



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD
DEL MAESTRO MULTIGRADO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

ELENA MARIA CERVANTES CELEDONIO

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. DALILA YOLANDA BENITEZ GAYOSSO

AGRADECIMIENTOS

A DIOS:

Al creador por darme la fuerza y la salud para desarrollarme personal y profesionalmente en esta vida. Con humildad cada logro lo dedico y lo agradezco a él.

A MIS PROFESORES:

Por contribuir en esta etapa de profesionalización, que me permitió fortalecerme como docente y también como persona; en el especial a la Mtra. Dalila Benítez Gayosso por su paciencia, profesionalismo y sobre todo por el apoyo que me brindo durante la realización de este trabajo.

A MIS HIJOS:

Pedro, Sebastián y Daniel por ser el motor que me motiva a cumplir con mis metas. A mi esposo Pedro por el apoyo y la comprensión. Gracias por el espacio y tiempo que me brindaron para concluir con este trabajo de investigación. Gracias por compartir mi vida y mis logros: Los amo.

A DORIS, ANTONIO, MARCOS Y FÉLIX:

Quiénes me permitieron entrar a sus aulas y conocer parte de la realidad educativa que se vive en las escuelas multigrado, gracias por su confianza para compartir parte de sus experiencias, vivencias y pensamientos, sin ustedes no sería posible este trabajo.

INDICE

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLÓGICO

1. Sobre el acercamiento teórico metodológico.....	8
2. La negociación de entrada al campo.....	11
3. La observación.....	14
4. Las entrevistas.....	16
5. Análisis de información.....	20

MARCO CONTEXTUAL

1. La escuela multigrado en México.....	25
2. Propuesta Educativa Multigrado 2005.....	27
3. Zona escolar Ferrería: un espacio de encuentro de cuatro docentes multigrado	29

CAPÍTULO I

EL MAESTRO MULTIGRADO: TRAYECTOS DE FORMACIÓN DOCENTE.....

1.1 La formación inicial del docente de escuela de organización incompleta.....	33
1.2 El ingreso a la escuela multigrado... trayectos profesionales.....	39
	48

CAPÍTULO II

¿Y AHORA QUÉ HAGO?: CHOQUE CON LA REALIDAD.....

2.1 ¡No sabían leer!: condiciones prevalecientes en el aula multigrado.....	59
2.2 Propuesta Educativa Multigrado 2005: referente institucional del “deber ser” para el maestro multigrado.....	62
2.3 Aprender de otros.....	66
	78

CAPITULO III

LA IDENTIDAD DEL MAESTRO MULTIGRADO.....	86
3.1. Pertenencia a la comunidad.....	87
3.2. El origen social como factor de pertenencia a la comunidad.....	96
3.3. La escuela multigrado frente a la escuela unigrado.....	98
3.4. Afecto a la escuela multigrado.....	106
3.5. La construcción del imaginario social.....	110

CONSIDERACIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo y luego de que el hombre satisficiera sus necesidades esenciales, ha intentado definir su “identidad” a través de preguntas como: ¿quién soy?, ¿para qué estoy aquí?, ¿De qué estoy hecho? ¿de dónde provengo? Interrogantes como estas parecieran tan alejadas de nuestra realidad y ya superadas, con respuestas adquiridas a través del conocimiento que se ha construido a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad. No obstante, se puede observar que el hombre aún vive con incertidumbre acerca de quién es.

El presente trabajo, es un intento por elucidar las respuestas a interrogantes similares a las citadas anteriormente, que algunos profesores se plantean en el contexto de la función docente, y en condiciones específicas en las que trabajan, así como el tipo de organización de la escuela.

Por ello, la presente tesis muestra la intención de comprender los sentidos que los profesores otorgan a la tarea de ser maestro multigrado de educación primaria general, y que los ha llevado a permanecer en este tipo de organización escolar por varios años ininterrumpidos. Para ello se hace necesario reconocer los procesos de formación de los sujetos implicados, así como las experiencias que han vivido desde su ingreso a la función docente en la escuela de organización incompleta, y que los ha llevado a construir una identidad que los hace reconocerse y definirse como *maestros de escuelas multigrado*.

Para ello, se inició de la pregunta ¿qué causas generan que los profesores permanezcan trabajando en las escuelas de organización incompleta por tiempo indefinido? Cuestión que me llevó a reconocer la identidad del docente como una categoría central, que implicó reconocerla como un proceso de construcción histórico-social de carácter individual y colectivo. En este sentido se retoma la categoría de identidad que postula Anzaldúa, quien la define como una “construcción imaginaria acerca de sí mismo”, se trata de la serie de significaciones y sentidos que crean para el sujeto y la sociedad la ilusión de lo que es, de ser uno, diferente de los otros, reconocible por sí mismo y por los demás, como permanente en el tiempo y en el espacio (Anzaldúa, 2012: 58)

De igual manera, se parte de la idea que la identidad colectiva es, ante todo, una construcción subjetiva, resultado de las interacciones cotidianas, a través de las cuales los sujetos delimitan lo propio frente a lo ajeno. En palabras de Giménez “la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social” (1997: 12), lo que nos llevó a reconocer que los sujetos que participan en la investigación se perciben como propios a la escuela de organización incompleta y “ajenos” a la escuela de organización completa.

Para dar cuenta de lo anterior, fue necesario indagar sobre los cuatro profesores cuestiones referidas a su trabajo cotidiano en la escuela, proceso en el cual ellos van mostrando una importancia preferente hacia el estar en la comunidad, ser parte de la comunidad; esto me llevó a establecer categorías de análisis que intentan explicar cómo la identidad de los maestros, se encuentra alimentada por el imaginario social que han construido en torno a lo qué significa ser maestro en una escuela de organización incompleta. De esta forma, se hizo necesario identificar cómo esas representaciones que tienen acerca de la realidad definen la interrelación con los “otros” e influyen en sus formas de ser y de estar en la escuela, pero más que en la escuela, en la comunidad donde se encuentra la escuela, cuestión que invariablemente se refleja en la permanencia en la escuela de organización incompleta.

Para dar cuenta de lo anterior, se explica el enfoque bajo el que se desarrolla la investigación y que pretende dar cuenta de la forma en que se construyó el objeto de estudio, la perspectiva metodológica que acompañó el trabajo de campo, las técnicas, herramientas y el proceso de análisis desarrollado.

En segundo lugar, a través del marco contextual, se muestra un panorama de algunos antecedentes de la Escuela de Organización Incompleta en nuestro país, que se consideran importantes para comprender las condiciones que actualmente se presentan en este tipo de organización escolar, también se describen las localidades y escuelas donde se inscribe la investigación.

El resultado del análisis del trabajo de investigación se organiza en tres capítulos, a través de los cuales se presentan los hallazgos encontrados durante el desarrollo de la

investigación. El Capítulo I titulado “El maestro multigrado: trayectos de formación docente” muestra un panorama de quiénes son los sujetos de investigación y cómo fueron los inicios del proceso de formación vivido por éstos cuatro docentes al ingresar al servicio docente en Escuelas de Organización Incompleta.

En el Capítulo II se describen las condiciones prevalecientes en el aula multigrado, las problemáticas enfrentadas por los docentes para la atención de grupos simultáneamente y sus formas de actuar ante ellos, la etapa de socialización docente donde se encuentran procesos de identificación yo-nosotros.

En el Capítulo III, nombrado “La identidad del maestro multigrado” se muestra el vínculo que han establecido los profesores con la comunidad, lo que los lleva a sentir una pertenencia a ella, así como las imágenes que han construido de la escuela multigrado frente a la escuela de organización completa. De igual manera, se acompaña de la construcción de un imaginario social que alimenta la percepción de sí mismo como sujeto histórico y del rol que desempeñan en la comunidad: un imaginario que se ha instalado en ellos a través de los procesos de formación que han transitado, en la interacción con los otros y que los lleva a otorgar sentido a su sentir y actuar y motiva su permanencia en este tipo de organización escolar,

Por último, a manera de cierre se presentan algunas consideraciones finales que buscan centrar elementos significativos, conclusiones a las que el desarrollo de la investigación nos permitió llegar. A través de este informe se da cuenta de las miradas que cuatro profesores de educación primaria tienen de su realidad educativa y del sentido que otorgan a la tarea que desempeñan, así como el imaginario construido en torno al espacio en donde les ha tocado desarrollar su práctica profesional: la escuela de organización incompleta.

APARTADO METODOLÓGICO

1. Sobre el acercamiento teórico metodológico

Este apartado tiene el propósito de dar cuenta del proceso de investigación desarrollado durante la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa y a través del cual se elabora la tesis denominada “La construcción de la identidad del maestro multigrado”. El estudio se desarrolló a lo largo de dos ciclos escolares, durante los cuales la recolección de datos permitió recuperar los testimonios de los cuatro informantes que participan en esta investigación y que al ser revisados a la par de un continuo proceso de análisis; posibilitaron la construcción del presente trabajo.

En dicho apartado metodológico, se explica la forma en que construyó el objeto de estudio, así como la perspectiva metodológica que acompañó el trabajo de campo y el proceso de análisis de la información, elementos que son la base para documentar los capítulos que se presentan en este trabajo.

Al respecto, Cáceres Galindo (1998) afirma que “toda la experiencia del conocimiento del mundo humano es un ejercicio de sentido. El camino de esa experiencia es el *método*; la reflexión sobre el camino, *la metodología*” (p. 52). Desde esta perspectiva se intenta centrar la atención no sólo en los métodos, que representan las técnicas de investigación seleccionadas para su desarrollo; se busca la reflexión sobre cada uno de estos caminos lo que permita enriquecer la perspectiva metodológica que a continuación describo.

La investigación se inscribe en el campo de la etnografía, que como señala Woods (1986) permite indagar en el entramado de significado de las acciones humanas y conocer las lógicas que subyacen a las prácticas sociales. Desde la perspectiva de Woods “la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. *Trata de hacer esto dentro del grupo y dentro de las perspectivas de los miembros del grupo, lo que cuentan son sus significados e interpretaciones*” (p 18). De esta manera pretendemos entender las formas de “ser” y “estar” en el ejercicio docente de cuatro profesores, considerando que una de las formas más completas de hacerlo es a través del análisis

de las voces que nos explican las formas subjetivas con las que se perciben y el significado que le dan a su comportamiento en el espacio escolar en el que se desenvuelven.

La elección del objeto de estudio surge de una necesidad personal, debido a que en ese momento me encontraba laborando en una escuela multigrado y despertó mi interés conocer ¿por qué los resultados obtenidos en la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) solo eran satisfactorios en algunas escuelas de organización incompleta de la zona escolar?, ¿qué hacían los docentes de estas escuelas que los llevaba a obtener mejores resultados que otras escuelas con características similares?

En este sentido, el primer reto a superar al iniciar la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) fue reconocer el enfoque positivista; la necesidad de enfocarme en los resultados de la prueba estandarizada, no en las condiciones y procesos que subyacen a ésta; un enfoque positivista bajo el que fuimos formados como individuos, estudiantes y más tarde, de la misma manera como profesores.

En el caso del grupo de la MECPE al introducirnos en la investigación educativa fue notable la generalidad de los cursantes de tener la necesidad de “comparar” y “comprobar”, siendo éstos elementos un común denominador en los anteproyectos de investigación. El caso de mi anteproyecto no fue la excepción, puesto que se centraba en los resultados obtenidos en una prueba estandarizada de logro académico (ENLACE).

Fue necesario, al ingresar a la maestría, revisar los paradigmas existentes sobre las ciencias naturales en comparación con las ciencias sociales; considerando la tendencia que generalmente se da a las ideas positivistas, en el mundo actual, de sostener que “los únicos métodos científicos son los de las ciencias naturales, solo ellos deben ser aplicados en su totalidad en los asuntos humanos”, por otra parte; las ciencias sociales sostienen una postura diferente al afirmar que existe una diferencia estructural básica entre el mundo social y de la naturaleza, por lo que las ciencias sociales se refieren a objetos y procesos psicológicos e intelectuales, por lo cual el método de las primeras consiste en explicar y el de las segundas en comprender.

Por lo que después de analizar algunos elementos, en los texto que se analizaron en el primer semestre, logré reconocer que había interrogantes más profundas para el proyecto de investigación, de manera que al plantear el objeto de estudio desde ésta perspectiva cuantitativa, sólo estaba centrándose en una parte del proceso educativo que correspondía a los resultados obtenidos en dicha prueba; se dejaba a un lado los procesos que se estaban viviendo en las aulas y que siendo estudiado podría entenderse de una manera más integral no sólo los puntajes que arrojaba ENLACE, sino otros elementos presentes en las prácticas de los docentes de las escuelas multigrado.

La construcción del objeto de estudio continuó, a partir de nuevas interrogantes surgidas, de igual manera del propio campo laboral en el que me estaba desarrollando en ese momento, como, por ejemplo: ¿qué lleva a los docentes a permanecer durante largos períodos en la escuela multigrado? ¿cómo logran los docentes integrarse a este tipo de escuelas sin haber recibido formación inicial orientada específicamente a este espacio?

Torsten Husén (1988) afirma que los objetivos de la investigación determinan qué métodos serán los más provechosos: la estrategia o paradigma que se adopte depende en gran medida del objetivo que uno se propone en la investigación que se emprende (p. 142). Así la perspectiva de investigación que se adaptó a la problemática de estudio es la cualitativa con un enfoque interpretativo.

El método cualitativo interpretativo, no acepta que haya técnicas que estén a priori epistemológicamente privilegiadas. La realidad está orientada en sentido idealista, es decir, la realidad depende de la mente y ninguna técnica puede exigir el ser privilegiada epistemológicamente. La realidad se hace más que se busca. La validez de un determinado conocimiento depende de hecho de un consenso entre sus intérpretes. (Husén, 1988:142)

Al respecto, Esterbeng (2002) expresa que las investigaciones cualitativas se basan en una lógica y un proceso inductivo (explorar y describir) y luego generar perspectivas teóricas que van de lo particular a lo general. (p. 89). Siguiendo a estos autores se utilizó la perspectiva de investigación cualitativa por estar el objeto de estudio inmerso en el campo de las ciencias sociales.

2. La negociación de entrada al campo

En este momento, se pensó en delimitar el espacio que abarcaría la investigación: el nivel de zona escolar de educación primaria general, en la que 9 de las 14 escuelas que la conforman tienen organización multigrado y de las cuales, en cuatro de ellas fue posible ingresar para realizar la investigación, con el objetivo de conocer la realidad educativa que se vive en ese espacio elegido para desarrollar la investigación.

En este sentido, me vi implicada en la elección del objeto de estudio al sentirme y formar parte del grupo de docentes multigrado¹; esta implicación era evidente y se corría el riesgo de tener prejuicios o crear ideas de los hallazgos que se encontrarían; por lo que en un primer momento la percibí como una dificultad, considerando que afectaría mi percepción de la realidad. Al respecto, Woods (1986) explica “debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento. Sin esto último, se corre el riesgo de <volverse nativo>, es decir, de identificarse hasta tal punto con los miembros que la defensa de sus valores prevalezca por encima de su estudio real” (p.50).

Por lo que, procuré buscar el distanciamiento del que habla el autor citado; a través del análisis de algunos textos, me fue posible reconocer que en la construcción de cada objeto de estudio está presente una implicación del investigador en la problemática identificada, es parte de las razones que te lleva a interesarte en el objeto, puesto que “es una forma de mirarse uno mismo”. Sin embargo, en lugar de pensarla como una barrera o dificultad, traté de observar el beneficio de tener conocimiento del campo donde se desarrollaría la investigación.

Inicié entonces con la selección de los informantes que apoyarían nuestro estudio, a través de pláticas informales comencé a reconocer antecedentes profesionales como los siguientes: los años que llevaban en el servicio algunos de los docentes que figuraban como posibles sujetos participantes, ¿cuál fue la organización escolar donde iniciaron como docentes?, ¿qué tiempo tenían laborando en esa escuela?, la preparación profesional, entre otros.

¹La expresión “maestro multigrado” hace referencia a los profesores que atienden a más de un grupo escolar en la misma aula en una escuela de organización incompleta.

Dichas pláticas proporcionaron elementos para descartar algunos que habían sido considerados en un primer momento, como candidatos a informantes, debido a que no cubrían algunos de los criterios de selección establecido en el proyecto. Como condiciones básicas se buscaba que los cuatro sujetos trabajaran en la misma zona escolar, hubieran iniciado el servicio en escuelas de organización incompleta, llevaran trabajando un mínimo de cinco años en escuelas de este tipo de organización.

Después de revisar las características de los profesores que habían sido contemplados como sujetos de estudio se estableció un filtro que permitió la selección de los informantes siendo contemplados cuatro docentes que cubrían, de manera general, las características de selección señaladas anteriormente: laboraban como docentes de educación primaria en escuela de organización multigrado, y habían iniciado en el servicio en escuelas de este tipo de organización. Aunque otro de los criterios que se había establecido es que el tiempo laborando en escuelas con este tipo de organización era mínimo de cinco años, conviene aclarar que el marco de selección fue ampliado puesto que las características de los docentes no eran exactamente iguales en los cuatro casos por lo que los informantes seleccionadas tenían un período entre 8 y 10 años de servicio y por último, otra de las características que presentaron; sin necesariamente ser un criterio de selección, es que dos docentes son hombres y dos docentes son mujeres, todos iniciaron su servicio docente en escuela multigrado y permanecen laborando en ellas hasta el momento del desarrollo de la investigación.

El siguiente paso consistió en darles a conocer mi interés de su participación en la investigación; al respecto Woods (1986) advierte que “el ingreso al campo es un problema común en etnografía ... el ingreso implica penetrar las culturas grupales y las perspectivas y realidades ajenas... esas realidades están constituidas por muchas capas y que no todas ellas están al mismo tiempo disponibles a nuestra percepción” (p.38). En este caso al expresar de una manera formal a los sujetos de investigación el interés de su participación los cuatro aceptaron (llegué a creer que incluso por sentirse comprometidos por ser compañeros de la zona escolar), pero también externaron inquietudes y dudas sobre su participación. Recuerdo que las preguntas comunes eran

¿qué es lo que tendrían que hacer?, ¿quién sabría sobre lo que ellos dirían?, ¿si yo entraría a sus salones todo el ciclo?

Ante esta situación, parte fundamental de crear el *rapport* del que hablaban los autores en la línea de investigación “lo más importante en estas primeras etapas es crear confianza, mostrar que se es una persona de cierto valor e integridad. La confianza siempre termina por abrir los caminos a la información, y el uso que el investigador haga de la información queda asegurado por esa cualidad. Si la gente no confía en que la información se utilice para bien, se respete el secreto de las confidencias y se resguarden sus intereses y su identidad, bloqueará el acceso a aquélla” (Woods, 1986, pág. 44), por lo que desde el contacto que se estableció con los informantes para darles a conocer el interés de su participación se explicó claramente que la confidencialidad de sus testimonios estaba garantizada, hacerles saber que sus experiencias eran importantes para la investigación y que cualquier cosa que les incomodara podrían expresarlo para darle solución.

En esta primera etapa, se determinaron los sujetos de investigación y los espacios donde se realizaría el trabajo de campo. Después se acordó con ellos la calendarización de las visitas de observación, Frederick Erickson (1989) define que la técnica que caracteriza el trabajo etnográfico en educación es *observar y participar* supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básico. A mi juicio, el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. Al respecto, Peter Woods refiere que “la idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo e institución” (p.49).

3. La observación

Al iniciar la etapa de observación; ya tenía algunos referentes de los informantes, puesto que previamente a la investigación, tuve la oportunidad de participar en cursos y talleres con ellos; por lo que corría el riesgo de sentirme parte de este espacio y pasar por alto eventos, elementos presentes y no lograr un extrañamiento por sentirme en ese momento una maestra multigrado, “un nativo más” en palabras de Woods. Sin embargo, representó para mí reconocer una parte del aula multigrado que no conocía o no había logrado reconocer o hacer consciente durante mi práctica profesional; de tal manera que durante las visitas de observación logré reconocermé, ver parte de mi forma de ser docente en algunas de las prácticas que observaba en los sujetos de estudio; pero también, me fue posible conocer espacios y escenarios que no había imaginado podían desarrollarse en las aulas multigrado. También existieron momentos en los que reconocí parte de mi cultura profesional, pero otros sobre los que no había reflexionado, en gran medida porque no había centrado la atención sobre algunos de los aspectos que se plantean en el presente trabajo.

El iniciar con la observación de aula, representó para mí una mirada y una comparación con las experiencias propias, vividas a lo largo de seis años en escuelas multigrado. Aunque al inicio de cada observación se trató de siempre de mirar como un agente externo antes que como maestra multigrado y de realizar registros que permitieran distanciar mis propias ideas y creencias de lo que se reconocía en las aulas donde se realizaba la observación. En algunos momentos me encontré “sorprendida” al ver en las aulas sucesos distintos a lo conocido en mi experiencia personal.

Los períodos de observación se calendarizaron con los docentes durante el primer semestre de la maestría, se realizaron dos visitas a cada uno de ellos. Las primeras impresiones en esta parte del proceso, se dieron con un poco de incertidumbre, puesto que no tenía claridad sobre “que observar” aunque previamente tenía un guion de observación, al momento de entrar al aula había demasiado sobre lo que poner atención; puesto que durante la práctica docente se presentan múltiples eventos e interacciones que suceden de manera simultánea: entre el docente y los alumnos, los alumnos con otros alumnos, los alumnos y el objeto del conocimiento, los agentes externos que

impactan el trabajo de aula; por ello, traté en todo momento de no perder de vista elementos significativos, tratando en la medida de lo posible no imprimir juicios de valor, ideas y conocimientos propios sobre lo que observaba.

Al iniciar las observaciones, la primer idea que atravesó en mi mente fue creer que los maestros establecerían una barrera ante el miedo a ser criticados, juzgados o invadidos con mi presencia, sin embargo, me sorprendí al reconocer como en varias ocasiones, en especial algunos de los informantes, mostraban gran apertura ante mi presencia en el aula, incluso la informante *Félix*, con la que no había tenido mucho contacto como compañeras de zona, después de la primera observación, entablo conmigo una comunicación muy cordial y presentaba naturalidad al desenvolverse en sus espacios. Aunque en otras ocasiones también fue perceptible notar que los docentes sentían la necesidad de justificar lo que sucedía en el aula ante mi presencia, insistir en que esperaban sirviera lo que ellos estaban haciendo en el aula o también que sus testimonios contribuyeran con la investigación. Se podía reconocer a través de sus comentarios y actitudes que se encontraban preocupados porque su labor no fuera importante o por ser supervisados por alguien ajeno a su realidad cotidiana.

Considero que como señala Erickson al realizar trabajo de campo se realiza una participación por parte del observador, que aunque no interviene directamente en el espacio al estar presente como un elemento “extraño” puede representar para el observado la modificación en su actuar cotidiano, por lo que es fundamental una observación activa que pone en juego diversos elementos que permitan no solo “mirar”, más allá se requiere reconocer, inferir, distinguir, transmitir los eventos que han sido “observados”. A mi parecer, durante las primeras observaciones y entrevistas los informantes y los alumnos notan la presencia de un “extraño” pero conforme fueron realizándose los encuentros, se dio un mayor relajamiento y en su comportamiento se reconoció una actividad más cercana a la cotidiana en los maestros.

4. Las entrevistas

De esta manera, llegó a la etapa para recabar los testimonios orales de los docentes; parte central metodológica de la presente investigación, por ser, como lo expresa Peter Woods (1986), “un modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas. También un medio de <<hacer que las cosas sucedan>> y de estimular el flujo de datos”. (p.77)

Mediante las entrevistas los profesores trajeron al presente eventos, experiencias, impresiones, recuerdos, proyecciones y significados que fueron configurando una historia. Al identificar los datos, construir categorías de análisis y soportarlas con reflexión teórica permitían comprender los procesos de formación que vivieron como docentes multigrado.

En este sentido, la entrevista permitió que a través de la narración los docentes reconstruyeran sus recuerdos, anécdotas vividas, sus imágenes y representaciones, las concepciones que han creado y los sucesos que fueron significativos para ellos en el período de ingreso a la docencia en escuelas multigrado hasta un lapso de ocho y diez años que llevan en el servicio docente como maestros de escuelas multigrado. Experiencias de formación que permiten reconocer elementos, condiciones y factores que incidieron y otros que asignan cierta particularidad a cada una de estas trayectorias docentes.

Realizar una mirada retrospectiva hacia su propia historia docente permitió a los profesores (de manera inconsciente considero), reconstruir y externar elementos importantes para ellos de los procesos de formación que enfrentaron en un espacio singular llamado La Escuela Multigrado. Por lo que, el proceso reflexivo de las experiencias que los informantes aportaron adquiere un significado particular en la construcción de las categorías de análisis de la información, puesto que a través de las narraciones de los protagonistas se logran hilar sucesos, causalidades, significados, relaciones entre su ideología y su actuar como profesores frente a grupo.

En este sentido, un elemento fundamental previo a iniciar la entrevista fue la elaboración de un guion de entrevista que me permitiera contar un panorama sobre lo que pretendía

documentar la investigación, el reto consistía en plantear preguntas que como expresa Bolívar “guiaran” o “indujeran” al entrevistado a contar su historia.

Durante los primeros ejercicios de elaboración del guion de entrevista se tuvieron deficiencias notables, que al ser revisados en tutoría fue posible tomar consciencia de ello, por ejemplo, se llegó a la saturación de preguntas, algunas de ellas eran cerradas y otras inducían las respuestas del docente. A través de la revisión durante las asesorías fue posible realizar la depuración del guion de entrevista; también existió la necesidad de regresar al campo para abordar nuevamente aspectos en donde se consideró que no tuve la capacidad de escucha y hacer nuevamente planteamientos para recuperar las impresiones sin realizar intervenciones, más bien, teniendo una escucha más activa.

En algunas ocasiones, durante la realización de la entrevista, varias de las preguntas contempladas se abordaban en el desarrollo de una respuesta del entrevistado, puesto que la conversación entablada relacionaba múltiples dimensiones y elementos que el docente reconstruía a través de sus narraciones, por lo que el guion de entrevista no se desarrolló de una forma rígida. Así, de esta manera, empezaron los encuentros con los docentes para realizar las primeras entrevistas, la primera dificultad a vencer en el momento de entrevistar a los informantes fue lograr entablar confianza con ellos, que se sintieran cómodos y seguros de expresarse: entablar una conversación más que contestar un guion de entrevista; previamente empecé probando la grabadora de voz y me preocupa escuchar inseguridad en mi voz durante dichas pruebas, considero, por ser las primeras experiencias en el trabajo de campo; nunca había trabajado con una grabadora de voz lo que me llevaba a interrogarme ¿cómo podría transmitir seguridad si yo me escuchaba nerviosa?. Realizar pruebas con la grabadora de voz y ejercicios de entrevista con compañeros del grupo promovió una mayor seguridad y confianza en mí como entrevistadora.

Para algunos de los entrevistados, la grabadora de voz también representó una barrera, sobre todo en la primera entrevista. Al respecto, desde el inicio del período de entrevistas se pidió su consentimiento para emplear la grabadora de voz, enfatizando que si les incomodaba podríamos omitirla. Aunque también fue preciso explicarles que para mí representaba una herramienta importante, para recuperar sus testimonios con la mayor

fidelidad posible, ninguno de los informantes me solicitó no usarla; pero recuerdo como la informante *Félix* incluso me hacía señas cuando sentía equivocarse respecto a que si podíamos parar la grabación. Sin embargo, en las posteriores entrevistas parecían olvidarse de que estaba presente la grabadora, al introducirse en sus anécdotas y recuerdos.

Considero que, las primeras entrevistas me permitieron fortalecer el canal de comunicación con los informantes, Woods (1986) expresa que “en el enfoque etnográfico implica penetrar las culturas grupales y las perspectivas y realidades ajenas y que el acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino de atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura” (p.39).

En este sentido, ingresar a la cultura de los docentes no es fácil; que el “otro” permita el acceso a su realidad, representa una barrera a superar, pues cada docente guarda celoso sus formas de ver y ser en la docencia, quizá con la idea de no ser enjuiciados o criticados. En este caso, al inicio de algunas observaciones o entrevistas observé a maestros “nerviosos” o “reservados con temas específicos”; sin embargo, al transcurrir el tiempo, lograron disipar sus dudas e inquietudes sobre los temas que se tratarían en las entrevistas lo que les dio mayor confianza.

Una constante que surgió, sobre todo en las primeras entrevistas, es que reconocí que los docentes explicaban sus acciones enmarcándolas con el “deber ser” referido en los planes y programas. La autora María Bertely (2000) refiere el “*deber ser*” con el discurso hegemónico acerca de la cultura escolar está en los planes y programas educativos, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en la organización social de las escuelas y aulas, y en el lugar asignado a los directivos, maestros y padres de familia (p. 41).

Fue posible reconocer durante la transcripción de las entrevistas y el análisis de la información recabada, que existieron momentos donde los informantes mostraban resistencia a hablar fuera del “deber ser” y se encontraban ubicados claramente el discurso oficial en sus narraciones. Por ejemplo, en algunas ocasiones los discursos citaban, la metodología que versan en los programas como la forma en que ellos trabajan

en el aula y que ofrecían funcionalidad y bondades en la práctica; sin embargo, después de algunas pláticas se encontraban hablando también de las dificultades y limitaciones que para ellos representaba el trabajo planteado en los programas o contando sobre estrategias y metodologías que no aparecen en ellos.

Por lo que, fue imperante tratar de ganarme la confianza de los informantes dándoles a conocer el valor académico de la información obtenida, así como la confidencialidad de ésta. Traté de realizar registros concretos mientras me encontraba en el aula para no dar la impresión a los docentes que anotaba todo lo que hacían. Posteriormente a algunas visitas, los docentes se mostraban menos inquietos por mi presencia en el aula y al transcurrir de las visitas fue posible notar que los informantes establecían en sus narraciones elementos que formaban parte de otros discursos que abarcaban ambientes distintos a los planteados en los programas.

Después de observar que eran sus propias experiencias, las que han vivido y sobre las que tienen un gran conocimiento mostraban soltura para expresar sus recuerdos de una manera bastante fluida, en varias de las ocasiones, una vez que relataban sus vivencias, lograron abordar diversos aspectos y adentrarse en detalles que los afianzaron para contar “sus historias”. Otro factor, que considero favoreció dicho clima de confianza, fue que los docentes se sintieron escuchados y la percepción de que se otorgaba un valor a sus testimonios como parte de una investigación, ninguno de ellos había colaborado en una investigación anteriormente, según sus testimonios.

En otro sentido, algunos de los informantes después de compartir sus experiencias externaban que “ojalá sirviera lo que estaban contando para la investigación”. Esto me hacía pensar en la posibilidad de que aún no contaban con la confianza necesaria para expresarse por el temor de ser enjuiciados en un primer momento por mí y posteriormente por quien leyera sus testimonios; por lo que en reiteradas ocasiones les exprese mi interés porque leyera las transcripciones de las entrevistas para que observaran el manejo que se le estaba brindando a sus testimonios, así como la confidencialidad que tendría su participación en la investigación. Además de la orientación académica que tenía el trabajo, el cual no tenía relación alguna con la supervisión escolar o instancias distintas a la de la Universidad Pedagógica donde me encontraba realizando la maestría

en educación. Ninguno de los informantes expresó el deseo de leer las transcripciones de las entrevistas.

Otro elemento que estuvo presente durante el desarrollo de las entrevistas fue que, a pesar de contar con un guion de entrevista, diseñado de acuerdo a los objetivos de la investigación, se presentaron momentos, donde el diálogo trasladaba hacia temas que no habían sido contemplados y que constituyen parte importante de los hallazgos. El transcurso de las entrevistas mostró que se había logrado establecer mayor confianza con los informantes, ya que posteriormente se encontró hablando a los docentes no sólo de las bondades y experiencias exitosas de su trabajo, sino también incluían sus dificultades, “malas experiencias”, “secretos” e incluso hablando de aspectos personales y familiares significativos para ellos. Aunado a esto, el espacio de análisis de la información obtenida en las entrevistas me permitió reconocer espacios donde pude haber planteado preguntas que detonaran los aspectos sobre los que hablaban los docentes y que dejé pasar, por lo que existió la necesidad de regresar en entrevistas posteriores integrando esas preguntas identificadas que habían quedado pendientes.

5. Análisis de la información

Así es como, a través de 12 entrevistas a los informantes fue posible la identificación de datos a partir de la información recabada; el análisis inició, la construcción de las primeras categorías que permitirían ser interpretadas a la luz de referentes teóricos revisados desde el primer semestre de la Maestría. La lectura y el subrayado de las entrevistas fue el primer paso para reconocer las recurrencias que se presentaban en los testimonios de los cuatro sujetos que participaban en la investigación.

Desde el desarrollo de las entrevistas y su posterior transcripción fue posible reconocer algunas coincidencias en lo que los sujetos expresaban, así como una serie de contradicciones o puntos de vista diferentes; elementos que, en consecuencia, me permitieron hacer un panorama general de los hallazgos que iban surgiendo. Recuerdo claramente que uno de los elementos que llamó en gran medida mi atención, fue ver como todos los docentes (cada uno a su manera, recordaban los momentos de

incertidumbre que sintieron al llegar a la escuela multigrado, así como lo que representó para ellos trabajar simultáneamente con varios grupos de educación primaria y de manera general, todos expresaban que se preguntaron ¿cómo le hago? Al enfrentarse a su primera experiencia como docentes multigrado.

Por lo que, al leer y releer las transcripciones de las entrevistas, permitió reconocer y realizar agrupaciones de recurrencias, que claramente ya había ido formulando, porque conocía muy bien el material empírico. Cada que un docente expresaba sus recuerdos era imposible no recordar lo que había dicho el otro al respecto; es así como surge una primera reflexión del material empírico analizado, a través de un cuadro de doble entrada, en la primer columna se recuperan recurrencias y en la segunda columna se registraron comentarios y reflexiones que se plantean, algunas inferencias que podían hacerse a partir de ellas y que se relacionaban con el mismo material empírico o con algunas categorías de autores.

Para ello, consideré las categorías que plantea María Bertely (2000) a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías: en un vértice inferior de un triángulo invertido se ubican las *categorías sociales*, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En otro de los vértices, ubicado en el nivel superior izquierdo del mismo triángulo, se ubican las *categorías de quién interpreta*, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y del sujeto interpretado. En el último vértice superior se sitúan, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción.

Apoyándome en el planteamiento de esta autora surgen las cuatro primeras categorías: *formación inicial*, los docentes al describirse se reconocían como docentes, como profesionales, como individuos y se remitían a los *motivos* que los llevaron a ser docentes y a las instituciones donde realizaron su formación inicial.

En segundo lugar, la categoría nombrada “*Recorrido docente*” se permite observar cómo ésta categoría atraviesa el desarrollo de las entrevistas, puesto que al narrar eventos y sucesos los docentes los ubicaban temporal y espacialmente; recurrentemente se

remiten a éstos espacios durante diversos momentos, explicando su recorrido por la docencia, elemento que los lleva a expresar y reflexionar cómo fue su paso en dichos espacios.

La tercera categoría denominada “*aprender de otros*”, está referida a que la mayoría de los docentes reconoce en su formación la influencia de “otros docentes” como es el caso “del director de la escuela”, el docente de “*al lado*”, “el apoyo técnico decía” ...

La cuarta categoría se nombra *¿y ahora qué hago?* ya que durante las entrevistas todos los docentes describían la incertidumbre que enfrentaron en sus primeras experiencias en su llegada al aula multigrado.

Por último, se habían englobado en una categoría nombrada *comunidad/afecto* recurrencias que los docentes hacían hacia las relaciones con la comunidad, vocación, afecto a la comunidad y a la profesión.

Las categorías sufrieron un proceso de ampliación y retroalimentación al irse revisando (durante varias ocasiones), el dato empírico y encontrándose nuevos elementos teóricos y de interpretación que hacían necesario la modificación de las categorías y subcategorías planteadas en un principio.

En el caso de la primera categoría: *formación inicial* en un primer momento, por motivo de estudio, separé las recurrencias encontradas en las entrevistas, por el sentido que tenían hacia algunos temas en común y en algunos casos códigos que se confrontaban, pude agrupar en los siguientes elementos: inicio en el servicio, años de servicio, recorrido profesional, experiencias previas relacionadas con la docencia- por ejemplo, INEA o CONAFE-. Posteriormente la integré en la categoría *trayectoria docente*, puesto que este período de formación no puede segmentarse estos eventos; ya que éstos llevan relaciones de causalidad, temporalidad o condicionales que hacían que los datos de esta categoría se complementaran y/o se nutrieran por cada una de las recurrencias que se presentaba en la categoría de formación inicial.

La categoría *¿ahora qué hago?* recabé las recurrencias encontradas sobre las interrogantes que se hacían los docentes al ingresar al aula multigrado, así mismo

también se podía reconocer “los datos” sobre los diferentes caminos seguidos por cada docente, es decir, las reacciones y respuestas que cada uno dio a esta etapa de “incertidumbre” y “descontrol”. Es así como al revisar la información obtenida surge una nueva subcategoría que se refiere a la *didáctica*, debido a que a partir de esta categoría se explicaba en gran medida los procesos de enseñanza que los docentes promueven en el aula multigrado. Las observaciones realizadas también fortalecían esta categoría.

Por último, se construye la categoría nombrada *identidad del docente multigrado*, a través el análisis de las entrevistas la *identidad* representó una recurrencia que atravesaba todo el estudio. Un aspecto al que los docentes otorgan gran significado es al *contexto*: las relaciones que establecían con la comunidad, con los padres de familia, la integración como parte de la localidad al vivir en la *casa del maestro*-, las concepciones sobre autoridad/poder, el imaginario del docente de la escuela multigrado, así como las representaciones que han construido de la escuela de organización completa versus la escuela multigrado.

La construcción de categorías representa parte esencial de la investigación, la revisión permanente del dato empírico, ir y venir a las entrevistas y en algunos casos regresar al campo, para la ampliación de información o para la confirmación o refutación de inferencias hechas sobre el discurso del informante. A través de la construcción de una “sabana” donde se organizaron las recurrencias encontradas y que en un principio se mostraba segmentada, desintegrada; poco a poco fue tomando forma del trayecto de cada uno de los docentes que vivió: una serie de eventos que se entrecruzan, que expresan similitud, y que, tras el análisis, es posible comprender la construcción de la identidad multigrado de estos docentes.

La escritura

Como parte final del proceso de investigación se llega a la *escritura del informe*, a través de éste se pretende mostrar a los lectores y a los docentes interesados en el ámbito de la educación, los hallazgos encontrados acerca de los maestros de escuela de organización incompleta, los elementos que son considerados relevantes y de aporte al estudio de escuelas con este tipo de organización.

Realizar una investigación sobre la escuela multigrado adquiere relevancia particular, en primer lugar, porque son pocas las investigaciones que se han realizado en estos espacios educativos y en segundo lugar por ser un espacio donde laboré por más de seis ciclos escolares y que representaba una necesidad de reconocerlo, desde otra perspectiva que ahora me permite entender mejor los procesos propios que enfrenté como docente.

Este proceso de escritura del informe fue un recorrido extenso, considero el que más trabajo represento para mí y sólo se logró *escribiendo*. La elaboración de pequeños ensayos fueron la base en la que se daba cuenta del análisis de las categorías trabajadas en cada capítulo, luego también a través de la revisión y corrección de ideas que no tenían la claridad de lo que se intentaba expresar. Esto me implicó leer y releer la construcción que se hacía en cada capítulo del informe de investigación. Lo cual inevitablemente me llevó a hacer modificaciones que impregnaron de mayor sentido los referentes empíricos, y por ende, espero que al lector.

La escritura también vino acompañada de la necesidad de ampliar el acervo que se tenía en cuanto a literatura narrativa que permitía revisar diferentes formas de redacción, distintos elementos de la narración, manejo de lenguaje, formas de expresión que aportaran elementos para mejorar el estilo propio de escritura. De la misma manera, fue importante el acompañamiento en tutorías que permitía aclarar ideas y la revisión de los ensayos que más tarde se convirtieron en los capítulos que a continuación se presentan. En esta fase, identifiqué que era imprescindible fortalecer teóricamente la categoría central de la tesis.

MARCO CONTEXTUAL

1. La escuela multigrado en México

El presente trabajo muestra la investigación realizada con cuatro docentes que narran los procesos de formación vividos a partir de su ingreso a la escuela de organización incompleta. Para poder contextualizar la modalidad de este tipo de escuelas en nuestro país, es importante presentar un panorama general al lector sobre ellas, sus características y organización, lo que permite tener elementos del objeto de estudio. Las escuelas de organización incompleta, (también llamadas escuelas multigrado), son aquellas instituciones en donde un maestro atiende simultáneamente a más de un grupo de alumnos en un salón de clases. En nuestro país, la designación de las escuelas va en función del tipo de organización, es decir, el número de grados que se atienden, por ejemplo, las escuelas que tienen grupos de primero a sexto con un maestro frente a cada grupo, se les denomina de “organización completa”; básicamente las escuelas que funcionan con menos de 6 profesores, se les denomina escuelas de organización incompleta, y a las escuelas donde hay un solo docente, se les nombra escuelas unitarias. Es en estas escuelas de organización incompleta donde los profesores atienden a alumnos de dos o más grados, reunidos en un aula, razón por la cual se les nombra “maestro multigrado”.

Dadas las condiciones geográficas de diferentes regiones de nuestro país, la escuela primaria multigrado se ha constituido como la forma a través de la cual el Sistema Educativo Nacional (SEN) logra ofrecer educación a las regiones más recónditas del país, pues por medio de esta modalidad se ofrece educación a grupos de estudiantes muy reducidos que, por lo general, residen en localidades rurales pequeñas, indígenas y aisladas; con altos índices de marginación social y económica; aunque cabe aclarar que con el incremento de la urbanización en las ciudades, principalmente, en las últimas décadas, esta modalidad educativa también se oferta en zonas urbanas y semiurbanas.

No omito mencionar que, en la lógica anterior, para el SEM, resulta incosteable destinar infraestructura educativa y docentes para cada grado escolar, debido a la matrícula reducida de dichas escuelas. En el mismo orden de ideas, se observa que actualmente del total de las escuelas primarias generales en el país, el 44.4% (lo que representa 44,050 escuelas), son de organización incompleta; esto desde lo que reporta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE².

El origen de la escuela de organización incompleta en nuestro país se remonta a la época posrevolucionaria. Por lo tanto, está vinculada a varios procesos cuyo antecedente es el movimiento de la Revolución, uno de ellos es la fundación de la Secretaría de Educación Pública en el año de 1921; otro, no menos importante es la creación de la Escuela Rural Mexicana, proyecto que coloca en el centro de la agenda política a la educación dirigida a las comunidades rurales; las cuales, para aquel entonces, albergaban el 80% de la población (Loyo, 1999). Particularmente, es en 1924 cuando se da este fenómeno, el cual tuvo un gran impulso por parte del gobierno de Plutarco Elías Calles, el impulso de la escuela rural mexicana fue mayúsculo, ya que dos años después sumaban cerca de 1090 planteles atendidos por 1146 maestros, lo que hacía que casi en su totalidad, las escuelas fueran unitarias (Saéñz, 1928).

Es así como las escuelas de organización incompleta surgen como producto de una administración que como en otros países de la región, pretendían responder a las particularidades de la demanda rural, sin atender a la naturaleza de la acción pedagógica que ella requería. La estructura conocida y disponible de escuela, nacida para medios urbanos, se consideró pertinente para ser aplicada al medio rural con escasa y heterogénea población infantil. Los artículos publicados por la autora Justa Ezpeleta expresan que “en las propuestas educativas dirigidas a las primarias multigrado del país, al parecer esos proyectos, se han desarrollado con un apoyo limitado en los recursos humanos y económicos; condiciones que en parte responden a la idea de que las

² Los datos que se muestran aquí corresponden a la edición 2013, que hacen referencia al ciclo escolar 2009/2010. Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio de ciclo escolar 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010), DGPP-SEP.

escuelas con grupos multigrado son una modalidad transitoria y compensatoria que tiende a desaparecer al disminuir las pequeñas poblaciones rurales donde se encuentran estas primarias”. No obstante, en la actualidad las tendencias demográficas indican que, “van a aumentar las localidades pequeñas y dispersas en el territorio nacional” como producto de factores sociales, económicos y culturales (SEP, 2000); con ello, la existencia y el posible incremento de las escuelas multigrado.

El tema de la escuela multigrado adquiere relevancia, puesto que al estudiar las condiciones y características que se presentan en estos espacios, reflexionar sobre los procesos de formación que vive el docente a partir de su ingreso en el aula multigrado se convierte en una posibilidad para poder comprenderlos y fortalecer el ingreso de futuros docentes noveles que se verán enfrentados a vivir procesos de formación similares. Solo conociendo la realidad educativa que se vive en estos espacios se podrá estar en condiciones de fortalecer los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas multigrado.

2. Propuesta Educativa Multigrado 2005

Un elemento más de contextualización de las escuelas de organización incompleta es que funcionan con los mismos elementos curriculares, (libros de texto, plan y programas de estudios, libros para el maestro, entre otros), que las escuelas de organización completa. Con la intención de dar respuesta a las necesidades de los grupos multigrado, la SEP editó la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) 2005, que es un manual de apoyo para el maestro en donde se proponen estrategias de enseñanza y una adaptación curricular del Plan y Programas de estudio de nivel primaria.

Dicha propuesta consiste básicamente en una organización de contenidos comunes por ciclo o nivel (1° y 2°, 3° y 4° y 5° y 6°) y diversas sugerencias metodológicas para el trabajo docente. El principal propósito de la propuesta es mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de una organización del trabajo más pertinente a la situación

multigrado, el aprendizaje colaborativo entre los alumnos y el desarrollo de competencias para la vida y el aprendizaje autónomo.

Además, se pueden ubicar otros propósitos particulares:

- a) Responder a las necesidades de planeación de los docentes con el apoyo de contenidos comunes y ejemplos de planeación.
- b) Contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos mediante el uso transversal del lenguaje oral y escrito en las asignaturas.
- c) Presentar de manera integral una serie de estrategias didácticas que promueve la apropiación reflexiva de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores.
- d) Ofrecer un conjunto de actividades permanentes que enriquezcan el trabajo del aula: la conferencia infantil, la asamblea escolar, los rincones de trabajo y el uso sistemático de la biblioteca, entre otras.

En dicho documento se expone que “con frecuencia se piensa que las escuela multigrado difícilmente pueden obtener buenos resultados”, por las carencias y limitaciones que tienen o por la heterogeneidad del grupo que dificulta la organización del trabajo. Sin embargo, como han mostrado diversas experiencias nacionales e internacionales, la convivencia en un mismo salón de alumnos de diferentes edades, intereses y posibilidades ofrece un potencial para estimular el trabajo colaborativo y la ayuda mutua entre los niños que favorece el aprendizaje compartido. También es posible establecer vínculos con la comunidad como una forma para aprender. Si se aprovechan las ventajas del aula multigrado y se reorientan tanto las prácticas de enseñanza como el uso creativo de los recursos didácticos y la vinculación con la comunidad, será posible ofrecer a los niños experiencias educativas valiosas (PEM 2005:16). Las principales aspiraciones de la escuela multigrado, a fin de que responda a los requerimientos de la sociedad y pueda obtener mejores resultados educativos son las siguientes:

1. Una escuela que funcione regularmente y abra sus puertas el mayor número de los días del calendario escolar, los cuales se dediquen prioritariamente a la enseñanza y aprendizaje.

2. Una escuela con prácticas de enseñanza efectivas, que contribuyan al desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición reflexiva de conocimientos y la formación de valores.
3. Una escuela que atiende a la diversidad
4. Una escuela que favorece el aprendizaje autónomo.
5. Una escuela que favorece el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos.
6. Una escuela que ofrece a los alumnos recursos y medios de aprendizaje diversos, interesantes y creativos.
7. Una escuela que ofrece una educación relevante.
8. Una escuela que responde a la equidad.
9. Una escuela fuertemente vinculada con los padres de familia y la comunidad.
10. Una escuela que mediante la evaluación sistemática del aprendizaje y el trabajo docente establece nuevas rutas para el mejoramiento continuo.
11. Una escuela con mejores logros en el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, el plan y programas de estudios 2011 añade que: “las escuelas multigrado ofrecen un servicio educativo completo, en aulas donde el docente atiende a alumnos que cursan distintos grados, hasta ahora, con materiales y recursos didácticos diseñados para aulas de organización multigrado. Resulta claro que la propuesta curricular 2011 y los modelos de gestión que de él se derivan están pensados para una escuela completa, y que este universo de aprendizajes esperados se redefinirá para este tipo de escuelas”. (Plan de Estudios 2011. SEP:72).

3. Zona escolar de Ferrería: un espacio de encuentro de cuatro docentes multigrado

Lo anterior es un corolario para describir las características de cuatro informantes que forman parte del proceso de investigación. Cabe aclarar que durante el ciclo escolar 2009-2010, se dio a conocer que la más alta proporción de escuelas multigrado se encuentra en la modalidad de primarias generales con 26.2% (26 037); las comunitarias representan 11.5% (11 428) y las primarias indígenas 6.6% (6 585). Los datos anteriores

hacen referencia a la importante cantidad de escuelas de organización multigrado que existen en nuestro país, la población escolar atendida durante el ciclo 2009/2010 en escuelas primarias multigrado alcanzó 1378 515 estudiantes cifra que corresponde a 9.3% del total de alumnos en educación primaria a nivel nacional.

En el Estado de Hidalgo se estima que el 52.1 % de las escuelas primarias son de organización incompleta, lo que representan 1696 de las escuelas, de las cuales 24.5 % son primarias generales (796 escuelas), 11.6 % son escuelas primarias indígenas (379 escuelas) y 16 % corresponden a cursos comunitarios (521 escuelas).

Como se describe a continuación, la zona escolar donde se desarrolló la investigación se ubica en el municipio de Metepec, Es una zona integrada por 15 escuelas de nivel de de las cuales 3 son de organización completa ubicadas en la cabecera municipal y en otras dos localidades con mayor población en el municipio, de las restantes 12 son de organización multigrado, por el número de docentes que laboran en ellas funcionan organizadas de la siguiente manera: 1 es unitaria (un docente atiende a los seis grados) 6 son bidocentes (es decir son atendidas por dos maestros), 4 tridocentes (atendidas por tres profesores) y 1 pentadocente (atendida por cinco profesores).

Las características, señaladas en el párrafo anterior, convierten a esta zona escolar en un espacio donde es muy probable que los docentes que ingresan al servicio docente lo hagan como maestro multigrado en comunidades que pertenecen al municipio y que en la mayoría el acceso es en vehículo particular o caminando hasta una hora para poder ingresar a la escuela. En el caso específico de esta investigación se describen las escuelas donde se encuentran laborando los docentes informantes.

Localidad Nopalillo. Se encuentra ubicada a 15 minutos de la cabecera municipal si el acceso es en automóvil, porque no hay transporte público en esta comunidad; en el caso de que el acceso sea caminando a la escuela el tiempo aproximado es de 40 minutos. Los caminos que atraviesan un relieve de altibajos son de terracería y el centro de la comunidad se encuentra enmarcada en lo alto de dicho relieve. La escuela primaria es de organización bidocente atendida por dos docentes mujeres una atiende primero, segundo y tercer grado y la informante que apoya a nuestra investigación, la maestra

Doris que atiende cuarto, quinto y sexto grado, además funge como directora comisionada.

La escuela de esta comunidad está conformada por dos aulas de reciente construcción, en el fondo dos aulas de mayor antigüedad que funcionan como biblioteca escolar y casa del maestro; cuentan con una cancha y la escuela se encuentra cercada con malla. Durante las visitas a esta escuela, se pudo observar mayor presencia de padres de familia en las mañanas que llegan a dejar a sus niños y que aprovechan para tratar asuntos relacionados con la organización de la escuela y situaciones académicas de sus hijos, por las tardes la mayoría de los niños regresan solos a su casa y no hay horario fijo para salir porque comentan las maestras pueden retener la salida por motivos como son realizar el aseo de los salones (lo hacen los niños, revisados por las docentes) no haber terminado las actividades escolares o buscar materiales en la biblioteca que necesitan para hacer la tarea. Es así como el horario de entrada es a las 9:00 de la mañana, pero en palabras de la informante “no hay un horario exacto de salida”.

Temaxcalillos. Comunidad rural con acceso a través de transporte público o privado. Si el acceso se realiza transporte colectivo es necesario recorrer caminando desde la carretera a la escuela 1.5 km a través de caminos de terracería. El relieve es de una loma con partes llanas, terrenos planos, que en ocasiones tienen marcados pequeños caminos que han utilizado para acortar el trayecto. Cerca de la carretera se encuentra la iglesia de la comunidad con casas dispersas, pero la mayor concentración de población está a un kilómetro más alejada; es en esta área donde se encuentra ubicada la escuela.

Es una localidad árida rodeada de magueyes, caminos y veredas, el pastoreo de animales es una actividad común en la localidad, en el camino puedes observar a gente que extrae agua miel del maguey en pequeñas garrafas, explican ellos mismos, que aún se vende en la misma localidad y en la comunidad vecina.

La escuela está conformada por 3 aulas, una pequeña cooperativa, un aula más pequeña que funciona como dirección escolar. Esta circundada con malla de alambre que delimita a la escuela de la parcela escolar, de una de las calles y del preescolar comunitario que se encuentra a un lado. La escuela es de organización tridocente, cada docente atiende a

los alumnos por ciclos 1°-2°, 3° y 4° y 5°-6°. El informante B, profesor Antonio atiende quinto y sexto grado y es director comisionado. Por otra parte, el informante C, profesor Marcos atiende al tercer y cuarto grado, grupos que se encuentran ubicados en el aula más grande, es la construcción de mayor antigüedad en la institución, es el aula en que en los inicios de la escuela se atendían todos los grupos juntos.

Localidad Palo Gordo. Es una comunidad pequeña que se encuentra ubicada a 25 minutos aproximadamente de la cabecera municipal, no cuenta con transporte público para acceder a ella, por lo que para llegar a la escuela se tiene que contar con vehículo particular o si el acceso se realiza caminando el tiempo aproximado es de más de una hora. Los caminos son de terracería y no es fácil de reconocer el centro de la comunidad ante la dispersión de casas que hay. La escuela es de organización tridocente atendida por tres docentes dos maestras y un docente, la informante Félix atiende quinto y sexto grado, además de ser directora comisionada.

CAPÍTULO I

EL MAESTRO MULTIGRADO:

TRAYECTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

El presente Capítulo presenta el inicio del trayecto docente de cuatro profesores que ingresan a su servicio profesional en un espacio particular: *la Escuela Primaria de organización incompleta*; el objetivo del Capítulo es mostrar un panorama general de cómo fueron los inicios en el proceso de formación que vivieron éstos cuatro docentes al empezar su función docente en este tipo de organización escolar. A través de entrevistas, los profesores realizan una mirada retrospectiva a éste período de ingreso y a través de sus narraciones reconstruyen los elementos que mayor significado tuvieron para ellos y que les permitieron construir un trayecto docente individual, pero a su vez podemos considerarlo también como un trayecto colectivo, puesto que al conocer sus historias explican eventos particulares que marcan trayectorias únicas y particulares, pero de la misma manera, se encuentran coincidencias que los lleva a identificarse específicamente como maestros multigrado.

Entender de esta manera, que los sujetos que apoyan la investigación a través de sus relatos nos muestran parte de lo que viven los docentes que se desarrollan profesionalmente en dicha organización escolar, este espacio les da características particulares y los lleva a formarse de una manera un tanto diferente al docente que se desenvuelve profesionalmente en escuelas de organización completa.

La parte principal de la investigación se encuentra centrada en las entrevistas por ser como lo expresa Peter Woods (1986) “un modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio de <<hacer que las cosas sucedan>> y de estimular el flujo de datos”(p.77), a través de las entrevistas los profesores trajeron al presente eventos, experiencias, impresiones, recuerdos y significados que fueron

configurando una historia y que al identificar los datos, organizarlos, releerlos, ordenarlos y analizarlos fue posible encontrar relaciones entre hechos, momentos y significados; así como construir categorías de análisis y soportarlas con reflexión teórica, lo que permitió comprender algunos procesos de formación que vivieron como docentes multigrado.

El propósito central de este apartado es reconstruir el período de ingreso de estos profesores al sistema educativo; por lo que fue importante seguir a autores como Bolívar (2001) quien expresa que “la entrevista de relato de vida como el instrumento a través del cual el entrevistado o narrador inducido o guiado por el entrevistador, cuenta lo que ha sido su vida en sus dimensiones más relevantes, o bien se cifra en algunos momentos o temáticas específicas, de modo que tenga un cierto orden coherente. Como tal, supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido las experiencias que han jalonado la vida”. (p. 41). Aunque no se referirá específicamente a historia de vida como metodología de investigación, si podemos afirmar que se toma parte de ella para conocer a través de la propia voz del informante y luego con apoyo de un trabajo personal, dar un orden a los acontecimientos, lo que permite conocer las historias de cada uno en comparación con los demás sujetos de investigación.

En este sentido, Berthaux (1997) también hace referencia a que las entrevistas narrativas constituyen una forma de relato de vida en la que una persona cuenta a otra persona un episodio de su experiencia vivida, describe sus relaciones en el contexto de las acciones y explica sus razones para actuar o significar su vida. (p.24)

La reconstrucción y análisis de los procesos formativos experimentados por éstos cuatro sujetos, nos da la posibilidad de comprender la realidad que se vive en las escuelas de organización multigrado, las demandas que el medio le exige al docente, parte de la formación continua que se le oferta, los factores y circunstancias que están presentes y que adquieren relevancia de ser estudiados; debido a que la investigación en este campo representa la oportunidad de conocer de manera más completa los procesos de formación inicial y formación continua que actualmente viven los docentes de educación primaria en escuelas de organización incompleta.

Al hablar de procesos de formación, es importante definir el concepto bajo el que se entiende “formación”, debido a que frecuentemente es entendida como capacitación, entrenamiento o la profesionalización que se da en instituciones y que prepara al individuo para desarrollarse en determinado campo laboral. En el caso del ámbito educativo, es asociada al tránsito por estas instituciones de formación inicial dirigida a adquirir conocimientos para posteriormente ser desarrollados por el docente en el aula.

Esta investigación se apoya en el concepto de formación propuesto por G. Ferry quien define a la formación como “la dinámica de un desarrollo personal, la formación es un desarrollo personal, pero es su dinámica, el movimiento, las formas que en el trayecto que se construye en la temporalidad, va tomando ese camino” (citado en Marta Souto, 2009:221)

Tomando en cuenta el concepto de Ferry, es posible pensar en la formación no se limita únicamente al espacio de formación inicial de los docentes, tampoco puede reducirse a los cursos a los que acuden los docentes a lo largo de su servicio docente; Ferry explica que la *formación* es un proceso dinámico que tiene que mirarse de una manera holística tratando de integrar los elementos personales, históricos, sociales, ideológicos, económicos, políticos y contextuales que en él se encuentran.

Desde la perspectiva teórica que desarrolla Tlaseca (1995) “el maestro se forma desde un proceso histórico y constitutivo de su identidad. Dentro de este proceso la experiencia se construye al enfocar la acción y el pensamiento en ciertas preocupaciones éticas y pedagógicas. Al reconstruir esta experiencia el maestro devela su saber. Saber que es singular a cada maestro” (p.161)

Basándonos en los planteamientos de estos autores podemos entender a la formación como un proceso que no se da en un tiempo establecido; que se va construyendo a través de experiencias que el docente va enfrentando día a día no exclusivamente en el aula, porque también implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas. En un proceso multidimensional, inacabado, que va transformando al individuo, que lo lleva a construirse y reconstruirse a partir de las

múltiples dimensiones donde se desarrolla y que lo llevan actuar de cierto modo, resultado de ese proceso de formación que ha enfrentado.

Es entonces, como esta investigación plantea conocer a través de la voz propia de cuatro docentes cómo vivieron esos procesos formativos, cuáles son los elementos y factores que influyeron en sus trayectorias docentes. Por motivos de análisis en el trabajo de indagación del dato empírico, se partió del período de ingreso al servicio; pero como se verá más adelante, durante las narraciones los docentes traen eventos del pasado e incluso proyecciones de un futuro que rebasan este período de ingreso y que son de relevancia para entender los procesos de formación que se reconstruyen a través de su narrativa.

Mediante las entrevistas realizadas se pudieron obtener datos, acontecimientos, anécdotas; así como también ideales, sentimientos, emociones y significados que aparecieron no en un orden secuencial y cronológico; más bien surgieron entre mezclados en diversos momentos de la narración y que al ser analizados pueden ser complementados y entendidos como una sola historia.

Fue trabajo personal, durante el desarrollo de la investigación, ordenar algunos sucesos de manera secuencial para poder presentar su inicio en *escuelas multigrado*. A partir del planteamiento *cuéntame de ti...* los docentes de la investigación se reconocen de la siguiente manera:

DORIS

Soy originaria de Huautla Hgo., pero como me vine a estudiar al valle del Mezquital en la normal del MEXE, por eso ahora vivo en Tepatepec; decidí esta Normal y no la de Huejutla que estaba más cerca de mi lugar de origen porque no tenía la economía suficiente y entonces me quedé en la normal del MEXE que era un internado...

ANTONIO

Nací como maestro en comunidades, en primarias generales, trabajando en comunidades: en una comunidad que se llama San José tarde cuatro años en otra

que se llama Progreso tarde un año y de ahí encuentro con la basificación la oportunidad de llegar a Metepec.

MARCOS

En el Bachillerato pedagógico empiezo a tener contacto con la educación, posteriormente hago examen para ingresar a la UAH en Contaduría y en la Normal y entonces en la UAH no quedo, quedo en la Normal y ahí empiezan mis primeras practicas con grupo.

FÉLIX

Soy una maestra multigrado que lleva trabajando 9 años, yo desde chiquita empecé a trabajar en INEA, en educación inicial, terminé la secundaria, pero mis compañeros me contaban de CONAFE, qué vamos a CONAFE y fue así como sin permiso de mis papás, porque ellos creían que me iba a inscribir a una escuela, pero cuando ellos se dieron cuenta yo ya estaba dentro del programa de CONAFE, y desde ahí me gustó dar clases, ¡me gusta dar clases!...

Las entrevistas aportaron información que permitían ir construyendo los relatos de su trayecto de formación docente y que dejan ver aspectos como los siguientes:

Los informantes inician su relato reconociéndose como sujetos, como profesores, en el caso particular de la informante Félix se reconoce inicialmente como una maestra multigrado, comenzando su relato a través de la expresión “Soy maestra multigrado”. De la misma forma los de la voz inician expresando algunos de los motivos que los llevaron a ejercer la docencia como profesión; Las narrativas docentes permiten reconocer su individualidad frente a otros, con los que se identifica y se diferencia. A través de sus voces es posible reconocer elementos personales y familiares que los lleva a sus primeros encuentros con la docencia y la manera en que las circunstancias los movilizan de sus lugares de origen hacia otros puntos donde desarrollaran su formación inicial en normales públicas y en el caso particular del informante Antonio lo hace en una escuela Normal Superior particular.

El segundo aspecto refiere a la situación económica familiar: *“decidí esta Normal y no la de Huejutla que estaba más cerca de mi lugar de origen porque no tenía la economía suficiente”, “...de las dificultades, en el caso de recursos económicos, de que tus padres son campesinos, más sin embargo pues hicieron ese sacrificio” “como mi papá era ingeniero electricista y mi mamá era contadora nos fueron cambiando, siempre trataron de darnos las mejores escuelas”*

Sus relatos nos permiten conocer la situación económica que en algunos de los casos los lleva a inclinarse a la docencia como una carrera a la que se puede aspirar, aunque tuvieran otras expectativas profesionales o al ingresar porque no fueron aceptados en otra institución educativa. La condición económica ha llevado a tres de los cuatro sujetos a ingresar a determinadas instituciones de formación inicial orientadas a la docencia, como en el caso de Doris que se traslada a otro lugar distinto al de su origen por representar el internado una opción más accesible a sus medios o Antonio que al no ser aceptado en una Escuela Normal pública ingresa a una Escuela Normal particular que pudo solventar con algunas dificultades, eventos circunstanciales que los lleva a iniciar su camino en el ámbito de la docencia.

Estos cuatro profesores después de transitar casi diez años en la profesión como maestros de escuela primaria de organización incompleta se encuentran en este momento como compañeros de zona escolar, quienes pertenecen a un colectivo docente denominado maestros multigrado, quienes generalmente se encuentran organizados de esta manera para las reuniones de Consejo Técnico Escolar³ en la zona en la que laboran.

³ El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión. En el caso de los maestros de organización incompleta el CTE es organizado e impartido por apoyos técnicos de la supervisión escolar.

1.1 Formación inicial del docente de escuela de organización incompleta.

La formación docente de los maestros que se desenvuelven en aulas donde tienen que atender a varios grupos simultáneamente se realiza enfocada a un perfil de docente de organización completa. En específico no se reconoce para estos maestros de organización multigrado un “perfil docente” en la formación inicial del profesorado (entendido como los rasgos deseables del profesor en formación) como es el caso de maestros de educación preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria.

A este respecto “el diagnóstico realizado por la SEP, el cual es sustentado en el documento Propuesta Educativa Multigrado 2005 (SEP, 2005) y acreditado por Weiss (2007) en su evaluación externa, expresa que las condiciones prevalecientes en las escuelas primaria multigrado son, por parte de los docentes, la enseñanza planificada que puede ser no implementada o se basa solo en la experiencia, la *ausencia de formación para laborar en escuelas multigrado en algunos casos*, el desconocimiento de la Reforma integral de Educación, el dominio insuficiente de las estrategias didácticas, así como el empleo de recursos didácticos tradicionales”.

De acuerdo con un estudio exploratorio realizado en los años 2002, 2003 en donde se visitaron aulas de once entidades del país, entre ellas Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Michoacán, San Luis Potosí, Hidalgo, Estado de México, Jalisco, Durango y Puebla, se observaron las siguientes dificultades en las escuelas multigrado: no se logra abordar más allá del 50% de los contenidos del programa del estudio vigente, esto debido a que no se cumple con los días de trabajo que señala el calendario escolar oficial, ya que los maestros asisten a la supervisión escolar o a realizar actividades administrativas. Esta reducción del tiempo se observó en la revisión y análisis de los cuadernos con respecto a los trabajos realizados por los alumnos, en los que se identificaron pocos contenidos trabajados.

Algunos de los problemas que tienen los maestros de escuela multigrado: se observó que el maestro trata un tema diferente para cada grado, lo que implica tiempos de espera prolongados para ser atendidos por los maestros, lo que ocasiona una nula interacción puesto que no se propicia la puesta en común entre los alumnos, el trato es superficial

en algunas asignaturas, lo que impide el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos por ser explicaciones poco fundamentadas y breves, existe poco monitoreo de parte de los docentes en los trabajos de los alumnos para identificar sus avances.

La planeación resulta compleja porque los maestros requieren emplear los mismos materiales elaborados para las escuelas unigrado: libros de texto gratuito, avances programáticos, libros para el maestro y fichero de actividades didácticas, muchas veces dependiendo si el maestro es unitario, bidocente, etc.; el docente tendría la tarea de conocer y utilizar una gran cantidad de materiales a la vez.

Los elementos anteriores llevaron a esta investigación a plantear interrogantes ¿Cómo atiende el Sistema Educativo estas características? ¿Cómo se enfrentan los docentes a un contexto para el que no fueron formados inicialmente? ¿Cuál es el perfil que requiere el maestro multigrado?

Aunque sería cuestión de otra investigación el análisis curricular de los planes y programas de Escuelas Normales, consideré importante revisar el planteamiento que se realiza en cuanto al trabajo en escuela de organización incompleta en las escuelas normales; en lo que respecta a la Licenciatura de Educación Primaria 1997, que es el plan de estudios en el que fueron formados los docentes que participan en ésta investigación, no aparece de manera explícita alguna asignatura específicas orientada a conocer la organización y el funcionamiento de la Escuela de organización incompleta⁴, pero se encuentra en la descripción de las asignaturas que aparece en el mismo plan y programas algunas asignaturas como Observación y Práctica Docente que se cursa a lo largo de toda la Licenciatura y que pueden contribuir al conocimiento de la organización y trabajo en la escuela multigrado:

El plan de estudios establece, espacios curriculares específicos —del primero al octavo semestres— destinados a organizar, programar y conducir las observaciones y las prácticas en la escuela primaria, asegurando el acercamiento sistemático al trabajo en el aula, al ambiente y al entorno escolares. Estos espacios

⁴ Mapa curricular Licenciatura en educación primaria. Plan de estudios en Educación Primaria 1997

proporcionan a los estudiantes una visión integral de la escuela sustentada en cinco ejes de análisis:

- a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela.*
- b) Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula.*
- c) La interacción y la participación de los alumnos en la clase y las escuelas.*
- d) La circulación y uso de los materiales y recursos educativos.*
- e) Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad.*

El acercamiento al trabajo docente en condiciones reales es continuo y gradual se inicia en los primeros semestres a través de la observación asesorada en diferentes escuelas primarias, incluyendo su entorno; avanza con base en observaciones y en el desarrollo de actividades con un grupo escolar, dentro y fuera del aula; continúa con experiencias de enseñanza, por medio del diseño y aplicación de propuestas didácticas sobre contenidos específicos; culmina en el último año de educación normal, con el desempeño frente a un grupo durante un ciclo escolar.

Aunque específicamente no se describe el trabajo en escuelas multigrado pensar “el acercamiento al trabajo docente en condiciones reales” implicaría conocer las escuelas multigrado, ya que son parte de la realidad escolar en nuestro país. En otra de las asignaturas que se encuentra se pudiera favorecer el acercamiento a las Escuelas de este tipo de organización es en la asignatura de Escuela y Contexto Social que es descrita de la siguiente manera:

Mediante las visitas guiadas, los alumnos normalistas pueden conocer escuelas de educación primaria en ambientes sociales diferentes (urbanos, rurales, urbanos-marginados, indígenas). Las visitas incluyen un recorrido por las instalaciones, la entrada a los salones de clase y la observación de aspectos específicos, por ejemplo, qué recursos utilizan los maestros para apoyar la enseñanza y cómo está organizada el aula; qué hacen los niños en el salón de clase, en los pasillos y patios escolares; cómo se organiza el recreo, los actos cívicos, las juntas con los padres de familia, entre otras cosas. Incluye, además, la atención a las características particulares de la localidad (barrio, colonia,

comunidad) donde se encuentra la escuela; así como entrevistas con maestros, directores, alumnos, padres de familia y autoridades locales sobre aspectos del funcionamiento general de la escuela y la vida en la comunidad.

De forma explícita no se menciona que se tengan que visitar las Escuelas de Organización Multigrado o se haga referencia a la necesidad del normalista de conocer estos espacios, sin embargo, durante la descripción de estas asignaturas puede inferirse que el relacionarse con los contextos escolares con los que se enfrentara durante su desarrollo profesional, en teoría, se encuentran incluidas las Escuelas de Organización incompleta.

De la misma forma, cabe señalar que las Escuelas Normales de nuestro país tuvieron una reforma curricular en el año 2012 y en el mapa curricular nuevamente se vuelve a observar que en la malla curricular (como en este plan de estudios se nombra a la estructura con una duración de ocho semestres, con cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación. En total, el plan de estudios comprende 291 créditos) no se inscriben, de manera explícita, espacios específicamente dirigidos a conocer Escuelas de Organización Incompleta; pero se puede relacionar el trayecto formativo Practica profesional como espacios donde se conoce y trabaja actualmente la relación de los normalistas con la Escuela Multigrado⁵

Los docentes describen la relación con estas escuelas de organización incompleta durante su formación inicial en Escuelas Normales de la siguiente manera:

El ser maestro multigrado es lo más difícil y yo siento, por ejemplo, que nuestro perfil de la normal no iba enfocado a maestro multigrado. Entonces ser maestro multigrado lo vas adquiriendo. Cuando estuve en la normal estuve con el multigrado, pero fueron dos semanas, en dos semanas no puedes adquirir mucha experiencia me mandaron a Palma Gorda ahora Palma Gorda ya es de organización completa... (Marcos, Ent1)

⁵ Planes de estudio Licenciatura en Educación Básica 2012

...pienso que las normales deberían de empezar de ahí como practicantes, pues no a todos, pero a la mayoría los mandan a escuelas que están cercanas de la ciudad no los acercan a la realidad. Por ejemplo, a mi si me mandaron, pero a lo mejor, no sé si ya lo estén haciendo ahora un año de servicio en la Normal, pero tomando a una escuela multigrado y conozcan la realidad de la escuela mexicana, donde aprendas y refuercen más tus bases para ser docente. (Marcos, Ent1)

Los comentarios expresados por este informante hace referencia al corto tiempo que tuvo en su formación inicial como acercamiento a la organización escolar en la que ahora labora; incluso establece su propia visión de cómo deberían acercar las escuelas normales al docente en formación, después de la experiencia que él ha enfrentado “no sé si ya lo estén haciendo ahora un año de servicio en la Normal, pero tomando a una escuela multigrado y conozcan la realidad de la escuela mexicana, donde aprendas y refuercen más tus bases para ser docente”. La riqueza que se encuentra en las entrevistas, por el lugar que ocupa el entrevistado “ellos hablan por los otros”, por los otros ausentes; pero a través de su decir los incluyen.

Es importante considerar que las instituciones formadoras representan un dispositivo de formación diseñado para crear un determinado tipo de profesor. Ferry (1997) explica que es un dispositivo organizacional que, por ejemplo, ésta hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones... una institución también es el lugar de una práctica, son sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje fácilmente trivializarle (las demandas, los objetivos, las estrategias, la evaluación, el control...) y sus practicantes los formadores.(p. 51)Por lo que el resultado de la formación inicial en las escuelas normales está pensado desde estos dispositivos de formación que contemplan en poca medida las circunstancias reales de la Escuela Multigrado en nuestro país y que además puede inferirse que no favorecen del todo el desarrollo de competencias que puedan ayudar al profesor principiante a adaptar las estructuras conocidas a éstos nuevos ambientes distintos y desconocidos en su experiencia de formación inicial.

Por otra parte, se encuentra el docente que tiene un perfil diferente al de Educación primaria, quien expresa que sus conocimientos iniciales sobre el trabajo en escuela multigrado eran escasos:

...porque cuando yo termine la licenciatura, pues mis prácticas las hice en el nivel de secundaria nada que ver con primaria, bien desorientado nunca le vas a hacer así o así, simplemente pude ingeniármelas para organizar un trabajo para que se logran los objetivos que el niño estuviera aprendiendo los contenidos que estábamos trabajando. (Antonio, Ent1)

...sabemos que cuando nos preparamos hacemos las prácticas, lo hacemos en escuelas completas donde vamos a practicar a un solo grado, donde no conocemos más allá, cómo vamos a diseñar las actividades, que estrategias, qué recursos vamos a implementar sabemos que estamos limitados y cuando yo llegué me encuentro un contexto muy complicado para poder organizar aparte de no tener la experiencia. (Antonio, Ent2)

Por lo que se puede observar la formación inicial de algunos de los informantes no estuvo encaminada a formar a maestros que atenderán a Escuelas de organización incompleta, es una dificultad que los docentes enfrentan al ingresar al servicio además de la inexperiencia, la poca e incluso nula familiaridad con el espacio donde laboraran.

En las políticas educativas actuales, es un factor común que los docentes puedan ingresar a los distintos niveles educativos contando con un perfil que no corresponde a dicho nivel, por lo que se puede ver en el nivel primaria general docentes con perfil en educación preescolar, licenciados en pedagogía, ciencias de la educación, secundaria, telesecundaria e incluso con profesiones diferentes a las de docente como psicólogos, licenciados e ingenieros, lo que los hace ingresar al servicio en escuelas de organización completa con poco o nulo conocimiento de las características del trabajo en el aula multigrado. Incluso los docentes que cuentan con el perfil de Educación en Primaria expresan no tener un perfil orientado a desarrollarse profesionalmente en primarias de organización incompleta. Cómo ellos refieren al expresar *“a mí me mandaron a mis prácticas en multigrado dos ocasiones, pero nunca conocí realmente el trabajo que se hacía porque como llegábamos varios practicantes el maestro titular del grupo, ponía a uno con un grado y a otro con otro grado y en otra ocasión el docente trabajó con un grupo y yo con otro, fue solo una semana”*(Doris, Ent2)...reconociendo que durante su

formación inicial existió poca relación con la organización y funcionamiento de la escuela de organización multigrado.

En este sentido, en los trabajos sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado, existen posturas como la de Francisco Imbernón (2008) que expresa “el tipo de formación inicial que suelen recibir los profesores ofrece una preparación insuficiente, no sólo para aplicar una nueva metodología o para aplicar procesos desarrollados teóricamente en la práctica del aula, sino que además se carece de la más mínima información sobre cómo se desarrollan procesos de cambio, cómo se implantan o se evalúan. Y esa formación inicial es muy importante, ya que es la incorporación a la cultura profesional, un período en la que las virtudes, los vicios, las rutinas, etc., se asumen como procesos usuales de la profesión”. (pág. 44)

Según la idea que expresa este autor, los docentes tendrían que encontrar en la formación inicial elementos formativos que les permitieran adaptar la teoría a la realidad en la que llegan a laborar. En este contexto, es aún más complicado llegar a hacerlo cuando en muchas de las ocasiones se conoce muy poco sobre el funcionamiento mínimo de la organización de escuelas multigrado, como narran algunos de los informantes.

Se puede pensar también, que los docentes requieren como elementos mínimos en su formación inicial el conocimiento de cómo se organizan y funcionan las Escuelas de organización incompleta ya que forman parte de una realidad escolar que se vive no sólo en el nuestro Estado, sino también a nivel Nacional. Otra condición es la de conocer la propuesta pedagógica para la atención simultánea de grupos en Educación Primaria, elementos que en el caso de dos informantes desconocían totalmente.

Expresado en las palabras de la autora Teresa Yurén (2004) es necesario vivir procesos de formación entendidos como una construcción del sujeto por sí y para sí, la autoformación entendida como la capacidad del sujeto para hacerse cargo de su desarrollo y formación, de manera independiente del sistema escolar, la dimensión sociomoral de la formación que se refiere a la relación con los otros en el mundo social y la dimensión existencial o dimensión de la construcción y cuidado de sí mismo. (p. 80)

Las políticas educativas en nuestro país han contemplado en poca medida la formación inicial dirigida específicamente a este tipo de organización escolar, en donde estos docentes que en muchas de las ocasiones se enfrentan como maestros noveles a estos contextos, a través de prácticas de “ensayo-error” y que les lleva varios ciclos escolares para empezar a conocer las características del entorno en el que se desenvuelven y por lo tanto favorecer prácticas de enseñanza aprendizaje acordes y efectivas.

Por otra parte, respecto a la capacitación y actualización de los docentes de escuelas multigrado Mercado y Fuenlabrada (1997) identifican como necesidad prioritaria tener un modelo de capacitación acorde con las características del trabajo en una escuela multigrado, en donde se potencien las ventajas pedagógicas que pueden presentarse en grupos integrados por niños de grados heterogéneos, como el trabajo colaborativo y la producción colectiva de aprendizaje entre alumnos de diferentes grados. La falta de formación inicial aunado a otros factores como el apoyo y asesoría pedagógico complican el trabajo docente en este tipo de centros educativos.

Como consecuencia de éstos factores, el inicio del trayecto docente de gran parte de los docentes de escuelas multigrado, se ve marcado por características poco conocidas por ellos, como lo son: atender simultáneamente varios grados, conocer una considerable cantidad de materiales para el docente y alumnos, enfrentarse, en muchas ocasiones, a altos niveles de rezago educativo y a la carga administrativa que exige el mismo tipo de documentación con la que funciona una escuela de organización completa.

“lo veo así como directora, dejo a mi grupo y me voy preocupada... tienes que atender las necesidades de la escuela, los papás vienen, hay que hacer reuniones de esto del otro, aparte subir la información por internet, qué hay que salir a reuniones de directores, éste que hay que hacer reunión grupal, o sea nos dividimos en muchas cosas” (Félix, Ent2)

Las narraciones de los docentes nos permiten comprender que ellos encuentran en las instituciones de su formación inicial pocos espacios que les ofrezcan conocimientos sobre elementos específicos del funcionamiento de la Escuela Multigrado y que favorezcan el desarrollo de conocimientos y habilidades que al iniciar el servicio les permitan contar

con una base para desarrollarse como maestros en estos contextos educativos. Sumado a las condiciones de organización y condiciones administrativas sobre lo que representa la gestión al ser director comisionado y maestro multigrado a la vez.

Por las condiciones descritas en los párrafos anteriores, surge la idea de indagar como los profesores que participan en ella y no tienen un perfil docente específico para ser maestros multigrado, ingresan y se adaptan a un espacio para el cual no habían sido formados inicialmente: dos de los docentes obtuvieron el título de Licenciada en Educación Primaria, un informante es Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Historia y otra informante cuenta con la Licenciatura en Pedagogía. A través de sus testimonios pretendemos comprender los caminos que han ido construyendo a través de enfrentarse a múltiples experiencias formativas en ese espacio que para ellos representó un espacio desconocido durante el período de ingreso al servicio docente.

Es importante considerar que, contar con una formación inicial dirigida al docente multigrado, implica una serie de ajustes en el desarrollo de su formación inicial, podemos citar: la constitución de las prácticas profesionales y laborales de los docentes con un mayor enfoque a escuelas de este tipo de organización escolar, como lo expresan los docentes aunado a mayores espacios en la escuela de organización completa durante los períodos de observación y prácticas que desarrollan como estudiantes, así como la el fortalecimiento de conocimientos y habilidades que les permitan adaptarse de la manera más efectiva a diferentes espacios educativos donde tengan que desarrollarse profesionalmente.

Según Gilles Ferry (1997) ninguna persona puede formarse a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una *institución*, ni por otra persona, según este autor, formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado deseado y perseguido, a través de medios que ofrecen o que uno mismo se procura. (p. 43). En este sentido, el proceso de formación de cada uno de estos docentes se encuentra determinados por condiciones y acontecimientos que los hizo tomar decisiones, ideas, formas de ser y hacer en el aula,

es decir, una serie de elementos que cada uno consideró adecuados para responder a las necesidades que el propio contexto multigrado les exigía.

1.2 El ingreso a la Escuela Multigrado... trayectos profesionales

Hablar del camino que han construido no solo desde el ingreso, más allá, desde los ámbitos familiares, los espacios sociales y las propias experiencias escolares ya son parte intrínseca de la *formación* de estos docentes. A este respecto, Antonio Bolívar describe que cuando el sujeto narra su historia biográfica lo hace de manera dinámica, porque se asume que el desarrollo profesional no es un estado de maestría al que se acceda a partir de acciones formativas puntuales durante el ejercicio de la profesión, sino que es un estado de orientación y capacitación para la enseñanza, que se nutre de modelos y marcos para la acción, que se han ido construyendo desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo ...dinámica además, porque se trata de un estado nunca acabado sino en reconstrucción continua, influido por bastantes más factores que las acciones formativas puntuales y donde el solo transcurrir de la edad y la acumulación de experiencia (hasta la jubilación) son índice de la naturaleza y el efecto de los cambios que en el conocimiento y comportamiento del profesor se experimenta. (p.22)

Siguiendo a este autor, es importante tener en cuenta que el docente no sólo se ha ido formando en el ámbito profesional, su construcción ha estado influida por múltiples factores personales, sociales, económicos y contextuales que han estado presentes en el trayecto docente que cada uno ha reconstruido a través de las entrevistas realizadas, como ellos lo describen:

“yo quería estudiar en TEC de Cerro Azul, pero por cuestiones económicas y mi mamá se llegó a enfermar y tuve que sacrificar otro año más, dije no voy a entrar a estudiar; de ahí me fui a Monterrey me fui a trabajar yo entre así haciendo limpieza...” (Félix, Ent1)

“llevaba cinco años de contrato en la zona de Tenango y pues me ganaron una oportunidad mi delegado no quiso pelear para nada a sabiendas que yo tenía todos los derechos, tenía la antigüedad...” (Antonio, Ent1)

“en ese entonces tenía hijos chiquitos, tenía una nena y pues en ese entonces estaba de contrato y mi esposo casi no venía; la situación económica para mi siento que no era suficiente” (Doris, Ent1)

Las circunstancias y eventos que se presentan en ámbitos personales, familiares, políticos-sindicales, son elementos que se encuentran presentes en la construcción del trayecto docente de los sujetos entrevistados e incluso algunos de ellos influyeron para tomar determinados rumbos o direcciones en su recorrido por la escuela multigrado.

Para el presente apartado, en el que se intenta entender la historia profesional de los informantes a través de su narrativa, es conveniente señalar que el término “trayecto de formación” se encuentra íntimamente ligada a términos como trayectoria, relato e historia de vida. Bourdieu expresa la noción de trayectoria como “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1977). Por otra parte, Berthaux aporta que el relato de vida, como historia está estructurado alrededor de una sucesión temporal de acontecimientos y situaciones que conforman una suerte de columna vertebral. Aclara asimismo que hay que entender el término “acontecimientos” en sentido amplio, ello es no sólo incluir lo que le ha ocurrido al sujeto sino también sus propios actos. A la columna vertebral la entiende como una línea de vida: “esta línea no es asimilable a una recta ni a una curva armoniosa, como a menudo parece indicarlo el término *‘trayectoria’*. La mayor parte de las existencias son, por el contrario, sacudidas por las fuerzas colectivas que reorientan sus trayectorias de manera imprevista y generalmente incontrolable”. (p 134)

La autora Marta Souto (2009) coincide al respecto al puntualizar el empleo del término; al expresar que la *formación* nunca es trayectoria, la trayectoria es mecánica, esta prefijada, predeterminada. Algo que tiene trayectoria, se sabe de dónde parte y a donde llega como un misil, como un cometa. El trayecto, en cambio, tiene que ver con el andar,

siempre acompañado y nunca en soledad. Entonces, “la formación es un problema de trayecto, no de trayectoria. Cada sujeto en formación va construyendo su trayecto” (p. 121).

Por lo que me refiero a “*trayectos de formación docente*” como la revisión de acontecimientos experimentados por los profesores de la investigación a partir de su ingreso al sistema educativo en el contexto específico de educación primaria relacionados con escuela de organización incompleta, denominada multigrado. Se intenta reconstruir el inicio en la formación de los docentes (sólo con fines de análisis) en este período específico de su formación docente, pero al ser un proceso multidimensional no puede ser desprendido de otros sucesos personales, familiares, históricos y contextuales que han atravesado los acontecimientos que describen los informantes.

El ingreso de los cuatro docentes que conforman el proceso de investigación aquí descrito, a las escuelas de organización multigrado, se da en distintas regiones del Estado de Hidalgo, entre los años de 1999 a 2004; los informantes ingresan a escuelas de organización incompleta en su inicio como docentes, excepto uno de ellos quien en su ingreso se incorporó a una escuela de organización completa:

Cuando egreso de la Escuela Normal inicio el servicio en Zimapán también inicié en escuela multigrado era unitaria y ya cuando llego se convirtió en bidocente; a base de ir varias veces a Pachuca logro mi contrato y se da mi cambió para acá a Metepec y llego a Temaxcalillos donde también es multigrado nada más éramos la maestra Carmen y yo, ella con cuarto, quinto y sexto y yo con primero, segundo y tercero... (Doris, Ent1)

...todas las escuelas fueron multigrado en la primera sólo éramos dos maestros con treinta y tres, creo, pero de treinta y tres no pasaba, aparte estuve como director comisionado. En la otra escuela éramos cuatro maestros trabajaba con quinto y sexto. (AntonioEnt1)

Inicio un ciclo escolar en escuela de organización completa pero después del año escolar me voy a Emiliano Zapata dónde empiezo a trabajar con Multigrado,

empiezo en una comunidad donde estuve tres ciclos era una escuela bidocente con 45 alumnos... (Marcos Ent1)

... Primero de mi servicio en mi escuela donde me formé cuando era estudiante, donde estuve un año después a una comunidad ahora si con dos grupos y de ahí hasta ahorita llevo 9 años trabajando con escuelas multigrado, siete años en escuela bidocente más me he formado en escuelas multigrado jaja. (FélixEnt1)

En este período de tiempo, los informantes han transitado en la modalidad de multigrado, de acuerdo con sus relatos específicamente han laborado en escuelas bidocentes donde los seis grados son atendidos por dos docentes, en escuelas tridocentes donde la escuela es atendida por 3 docentes y tetra docente con cuatro docentes en su plantilla; dos de ellos incluso no han trabajado en escuelas de organización completa, otro docente ha tenido experiencia en organización completa solo durante el servicio social y uno sólo un ciclo escolar en su inicio en el servicio.

De esta manera, gran cantidad de profesores recién egresados, enfrentan sus inicios en el servicio docente en escuelas de este tipo de organización lo podemos constatar al observar las estadísticas, el 24.5% de las escuelas primarias en el Estado de Hidalgo funcionan como escuelas multigrado, por lo que existen altas posibilidades de ingresar a esta parte del sistema educativo, aunado a las condiciones del gremio magisterial donde la movilidad docente depende fuertemente de factores como antigüedad, relaciones y estatutos sindicales y políticos dichas posibilidades aumentan considerablemente como las propias voces de los docentes expresan:

..había 7 escuelas de 14, estamos hablando del 50% eran multigrado es una gran probabilidad de llegar a este tipo de escuelas , el reto que tenías aquí es que la mayoría de los docentes toman como última escuela o la Escuela Multigrado cómo novatada o zona de castigo... (MarcosEnt2)

... en la primera zona donde me inicie ahí era su ley que tenían, era interno, que el que vaya llegando se va a la comunidad y en la comunidad tienes que atender varios grupos y ese es el reglamento que todavía lo tienen y ya después si un

maestro de los que estaban en escuelas grandes que eran 3 se cambiaba pues de acuerdo a tu antigüedad ya te ibas ubicando en esas escuelas. (FélixEnt2)

Las expresiones del informante “*toman a la escuela multigrado como última escuela, cómo novatada o zona de castigo*” son representaciones construidas a través del tiempo de cómo éstas escuelas primarias son vistas como un lugar de paso donde se está “obligatoriamente” para cubrir la antigüedad como expresa la informante del segundo relato y tener el “derecho” o “los méritos” para trabajar en poblaciones más urbanizadas, lo que da origen a que exista inestabilidad en la planta docente que no permiten dar continuidad al trabajo académico con los alumnos, tampoco consolidar procesos de formación docentes en estas instituciones.

Generalmente los docentes con años de servicio tienen la posibilidad de acercarse a zonas de su preferencia, por lo que los recién egresados se inician, en muchos de los casos y por las condiciones geográficas y económicas de nuestro estado en contextos “rurales”, con condiciones de estructura material y de personal muy alejada de la escuela tradicional donde un docente atiende un solo grado. Ellos viven una realidad diferente al llegar a localidades de difícil acceso, con grupos de alumnos reducidos, pero de edades diferentes con distintos niveles de maduración y que interactúan en una misma aula. Gran parte de los docentes que deciden salir de la escuela multigrado con apenas poco tiempo de haber ingresado a ella lo hacen buscando acercarse a las zonas urbanas, pero también por otros motivos como considerarla difícil de atender, al contar con pocos elementos pedagógicos para atender simultáneamente a dos grupos o más o por contar con pocos recursos materiales de los que apoyarse.

A pesar de que la *movilidad docente* es una constante en la Escuela Multigrado, según lo refiere Ezpeleta en estudios que realizó en escuelas multigrado los resultados revelaron que la movilidad docente es un fenómeno prevalece en estas escuelas, describiéndolo de la siguiente manera:

...De acuerdo con esa lógica exclusivamente laboral, las escuelas unitarias y bidocentes - constituyen los destinos obligados para los maestros ingresantes, con poca antigüedad o «castigados». Esta valoración oficial y gremial de las escuelas rurales tradicionalmente

vigente, las configura y legitima como instancias «de tránsito». Si bien la permanencia de los maestros en una sede requiere reglamentariamente de un período mínimo, de hecho, no parece posible estimar cuál es la duración de ese período. Los «méritos» de los maestros ante el sindicato logran acortar con regularidad esos plazos. En las zonas más aisladas donde se presentan las situaciones más extremas, esos tránsitos del personal pueden abarcar uno, dos y tres meses.

El vínculo laboral establecido, sin referencia al núcleo pedagógico de la tarea, plantea un problema importante para el aprendizaje de los niños, que es la aguda movilidad del personal dentro de un año lectivo. Para la continuidad del trabajo escolar, puede decirse que las reglas del empleador ponen límites muy débiles al interés individual de los maestros por conseguir destinos más convenientes. Estos logran sus traslados al margen de la cantidad de cambios de docentes que toque a un mismo grupo multigrado en un solo año escolar. Es decir, al margen del impacto que las políticas de personal provoquen en el servicio. (Ezpeleta, 1997)

La movilidad docente en escuelas multigrado es un fenómeno que se experimenta a nivel nacional, según informes de la Secretaría de Educación Pública. El rezago educativo se asocia en este país a causas que varían de una localidad a otra: -condiciones adversas de la extrema marginación social existente; -escasa o nula inversión en infraestructura; -carencia de insumos educativos indispensables para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje; -predominio de escuelas con organización incompleta o unitaria; y -excesiva rotación y ausentismo docente, asociado a falta de incentivos, baja capacitación y actualización pedagógica, e ineficaz supervisión.

En consecuencia, los programas compensatorios han actuado a través de los siguientes aspectos:

- Recursos didácticos: con entrega de paquetes de útiles escolares y textos.

- Capacitación a docentes y directivos: promoviendo el conocimiento de los textos y materiales por medio del análisis de su propuesta metodológica y los enfoques de trabajo que los sustentan; apoyo a la planeación y diseño de actividades en forma conjunta entre maestros; y desarrollo y fortalecimiento del proyecto escolar.

- Reconocimiento al desempeño docente: incluye estímulos económicos a profesores y/o a escuelas multigrado o a otras según criterio de localización, con el fin de disminuir la rotación y el ausentismo docente.
- Apoyos a la supervisión escolar, a través de estímulos económicos, equipamiento de oficinas y asignación de vehículos, para mejorar su función de asesoría técnico-pedagógica y administrativa.
- Infraestructura y equipamiento escolar, con vistas a mejorar las condiciones en que se desempeña el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Participación de los padres de familia en el apoyo a la gestión escolar.
- Fortalecimiento institucional, con acciones para mejorar la capacidad de planeación, administración y evaluación de las Secretarías de Educación Estatales.

Cabe señalar que dicha política local, responde al Artículo tercero Constitucional y a la Ley General de Educación de esta época, por lo que está dirigida a “lograr una distribución más equitativa de las oportunidades de acceso a una educación de calidad y una provisión educativa que discrimine a favor de los más pobres y vulnerables”. Al mismo tiempo es importante destacar que dichos programas fueron financiados, en su mayor parte, con recursos de préstamos internacionales otorgados por el Banco Mundial (BM) o el Banco Interamericano de Desarrollo. Tanto el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo, conocido como el Banco Mundial (BM) son instituciones autónomas, pero parten del fondo de la ONU. Su función se encuentra enfocada en los mercados internacionales, reparar economías, préstamos para el desarrollo de políticas, fuentes de financiamiento y préstamos a bajos intereses. El Banco Mundial “trabaja en todas las principales esferas del desarrollo: proporciona una gran variedad de productos financieros y asistencia técnica, y ayuda a los países a enfrentar los desafíos mediante el intercambio de conocimiento de vanguardia y la aplicación de soluciones innovadoras.”

Es posible observar que la creación de políticas públicas y financieras, tanto de la OCDE como del BM, van encaminadas al desarrollo social y capital de los países miembro. Una

recibe donaciones y la otra financia las políticas públicas. Ambas emiten recomendaciones, aunque la OCDE es la que se enfoca en diagnósticos educativos, evaluaciones de la educación básica como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), las reformas educativas, entre otros.

Respecto a la OCDE establece “asistir a los países miembros para que alcancen un alto nivel de calidad en su misión de proporcionar a todas sus poblaciones aprendizajes a lo largo de la vida, y que contribuyan al desarrollo personal, crecimiento económico sustentable y a la cohesión social” (Medina, 2011:31) Enfocados al acceso al conocimiento y a la educación de calidad la OCDE establece estándares educativos que cada país miembro debe alcanzar. Las críticas a estos acuerdos internacionales es que “apuntan a una mera estandarización de conocimiento y competencias, pero no coadyuvan a formar a los científicos, humanistas, artistas e intelectuales que requiere el México actual” (Medina, 2011: 31)

En el caso de nuestro país los Programas para Abatir el Rezago Educativo (PARE). Fue el primer programa de este tipo y estuvo impulsado por la Secretaría de Educación Pública con el apoyo del Banco Mundial. Con un horizonte de acción inicial de cinco años y ampliado posteriormente, atendió a los 4 Estados que presentaban mayor marginalidad y rezago educativo: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca. Los programas compensatorios fueron varios, aquí se retoma el que se dirige particularmente a las escuelas de organización multigrado, esto a través de la estructura regular de la SEP, o sistema educativo regular. Uno de los propósitos fue incentivar al docente a permanecer en las comunidades a través de un programa comúnmente conocido como “arraigo” y que el CONAFE describe de la siguiente manera:

Incentivo/Reconocimiento al desempeño docente. Con este componente, desde el PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) se buscaba frenar la alta movilidad (cambios de escuela) de los profesores y fomentar su asistencia regular a los centros de trabajo. Posteriormente se enfatizó, además de ese objetivo, el mejoramiento del desempeño docente (mediante la verificación de la planificación de clases), la atención especial a niños con atraso escolar (en sesiones vespertinas) y la impartición de “clases

abiertas” a las madres y a los padres de familia; por ello su nombre cambió al de “Reconocimiento al desempeño docente” (Redes). Asimismo, se facultó a las asociaciones de padres de familia para autorizar el cobro del estímulo mediante la verificación de la asistencia del profesor a la escuela.

Dicho programa se convirtió en un factor para que algunos docentes permanecieran en las escuelas Multigrado al menos por un ciclo escolar completo, ya que uno de los requisitos para aspirar a dicho incentivo era no cambiar de centro de trabajo durante el ciclo escolar. Sin embargo, no fue una medida que controlara la movilidad de los docentes en su totalidad, pues en las escuelas primarias se seguía viviendo el ir y venir del personal como en algunas de las narraciones de los informantes se expresa:

... antes de que llegáramos nosotros, ese era el problema había docentes que duraban 5, 6 meses entonces no le daban continuidad al trabajo, el trabajo quedaba cortado y pues la culpa pues la verdad que en 5 o 6 meses no puedes hacer un proyecto a mediano plazo se iba estancando todo el trabajo.
(MarcosEnt2)

...en multigrado que llegaba un nuevo maestro ¿a dónde te vas? a Escobillas tú te vas al Salto o al Guajolote estaban unos meses llegaba el nuevo maestro, profe ya llegó el nuevo cámbielo; entonces no había continuidad, pues lógico le echabas la culpa al otro maestro, no había afecto, no había proyecto no había nada...
(MarcosEnt1)

...yo creo es a veces es ahí donde llegas a decir no tengo la necesidad de <lidar> con estos padres de familia y a pensar como muchos profes lo han hecho “vámonos” aquí no se puede, es demasiado trabajo con los grupos y luego desinterés de los padres y dirección, mejor se van a la escuela de Metepec que es de organización completa” (AntonioEnt1)

Otro elemento que puede sumarse a la movilidad docente tan frecuente que se da en estas escuelas es la que plantean en sus investigaciones autores como Berry (2001), Bustos (2006) y Mason y Burns (1996) que identificaron en sus estudios “que varios maestros y padres de familia perciben la escuela multigrado como una opción en

desventaja pedagógica en relación con las escuelas unigrado. Según Brunswick y Valérien (2004), en distintas partes del mundo estas concepciones también se relacionan con la idea de que “la educación rural es una educación de segunda respecto a la de zonas urbanas.” Por lo que es común ver no sólo la migración constante de docentes, también se observa la migración de alumnos que buscan integrarse a escuelas de mayor demanda ubicadas en cabeceras municipales o más cercanas a las ciudades, las escuelas multigrado suelen ser llamadas “escuelas chiquitas” incluso por varios docentes que conocen el término organización incompleta.

Esto nos presenta otra arista de este trabajo, es decir, la movilidad docente (de un centro de trabajo a otro más accesible), como una constante en la mayoría de los casos. No obstante, quienes participan en el presente trabajo comparten una característica en común: *la permanencia en la escuela multigrado por varios ciclos escolares.*

Ante la alta movilidad docente que se presenta en estas escuelas los informantes que apoyan con sus relatos esta investigación, han expresado los motivos de permanecer desde su ingreso al servicio docente en esta modalidad educativa en comentarios como los siguientes:

... “bueno porque me gustó y me gustó porque todavía le dan un papel importante a la labor docente”, “de momento no tengo la idea de trabajar en una escuela completa a veces por el contexto a mí me gusta la Sierra”, “porque siento que son menos conflictivos los papás, puedes trabajar, yo lo veo que es más fácil trabajar con los compañeros somos poquitos y a lo mejor hay roces pero son menos que en la organización completa”; “Entonces nos involucramos mucho en el trabajo de la escuela multigrado en relación con la comunidad me gustó y ahí nos quedamos tres años... cuatro años entonces pues de ahí surgió el gusto por la escuela multigrado”.

Es de llamar la atención que, en el proceso de escolarización de los informantes, estos estuvieron inscritos en diferentes escuelas desde su infancia hasta su elección profesional. Cabe destacar que cada una va contribuyendo, en diferente medida, en la formación de cada uno de ellos; a esto también se añade el tránsito durante la formación

inicial en las escuelas Normales, así como cada una de las instituciones que recorren desde sus primeras experiencias como docentes y que les permiten ir conformándose a partir de la integración del conjunto de experiencias que cada uno ha vivido, desde la resignificación (libre o normativamente) de los elementos que aprende e incorpora a su quehacer docente.

CAPITULO II

Y AHORA ¿QUÉ HAGO?...

CHOQUE CON LA REALIDAD

Después de conocer algunas de las características del proceso de formación inicial de profesores multigrado, abordaremos cómo se da el ingreso de estos sujetos al aula multigrado, donde se enfrentan a una realidad distinta a la que se presenta en las escuelas de organización completa. Los cuatro docentes inician su servicio como profesores multigrado en distintos lugares geográficos del Estado de Hidalgo: Zimapán, Tenango de Doria, Emiliano Zapata y San Bartolo Tutotepec; en el período comprendido entre 1999 y 2004; todos ellos han construido una parte importante de su trayecto de formación con características propias y muy particulares; sin embargo, todos expresan en sus relatos al recordar su primer día de clases como maestros, una misma interrogante *¿y ahora qué hago?*, cómo se observa a continuación:

En ese entonces me dieron primero, segundo y tercer grado ¡ay! yo digo, pues no sabían leer ni escribir ni tercer grado es como empezar con primero ¡estaban en tercer grado y no sabían leer! dices ¿qué hago? ¿y ahora?, cómo que, en la escuela, en la Normal, te enseñan, pero no te enseñan que vas a llegar a estas condiciones, tú ves a tu grupo y te tienes que adaptar a las condiciones de tu grupo; dices pues ¿cómo inicio? ¿Cómo doy clases? y cómo que al principio das de todo y no sabes si te va a funcionar o no te va a funcionar (Doris, Ent1)

...cuando yo llegué me encuentro un contexto muy complicado para poder organizar, aparte de no tener la experiencia ¿qué voy a hacer con tres grados? ¿qué hago con cuarto?, ¿qué hago con quinto? ¿qué voy a hacer con sexto? sin saber qué hacer no tener la experiencia cómo lo empiezo, me ponía un signo de interrogación ¿qué voy a hacer? (Antonio, Ent2)

Cuando me dieron el grupo multigrado llegué, eran todos de primero a sexto grado pues no sabía qué hacer, les enseñaba lo mismo, por decir vamos a ver las sumas, con los de primero eran con números más pequeños y así más difícil para los otros

grados, pero si me costó mucho trabajo porque no sabía qué hacer con todos los niños, no eran muchos, pero si eran de todos los grados, apenas iba yo entrando y no sabía cómo darles clase. Recuerdo que yo había estado en CONAFE⁶ y empiezo a agarrar los manuales para darme una idea, aparte que me tocó una zona donde los maestros pues hazle como puedas, no sabía ni planear multigrado ni nada y pues me acordé lo que había hecho en CONAFE voy a empezar a dar las clases así, ¡pero sí el primer día no supe qué hacer! (Félix, Ent2)

La formación inicial no orientada a esta modalidad educativa, como se describe en el capítulo anterior, la poca o nula familiaridad de los docentes con la organización y funcionamiento pedagógico de la escuela multigrado, lleva a estos docentes a un inicio de su labor, en estas escuelas, lleno de incertidumbre y de interrogantes al tener que responder a una realidad laboral que distaba de la realidad para la que ellos se habían preparado.

⁶ Conviene citar que posteriormente, la escuela multigrado resultó insuficiente para cubrir la cobertura a lo largo y ancho del país. Es por ello que en los inicios de los años setenta, con la idea de dar cumplimiento a lo plasmado en el Artículo Tercero Constitucional, se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Este programa descentralizado de la SEP nace con la encomienda de brindar educación básica a las comunidades rurales más alejadas y dispersas del país y que tuvieran menos de 100 habitantes. Esta acción se enmarca en una política educativa que priorizaba la universalización de la educación primaria, incluyendo a las pequeñas poblaciones rurales de la República Mexicana. Teniendo CONAFE un diseño para trabajar con varios grupos al mismo tiempo y en una sola aula, es decir similar al de las escuelas unitarias que surgen durante el periodo postrevolucionario.

En esta lógica, los grupos de alumnos de Conafe son asistidos por Instructores comunitarios, quienes en su mayoría son jóvenes con estudios de secundaria- y más recientemente también con estudios de bachillerato-reclutados por concurso⁶. Dichos instructores reciben capacitación y cuentan con una beca por parte del gobierno para continuar sus estudios al terminar el servicio en el programa.

Una de las características de este programa, es que es “instruccional”, además de que dota de materiales de trabajo contruidos a partir de una adecuación pedagógica y operativa de los programas de educación primaria. Otra característica, es que los instructores llevan acompañamiento de tutores que les son designados.

En este sentido, Simon Veenman (1984) popularizó el concepto de “choque con la realidad” para referirse a la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser en general, un proceso de intenso aprendizaje –del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos- y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico (p.102).

En el caso del docente multigrado, podríamos establecer que se enfrentan a un choque aún mayor con la realidad. El primero se da entre la separación existente entre la teoría y la práctica, que generalmente ocurre en los docentes principiantes; el segundo, para estos docentes en específico, es el trabajar con más de dos grupos simultáneamente, aunado a las condiciones y características que encuentran en las escuelas cuando inician en el servicio. Hablar de “choque” entendiéndolo una carga de sensaciones de incertidumbre, desestabilidad, preocupación, miedo e incluso insatisfacción.

La formación inicial representó referente insuficiente en ese momento, para enfrentar el trabajo con más de un grupo lo que provoca incertidumbre al no conocerse una propuesta pedagógica para el trabajo con grupos multigrado, ante el desconocimiento, cada docente empieza a responder de diferentes maneras según sus propias experiencias *“no sabía cómo darles clase. Recuerdo que yo había estado en CONAFE y empiezo a agarrar los manuales para darme una idea”, “les enseñaba lo mismo, por decir vamos a ver las sumas, con los de primero eran con números más pequeños y así más difícil para los otros grados”* tampoco se tienen concepciones sólidas sobre el trabajo que realizan los docentes en este tipo de escuelas, pues se conoce poco de la modalidad educativa.

Las expresiones *“das de todo y no sabes si te va a funcionar”* hacen referencia al modo ecléctico en el que se empieza a trabajar en las escuelas al no tener los elementos didácticos suficientes, comienzan a trabajar como les enseñaron a ellos o lo que conocen sin contemplar las condiciones del grupo que se está atendiendo; por lo tanto, el desarrollo de una práctica poco contextualizada.

2.1 ¡No sabían leer!: Condiciones prevalecientes en el aula multigrado.

En segundo lugar, otro factor que incrementó la preocupación de estos docentes: los altos índices de *rezago educativo* que narran enfrentar al llegar a las escuelas donde se inician como profesores:

...pues no sabían leer ni escribir ni tercer grado es como empezar con primero ¡estaban en tercer grado y no sabían leer! (Doris, Ent1)

La primer tarea que me di es de que por lo menos los niños de segundo a tercer año supieran leer y escribir, lo básico, entonces la primer tarea que me di, el primer objetivo del curso es en cuanto a la lectoescritura y a las matemáticas que también tenía niños de quinto de sexto que no... bueno de hecho la mayoría no sabía dividir entonces yo llegué en febrero y tuve que pasar a los niños de segundo a tercero sin leer y escribir o sea estaban como niños de primero (Antonio, Ent1)

...porque fueron 400 días que tenían de retraso ellos eran mi mayor preocupación ahora sí que te tenías que adaptar a las cualidades de los niños a las características, les exigía menos, a la hora del recreo me quedaba con ellos y trabajaron logré que pudieran leer y escribir, que las matemáticas les gustaran bastante... (Marcos, Ent2)

Según los programas de estudio 2011, se espera que los niños logren la alfabetización inicial durante primer y segundo grado y al término de tercer grado (entre los 8 y 9 años) los alumnos logren leer en forma autónoma una diversidad de textos con múltiples propósitos: aprender, informarse o divertirse; emplean la escritura para comunicar ideas, organizar información y expresarse. Entienden que leer y escribir requiere adaptar diferentes modalidades, de acuerdo con el tipo de texto que se lee o el propósito con el cual se escribe. (pág. 18)

Entonces, el panorama se complicaba aún más no sólo se tenía que atender a grupos simultáneamente, también ahora se encontraban ante el reto de “subsana” el rezago educativo existente, los niveles de lectoescritura y el desarrollo de habilidades y

conocimientos no correspondía al grado escolar que cursaban los alumnos. Por lo tanto, las condiciones en las que los alumnos se encontraban no correspondían a la imagen que estos docentes esperaban encontrar al iniciar su labor como docentes: además de contar con tres grados escolares diferentes, encontraron una compleja heterogeneidad, es decir; alumnos no sólo de edades distintas también diversos niveles de madurez cognitiva y de desarrollo de habilidades y conocimientos. En palabras del informante Marcos:

“... pero buscabas lo que le podía servir a tu grupo con sus características, pues más que eran grupos heterogéneos donde uno sabe mucho y el otro no sabe nada”

De esta manera, podemos observar cómo los informantes refieren encontrar un rezago educativo notable en las escuelas donde laboraron y ante la inexperiencia en la organización escolar incompleta y las condiciones que prevalecían con el nivel académico de los alumnos en el aula multigrado, la interrogante común de estos informantes fue y *ahora ¿cómo le hago?* a lo que cada docente empieza a responder de diversas maneras, a recorrer caminos distintos para poder atender a las características particulares que estaban enfrentando en esa su primera experiencia docente.

Debido a que, hasta este momento cada uno de los informantes ha recorrido trayectos de formación un tanto parecidos, pero no iguales; las formas de atender el multigrado comienzan a ser particulares. Por ejemplo, dos de ellos hablan de relación de contenidos como lo describen a continuación:

...yo en aquellos tiempo trabajé con los libros pero lo que hacía siempre hacia una lista de contenidos de español, matemáticas, ciencias, geografía, historia; en español por ejemplo me basaba yo en el grado intermedio si tenía yo cuarto quinto y sexto me basaba yo con quinto primer tema veía no se digamos el cuento, en el contenido del cuento te manejaba los momentos del cuento no, desde el planteamiento del problema, nudo y desenlace yo buscaba ese tema lo buscaba en sexto y cuarto grado, hacia mi cuadro le ponía yo sexto grado página cinco, en quinto grado página veinticinco... y esta ampliamos la información ampliábamos

la explicación pero estaba en el mismo tema para todos, buscaba una adecuación en cuanto al vocabulario de no irme ni muy alto ni muy bajo... (Antonio, Ent1)

No conocía la propuesta multigrado llegaba el fin de semana buscaba los contenidos, ponía historia de primero a sexto los contenidos que se correlacionaban y trataba de buscar los que se pudieran correlacionar y así en cada una de las materias el fin de semana era pues muy cansado porque tenía que planear para todos los grupos. (Marcos, Ent1)

A través de las voces es posible reconocer que la planeación para los docentes representaba una problemática; en primer lugar, por lo complejo representa la atención simultánea a los grupos. En segundo lugar, por el rezago educativo en que se encontraban inmersos los grupos, según lo que narran los informantes y, en tercer lugar, la poca familiaridad que tenían con la elaboración de una planeación para grupos multigrado.

En consecuencia, el resultado puede notarse en algunos casos, con la actividad docente inclinada a la “acción” al tener que resolver los problemas de aprendizaje que estaban presentes en ese momento, iniciar la enseñanza en el aula multigrado improvisando las estrategias que ellos consideraron pudieran atender las necesidades para ellos más apremiantes, como lo es el caso de la adquisición del proceso de lectoescritura:

...y cómo que al principio das de todo y no sabes si te va a funcionar o no te va a funcionar, yo me acuerdo que les pedí el libro “juguemos a leer” va a hacer para todos pues porque nadie sabe leer y “para colmo” tenía niños con discapacidad, tenía tres alumnos con discapacidad y pues “te haces bolas” como que dices ¿a dónde inicio? ¿a dónde término? ¿Cómo enseño? (Félix, Ent1)

Se puede apreciar que no existió en ese momento una reflexión sobre la práctica que se encontraban realizando o un seguimiento sistemático de las experiencias a las que se enfrentaban, que les permitiera replantearse lo que funcionaba y lo que no en el aula. Algunos autores reconocen que la práctica reflexiva y crítica propone analizar casos reales del escenario profesional, tomando en cuenta todos los elementos contextuales que permitan mejorar la formación práctica. De esta manera, se puede determinar como

un ejercicio crítico, que implica incorporarse en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización de las creencias y teorías implícitas.

Perrenoud (2010) expresa que esta acción reflexiva y crítica es fundamental para el desarrollo profesional y para lograr un aprendizaje permanente en la propia profesión, a través de sus intervenciones docentes, donde el tiempo actual educar se ha vuelto cada vez más complejo.

Por lo que se puede reconocer que esta *praxis* no se vio reflejada en este período de ingreso en la docencia. Las interrogantes de cómo iban a trabajar en estos espacios los llevo a buscar soluciones prácticas que les permitieran atender este tipo de organización e ir construyendo un estilo de enseñanza que se basó centralmente en apropiarse de lo “que funciona” y desechar “lo que no”, el manejo de materiales que pudieran dar una referencia como es el caso de libros como “juguemos a leer” para nivelar los procesos de lectoescritura, siendo un material que no corresponde a los enfoques de lectoescritura vigentes, pero que en la realidad fueron una forma de asumir los procesos vinculados con la lectura por parte de ésta docente.

Por otra parte, el caso particular de la informante *Félix*, que mediante su descripción señala que ella por haber sido Instructora Comunitaria había tenido acercamiento con manuales de CONAFE y que recurrió a ellos para trabajar en el aula multigrado:

... me acordé lo que había hecho en CONAFE , venían las actividades pero haz de cuenta que es un instructivo aquí está la clase y es lo que tú vas dar, ahora las planeaciones tu pones de acuerdo a tu contexto, de acuerdo a las necesidades de tus alumnos y pues echas mano de todo lo que te pueda servir y en el manual no, ahí vienen las actividades todo lo que vas a ver, cómo les vas a enseñar como que viene muy así... cómo una receta. Así fueron los manuales que me ayudaron en un principio... (Félix, Ent2)

Este testimonio permite identificar que hay elementos que los informantes van reconstruyendo y relacionando con el hacer docente que actualmente realizan, es importante señalar la comparación que la docente explica de la planeación que realizó

en un principio de su desarrollo profesional al reconocer que los manuales se encontraban establecidas... *“como una receta”*; lo que nos permite identificar un proceso más técnico donde el docente es mero ejecutor de una serie de acciones previamente establecidas. La informante establece una comparación con elementos de su planeación actual, al señalar que *“ahora las planeaciones tú pones de acuerdo con tu contexto, de acuerdo con las necesidades de tus alumnos y pues echas mano de todo lo que te pueda servir”*. Haciendo referencia a mayores elementos con los que ahora cuenta al desarrollar su planeación y que en sus primeras experiencias fueron sustituidos por manuales que establecían lo que se *“tenía que hacer”*.

Es así como cada docente va construyendo maneras específicas y particulares para *“hacerse docente de escuela multigrado”* a través de su bagaje cultural, personal y profesional van estableciendo caminos que seguir y recursos que utilizar acompañados también de elementos inconscientes: prejuicios, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, etc. continúan la construcción de su trayecto de formación docente en escuelas multigrado.

2.2 Propuesta Educativa Multigrado: referente institucional del “deber ser” para el maestro multigrado.

La propuesta Educativa Multigrado (PEM) 2005 es un material que aparece en una fase extensiva durante el ciclo escolar 2004-2005 en el aula multigrado, según lo establece este mismo material esta Propuesta tiene como propósito fundamental *“proporcionar a los docentes elementos que sean funcionales para atender dos grados o más en un mismo grupo. Es la sistematización de experiencias exitosas de maestros y maestras que a lo largo del país trabajan día a día con grupos de niñas y niños de diferentes edades, intereses y aprendizajes”* (PEM 2005, SEP).

En ella se incluye como propuesta central trabajar con un tema común con el grupo y posteriormente diferenciar actividades por ciclo y/o, se pretende disminuir los tiempos de espera, permitir mayor atención a los alumnos, profundizar en el tema, favorecer la

colaboración, la ayuda mutua y la tutoría –los niños más grandes apoyan a los más chicos, estimular la puesta en común de los conocimientos adquiridos y atender el nivel de los alumnos al dejar actividades específicas por ciclo y/o grado.

Cuando se trabaja con un tema común se sugiere realizar lo siguiente:

- a) *Actividad inicial para todo el grupo* (un juego, uso de materiales diversos, y diálogo entre el docente y los alumnos) que promueva el intercambio de saberes de los alumnos.
- b) *Actividades específicas para cada ciclo y/o grado* (lectura de sus libros de texto, resolución de ejercicios, trabajo en equipo, etcétera).
- c) *Actividad de cierre*. En algunos casos será con todo el grupo y en otros por Ciclo, lo importante es poner en común los conocimientos o aprendizajes obtenidos.

La PEM se convierte en un elemento central para los docentes puesto que al iniciarse en el aula multigrado la propuesta curricular se encuentra basada en un modelo de acreditación, libros de texto y materiales para docentes diseñados por grado, por lo que la propuesta se convierte en el referente central de lo “que debe hacer el docente en el aula multigrado” parte del discurso que los docentes emiten sobre el trabajo en éste tipo de organización se asemeja fuertemente a lo establecido en la PEM:

... empecé a leer la propuesta multigrado 2005 yo dije tengo que enseñar cómo dice la propuesta y me puse a leer todos los libros de primero, segundo, tercero. Empecé a relacionar algunas asignaturas o sea lo iba adaptando al grupo y eso si como que a mí me empezó a funcionar, yo dije pues si como que veía que los niños avanzaban y si empezaron a leer los niños. Más que nada sentí que la propuesta multigrado me ayudó muchísimo. (Doris, Ent1)

“*tengo que enseñar cómo dice la propuesta*” la propuesta como forma central para “enseñar” porque no hay muchos referentes con la que poder contrastar, existen en esos inicios pocas ideas previas sobre cómo *enseñan* los maestros en estas escuelas, como

se ha visto en el transcurso de esta investigación, los informantes tenían poco acercamiento a este tipo de organización por lo que se encuentra en la PEM un referente institucional, además de también la “*forma ideal*” de trabajo en multigrado:

...cuando se trabaja de manera correlacionada se avanza mucho, los grupos se regularizan yo ya he vivido la experiencia de trabajar tres grupos y al final cuando ya están en un grado más adelante ya no se les dificulta porque es algo que han ido reafirmando año con año (Antonio, Ent2)

Los elementos que establece la PEM 2005 sobre la relación de contenidos, las etapas de planeación en inicio, desarrollo y cierre, los materiales, el tema en común son elementos que aparecen como una constante en los relatos que los profesores describen como es una clase multigrado, como a continuación se presenta:

Entonces la planeación se basaba en eso tienes que poner primero el inicio donde manejabas el tema en común, desarrollo, donde ya cada niño ya se adentraba a su trabajo por decir el manejo del libro, con material concreto o con las experiencias mismas que la vida le ha dado y como cierre teníamos un salón donde invitábamos a los papás o a las autoridades se daba la conclusión o el producto que se obtenía donde papás y autoridades estaban y para el niño era más importante o más interesante para los niños que los papás o autoridades vieran el producto que habían realizado. (Marcos, Ent2)

...relacionar los temas me parece que en Ciencias Naturales, también en otras asignaturas, pero recuerdo que en Ciencias Naturales por decir de los cambios en la adolescencia también viene en quinto entonces busco un tema de interés que sea relacionado con ese tema y revuelvo las actividades de quinto y sexto formo equipos revueltos niños de quinto y sexto entonces ellos van aprendiendo los de sexto van recordando lo que vieron en quinto y los de quinto van aprendiendo lo de sexto. (Félix, Ent2)

De manera que, la Propuesta Multigrado se convierte en un referente que, al menos en el discurso, los docentes han establecido como una de las formas más funcionales de trabajar con más de un grupo simultáneamente. Poco hablan del trabajo que se realiza en el multigrado cuando no se relacionan contenidos y se trabaja de manera separada:

...cuando los temas se pueden relacionar hay que hacerlo para que todos aprendan y ya cuando los de quinto grado estén en sexto sea más fácil o ellos recuerdan así les explicaron entonces tratar de relacionar los temas, que no todos se pueden, pero si tratar de relacionarlos (Félix, Ent2)

A mí me gusta trabajar, bueno en español si me voy por proyectos. Historia, geografía como que me gusta darlo por temas, vamos a suponer que en Geografía estoy viendo diversidad de culturas me gusta darlo por temas tengo que leer y se relaciona con cuarto, quinto y sexto por lo general si se relacionan los bloques, pues digo ya es para todos y explico ya para todos y se me facilita más; correlaciono las asignaturas y cuando no ya doy por separado. (Doris, Ent1)

El discurso de los docentes sobre el desarrollo de la clase en multigrado está centrado en el planteamiento que establece la PEM 2005 de realizar un trabajo correlacionado, exponen las ventajas y posibilidades que ofrece la metodología, poco ahondan en las experiencias de los momentos donde se separa el trabajo con los grupos. En este sentido, durante el período de observaciones realizadas a las escuelas multigrado, durante el desarrollo de la investigación, fue posible reconocer como se dan ambos tipos de trabajos en el aula; a continuación se muestran dos fragmentos de clase a través de los que se trata de explicar de qué manera se identifican ambas formas de abordar los contenidos: el primero donde se reconoce el trabajo correlacionado y en el segundo donde fue desarrollado separando los contenidos y actividades de los grupos.

La observación fue realizada en el aula de la informante *Félix*, durante el desarrollo de una clase de la asignatura de Geografía:

-¿qué más hay en el espacio? Les pregunta, la maestra Félix; se escuchan respuestas: asteroides ¡satélites!, meteoritos, satélites naturales.

- ¿y cuáles son los satélites naturales? Vuelve a preguntar la maestra

La luna – contesta otro alumno

Maestra: ¿y entonces cuáles serán los satélites artificiales?

- El que el hombre pone en la órbita- contesta otro alumno de sexto grado.

La conversación se suspende y la maestra les pide a los niños de sexto que hagan equipo, son tres alumnos de ese grado y se reúnen acomodando sus butacas juntas; la docente le entrega una pregunta a cada uno de ellos en papeles de colores. Uno de los alumnos empieza a destapar su pregunta y la maestra les indica:

-¡No destapen su pregunta! Hasta que terminen de leer, sino no van a leer el texto completo nada más leen lo de su pregunta. Lean primero todo y después contesten su pregunta.

Los tres alumnos leen individualmente, mientras tanto, los niños de quinto leen en voz alta por turnos y comentan la información con la maestra la información sobre el sistema solar.

Un niño se ha perdido en la lectura, la maestra llama la atención *“desde que rato estas distraído por eso no sabes ni dónde vamos” vamos pon atención.*

Al terminar de leer la maestra coloca en el pizarrón tres preguntas:

¿cuál es el planeta más lejano al sol?

¿cuál es el planeta más cercano al sol?

¿cuál es el planeta más grande?

Les solicita busquen los libros donde puedan localizar esa información; los niños responden -en el atlas, en libros de geografía mientras ya caminan hacia un mueble de libros y otros salen del salón hacia la biblioteca.

Los niños han empezado a buscar las respuestas solicitadas, un alumno se ha quedado en su lugar y contesta sus preguntas, con la mirada se dirige a la maestra y le pregunta - ¿verdad que el más grande es Júpiter? La maestra contesta busca en los libros

La maestra se ha dirigido a los alumnos y revisa lo que están haciendo, uno de los niños de quinto que está platicando con un compañero desde su lugar, le dice a la docente ¿verdad que no hay un planeta que se llame “mercurio”?

Maestra: - no, sino son los días de la semana jaja

Se oyen risas de algunos niños –es mercurio afirma la maestra.

Durante un momento no se escuchan comentarios, se ha creado un silencio en el aula, hasta que la maestra les dice “vamos a ver unos videos sobre cuerpos celestes”.

Inmediatamente, las niñas de sexto se integran al grupo de quinto, colocando sus butacas frente a las filas. Se proyecta en el pizarrón un material de enciclopedia, en forma grupal leen en voz alta y por turnos la información que también muestra distintas ilustraciones.

Observan un video sobre galaxias, los alumnos miran atentos se escucha a un alumno ¿y cuánto da la vuelta la galaxia? –ahorita les va a decir, responde la maestra.

En el video se muestran también las características del sistema solar, ahora si podemos revisar las preguntas- les indica la maestra y revisan las tres preguntas en forma grupal.

También les pregunta vieron el video

- Si – contestan algunos
- Entonces escucharon ¿qué son las órbitas?

Uno de los alumnos de quinto dice – es una ruta que siempre sigue la misma línea”.

Entonces les dice: “en su planetario que harán el 25 tendrán que observarse las órbitas, recuerden que tienen que reunir su material, yo no voy a estar, pero van a trabajar con el profe Juan” Se sigue leyendo la información proyectada en el pizarrón y la maestra les va explicando.

Recuerden que los temas de los dos grados se relacionan así que escuchen todos no se distraigan- interviene la maestra al escucharse algunos murmullos. Al terminar de leer el texto, les cuestiona ¿entonces las estrellas tienen luz propia?

-si contestan

¿seguros? Vuelve a cuestionar

- Si contestan algunos niños
- - “yo digo que algunas”- dice un alumno
- -si tiene, dice otro, porque el video decía que unas tienen más intensa la luz
- - “yo ya he visto una estrella bien roja en el cielo”
- - es que esas son las más viejas
- -entonces el sol ya es muy viejo porque está muy rojo.

Bueno entonces ¿sí o no tienen luz? - cuestiona la maestra, Ya díganos ¿sí? - dice una alumna de sexto.

La maestra señala la página del libro de texto “si miren aquí dice” y lee en voz alta

La maestra les pide a las alumnas de sexto grado comenten al grupo sus respuestas de las preguntas contestadas con anterioridad, las niñas leen en voz alta a todo el grupo. Algunos de los niños escuchan a sus compañeros, otros revisan sus cuadernos.

La maestra ha empezado a escribir en el pizarrón información en dos columnas y cuando las niñas terminan de leer les solicita escriban esa información en sus cuadernos y relacionen la información con líneas, ejemplifica diciendo “por decir aquí dice es el planeta rojo ¿con cuál iría?” con el de acá dice un niño señalando marte, pues si eso creen lo unen... (Fragmento de observación aula multigrado 5/06/2013).

En el desarrollo de clase la docente ha trabajado con la correlación de contenidos a través de la conversación sobre cuerpos celestes ha iniciado el trabajo con los dos grupos y ha recuperado conocimientos previos que los alumnos tienen; posteriormente ha diferenciado el trabajo por grados, lo que no sólo hace en ese momento, puesto que durante varios espacios de la sesión de geografía ha integrado y separado a los grados para la realización de las actividades; además se puede observar el trabajo por equipos en el desarrollo de las actividades que es otro elemento que se debe privilegiar, según la PEM.

Las interacciones grupales que se presentan son observables se llegan a entablar conversaciones donde participan alumnos de los diferentes grados y la docente (sin que se observe que son parte de grupos diferentes). La dinámica de trabajo no muestra mayores interrupciones, ni los que se denominan “tiempos muertos” en multigrado, donde un grupo tiene que esperar, mientras el docente atiende a otros. Los alumnos se muestran con cierto grado de independencia para realizar los trabajos en equipo o para salir a la biblioteca sin que demanden “el permiso” o la supervisión del docente.

A través de esta observación es posible reconocer elementos que se establecen en la Propuesta Educativa Multigrado 2005 y que son externados por los profesores al escuchar cuando hablan sobre el desarrollo de las clases en el multigrado, planteando las ventajas y beneficios de correlacionar los contenidos, expresan en menor medida la separación de contenidos

Se inicia con la clase de Historia: en el caso de sexto grado es historia universal, la maestra explica a partir de un mapa grande; habla de ubicación, actividades económicas, la navegación, recuerdan el tema del imperio bizantino. Les pide a los alumnos ubiquen algunos de los países que vieron del imperio Bizantino. Los niños de los otros grados leen los temas de historia.

Deja trabajando a 6° y se va con los alumnos de 5° e inicia una conversación sobre la expropiación petrolera recordando algunos datos... se escuchan preguntas de 6° grado – “¿maestra vamos a pintar o sólo marcamos dónde están?”

- *En este mapa – atiende la maestra desde el frente del salón y sigue con su trabajo con quinto grado, cuestiona a los niños si recuerdan como se llama las grandes extensiones de tierra que dominaban algunas personas, no contestan, la maestra le dice latifundios....*

Otra vez se escucha la voz de otra alumna de 6° -¡maestra no encuentro el número 42! - Sus compañeros le dicen aquí esta.

La maestra mientras tanto explica sobre latifundios, sindicatos y propiedad; plática sobre las problemáticas actuales con sindicatos –¿han visto las noticias?, ¿por qué protestan los maestros? Un alumno contesta –creo porque quieren ganar más y tú Mariana ¿qué has escuchado? –no yo no he visto noticias.

Los sindicatos son agrupaciones que hacen los trabajadores para defender sus derechos- explica la maestra- Ahora ustedes comentaran cuáles son las demandas actuales de maestros, los alumnos se reúnen para hacer equipo., Mientras tanto los niños de sexto están buscando en el mapa las ubicaciones solicitadas: cuatro alumnas lo hacen individualmente, 3 alumnos lo hacen conjuntamente, aunque uno de ellos observa los libros de la biblioteca de aula, toma uno y empieza a revisarlo mientras sus compañeros colorean.

Los alumnos de cuarto están comentando su texto, alcanzo a reconocer que hablan de los africanos... (Fragmento de observación aula multigrado 26/04/2013)

El discurso de los informantes se inclina hacia el “deber ser”, según lo propuesto por la PEM y poco hablan de la separación de actividades por grado, es un punto del que hablan de manera muy superficial, las clases en multigrado son descritas en torno a la correlación de contenidos; hablan de menor medida de cuándo no se realiza porque las asignaturas difieren en contenidos, por ejemplo, historia de México, historia universal e historia del Estado, contenidos que no son afines o espacios donde el maestro decide trabajar de manera separada, quizá porque no corresponde a lo que la propuesta multigrado ha establecido como “trabajo adecuado” y “funcional” o porque los profesores enfrenten dificultad para establecer una relación o propiciar recursos necesarios para abordar los contenidos trabajados.

En la clase de Historia descrita anteriormente, se trabaja en una escuela de organización bidocente, donde el grupo observado está compuesto por 25 alumnos de cuarto, quinto y sexto grado. Los niños están organizados en filas las butacas de cuarto y quinto grado se encuentran ubicadas hacia el pizarrón, las de sexto grado están colocadas lateral a una de las paredes del salón, de forma que esos alumnos tienen la vista hacia sus compañeros de otros grados y no hacía enfrente del salón.

La dinámica de esta clase se torna diferente a otras clases observadas donde se identificó la correlación de contenidos, por ejemplo, no se inició con un tema en común, los temas abordados, las actividades y las estrategias utilizadas son diferentes para los tres grados. Los temas trabajados muestran poco interés en los alumnos, quiénes los realizan de siguiendo las indicaciones dadas por la docente, con poca participación de forma oral sobre lo aprendido, un aspecto que considero no favorece una mayor participación es que los estudiantes no tienen referentes sobre los acontecimientos históricos que se revisan, además de no aparecer estrategias propuestas por la docente que movilicen una participación más activa por parte de los alumnos con el contenido.

Se pudo observar que hay interacciones que se dan entre alumnos y maestra que no alteran el orden y el funcionamiento de la clase, se puede mencionar, por ejemplo: los alumnos de sexto ante dudas surgidas al colorear un mapa hacen preguntas abiertas y los demás alumnos detienen su conversación con la maestra mientras ella desde la parte de enfrente del salón contesta a lo que le han preguntado sin dejar atrás el trabajo que ha iniciado con el quinto grado que atiende en ese momento.

Otro elemento que llama la atención es, que a pesar de estar tratando temas de diferente grado escolar, los alumnos parecen no inquietarse o distraerse de lo que están haciendo, tampoco muestran molestia por ser interrumpidos “de la atención” que la docente proporciona en ese momento; pareciera ser que docente y alumnos se han acostumbrado a esa realidad, es parte de la cotidianeidad trabajar con niños más grandes y pequeños que ellos; no tienen rigurosamente que alzar la mano para hablar, aunque también en el desarrollo de la clase la docente muestra un tono de voz fuerte y tiende a hablar desde cualquier espacio que se encuentre para entablar conversación con cualquiera de los grupos que ahí se encuentran trabajando, lo que mantiene la atención de los alumnos,

sin necesariamente cortar el ritmo del trabajo o el ambiente del aula. La mayoría de los alumnos muestran independencia en su trabajo, otros que se han distraído con la manualidad del 10 de mayo o un libro de la biblioteca de aula, por lo que la maestra les llama la atención.

De esta manera, la propuesta multigrado ha constituido un referente esencial para construir la idea del “deber ser” que se encuentra presente en el lenguaje cotidiano de los docentes. Por consiguiente, podemos observar que, así como la PEM guía algunas de las prácticas que se realizan en las aulas, en diversas ocasiones las características que la propuesta plantea no se encuentran presentes en la realidad y los docentes responden de manera propia y particular, sin embargo, poco hablan de ello, sobre todo en las primeras entrevistas realizadas.

Además de la PEM, ya mencionada, los materiales que los profesores mencionan con características y orientaciones hacia el multigrado, se pueden encontrar guías articuladoras de contenidos y guiones de trabajo, aunque hay que aclarar que responden a los planes y programas de estudio 1993, por lo que la Propuesta Multigrado 2005 sigue estando presente en los relatos de los docentes a pesar de haberse dado la Reforma Integral de Educación Básica 2011 con lo cual se transformaron enfoques, materiales, libros de texto; para los maestros de ésta investigación la PEM sigue siendo el modelo pedagógico “a seguir”.

Los planteamientos de la PEM han establecido una normalización de algunas prácticas en las escuelas multigrado, entendiendo por normalización el concepto de Foucault “el establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones en torno a una norma de distribución estadística, dentro de una población determinada: la idea del juicio basado en lo que es normal y, por tanto, en lo anormal”. Es así como los profesores reproducen gran parte de lo que la propuesta enmarca como “trabajo adecuado” y expresan en menor medida lo que ellos consideran distinto a esa propuesta.

Después de darse la Reforma Educativa de 2011, la PEM 2005 continúa vigente, debido a que no ha surgido otro material que lo sustituya, el mismo Plan de Estudios 2011

reconoce que nuevamente las escuelas multigrado, como lo versa el programa, tienen pendientes en cuanto a la reestructuración de planes y programas de estudio:

“Las escuelas multigrado ofrecen un servicio educativo completo, en aulas donde el docente atiende a alumnos que cursan distintos grados, hasta ahora, con materiales y recursos didácticos diseñados para aulas unigrado. Existen avances en la atención de estos servicios; por ejemplo, una articulación curricular especial, y apoyo mediante redes de asesores itinerantes que dan apoyo personalizado a maestros y alumnos. De manera paulatina se intenta asegurar que los docentes de escuelas multigrado cuenten con apoyo académico y no realicen su función de manera aislada.

La consecuencia de que la articulación de la Educación Básica asuma a la diversidad como característica intrínseca del aprendizaje y que organice el currículo respecto a desempeños graduales y significativos, genera condiciones para que las escuelas primarias multigrado y las telesecundarias puedan aprovechar sus características como elementos favorables para el aprendizaje.

Resulta claro que la propuesta curricular 2011 y los modelos de gestión que de él se derivan están pensados para una escuela completa, y que este universo de aprendizajes esperados se redefinirá para este tipo de escuelas. (Plan de Estudios 2011. SEP: 72)

Ante este panorama los docentes se enfrentan a responder a los nuevos planes y programas que distan aún en mayor medida de las condiciones en donde se desenvuelven profesionalmente. Al surgir esta reforma no cuentan con una propuesta para el trabajo en multigrado con orientaciones sobre los nuevos planes y programas de estudio; éstos docentes siguen conservando muchos de los elementos que han construido y reconstruido a través de la PEM, porque es lo que ahora conocen y el planteamiento que orienta el trabajar de manera correlacionada.

La propuesta representa para estos profesores una serie de concepciones, metodología, ideas y concepciones que han interiorizado como una forma de “ser” y “hacer” del maestro multigrado y que los hacen mirar el trabajo de aula de una forma muy particular, de manera distinta a la que la miran los docentes que se han formado en escuelas de organización completa desde sus inicios en el servicio docente.

2.3 “Aprender de otros”

Marta Souto (2009) establece como un indicador en la formación *la inclusión del otro*. Lo intersubjetivo de los campos de lo grupal y lo social. La formación no puede ser pensada si no es en relación con el otro, nunca se forma aislado y nunca se forma así mismo en términos excluyentes. (p. 201)

La socialización es el proceso de integración de un individuo a una sociedad dada o a un grupo particular a través de la interiorización de los modos de pensar, actuar e interrelacionarse, dicho de otro modo, del aprendizaje de modelos culturales y de la interrelación de la sociedad o del grupo (Austin, 2004)

En el caso particular de los docentes principiantes en multigrado, la necesidad de conocer cómo trabajan los “otros” se convierte en uno de los caminos para dar solución a múltiples cuestionamientos que surgen al atender esta modalidad.

En este sentido, Giroux (1987) explica que “ante el desconcierto, la angustia y la inestabilidad, el profesorado principiante inicia su tarea profesional con una tendencia a solucionar las situaciones problemáticas a través del aprendizaje vicario o un aprendizaje de la observación, que se basa en la imitación de los profesionales más cercanos a él. El lenguaje, la organización material, la interacción social, etc. Establecen principios de autoridad, poder y racionalidad que guían la conducta activa; ese poder del entorno influye de una manera decisiva en el profesor novel”

Es necesario analizar de qué manera las relaciones que se dan en colectivo contribuyen a la formación del maestro multigrado, cómo se dieron éstas relaciones entre dos o tres docentes que son los que integran estas escuelas bidocentes y tridocentes (escuelas

donde se enmarcó la presente investigación), los modelos influyentes que encuentran en sus compañeros y así como lo afirma Giroux los integraron como actividades de imitación o más allá de la imitación o reproducción tuvieron impacto y trascendencia en la consolidación de su formación docente:

...mi director Juan Mendrieta me enseñaba muchísimo teníamos mucha comunicación porque yo le decía profe yo no sé cómo se hace esto y yo no sé qué es una propuesta multigrado, y él me decía no se preocupe yo le voy a enseñar, vamos a suponer el me enseñó desde el cuento dice: si te das cuenta en primero, segundo y tercero se da cuento; ah pero ¿cómo tengo que enseñarlos? Pues tienes que leerles un cuento, como eran niños pequeños, que los niños a partir de una imagen tienes que enseñarles, ellos que vayan escribiendo las palabras, tú pones la imagen ellos ponen la palabra, y me empezaba a explicar de ese modo y cuándo no entendía alguna situación el profe me explicaba; recibí mucho apoyo del profe y como también era de la comunidad él me apoyaba porque también me quedaba yo ahí en la comunidad... (Doris, Ent1)

La docente menciona que existía comunicación con su director, confianza para expresar sus dudas y ser orientada, además vivir en la comunidad favorecía la relación de compañerismo. En este mismo sentido la informante Félix expresa lo siguiente:

Siempre he sido maestra multigrado y siempre he vivido en casa del maestro, entonces nos poníamos a platicar y le preguntaba ¿cómo le voy a hacer aquí? ¿qué puedo implementar o cómo le hago? Es un compañero que estudiaba en la UPN y que me daba muchas estrategias de cómo trabajar y me sorprendía yo me iba a asomar a su salón los tenía bien así trabajando a los niños y mucho material... (Félix, Ent3)

Podemos encontrar un elemento presente en ambos testimonios que vivir en la comunidad, en específico, la casa del maestro les permitió compartir espacios distintos a los del horario escolar como una condición que favorece el intercambio de ideas, de preocupaciones, materiales y experiencias que permiten al docente ampliar sus posibilidades de trabajo en el aula, según sus voces. Al encontrar estos espacios las

maestras tuvieron la oportunidad de compartir y retroalimentar el proceso que estaban viviendo, sobre todo al iniciarse como docentes.

En estos casos las maestras encuentran la disposición de los profesores que tienen más experiencia para compartir sus conocimientos, estrategias y recursos que han empleado para atender a grupos simultáneamente; pero no en todos los casos se presentan esas condiciones, un docente expresa “*aparte que me toco una zona donde los maestros <pues hazle como puedas>*” por lo que el proceso de iniciación en la docencia se da con poca interacción con los otros.

Durante el proceso de socialización, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. Se entiende que la socialización <es el proceso mediante el cual el individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización> (Van Maanen y Shein, 1979)

Es por ello, que en los relatos de los profesores que apoyan ésta investigación, en varios momentos de su narración, se presenta como un factor común la interacción con compañeros que contribuyeron a transformar lo que ellos hacen en el aula, incluso el informante *Antonio* valora que aprendió en mayor medida de éstos compañeros que de la formación continua que oficialmente se establece para los procesos formativos docentes:

“Yo en lo personal siento que he aprendido más de otros compañeros que les he preguntado, porque están ahora si en el lugar de los hechos: están en una escuela multigrado, muchos de los supervisores no han tenido esa experiencia de estar frente a grupo o han estado pero en escuelas donde hay un maestro para cada grado, entonces no te pueden orientar tanto, conocen de planeación pero no conocen como es la practica en multigrado que es muy diferente, un maestro por mucho que sea bueno sino tiene la experiencia de estar en una multigrado va a ser muy complicado que te diga cómo hacerle”...(Antonio, Ent1)

Es posible observar cómo estos espacios para comunicarse con otros profesores se han establecido por iniciativa de los propios docentes, por su necesidad de conocer cómo trabajan los demás, cómo superan las dificultades que ellos también enfrentan y que les han creado conflicto sobre todo al inicio de su servicio docente. De tal manera que, encontrar espacios formativos entre iguales: otros docentes que conocen las características y condiciones que se viven en las aulas multigrado y que son capaces de entender las problemáticas y compartir sus experiencias como forma de ayudar al otro; docentes que abren canales de comunicación que les permiten ser escuchados y a la vez escuchar al otro, ha sido posible, según lo expresan tres de los docentes en este espacio multigrado.

Por lo que los informantes explican en sus relatos existieron mecanismos de comunicación entre los docentes y espacios de búsqueda y reflexión entre iguales, desde mi percepción, no se podría explicar simplemente que éstos docentes observaron lo que los otros realizaban para reproducirlo en sus aulas, fue necesario preguntar sobre lo que los demás hacían para poder atender el trabajo del aula multigrado y encontraron respuestas de sus iguales a las problemáticas que enfrentaron y que les permitieron comprender un poco más el trabajo con diferentes grados que en esos momentos apenas iniciaban a conocer.

Además de darse el trabajo colectivo, que en la profesión docente es tan ampliamente cuestionado, según lo refieren los de la voz; al afirmarse por ejemplo que los maestros son individualistas no comparten sus experiencias, las experiencias positivas son atesoradas como mecanismo para sobre salir o por el contrario las negativas son reservadas para no verse expuestos a la crítica o al desprestigio. En estos fragmentos presentados se encuentra al docente que busca la ayuda de quien tiene mayor experiencia y el docente que comparte sus ideas, creencias, estrategias, por lo que en menor medida se visualiza el trabajo individualista, como fue el caso del informante que expresa *“aparte que me toco una zona donde los maestros <pues hazle como puedas>”*.

A este respecto, conviene citar, algunas investigaciones sobre la inserción de los profesores a la cultura profesional señalan que la adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin

embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar. Sabar (2004) hace el símil entre los procesos de socialización del profesor principiante y los inmigrantes: igual que los inmigrantes, que se desplazan a un país cuya lengua normalmente no conocen, con su cultura y normas de funcionamiento, así <el profesor principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la escuela o con los códigos internos que existen entre profesores y alumnos. En este sentido, los profesores principiantes parecen recordar a los inmigrantes que abandonan una cultura familiar para moverse a un lugar más atractivo y a la vez repelente> (Collis y Winnips).

Por lo que la interacción entre los docentes se convierte en un elemento indispensable para determinar el proceso de adaptación del docente a la cultura escolar, en esta interacción se van construyendo gran parte de la constitución profesional de los docentes; ellos hablan de elementos sobre sus prácticas tal cómo utilizar el tema común con el contenido del cuento, el empleo de materiales, la elaboración de la planeación. Saberes que en gran medida se van consolidando en las interacciones que han sido descritas.

La comunicación entablada, según los fragmentos que se han presentado en los párrafos anteriores hacen referencias a pláticas informales, a acercamientos que han tenido algunos docentes en su interacción con los compañeros de su escuela. En el caso del informante *Marcos* habla sobre la experiencia que encontró en espacios que la supervisión escolar propiciaba para asesorar a los maestros de escuelas multigrado en esa zona escolar:

El supervisor de la zona escolar se dio cuenta el panorama de una escuela multigrado no es el mismo que el de una escuela de organización completa nos trató de integrar como una sola escuela, los trabajos de planeación, los tomábamos como si multigrado fuera una sola escuela y pues nos integramos como un bonito equipo de trabajo, los convivios de fin de año los hacíamos como una escuela de organización completa entonces hubo mucho compañerismo, el supervisor, los apoyos técnicos se preocuparon porque fueran diferente había un apoyo técnico dedicado a escuelas multigrados, buscaba el tema, los materiales que nos pudieran servir, nos visitaban constantemente, el apoyo técnico me dio

muchos ánimos. El amor y el trabajo para quedarse en escuela multigrado porque si es mucho trabajo cuando llegó un docente a los tres meses yo pude haber dicho “ya vámonos” pero si teníamos ese reto teníamos que enfrentarlo... (Marcos, Ent1)

En este caso particular los espacios para compartir entre docentes de escuela multigrado fueron propiciados de forma intencionada por el supervisor escolar para integrar a los docentes, incluso no sólo de forma profesional, también en el aspecto de convivencia personal, además de existir acompañamiento y asesoría de “apoyos técnicos”, lo que difiere de los relatos de los otros informantes.

También es posible observar que está presente un acompañamiento continuo hacia un grupo de docentes de escuela de organización incompleta que organizaron en un solo colectivo y al cual ofrecieron capacitación para la planificación y los recursos que podían aportar hacia el trabajo en aula multigrado; así como un seguimiento a través de visitas.

Lo señalado en el párrafo anterior nos hace pensar en las precisiones que realiza Justa Ezepeleta en su investigación “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado” en la cual refiere que “el supervisor es para las escuelas la referencia directa de autoridad técnica, administrativa y laboral, que canaliza las políticas de apoyo y de control. Inscrita en una estructura de mayor complejidad, que le plantea múltiples obligaciones tanto como en función, la supervisión es la única parcialmente equivalente a la de tutor-capacitador”.

En este sentido, podemos ver de los cuatro docentes, sólo uno expresa la función de tutoría propiciada por parte de la figura de Supervisión escolar, las experiencias de los otros docentes giran más en torno a una mayor contribución a su proceso de formación de compañeros que comparten los mismos espacios que de la asesoría pedagógica por parte de la supervisión escolar.

Por ello, conviene citar que los discursos académicos y políticos sobre formación tienden a funcionar como ideologías educativas, es decir, como grupos de conceptos, creencias y valores que tienen la función efectiva de convocar y legitimar disposiciones de poder y

saber, organizados en ciertos códigos lingüísticos (Donal, 1995). Su valor ideológico consiste precisamente en que se presentan con una pretensión de neutralidad y convencimiento sobre la bondad de las reformas y regulaciones para hacer progresar a la educación y alcanzar los fines educativos y sociales compartidos por todos (Popkewitz, 1998)

Actualmente en el tema de formación y asesoría pedagógica a los docentes, el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica refiere “que la escuela quedó distante de la autoridad, lo que ha generado la falta de presencia y acompañamiento efectivo de ésta, y dificultades para recibir de manera oportuna beneficios, como programas de formación continua, equipamiento y retroalimentación de los resultados de evaluación, entre otros. Se propone como necesario poner en operación una instancia intermedia entre la escuela y la autoridad estatal, que integre sus funciones en un modelo de gestión estratégica que establezca la gestión por resultados e, inclusive, la inversión pública por resultados, situando a la escuela en el centro del sistema educativo”.

Además, se propone como estrategia para resolver los retos estructurales es la creación de Regiones para la Gestión de la Educación Básica (RGEB), donde converjan instancias que hoy se encuentran desarticuladas y carecen de infraestructura. Las RGEB serán una unidad de apoyo próximo a la escuela, donde la gestión tendrá la visión integral de la Educación Básica y un enfoque de desarrollo regional. Para este propósito resulta fundamental aglutinar los equipos de supervisión y las instancias de formación con asesores técnico-pedagógicos, que realicen la función de asesoría y acompañamiento a las escuelas. (Plan de estudios Educación Básica 2011:74)

Nos hemos referido en este capítulo a experiencias de formación vividas por los docentes al inicio de su recorrido por escuelas multigrado, en relación con personas, situaciones y elementos significativos en el ámbito profesional; las cuales nos dan indicios de cómo se han ido construyendo, que *habitus* profesionales han adquirido y que formas de relación con el ser docente han interiorizado. Entendido “*habitus* como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por

lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias” (Bourdieu, 1987b: 40).

La suma de estos elementos que ha encontrado el docente al ingresar al aula multigrado puede llegar a marcar una consolidación de concepciones y estilos de docencia que desarrollara a lo largo de su trayecto como docente de escuela multigrado en cuanto a la idea que Kães (1998) expresa “las instituciones se presentan como conjuntos culturales, simbólicos e imaginarios. Son sistemas culturales en el sentido de que ofrecen costumbres, valores, normas, sistemas de pensamiento y acción que deben modelar la conducta de sus agentes a los individuos que le son confiados o que expresaron una demanda respecto a ellas. Al mismo tiempo establecen ciertas maneras de vivir en la institución a partir de costumbres, rituales, estereotipos e ideales que facilitan una obra colectiva y un proceso de formación y socialización de los diferentes actores, en el que cada uno pueda definirse en relación con el ideal institucional”.

CAPITULO III

LA IDENTIDAD DEL MAESTRO MULTIGRADO

Desde todos los tiempos el hombre se ha preguntado sobre las cuestiones fundamentales de la vida ¿de dónde venimos? ¿a dónde vamos?, ¿qué es el amor? ¿acabamos con la muerte o seguimos después de ella? En distintas etapas de la historia se han planteado estas interrogantes; en la Edad Antigua se preguntó por la relación del hombre con los Dioses, más adelante, en la Edad Clásica se planteó la relación entre el hombre y su entorno. Para la Edad Media las interrogantes sobre la existencia del ser humano estuvieron inclinadas hacia la fe, los filósofos medievales deseaban saber si sólo con la fe se podía lograr la salvación.

Más tarde, en la Edad Moderna se buscó la independencia de la religión y se indagaron respuestas solamente en la naturaleza material y en los últimos dos siglos, la filosofía contemporánea se ha enfocado en tratar de encontrar el sentido fundamental y natural de las cosas, intentando superar un proceso cada vez más materialista que ya no se ha preguntado por el alma o lo esencial de la vida sino por lo concreto lo que es tangible o comprobable.

Para fines de este trabajo, es necesario recuperar estas ideas centrales de la filosofía clásica en relación con la existencia del ser humano ¿quién es? ¿de dónde viene?, puesto que estos planteamientos abordan el tema de la identidad, entendida como la define Habermas (1993) “De nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser. Y en esa razón que damos de nosotros se entretajan elementos descriptivos y evaluativos. La forma que hemos cobrado merced a nuestra biografía, a la historia de nuestro medio, no puede separarse de la propia descripción de nuestra propia identidad de la imagen que nos ofrecemos a nosotros mismos y ofrecemos a los demás. (115)

Recuperar las ideas anteriores, resulta valioso cuando al revisar a autores como Castoriadis (1989), quien también retoma dichos planteamientos y, vuelve a señalar que toda sociedad ha intentado dar respuesta a cuestiones fundamentales tales como: ¿quiénes somos? ¿qué somos los unos para los otros? ¿dónde estamos? ¿qué

deseamos? ¿qué nos hace falta?, sin las “respuestas” a estas “preguntas”, sin estás “definiciones”, no hay mundo humano, ni sociedad, ni cultura. Para el autor, el papel de las significaciones imaginarias es proporcionar a estas preguntas una respuesta que, con toda evidencia ni la realidad ni la racionalidad pueden proporcionar (p. 236).

El presente capítulo tiene el propósito de explicar el proceso de construcción de identidad que se advierte en lo que los docentes describen y en el que se encuentra una *estrecha relación con el imaginario social de lo que significa para ellos ser maestro en una escuela multigrado*. El trabajo se encuentra organizado en 4 apartados. La primer categoría nombrada “Pertenencia a la comunidad” describe las características de la comunidad y su vínculo con las relaciones que los profesores establecen allí, es decir, se pretende explicar cómo el contexto social y geográfico han influido en la construcción de una concepción de lo que *“llega a ser el maestro multigrado”*.

El segundo apartado pretende mostrar la construcción de la imagen que han formado de la escuela multigrado. Lo anterior frente a una confrontación que hacen de las características de la escuela de organización completa; dicha contrastación sitúa a los profesores como pertenecientes a la escuela multigrado y en forma distinta la concepción que tienen de los docentes de las escuelas de organización completa.

En el apartado 3 se aborda un elemento relevante para la investigación: la construcción del imaginario social de los maestros multigrado ¿Qué significa ser maestro multigrado?, ¿Cómo se miran frente a los demás? ¿Qué imágenes influyen en su práctica docente y los llevan a permanecer durante años, como maestros multigrado?

Por último, en el apartado 4 se analizan los lazos afectivos relacionados con la imagen de “vocación” y “amor a la profesión” que dos de los informantes establecen como motivos para permanecer su actividad docente en escuelas multigrado.

3.1 Pertenencia a la comunidad

Como se advierte anteriormente, las experiencias narradas por los cuatro docentes dan cuenta de que las condiciones de la escuela de organización multigrado son distintas a las que se encuentran en la escuela de organización completa; tienen características

singulares una de ellas, para el caso de la escuela multigrado, es el *difícil acceso a la comunidad*, debido a la lejanía que tienen de las cabeceras municipales y/o el escaso servicio del transporte colectivo.

Lo anterior son condiciones que se convierten en el telón de fondo, (para que en el caso de dos informantes), se vieran en la necesidad de vivir en la comunidad durante toda la semana; en algunos casos tuvieron que permanecer por meses. Esto último debido a que eran profesores que estaban por “contrato”⁷, condición a la cual se añade la lejanía de su lugar de origen, como es el caso del informante:

...te relacionas con la comunidad, ves las necesidades de la comunidad, te comunicas, ¡vamos a mi casa! y te dicen maestra como que aquí falta carretera ¿qué tengo que hacer?, en cuestiones y aprendes más”. (Doris, Ent1)

No obstante, lo anterior no es tan textual, pues como se puede advertir la maestra se queda en la comunidad por “necesidad” económica, cuestión que ella no advierte conscientemente para sí, pero, sin embargo, se expresa en una identificación de necesidades de la comunidad en general, cabe destacar que no se trata de la comunidad escolar.

También es importante advertir que surge el vínculo de pertenencia en el que se entrelaza “mi necesidad y la de los otros”, o sea la necesidad de la profesora y la necesidad de la comunidad, de tal forma que se expresa así: “Siento que si me voy a organización completa es a mi grupo y nada más y aquí siento que estoy en la comunidad y formo parte de la comunidad. No siento que soy de Tepa, siento que soy de Nopalillo y cualquier cosa vienen las mamás. Ser maestro multigrado ayuda a muchas cosas no nada más mi grupo, eres parte de la comunidad” ... (Doris, Ent1)

Aunado a lo anterior se observa que ser maestro “multigrado” no es exclusivamente ser maestro en el aula, sino que va más allá del ámbito escolar, aunque cabe destacar, que en algunos de los casos, esta proyección no se encuentra vinculada a la práctica

⁷ La contratación que se dio en gran medida, en el Estado hasta hace algunos años, consistió en un nombramiento temporal, generalmente de 6 meses, donde los docentes no accedían a los derechos laborales de un docente basificado y el sueldo era inferior.

educativa ni a sus procesos de enseñanza aprendizaje directamente; la importancia que señalan refiere a la pertenencia como sujetos sociales a una comunidad más allá del espacio educativo, lo que refieren las docentes en distintos momentos de las entrevistas:

...Los señores pues les gusta que vivamos aquí incluso hemos participado en la feria, en la famosa feria de Palo Gordo ja ja, y ya nos hicimos compadres y me gusta la comunidad, me voy a las casas me invitan, llegan me traen cosas yo cuando llego también les doy cosas y pues si a ellos les gusta cuando uno los visita en sus casas... (Félix, Ent1)

Estas docentes han encontrado una extensión de su vivir, en la comunidad a dónde han llegado, no solo a laborar como docentes; esta localidad, sin proponérselo, se convierte en el lugar donde se quedan por tiempo indefinido. Como consecuencia, empiezan a crear relaciones de tipo afectivo, extensivas al ámbito escolar, en el caso de la informante *Doris* en su discurso, incluso se desprende de su lugar de residencia “*ya no me siento de Tepa, siento que soy de Nopalillo*” se reconoce un sentido de pertenencia al lugar donde transcurren tiempos que rebasan una jornada laboral, tiempos que son mayores a los que permanecen en sus lugares de origen o de residencia.

De esta manera, se reconoce como un factor común para los sujetos en cuestión, la importancia de pertenecer a *la comunidad* como parte de su realidad, “una realidad” que viven los docentes de las escuelas multigrado después de terminar su jornada laboral. En este sentido conviene citar a Castoriadis (1989), quien define que la realidad es el punto de contacto entre dos dominios del hombre que señala *el de la psique-soma y el de lo histórico social*. En ambos lo imaginario social esta incesantemente produciendo sentido y creando un mundo para sí que cada uno necesita. (p. 57). Lo anterior es relevante para interpretar a los de la voz, ya que situar al cuerpo en el espacio de la comunidad es algo que se torna significativo dado que se articulan los significados en ello.

Una de las cuestiones de importancia para los docentes, es relacionarse con padres de familia, con los integrantes de la comunidad, no sólo en los espacios escolares, sino fuera de estos ámbitos, porque se significan como importantes para “los otros”; esos otros que

en estos espacios no siempre son los alumnos, es decir, los agentes que se sitúan en primer término, pues son el centro de los procesos de aprendizaje”.

Cabe señalar que la relación con los padres de familia y la comunidad educativa es un aspecto deseable en el plan y programa de estudios 2011 al señalar en el principio 1.10 *Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela* “desde la perspectiva actual, se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulan la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia”(Plan de estudios 2011: 40) así mismo en la Ley General de Educación se establece el Acuerdo número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación.

“La Participación Social en la Educación precisa de la colaboración -sistemática y organizada- de actores sociales como los padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos escolares, exalumnos, así como los demás miembros de la comunidad interesados en trabajar con el fin común del mejoramiento del centro escolar. En este sentido, los citados actores enfocan sus intervenciones en las decisiones que competen a la organización e instrumentación de los servicios que se ofrecen en las escuelas. Implica por supuesto, que participen en la planeación, el seguimiento y valoración de las acciones educativas a fin de optimizar la calidad del servicio prestado”, por lo que es representativo el vínculo que en este caso se establece entre padres de familia y docentes, ya que se observa una ausencia de las intenciones didácticas o pedagógicas planteadas en dichos documentos; buscando, en algunos de los casos de estos profesores mayor sentido de pertenencia a un espacio donde se sienten identificados, como se observa a continuación: *“no tenemos un horario de entrada exacta ni un horario de salida , porque estamos en la comunidad; a lo mejor hacemos una actividad extra , a lo mejor no dentro del salón de clases quizá arreglando la escuela o a veces fuera de la escuela ya dentro de la comunidad: juntando basura o que nos pidan el apoyo para pintar la iglesia, pues*

es lo que a veces hacemos los maestros de comunidad atender a los papás que necesitan algo en la tarde... ” (FélixENT2)

En lo anterior esta idea se ve reforzada con la intención que muestran de “atender a los papás que necesitan “algo”, algo como se puede ver relacionado con necesidades de infraestructura u organización de la comunidad, lo cual llama la atención pues no se vincula a los procesos de enseñanza aprendizaje con niños, por ejemplo, con ausentismo y/o rezago escolar.

Aunque cabe también destacar, quien de manera contraria al de la voz anterior, fortalece los vínculos con sus alumnos en horarios extraclase, como se puede apreciar a continuación: *“uno de las mejores vivencias que tengo del multigrado es que ahora tengo a mis exalumnos como amigos, porque les empecé a enseñar a jugar béisbol y después iba por ellos los sábados y los llevaba a jugar contra otras escuelas”* (Marcos ENT2). En este caso el docente establece relaciones de interacción directamente con los estudiantes.

Siguiendo a Castoriadis respecto a la identificación, quien señala que las identificaciones sólo se construyen a partir de las cosas que conocemos, sentimos, deseamos, haciendo alusión a que en esta identificación no solo está referida a factores positivos, sino factores de encuentro que ocurren en este caso entre padres familia y maestros; los cuales no son explícitos en el Plan y Programa de Estudios.

Hay así una transición de la incertidumbre que viven al incorporarse a las escuelas multigrado, a la relación que van logrando establecer con los padres de familia y la comunidad en general, tales como pintando la iglesia del pueblo, organizando la feria, visitando a los habitantes de la comunidad en la que se detonan motivos para pasar a ser parte de la comunidad y sus necesidades, forma de organización, significados. Proceso en el cual, como refieren los informantes, los toman en cuenta, son importantes, los reconocen, etc. y en un desconocimiento de lo que el curriculum explícito plantea respecto a la relación de la escuela con los padres de familia, uno de los entrevistados señala:

“La convivencia con padres de familia ahí es más cercana porque estamos juntos más cerca y en una “escuela completa” los papás están por allá de aquel lado cada uno, con

su grupo, no sabemos qué problemas tengan, por allá simplemente te enfocas en una parte y en una multigrado estas con todo” Aunque como se observa ese “todo” es referido al ámbito comunitario, privilegiando la relación y el impacto en la comunidad, no en los logros educativos de los alumnos.

De esta manera, es que la imagen que ellos han construido es la de su función docente que trasciende el espacio escolar a un espacio comunitario y que involucra la integración con la comunidad. En el análisis de la información no aparece la figura de un director, algún supervisor o que el plan y programas establezca que forma parte de su función docente permanecer en horarios extraescolares, o realizar actividades extracurriculares. Más bien, son ideas que se relacionan con una imagen que tienen del rol del maestro en la comunidad, y que como se puede advertir a continuación, se identifica con las características del maestro de la escuela Rural Mexicana.

Puesto que, al escuchar las voces sobre el trabajo del maestro en la comunidad: *“Yo siento que aprendes mucho y aprendes de todo estar en una escuela multigrado te relacionas con los papás, como te tienes que quedar en la comunidad, como está alejado para irte a la ciudad, te tienes que quedar en la comunidad. Si no tienes nada que hacer hay papás que te invitan y tú ves cómo viven los papás, vas conociendo el contexto, cómo los niños se portan en la casa, te dan esa apertura de ir y conocer”* (Doris, Ent1)

También otra de las docentes refiere *“Siento que si me voy a una organización completa es a mi grupo y nada más, y aquí siento que estoy en la comunidad y formo parte de la comunidad”*.(Doris, Ent1)

Podemos remontarnos a las ideas que marcaron una época que sin lugar dudas representó un hito en la historia de la educación en nuestro país, tal como se cita a continuación: *“el trabajo del maestro en el campo no se reducía a impartir enseñanzas a la población infantil ni mucho menos se circunscribía al recinto escolar; beneficiaba a la comunidad entera y no conocía horarios ni límites, pues terminaba hasta entrada la noche cuando despedía a los alumnos del vecindario, y se extendía al campo de cultivo y al hogar. (Engracia Loyo, 1985:119).*

Engracia Loyo expresa, en este mismo sentido: “La tarea del maestro rural iba más allá de la simple instrucción; en términos generales tenía que enseñar a “vivir”. Su labor era la de un apóstol, de un verdadero misionero que dejaba a los suyos para compartir las penalidades y la vida monótona y oscura de la comunidad a la que se integraba” (Engracia Loyo B, 1985:119)

Por lo anterior, conviene reconocer que las significaciones imaginarias son sentidos recreados desde el presente pero que cuentan con una historicidad; cuestión que también se relaciona con los planteamientos de Castoriadis cuando dice que “la existencia de condicionamientos históricos de un pasado y una tradición se hace presente, aunque sea en forma de retazos” (citado en Montiel, 2011:189).

Como se puede apreciar, las ideas anteriores persisten en la actualidad y contribuyen a que los docentes se sientan parte de un ideal que no definen como tal en cuanto a su origen histórico, pero que se observa durante el proceso, porque la consideran como una característica que debe tener el docente multigrado y que no la tiene el de organización completa.

Con excepción de un informante, quien, si expresa “*tienes que integrarte a la comunidad, ser parte de la comunidad. Volver a ser ese maestro rural que tanto éxito tuvo, que era el líder, el guía el que apoyaba la comunidad...yo me la aventaba de corrido a veces me quedaba más tiempo, primero tratando de solucionar los problemas de la escuela y luego integrarme en los quehaceres de la comunidad.*” (Marcos, Ent1). En este caso, el docente hace referencia a la imagen que tuvo el maestro rural en la etapa histórica de la Escuela Rural Mexicana y lo expresa como un ideal que es necesario recuperar cuando expresa “cómo debe ser el maestro de escuela multigrado”.

Es por ello, que la importancia de estos ideales radica en que es una parte ideológica que los mueve en el desarrollo de su práctica docente y en la concepción que ellos tienen del maestro de escuela multigrado y los hace en muchas ocasiones dirigir sus acciones hacia el logro de las imágenes que ellos tienen como ideal y que se convierte en una de las posibles causas de permanecer en el aula multigrado. En términos de Melucci (1996) “la ideología es un conjunto de marcos simbólicos utilizados por los actores colectivos para

representar sus propias acciones ante sí mismos y ante otros actores dentro de un sistema de relaciones sociales” (citado en Aquiles Chichu Amparán: 2007:144)

Es decir, que cómo para los padres de familia e integrantes de la comunidad es importante que el maestro se integre a ella, para los docentes significa esta pertenencia parte importante del rol que tiene el maestro en la comunidad *“me decía una mamá: ustedes son muy diferentes; le dije ¿por qué?, ella me decía antes había maestros fresitas; les decíamos vaya a la casa al ratito y decía si sí, pero nunca venían y entonces nosotros nos sentíamos”* (Félix, Ent2). Por lo que, se puede inferir que la ideología que los maestros han ido construyendo en este tipo de “interacciones con los otros”, puede ser incluso más influyente en la construcción de la imagen del maestro multigrado que los cursos de actualización, planes y programas y otros elementos de formación continua que aparecen, aunque no con el mismo peso en las narraciones compartidas en este trabajo de investigación

Como se puede apreciar, para los profesores informantes, ser maestro multigrado, significa también la semejanza con una época (*cuyo gobierno del presidente en turno Lázaro Cárdenas*), *el maestro cumplía una labor social muy importante, las clases no se circunscribían al aula escolar, desde lo educativo y la parcela escolar, hasta la parcela comunitaria...El reclutamiento de maestros rurales privilegió, por encima de los mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecerían las escuelas.* (Arnaut 1996:57)

Podemos advertir que el ideal de escuela rural de hace más de cien años sigue permeando en el imaginario de estos maestros de la escuela multigrado, a pesar de haber pasado más de un siglo, en estos momentos donde las reformas educativas abanderan un perfil y rol

docente distinto: *“La relevancia de la actual labor docente radica en una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos. Para promover el aprendizaje y uso del lenguaje escrito, la intervención docente bajo este enfoque supone, entre otros roles, asumirse como facilitador y guía...”* (Programa de estudio 2011. Educación Básica)

Al analizar las ideas que plantean estos profesores, se puede asumir que las significaciones construidas bajo este ideal de maestro rural permanecen en la actualidad, como una característica representativa de lo que significa ser maestro multigrado, al menos para estos maestros y el cual impacta la concepción sobre ellos mismos. No es casualidad que al recuperar los relatos de los cuatro informantes, reconozcamos que algunos de los principios de la educación rural sigan conservándose y sean tan significativos para ellos “*en la normal te lo manejan los maestros no era una profesión con mucho ingreso económico pero podías tener varias satisfacciones personales*”(Marcos, Ent1); podemos entender que la formación que viven los docentes sigue apareciendo el imaginario de “la noble profesión, del apostolado, de que en esta profesión no van a encontrar dinero pero sí satisfacciones emocionales, hasta la posibilidad de que por sus manos pase tal vez el futuro del presidente de la República, poco a poco se empieza a configurar en los alumnos normalistas, un imaginario en un discurso mitificador...” (Esteve,1997:33)

Cabe enfatizar que, durante el análisis de la información, se identifica que prevalece el sentido de permanecer a la *comunidad* como una representación importante en la idea de ser maestro multigrado. De acuerdo con Giménez “La identidad de un sujeto se caracteriza ante todo por la voluntad de distinción, demarcación y autonomía con otros sujetos (Giménez, 2007: 61-62). Así mismo explica que se trata de una serie de atributos distintivos, todos ellos de naturaleza cultural:

Atributos de pertenencia social: que implica la identificación del individuo con diferentes categorías grupos y colectivos sociales

Atributos particularizantes: que determinan la unicidad idiosincrásica del sujeto en cuestión.

Es entonces, que la *pertenencia a la comunidad* se establece como un vínculo, que está en función de la identidad colectiva que estas docentes han ido construyendo, aunque en diferente grado y niveles de integración; es una generalidad que los cuatro docentes que apoyan este trabajo de investigación externan como característica del docente multigrado el compromiso con la comunidad, creando lazos de pertenencia hacia ella,

como un elemento de unión, una imagen que caracteriza al maestro multigrado y a su vez “construyen la imagen de que la comunidad es importante para ellos, porque ellos son importantes para la comunidad”: siendo notable una identificación o arraigo por permanecer ahí.

3.2 El origen social como factor de pertenencia a la comunidad

Podemos reconocer un segundo aspecto al identificarse con la comunidad, el cual está referido al origen socioeconómico de los profesores y su identificación con la vida en una comunidad rural, tal como lo expresa el informante Marcos:

“porque son los que más te necesitan...”. “En una escuela de organización completa si hay retos, pero yo siento que yo los viví más en escuelas de organización multigrado porque es donde hay más necesidad, hay menos... menos se podría decir recursos económicos, más humildes” (Marcos, Ent2)

Lo anterior, es como un anclaje a la condición social o económica; aparece como un elemento de incidencia que los lleva a sentirse identificados por su propio origen social; pues al provenir de familias con condiciones de bajos recursos y que se enfrentaron a dificultades para tener acceso a su carrera como docentes, la posible identificación de ayudar a los demás por haber estado en esa condición.

Están presentes expresiones que nos remiten al origen de los de la voz, quienes refieren que provienen de familias con varios hijos, en algunos casos cuyos padres tienen baja escolaridad y una economía insuficiente para acceder a una carrera universitaria, surgen distintos motivos que los llevan a la elección de la docencia como una posibilidad de superación, en uno de los informantes porque presenta examen de ingreso a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo para ser contador y no logra ser aceptado pero si en la Normal Básica, de igual manera otro de los profesores quién intenta ingresar a Normales Públicas pero no es aceptado y encuentra en una Escuela Normal Superior particular la posibilidad de continuar con su formación. Es así, como por distintas circunstancias llegan a las instituciones donde se formaron para iniciar su carrera en la docencia.

Al respecto, Ramírez Grajeda (2012) expresa que “sus contextos sociales convocan al sujeto en lugares determinados y según sus tiempos subjetivos, a comprender y construir su realidad, lo que no está exento de una percepción inconsciente de sí mismo, y ello lo conforma momentáneamente en una identidad, en un espacio y en un tiempo determinado; contribuyendo a la experiencia del sujeto”. (p. 106)

Entonces, podemos inferir que los docentes se miran como parte de ese grupo al vivir ahí, también se establece cierto grado de pertenencia al mirar en la comunidad la condición económica que también compartieron, en algunas etapas de su vida, al coincidir con las propias necesidades familiares y económicas que atravesaron en sus núcleos familiares; la proyección de “mirarse en los otros” que consideran desfavorecidos; condiciones que se convierten en elementos importantes que los lleva a identificarse con esa comunidad donde laboran:

“decidí la normal del MEXE porque no tenía suficiente economía” (Doris,

Ent1)

“no nos dejaban entrar hasta que no pagábamos y pues ahí nos veías consiguiendo dinero, no pues préstame, me falta tanto... en los casos de los recursos económicos” (Antonio, Ent2)

Por otra parte, otra de las ideas que se reconocen y que tienen relación con el origen de los docentes es la representación que tiene el medio rural y urbano: *De momento no tengo la idea de trabajar en una escuela completa a veces por el contexto a mí me gusta la sierra... (Antonio, Ent2)*; en este caso el informante asocia la necesidad de trabajar en escuelas rurales posiblemente por el lugar de origen y residencia que él tiene en el medio rural, en el que se ha desenvuelto como individuo y ahora también como profesional. Siendo entonces, el contexto rural que rodea a la escuela multigrado un factor de incidencia que los lleva a pretender conservar ese espacio laboral que satisface sus expectativas personales y profesionales.

Los párrafos anteriores, describen las representaciones de los maestros que se inscriben en la cultura que se vive en la escuela multigrado, dando una imagen relevante a la

comunidad. Según lo expresa Castoriadis (1989): Las significaciones sociales imaginarias son de carácter regional, cada sociedad, circunscrita a un tiempo y un espacio determinado crea sus significaciones imaginarias particulares. (p. 232); la *imagen de la comunidad* forma parte importante en su idea de ser maestro multigrado.

3.3 La escuela multigrado frente a la escuela organización completa

Las identidades se construyen a partir de la apropiación, por parte de los actores sociales, de determinados repertorios culturales considerados simultáneamente como diferenciadores (hacia afuera) y definidores de la propia unidad y especificidad (hacia adentro). Es decir, La identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función *diferenciadora y contrastiva* en relación con otros sujetos. (Gilberto Giménez: 5)

Desde la postura teórica de Giménez, los individuos construimos nuestra identidad a partir de mirarnos respecto a “los otros” y definir qué es lo que nos hace distintos a ellos y a su vez cuáles de esas diferencias compartimos con el grupo a donde “pertenecemos”. En el caso de este estudio, se puede advertir; que estos sujetos se han ido constituyendo, a través del tiempo, de una carga de elementos simbólicos: percepciones, ideas, concepciones; que los han llevado a construir una imagen de la escuela multigrado; pero también, a su vez han ido desarrollando la imagen de la escuela de organización completa. Aún en el caso de dos maestros, que no han vivido la experiencia de laborar en este tipo de organización desde su ingreso a la función docente.

Al ser sujetos sociales, los docentes, (incluso los que no han tenido experiencia laboral directa en escuelas de organización completa) han ido estableciendo una imagen de escuela de organización multigrado, a partir de sus experiencias como estudiantes, de las experiencias obtenidas en su formación inicial e incluso con su contacto externo con otros docentes de la escuela de organización completa (por citar un ejemplo, los cursos de formación continua o las actividades de organización que la zona escolar promueve y donde convergen los docentes de ambos tipos de organización escolar). Dichas

experiencias los han llevado a concebir a la escuela multigrado como un espacio diferente a la escuela de organización completa.

Para los sujetos de investigación, llegar a esta concepción a través de la historia profesional que han vivido, ha sido un proceso que desarrollaron desde sus propias experiencias escolares, personales y profesionales. Esta construcción no es única, propia o sólo de alguno de ellos en especial; tampoco es una imagen que surge espontáneamente; es el resultado de una construcción de ideas, creencias, imágenes y concepciones que se han ido alimentando en la interacción social y profesional que han vivido en su quehacer cotidiano y en la interacción con los otros.

¿Quiénes son los otros implica saber ¿qué son? ¿cómo los construimos y para qué? ¿cómo nos miran? ¿cómo miramos? ¿y qué identidad construimos cuando somos mirados de tal o cual forma? (Anzaldúa 2012: 112). El autor plantea que de las respuestas a estas preguntas penden prácticas, se naturalizan formas de hablar, se legitiman actos, se permiten relaciones y se impiden modos de ser. Están en el centro de toda práctica educativa y de investigación, por ello resulta necesario pensarlas.

En este sentido, podemos advertir que los profesores entrevistados tienen una imagen de ambos tipos de organización escolar, que han construido a través del tiempo y que los ha llevado a sentirse como “propios” a la escuela multigrado y “extraños” a una organización escolar completa, porque de ella conciben una imagen que no corresponde, a lo que hasta este momento ellos conocen y han experimentado.

Es posible identificar en el discurso de los maestros, cómo se mira el maestro multigrado frente al maestro de organización completa; a través de expresiones como “nos hicimos amigos”, “platicábamos en las tardes primero sobre la escuela y ya después hasta de nuestros problemas personales”; por lo que, al relacionarse unos con otros se identifican como compañeros, como un apoyo, confidentes y hasta camaradas o amigos en algunas ocasiones.

Así, al ser sólo dos o tres compañeros, logran integrarse, generalmente, como un equipo y no como competidores, como sucede en escuelas de organización completa, según sus propias voces; por lo que expresan el sentir de haber encontrado en el multigrado el

compañerismo frente al “egoísmo” y la “competencia” que encontrarán si transitan a las escuelas de organización completa. Surge entonces, la idea del número de compañeros que laboran en una institución como un factor favorable o desfavorable para organizarse en la escuela, no destacan la idea de compartir o de enriquecer las ideas o conocer diferentes estilos de enseñanza, por citar algunos ejemplos. Cabe mencionar que las referencias que tienen llegan a ser en ocasiones de la experiencia que tuvieron en escuelas de organización completa, pero algunas otras surgen de lo que comparten con otros colegas, sin haber vivido la experiencia ellos mismos *“cuando hay más de un grupo hasta surge competencia por ser quien es mejor maestro y siempre se dan más conflictos en escuelas grandes”* (Félix, Ent2)

Lo que me gustó es que la mayoría de mis compañeros de los que llegamos y un servidor hicimos un proyecto a mediano plazo y logramos mejorar la calidad educativa en multigrado, no la puedo comparar con escuelas de organización completa, pero si estamos hablando de cuando llegamos el 70% estaba en un nivel de insuficiente ahora los teníamos en el siguiente nivel y eso fue lo que logramos como equipo, como compañeros de trabajo que ya se hizo un proyecto a mediano plazo. (Marcos, Ent1)

El informante refiere su experiencia como un equipo de trabajo, como compañeros de trabajo que vivió a su llegada a la escuela multigrado. Es posible observar cómo se hace presente un elemento que aparece en el Capítulo II cómo las relaciones de comunicación que se abren entre los docentes para compartir sus dudas y sus experiencias al llegar a la escuela multigrado, donde no se compite, al menos en un primer momento se busca la adaptación, “la sobrevivencia”.

De esta manera, es como la imagen que los docentes han ido creando sobre la escuela multigrado en relación con la organización completa, se encuentran presentes expresiones de compañerismo, solidaridad y una perspectiva colectiva que han compartido a través de sus experiencias con los otros. Por lo que, los docentes comparten algunas de las ideas descritas en este apartado, a través de la vida escolar que han experimentado en las aulas multigrado, a través de las interrelaciones que se dan entre sus compañeros a nivel de zona escolar. A partir de sus narraciones podemos identificar los aspectos que alimentan la imagen, que incluyen también un estereotipo de sobre ellos

mismos y respecto a “los otros”: *“hasta se veía quienes éramos de multigrado porque llegábamos polvosos y las maestras del centro de mucha zapatilla”.* (Doris, Ent2)

Al mismo tiempo, que definen la imagen de la escuela multigrado también es posible advertir los sentidos que permean en el discurso de los entrevistados sobre la imagen que tienen de la escuela de organización completa a la cual conciben como un espacio al que no pertenecen, en donde no encajarían, desde su percepción; desde lo que ellos conocen o viven y en el espacio donde se relacionan y se desenvuelven como docentes:

De momento no tengo la idea de trabajar en una escuela completa a veces por el contexto, a mí me gusta la sierra, por lo que le platicué; no tienen tanta influencia de los medios, la tecnología que de repente es algo que nos está rebasando, los niños en la ciudad no salen de las maquinitas, del internet “x” cosa; los niños aparte de esto en lo que se refiere al trabajo no es la misma exigencia...cuando yo estuve trabajando de este lado en la Sierra de Tenango los padres nos daban la autoridad de exigirles a los niños...(Antonio, Ent2)

En el testimonio anterior el informante Antonio, refiere a través de su narración la percepción que tiene del contexto urbano y se reconocen aspectos importantes como lo son “obedecer” y “respetar”; enfatizando la función del docente que es respetado por los alumnos, padres de familia y la sociedad en general. Donde su autoridad se da en función de que los alumnos sean “obedientes” y “educados”: el poder de autoridad del maestro.

Al respecto, puede observarse como el término “autoridad” es un elemento reiterativo; por ejemplo, en las narraciones de este informante, su impresión de que en la escuela multigrado puede encontrar la posibilidad de ejercer autoridad sobre los alumnos porque se encuentra legitimado para ello. En este espacio educativo lo reconocen y reafirman este rol que tiene el maestro de exigir, de reprender, de “mandar”. Los conceptos vinculados con autoridad, obediencia y respeto adquieren importancia relevante en el rol del docente, para este profesor. Desde la percepción de este informante, se advierte también una relación entre permanecer en el multigrado con la conservación de la “autoridad” del maestro: en las ciudades estos elementos se han perdido, ahí los padres no reconocen ya esa “autoridad”; por el contrario, la cuestionan e incluso la reclaman:

...llegaban y nos decían con mucha autoridad profe si mi niño no se aplica, ésta jugando o no quiere obedecerle, le doy permiso de que agarré la varita y los niños si se aplicaban, los niños si respetaban al maestro y por ejemplo en un contexto más diferente en la ciudad no, no les puedes exigir no les puedes levantar de más la voz, porque el niño ya se quejó en casa ya tienes a la mamá al siguiente día reclamado, ese es el detalle que a los niños no se les puede exigir, ni se les puede hablar muy fuerte porque el papá ya está protestando... (Antonio, Ent2)

Desde la imagen del informante Antonio en la escuela multigrado tiene la posibilidad de conseguir elementos como la legitimación de los padres de familia, la obediencia y en algunos casos la pasividad de los alumnos que lo hacen “sentirse respetado”, “aquí lo obedecen” y “allá no lo hacen”, “aquí la autoridad del maestro se legitima” “allá la autoridad del maestro es cuestionada y confrontada”. Razones por las cuales, pudiéramos comprender, que algunos de ellos encuentran a la escuela multigrado como “la escuela que los necesita” pero con la correspondencia directa también “la escuela que ellos también necesitan”; puesto que en ella son escuchados, tomados en cuenta y desde algunas de sus impresiones “obedecidos”, “poco cuestionados” y “reconocidos socialmente”.

En el mismo sentido, encontramos la importancia que la informante Doris otorga a la idea del respeto y autoridad que debe tener el maestro y a la imagen que establece de los alumnos

“En una escuela completa tienes un solo grado pero son más en ese grupo y tal vez son más inquietos y tienen más problemas porque son de una ciudad, porque se van a trabajar las mamás y en una comunidad siento que te apoyan más las mamás, siento tal vez hay niños descuidados por sus papás pero son minoría...yo lo veía con Nadia, Nadia era una compañera que trabajaba en Metepec y hacíamos la comparación y llegaba bien casada y le decía ya ni yo que tengo tres grupos y no me siento cansada. Pero ella decía que si por la atención de los niños, porque había distintos tipos de niños, eran niños que como que son más groseros, más abiertos y aquí como que los papás “aplacan” a los niños “respeto a tu maestra” te piden permiso para todo y en una escuela de organización completa es una

diferencia. Yo así lo interpreto porque no he trabajado en una de organización completa haber que día me mandan jaja” (Doris, Ent1)

En el fragmento anterior de entrevista, esta informante, vuelve a centrarse en un comparativo que hacen de ambos tipos de escuela y aparece la imagen reiterativa que en las escuelas de organización multigrado: *aquí como que los papás “aplacan” a los niños “respetar a tu maestra” te piden permiso para todo...* a diferencia que en las escuelas de organización completa. Expresa la participación de padres de familia que legitiman y dan autoridad a la imagen del profesor.

Por lo que, la maestra expresa una comparación entre la idea que tiene de la escuela rural y la escuela urbana, la imagen que se tiene de los niños que se atienden en las ciudades enmarcados como “inquietos”, “groseros”, “abiertos”, “con mayores problemas” comparándolos con los niños que se atienden en el contexto rural donde para ella “piden permiso para todo” y los padres y maestros ejercen control sobre ellos.

Esta situación del manejo de control por parte del profesor se puede interpretar de acuerdo con Michael Apple (1987) como parte del currículum oculto del aula que parte de una ideología de control de los individuos:

“Así como parte de la iniciación en la vida escolar, los niños reciben su primera iniciación a la dimensión del mundo del trabajo. El contenido específico de las lecciones es relativamente menos importante que la experiencia de ser un trabajador. Los atributos personales de obediencia, entusiasmo, adaptabilidad y perseverancia son más valorados que la competencia académica. La aceptación incuestionable de la autoridad y de las vicisitudes de la vida en las situaciones institucionales son unas de las primeras lecciones de la asistencia al aula”... (pág. 80)

De modo que al revisar algunas de las ideas expresadas por los docentes a la luz del planteamiento del autor, podemos reconocer que estos profesores de manera inconsciente, sobreponen la pasividad y la obediencia como características que el alumno debe tener y para ellos es importante controlar al niño, por ejemplo, no plantean la idea de aprovechar la inquietud y apertura de los alumnos para potenciar el aprendizaje.

Podemos cuestionar entonces como se afecta en estos casos el papel del estudiante pues las investigaciones en el campo educativo señalan que cuanto más responsable y protagonista sea el alumno en el proceso de aprendizaje, mejores y más significantes serán sus resultados. De manera que es una premisa que el docente favorezca que el alumno tome el propio control de su aprendizaje.

Sin embargo, para ellos; el rol que el alumno debe cumplir el maestro, lo han encontrado en la escuela de organización multigrado y difícilmente se expondrán a cambiar a la organización escolar de organización completa, un espacio escolar en dónde no encontraran al tipo de alumnos que ellos consideran “*deben ser*”. Es riesgoso suponer que en este contexto educativo y social actual en un mundo tan cambiante y con múltiples problemáticas existentes no se plantee la función de la escuela como liberadora, escuela que incita al alumno a convertirse en un ciudadano que crítica y cuestiona...

Los docentes frecuentemente ejercemos un poder sobre los que carecen de él, que son los estudiantes, Giroux cita a Bernstein al plantear que:

Los estudiantes aprenden algo más que habilidades cognitivas, el análisis de Bernstein sostiene que los estudiantes aprenden valores y normas destinadas a producir <buenos> trabajadores industriales. Los estudiantes interiorizan valores que acentúan el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad. Lo que los estudiantes aprenden del contenido formalmente sancionado del currículum, es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos encamados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase, y el sistema evaluativo. Giroux (1990:9)

Por lo que, para estos informantes, sin tener consciencia de los planteamientos anteriormente señalados, se puede advertir que los conceptos vinculados al poder, autoridad, obediencia, respeto, permiso adquieren importancia en la imagen que tienen del rol docente. En sus relatos otorgan un gran valor a la imagen del docente que controla, que ejerce poder en el aula y en la comunidad, del docente que conserva una figura aceptada por la comunidad. La permanencia en la escuela multigrado les ha dado la

oportunidad de conservar una zona de confort en donde es posible conservar el papel del docente que es “respetado” y obedecido.

Para estos docentes la permanencia en la escuela de organización multigrado ha representado la oportunidad de encontrar un espacio laboral donde han podido alejarse de un malestar docente generalizado, “desde otras voces” que aqueja a la figura social del docente, donde la función y su papel es frecuentemente desprestigiado, minimizado y poco valorado en gran medida por medios de comunicación. Por lo tanto, ellos han elegido permanecer en un espacio que les ofrece podríamos nombrarlo así un “bienestar docente”, puesto que en el espacio de la Escuela Multigrado encuentran el reconocimiento social que en sus imágenes consideran como necesario para ser docentes.

También fue posible reconocer como punto de incidencia en estos docentes, a través de las observaciones realizadas durante el transcurso de la investigación, que durante el desarrollo de las actividades que se desarrollan en el aula se da un menor grado de interacciones entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor, en comparación con las interacciones que se desarrollan en el caso de los informantes Marcos y Félix docentes que también participan en la investigación.

El trabajo individual es mayormente visible en comparación con el trabajo en equipo, las relaciones son lineales, es decir, generalmente las instrucciones, explicaciones son expuestas por el docente y los alumnos participan, generalmente, respetando el turno para hablar. En estas aulas el orden, la limpieza, el silencio son elementos que aparecen constantemente demandados por el profesor. Por lo que es posible relacionar que las ideas y concepciones de los docentes Doris y Antonio se ven reflejadas en el hacer cotidiano en sus aulas.

Es entonces que, estos docentes a través de las relaciones establecidas con los “otros” han intentado conservar los elementos señalados en los párrafos anteriores y que desde su mirada ya no se encuentran, ya se han perdido en contextos escolares de organización completa; imaginario que se desprende desde las voces de los informantes. Al respecto Castoriadis señala que la historia humana y las diversas formas de sociedad que se

conocen están definidas esencialmente por la creación imaginaria, la cual evidentemente no puede ser catalogada como ficticia, ilusoria o especular... Estas formas, creadas por cada sociedad, hacen que exista un mundo en el cual esta sociedad se inscribe y se da un lugar. Mediante ellas es como se constituye un sistema de normas, de instituciones ... En el núcleo de estas formas se encuentran cada vez las significaciones imaginarias sociales, creadas por esta sociedad, y que sus instituciones encarnan” (Castoriadis 1996:195).

Así, cada uno de los sujetos ha aprehendido una realidad, y no obstante de la naturaleza subjetiva de la mirada de cada uno de ellos, podemos reconocer que se encuentran elementos compartidos que a través de las interacciones sociales en las que continuamente permanecen inmersos.

3.4 Afecto a la escuela multigrado.

Otra de las representaciones que aparecen en los discursos de los maestros entrevistados (no en los cuatro informantes) nos referimos a los casos específicos del informante Marcos y la informante Félix, son los sentidos que permean a lo largo de sus narraciones y discursos y que se refieren al vínculo que establecen con la institución donde laboran como “amor”, “vocación” “cariño” a la escuela multigrado; se trata de imágenes⁸ que aparecen en algunos de los fragmentos narrativos de las entrevistas realizadas y a las cuales atribuyen su permanencia en el aula multigrado durante varios años:

...el amor y el trabajo para quedarse en la escuela multigrado, porque si es mucho trabajo, cuando llegó un docente a los tres meses, yo pude haber dicho “ya vámonos” pero sí teníamos ese reto teníamos que enfrentarlo... (Marcos, Ent2)

...me gustó, me gustó porque todavía le dan un papel importante a la labor docente, entonces involucras más a los padres en el quehacer educativo, tienes

⁸ Es Castoriadis (1993) quien acuña el término imaginario social, el cual representa la concepción de figuras/formas/imágenes de aquello que los sujetos llamamos “realidad”, sentido común o racionalidad en una sociedad.

una buena relación con tus alumnos, con las autoridades, sobre todo ahí se ve “el amor a la docencia”, ahí se ven los retos. (Félix, Ent3)

En los relatos de los profesores sobre su trayecto en el servicio docente, se encuentran presentes referentes simbólicos e imaginarios que corresponden con imágenes y representaciones sociales sobre su función docente. La evocación de acontecimientos, relaciones y experiencias vividas en el seno de la escuela o en el entorno familiar, social y cultural conforman núcleos importantes de identificación en su trayecto personal y profesional.

Las representaciones de “tener un reto en la docencia”, sentir la satisfacción de “ayudar a los que más te necesitan” el “amor a la docencia” para seguir trabajando en condiciones que no esperaban; son motivos que ellos expresan los llevó a establecer un vínculo, un arraigo y una permanencia en la escuela de organización multigrado, no obstante que en los capítulos anteriores se revisó que la movilidad docente en las escuelas multigrado es un fenómeno que se ve con demasiada frecuencia.

También, en la voz del docente Marcos se percibe la visión de un proyecto profesional a largo plazo que incluye permanecer durante muchos más años en ese espacio con el cual se ha establecido un vínculo afectivo, donde a pesar de reconocer condiciones laborales desfavorables, expresadas por ellos mismos como experiencias “sufridas”, sobre todo en el período de su ingreso, se tiene la motivación por seguir desarrollando en este espacio porque produce “satisfacción”.

La permanencia de varios años en esta modalidad multigrado, y aún más, visualizarse muchos años más en ella, son para este docente relaciones de afecto y cariño que el expresa hacia la escuela multigrado que son mencionadas en las entrevistas realizadas al informante Marcos: *“...grandes satisfacciones, bonitas experiencias: a mí me gusta mucho el multigrado, el medio rural, incluso yo me veo 15, 20 años por el mismo camino ya con mi camionera toda viejita, yendo a la misma escuela”*.

“se llega hacer maestro multigrado por el cariño, por la experiencia, por la vocación; yo pienso que el maestro que tiene vocación está en el multigrado, es ahí donde están los retos, donde están las vivencias inolvidables”. (Marcos, Ent2)

¿Cuál es el significado que tiene para ellos las representaciones “vocación” “cariño a la escuela multigrado” “vivencias inolvidables”? podemos pensar en el idealismo que se encuentra presente en las imágenes de estos profesores, quienes miran como un elemento importante el afecto, el amor hacia la profesión y hacia la población escolar que, según ellos, más los necesita y por lo tanto ellos han permanecido durante varios ciclos escolares sin pensar en cambiar de organización escolar, a consecuencia de que han establecido vínculos afectivos hacia ese espacio llamado Escuela Multigrado.

En el caso de estos informantes Marcos y Félix asignan un motivo emocional para permanecer siendo docentes multigrado: establecer vínculos emocionales y afectivos. No todos los informantes expresan de la misma forma un aspecto afectivo hacia la escuela multigrado; al menos no se encuentra de una manera recurrente o de forma explícita en el discurso de los informantes Doris y Antonio

Los docentes Marcos y Félix muestran otros puntos de convergencia: A través de las voces de estos docentes se reconoce una inclinación hacia la imagen del apostolado del docente, pero enfocada en mayor medida a las concepciones de “vocación”, “el cariño hacia la profesión”, “la idea de ayudar al que más lo necesita”, en el caso del informante Marcos porque considera que tienen más necesidad los niños del contexto rural que los niños de contexto de organización completa. En este sentido la informante Félix comparte la misma idea la necesidad de ayudar a los otros, pero en este caso porque ella se refleja en el nivel de vida social o económica de los alumnos, ella relaciona que se encontró en algún momento en esa condición.

Por otra parte, las practicas desarrolladas por los docentes Marcos y Félix muestran mayores interacciones entre los alumnos y entre los alumnos con los docentes: las participaciones de los alumnos de forma oral son visiblemente menos controladas y el trabajo individual, colectivo y en pares o en equipo es constantemente intercambiado. Estos profesores muestran mayor apertura a actividades que involucran movimiento, juego y actividades donde los alumnos interactúan. Es importante señalar estas características reconocidas durante los períodos de observación en las aulas visitadas permitió reconocer que en estos casos los docentes muestran mayor libertad y se percibe una mayor dinámica grupal.

En el caso de estos docentes los términos que reiteran a través de su narrativa se vinculan con vocación, afecto, cariño, compromiso, amor... en particular en estos docentes los elementos de: autoridad, disciplina, respeto, obediencia, no aparecen de manera recurrente como en el caso de los informantes Doris y Antonio.

Podemos plantear entonces, que las relaciones afectivas hacia la escuela multigrado, vuelven a establecerse vínculos hacia la comunidad, un elemento presente en los profesores; como otra imagen que surge en este imaginario docente de lo que significa ser maestro multigrado. Para estos sujetos, el maestro multigrado debe querer su profesión, a la comunidad, tener compromiso de permanecer ahí y desarrollarse como un docente que desea ayudar a la comunidad. Es decir, es parte del imaginario colectivo del *“deber ser del maestro multigrado”*

En este sentido, una de las preguntas iniciales en el planteamiento de éste trabajo de investigación fue la de conocer las razones por las que éstos docentes permanecían en escuelas de organización multigrado, teniendo la posibilidad de transitar a escuelas de organización completa; y aunque en los trayectos de formación de los cuatro docentes aparecen particularidades, aspectos muy específicos e incluso personales que los han llevado a ser el tipo de profesores que ahora son, existen elementos compartidos que los llevan a nombrarse, reconocerse, mirarse y distinguirse como maestros multigrado.

Algunos de los rasgos que comparten éstos maestros multigrado: identificarse con sus compañeros que trabajan en éste mismo tipo de organización escolar como iguales; diferenciarse de los profesores de escuelas de organización completa, crear mayores vínculos entre compañeros docentes de la escuela (desde sus voces por ser pocos) de igual modo con los de la zona escolar por permanecer a un mismo colectivo docente en cursos y reuniones, involucrarse con la comunidad y asumir roles e imágenes de la docencia que ellos creen el “deber ser” de un maestro multigrado les permiten satisfacer sus expectativas personales y profesionales.

Cada uno de estos docentes con diferentes experiencias fue trazando su propia ruta, escribiendo su propia historia; después de varios años ellos se encuentran desenvolviéndose como docentes en una misma zona escolar desarrollando su práctica

docente de manera particular, a su vez existen elementos comunes que comparten y practican en su hacer cotidiano y que los caracteriza y los lleva a desempeñarse como maestros de escuela multigrado.

No podríamos establecer una generalidad que abarque las características específicas que constituyen la identidad de un maestro multigrado. Pero si podemos encontrar a lo largo de este capítulo que las relaciones entre docente, escuela y comunidad, las relaciones entre compañeros, el ideal que tienen de docente, la imagen que tienen de la escuela de organización completa frente a la escuela de organización multigrado; son elementos comunes que comparten y expresan a través de sus relatos que los hacen identificarse, sentirse y reconocerse como maestros multigrado.

3.5 La construcción del imaginario social

Siguiendo a Castoriadis (1989) quien construye una concepción de imaginario que coloca como el centro de una compleja y fundamentada teoría la idea de que *“el sujeto y la sociedad se constituyen y se instituyen imaginariamente”*. Sostiene que la característica central del ser humano es su capacidad de crear figuras, formas, imágenes y que gracias a ellas se instituye a sí mismo e instituye a su sociedad. En el desarrollo de la investigación se hace evidente que los docentes han construido imágenes que comparten, aunque han tenido trayectos docentes muy propios y particulares, encontramos elementos que aparecen en sus ideas, creencias y concepciones docentes tales como las que se han explicado en los apartados anteriores: muestran un sentido de pertenencia a la comunidad, perciben al maestro de la escuela de organización completa distinto a ellos; así mismo tienen una idea del rol del alumno, del docente y de la participación del padre de familia y la comunidad.

Los elementos mencionados, podemos considerarlos importantes, para poder entender su elección de permanecer en la escuela multigrado, ya que en lo que en su inicio de su carrera como docentes representó una cuestión de asignación laboral, de adscripción a un centro de trabajo, e incluso, como algunos de ellos lo llegan a mencionar en sus testimonios: “su ingreso a la organización multigrado como una <novatada> o <zona de

castigo>”; después de más de ocho años de servicio se ha convertido en una elección propia de permanencia en este tipo de organización escolar.

De acuerdo con Castoriadis (1998) en el dominio *histórico social*, lo imaginario aparece como imaginario social, que son sistemas de significación que produce sentido a todo lo que una sociedad se representa, valora y hace. Llama imaginarios a estas significaciones porque no corresponden a elementos “racionales” o “reales” y no quedan agotadas por referencias a dichos elementos, sino que están dadas por creación y las llamas sociales porque sólo existen estando instituidos y siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo (citado por Anzaldúa, 2007:49)

Así mismo, en este mismo sentido, Beatriz Ramírez Grajeda (2003) refiere al imaginario como “un esfuerzo de construcción de sentido. Lo imaginario es la fuerza creadora que permite que, entre la percepción de la realidad y la expresión de su experiencia coagule una forma de representación. Las significaciones imaginarias son creadoras de objetos, discursos, prácticas e instituciones, a partir de las cuales el sujeto se construye de un mundo psíquico y sociohistórico para sí, en el que encuentra sentido su existencia y sus acciones”. (Ramírez Grajeda, 2003: 292)

En este sentido, nos es posible advertir que, aunque la tarea docente se ha visto modificado constantemente, con las últimas reformas educativas, las representaciones que históricamente se han construido, respecto a su tarea, persisten en el imaginario social y en las prácticas de estos docentes. La incertidumbre que ellos manifiestan en sus inicios del servicio docente particularmente en escuela multigrado se ha transformado en una zona de certeza profesional donde después de un tiempo, se siente capaz de desempeñarse como docente. El imaginario colectivo que han construido, sin duda, representa una de las causas más importantes de esta elección y podemos reconocer también que las condiciones que el contexto les provee han sido parte de la construcción del sentido de pertenencia a la institución.

Plantear la idea de imaginario social al que alude Castoriadis se refiere a creaciones imaginarias, significaciones sociales que producen organizaciones de sentido, cristalizadas en la cultura, en los sistemas simbólicos, mitos, creencias, concepciones y

valores que regulan las relaciones sociales, pero a la par, tienen una dimensión radical capaz de crear nuevas significaciones e instituciones. (Castoriadis, 1989). La importancia que tiene para ellos permanecer en una escuela donde el valor que le da socialmente al profesor tiene más valía, en este espacio no sólo es el encargado de organizar el aula; organiza también la escuela y en ocasiones también participa en la organización de algunas actividades de la comunidad “*Los señores pues les gusta que vivamos aquí incluso hemos participado en la feria, en la famosa feria de Palo Gordo ja ja*” e incluso llega a encontrarse en la vida familiar y social de los educandos y de los padres de familia, encuentran una zona que les otorga *el poder de participación*.

Se puede advertir que los docentes externan desde algunas de sus impresiones la desvalorización social que se da en los contextos urbanos, donde se insertan las escuelas de organización completa:

...es una forma de trabajo muy diferente y nosotros no, aquí se trabaja muy bonito, los niños van.. van a la escuela aunque este lloviendo, ahí están son puntuales, obedecen al maestro, hacen las actividades que tienen que hacer y lo bonito es por la forma de como convivir con los papás, se hace un trabajo muy diferente al que se vive en las escuelas completas.(Doris, Ent1)

De acuerdo con Steve (1995) quien enuncia en su libro “El malestar docente” que los docentes parecen estar en dos posiciones patológicas estudiadas por el psicoanálisis, una que lleva a la *insatisfacción y a la culpa* y otra que camina al *autoritarismo y la agresividad*...Maestros y maestras que parecen insatisfechos, y aunque la satisfacción pareciera quedar afuera o que está en su vida privada, se juega en la cotidianeidad escolar, cada mirada, cada acto está cargado de la historia de cada docente y de sus representaciones construidas en la infancia...

Este autor hace énfasis en un malestar que sufren los docentes, asociado a una serie de factores que han llevado a los docentes a vivir en crisis ante una cultura y sociedad en torno al él “a los cuales se les ha hecho creer que son ellos los únicos que tienen la responsabilidad...no se cuestiona al sistema, ni a los medios masivos de comunicación, a los programas, o a los dirigentes de la educación...la culpa pareciera ser únicamente

de los docentes, son ellos el blanco de las críticas y del fracaso de la educación”. (Esteve, J 1997)

La idea que plantea este autor es la del docente que vive en un estado constante de malestar que lo lleva a sentirse despojado del reconocimiento que tuvieron en otros tiempos, lo que nos lleva a tratar de explicar la posible tesis de que algunos docentes han encontrado en la escuela multigrado, una identidad que les permite nombrarse, reconocerse con características particulares: un maestro que se integra a la comunidad y que es participe en ella en donde han logrado preservar, al menos en el imaginario: el reconocimiento y aceptación de la comunidad hacia su papel como profesores; en este espacio ellos han conseguido, al menos de una forma parcial, protegerse de las constantes críticas y agresiones a la profesión que tan frecuentemente son blanco los profesores, influenciados en gran medida por los medios de comunicación. Esta condición los lleva a encontrarse en una zona distinta a la que plantea Steve de malestar docente.

En la escuela de organización multigrado han encontrado una zona de “confort” de “bienestar docente”, según sus voces, en la que como podemos observar que ellos se perciben socialmente más reconocidos que lo que los maestros lo son en los medios urbanos que tienen escuelas de organización completa, según lo que escuchan de otras voces y sus propias percepciones.

Tratar de explicar y entender como los docentes dan sentido a su acción docente a partir de las imágenes que tienen como referencia de su profesión, de las situaciones sociales, económicas, históricas y políticas que se encuentran en el entorno donde desarrollan su práctica docente, reconocer que son elementos que permean e influyen la percepción que tienen de ellos mismos y que los lleva a tratar de lograr el alcance de esas imágenes en las que enmarcan y dan sentido a su existir en sus dimensiones personal y profesional. En los docentes se verbaliza la imagen que tienen de la tarea de ser docente, el rol del alumno, la imagen de la comunidad, de la escuela multigrado y de la escuela de organización completa y de las relaciones que se establecen con los otros; de manera que de este imaginario que han construido dependen formas de ser y ser en el aula que les permite dar sentido a su actuar cotidiano.

CONSIDERACIONES FINALES

Llegar al final de este trabajo de investigación ha representado un proceso de formación docente y el primer acercamiento a una investigación educativa en mi experiencia de formación profesional, un proceso que involucró mucho tiempo, esfuerzo, dedicación y también dificultades e interrupciones en el proceso de construcción del presente trabajo de investigación. Sin embargo, también ha representado un trabajo fructífero que me ha permitido conocer con mayor conciencia el objeto de investigación que inicio a construirse desde el inicio de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa.

Dos de las experiencias vivenciales que mayor significación tuvieron para mí en el desarrollo de esta investigación educativa fueron las experiencias de trabajo de campo: entrada a las escuelas multigrado, así como el análisis de los testimonios de los docentes que participaron en la investigación; lo que me permitió reconocer parte de los procesos educativos que se desarrollan y que acontecen cada día en las aulas de escuelas de este tipo de organización, experiencias representativas que me permitieron documentar a través de este informe de investigación parte de los procesos de formación de los docentes que compartieron sus experiencias.

La investigación que se ha realizado sobre la escuela multigrado es relativamente poca, por lo que, se convierte en un campo que ofrece muchas posibilidades de estudio; la presente investigación surge bajo el interés de conocer por qué los docentes de algunas escuelas se habían arraigado por un promedio de diez años en escuelas de organización multigrado, cuando en ese espacio educativo se observa la constante movilidad docente en muchos de los casos. Otro de los motivos de elección del objeto de estudio era el deseo de conocer cómo se desarrollan los procesos de formación de los maestros multigrado después de su ingreso al servicio docente al no contar con una formación inicial específica para este espacio donde se desarrollan profesionalmente.

El desarrollo de la presente investigación permitió realizar algunos hallazgos que han sido descritos a través del presente y que de manera general recopilamos a continuación; el primero, a través de la voz de los profesores, expresan como ellos llegan a un espacio laboral y no tienen un acompañamiento que les permita iniciar su servicio docente como maestros multigrado; más bien ellos se adaptan a las condiciones que encuentran en ese momento y espacio determinado de su ingreso al servicio docente en escuelas de organización incompleta y a través de las experiencias con sus compañeros de trabajo.

El inicio en el servicio docente de dichos profesores está referido al recuerdo común “*no sabían que hacer*” y tienen que enfrentarse con un mínimo de herramientas y en muchas ocasiones con un desconocimiento total de las características y condiciones particulares de la escuela multigrado, con el referente que ellos apuntan PEM 2005.

Nos lleva a pensar que estos procesos de acompañamiento formativo por parte de personal de Apoyo Técnico y Supervisor Escolar aparecen en poca medida, al menos no en los casos de los profesores referidos en esta investigación, no refieren estas figuras como acompañantes de los procesos de formación continua en su ingreso a la Escuela de Organización Multigrado. Como limitante del trabajo no se contemplaron entrevistas con el supervisor escolar o apoyos técnicos tampoco se realizaron observaciones en cursos de actualización impartidos en la zona escolar.

En estos profesores impera gran parte de la ideología la escuela rural mexicana las ideas y elementos sobre competencias docentes que aparecen constantemente enmarcadas con la implementación de la Reforma Educativa de 2011 con el establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, 2011a: 9). Cuestiones que en lo que refieren los de la voz, tienen menor peso en sus discursos, pues los aprendizajes esperados, desarrollo de competencias, competencias docentes, etc., son ocasionalmente nombrados.

Es entonces, como se puede mirar que el docente verbaliza una imagen de contexto, una imagen del alumno, una imagen del maestro y también una imagen de padre de familia. Imágenes que al interrelacionarse representan para ellos dos espacios con

características distintas. El primero, la escuela multigrado a donde pertenece, en dónde ha creado una zona de protección y confort, refiriéndose a que ahí, en este espacio particular del que se ha dado cuenta a lo largo de este trabajo de investigación: ha encontrado las condiciones necesarias para sentirse “cómodo”, “confiado”, “seguro”, “importante”, “reconocido” y “respetado”, un espacio donde en un principio tuvo incertidumbres ahora tiene certezas. Podríamos cuestionarnos en qué medida esta zona de confort convierte al docente en sujeto del sistema que, así como sus alumnos obedecen, respetan y cumplen.

Hablar de la identidad del profesor de escuela multigrado es un concepto difícil de definir; planteamos la idea de que la identidad de estos maestros se encuentra alimentada por un imaginario que han construido de su función en la escuela multigrado y a la noción que tienen de ellos mismos y frente a los demás. Aunque con diferentes vertientes comparten ideas, creencias, valores, imágenes y mitos de su profesión. También a través de la interacción y de la comunicación con el grupo van fortaleciendo su permanencia en éste y lo van fortaleciendo porque a través de sus voces transmiten a los nuevos integrantes las imágenes creadas lo que contribuye a que la continuidad del grupo sea posible. Es decir, que la *identidad* de estos maestros multigrado se ha ido construyendo como una identidad *compartida* que los hace sentirse como parte de una colectividad denominada *maestros multigrado*.

Por otra parte, la escuela de organización completa, concebida por ellos como un espacio donde perderían las condiciones y las certezas que ahora poseen y de las que no están dispuestos a perder cambiando a ese tipo de organización escolar. Enfrentarse nuevamente como lo hicieron al principio de su servicio docente a algo que no han experimentado, desconocido hasta este momento, nombrado solo por los otros y del que tienen una imagen ya construida.

De acuerdo con Woodward (2000):

“La capacidad de visualizar y de representar nuestra identidad comporta cierto margen de elección, aunque el repertorio de imágenes de las que podemos echar mano siempre está limitado por la cultura particular a la que pertenecemos”. En otras palabras, las

identidades “se aprenden” en el proceso de interacción social. (citado en Giménez, 2007:72).

Así desde la postura teórica de Woodward, podemos inferir que la identidad de estos docentes se nutre de las imágenes que han formado, por lo que, adquiere un carácter intersubjetivo y relacional, al sentirse parte de la escuela por las relaciones y el entorno donde desarrollan su práctica docente y esta identidad de la que se habla se afirma en la confrontación con los “otros”.

Pareciera ser entonces, que la permanencia de estos docentes se encuentra relacionada con haber encontrado un espacio laboral que les ofrece confianza, seguridad, autonomía y en algunos casos representan su vocación y amor para desenvolverse como individuos y como profesionistas, condiciones que les producen como lo definimos anteriormente un *bienestar docente*.

De esta manera, podemos encontrar también que la permanencia del grupo de informantes responde a la creación de un imaginario alrededor de ser docente multigrado, a través de sus creencias, concepciones e imágenes han instituido sobre la escuela multigrado una “zona de bienestar docente” que representa y que le da sentido a su hacer cotidiano, Ante motivaciones distintas; en un primer caso por la conservación del poder y autoridad. En el otro caso por el establecimiento de lazos afectivos y emocionales han decidido permanecer en una zona laboral, en un espacio donde pueden desenvolverse como profesionistas, pero también como individuos, un espacio donde han generado sus propias representaciones simbólicas en torno a su profesión y que les permite ser los docentes multigrado que ellos consideran “deben ser” y que los lleva a practicar un particular estilo de ser “maestro multigrado”.

BIBLIOGRAFÍA

- Albateiro, M. J. (2001). El concepto de imaginario social. *Anuario 2000. UAM- México*, 15-27.
- Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado. (1997). *Revista Iberoamericana de Educación Número 15 Micropolítica en la Escuela*, 1-15.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Biblioteca del Normalista. SEP.
- Anzaldúa Arce R. (2012) *Imaginario Social: creación de sentido*. 2da edición México, UPN.
- Ávila Meléndez, Luis Arturo. Reseña de "La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm.29, abril-junio, 2006
- Ball Stephen (compilador) *Foucault y la educación, Disciplinas y saber*. Ediciones Morata (1997) Madrid España.
- Bertely María. (2005). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Cabrera, D. H. (s.f.). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*.
- Castoriadis, Cornelius (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. 1ª. ed. - Buenos Aires. Tusquets Editores.
- Cazales, Z. N. (2015). *¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible*. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , Vol.20 Núm 65.
- Compilador, S. J. (1997). *Cuerpos dóciles. Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza*. En F. y. educación, *Foucault y la educación* (págs. 107-131). España: Ediciones Morata.

Ezpeleta, J. (Diciembre 1997). Algunos de los desafíos para la gestión de escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de la educación*.

Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Gewerc Adriana. Identidad profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 5, núm. 2 2001.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750203>

Giménez, G. (s.f.). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Instituti de investigaciones sociales UNAM*, 1-18.

Giménez, G. (2007) *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA.

Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: GRAO.

Inostroza de Celis Gloria. (2005). *La práctica motor de la formación docente Lom ediciones. Santiago de Chile*.

internacionales, M. I. (2001). *El saber de los maestros en la formación docente*. México: Maestros - formación profesional . UPN.

Loyo, E. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México D.F: SEP. Cultura.

Oliva, A. -M. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales num. 53*, 230-250.

INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio de ciclo escolar 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010), DGPP-SEP (2009-2010). *Porcentaje de escuelas primarias de organización escolar multigrado*

- Portal, J. C.-M. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 31-41.
- Souto, M. (2009). Formación docente. Complejidad y ausencias. Argentina : Encuentro.
- Steve J. (1997) El malestar docente. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona España.
- Stuart Hall y Paul du Gay . Cuestiones de identidad cultural. 1ª. edición 2003 Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011) Plan y programas de estudio 2011. Educación Básica, México. D.F
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2005) Propuesta Educativa Multigrado
- Taylor y R, Bogdan (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. PAIDOS Ibérica S.A
- UPN. (2012). *Antología "Perspectivas para el análisis curricular". Línea Práctica educativa.* Pachuca, Hidalgo: UPN.
- UPN. (2012). *Antología "Políticas educativas en México". Línea histórico social.* Pachuca, Hidalgo: UPN.
- UPN. (2012). *Antología "Seminario de investigación". Línea Investigación educativa.* Pachuca, Hidalgo: UPN.
- UPN. (2012)*Antología Seminario de Investigación II. Línea Investigación Educativa.* Pachuca, Hidalgo: UPN.
- UPN. (2012). *Antología "Tendencias de la formación docente". Línea histórico social.* Pachuca, Hidalgo: UPN.
- Vite Vargas Alma Elizabeth (coordinadora). Imágenes educativas: formación, prácticas e identidad en las instituciones. UPN-HIDALGO
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro.* Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.

ANEXOS

Anexo 1. Metepec Hidalgo municipio donde se encuentran las 4 escuelas donde se realizó la investigación.



Anexo 2. La escuela multigrado: espacio donde se desarrolla la investigación con 4 profesores que ingresan al servicio en esta modalidad.



