polola?

A: La Sandra.

E: Ahhh, y recién me dijiste que la Sandra era la niña más pesada de todo el mundo.

A: Si po...

E: ¿Y hoy día estabas sentado con la Sandra?

A: No.

E: ¿Pero con quién te sientas siempre?

A: No, con distintos, hoy día me senté con el Matías.

E: ¿Tu te quisiste sentar con Matías y te sentaste con él?

A: Si.

E: ¿Y qué te dijo la profesora?

A: Si somos los más inteligentes de todo el curso.

E: Ah si...

A: Si, fuimos los primeros en leer y escribir.

E: Ahhh, ¿tu sabes leer?

A: Si...aquí dice cachantun, y aquí dice: doce marcadores proarte jumbo color.

E: ¡Super bien Patricio! ¿Y qué es lo que más te gusta de tu sala de clases?

A: Los juguetes.

E: ¿Hay juguetes en tu sala?

A: Si.

E: ¿Dónde?

A: En una caja...la tía los tiene guardao.

E: ¿Y los ocupan?

A: No...los quita y los guarda...Nunca ma lo entrega...hasta fin de año.

E: ¿Son los juguetes que a ustedes les han quitado?

A: Si.

E: Ya entiendo...¿Y qué cosas son las que no te gustan de la sala?

A: Es la profesora...el profesor...el inspector...las tías...

E: ¿Por qué?

A: Son pesá.

E: Son pesadas, ¿Qué hacen?

A: Los retan siempre cuando llegamo atrasao. El tío René cuando yo llego atrasao me hace correr ahí mismo en la cancha.

E: ¿Quién es ese tío?¿El de educación física?

A: Si.

E: Ya Patricio, ahora imagínate que tuvieras poderes o una barita mágica, y pudieras hacer lo que tu quisieras con tu sala. ¿Qué cosas cambiarías de tu sala para ser más feliz?

A: A la tía...al inspector...a la tía Paulina, a la tía Verónica.

E: ¿Y qué otras cosas cambiarías?

A: A la Sandra.

E: ¿Y no era tu polola la Sandra? ¿Por qué la quieres cambiar?

A: Por otra.

E: jajajajajajajaja. Mishh.

(Comienza una conversación de cierre)

E: ...Bueno Patricio, gracias por venir a conversar conmigo. Ahora vamos a ir a la sala porque yo necesito conversar con otra compañera tuya.

A: Nooo....

E: Es que voy a ir a buscar a la Cony.

A: ¿Pero y yo puedo quedarme aquí?

E: No mi amor, porque yo necesito estar sola con los niños con los que converso.

A: Ahhh...como es.....

E: ¿Por qué como es?

A: Es pesaaaa....

E: ¿Por qué soy pesada?

A: Entonces yo la cambiaría a usted.

E: ¿Y por qué me cambiarías?

A: Porque no me quiero ir a la sala.

E: Bueno, pero si quieres podemos conversar otro día ¿ya? Además la Sandra te está esperando....

A: (Ríe con vergüenza)

ENTREVISTA N°4

Fecha: 15 de Noviembre de 2010

Hora: 10: 25.

E: Mira Constanza, yo te invité a esta sala para que conversemos y hagamos un dibujo, sobre tu sala de clases de primero. Entonces vamos a conversar sobre ¿Cómo es tu sala para tí? ¿Qué cosas te gustan? ¿Qué cosas hacen? Y así...¿Ya?

A: Ya.

E: Y para qué sea más fácil la conversación, tu puedes ir dibujando las cosas que tiene. Aquí hay muchos lápices que puedes usar.

A ver, ¿qué cosas tiene tu sala?

A: (Se mantiene en silencio)

E: Por ejemplo ¿Hay sillas?

A: Si.

E: ¿Y qué otras cosas hay?

A: Mesas.

E: Ya, ¿Y qué más?

A: Números.

E: Si...los que están en las paredes, muy bien. ¿Qué más?

A: Pizarra...cuadernos...lápices.

E: Esas cosas, muy bien. ¿Y sólo hay cosas o también hay personas?

A: Hay personas.

E: ¿Y quiénes son las personas que están en la sala?

A: Compañeros de clase.

E: ¿Y quién más?

A: La tía Verónica y la tía Paulina.

E: Ya...¿Y qué es lo más importante de la sala para tí? ¿Qué crees tú que es lo más importante?

A: La profesora.

E: ¿La profesora es lo más importante? ¿Por qué?

A: Porque ella lo hace tarea.

E: Ya...entonces ¿quieres dibujar a la tía o quieres dibujar otra cosa?

A: A la tía.

E: ¿Y cómo la vas a dibujar a ver?

(Comienza a dibujar y la entrevistadora le ofrece agua o bebida)

E: ¿Cuál tía es esa?

A: La tía Paulina.

E: ¿Ella es la más importante?

A: Si.

E: ¿Tu hiciste kinder el año pasado?

A: Si.

E: ¿Acá en este Colegio o en otro colegio?

A: En este colegio.

E: ¿Y te acuerdas de tu sala de Kinder?

A: Si.

E: ¿Cómo era?

A: Bonita.

E: ¿Qué cosas tenía tu sala de kinder que a ti te gustaban?
A: Las canciones.
E: Te gustaban las canciones ¿Y qué cosas hacían en la sala?
A: Aprendíamos los números.
E: ¿Y qué más?
A: Hacíamos tareas.
E: Y esas tareas ¿eran iguales a las que hacen ahora o eran diferentes?
A: Diferentes.
E: ¿Por qué eran diferentes?
A: Porque...porque la tía Paulina no hace esas tareas que la tía Wilma nos hacía.
E: Y tu sala de kinder ¿era igual o diferente a tu sala de ahora?
A: Diferente.
E: Diferente ¿Y qué cosas tenía diferente?
A: Las canciones...y las sillas y las mesas.
E: ¿Cómo eran las sillas y las mesas?
A: Chicas y tenían nombres.
E: Ahhh, si yo las vi...Y eran de colores también.
A: Si.
E: ¿Y a ti te gustaba que la silla tuviera tu nombre?
A: Si.
E: ¿Por qué?
A: Porque así yo me sentaba.
E: ¿Y en tu sala de ahora ocupas siempre la misma silla?
A: No, porque nos sentamos en diferentes lugares.
E: ¿Y a ti te gusta eso?
A: Si. (Continúa dibujando a la profesora)
E: ¿Y qué está haciendo la profesora ahí?
A: Ta enseñando.
E: ¿Qué tiene en la mano?
A: El plumón.
E: Ahh, y tiene el pelo con rulitos. Muy bien Cony. Y si la profe está enseñando ahí, ¿Cómo están aprendiendo los niños?
A: Con las letras.
E: ¿Y qué cosas hacen mientras la profesora está enseñando? ¿Qué hacen los niños y niñas?
A: Tenemos que copiarle.
E: Ya...¿Y qué más hacen?
A: Aprendemos el abecedario.
E: ¿Y todos los niños hacen las tareas mientras la profe está enseñando?
A: No.
E: ¿Y qué hacen los que no están haciendo las tareas?
A: Juegan escondidos.
E: ¿Y qué hace la profesora cuando se da cuenta de que no están trabajando?
A: Los reta.
E: Ahhh. ¿Qué más vas a dibujar aparte de la profesora?
A: La pizarra.
E: Ya, muy bien, dibuja la pizarra. (Luego de un momento en que la niña dibuja la pizarra, la entrevistadora pregunta) ¿Y dónde estarían los niños y niñas ahí?

A: En la mesa.
E: Ahhh...Cony, ¿Y qué cosas son las que más te gustan de tu sala?
A: Mis amigas.
E: ¿Quiénes son tus amigas?
A: La Josefina no ma.
E: ¿La Josefina es tu mejor amiga?
A: Si.
E: Y aparte de tus amigas, ¿Qué otras cosas te gustan de la sala?
A: (Se queda pensando en silencio)
E: ¿Hay otras cosas que te gusten de tu sala de primero?
A: No.
E: Porque de tu sala de kinder me dijiste que te gustaban las canciones, las sillas. ¿Y de la sala de ahora?
A: (Continúa en silencio)
E: Nada más...bueno. Oye Cony, y ustedes ahora, porque yo he visto la sala, se sientan en filas cierto. Hay tres filas y los niños se sientan uno detrás de otro.
¿Tu te acuerdas cómo se sentaban en kinder?
A: Juntos.
E:¿Y eso te gustaba o no te gustaba?
A: Si me gustaba.
E: ¿Por qué?
A: Porque hacíamos las tareas juntos.
E: ¿Y ahora?
A: No. (Continúa dibujando y escribiendo algo en la pizarra)
E: ¿Esa es la fecha que pone la profesora?
A: Si.
E: ¿Quieres pintar tu dibujo?
A: Ya.
E: Ocupa los plumones, aquí hay de todos colores.
A: (Mira los lápices con timidez, y finalmente toma uno)
E: ¿Te gustan las papas fritas y las ramitas?
A: Si.
E: ¿Quieres un poco?
A: Ya.
(Luego de un momento en el que comparten las cosas para comer)
E: Volviendo al tema de tu sala de clases, ahora imagínate que tuvieras poderes mágicos o una varita mágica...y pudieras cambiar algo de tu sala de clases. ¿Qué cambiarías?
A: Las mesas.
E: ¿Cómo cambiarías las mesas?
A: Con colores.
E: Con colores...¿Y para qué sirven esos colores?
A: Para que cuando un niño se siente sea su mesa.
E: Para que sea su mesa...¿Y eso es importante para ti?
A: Si.
E: Y las sillas de ahora, que son todas iguales ¿Te gustan?
A: No me gustan.
E: ¿Y si cambiaran los colores te gustarían?

A: Si.
E: Que bonito te está quedando. ¿Y no vas a usar otro color? También puedes usar los plumones.
¿De qué color te gustaría que fuera la pizarra?
A: Negra.
E: Ya... Cony ¿Y cuál es tu lugar favorito en la sala de clases?
A: El del medio.
E: ¿En la fila del medio?
A: Si.
E: ¿Y por qué te gusta sentarte en la fila del medio?
A: Porque ahí son más tranquilos.
E: Ahhh... Y si la profesora te dice que te sientes en las otras filas, en las de los lados ¿Qué pasa?
A: Se paran.
E: ¿Quiénes se paran?
A: Los niños.
E: ¿Con quién estabas sentada hoy día Cony? No me fijé cuando te fui a buscar.
A: Con el Álvaro.
E: ¿Y te sientas todos los días con el Álvaro?
A: No.
E: ¿Con quién te sientas los otros días?
A: Con... otros.
E: Ahhh, ¿Y te sientas con otros porque tú te quieres sentar con otros o te dicen dónde te tienes que sentar?
A: La tía.
E: ¿La tía te dice?... ¿Cómo te dice la tía?
A: Que me sienta en un puesto.
E: ¿Y ella les dice a todos dónde se tienen que sentar?
A: No.
E: ¿A quiénes les dice?
A: A mis compañeros.
E: Mmmm, claro. Bueno Cony ¿Le quieres hacer algo más a tu dibujo?
A: No.
E: Ya. Entonces terminamos, y como no te alcanzaste comer tus cosas te las voy a envolver en esta servilleta para que te las lleves ¿Quieres?.
A: Ya.
E: Ponle tu nombre al dibujo... para que yo sepa después que es tuyo, porque mira, acá tengo otros...¿viste? Así yo voy a saber que es el de la Cony.
Estas cositas que te estoy guardando te las puedes comer en el recreo. ¿Qué haces tú en los recreos?
A: Me voy donde mi tía y mi hermana.
E: ¿Y dónde están ellas?
A: Están en el otro lao.
E: ¿Y están estudiando en este colegio?
A: Si.
E: ¿Y por qué te vas donde ellas?
A: Porque cuando...cuando la Jose no quiere jugar conmigo, yo me voy donde ellas.
E: ¿Y te gustan los recreos?
A: Si.

E: Muy bien, porque ahora falta poquito para el recreo. Ya, muy bien, ahora si nos vamos. Lleva tus cositas.

ENTREVISTA N°5

Fecha: 15 de Noviembre de 2010

Hora: 10: 30

E: Mira Apolonia, aquí tenemos una hoja de block, lápices de colores y plumones, porque vamos a conversar sobre tu sala de clases ¿Ya? ¿Te gusta tu sala de clases?

A: Si.

E: ¿Qué cosas te gustan por ejemplo?

A: No se.

E: ¿No sabes?, bueno pero la puedes dibujar. A ver vamos dibujando por ejemplo...¿Qué crees tú que es lo más importante de tu sala de clases?

A: Hacer tareas.

E: ¿Y qué más?

A: Para hacer las tareas necesitamos cuadernos, lápices, gomas de borrar.

E: Ya...¿Y qué personas están adentro de la sala de clases?

A: Ehhh, cómo se llama...los niños.

E: Si.

A: Y la profe.

E: Y la profe cierto. Ya. ¿Y qué te gustaría dibujar de tu sala? ¿Qué puede ser?

A: La pizarra.

E: La pizarra viste...aquí tienes plumones gordos y otros delgaditos para que hagas tu dibujo con los colores que quieras.

A: Los saco no más.

E: Si, todos los que quieras.

A: ¿Y cómo hago el dibujo?

E: Como tú quieras. Me dijiste que ibas a dibujar la pizarra, dibuja la pizarra como tú quieras.

A: (Luego de unos segundos en silencio) No se cómo.

E: Mira, yo te voy a mostrar algunos dibujos que han hecho tus compañeros y compañeras, para que veas que todos dibujaron cosas distintas y tu puedes hacer lo que quieras.

(Le muestra rápidamente los dibujos de sus compañeros)

A: (Comienza a dibujar la pizarra)

E: Muy bien, ¿Qué más vas a dibujar?

A: ¿La profe?

E: La profesora ya...

A: ¿De qué color la puedo hacer?

E: ¿De qué color te gustaría hacerla?

A: Morado.

E: Ya.

A: Es que no se cómo hacerlo.

E: Como tu quieras...Tu viste que todos los dibujos eran distintos y qué no importa cómo lo hagas.

Así que dibújala como tu sabes dibujar.
A: (Comienza a dibujar a la profesora)
E: Ahí está la profesora ¿viste? ¿Y dónde están ustedes acá? Si la profesora está aquí, ¿dónde están ustedes?
A: Ahí.
E: Ya...¿quieres un lápiz mina para dibujar eso?
A: Si. (Dibuja las mesas, sillas y niños)
E: Que bonito...
A: ¿Ahí no más tía o hago más?
E: Como tú quieras.
A: Así no más.
E: Ya...entonces ¿qué está pasando ahí? ¿Qué hacen en la sala de clases?
A: Las tareas...la tía también hace tareas.
E: Ya...¿Qué más?
A: No se.
E: A ver...y si yo te pregunto qué cosas son las que más te gusta hacer en tu sala.
A: Dibujar y jugar.
E: ¿Y cuáles son las cosas que menos te gusta hacer?
A: Las tareas.
E: ¿Y en los recreos qué haces?
A: Juego.
E: ¿Y en la sala juegas?
A: No.
E: ¿Por qué no juegas en la sala de clases?
A: Porque es malo jugar en la sala.
E: ¿Y por qué es malo jugar en la sala?
A: Porque se tienen que portarse bien.
E: Y cuando juegan ¿se portan mal?
A: Si.
E: ¿Y qué pasa cuando alguien juega en la sala?
A: La tía los reta.
E: Ahh...Ahora Apolonia, imagínate que tuvieras poderes mágicos y pudieras cambiar algo de tu sala de clases. ¿Qué cosas cambiarías?
A: (Silencio)
E: Imagínate que pudieras cambiar algo de la sala, para que estuvieras más feliz. ¿Qué cosas cambiarías?
A: (Continúa en silencio)
E: O qué cosas te gustaría que pasaran dentro de la sala.
A: Que la tía los deje jugar.
E: Ya...¿Qué más?
A: Que vayamos a un paseo.
E: A un paseo...que entrete...Y qué otras cosas.
A: Que hagan las tareas y que dibujen.
E: Muy bien, ¿y con esas cosas tu serías más feliz?
A: Si... Y también quiero que mis papis no peleen más.
E: Quieres que no peleen más ¿pelean mucho?.
A: Si.

E: Mmmm, y eso a ti no te gusta.

A: No.

E: Mmmm. Yo me acuerdo cuando era chica, y mis papás también peleaban mucho, y a mi tampoco me gustaba. Es fome cierto. ¿Y tu les has dicho a ellos que no quieres que peleen más?

A: Si, pero ellos siguen peleando.

E: Mmmm, ¿y dentro de tu sala los niños pelean?

A: Si.

E: ¿Y cómo te sientes tu con eso?

A: No me gusta.

E: Claro. (Entra un compañero a la sala, y Apolonia se distrae)

E: Bueno Apolonia, sigamos conversando de tu sala de clases. Ahora yo te quiero hacer otra pregunta sobre las tareas. ¿Todos los niños hacen las tareas en tu sala de clases?

A: No.

E: ¿Y qué hacen esos niños que no están haciendo las tareas?

A: Juegan.

E: ¿Y a qué juegan?

A: Se levantan, y conversan y juegan.

E: ¿Y cuál es tu lugar favorito en la sala de clases?

A: La cancha.

E: La cancha ¿En el patio?

A: Si.

E: ¿Y cuál es tu lugar favorito para sentarte en la sala?

A: En la parte de al lado de donde está la cancha de fútbol.

E: Ahhh.

(La entrevistadora decide terminar la entrevista por el ruido que hay en la sala, que constantemente distrae a la estudiante)

E: Bueno Apolonia, ya terminamos. Póngale nombre a su dibujo para guardarlo.

A: ¿Con colores?

E: Si, como tu quieras.

A: (Escribe su nombre usando un color para cada letra).

E: Muchas gracias por conversar conmigo. Aquí tengo unos dulces para ti por acompañarme. Guárdalos para más rato.

A: Ya.

FOCUS GROUP

Fecha: 15 de Diciembre de 2010

Hora: 8: 30

Participantes:

5 niños

1 niña

1 Modelador

M: Les voy a contar una historia de una niña que se llamaba Claudia, ustedes conocen a alguien que se llame Claudia?

N: Si!! Una vecina

M: Esta niña que se llamaba Claudia estaba en primero básico, ¿quién está en primero básico?

Ns: Yoooo!!

M: Ella, cuando se iba a acostar, antes de dormirse, se preocupaba mucho por el día siguiente de clases, porque ella no tenía muchas amigas en la sala de clases y le preocupaba con quién se iba a sentar, porque ella no sabía con quien la iba a sentar la profesora, ¿por qué creen que estaba preocupada ella?

N: Porque no tenía amigas

M: ¿Qué creen ustedes que le pasaba a Claudia?

N: Le pegaban

M: ¿Quién le pegaba?

N: Las mujeres

M: ¿Las Compañeras?

N: Si!!

M: Ahh, ¿y ella se sentaba todos los días donde ella quería sentarse?

N: No, donde la tía le decía

M: ¿Y a ustedes les ha pasado eso?

N: A mi si!

M: ¿Qué te ha pasado?

N: La profesora los reta porque nunca se sientan

M: ¿Y a ustedes se les ocurre algo para ayudar a Claudia?

N: Que se cambie de colegio!!

M: ¿Y cómo puede ayudarla la profesora?

N: Retando a las compañeras para que no le peguen, mandándolas suspendidas.

M: ¿Y así ella va a estar feliz?

N: Si

M: Al día siguiente Claudia fue al colegio y la profesora le dijo que se sentara con Gustavo. Se sentó con Gustavo, pero Gustavo había llevado un juguete, un skate de dedos, ¿los conocen?

N: Si

M: Y ella (Claudia) estaba sentada tratando de poner atención a la profesora cuando Gustavo sacó su juguete y se puso a jugar con él, ¿qué creen que pasó?

N: Lo retaron, porque estaba jugando

M: Estaba jugando en la hora de clases, ¿y no se puede hacer eso?

N: No, en el recreo se juega y un poco en la casa

M: ¿Y en la sala de clases no se puede jugar?

N: No, hay que ponerle atención a la tía

M: ¿Y que pasa si uno juega?

N: La tía los reta y puede mandar a los cabros a la oficina

M: ¿Y ustedes creen que se pueda aprender jugando?

N: Si!!

M: ¿Como podrían aprender jugando?

N: Jugando con el playstation

M: ¿Pero ustedes creen que la profesora les podría enseñar con un juego?

N: Si, con cartones!!

M: ¿Y como aprenderían las letras Jugando?

N: Asi!! a-e-i-o-u

N: yo me sé el abecedario, a-b-c-d-e..... w-x-y-z !

M: ¿Y eso se lo aprendieron como canción? ¿Como se lo aprendieron?

N: Con esa canción:
(Todos comienzan a cantar)

a- a-a- mi gatito mal está, yo no se si sanará o si no se morirá a a a
e e e me gusta mucho el café yo no se si tomaré o si no lo dejaré e e
i i i.....(continúa con todas las vocales)

M: Un día, la profesora le empezó a decir a la Claudia:
Claudia! , arriba, al piso, estacionamiento, ventana
¿Que hacía la Claudia cuando la profesora le decía eso?

N: miraba

M: a ver, vamos a hacer lo que hacia la profesora:
Ventana (niños miran hacia la ventana)
Piso (niños ven hacia el piso)
¿Por que los niños hacen eso?

N: Porque la tía les decía

M: ¿Y por qué creen ustedes que la tía les dice eso?

N: Para que los niños se concentren

M: Y a ustedes les ha pasado algo como eso?

N: Si!!

M: Ahora nos vamos a imaginar otra cosa, imagínense que ustedes entran un día a la sala de clases y no está la profesora, la profesora Paulina, la profesora Fernanda, ni la profesora Vero, ¿que hacen ustedes?

N: Le robamos plata!!

N: Yo no hago na... me siento y pongo atención

M: y a quien le pones atención si no está la profesora?

N: le pongo atención a la pizarra

N: Yo me siento y copio de la pizarra lo que está del día anterior
(Los niños comienzan a conversar y de pronto Natanael se pone a pelear con Juanito dándose empujones, por lo que la modeladora debe interceder)

M: Ya chiquillos, ahora nos vamos a imaginar que esta es una alfombra mágica...

N: Yo manejo yo manejo...

Ns: rien...

M: Ya, el Álvaro va a manejar, y vamos a ir al pasado. Vamos a retroceder el tiempo. Y se van a imaginar que viajamos a cuando estaban en Kinder. ¿Se acuerdan?

N: Yo no me acuerdo

N: A yo sí, yo estaba en este kínder

M: Y si esta fuera la sala de kínder ¿Qué estaríamos haciendo?

N: Jugando!!!!... jugando a los cartones... haciendo las tareas

M: Y cómo es la sala de kínder?

N: Toa limpia... adornada...

M: Y con qué estaría adornada?

N: Así con las tareas, que hacen los niños.

M: Y cómo serían las sillas si estuviéramos en kínder?

N: De colores...chiquititas...de colores y con los nombres.

M: Y por qué creen que tienen los nombres

N: Para ver cual es de nosotros... para que vean sus puestos

M: Y en estas salas de primero, no tienen nombre los asientos?

N: No, son muy fome

M: Y si estuvieran en la sala del Kinder, podrían jugar?

N: Si !! ... pero primero hay que terminar las tareas

(niños se desordenan y comienzan a jugar a la pinta)

M: A ver niños, escúchenme, todas estas cajas las van a usar. Quiero que construyan algo, entre todos, un lugar, una casa, un castillo, lo que ustedes quieran, pero escúchenme, tiene que ser entre todos juntos, todos cooperando. Una sola regla, no pueden desarmar lo que está haciendo el compañero.

Ya, primero desarmen todo, boten todas las cajas

N: Ehhh!! (Todos corren, patean las cajas, las tiran por todos lados y gritan)

M: Sin desarmar, acuérdense de la regla, para eso hay hartas cajas

N: (niños desarrollan la actividad)

(Todos corren en direcciones distintas y se observa que no hay comunicación entre ellos. Sólo actúan impulsivamente sin existir interacción, planificación o el establecimiento de una meta en común. Polete intenta construir una casa, pero los niños constantemente le desarmen lo que está haciendo.

Luego de unos minutos, los niños se ponen agresivos, y comienzan a quitarse las cajas entre ellos. Patricio y Natanael se golpean fuertemente, ante lo cual la modeladora interviene intentando calmarlos. Sin embargo ellos siguen peleando muy agresivamente, ante lo que la modeladora los acompaña a fuera para que tomen aire. Luego de unos minutos la modeladora indica que quedan cinco minutos para terminar de construir, y todos reaccionan ansiosos, sin saber qué hacer, puesto que no habían construido nada aún. Tiran las cajas hacia arriba, se las quitan de las manos, desarmen lo del compañero y no logran hacer nada más.

Cuando pasan los cinco minutos, la modeladora les indica que se detengan. Y en la sala no hay una sola estructura armada, las cajas están aplastadas en el piso y los niños y niña caminan sobre ellas).

M: Ya, se les acabó el tiempo, quiero que me cuenten qué hicieron con las cajas

N: Yo hice un edificio...

M: Tú hiciste un edificio?

N: Yo hice una casa...

M: Hiciste una casa?

N: Yo hice un auto...

M: Un auto..

N: Yo hice una moto...

M: Una moto... y les gusto?

N: Si !!

M: Y lo hicieron solos o con los compañeros?

N: Yo lo hice sola...

N: Yo lo hice con este, y con este y con este...

M: Y tú con quien lo hiciste Alvaro?

N: Con todos...

M: Ahh, y desarmaron lo de los compañeros... rompieron la regla?

Ns: mmm...

(Comienza la despedida y los agradecimientos de la modeladora)