



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

***LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA
GENERAL MULTIGRADO:
DE PRINCIPIANTE A EXPERTO.***

T E S I S

***QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN***

PRESENTA:

MARIA DEL CARMEN CHARREZ NOPAL

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. EVELIA RUPERTO VELÁZQUEZ

Ixmiquilpan Hgo. Enero 2020.

DEDICATORIA

A Dios

Una fuerza que me motiva,
Una mano que me sustenta,
Un amor que me alienta,
Una gracia que me protege.
Gracias Dios por estar siempre y no abandonarme.

A mi esposo

A ti que me has visto triunfar y me has visto fallar. Gracias por ser mi esposo, amante, amigo y compañero de vida.

A mis hijos

Axel David y Alex Maikell quienes son el motivo de la sonrisa de mi cara que no significa que mi vida es perfecta. Significa que agradezco el tenerlos y con lo que Dios me ha bendecido.

A mis padres

Por haberme regalado la vida y su amor incondicional. Muchos de mis logros se los debo a ustedes. Gracias por su esfuerzo de darme una educación.

A mis asesores

A mis asesores de la MECPE reitero mi reconocimiento y mi admiración por su labor, en especial a mi asesora de tesis maestra Evelia gracias por su paciencia y orientación para la construcción de este documento.

AGRADECIMIENTO

Agradesco a mis lectotores sinodales al maestro Aniceto Islas Aquiahuatl, maestro Marco Antonio Villarreal Fitz, maestro David Ballesteros Angeles y maestra Marisol Martínez Olguín por su atenta lectura y valiosos comentarios que nutrieron este documento.

A todos los docentes que contribuyeron en esta investigación, por permitir observar su clase, por concederme entrevistas y brindarme su confianza.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

A. Aproximación al estado histórico de la cuestión.....	19
B. Construcción del objeto de estudio.....	28
C. ¿Cómo documentar la realidad del aula multigrado?.....	35
D. La recuperación del referente empírico: de cara a la realidad....	38
E. De los primeros hallazgos a la interpretación de la realidad.....	45

CAPÍTULO I. EL CAMPO DE LA ESCUELA MULTIGRADO: NIVELES DE EXPRESIÓN

1.1 La escuela multigrado en el contexto educativo nacional.....	60
1.1.1 De la política educativa al aula multigrado.....	66
1.1.2 Expectativas para la escuela multigrado desde la reforma educativa.....	70
1.1.3 El plan de estudios y el aula multigrado.....	73
1.2 La escuela multigrado en el contexto educativo estatal.....	76
1.3 La comunidad rural como un escenario para la creación de escuelas multigrado.....	78
1.3.1 La vida cotidiana del docente en el aula multigrado.....	83
1.4 El contexto singular del aula multigrado: La Florida.....	86
1.4.1 La escuela primaria general multigrado “ADOLFO LÓPEZ MATEOS”.....	90

CAPÍTULO II. LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL AULA MULTIGRADO: RETOS Y DESAFIOS

2.1	El docente principiante: un entramado entre teoría y práctica....	96
2.1.1	“A veces uno piensa que su didáctica está equivocada”.....	98
2.1.2	“Tengo que ir revisando libro por libro para poder trabajar, porque si nos vamos tema por tema créanme que es algo complejo”.....	101
2.1.3	“Trabajar a marchas forzadas es cuando ya no puedes, pero lo tienes que hacer porque ese es tu trabajo”.....	103
2.2	El docente experto: esquemas construidos desde la vida cotidiana.....	113
2.2.1	“Hago un tipo guión en donde les doy un actividad mientras yo trabajaba con los niños de primero y segundo”.....	117
2.2.2	“Tienes que enfrentarte a experiencias para conocer, que se atreva a pensar e imaginar”.....	122
2.3	La doble funcionalidad: docente frente a grupo y director comisionado.....	124
2.3.1	“Dejarle más trabajo a los niños y enfocarme a estas actividades de llenar documentación”.....	127
2.4	La peculiaridad de las problemáticas en el aula multigrado.....	132
2.4.1	“Se tiene que conocer al niño y su manera de aprender, de esta manera puedes partir de un contenido para tocar otros”.....	134

CAPÍTULO III SOBREVIVIR EN EL AULA MULTIGRADO

3.1	Más allá del salón de clases: la multiplicidad de funciones.....	140
3.1.2	“Construir esta dinámica no me fue fácil al principio batallaba revisando todos los contenidos buscando como relacionarlos”...	144
3.2	El proceso de enseñanza dentro del aula multigrado.....	145
3.2.1	“Maestra: ¿y nosotros qué vamos hacer?, ya se tardó”.....	148
3.3	“¿Por qué trabajar con proyectos formativos?”.....	155
3.3.1	“A la tiznada con los proyectos formativos, no es más que poner un curita al malestar de las escuelas multigrado”.....	160
3.4	“¿A qué hora les enseño a leer y escribir?”.....	165
3.4.1	“Estuve a punto de decir: ¡Ay! que me cambien de escuela o renuncio porque yo no puedo”.....	172
3.5	Proceso de transición de principiante a experto a través de la experiencia.....	176

REFLEXIONES

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La educación es un factor importante para el desarrollo y crecimiento social. En este sentido para lograrlo se implementan políticas educativas que responden a las necesidades específicas de un contexto, por medio de reformas educativas con el fin de mejorar la educación que se brinda.

Tener como punto de partida la educación y su fin de potenciar las capacidades del ser humano, permite indagar en la experiencia del docente como el principal protagonista. Siendo que es el que enfrenta avatares en la vida cotidiana de su práctica educativa. La presente investigación hace hincapié en la experiencia de los docentes de la escuela con modalidad multigrado, aquellas donde un maestro tiene a su cargo dos o más grados de manera simultánea.

La escuela multigrado está presente en varios países, específicamente en zonas rurales con un poblado pequeño en donde la matrícula escolar es reducida, esta modalidad de educación surge como una necesidad que responde a las condiciones geográficas. En México representan el 51%, mientras que en Hidalgo representa un 53%.

La normatividad vigente exige el mismo grado de resultados de competencias y de perfil de egreso, así como trabajar con un mismo plan y programa de estudio por parte de las escuelas de organización completa o multigrado. Partir de esta premisa permite mirar el proceso de transición de un docente principiante a experto, que esta mediada por la experiencia.

La Maestría en Educación Campo Práctica Educativa brinda la posibilidad de formarnos como profesionales de la educación para *reflexionar analítica y propositivamente en el campo de la práctica educativa*. (Plan de Estudios 1996: versión 2014). Desde esta Maestría se concibe a la práctica educativa como *un*

campo de estudio, reflexión y acción que atiende diversos niveles y dimensiones de los procesos de interacción que se despliegan en el espacio escolar... como producto de la interacción social constituido históricamente y en permanente transformación; en la participación de sujetos concretos se sintetizan múltiples determinaciones institucionales, contextuales y culturales (Plan de Estudios 1993:8).

El interés por comprender la práctica educativa lleva a una reflexión sobre la educación, que da paso a un análisis de la tarea docente, asociado a su experiencia y en particular dentro de la escuela multigrado. Para lograr una interpretación se hace necesaria la metodología que demanda establecer el vínculo y equilibrio de la investigación y la docencia esto es la relación teoría-práctica, y la relación docencia-investigación. Para ello se necesita de un ejercicio de análisis, reflexión y sistematización de los aportes teóricos-conceptuales y de las experiencias que desarrollamos los docentes. Asimismo se vincula la investigación, *como espacio de apropiación y construcción de conocimientos, con la problematización de temáticas y situaciones de la docencia.* (Plan de Estudios, 1993, p.10).

A partir de este proceso formativo en la Maestría es como el presente informe cuyo contenido se basa en interpretar los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado de la comunidad de La Florida, Cardonal para comprender este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana desde un enfoque cualitativo.

La experiencia en la enseñanza de un docente principiante y de un experto es un proceso de transición y de aprendizaje, un contenido de la vida basado en estímulos relacionados con el contexto. La experiencia se construye y se modifica en la vida cotidiana en el aula.

El proceso de transición de docente principiante a experto está relacionado al sufrimiento, incertidumbre, frustración, a un choque con la realidad, a un aprendizaje

constante, una adaptación que conlleva la construcción de estructuras basadas en la experiencia que le permiten una pericia dentro del aula multigrado. En este sentido la presente investigación se basa en: La experiencia docente en la escuela primaria general multigrado: de principiante a experto, las investigaciones que se han realizado al respecto dan aportaciones relevantes para su comprensión y muestran la importancia de indagar acerca de la construcción de la experiencia e incorporación de un habitus del docente.

La construcción de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción basado en la experiencia le permiten sobrevivir en el aula multigrado. Con prácticas de experimentación a manera de ensayo y error, que permiten al docente incorporar un habitus a partir de esquemas de pensamiento.

Para comprender cómo la experiencia permite al docente principiante una transición para llegar a ser docente experto, surgen estas interrogantes ¿Cómo construye su experiencia el docente principiante y experto? ¿Cuáles son las formas propias de enfrentar las situaciones cotidianas específicas?. Estas interrogantes llevaron a repensar cómo es y cómo viven este proceso de transición el docente de la escuela multigrado. En este sentido la presente investigación tiene como objetivo: *interpretar los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado de la comunidad de La Florida, Cardonal para explicar este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana.*

Con la finalidad de interpretar los significados de la experiencia del docente principiante y experto multigrado demanda ubicar en el contexto actual las problemáticas a las que se enfrentan en su práctica cotidiana para comprender su forma propia de actuar. A partir de describir el contexto histórico, espacial, institucional en que surgen las escuelas multigrado.

La tesis que sostengo es: *La experiencia docente permite construir un habitus cuyo principio generador configura la práctica del profesor principiante y experto en la escuela multigrado*. Misma que se expresa en la práctica educativa a través de la forma de pensar y de actuar propia, que le permite afrontar situaciones específicas de su vida cotidiana. A partir de un sistema de disposiciones de formas de ser interiorizadas, estructuras incorporadas que se pueden objetivar para organizar la práctica.

El presente informe está estructurado por un apartado metodológico y tres capítulos, el apartado metodológico refiere la forma en que se llevó a cabo la investigación desde cómo nace hasta como se consolida el objeto de estudio, se comenzó con una aproximación al estado de la cuestión para analizar diversas investigaciones y estudios sobre el tema, así como las aportaciones y las líneas de investigación que escasamente se han investigado y que tienen que ver con la experiencia docente, la escuela multigrado, el docente principiante y experto.

Así mismo se da cuenta de cómo surgieron las primeras ideas de investigación para construir el objeto de estudios y que tuvieron relación con la experiencia propia en las escuelas multigrado en los primeros años de servicio en una zona rural, así como también se da cuenta de las distintas modificaciones que se realizaron al tema de estudio y cómo es que se consolidó el tema.

Para documentar la realidad del tema elegido fue necesario determinar la metodología a seguir, en este caso se implementó el método cualitativo e interpretativo, el tipo de entrevistas y observación que se realizó, así mismo se da cuenta del proceso de la entrada al campo para la recuperación del referente empírico.

El análisis del dato para la interpretación de la realidad a partir de los primeros hallazgos, permitieron sistematizar la información y encontrar las categorías de

análisis que guiaron la investigación y permitieron estructurar para darle forma a la presente tesis.

El capítulo uno denominado ***El campo de la escuela multigrado: niveles de expresión***, está integrado por cuatro apartados, el primer apartado muestra el contexto nacional en que surge la escuela, la política educativa y su impacto en la escuela multigrado, las expectativas del docente desde la reforma educativa y un análisis del plan de estudios.

En el segundo apartado se aprecia la escuela multigrado desde un contexto estatal y da cuenta de las distintas dificultades a las que se enfrenta el docente. El tercer apartado se refiere a la comunidad rural como escenario, la vida cotidiana del docente.

El cuarto apartado muestra el contexto de la comunidad rural, misma en la que se llevó a cabo dicha investigación en la escuela primaria general multigrado “Adolfo López Mateos” con la finalidad de mostrarla de forma macro a una forma micro, desde un enfoque nacional, después estatal y de manera particular específicamente en una comunidad rural, como una muestra para comprender el contexto histórico, espacial e institucional en que surgen las escuelas multigrado, de esta manera identificar las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos.

El segundo capítulo titulado ***La experiencia docente en el aula multigrado: retos y desafíos***, está compuesto por cuatro apartados, el primero se refiere al docente principiante y su experiencia en su práctica en el aula multigrado, su didáctica, planeación, dificultades, frustración, desesperación, crisis, incertidumbre, shock con la realidad, a una experimentación para consolidar su propia didáctica.

El segundo se basa en el docente experto y muestra cómo ha construido esquemas desde su vida cotidiana y cómo a partir de su experiencia incorpora un hábito, así mismo las dificultades a las que se enfrentó y la manera en que

solucionó las distintas problemáticas a las que se enfrenta. En el tercer apartado se analiza la experiencia del docente principiante y experto con doble funcionalidad de docente frente a grupo y director comisionado.

En el cuarto apartado se da cuenta de la peculiaridad de las problemáticas que enfrenta el docente multigrado y cómo a partir de su experiencia y de su habitus las resuelve. La experiencia del docente principiante y del experto desde un punto de análisis visto como un proceso de transición y aprendizaje, es decir cuáles son los retos y desafíos a los que se enfrenta el docente de nuevo ingreso y cuáles son los retos y desafíos a los que se sigue enfrentando en la actualidad el docente experto dentro del aula multigrado.

El capítulo tres titulado ***Sobrevivir en la escuela multigrado*** se analiza la realidad en la escuela multigrado en cuanto a su logística, los procesos de enseñanza y aprendizaje en los alumnos, la manera en que los docentes enfrentan distintas situaciones que surgen, derivado de las problemáticas peculiares que presenta esta modalidad de educación, para comprender el actuar del docente en la vida cotidiana dentro aula del docente principiante y experto.

Este capítulo se encuentra dividido en cuatro apartados, en el primero, se analiza la multiplicidad de funciones del docente principiante y experto en el aula multigrado en relación con la logística, la manera en que construye su propia didáctica, el segundo apartado se refiere a los procesos de enseñanza dentro del aula, las dificultades de trabajar con varios grupos de manera simultánea.

El tercer apartado muestra las dificultades y aciertos del docente multigrado principiante y experto en el trabajo con la propuesta de proyectos formativos, así como también sus dificultades en la enseñanza de la lectura y escritura por la falta de tiempo destinado a esta actividad y el proceso de transición del docente a partir de su experiencia y de la incorporación de un habitus.

En las conclusiones se retoman los objetivos generales y específicos para dar cuenta en qué grado se logró alcanzar, se mencionan los aprendizajes teóricos y empíricos a partir de la investigación, se realizan propuestas de intervención a problemáticas detectadas y se mencionan posibles líneas de investigación a realizar por otros investigadores

En este sentido es necesario que se comprenda el actuar del docente principiante y experto de la escuela multigrado para que a partir de ello se puedan realizar propuestas de trabajo, aun cuando se sigan diseñando planes y programas basados en las escuelas de organización completa.

Para fines de esta investigación se retomó la categoría de docente principiante que es considerado como aquel docente que no tiene experiencia o esta recién ingresado al campo laboral con menos de tres años de servicio, y la categoría de docente experto que es considerado como aquel que a partir de su experiencia ha incorporado estructuras e interiorizado un sistema de disposiciones de formas de ser.

Se asignó las siguientes siglas para hacer referencia a citas, con la letra "O" se hace referencia a que el dato fue obtenido de una observación, la letra "E" para enfatizar el dato obtenido de manera directa de una entrevista, las letras "PP" se destacan para referirse al docente principiante, las letras "EX" para designan para hacer énfasis al docente experto.

A. Aproximación al estado histórico de la cuestión

El estado histórico de la cuestión o también conocido como estado del arte, dará la posibilidad de auxiliar y ayudar en la investigación del objeto de estudio en su búsqueda para identificar el conjunto de conocimientos existentes sobre la problemática. Para ello la revisión de la literatura permitió consultar y obtener la bibliografía necesaria para el estado de la cuestión “tema, asunto o tema de estudio, momento histórico, la concepción histórica y dialéctica del proceso investigativo” (Rojas, 2013, p. 90), para documentarse de manera crítica y reflexiva acerca del tema a tratar con el fin de retomar las aportaciones que se han realizado al tema de estudio. El estado del conocimiento o estado histórico de la cuestión¹ es considerado “un momento concreto dentro de un proceso socio histórico de generación de conocimiento sobre la realidad, que en sí mismo es un proceso dialéctico” (Rojas, 2013, p. 91).

La investigación se inicia con un conjunto de consideraciones acerca de aquella parte del mundo social que se desea estudiar, en algunos casos se trata de cuestiones muy cercanas a nuestra experiencia y lo que los investigadores ya saben de esos temas o sobre temas relacionados que son el punto de partida para la interpretación, que se complementa con lecturas de investigaciones o artículos teóricos. Experiencia, lecturas y reflexión sobre el tema, son guiadas por preguntas acerca de la naturaleza de lo que se desea investigar y la manera de abordarlo, tomando en cuenta lo que otros hicieron antes que nosotros, mirando al mundo

¹ En este trabajo se utilizará el nombre de estado del conocimiento o de la cuestión y no estado del arte, la razón de este término se retoma de los planteamientos de Rojas, ya que él hace un análisis sobre el uso inadecuado de este término al considerarlo como un concepto estático de acumulación de conocimientos, de la tradición académica estadounidense, que tiene varias acepciones y no expresa lo que se pretende mostrar. Dicho autor propone utilizar el término estado del conocimiento o de la cuestión, argumentando la concepción histórica y dialéctica del proceso investigativo dado que el conocimiento está en constante evolución o transformación.

empírico y preguntándose acerca de las posibilidades y los medios para acceder a él para comprenderlo e interpretarlo.

La presente investigación aborda “La experiencia docente en la escuela primaria general multigrado: De principiante a experto”. Sobre esta se han realizado algunos estudios que permiten conocer el estado histórico sobre las investigaciones previas de este tema. Cabe señalar que existe escaso avance sobre investigaciones que traten sobre la experiencia de los docentes principiantes y expertos especialmente en el nivel educativo de primaria general con modalidad multigrado. Al respecto daré cuenta de estas investigaciones:

Sandoval (2001) analiza algunas de las condiciones laborales de los maestros de secundaria en México, las cuales dificultan la concreción de la reforma educativa debido a que no son consideradas las condiciones laborales, realizó una investigación centrada en “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México”. Analiza los distintos caminos y cuestiones a las que se enfrentan los profesores principiantes de educación secundaria en su inserción a la docencia, destacando los aprendizajes adquiridos en esta experiencia y los saberes docentes que van construyendo desde la práctica escolar cotidiana y en donde la escuela tiene un papel relevante. Se plantean las condiciones de trabajo que los maestros de secundaria enfrentan y los modelos a través de los cuáles se insertan en la docencia

A partir de este planteamiento con el objetivo de comprender los contenidos del aprendizaje del oficio en la práctica a partir de las condiciones de trabajo, basado en una metodología cualitativa, en donde la información fue obtenida mediante la observación directa y entrevistas.

Concluye que las condiciones contextuales influyen en la experiencia individual del docente, por lo que sus aportaciones son relevantes para la investigación debido a que da cuenta de las dificultades a las que se enfrenta el docente principiante

durante su inserción y como construye su experiencia. Sin embargo, se aleja de la investigación al realizarse en las escuelas secundarias por lo que no considere la escuela multigrado. Siendo sus palabras clave: maestro principiante, inserción a la docencia, condiciones de trabajo, saberes, aprendizaje, escuela secundaria.

Los aportes de estas investigaciones ayudan a comprender las problemáticas de planeación, dominio de contenido, escaso apoyo, organización, las carencias, el contexto rural, el proceso de enseñanza de las escuelas multigrado, sin embargo; son pocas las investigaciones que se refieren a la experiencia del docente principiante y experto. Retomo de las investigaciones el análisis de la práctica del docente multigrado, así como también los aportes de las dificultades de dominio de contenido, planeación y organización del grupo para guiar el trabajo de campo con la elaboración de entrevistas y guías de observación.

Bustos (2010) realizó el estudio de “Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado” enfatiza sobre el fenómeno de la evaluación referente a las calificaciones escolares, como reflejo del contexto de la escuela multigrado y rural, es decir como si los resultados académicos o evaluaciones fueran consecuencia del contexto.

Este planteamiento se propuso analizar la manera en que el docente organiza el aula de clases para abordar los contenidos y su complicación para abordarlos considerando que trabaja con varios grupos. Para llevar a cabo el análisis de su objetivo se desarrolló bajo una metodología cualitativa, en donde se obtuvo la información mediante observaciones, implementación de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios.

Los resultados fueron analizados de manera descriptiva en donde se llegó a la conclusión de que el contexto es algo determinante para el aprendizaje, así como el tiempo y el espacio cuando se atienden a más de un grupo de manera simultánea. Las categorías de análisis que utiliza son: escuelas rurales, clases multigrado,

grupos heterogéneos, rendimiento académico, educación individualizada, metodología combinada, alumnado inmigrante. Los resultados se acercan a la investigación debido a que el tiempo y el espacio en que se desenvuelve el docente de la escuela multigrado parecen ser los principales problemas y desafíos con los que se encuentra el docente.

Mejía (2012) realizó el estudio “Análisis de las características de las prácticas docentes en escuelas rurales multigrado. Un estudio en el municipio de Texiguat, Departamento el Paraíso”, indica que el docente de las escuelas rurales multigrado necesita un dominio de los contenidos, objetivos, estrategias metodológicas y de evaluación, así como de recursos didácticos para poder orientar el proceso educativo.

Con este planteamiento de investigación se propuso analizar la práctica docente en las escuelas rurales multigrado, para alcanzar este objetivo se desarrolló una metodología cualitativa, la información fue obtenida de manera directa de la realidad observada y por medio de entrevistas y cuestionarios en un contexto específico.

El análisis de los resultados se realizó a través de una narrativa descriptiva y llegó a la conclusión de que los docentes tienen dificultades para planificar para más de un grado a la vez, además que cuentan con poco material didáctico, pero destaca que existe la ventaja en que los niños muestran mayor trabajo colaborativo y convivencia escolar, y que adaptan las actividades de acuerdo a su experiencia. El antecedente es importante para la investigación porque permite reflexionar sobre el dominio de contenidos, estrategias, metodología y evaluación por parte del docente para desarrollar su práctica. Se sustenta de autores como Vargas, T. (2003) y Rodríguez, Y. (2003) en lo que se refiere a escuela multigrado y estrategias de enseñanza.

Este estudio abono a la investigación la propuesta de analizar la práctica del docente principiante y experto, así como también aportó una orientación de por

dónde guiar el trabajo de campo y comprender las dificultades del docente multigrado.

Ibarra (2013) realizó un estudio de “El aula multigrado: esfuerzos y desafíos en los procesos de enseñanza en la escuela primaria bilingüe Narciso Mendoza de Santa Rosa, Tamazulápam Mixe” indica que el trabajo que realiza el docente en la escuela multigrado es complejo y desafiante por que no han tenido la formación adecuada para trabajar en una escuela multigrado, quienes reciben escaso apoyo por parte de los apoyos técnicos para su labor pedagógica y administrativa.

En consecuencia, el docente realiza su labor en la medida de sus posibilidades, es decir hace lo que puede, como puede, realizando un esfuerzo para organizar al grupo, las actividades o materiales de tal manera que le sean funcionales para su labor, procurando incorporar el trabajo colaborativo y comunitario realizando el intento de incorporar cuestiones del contexto.

El análisis de los resultados se realizó a través de un método cualitativo y llegó a la conclusión de que el docente de la escuela multigrado se enfrenta a una gran diversidad de alumnos, utilizan los materiales que han sido diseñados y pensados para las escuelas de todo el país y no hay un programa y planes específicamente para las escuelas multigrado.

Este antecedente es importante para la investigación debido a que destaca las dificultades administrativas y el poco apoyo que recibe el docente. También se relaciona con el tema de investigación al plantear los retos y desafíos del docente multigrado. Las palabras clave que en dicha investigación sobresalen son: diversidad, interculturalidad, interacción social, adquisición de lenguas, comunalidad y trabajo colaborativo. Se sustenta en autores como Maldonado, Benjamín (2005) y Rockwell, Elise (1995) para sustentar la investigación. No obstante no aborda la experiencia y el proceso de transición del docente principiante a experto.

Rockwell (2014) realizó el estudio de “Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente” centra su interés en la historia de la educación, pues su trayectoria histórica y las soluciones pedagógicas asociadas a éstas ponen en tela de juicio la validez universal de los conceptos de “forma” y “gramática escolar” debido a que los programas están basados en un programa diseñado para escuelas de organización completa sin tomar en cuenta a la escuela multigrado.

Desde este planteamiento la investigadora propone analizar el modelo de agrupación graduada de alumnos en donde cada grupo es atendido por un maestro por el motivo de que hay más escuelas multigrado que unigrado. Para alcanzar dicho objetivo se basó en una investigación cualitativa, la información fue obtenida de manera directa de la realidad que se observó, con la aplicación de entrevistas. Retoma a Weiss, E. (2000), Prada Prada, A. (1964) y Arteaga P. (2011), para sustentar la cuestión de escuela unitaria.

Dicho estudio considera a las escuelas unitarias en la clasificación de las escuela multigrado, sus aportes que se relacionan con el tema de estudio, debido a que analiza cómo la escuela multigrado ha pasado por una larga trayectoria en donde se han tenido varios propuestas para trabajar la cuestión pedagógica, con varios grupos a la vez, en donde el curriculum prescribe lo que se debe hacer y la realidad que se vive en el aula es totalmente distinta y que hasta la fecha ninguna propuesta ha dado respuesta a las necesidades del aula multigrado y que las dificultades se siguen presentando.

Hay otro estudio que el autor antes mencionado Bustos (2014) realizó “La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado” indica la gestión de los recursos didácticos y las actividades escolares que los docentes llevaban a cabo en sus grupos multigrado. En donde el contexto parece ser el centro de atención,

enfaticando en el papel que juega el alumno tutor en las relaciones escolares integradas o diferentes tipos de actividades llevadas a cabo en el aula.

Esta investigación se propuso analizar la enseñanza multigrado y su didáctica que lleva a cabo el docente. Para alcanzar este objetivo se observó de manera directa la realidad en donde a su vez se aplicaron entrevistas. Mientras que para el análisis de los resultados fue necesario seguir una metodología cualitativa de manera descriptiva y se llegó a la conclusión de que el docente del aula multigrado debe de realizar diversas gestiones para alcanzar su meta y los recursos didácticos son indispensables para el aprendizaje.

Este antecedente es importante para la investigación, debido a que considera la realidad que vive el docente al contar con más carencias que recursos para su labor, asimismo da cuenta de las dificultades para la organización del grupo para lograr los aprendizajes. Pero prevalece una diferencia respecto a la presente investigación al no contemplar cómo es que la experiencia docente es un aspecto importante en la práctica.

Las categorías de análisis que resalta son: Didáctica multigrado, escuela rural, actividades escolares, recursos didácticos, alumno-tutor. Estas permitieron comprender el actuar del docente principiante y experto dentro del aula multigrado como un proceso de transición.

Villa (2016) realizó el estudio “La planeación como competencia docente para gestionar el aprendizaje en el aula multigrado” indica la gestión del aprendizaje del alumno multigrado a través de la estrategia del trabajo por proyectos, en donde el docente organiza y planifica los temas de cada asignatura, de tal manera que los contenidos a trabajar se relacionen en los distintos grupos a atender, recordando que una de las características de las escuelas multigrado es que se tiene que atender a más de un grupo a la vez, por lo que contribuye a impulsar el proceso de enseñanza y aprendizaje además de atender a los niños por igual.

Para alcanzar este objetivo se desarrolló una metodología cualitativa, en donde la información se obtuvo de manera directa de la realidad observada y mediante la aplicación de entrevistas. El análisis de los datos se hace de manera descriptiva y llega a la conclusión de que la falta de un plan y programas de estudios específicamente para la escuela multigrado causan una desorganización de los contenidos para atender a alumnos de diferentes grupos al mismo tiempo.

El antecedente es importante para la investigación, debido a que abonará al marco referencial de este estudio, a la vez que permitirá profundizar sobre las distintas maneras en que el docente del aula multigrado organiza los contenidos y preste atención a todos los alumnos para lograr los aprendizajes.

En esta idea de comprender la práctica educativa cotidiana del docente de aula multigrado a partir de su experiencia, sus problemáticas y dificultades el estudio realizado se acerca a la temática, en razón de que muestra la organización de contenidos como una de las principales problemáticas a la que se enfrenta el docente. Sin embargo, no retoma al docente principiante y experto en este análisis, aun cuando sus palabras clave son: planeación, gestión, aprendizaje y multigrado. Retoma algunos autores como Rockwell, E. (2014) con la escuela unitaria; Coronado, M. (2012), para sustentar la competencia docente, Ruvalcaba, J, (2008) para analizar la gestión y finalmente sustenta la metodología con Taylor y Bodgan (2009).

Galván (2017) realizó el estudio de caso de la “Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México” está centrada específicamente en escuelas unitarias, en las implicaciones para la enseñanza: la dimensión social, vinculada al territorio rural y su problemática; la dimensión emocional, sustentada en la sensibilidad y la dimensión pedagógica, referida a la organización del grupo y las actividades diferenciadas en el aula.

Esta investigación se propuso analizar las problemáticas de la escuela multigrado específicamente en las cuestiones pedagógicas, con el objetivo de ofrecer una aproximación etnográfica a las dimensiones de la diversidad en un grupo multigrado y sus implicaciones para la enseñanza. Se desarrolló bajo la metodología cualitativa, la información fue obtenida de la observación directa de la realidad por medio de la aplicación de observaciones y cuestionarios.

El análisis de los resultados se realizó a través de una descripción narrativa y se llegó a la conclusión de que las escuelas multigrado enfrentan mayores problemáticas cuando éstas se encuentran en zonas rurales, por lo que las adecuaciones curriculares que hace el docente son mayores. El antecedente es relevante para la investigación debido a que las zonas rurales son en donde se ubican en su gran mayoría las escuelas multigrado y por lo general es donde se envía a los docentes principiantes por vez primera, en consecuencia, es el primer escenario en donde construyen su experiencia. Sus categorías centrales son: diversidad, prioridad educativa, ruralidad.

El análisis del estado histórico de la cuestión permitió un abanico de posibilidades de cómo abordar el tema de investigación, así como también plantear interrogantes que surgieron como guía. Sin embargo, retomo de las distintas aportaciones el enfoque cualitativo, uso de entrevistas y observaciones para la recogida de datos así como su sustento epistemológico. Permitted obtener nuevas miradas que tienen que ver con la práctica y organización del grupo del aula multigrado.

La experiencia docente no ha sido suficientemente documentada como parte fundamental para comprender las dificultades a las que se enfrentan los docentes. Cabe destacar que, la investigación sobre la escuela multigrado, se han ido acrecentando a partir del 2014 con la llegada de la reforma educativa, una de las razones puede ser por la intención de crear escuelas denominadas “de concentración” donde se fusionen varias escuelas multigrado para atender al

alumnado de mejor manera. Queda claro que es un campo temático en construcción con un carácter pionero en México debido a que en su mayoría las investigaciones se han realizado en otros países.

B. Construcción del objeto de estudio

Sin llegar a duda una historia se construye con base a vivencias, anécdotas, avatares y experiencias, destaco que cada docente tiene una que contar al formar parte de su historia profesional, aunque en muchas ocasiones estas quedan en el olvido. La reflexión que fue la detonante de este proceso de investigación tiene sus orígenes en la experiencia como maestra de aula multigrado atendiendo a tres grupos y con la dirección comisionada en una escuela primaria general rural de difícil acceso.

La implicación con la escuela multigrado fue el detonante de iniciar una maestría que permitiera la investigación para llegar a la comprensión de una realidad, no fue fácil superar la implicación que es única y obedece a procesos tanto académicos como de la vida cotidiana. En este sentido es posible analizar la implicación en los distintos momentos de la investigación. En primer lugar la vinculación que el investigador tiene con la investigación, en segundo lugar se observa la implicación al momento de trabajar con los datos, debido a que hay relación con lo que ha experimentado subjetivamente y en tercer lugar tenemos presente la implicación cuando se interpreta el dato de manera al interponer la subjetividad de forma inconsciente.

La implicación con la investigación en un inicio tenía que ver con el deseo y las expectativas por el tema. Sin embargo, el análisis de la implicación permitió problematizar en los supuestos que se tenían, el tomar distancia de dichos supuestos permitió reconocer que se estaba realizando la investigación con una mirada evaluativa. “Las características subjetivas del investigador se ponen de

manifiesto en la vinculación, el abordaje y comprensión del objeto de estudio en el campo de las Ciencias Sociales” (Guber, 2013, p.79).

Superar la implicación que se tenía con la investigación no fue tarea fácil, hacer consiente la subjetividad se logró a partir de la reflexión para profundizar cada categoría de análisis, lograr cierta vigilancia sobre el proceso de investigación para garantizar el control de dicha subjetividad, el distanciamiento y separación entre el sujeto y el objeto de análisis. Lo anterior se logró con el apoyo de la lectura del libro “la experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos” de Elsie Rockwell (2011). Que permitió comprender la importancia de una mirada interpretativa.

Se sigue una metodología de investigación basada en Rosana Guber (2004) para lograr la reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, que guio la investigación con aportes para el trabajo de campo, donde se plantea la construcción del objeto de investigación desde las primeras ideas, elección del tema, problematización, reformulación de cuestiones del objeto de estudio, técnicas de investigación para la recogida de datos, delimitar el campo de estudio y criterios de selección de los informantes, sistematización, categorización y análisis de la información desde un plano teórico y empírico.

En este sentido una experiencia relevante en los primeros tres años de servicio fue al conversar con varios compañeros de escuela multigrado y en especial con directores comisionados en la búsqueda de encontrar sugerencias de cómo trabajar con tres grados a la vez o por lo menos con dos, y cada docente con los que entablaba una charla me comentaron estar trabajando de distintas maneras y se difiere que cada docente ha construido su propia metodología de enseñanza o por lo menos retoman las actividades que les ha dado resultado.

De todas las pláticas cada una era una historia distinta en donde los docentes contaban con pasión y sentimiento en razón de sus problemáticas y cómo las habían

resueltos, algunos otros con comentarios como “hacen como que me pagan y yo como que trabajo” esta fue una de las frases que se quedaron grabadas y que despertó la inquietud de seguir preguntando a los compañeros cosas sencillas como ¿y cómo enseñas a leer y escribir? ¿Cómo le haces para entregar la documentación? ¿Cómo organizas a los padres de familia?, no quiero dejar pasar un comentario que me realiza un docente unitario o que atiende a seis grupos a la vez y al mismo tiempo tenía la dirección, cuando en su salón el día de su clausura se le preguntó ¿y tú escritorio? y comenzó a reírse diciendo “no tengo... nunca me siento atendiendo a un niño atendiendo a otro y esta es la silla que jalo de un lado a otro, todo el día, porque atendiendo a los de 1º, 2º y 3º por la mañana y por la tarde atendiendo a 4º, 5º y 6º entro a las 8 a.m. y salgo a las 5 p.m.”

Conforme pasaba el tiempo en la labor en el aula multigrado y con la dirección comisionada, las dudas eran mayores al grado de que pedía ayuda a mis compañeros que tenían más años de servicio en las escuelas multigrado y que por varias ocasiones habían asumido el cargo de director comisionado, al igual que mis compañeros de nuevo ingreso con quien compartíamos las dificultades y aciertos, los maestros con experiencia habían enfrentado la misma incertidumbre pero su experiencia les permitía contestar mis preguntas con palabras tan sencillas que hacían parecer que todo era fácil y a toda pregunta tenían una respuesta o propuesta.

La aplicación de planes y programas que no correspondían a la realidad vivida dentro del aula multigrado, la doble función: docente frente grupo y director comisionado, la exigencia de supervisión y padres de familia, las pruebas de conocimiento a nivel nacional me llevaron a plantear sobre saber qué pasa dentro del aula multigrado y de saber si estas vivencias eran particulares de una región y una característica de las escuelas multigrado, sin embargo, para lograr responder las dudas, las posibilidades al estar en una zona de difícil acceso eran escasas, por

lo que, surge la meta de que cuando llegara a mi lugar de origen por un cambio de zona realizaría estudios de posgrado para comprender las interrogantes.

Al ingresar al Programa de Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) con estas primeras nociones se construyó el proyecto de investigación que llevó por título: *Retos y desafíos del docente en el aula multigrado*, pero me di cuenta de que me limitaba únicamente a las dificultades y cómo las han superado por lo que lo replanté de otra manera: *El docente del aula multigrado con la doble función: docente frente a grupo y director* comisionado. De igual forma al analizarlo encuentro con que lo que realmente quiero conocer es la experiencia del docente en el aula multigrado y de esta manera se englobaría todo lo anterior, al conocer la experiencia y un docente principiante a un docente con varios años de servicio por lo que nuevamente se replantea el tema de investigación centrándolo como un proceso y delimitándolo de la siguiente forma. **La experiencia del docente en la escuela primaria general multigrado: De principiante a experto.**

Los aportes que hacen las tres líneas de formación permitieron reconstruir el objeto de investigación y de igual manera delimitarlo. Cuando se inicia con un mundo de supuestos e interrogantes que permitieron dirigir una línea de investigación tomando distancia de la implicación que tenía para comenzar a ver la práctica docente de distinta manera, labor que me costó trabajo al desprenderme de estas visiones para darle sentido a una investigación interpretativa y comprender cómo es la realidad que se vive en el aula multigrado a partir de la experiencia docente.

Ante esta realidad surgen estos cuestionamientos: ¿Cómo es la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado? ¿Cómo han enfrentado las circunstancias en la cotidianidad de su práctica educativa? ¿Qué mecanismos de adaptación han tenido los docentes principiantes? ¿Cómo los docentes expertos han logrado sobrevivir en el aula multigrado? ¿Qué sentido le dan a su práctica educativa?

El problema se formula de esta manera: Los docentes principiantes se enfrentan a una serie de limitaciones en su práctica educativa que tienen que ver con la falta de un programa y plan diseñado para la escuela multigrado, realizan una doble función: director comisionado y docente frente a grupo, tiene que cumplir con el trabajo administrativo al mismo tiempo que con el pedagógico, extra curricular y la logística, trabajar con varios grupos a la vez, poniendo en práctica la propuesta del trabajo con proyectos formativos aun cuando no los comprende por lo que elabora dos planeaciones para abarcar contenidos específicos que no son contemplados en los proyectos, como la enseñanza de la lectura y escritura. Estas cuestiones provocan crisis, incertidumbre y sufrimiento al docente principiante quien en su necesidad de consolidar su propia didáctica pone en práctica una experimentación a manera de ensayo y error.

Los docentes expertos han construido estrategias para cumplir con el trabajo administrativo sin descuidar el pedagógico, consolidando una didáctica que tiene que ver con técnicas y métodos de enseñanza que compagina una enseñanza transversal con estrategias de enseñanza específicas como la tutoría entre pares o el trabajo por guiones de estudio, ha creado estructuras a partir de su experiencia, mismas que es capaz de objetivar en el aula de clases y compagan la heterogeneidad del grupo.

Utiliza los proyectos formativos para integrar más contenidos y aprendizajes al verlos como una alternativa de trabajo. Sin embargo, se han establecido en una zona de confort debido a que se ha quedado estancado en las estructuras y experiencias que ha acumulado en la vida cotidiana, por lo que ya no busca nuevas alternativas de trabajo para la innovación. En este sentido “La indagación en el campo comienza con las preguntas de investigación que guían el estudio” (Erickson, 1989, p. 104).

La pregunta general que guio la investigación fue ¿Cuáles son los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado que permiten comprender este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana? ¿Cuál es la experiencia del docente principiante y experto que configura su práctica educativa en la escuela multigrado?

Mientras que las *Preguntas específicas* fueron ¿Cómo es el contexto espacial, institucional e histórico en que surgen las escuelas multigrado? ¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos en la escuela multigrado?

En este sentido el *objetivo general* de la investigación tiene que ver *con* interpretar los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado de la comunidad de La Florida, Cardonal para comprender este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana.

Los objetivos específicos que guiaron la investigación son describir el contexto histórico, espacial, institucional en que surgen las escuelas multigrado e identificar las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos en la escuela multigrado.

Los supuestos que se plantearon son conocer el contexto espacial, institucional e histórico en que surgen las escuelas multigrado permite comprender el actuar del docente en la vida cotidiana en el aula multigrado y los docentes principiantes y expertos enfrentan problemáticas peculiares en la escuela multigrado.

C. ¿Cómo documentar la realidad del aula multigrado?

En el presente apartado se da cuenta de la metodología que se implementó para describir y explicar el camino que se siguió, asimismo se fundamenta en un enfoque cualitativo que en este caso ha sido para la interpretación de los datos para una aproximación exploratoria de la realidad.

La investigación educativa está dirigida a la “búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Bisquerra, 2004, pg. 38). Para comprender los problemas a los que se enfrenta el docente en la vida cotidiana de su práctica educativa.

Guiarse bajo una metodología de investigación en este caso la cualitativa “como aquel enfoque que permite observar un problema de una forma total, sistemática y con cierta disciplina” (Egg, 1995, p. 48). Permitted el análisis de conceptos y hallazgos de la investigación para interpretar los significados de la experiencia del docente principiante y experto, desde su contexto de la vida cotidiana dentro del aula multigrado.

Desde este enfoque cualitativo “el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hayan” (Taylor y Bogdan, 1995, p. 127). Es decir, que en una investigación se deben de tomar en cuenta todos aquellos acontecimientos del pasado, presente y futuro que se relacionan con el objeto de estudio. Para esta investigación se retomó un carácter narrativo y descriptivo para interpretar los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado de la comunidad de La Florida, Cardonal para comprender este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana.

Basado en el método de investigación cualitativa, un paradigma en donde el proceso de investigación se percibe y se lleva a cabo como “proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el sujeto cognoscente)” (Ferreiro, 2003, p. 20). En este sentido comprender el fenómeno educativo, de interpretar la enseñanza, así como lo que sucede con los profesores y las prácticas dentro del aula de manera concreta y abstracta que brinde un conocimiento sistematizado respaldado con evidencias relacionadas con el contexto social, cultural, político y económico, mismos que de alguna manera influyen en el sistema educativo.

Comprender la realidad del docente del aula multigrado no es tarea fácil debido a que tiene estrecha relación con las ciencias sociales y esta a su vez con una realidad relativa y cambiante por lo que se realizaron aproximaciones para su estudio que tienen que ver con teorías, métodos y técnicas a fin de analizar los datos para su explicación y/o comprensión.

El paradigma cualitativo “como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Khun, 1992, p.271). Para realizar aproximaciones a la investigación, centrando la atención en indagar para identificar y comprender las categorías.

Cabe destacar que hay quienes las clasifican según un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y se caracteriza por el hecho de que “tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales” (Bisquerra, 2004, p. 66). Como una forma de construir conocimiento bajo sus propias creencias o supuestos

Se retomó el enfoque cualitativo en esta investigación porque descansa en la interpretación, la naturaleza de la realidad que es subjetiva, dinámica, construida y divergente con la finalidad de comprender e interpretar la realidad educativa del docente principiante y experto al ser la práctica educativa un fenómeno social.

Así mismo para comprender los significados del docente multigrado, sus percepciones, intenciones y acciones. Para el análisis de datos una deducción analítica y la triangulación.

Consiste en contrastar informaciones a partir de diversas fuentes. Se apoya en una doble lógica: la de enriquecimiento durante la obtención de los datos (desde distintas fuentes de información y a partir de diferentes técnicas) y la de control de calidad en la interpretación de los mismos, al permitir múltiples lecturas que pueden corroborarse entre observadores (interpersonalmente) y contrastarse empíricamente con otra serie similar de datos. (Bisquerra, 2004, p.332

Se trianguló los datos con el propósito de contrastar información y validar. En esta investigación fué importante debido a que se trianguló la información del dato empírico de distintas fuentes con las observaciones y las entrevistas para obtener diversas versiones para enriquecer la interpretación y análisis.

Se resaltan aspectos relativos para poder interpretarlos, comprenderlos y realizar así aproximaciones a la realidad se obtuvo el dato empírico a través de técnicas de investigación como son la observación, entrevista, diario de campo, etc. dichas técnicas expresan información de manera forma verbal y escrita, por lo que tuvo la oportunidad de analizar el dato cuantas veces fueron necesarias. Desde el método etnográfico de investigación por el que “se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, uclaustro de profesores o una escuela” (Bisquerra, 2014, p. 295). Con el propósito de llevar a cabo un registro del quehacer cotidiano del docente multigrado, a través de la observación acompañada de entrevistas

En este sentido esta investigación se basa en el enfoque cualitativo debido a que la investigación educativa tiene que ver con hechos sociales, culturales, políticos, económicos, etc. que tienen como características el ser relativos y cambiantes por lo que los hechos no son palpables, controlables, generales, cuantificables ni mucho menos están sujetos a experimentación como lo es el caso del paradigma positivista, sino que más bien la investigación educativa está estrechamente relacionada con el paradigma interpretativo debido a que se basa en la interpretación y comprensión de significados para comprender la realidad educativa.

La investigación tiene un enfoque cualitativo al comprender y profundizar los fenómenos de la escuela multigrado, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto en este caso del docente principiante y experto. El enfoque cualitativo se seleccionó para comprender la perspectiva del docente acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

La investigación observacional participativa e interpretativa, “no solo tiene su interés centrado en el actor, sino que también en el significado subjetivo” (Erickson, 1989, p. 47). Analiza la relación entre significado de los actores y las circunstancias del contexto. Por lo tanto se realizó una investigación cualitativa que significó realizar una investigación holística para comprender los significados sociales de la realidad educativa del docente principiante y experto en la escuela multigrado.

D. La recuperación del referente empírico: de cara a la realidad

En el presente apartado se presentan las herramientas de investigación que se utilizaron en el campo para la recogida de datos y de esta manera categorizar e interpretar, por lo que se describe como fueron las observaciones y las entrevistas

“un encuentro de cara a cara entre el entrevistador y el informante, dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tiene el informantes respecto de su vida, tal como lo exprese con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p.101).

Entrar al campo es una relación abierta y directa entre observador e informante. El observador debe de estar preparado para formar parte de la escena aunque esto depende de las técnicas que se utilicen dentro del campo mostrándose no ofensivo, por eso se dice que los primeros acercamientos a la observación son cruciales en donde no se incomode al informante, aunque las primeras observaciones siempre son incómodas, pero sin duda las demás observaciones en el campo son de más confianza, no agotar a los informantes o agobiarlos nos dará pautas para que no se sientan aturridos o cansados con la presencia del investigador.

Se realizaron 7 observaciones durante la investigación en donde fue “necesario examinar, cuestionar lo visto pero desapercibido, mediante la utilización de expectativas de trasfondo, hacer reconocibles e inteligibles las apariencias de eventos familiares, ser un extraño al carácter de las escenas diarias, problematizarlas” (Garfinkel, 2006, p.48). Mismas que se llevaron a cabo a docentes principiantes, expertos, consejos de participación social, curso y taller de intercambio de experiencias exitosas. De las cuales se recolectaron datos que para el análisis de la información e identificar de categorías.

Para entrar al campo se presentaron algunos avatares entre los que resalta que el portero no permitía el acceso, que cuando se dice el día en que se va observar ese día al parecer todo está en orden y marcha a la perfección, en este sentido establecer el rapport parece ser algo sencillo pero al mismo tiempo frágil. “la accesibilidad puede estar condicionada” (Guber, 2004, p.116). Se debe de ser cuidadoso constantemente sin impertinencias, perturbaciones, fiscalía o juicios, el ser humilde y ayudar a la gente pueden ser estrategias que nos ayuden a acercarnos y generemos confianza con los informantes.

En este sentido entrar al campo no representó dificultades a razón de que en la zona escolar los docentes mantenemos una relación cordial y de respeto. He convivido con la mayoría de los docentes en específico con los de las escuelas multigrado que es algo que nos identifica en el área de trabajo, por esta cuestión al pedirles a algunos de ellos que me permitieran observarlos o entrevistarlos las repuestas fueron positivas y con el entusiasmo de contribuir a la investigación realizada.

Interesarse por lo que hace el informante, darle importancia y hacerle ver que nos interesa, participar siempre en cuando no los pidan para no se impertinentes, opinar si nos preguntan y actuar como ingenuos sin pronunciarnos como si el informante no está en lo correcto o como si poseamos todo el conocimiento, así como también estar en un lugar oportuno y al formular preguntas que estas sean de manera progresiva nos ayuda a generar un clima de confianza y conseguir información útil la investigación.

En el trabajo de campo, la observación participante incluyó actividades como la interacción social para ganarse la confianza del informante, en donde destacan las estrategias o tácticas de campo para obtener datos y por último que tiene que ver con el registro de los datos en forma de notas dichos aspectos se ponen en juego cuando el investigador entra al campo para entablar una relación abierta con los informantes y de alguna manera recoger datos que sirven a la investigación.

La observación como una técnica de recogida de información es la que nos permite comprender los sucesos, por lo que la entrada al campo para realizar la observación que se llevó a cabo dentro de la escuela primaria se gestionó con anticipación. Después de una reunión sindical me acerque primeramente a la directora de la escuela y a cada docente que sería participe en la investigación.

En una plática con la directora se comentó la finalidad de la investigación realizada, que consistía en la experiencia del docente en el aula multigrado y que la

información recogida sería confidencial, comentó que no tenía ningún inconveniente que las puertas de la escuela estarían abiertas al momento en que se requiriera.

Cuando se solicitó permiso con el supervisor escolar se mostró a la ofensiva por que de inmediato contestó que no era posible aun cuando no terminaba de escuchar la explicación de los motivos, por un momento hubo frustración y no quedó más remedio que guardar silencio en muestra de aceptación a la decisión del supervisor; fue mucha la impotencia y frustración, porque ya se tenía la aceptación de la directora de la escuela pero no podía platicar con los docentes y pedir que permitieran observar su clase, porque si no contaba con el permiso de supervisión esto no tenía sentido, por lo que se decide retirarse de la supervisión escolar en donde la estancia no fue mayor a 5 minutos por la postura que tomó el supervisor.

Después de tres días de meditar algunas opciones para poder ausentarme del centro de trabajo, se regresó nuevamente a la supervisión y le comenté al supervisor que si era posible que mientras me ausento del aula de clase podría dejar como encargada a una alumna de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Querétaro, que como responsable del grupo podría dejar la planeación de la clase hecha, en donde la alumna se guiará pues no consideraba estar fuera más de una hora y media, nuevamente me respondió de manera cortante y con muecas de molestia tal vez por mi insistencia para lo que me respondió “ya te dije que no es posible no puedes dejar el grupo a manos de una aprendiz porque finalmente es tu responsabilidad y no puede meter mano quien sea”.

En esta ocasión no me pude quedar callada le contesté que entonces él eligiera quien podría cubrir mi grupo durante el tiempo que lo requería y yo le pagaría. Nuevamente me contestó “no puedes salir de tu centro de trabajo si te dejas salir a ti, todos van a querer salir de su escuela por cualquier motivo”, por lo que una vez más me retiré de la supervisión sin obtener una solución favorable para el desarrollo de la presente investigación.

Sin embargo, en una conferencia del sector educativo me dirigí a saludar el jefe de sector y le comenté sobre mi necesidad de salir de mi centro de trabajo y realizar observaciones que me demandaba el estudiar la maestría, esta ocasión la respuesta fue favorable a mi petición. El jefe de sector me autoriza ausentarme de mi centro de trabajo, y platicó directamente con supervisión para que me cubriera el apoyo técnico. Después de obtener el permiso en supervisión decidí acercarme a los docentes contemplados como informantes para la investigación. De los tres a los que me acerqué para pedirles su colaboración después de comentarles motivo comentaron que sería un placer contribuir a dicha investigación.

Después de elaborar la guía de observación (ver anexo #1) se comienza a realizar observaciones en la comunidad de La Florida en particular dentro de la escuela. Los maestros observados llevan a cabo su clase de manera distinta por ejemplo, se apreció que una maestra intentaba trabajar con proyectos formativos y al no lograrlo en su totalidad retomó algunos aspectos de los proyectos formativos y otros del trabajo por contenidos. Para realizar las actividades separaba a los dos grupos a los que atiende mientras unos trabajan en el aula otros niños eran llevados a la biblioteca. Otra maestra trabaja por contenidos y tenía a los alumnos sentados por grupos, y otro más trabajaba por contenidos y tiene a los alumnos juntos.

Al observar a la directora comisionada durante una hora, recibió una visita del comité de participación social con quien salió del aula a platicar por un lapso de poco más de 5 minutos, tiempo en el que los niños posponen su trabajo y comienzan a jugar y platicar dentro del aula. Posteriormente llegó el delegado de la comunidad y le pidió elaborar un oficio para gestionar un techado escolar al que atendió por un lapso de 3 minutos, por lo que se aprecia que restó tiempo al trabajo con sus grupos.

Sobre el caso de los tres docentes observados encontré que todos trabajan en el pizarrón dividido a la mitad como una manera de separar las actividades que ha de realizar cada grupo, así como también en todos los casos existe una constante

pregunta por parte de los alumnos al docente que es ¿y ahora qué hago? Como una muestra de aburrimiento y desesperación, se observó que los docentes pierden constantemente el control del grupo porque hay quienes terminan rápidamente la actividad y algunos no, dan paso a que los que ya terminaron provocaran un desorden y hay pérdida de control del grupo.

Otro instrumento de recolección de datos fue la entrevista (ver anexo 2), alternativa para reconstruir un hecho y reconstruir la realidad con el apoyo de informantes clave “es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones” (Guber, 1991, p. 30). Surge como fuentes de información primaria para la construcción de categorías analíticas que permitan el análisis de la información para su interpretación, en donde la entrevista puede tener dos formas una estructurada y otra semi estructurada.

Se utilizó para la investigación la entrevista semi estructurada debido a que se basan en una guía de asuntos o preguntas en donde el entrevistador tiene la posibilidad de introducir preguntas adicionales con la finalidad de enriquecer la información o precisar ideas o conceptos para la obtención de datos cualitativos. Se realizaron diez entrevistas, de las cuales se fueron a docentes expertos, principiantes, encargados del sector y directivos.

Lograr que un docente conceda una entrevista semi estructurada con fines de investigación suele ser un reto para el investigador debido a que la presentación e incluso las primeras palabras son determinantes para que el informante acepte o rechace dicha entrevista, en este caso el acercarse con los informantes claves y solicitarles una entrevista no fue tan sencillo conseguirla como en el caso de la observación y más complicado se volvía cuando preguntaban ¿y me vas a grabar? o ¿y vas a escribir lo que te diga? Se aprecia el miedo que esto les provoca.

Por lo que la estrategia que se utilizó con el primer informante para conseguir la entrevista funcionó con el resto, al comentarles que sería totalmente confidencial, y

que nadie se iba a enterar de lo dicho, que se cambia el nombre para dar conocer su identidad. Preguntaban ¿y en dónde me vas a hacer la entrevista? ¿Y cuánto tiempo nos tardaremos? a todos les respondí de la misma manera “usted me dice en donde solo que tendría que ser por la tarde por que no puedo salir de mi centro de trabajo”.

Se optó por entrevistarlos en su salón de clase, y en su domicilio así como en la biblioteca escolar. A pesar de que se les comentó que no se llevaría más de media hora la entrevista se llevó una hora e incluso un poco más y estuvieron dispuestos a otra posible entrevista. Algunas entrevistas se pudieron realizar después del horario de clase, pero hubo una que se realizó en el domicilio del docente a las 10:00 p.m. y considero que al realizarse tarde no tuvo la profundidad que pudo haber tenido.

Para el registro de la información se utilizó el diario de campo como “método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas, se deben tomar notas después de cada observación” (Taylor y Bogdan, 1998: 45). Registros a partir de observaciones, entrevistas, conversaciones informales, nombre de libros, autores, temas, etc., mismos que posibilitaron el análisis de la información para la categorización e interpretación.

Los criterios de selección para realizar las entrevistas y observaciones fue que fueran docentes principiantes de uno a dos años de servicio, mismos que no tienen experiencia en escuela multigrado y son designados como directores comisionados, así mismo se realizó docentes expertos quienes han trabajado desde siempre en escuela multigrado y tienen entre cinco y catorce años de servicio.

E. De los primeros hallazgos a la interpretación de la realidad

Una de las herramientas que más aportó a esta investigación fueron las entrevistas. Para dar cuenta de cómo se llevaron a cabo las entrevistas, con el objetivo de explicitar se realizó una guía en tutoría para analizarlas cada una de las entrevistas (ver anexo #3).

En las entrevistas realizadas el ambiente de confianza fue favorable, se llevaron a cabo la biblioteca escolar después del horario de clase cuando los demás docentes ya se habían retirado, así como los alumnos y madres de familia que recogen a sus hijos, en ningún momento hubo alguna molestia e interrupción. Destaco que algunas entrevistas se realizaron en el domicilio particular del informante, por lo que el ambiente fue quieto y confortable y de donde rescato información útil al trabajo.

Los docentes exponían su experiencia y parecía que su respuesta cambiaba cuando miraba su celular al distraerse y no hilar sus ideas. Esto permitió que el entrevistado se explayara en sus respuestas y sobre todo que las profundizara e incluso diera algunos ejemplos de sus experiencias en el aula multigrado.

No obstante, la entrevista que destaco es la que se realizó a la maestra Griselda al ser ella parte del sector encargada de las escuelas multigrado a quien consideraba que podría abonar más a la investigación; sin embargo, la entrevista se realizó en la casa de la entrevistada y aun cuando la cita se realizó con cuatro días de anticipación al llegar a su casa la entrevistada me pide que platiquemos en el patio porque su familia descansaba y preguntó si había algún problema, al ser la respuesta negativa se comenzó con la entrevista. Cabe destacar que el ruido de los carros, el ladrido de los perros y la visita constante de sus vecinos parecerían no favorecer el ambiente pues constantemente pedía le repitiera la pregunta.

Una de las personas que más aportaron a la investigación fue el profesor Valentín, docente considerado en esta investigación como experto debido su dominios de

contenidos, resultados en favorables en olimpiadas, organización de grupos y pericia quien lleva catorce años de experiencia en escuela multigrado y ha participación en el encuentro de experiencias exitosas de escuelas multigrado a nivel estatal, por lo que fue entrevistado en una segunda ocasión.

A continuación, se presenta el ambiente físico que destaca en las entrevistas realizadas al ser este un factor importante para lograr profundidad y cobertura y se puedan obtener resultados favorables: El ambiente de las entrevistas se puede decir que en seis fue favorable mientras que en una se presentan varias dificultades que interfieren, sin embargo, con las entrevistas realizadas se logró obtener información que aporta a la investigación y de esta manera encontrar las categorías que me permitieron analizar en profundidad.

Los docentes entrevistados narraron detalle y ejemplos de su experiencia, al ser el ambiente confortable esto favorecía la cobertura y profundidad de la entrevista. En lo que refiere a exposición de la experiencia en escuelas multigrado la participación del maestro César no fue interrumpida.

A diferencia del resto de las entrevistas la que realizó a la maestra Gris, debido a las constantes interrupciones y el ambiente en que se llevó a cabo, a los pocos minutos de comenzar la entrevista sale su esposo de la casa y le grita “traes mi encargo no lo olvides”, posteriormente sale su hija quien se dirige al carro y la maestra nuevamente grita “no te lleses el carro a dónde vas” pero su hija la ignora y le dice “luego hablamos”, posteriormente pasa una vecina y la saluda “buenos días vecina como le va” al realizarse estas interrupciones regreso nuevamente a plantear la pregunta puesto que me decía ¿de que estábamos hablando? volvía a plantear la pregunta cuando comienza a ladrar una perrita al desconocerme por lo que se la pasó ladrando de inicio y fin de la entrevista.

Esta situación afectaba la profundidad de la entrevista y la cobertura de las mismas. Pareciera que el ambiente favorecía a la maestra debido a que titubeaba al

contestar y mostraba poco interés a la entrevista aparentemente temía ser evidenciada al ser ella la encargada de las escuelas multigrados en el sector.

En este sentido se hace necesario analizar el ritmo de la entrevista debido a que es fundamental para que las interrogantes fluyan y en consecuencia las respuestas de cada una de ellas dependen del ritmo en que se contesten y de esta manera sea más confiables.

Por lo que, se considera que el ritmo de la entrevista si fue el adecuado puesto que los informantes dispusieron del tiempo necesario y no tenía ningún tipo de prisa, sin embargo, traté de no agotarla con las preguntas y permite que terminara de narrar su experiencia.

El ambiente de las entrevistas fue adecuado para obtener información debido a que su interés por el tema y sobre todo por aportar su experiencia al proyecto permitió contribuir a la búsqueda de categorías. De igual manera el ritmo de la entrevista realizada a la maestra Esmeralda y al profesor Cecilio fue adecuada que me citó en su casa para concederme la entrevista las 8:30 p.m. y llego a las 9:30 p.m. por lo que la entrevista comenzó a las 10:10 p.m. aproximadamente y yo consideraba que ya era tarde y en consecuencia estaría cansado para ser entrevistado por lo que busqué la forma de agilizar la entrevista. No hubo ningún tipo de interrupciones puesto que el profesor dio indicaciones que no interrumpieran e incluso en mi atención apagó su celular.

Al igual que como se mencionó con anterioridad se destaca la entrevista realizada a la maestra Griselda en donde el ritmo de la entrevista no fue el adecuado, constantemente había interrupciones y mostraba poco interés por atender mis interrogantes, pero no dejé de mostrar interés y empatía de mi parte.

Si bien es cierto la guía de la entrevista semi estructurada fue de apoyo para obtener información porque si estas no son oportunas, acordes y precisas la información se distorsiona o mal interpreta, por lo que prosigo a enfatizar en este aspecto.

La guía que se utilizó sirvió en determinado momento, sin embargo, se consideró realizar algunas preguntas acorde a lo que me platicaba para darle relevancia, no todas las preguntas se realizaron, porque ya me las había contestado anteriormente, los datos que se obtuvieron fueron los necesarios para rescatar la experiencia de la maestra en el aula multigrado; sin embargo, creo que aún hay más cosas por rescatar y una forma de lograrlo es mejorar la entrevista.

Se considera que hay más espacio por explorar y no se quiso explotar para no perder el hilo de la entrevista en el momento en que me dice que su formación docente no tiene que ver con las dificultades a las que se enfrenta dentro del aula por lo que se le dificulta compaginar la teoría y la práctica.

Se realizaron todas las preguntas, se obtuvieron datos necesarios, pero se considera que es necesario ampliar y mejorar la entrevista para rescatar información que brindo el profesor Cecilio y de alguna manera no se profundizó en ella como en el momento en que mencionó de la necesidad de realizar adecuaciones curriculares con sus alumnos.

La guía de la entrevista no funcionó en su totalidad con la maestra Gris parecía que volteaba la pregunta que le realizaba a lo que se atribuye que al ser la encargada del sector de las escuelas multigrado se sentía observada o evidenciada. A diferencia del maestro Valente la guía de la entrevista funcionó adecuadamente, aunque no fue necesario realizar la totalidad de las entrevistas redactadas porque con dos preguntas que le realicé contestó todas las que tenía contempladas.

Cabe destacar que el actuar o la postura que toma el entrevistado es de apoyo para reconocer cuando los datos pueden ser validos o no y dar paso a si a resaltar si el entrevistado se mostró honesto y abierto en sus respuestas.

En su mayoría los informantes se mostraron honestos en sus respuestas e incluso destaco que al momento en que me contestó algunas preguntas hacían gestos de legitimación y ademanes de tal manera que yo comprendiera lo que me quería dar a entender. Para ser más precisa en el momento en que cuando mencionan que al ser de nuevo ingreso estaban en proceso de evaluación diagnóstica, tener la dirección comisionada y al estar en multigrado su trabajo se le complicaba.

En las preguntas que se relacionaban de manera directa a la labor docente dentro del aula multigrado, los docentes narran sus dificultades al momento en que mencionaba que el trabajar en escuelas multigrado es un reto y una responsabilidad y que no reciben ningún apoyo ni orientación sólo exigen documentos y resultados.

Se mostraron entusiasmados al compartir las dificultades en la escuela multigrado, aunque también encuentran fortalezas en los trabajos por proyectos formativos dentro del aula multigrado son más sus dificultades y comentaron que iban a exponer lo que es y lo que ha vivido en el aula multigrado no lo que las autoridades quieren escuchar. Hubo disponibilidad para contestar las preguntas y tomarse tiempo para pensar de manera detallada sus experiencias en la escuela multigrado.

En cambio, la maestra Griselda durante la entrevista se mostró poco interesada en contestar e indiferente a las preguntas y cuando lo hacía por momentos se mostraba cortante en sus respuestas dando pocos detalles y tomaba segundos en pensar su respuesta.

Todo investigador prepara sus herramientas de investigación, pero nadie está exento a que éstas en el momento de la entrevista no sean funcionales y al ser

importante grabar toda la entrevista destaco dentro de las mismas si el equipo de grabación funcionó adecuadamente.

El tiempo de grabación funcionó adecuadamente puesto previamente se cargó el celular y realizaron pruebas para ver la capacidad de grabación y para no correr riesgos por falta de espacio en la memoria. Se vaciaron los documentos y fotografías a la computadora por lo que tenía espacio suficiente de grabación y por lo que todas las entrevistas fueron grabadas en su totalidad.

Uno de los riesgos que se corre como investigador al realizar una entrevista es la implicación. No obstante, puntualizó que en cada entrevista realizada si se evitó influir en las respuestas del entrevistado o si se introdujeron algunos sesgos.

Durante la aplicación de las entrevistas a pesar de que evité influir en la respuestas de los entrevistados, creo que esto no se logró al 100% por que tenía que abrir el tema con algunos ejemplos, porque la maestra era poco especifica en sus respuestas y logré que precisara detalles en sus respuestas al grado de que extendió en las respuestas e incluso le provocara el llanto.

Al ser una característica de los entrevistados su interés por el tema y su interés por contribuir a la investigación en su mayoría mostraron un entusiasmo visible en la manera en que detallan ejemplos de sus vivencias se evitó influir en las respuesta, pero al escuchar sus comentarios no fue posible evitar influir cuando se desviaba del tema debido a que por momentos daban ejemplos de los casos de sus alumnos y aunque también era un tema interesante de manera sutil se influía para que no se desviara de mi objetivo.

Debido a la implicación que se tiene al trabajar en escuela multigrado se complicó contenerse para no preguntar cosas fuera del tema, pero que interesaban, se evitó intervenir para dejar a los entrevistados terminar de contar, solo en el caso de la

maestra Gris quien pedía la opinión o hacía una pregunta que no podía evitar contestar.

Durante una entrevista se puede observar que en ocasiones la intensidad con la que se comienza a implementar las preguntas no siempre es la misma durante todo el tiempo de la entrevista a razón de que el entrevistado pierde el interés o se le hace tediosa la entrevista por lo que es pertinente resaltar este aspecto.

Las entrevistas que se realizaron todas las preguntas fueron contestadas de manera seria por parte de los informantes, incluso no se terminaron de agotar las preguntas de manera directa porque en la mayoría de los casos con las primeras preguntas se explayaron y profundizaron e incluso tocaron puntos que yo no había considerado en mi tema de investigación. Excepto en el caso de la maestra Gris que no respondía con precisión sino de una manera cortante.

El comportamiento o las actitudes del entrevistado dicen más que mil palabras, tanto pueden legitimar con gestos, ademanes o tono de voz lo que se está diciendo como pueden desaprobado la información, es por ello que es indispensable detenerse a analizar este aspecto.

En este aspecto el comportamiento en todas las entrevistas fue amable y cortés. Debido a que no sólo por querer mostrar confianza a los entrevistados, sino que también se deseaba agradecer el tiempo destinado para poder hacer la entrevista y que puedan compartir sus experiencias. En el caso de la maestra Gris a pesar de su indiferencia y de ser cortante también mostré ser amable y no dejé de acrecer su tiempo.

El lenguaje corporal del informante también transmite información de manera inconsciente, en este sentido es importante resaltar si el entrevistado se molestó, se enojó o tuvo alguna otra reacción emocional significativa también son aspectos que pueden apoyar a la investigación.

Los entrevistados en ningún momento se molestaron, pero si tuvo reacciones emocionales significativas tales como cuando me comentaba como se le complicaba el trabajo en el aula multigrado, primero suspiraba y después tomaba aire para contestarme como si se limitara a no decir palabras obscenas al dirigirse a sus dificultades.

Se mostraron reacciones significativas cuando comentaron que como maestra frente a grupo y directora comisionada le designan esta función por segunda ocasión a pesar de que sería evaluada, su voz fue cortante e incluso su mirada se nubló con una lágrima, cuando menciona que siente impotencia de no poder defenderse al ser de nuevo ingreso y de que se tiene que acatar a las órdenes de supervisión.

Por su parte la maestra Griselda no mostró molestia o incomodidad por las preguntas realizadas, pero si mostró vergüenza y se sonrojó cuando comentó que es encargada de las escuelas multigrado en el sector y está promoviendo el trabajo por proyectos formativos pero que nunca ha trabajado en escuelas multigrado.

En la entrevistada al maestro Alonso mostró emociones significativas cuando compartió su experiencia de las dificultades que tenía para acceder a la comunidad y de compartir sus dificultades para organizar los aprendizajes esperados, pero cuando se le comenzó a cortar la voz cuando dio cuenta de las carencias de sus alumnos debido a su pobreza y como esto afectaba al aprendizaje.

Ser un entrevistado activo durante la entrevista da cuenta de la seriedad e importancia que le da a la investigación y su interés por aportar. Por lo que es indispensable remarcar esta parte en las entrevistas realizadas en donde resalto a los entrevistados como activos al momento en que comparten sus experiencias y ponen ejemplos de sus experiencias dentro del aula multigrado.

La interferencia de personas ajenas a la entrevista sin duda influye en las respuestas de los entrevistados por pena o temor a ser evidenciado lo que da paso a respuestas falsas o que nos digan lo que como entrevistadores queremos escuchar. Por esta razón describo sí estuvo presente alguien más aparte del entrevistado. En este aspecto tengo que precisar que en ninguna entrevista realizada hubo agentes externos que interfirieran a excepción de la entrevista a la maestra Griselda.

En lo que se refiere a las observaciones realizadas en la entrada al campo fue de fácil acceso y de disponibilidad por parte de los docentes aunque no por parte de la directora de la escuela; sin embargo, al contar con la autorización de la supervisión escolar la entrada a las aulas se me facilita en donde solamente la maestra con cargo de directora comisionada comienza a poner peros o trabas a las observaciones; sin embargo, no me puede negar la entrada y decido observar a los docente de la escuela excluyéndola.

Los padres de familia se acercaban con curiosidad pensando que voy a sustituir alguna maestra, es más se atrevían a afirmar que iba en sustitución de la directora, hacía todos ellos se dirigió con respeto y amabilidad se les comentó que no es así que únicamente estaba de visita en las aulas y que mi estancia sería de un par de horas.

En la observación a los informantes en su totalidad se mostraron activos, con entusiasmos en la clase, preparados con su planeación y materiales. Sin embargo, también se mostraron nerviosos y constantemente miraba su planeación buscaba tener un mayor control del grupo sin embargo no lo lograba, a pesar de que estaba en la mejor de las disposiciones para aportar a mi tema de estudio no podía simular sus nervios por lo que me pidió que al finalizar mi observación le diera sugerencias para trabajar con ambos grupos, se le contestó que sí y efectivamente al terminar la observación se acerca un poco más tranquila y comenta ¿cómo viste mi clase?,

se le comentó que la intención no era evaluar su trabajo que sólo son aportes al tema de estudio y la información era confidencial.

En este sentido, con la idea de interpretar la realidad del docente multigrado para comprender su actuar en la vida cotidiana de su práctica dentro de la escuela multigrado, a partir del dato empírico que se recauda mediante entrevistas y observaciones se crean códigos de análisis *in vivo*² con la idea de hacer hablar no sólo al dato empírico, mismas que se usan de subtítulos para interpretar el dato empírico. Se retomaron categorías teóricas como “la experiencia” que se construye en la vida cotidiana del docente en la práctica en el aula multigrado.

Abarca no sólo la conciencia sino también la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo. La experiencia tampoco coincide con la subjetividad: todos los procesos implicados en el experimentar constituyen acciones o actitudes referidas a cuestiones que exceden tales procesos. (Dewey: 1995, p.75)

Otras categorías que se retomaron para el análisis del actuar del docente multigrado es “el habitus” que se refiere a:

Los acondicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia [...], sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción como organizadora de un director de orquesta”. (Bourdieu, 1991, p.92)

² Los códigos *in vivo* son las expresiones y el lenguaje de los participantes, encontradas en las frases literales que emplearon. Se generan directamente del lenguaje sustantivo, es decir de los datos en bruto que corresponden a incidentes. Suelen hacer mención a aquellos comportamientos y/o procesos que explican, o ayudan a entender el objeto de estudio para cada investigación (Bisquerra, 2009: 319).

Que surge como punto de partida de la práctica del docente multigrado. (Ver anexo #4).

En los hallazgos de las entrevistas realizadas a los docentes principiantes se encontró que los docentes de nuevo ingreso coinciden con que “la carga administrativa disminuye el tiempo efectivo en el aula de clase” así como también coinciden en que con “los proyectos formativos abarcan de manera superficial los contenidos y al mismo tiempo no abarcan todos los que plantea el plan y programa”, en las aulas multigrado resaltan que “hay rezago educativo” que tienen que “abatir con trabajo extra clase”, es decir, que tiene que dedicar tiempo después de su jornada de trabajo a trabajar de manera particular con los niños que presentan rezago quienes en su mayoría tienen que ver con la lectura y escritura.

Los docentes principiantes destacan la importancia de contar con los recursos necesarios para implementar las actividades como el cañón que aunque al parecer se pueden hacer adecuaciones no tiene el mismo impacto en el aprendizaje, describen “su mayor dificultad para relacionar secuencias didácticas y relacionar los aprendizajes esperados de varios grupos a la vez” debido a que se tienen que revisar varios programas, aprendizajes y contenidos esto requiere tiempo extra, en su totalidad los docentes principiantes entrevistados de nuevo ingreso mencionan el “no trabajar con proyectos formativos” y “dividen sus alumnos por grados y trabajan por secuencias didácticas” para lo que dividen el pizarrón de acuerdo al número de grupos que tienen y plasman actividades de una materia en específico mismas que tienen que realizar los alumnos.

Coinciden en que no han recibido el “apoyo adecuado para trabajar en el aula multigrado” los cursos o capacitaciones han sido escasos por parte de supervisión y el nivel educativo como consecuencia los docentes trabajan de manera distinta realizando una combinación de estrategias y métodos retomando lo que les ha dado resultado y a su vez agregan las actividades que les marca el nivel por lo que dicen

“trabajar a marchas forzadas” en donde el tiempo es una limitante para lograr todos los aprendizajes esperados, debido a que a pesar de la combinación de métodos y estrategias implementadas no son suficientes para abarcar con profundidad los aprendizajes.

En las entrevistas realizadas a docentes expertos a los que para términos de esta investigación se designan las letras “EX” para hacer referencia por lo que en lo sucesivo se presentará como un código para citar esta categoría. Dentro del aula multigrado los docentes tienen un conocimiento profundo de los aprendizajes esperados y la didáctica en el aula, muestran la facilidad de relacionar los aprendizajes esperados de varios grupos para diseñar una actividad como menciona el profesor Alonso en la siguiente cita, considerado un docente experto para términos de esta investigación.

Tienes que atreverte a, a definir porque si nada más vas a retomar ya estuvo que se lo cargo todo judas y entonces tú tienes que tener un conocimiento claro de todo esto porque eso te va a permitir planificar a ver primer grado por lo menos el desciframiento, claro de las gráficas y su combinación, segundo grado, un mayor nivel de interpretación y de fluidez en la lectura ¿sí?, tercer grado en adelante, mayores niveles de conceptualización y de contextualización que los vas a requerir para la redacción pero ¡aguas! Aquí tienes que tener claro qué es redacción, tienes que conceptualizarlo tú como docente y es muy simple cuando dominas el contenido sabes qué enseñar y esto se te facilita”. (E1/30/05/18/ AEX, p.18)

Es importante invertir tiempo para profesionalizarse es decir de “investigar aquello que no se entiende pero al mismo tiempo contextualizarlo en el aula de clase” cuando el docente investiga el contenido para comprenderlo mejor puede contextualizar el contenido de acuerdo a las necesidades y características del grupo para poder venderle el interés al alumno y “salir de la comodidad” en donde el docente no espere a que le impartan un curso o taller si no que sea capaz de documentarse y contrarreste las dificultades a las que se han enfrentado.

“Escasos recursos con los que cuentan los niños y la falta de alimentación por que dicen el que no se puede aprender con el estómago vacío” por lo que también el

docente tiene que gestionar o implementar estrategias para abatir estas problemáticas que de alguna manera influyen el proceso de aprendizaje y enseñanza dentro del aula multigrado. Destacan que se debe de construir un “método propio a partir de los que hay” es difícil seguir un método dentro del aula multigrado debido a la diversidad de los alumnos, el rezago y la diferencia de los grados a los que atienden en razón de los contenidos, se debe ir implementando y complementando los métodos de acuerdo a las características del grupo para lograr resultados por lo que es un proceso en el que es importante documentarse al ser “un reto trabajar con varios grupos” pero cuando sabes aplicar la didáctica adecuadamente y dominas los contenidos, enseñar es algo sencillo.

Durante las observaciones realizadas a docentes noveles observo que los alumnos se distraen con facilidad, una constante en las observaciones fue que el grupo está dividido por grados, así como el pizarrón en donde se plasma actividades diferentes de acuerdo al grado, los alumnos muestran desesperación y preguntan constantemente ¿y ahora qué hago? o “ya terminé”; mientras que las maestra les piden tomen asiento. De los docentes observados dos eran directores comisionados y constantemente se interrumpía su clase por el comité o padres de familia y en esos momentos los alumnos platicaban y jugaban.

Las entrevistas realizadas permitieron construir una sabana de categorías que dieron pie a la elaboración de la estructura de la tesis, así como para darle nombre a los distintos apartados que la componen. Algunos hallazgos fueron la frustración, incertidumbre, crisis, rezago educativo, sufrimiento, adaptación, experimentación y sobrevivencia.

CAPÍTULO 1 EL CAMPO DE LA ESCUELA MULTIGRADO: NIVELES DE EXPRESIÓN

El presente capítulo tiene como finalidad mostrar la escuela multigrado vista desde sus diferentes aristas y niveles de expresión desde un enfoque nacional, estatal e institucional en que surgen las escuelas multigrado y de esta manera identificar las problemáticas que enfrentan los docentes.

En el contexto educativo nacional se analiza la creación de la escuela multigrado como una respuesta a la necesidad de llevar la educación a los lugares más lejanos, se muestra las dificultades a las que se enfrenta el docente y como es que se plantean alternativas para contrarrestar las problemáticas con políticas y reformas educativas.

Así mismo, se analiza la incongruencia del plan y programa de estudio en el trabajo del aula multigrado y como es que el docente principiante enfrenta estos avatares en su práctica cotidiana, siendo que las escuelas multigrado representan más la mitad de la totalidad de escuelas primaria en el país y estado.

En su mayoría las escuelas multigrado están ubicadas en comunidades rurales con una pequeña población, como el principal escenario para llevar esta modalidad de educación. En este sentido, esta investigación retoma el contexto de la comunidad rural de la Florida en donde se encuentra la primaria general multigrado “Adolfo López Mateos” para comprender el contexto histórico, espacial, institucional en que surgen las escuelas multigrado, así como las problemáticas a las que se enfrenta el docente principiante y experto.

1.1 La escuela multigrado en el contexto educativo nacional

La contextualización es poner a algo o a alguien dentro de un contexto específico, significa describir cada una de sus características en un determinado contexto y se entrelazan desde lo político, histórico, social, cultural o de cualquier otra índole. Para comprender el actuar del docente principiante y experto se hace necesario comprender el contexto en donde se desenvuelve. Sin embargo, se requiere de una mirada retrospectiva para describir el contexto histórico, en que surgen las escuelas multigrado.

Los maestros de las escuelas multigrado a partir de 1810 en México atendían a grupos heterogéneos de niños sin una clasificación de grupos basada en la edad o el conocimiento. En un aula se atendían alumnos de todas las edades, la asistencia no era obligatoria, ausencia a clase por falta de recursos o para trabajar el campo, aprendían a leer y escribir por medio de la repetición, no utilizaban material como lápiz y papel.

En las escuelas más grandes, un maestro con ayuda de algún auxiliar, trabajaba con un grupo de niños (las niñas estarían aparte con maestras) que progresaban cada uno a su propio ritmo hacia el dominio de la lectura, poco a poco se fue abandonando esta tradición del maestro único y se fue generando el modelo de la escuela graduada en donde ya existían más de un grado. Sin embargo, este cambio implicaba crear centros escolares con varios docentes y clasificar a los alumnos, según algún criterio de “homogeneidad”, que sería el de edad. Junto con la instalación de grados, se establecieron las características de lo que Vincent (1994) ha llamado la “forma escolar”: un programa anual, con un término obligatorio de evaluación y promoción/reprobación al finalizar el año escolar. El modelo graduado formalizó una pauta “normal” de aprovechamiento en relación con el tiempo, norma casi imposible de cumplir aún en las mejores condiciones.

Si bien la propuesta de trabajar con grupos homogéneos y graduados data de principios del siglo XX, el cambio ocurrió con desfases temporales y amplias discusiones pedagógicas y jurídicas. Fue un cambio profundo con las características asociadas actualmente con la educación formal plan y programa curricular graduado, año escolar fijo dentro de cierto periodo de tiempo, enseñanza frente a un grupo escolar homogéneo, ritmos parejos de instrucción sin considerar sus diferencias, promociones basadas en la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa

La escuela graduada se impuso como la norma de operar para todas las escuelas del país, incluso las que no estaban en condiciones de realizarla como lo son las escuelas multigrado en donde no se consideró sus características, carencias o problemáticas a las que se enfrentaba, haciéndolas ver en desventaja ante esta modalidad de enseñanza.

A más de un siglo en que se fue instalando la escuela graduada, muchas escuelas seguían funcionando con uno o dos maestros, dadas las condiciones de la comunidad atendida, en donde las autoridades han dejado de lado las escuelas multigrado siendo que estas representan más del 50% de las escuelas primarias del país, se consideraba que al diseñar las escuelas graduadas este tipo de escuelas tendrían que haber desaparecido, al considerar que la población crecería a gran velocidad y pronto las comunidades rurales se urbanizarían.

Aun cuando predominaba en México la escuela multigrado, aun en las ciudades, en donde el docente realizaba la función de “director” de la escuela y al mismo tiempo se hacía responsables de la enseñanza de todos los niños, incluso cuando ocupaban a uno o más ayudantes trabajando bajo sus órdenes. Los edificios escolares atestiguan cómo se concentraban a todos los alumnos en un solo salón grande, en donde todos los alumnos siendo que había más de un maestro los alumnos se encontraban inmersos en un mismo salón.

En el contexto rural, las comunidades sostenían miles de pequeñas escuelas a cargo de un maestro, a menudo siguiendo una tradición instalada desde finales de la época colonial, los alumnos estaban sentados en filas o grupos organizados por habilidades. Los auxiliares del maestro (alumnos más avanzados, llamados monitores o decuriones) daban a cada grupo instrucciones para realizar actividades, según una secuencia sumamente pautada, el sistema tenía cierta flexibilidad.

Con el tiempo, las autoridades establecieron primarias completas y en las principales cabeceras aumentaron las primarias para niñas en las zonas urbanas, como establecimientos separados de las escuelas para niños pues aún se recibía la educación graduada. Para después separar a los niños menores de los mayores y se construyeron escuelas con “tantos salones como secciones principales en las que se hubieran distribuido los alumnos” (Meneses, 1983, p. 307). Después se le sumó la obligatoriedad. De lo anterior los salones grandes, de piedra y techado de lámina son testigos de la educación que se brindaba como una de las primeras maneras de llevar la enseñanza hasta los lugares más lejanos y de difícil acceso, en donde desde un inicio se impartió con un solo maestro y con un ayudante.

Las escuelas multigrado surgen desde los comienzos del sistema educativo mexicano, debido a que niños de diferentes edades se concentraban en un aula para recibir clase de un solo docente, es decir que atendía a varios grupos de manera simultánea y aunque aún no era denominada educación multigrado, esta modalidad de educación fue la primera.

En el año 1991, en el marco de la emergencia de los programas compensatorios orientados fundamentalmente a escuelas ubicadas en zonas indígenas y de extrema pobreza que buscaron revertir el rezago educativo, las escuelas multigrado pasaron a ser el centro de atención porque éstas fueron identificadas como uno de los elementos asociados al rezago educativo.

Los programas compensatorios tienen el objetivo de contribuir a generar equidad educativa para los niños y jóvenes de sectores vulnerables del país para combatir el rezago educativo en Educación Inicial y Básica mediante Acciones Compensatorias enfocadas a la dotación de materiales didácticos; capacitación y asesoría a madres y padres de familia así como a Maestros; apoyos económicos a las Asociaciones de Padres de Familia". (INEE, 2012, p. 2)

De tal forma que se contribuya a su desarrollo e impulsarlos para que tengan una mejor calidad de vida a la que todos los niños tienen derecho. Debido a que las escuelas multigrado por ser en su mayoría rurales están en condiciones adversas de extrema marginación social existente; escasa o nula inversión en infraestructura; carencia de insumos educativos indispensables para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que predomina en las escuelas con organización multigrado o unitaria en donde el docente pone en práctica sus saberes pero al mismo tiempo se enfrenta a retos.

La escuela multigrado se caracteriza por que no cuenta con la infraestructura física adecuada, carece de aulas en buen estado, mobiliario, recursos humanos para cubrir algunas las necesidades, se trabaja con uno o más grupos al mismo tiempo en una misma aula con clases impartidas de manera simultánea es decir, con base en un mismo aprendizaje esperado, pero con actividades diferenciadas para cada grado según el criterio del docente.

Algunos docentes optan trabajar por contenidos, pero se enfrentan a la dificultad de perder tiempo entre una clase y otra, así como también los alumnos pasan tiempo esperando a que se pase a la siguiente asignatura o que el maestro termine de explicar y calificar a un grupo para que los atienda. Al trabajar de manera simultánea más de un grupo y en ocasiones los seis grupos el docente presenta problemas para organizar los contenidos y lograr que los aprendizajes correspondientes sean significativos.

En la escuela multigrado no se cuenta con director efectivo, por lo que uno de los docentes tiene que desempeñar un doble rol dentro de la escuela: el de docente

frente a grupo y de director comisionado quien se tiene que encargar de cubrir la parte administrativa. En cuestión de entrega de documentación tales como participación social, control escolar, estadística, plantilla, prospera, necesidades educativas entre las más destacadas sin olvidar que también ha de gestionar los recursos necesarios para cubrir las necesidades prioritarias de la escuela como luz, material de limpieza, agua y material de papelería.

Considerando que son pocos los niños en este tipo de escuelas el número de padres es reducido, pero participativo, en razón de que al ser la principal características de estas escuelas encontrarse en lugares rurales las madres de familia en su mayoría se dedican al hogar y no tienen dificultad para atender a llamados por parte de la escuela para faenas o reuniones, aunque también por consecuencia del tiempo que pasan dentro de la escuela en ocasiones causan hostigamiento a los docentes y sobreprotección a sus hijos.

El director comisionado cumple con documentación y llamados de carácter administrativo por parte de la supervisión, teniendo la misma exigencia que las escuelas de organización completa en donde el director no tiene otra comisión. La supervisión se toma la libertad de hacer los llamados a reuniones, curso o entrega de documentación en horario de clases, obligando de alguna manera al docente del aula multigrado quien tiene la comisión de director comisionado a abandonar sus grupos para asistir a los llamados o a suspender clase.

Si a lo anterior le sumamos que el director comisionado tiene que realizar asambleas con padres de familia por lo menos de manera bimestral, realizar festivales en fechas conmemorativas y el gran número de suspensiones es considerable el tiempo que se le reduce la enseñanza efectiva.

Lo anterior representa un reto para los docentes del aula multigrado por una parte tiene que lograr realizar una planeación que responda a las necesidades del aula y lograr los aprendizajes esperados correspondientes, a pesar del acceso de

suspensiones de clase a consecuencia del trabajo administrativo y por otra parte el cumplimiento del trabajo administrativo en tiempo y forma aun cuando el docente desconoce cómo se realiza la documentación y se le complique el manejo de plataformas para el envío de documentación.

Por el trabajo que representa y los gastos que genera ser director comisionado y estar frente a grupo, los docentes se niegan a trabajar en escuelas multigrado, para no correr el riesgo de realizar esta doble función, por lo que le es asignada al docente de nuevo ingreso quienes de alguna manera realizan méritos para lograr cambiarse de centro de trabajo a uno de organización completa.

En este sentido los retos y desafíos del docente en el aula multigrado persisten aun cuando ya cuenta la experiencia de varios años frente a grupo o como director comisionado, se hace necesario destacar cual es la representación que tiene el docente de nuevo ingreso del proceso de enseñanza del aula multigrado así como su los retos a los que ha enfrentado.

En lo que refiere a la educación El Plan de Desarrollo Nacional 2019 propone garantizar la educación a los jóvenes mediante programas de apoyo contextualizado; es decir, recibirán apoyo los jóvenes que se encuentran en lugares marginados, mediante becas, en concreto menciona nuevamente una educación para todos.

Privilegiar a la escuela y sus actores, como elemento receptor por excelencia de los programas, dado que ello da sentido y concreción a los programas presupuestarios, centrándolos en brindar apoyo justo al sitio donde acontece de manera primordial la educación, favorece una política de Estado, basada en la inclusión, la equidad y la calidad, evita dispersión de esfuerzos, maximiza su impacto, define destinos con base en prioridades estratégicas, y dota de claridad la aplicación de los recursos, permite la medición, favorece el control y transparenta la rendición de cuentas". (Plan de desarrollo, 2019, p.9)

Menciona que se tomaran en cuenta el contexto de las escuelas para implementar el nuevo programa, que es una política del estado quien se encargará de esta

cuestión pero al no contar con propuesta realizada se queda en una propuesta más de la política educativa.

En ninguno de sus apartados hace referencia a la escuela multigrado, por lo que habla de una manera general de alumnos de educación básica niños y jóvenes, se difiere que se considera en el Plan Nacional la diversidad de alumnos, pero no la diversidad de escuelas y sus distintas necesidades que se presentan de acuerdo a sus características particulares.

Los conocimientos de los maestros en relación a la enseñanza, tampoco pueden ser entendidos como continuidades históricas en donde se presentan sólo procesos de reproducción, porque en la cotidianidad escolar dentro de la práctica docente se generan saberes diversos los cuales no siguen necesariamente un modelo establecido. (Martínez, 2009, p. 30)

La práctica del docente se ajusta a los requerimientos particulares de la escuela multigrado, sus formas de enseñanza son las que consideran pertinentes y que les han dado resultados. Su experiencia le permite construir conocimientos que se expresan en su dominio de contenido, organización del grupo y pericia.

1.1.1 De la política educativa al aula multigrado

Desde la política educativa se plantean propuestas de mejora para brindar una educación de calidad. Sin embargo, quedan pendientes debido a que se considera para la elaboración de dichas propuestas a las escuelas de organización completa, siendo que las escuelas multigrado representan más de la mitad de las escuelas primarias del estado, lo anterior desencadena problemáticas que tienen que ver con infraestructura, rezago educativo, planeación y la puesta en práctica de actividades y estrategias.

La educación en nuestro país siempre tuvo el interés por mejorar las condiciones de vida de los habitantes y de construir un desarrollo económico, social y cultural de México, desde el principio de la encomienda “buscar la grandeza de lo humano” (Ocampo: 2005, p.140). Al crearse la Secretaria de Educación Pública el 3 de octubre de 1921, se realiza una lucha contra el analfabetismo realizando varios esfuerzos por consolidar el sistema educativo en México siendo la educación permanente y el desarrollo de la comunidad una preocupación de la posguerra que se desarrolla en México a raíz de la Revolución Mexicana.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos en materia de educación siguen grandes pendientes y enormes vacíos en la educación aun después de la consolidación del artículo 3º constitucional en cuanto a la educación laica, nacional, obligatoria y gratuita, vacíos que giran en torno a la educación nacional e integral.

La Secretaria de Educación Pública en los últimos años ha tratado de revertir esta situación, con la creación de capacitaciones de actualización, programas federales destinados a abatir el rezago educativo en el sector educación rural y urbano que están marginados debido a las situaciones de desventaja en la que se encuentra, sectores que a simple vista parecen mundos distintos con formas de vida totalmente distintas, pero que coinciden en sus problemáticas que tienen que ver con la educación del aula multigrado.

Debido a que la organización de la educación multigrado alude a “las formas en que se agrupan los grados, los ciclos o los niveles según se trate de escuelas unitarias, bimaestros, trimaestros o cursos comunitarios” (Mercado, 2000, p.16). La organización del aula también incluye el uso de los materiales y la participación de los alumnos en las distintas agrupaciones que hacen los Maestros por tanto, la organización del aula para lograr los aprendizajes esperados es un factor primordial porque reflejan la conducta del maestro y demanda las distintas actividades del proceso de enseñanza.

Comienza en 1917 una lucha de reforma en donde el eje central será la educación laica, por lo que nuevamente se postula en el artículo 3º la educación será libre pero laica en su nivel básico. Esto da la pauta para que nuevamente se reestructure el artículo diciendo que la educación será libre pero laica, sin que se enseñe la palabra de Dios en las aulas. Independientemente de que sean públicas o privadas, por lo que queda prohibido que el maestro mencione algo respecto a ninguna religión, de cierto modo ser neutral porque tampoco ha de juzgar los ideales de sus alumnos respecto a su idea de la iglesia.

Un “53% de las escuelas primarias en el Estado está compuesto por escuelas multigrado” (INEE, 2018, p. 236), entonces podríamos decir que es complicada la labor del docente y más si cuenta con una doble responsabilidad, el de docente y el de director comisionado que se encuentra en una comunidad retirada, que no cuenta con los recursos necesarios para llevar cabo su labor.

La planeación educativa de Gabino Barreda propone una reorganización de la escuela basada en la reforma en donde se postula que se debe acabar con el positivismo que fue no bien vista por los liberales y católicos. Puesto que sugiere un estudio de “la lógica que no nazca de lo abstracto sino de la práctica, afirmando que la separación entre la teoría y la práctica solo da lugar al desorden” (ZEA, 1985, p.122). Barrera apuesta a la educación como la única salida de la ignorancia y la luz para el cultivo del orden social.

El problema de que no se logren los aprendizajes en el alumno “no es exclusivo del programa de estudios o los planes, mucho menos se soluciona con una reforma educativa, sino más bien requiere de la participación de múltiples actores” (Brambila, 2010, p. 25). En las que resalta la labor docente dentro del aula. Desde el análisis de cómo es que el docente lleva a cabo su práctica dentro del aula multigrado, si bien es cierto tendría que revisar varios programas para realizar su planeación, pero se hace necesario analizar con profundidad cómo es que la define,

cuáles son prioridades, limitaciones, expectativas, enfoque, adecuaciones, cuál es la influencia de la formación y el perfil del docente.

Labor docente que tiene que ver con la planeación y la puesta en práctica de actividades y estrategias con la elaboración de material didáctico se ve limitada en cuanto a tiempo efectivo por la carga excesiva de trabajo, cuando el docente es saturado con documentación que se tiene que entregar a la supervisión y desconoce cómo realizarla o no tiene acceso a las distintas plataformas por no contar con internet o porque la página está saturada, puesto que las escuelas multigrado tienen las mismas carga administrativa que las escuelas de organización completa.

En este sentido existen propuestas para trabajar en el aula multigrado que consisten en el trabajo por proyectos formativos, que tienen que ver con trabajar con varios grupos al mismo tiempo, a partir de un aprendizaje esperado, dicho proyecto se plantea de manera bimestral por lo que se abarcan varios aprendizajes esperados pero es imposible abarcar todos los que marca el programa en donde se establece que al día se tiene que lograr un aprendizaje esperado por día.

Algunos maestros deciden trabajar por contenidos para lograr el mayor número de aprendizajes esperados posibles, pero la desventaja se encuentra cuando se pierde tiempo entre clases y los alumnos están en espera, sin embargo la planeación de cada materia de varios grupos también es una actividad que tiene que ver con la revisión de varios programas, en ambos casos a pesar de los esfuerzos es imposible abarcar todos los aprendizajes esperados de manera profunda.

Del total de escuelas primarias en el país, 44 por ciento, que equivale a 43 mil 673 tienen una organización escolar multigrado y 11.3 por ciento pertenecen al servicio comunitario, es decir 11 mil 231 escuelas reporta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el Panorama Educativo de México, en su más reciente edición 2013. Mientras que en México las escuelas multigrado representan un 51% para el 2018.

El tema de las escuelas multigrado surgió como un programa compensatorio para satisfacer la necesidad de llevar educación o alfabetizar a las comunidades de los lugares más alejados geográficamente y de esta manera abatir el rezago educativo. Han pasado de ser percibidas las necesidades de la escuela multigrado al exigirle resultados de igual manera a las escuelas de organización completa aun cuando las escuelas multigrado precisamente por encontrarse en zonas lejanas tienen varias carencias.

1.1.2 Expectativas para la escuela multigrado desde la reforma educativa

La reforma educativa en materia de calidad de educación, propone la evaluación docente como punto de partida. Deja fuera las causas de las problemáticas que existen en la escuela multigrado en cuanto a material específico como el plan y programa. Sin embargo, atiende carencias de infraestructura en las escuelas con programas federales.

La reforma educativa surgió como la oportunidad de exigir al magisterio que con su labor: educar con calidad. La sociedad se siente segura de que adquiriría una educación de calidad con maestros mejores preparados, pues esto era una promesa de campaña del presidente Enrique Peña Nieto con su estrategia de evaluación docente para capacitado y actualizado.

Lo que para la ciudadanía representaba una garantía de educación para sus hijos, sin voltear a ver que el verdadero problema no son los docentes en su totalidad o por lo menos no son los únicos culpables de la baja calidad de educación sino que tienen que ver con varios factores como: la infraestructura o el escaso de material, entonces porque “con la reforma educativa se pretende atacar las consecuencias y no las causas” (Albarrán, Baldomero; Miranda, Adela y Teutla Otilio, 2014, p. 70).

Es claro que estas exigencias al magisterio incluye a las escuelas multigrado en donde el docente tiene que trabajar con más de un grupo a la vez, a pesar de que los planes y programas están diseñados para escuelas de organización completa y esto implica tener las mismas exigencias para implementar en el aula como lo son las actividades para iniciar bien el día, la implementación de cuenta cuentos, resolución de problemas matemáticos, actividades de lectura y escritura, olimpiadas y concursos.

Se tiene que participar de manera obligatoria y existe cierta exigencia en cuanto a los resultados donde ¿enseña a leer y escribir o prepara a los alumnos para los concursos? esta es una de las problemáticas a las que se enfrentan y más cuando además de todo se tienen que atender reuniones o cursos y se descuida al grupo.

La Reforma Educativa en específico la evaluación docente, representó una desestabilidad laboral, es decir, si anteriormente tenían un trabajo seguro ahora este sería temporal condicionado por una evaluación que no estaba bien definida al estar en constante cambio y para aprobarla los docentes se remitían a un sinfín de cursos y recursos que consideraba lo apoyarían para lograr un resultado por lo menos suficiente, esto sin duda alguna representó un desgaste físico, emocional, laboral y económico para el docente principiante quien tenía que presentar una evaluación diagnóstica además de atender a varios grupos y con dirección comisionada.

Con el deseo de que esta reforma retrocediera se comienza una serie de marchas y manifestaciones que afectaron a todos menos a las elites y al poder político por que supieron muy bien cómo controlar diciendo que serían despedidos los docentes que no presentaran el examen de permanencia y además todos los que no se encontraran laborando y estuvieran en marchas, de esta manera volvió a tener el control de la situación.

Una reforma laboral como señala Ornelas:

Comienza con la permanencia de docentes frente al servicio y no con el análisis de libros y currículo, planes y programas para mejorar la educación si no que fueron directamente a lo económico a cómo obtener más recursos, no fue una reforma académica centrada en calidad y la relevancia de los contenidos, empezando con la educación inicial, segundo atacar de frente el rezago educativo, incrementar la matrícula". (Ornelas, 2008, p. 71)

La situación que se vive dentro del aula multigrado en cuanto a la organización de contenidos y tiempos para lograr los aprendizajes esperados en donde se hace necesario la revisión de varios programas para encontrar aprendizajes en común entre varios grupos para poder determinar estrategias, actividades y materiales.

El docente se enfrenta a un reto con la reforma educativa con el trabajo de clubs y evaluación, a la que le sumamos la gestión que tiene que realizar el director comisionado ante la presidencia o programas federales como lo son: escuela de la reforma, escuela digna, escuela de calidad, etc. programas que surgen como puerta de entrada a la privatización de la educación por que los directivos al recibir el dinero destinado para la mejora de la infraestructura de la escuela que se derivan de dichos programas tienen la obligación de entregar la documentación original del terreno escolar como una garantía a un préstamo o como sinónimo de empeño, ciertamente es claro que de ninguna manera la escuela podrá pagar la cantidad del dinero que se les fue entregada ya que esta asciende a los \$500,000.00 por lo que se puede deducir que al no pagar la cantidad la escuela pasa a ser propiedad privada.

Por otra parte si realizamos un análisis a lo que tiene que ver con la propuesta elaborada para las escuelas multigrado que fueron "basadas principalmente en los contenidos del plan y programa de estudio de 1993; y los libros de textos que recibirían gratuitamente los niños de las escuelas primarias de la Republica" (Torres, 1985, p.95). Al ser distribuidos a nivel nacional tienen la característica de homogeneizar la educación a nivel nacional sin considerar las escuelas multigrado, en este aspecto es preocupante que desde 1959 cuando se entregan los primeros libros hasta la fecha sigan sin considerar el trabajo en la escuela multigrado.

Otro aspecto relevante que ha tenido la escuela multigrado ha sido la escasa asesoría y el acompañamiento que recibe el docente de nuevo ingreso por parte de los apoyos técnicos para centrar la atención a la propuesta elaborada para escuelas multigrado basados en los libros y contenidos nacionales, sin contemplar las características de las lenguas y culturas de los pueblos originarios; es decir, sin considerar a los estudiantes que concurren con diferente cultura, lengua y conocimientos que provienen de sus prácticas cotidianas familiares y comunitarias.

El docente del aula multigrado se enfrenta en su vida cotidiana en el desarrollo de su práctica ante los procesos pedagógicos, infraestructura con la que se cuenta y de materiales como los programas que no contemplan la escuela multigrado. En concreto los distintos actores educativos, sociales y políticos que influyen sobre la realidad socioeducativa de estas escuelas y aulas, así como sus necesidades, demandas y expectativas influyen en la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.1.3 El plan de estudios y el aula multigrado

Las autoridades educativas reconocen que las escuelas con modalidad multigrado representan más de la mitad de las escuelas del estado, su carencia de infraestructura, ausentismo de docentes que buscan controlar con la firma del libro de entradas y salidas. El Plan Sectorial de Desarrollo 2019 establece la creación de becas para niños y jóvenes en situación de pobreza para garantizar su educación. Sin embargo, no menciona como solucionar los problemas de incongruencia del plan y programa de estudio con el trabajo que demanda la escuela multigrado.

El plan de estudios de educación básica fue creado con la finalidad de definir las competencias, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes de educación

básica que abarca el espacio formativo que comprende la escolaridad compuesta de preescolar (general, indígena e inicial), primaria (general e indígena) y secundaria (general, técnica, telesecundaria, para trabajadores, migrantes e indígenas).

Cabe destacar que cada uno de estos planes de estudio está diseñada de manera homogénea para las escuelas de organización completa debido a que contempla el trabajo por grado de manera individual, así como la planeación y el logro de los aprendizajes esperados.

Los docentes de escuela multigrado tienen que planear para más de un grado a la vez y desarrollar su clase, de manera simultánea abarca aprendizaje esperado de cada uno de los grados que atiende. En este sentido la manera en cómo los docentes llevan a cabo el desarrollo de actividades dentro del grupo multigrado implica más que solo tiempo para la organización también lo es para su implementación y evaluación. Debido a que si la forma de trabajo dentro del aula que plantea el plan y programa de educación primaria indica un trabajo por contenidos resulta complicado realizar actividades grupales con más de un grupo y al trabajar por contenidos implica que el docente realice más de una planeación y evaluación, además de que se pierda tiempo al atender de manera particular a cada grupo.

En la búsqueda de facilitar el trabajo del docente multigrado y reducir el tiempo de planeación para dedicarla a la implementación de la didáctica se diseñaron los proyectos formativos en el 2011, que “buscan abordar problemas del contexto, y en ese sentido es la estrategia más integral para la formación y evaluación de las competencias” (Tobón y Mucharraz, 2010, p. 3). Así mismo, los proyectos formativos permiten la formación y movilización de los distintos saberes, que tienen que ver con la transversalidad y el trabajo de contenidos y aprendizajes esperados para el logro de competencias.

En este sentido los proyectos formativos son una estrategia general e integral para lograr las cuatro metas claves que propone el ámbito de formación: formar y consolidar el proyecto ético de vida, tener emprendimiento, desarrollar las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa. Esta estrategia consiste en “un conjunto articulado de actividades para resolver uno o varios problemas del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, ambiental-ecológico, cultural, científico, artístico, recreativo, deportivo, etc.), buscando la formación de al menos una competencia y logrando un producto concreto” (Tobón, 2010, p. 31). Por lo que se puede deducir que la diferencia entre un proyecto de aula y un proyecto formativo tiene que ver con resolver problemas del contexto al mismo tiempo en que se desarrollan las competencias.

Sin embargo, así como toda actividad conlleva a ventajas y desventajas podemos ver las bondades del trabajo por proyectos que se refieren a fomentar el trabajo por equipos, la convivencia, contextualizar el aprendizaje, trabajar con más de un aprendizaje esperado a la vez, mientras que sus desventajas radican en que los alumnos tienden a confundirse en cuanto a las actividades y propósito, la cantidad de tiempo para lograr un aprendizaje es mayor, los contenidos no son profundizados sino tocados de manera superficial debido a que “la aptitud se define por la cantidad de tiempo que necesita un alumno para alcanzar el dominio de determinada tarea escolar” (Shulman, 1989, p. 21). El tiempo es un factor importante en las escuelas multigrado porque para lograr los aprendizajes de un grupo es el mismo tiempo que se tiene considerado para una escuela de organización completa y es el mismo tiempo que tiene un docente de una escuela multigrado para lograr los aprendizajes de 2 a 6 grupos.

No obstante, no hay nada estipulado dentro del plan y programa acerca de cómo trabajar en la escuela multigrado debido a que el trabajo por proyectos formativos no solo no está integrado en el programa, sino que ésta modalidad de trabajo es opcional y se puede realizar modificaciones o incluso el mismo docente puede

diseñar estos proyectos para adecuarlos a su contexto siguiendo así como solo una propuesta de trabajo en este tipo de escuelas.

1.2 La escuela multigrado en el contexto educativo estatal

Las autoridades educativas reconocen que las escuelas con modalidad multigrado representan más de la mitad de las escuelas del estado, su carencia de infraestructura, ausentismo de docentes que buscan controlar con la firma del libro de entradas y salidas. El Plan Sectorial de Desarrollo 2019 establece la creación de becas para niños y jóvenes en situación de pobreza para garantizar su educación. Sin embargo, no menciona como solucionar los problemas de incongruencia del plan y programa de estudio con el trabajo que demanda la escuela multigrado.

“Los maestros vienen poco”, “faltan mucho”, “salen temprano” y “cuando vienen no enseñan nada” son expresiones de padres y niños en razón de las escuelas multigrado como consecuencia de la poca supervisión escolar. La ausencia constante del docente que fue controlado con el registro oficial de su asistencia al firmar el libro de entradas y salidas, la información de los supervisores y de los mismos maestros construyen un año escolar promedio de 100 días de clase con un rango que abarca desde 80 días trabajados por algunos, hasta los 150 de unos cuantos, más cumplidos sobre los 200 días del calendario oficial.

Este hecho, sumado a los frecuentes cambios de personal docente quienes buscan cambios de zonas o permutas en su beneficio personal con la cercanía a su lugar de origen, aunado a esto le sumamos las salidas constantes a supervisión escolar para la entrega de documentación, acudir a reuniones oficiales, llamados sindicales o cursos a los cuales el docente asiste.

En lo que se refiere al aspecto pedagógico en cuanto a las prácticas de enseñanza dentro del aula multigrado se dificultan a razón de distintas problemáticas a las que

se enfrentan día a día como lo son: la infraestructura, material didáctico, electricidad, libros y problemas de alimentación que se vive en las escuelas rurales multigrado del Estado de Hidalgo. Estas dificultades tienen que ser resueltas por el docente quien también desempeña el papel de director y resta tiempo a su trabajo pedagógico para gestionar y organizar a la comunidad educativa para cubrir las necesidades de la escuela.

En lo que refiere al ausentismo es preciso recordar que el aislamiento y la ausencia de los servicios básicos en los lugares rurales se encuentran mínimas condiciones para instalarse lejos de su familia, el traslado diario, que incluye una larga caminata, permiten entender la cantidad de razones personales que tiene el docente para faltar a clases.

Entre los docentes dentro de la zona escolar 045 hay un escalafón horizontal que consiste en lograr el acceso a “mejores lugares en lugares céntricos que por lo regular son escuelas de organización completa, ya sea con mejores servicios o más próximos a su residencia familiar” (Sandoval, 1986, p. 61). Aunque esta no es justificante en su totalidad nos da un amplio panorama de la experiencia a la que se enfrenta el docente al llegar a una comunidad rural con una escuela multigrado.

El secretario de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), Joel Guerrero Juárez en su momento informó que en el estado existen alrededor de dos mil 500 escuelas multigrado, que representan más del 53 por ciento de los centros educativos de educación básica³. Es decir, más de la mitad de las escuelas primarias en el estado son multigrado por lo que hasta el 2017 se planteaba una estrategia de solución.

En la nueva estrategia de equidad que da conocer la dependencia se establece que hay 4 mil 858 escuelas multigrado y comunitarias del Consejo Nacional de Fomento

³ www.unionhidalgo.mx

Educativo (CONAFE), donde se atiende a 58 mil alumnos, que se ubican a un kilómetro de escuelas regulares. La dependencia federal destaca que se han identificado 583 planteles CONAFE que pueden ser parte del programa de integración, donde se atiende a 9 mil 252 alumnos de nivel básico (INNE, 2017, parra. 2). Sin embargo, esto se quedó en el dicho puesto que no logró su objetivo que entre las metas se incluye que para 2018, al menos 40 por ciento de los alumnos de educación básica.

La jefa del Departamento de Apoyo Técnico-pedagógico de la Dirección de Educación Primaria, de la SEPH, maestra Gisela Escamilla. Comentó que “hay 2 mil 456 escuelas multigrado, incluyendo particulares, de 7 mil 806 planteles de educación básica en la entidad” (01/12/07/18/Z, p. 1), en las cuales son atendidos varios niveles en una sola aula, lo cual se traduce en un trabajo dedicado y personal con los estudiantes. Además, cada asesor itinerante tiene asignadas de manera permanente escuelas que visita dos veces al mes, durante todo el ciclo escolar, para fortalecer las prácticas de enseñanza de los profesores y darles seguimiento a los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En lo que se refiere al Plan Sectorial de Desarrollo 2019 se establece la creación de becas para niños y jóvenes en situación de pobreza, mismo que establece un apoyo económico para lograr una equidad y garantizar la educación. Sin embargo, no menciona de qué manera se apoya en el plan y programa para contribuir el trabajo del maestro multigrado, se mira al rezago educativo como sinónimo de pobreza.

1.3 La comunidad rural como un escenario para la creación de escuelas multigrado

La escuela multigrado surge como una estrategia para llevar la educación a los lugares más lejanos con la finalidad de elevar la alfabetización, siendo estos lugares las comunidades rurales. Sin embargo, las necesidades particulares de la escuela

multigrado de no contar con un plan y programa específico así como libros de texto se visualizan como problemáticas, al trabajar con los que están diseñados para escuelas de organización completa que no responden a sus necesidades derivadas de las características de la comunidad rural.

La escuela rural en los años posrevolucionarios se caracterizó por la creación de pequeñas escuelas. El proyecto inicial de la SEP que se denominó “casa del pueblo con la intención de cambiar radicalmente la enseñanza que se brindaba por medio de la iglesia” (Arellano, 2014, p. 24). Estas escuelas que se crearon donde también eran atendidas por un maestro que lograron introducir prácticas importantes, como huertos y granjas, pequeñas industrias, deportes y el teatro al aire libre en busca del desarrollo favorable para las comunidades.

La organización interna de los grupos y la enseñanza académica en razón de la cuestión pedagógica recibió poca atención debido a que se plantean los programas y los libros de texto pensados para las escuelas de organización completa. Las escuelas multigrado se enfrentan a una realidad, en donde este tema no ha logrado ser de relevancia para la agenda política.

En 1936, la SEP tras el cambio en el mandato constitucional de 1934, unificó bajo una sola dirección los departamentos de escuelas rurales y escuelas urbanas en los estados y territorios, lo cual eliminó la diferencia formal entre los programas destinados al campo y a la ciudad, la reforma cardenista sí logró legitimar y reglamentar la primaria de seis grados para todos y planteó la necesidad de contar con un programa nacional uniforme, criterio vigente hasta nuestros días. El argumento era válido y en la constitución específicamente en el artículo 3º redacta que todos los niños mexicanos tienen derecho a una misma educación, por lo que no debían existir escuelas de segunda o de tercera para ricos y pobres.

Después de la revolución mexicana surge la necesidad de atender a la población en términos de educación, así mismo se plantean alternativas que dan respuesta a dicha demanda como lo es el hacer llegar la educación a todos los rincones del país para abatir el rezago y las carencias de las comunidades, pero al mismo tiempo elevar los niveles de alfabetización, pasando por ser percibido que la mayor parte de la población se encontraba en lugares rurales o de difícil acceso, en donde los docentes tenían que llegar a fundar las escuelas, organizando a la comunidad y convirtiéndose en su líder para organizar al pueblo.

Se propone un proyecto de escuela rural con las escuelas rudimentarias durante la gestión del presidente Francisco León de la Barrera con el propósito inicial de enseñar a leer y escribir. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en el periodo de Vasconcelos surge una preocupación por la educación y surgen más escuelas en el sector rural.

Lo anterior deriva de una de las características de los lugares rurales donde se carecen de varios recursos como: alumbrado público, agua potable y drenaje, la gente vive del campo de la cosecha de productos de temporal en donde muchas veces no son fructíferas, sin embargo estos productos los ayudan a sobrevivir, cabe destacar que para el cultivo o cosecha el trabajo en familia destaca por lo que se refleja en la escuela en periodos de siembra o cosecha la ausencia de los alumnos. En este sentido la escuela rural denominada casa del maestro, tenía el objetivo de integrar al campesino al progreso nacional.

Cabe destacar que, en la búsqueda de la alfabetización de comunidades rurales con la creación de escuelas, estas fueron multigrado donde el profesor o profesora enseña a más de un grado educativo al mismo tiempo; es decir, uno, dos o más cursos en una misma aula con diferentes grados. Por lo general las escuelas multigrado se encuentran ubicadas en sectores rurales o en lugares bastantes

apartados con poco acceso a tecnologías y que no poseen grandes recursos económicos para cubrir las necesidades de la escuela.

La escuela surge de la necesidad de atender a los niños que viven en localidades pequeñas y aisladas a lo largo del país, y de las cuales una gran parte se ubica en comunidades indígenas. En su mayoría, las escuelas multigrado no cuentan con un gran número de estudiantes ni de docentes dentro de ellas, además en algunos casos las jornadas educativas son más reducidas, como algo común de esta modalidad de educación derivado del trabajo administrativo, asistencia a cursos y reuniones por parte de los docentes, pero sin embargo logran cumplir con el fin que estas tienen, el de llevar la educación a los rincones más apartados del país aunque esta no se brinde de la misma manera de las escuelas de organización completa o urbanas.

Básicamente se distingue dos tipos de escuelas multigrado. Las escuelas unitarias, en las cuales un docente enseña a niños de los seis grados y en donde comúnmente ejerce la comisión de director del centro educativo y la escuela polidocente multigrado que cuenta con dos o más docentes, pero que no son suficientes para atender a cada grado individualmente y cada docente atiende a dos grupos o más a la vez.

En muchas partes la lucha para acabar con las escuelas multigrado es prioridad, pero cabe mencionar además que si éstas no existieran muchos niños quedarían “sin acceso a la educación, es por ello que en vez de eliminar estas escuelas se están potenciando de recursos para mejorar la calidad de la educación” (Valdivia, 2005, parr. 28). Por parte de la OCDE desde 1991 países como Chile y Uruguay se ponen en práctica programas de acompañamiento.

El aceptar que las escuelas multigrado existen, que cumplen objetivos y roles importantes para nuestra sociedad. Además, hay que reconocer que existen algunas de estas escuelas que poseen un muy buen funcionamiento, que están

bastante viene organizados a pesar de los muchos problemas que se enfrentan para lograr cumplir con el currículo y el trabajo administrativo.

Retomo a la comunidad de La Florida Cardonal como el campo de investigación derivado de sus características rurales y contar con una escuela primaria general multigrado en donde se encontró que laboran docentes con las cualidades necesarias para caracterizar al docente principiante y experto.

La comunidad es una zona de emigrantes, reconocida por su monumento al dólar a la entrada del pueblo. Fue la primera comunidad en el país en donde se puso en marcha el programa de PROGRESA⁴ por ser una zona de alta marginación. En esta comunidad hay una escuela multigrado, es una de las más alejadas de la zona, constituida por 11 escuelas de las cuales 6 son multigrado y en donde constantemente se envían docentes de nuevo ingreso.

Se encuentran en su mayoría en comunidades rurales, en donde hay pocos habitantes, carecen de servicios públicos, falta de fuentes de empleos y son de difícil acceso. Los padres de familia optan por emigrar y dejar a los niños a cargo de tíos o abuelos.

La escuela primaria general “Adolfo López Mateos”, es multigrado y se encuentra dentro de una comunidad rural, es de organización poli docente que cuenta con 4 maestros, dos son de nuevo ingreso y dos tienen entre siete y nueve años de servicio y en su totalidad cuentan con Licenciatura, en donde un docente de nuevo ingreso tiene la comisión de director con un grupo a su cargo.

No obstante, a pesar de que el diseño de las escuelas multigrado es para atender a poblaciones con pocos habitantes estas han crecido en los últimos años, por lo

⁴ El Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) fue posterior al de Solidaridad y su principal objetivo fue atender las diferentes causas de la pobreza. Este programa que se inició en agosto de 1997, benefició de manera directa a las familias más necesitadas.

que los grupos son pequeños y oscilan entre 10 y 15 alumnos al tener dos grupos al mismo tiempo se estima que atienden alrededor de 25 alumnos de distintos grupos. Esta problemática que se presenta en la actualidad se acrecentará debido a que, si al docente se le complica trabajar con más de un grupo, su labor es más complicada aun a razón de que se atienden a varios niños al mismo tiempo.

1.3.1 La vida cotidiana del docente en el aula multigrado

La vida cotidiana del docente principiante y experto en el aula multigrado está marcada por dificultades a las que enfrentan, que tienen que ver la organización de contenidos en la planeación, dificultad para articular la teoría y la práctica, escaso acompañamiento pedagógico y la dificultad de trabajar con varios grupos de manera simultánea derivado de la formación que recibieron para trabajar con un solo grupo.

La modalidad escolar multigrado atiende a la mayor parte de la población rural en crecimiento y a las más marginadas en contextos de pobreza, sin embargo parece pasar inadvertida o invisible para las autoridades educativas y para el presupuesto el gobierno en la autorización de reformas educativas que no las contemplan, lo que conlleva a los docentes a trabajar en condiciones poco favorables de infraestructura, equipamiento y materiales.

Por definición la vida cotidiana es lo que fluye, lo corriente, donde muchas veces la conciencia observadora ni pregunta ni interpreta, pues todo se hace normal, transcurriendo dentro de las estructuras de esa realidad. Por tanto, marca a los sujetos, facultándolos directa e indirectamente para desempeñar las acciones, a través de las experiencias que se comparten". (Uribe, 2014, p. 110)

La situación que se vive dentro del aula multigrado en cuanto a la organización de contenidos y tiempos para lograr los aprendizajes esperados en donde se hace necesario la revisión de varios programas para encontrar aprendizajes en común entre varios grupos para poder determinar estrategias, actividades y materiales aun careciendo con la infraestructura adecuada y recursos necesarios el docente se

enfrenta a un reto al que le sumamos la gestión que tiene que realizar el director comisionado ante presidencia o programas federales como lo son: escuela de la reforma, escuela digna, escuela de calidad, entre otras. Se presenta una excesiva rotación y ausentismo del maestro, que al mismo tiempo también tiene que ver o están asociados a capacitación y actualización pedagógica, reuniones de carácter administrativo, etc.

Se puede apreciar que es complicado que se cumplan con la totalidad de días hábiles obligatorios porque el docente que desarrolla el papel de director comisionado acumula ausencias adicionales por tener que ir a la supervisión, que en la escuela unitaria se traduce en suspensión de clases. Ausencias que en ocasiones son para atender llamados y propuestas para la atención a grupos multigrados mismas que no son suficientes porque el problema no son solo materiales, sino que tiene que ver otros aspectos como la carga excesiva de trabajo, el que los programas estén diseñados para escuelas de organización completa.

Las carencias del aula multigrado y la formación del docente es poco pertinente para la atención a grupos multigrados puesto que la formación que reciben en las escuelas normales tienen que ver con conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias profesionales, así como sus unidades o elementos que implican la práctica educativa. Sin embargo, no se enfocan de lleno al trabajo del aula multigrado. Si bien es cierto la teoría es distinta de la práctica y si esta no está bien definida en razón del papel a desarrollar dentro del aula se complica más en la puesta en práctica como menciona el profesor Eduardo considerado para esta investigación como docente principiante (PP) en una entrevista, en lo sucesivo se utiliza la letra "E" para referirse a entrevista y la letra "O" al inicio de la cita para hacer referencia a observaciones realizadas.

La teoría y la práctica es diferente y más si viene de unas personas que nunca han trabajado en escuelas multigrado y diseñan desde el deber ser, pues es fácil decir,

pero no hacer, además si no consideran todo el trabajo administrativo que tenemos que hacer. (E6/03/05/18/EPP, p.18)

Para todo profesional es tan sensible este vínculo entre teoría y práctica; es decir, entre lo que hace y debería de hacer, mientras que una se postula desde el deber ser otra se enfoca a la realidad de la puesta en práctica de la teoría, en el caso de un docente quien se prepara en el aula de clase para enseñar a un grupo, se enfoca a estrategias y dinámicas e incluso a la didáctica. Sin embargo, el verdadero trabajo no es dominar la didáctica o estrategia sino más bien está en poner en práctica lo que aprendió teóricamente. En la medida en que éste las pone en práctica va adoptando o desechando lo que le funciona.

Un claro ejemplo en el aula de clase es que en el programa de estudio se muestra desde la teoría el tiempo en que el docente debe de dedicar a cada materia así como también el tiempo que le debe tomar para lograr un aprendizaje, el docente tiene como responsabilidad de “cumplir de manera oficial con el horario, pues es el quien se encarga de que las cosas comiencen y acaben a tiempo en términos más o menos exactos” (Jackson, 1990, p. 10). Cuando en realidad para un docente en un aula multigrado la organización del tiempo para lograr los aprendizajes se complica debido a que se trabaja con varios grupos de manera simultánea.

Asimismo, el material es descontextualizado para la escuela multigrado. Si realizamos un análisis a lo que tiene que ver con la propuesta elaborada para las escuelas multigrado que fueron basadas principalmente en “los contenidos del plan y programa de estudio de 1993; y los libros de textos que recibirían gratuitamente los niños de las escuelas primarias de la república” (Torrez, 1985, p. 95). Se distribuyen a nivel nacional tienen la característica de homogeneizar la educación nacional sin considerar las escuelas multigrado, en este aspecto es importante resaltar que desde 1959 cuando se entregan los primeros libros hasta la fecha sigan sin considerar el trabajo en la escuela multigrado.

Otro aspecto relevante que se vive en la escuela multigrado misma que no contempla la reforma educativa es dar cuenta de la asesoría y el acompañamiento que recibe el docente de nuevo ingreso por parte de los apoyos técnicos, para centrar la atención de la propuesta elaborada para escuelas multigrado basados en los libros y contenidos nacionales sin contemplar las características de las lenguas y culturas de los pueblos originarios; es decir, sin considerar a los estudiantes que concurren con diferentes culturas, lenguas y conocimientos que provienen de sus prácticas cotidianas familiares y comunitarias. De tal manera el docente es quien tiene que orientar su práctica y realizar propuestas para organizar su labor dentro del aula y al mismo tiempo su deber administrativo.

Aspectos que han quedado aislados en la elaboración de los materiales para la escuela multigrado por lo que el docente del aula multigrado se enfrenta en su práctica cotidiana; hay una brecha entre los procesos pedagógicos, infraestructura, materiales y programas que no contemplan la escuela multigrado. En concreto los distintos actores educativos, sociales y políticos que influyen sobre la realidad socioeducativa de estas escuelas y aulas, así como sus necesidades, demandas y expectativas influyen en la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.4 El contexto singular del aula multigrado: La Florida

El contextualizar la escuela multigrado permite identificar las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos a partir de las características propias que presenta la comunidad rural como son la emigración, tradiciones arraigadas, escasa autoridad de las madres de familia para la toma de decisiones que tienen que ver con la educación de sus hijos, la pobreza y la doble función del docente al atender a varios grupos a la vez y al mismo tiempo ser director comisionado.

La población de la comunidad de la Florida es pequeña, tienen arraigadas tradiciones religiosas como el día de muertos, posadas, día de la Virgen de Guadalupe, etc. que repercuten en la escuela al no enviar a los niños a clase para asistir o realizar eventos de carácter religioso, sus habitantes muestran ser personas con un grado mínimo de estudios en este caso la educación primaria.

La comunidad cuenta con un aproximado de 1200 habitantes en donde sólo habitan en su mayoría señoras, personas de la tercera edad y niños, debido a que los jóvenes y jefes de familia emigran a los Estados Unidos en busca de mejores oportunidades de empleo y mejorar su calidad de vida. El asunto migratorio surge como una esperanza de crecimiento y sostenimiento familiar, en donde en muchos de los casos ambos padres emigran dejando a sus hijos al cuidado de los abuelitos, tíos o con alguna vecina, situación que repercute en el desempeño escolar de los niños.

Es de resaltar el papel que juegan las madres de los niños dentro de la institución, debido a que durante las reuniones que se llevan a cabo de manera bimestral en la escuela en donde la directora comisionada da a conocer a la comunidad escolar las necesidades de la escuela y los avances a los trabajos que se realizan en la misma por parte de los padres de familia, al momento en que la directora pide opiniones de cómo se llevará a cabo las faenas o cooperaciones. Se escuchan comentarios entre pasillos “maestra y no le puedo dar una respuesta porque deje le pregunto al papá de mi hijo, a ver que dice, porque yo no le puedo dar una respuesta” (O2/10/06/18/ p.2).

Las madres de familia están atentas a lo que les dicen sus esposos por lo que para tomar cualquier decisión que esté relacionada a la escuela tienen que dar parte a sus esposos, quien tiene que dar su consentimiento y su opinión a pesar de que no se encuentren presentes, ante esta situación difícil para la directora llevar a cabo

trabajos de mejoramiento para la escuela debido a que las madres no dan una opinión y no se puede llegar a un acuerdo.

Se comprende que las madres de familia no tienen autoridad en la escuela, así como tampoco en la educación de sus hijos, como se puede apreciar en la siguiente situación observada frente a la escuela.

*Un niño le pidió dinero a su abuelita para ir a la tienda, ante esto la señora le contestó que primero debía comer y después ir a la tienda, el niño contestó si no me das dinero... le voy a decir a mi papá para que ya no te mande más dinero eee...".
(02/10/06/18/ p.4)*

La señora de inmediato saca de su bolsa y se lo da al niño, pero él se mostró inconforme diciéndole "yo quería dólares". Como podemos observar la influencia de los padres que se encuentran en el extranjero repercuten en la educación de los niños, puesto que algo que destaca en la comunidad y que en los últimos años se ha vuelto un atractivo para sus visitantes ha sido una placa al dólar de cuatro metros en donde ostenta el dibujo de un billete con dos jinetes en el centro y la leyenda "one dollar"; en los extremos, dos astas ondean banderas: una mexicana y otra estadounidense.

Esta placa para los pobladores representa un valor simbólico en términos de que el dólar les ha ayudado a superar la pobreza y marginación en la que se encontraban o en donde las remesas han surgido como una esperanza para los habitantes.

Cabe destacar que esta comunidad fue la primera a nivel nacional con el programa progresa 1997 (INEGI, 1999), al ser considerada como una de las comunidades con mayor marginación, ¿cuál fue la finalidad? combatir la pobreza extrema, en donde los habitantes de la comunidad en un principio comenzaban a emigrar a la ciudad de México o Pachuca para después hacerlo a los Estados Unidos en la búsqueda de salir de la pobreza en la que vivían.

Esta situación ha dado paso a que los padres de familia exijan una educación de calidad para sus hijos con el ideal de que logren una carrera universitaria y puedan encontrar un empleo para vivir modestamente y no tengan que emigrar a los Estados Unidos y alejarse de su familia, pero esto se ha convertido en una exigencia únicamente para los docentes, porque en sus hogares los padres o cuidadores del menor “han disminuido las tareas en el hogar como; el ir a leñar, pastorear borregos o acarrear el agua del pozo para uso doméstico” (E4/04/06/18/M. p.3). Con estas medidas los padres buscan que sus hijos dediquen más tiempo a realizar tareas escolares en casa.

La escuela multigrado Adolfo López Mateos de la comunidad rural de La carece de aulas en buen estado, mobiliario, recursos humanos para cubrir las necesidades, trabajan uno o más grupos al mismo tiempo en una misma aula con clases impartidas de manera simultánea, uno de los docentes tiene que realizar un doble rol el de docente frente a grupo y de director comisionado quien se tiene que encargar de gestionar para cubrir las necesidades prioritarias de la escuela.

El número de padres es reducido pero participativo, en razón de que al ser la principal característica de estas escuelas al encontrarse en lugares rurales las madres de familia en su mayoría se dedican al hogar y no tienen dificultad para atender a llamados por parte de la escuela para faenas o reuniones; sin embargo, carecen de los servicios públicos básicos.

El director debe cumplir con documentación y llamados de carácter administrativo por parte de supervisión, teniendo las mismas exigencias que las escuelas de organización completa en donde el director no tiene otra comisión y la supervisión se toma la libertad de hacer los llamados a reuniones, curso o entrega de documentación en horario de clases, obligando de alguna manera al docente del aula multigrado, quien tiene la comisión de director comisionado a abandonar sus grupos para asistir a los llamados o en el peor de los casos a suspender clase.

Si a lo anterior le sumamos que el director comisionado tiene que realizar asambleas con padres de familia por lo menos de manera bimestral, realizar festivales en fechas conmemorativas y el gran número de suspensiones es considerable el tiempo efectivo que se le reduce a la enseñanza.

1.4.1 La escuela primaria general multigrado “Adolfo López Mateos”

Para escribir el contexto institucional de la escuela multigrado y comprender la práctica educativa cotidiana del docente principiante y experto, se retoma la escuela primaria general con modalidad multigrado “Adolfo López Mateos” misma que se encuentra ubicada en la comunidad rural de La Florida, en donde laboran dos docentes expertos y dos principiantes.

En un principio cuando se fundó la escuela primaria general “ADOLFO LOPEZ MATEOS” estaba integrada por una matrícula mínima; es decir, tenía un rango de atención entre los 30 y 40 niños indígenas, a pesar de que los niños en su mayoría dominaba la lengua indígena, la comunidad decidió gestionar una primaria general para lo que argumentaron que no querían que sus hijos aprendieran a hablar la lengua materna.

Nos juntamos varios y en una asamblea dijimos que nuestros niños no aprendieran a hablar el hñahñu porque luego cuando se iban a la ciudad de México no se podían comunicar y éramos discriminados, entonces queríamos que mejor les enseñaran hablar español. (E4/04/06/18/M. p1)

A pesar del intento por erradicar la lengua materna de la escuela, los niños se siguen comunicando en hñahñu dentro de la escuela sobre todo cuando no quieren que el maestro entienda lo que dicen, se puede apreciar a simple vista como es que ha crecido la población escolar en los últimos años, en donde la matrícula ha incrementado considerablemente y con ello las necesidades de infraestructura, así como también la necesidad de más docentes.

Sin embargo, a pesar de que tiene una matrícula de 110 alumnos, no tienen los docentes suficientes para atender a cada grupo, por lo que solo tienen en su plantilla escolar cuatro maestros de los cuales uno realiza la función de director comisionado. Cabe destacar que los docentes atienden a más de un grupo con un aproximado de entre 15 y 20 alumnos por grado, lo que tiene como consecuencia que cada docente atienda a una matrícula de entre 30 y 40 niños.

Aparentemente el número de alumnos que atiende cada docente es relativamente correcto. Sin embargo, la labor del docente se ve complicada cuando tiene que compaginar una sola clase para dos grupos al mismo tiempo y aún más difícil es su labor cuando se enfrenta por primera vez a un grupo multigrado.

En la escuela existen políticas internas para designar puestos, como lo es la comisión de ser director, este trabajo está reservado para el docente de nuevo ingreso y sin pedirle opinión alguna es designada por sus compañeros y respaldada por el supervisor escolar quien lo asigna de manera directa. Al ser un docente de nuevo ingreso y no contar con experiencia alguna suele poner de su parte y empeño para desarrollar su papel como director.

No importa cuántos cambios quiera realizar el docente de nuevo ingreso como director comisionado en la escuela o las veces que plantee nuevas formas de trabajo, porque este suele ser solo una figura pues quien realmente dirige la escuela es el maestro con mayor experiencia, mismo que lo guía y aconseja de cómo trabajar en la comunidad escolar o cómo relacionarse con los padres de familia y la manera en que se debe de dirigir a los alumnos.

*Yo le agradezco mucho a mis compañeros que me han ayudado a organizar los festivales y reuniones con los padres de familia, aunque yo llevo a cabo las reuniones me dicen como dirigirme a los padres, porque ellos ya saben cómo son y los conocen, en realidad aquí si uno no trabaja como dicen los padres lo terminan corriendo a uno".
(E1/07/05/18/EPP. P.2)*

Cabe destacar que la orientación que recibe el docente de nuevo ingreso no solo es en la cuestión de organización de la comunidad educativa, sino que también tiene que ver con la cuestión pedagógica, debido a que no tienen ninguna experiencia de haber trabajado con alumnos y mucho menos en un aula multigrado. El docente de nuevo ingreso pide consejos a sus compañeros de cómo trabajar con varios grupos a la vez.

Cuando los docentes comienzan a poner en práctica actividades para lograr el aprendizaje en sus alumnos, prueban una y otra vez estrategia o dinámicas, de las cuales retoman las que les son funcionales, en las entrevistas realizadas a docentes de nuevo ingreso encuentro que el docente pone en práctica todos los consejos recibidos debido a su desesperación e incertidumbre de no saber cómo trabajar con varios grupos a la vez, como refiere el profesor Cecilio considerado en esta investigación por sus características como docente (PP).

Para enseñar a mis niños le hago de una forma y de otra y de otra hasta que encuentro algo que me dé resultado, al principio me desesperaba porque veía que dejaba muchos contenidos fuera y los que abordaba no quedaban claro en los alumnos, entonces dejé de trabajar con los proyectos formativos. (E1/06/05/18/CPP, p. 2)

En este sentido es importante acotar que el trabajo por proyectos formativos es una propuesta del estado para trabajar en escuelas multigrado, su primera edición fue en el 2009 y posteriormente en el 2014, sin embargo, en la escuela primaria “ADOLFO LOPEZ MATEOS” no se trabaja por proyectos formativos cuando argumentan que no se abarcan todos los contenidos del programa y el aprendizaje es superficial.

La forma de trabajo de cada docente es distinta, ya que unos trabajan por contenidos; en donde el docente organiza los contenidos similares de cada grado para trabajarlos, reforzando el trabajo contenido con el trabajo en la libreta y la tarea. Otros trabajan por guiones; en donde el docente realiza la organización de los contenidos con anticipación de tal manera que tengan orden, congruencia y se

profundicen los contenidos de cada grado, esto le permite al docente organizar los tiempos. Los proyectos transversales es otra forma de trabajo; el docente organiza y relaciona los contenidos de varias materias y grados para trabajarlos al mismo tiempo, esto le permite profundizarlos. Mediante las secuencias didácticas, el docente trabaja por materia y sigue la secuencia del libro de texto.

Cada docente trabaja de manera distinta para lograr los aprendizajes esperados. Cabe destacar que la manera de organizar el grupo multigrado también es distinta, mientras unos trabajan de manera grupal, otros trabajan por equipo, los separan por grados, usan alumnos monitores, llevan a cabo la tutoría entre pares e incluso para tener un mejor control del grupo dividen el pizarrón en el número de grados que atiende y realiza actividades distintas por grado, mientras otros realizan actividades diferenciadas.

Para comprender el actuar del docente principiante y experto fue necesario describir el contexto histórico, espacial, institucional en que surgen las escuelas multigrado. Desde la política educativa para brindar una educación de calidad con la reforma educativa, mismas que dejan fuera las problemáticas de la escuela multigrado como la incongruencia del plan y programa, infraestructura, rezago educativo, planeación, acompañamiento pedagógico, la puesta en práctica de actividades y estrategias.

Las autoridades educativas reconocen que las escuelas con modalidad multigrado representan más de la mitad de las escuelas del país y del estado, pero no dan respuesta a las problemáticas reales, que son parte de la vida cotidiana del docente principiante y experto.

CAPÍTULO 2 LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL AULA MULTIGRADO: RETOS Y DESAFIOS

El presente capítulo muestra la experiencia del docente principiante y del experto desde un punto de análisis visto como un proceso de transición y aprendizaje; es decir cuáles son los retos y desafíos a los que se enfrenta el docente de nuevo ingreso y a los que se sigue enfrentando en la actualidad el docente experto dentro del aula multigrado.

La experiencia es un contenido de la vida, es fundamental para construir una verdad propia a partir de un saber basado en la percepción de estímulos en relación con el contexto.

Los estímulos externos y experiencias condicionantes son percibidos en cada momento a través de categorías ya construidas por experiencias previas. De ello se sigue una inevitable prioridad de las experiencias originarias y una clausura relativa del sistema de disposiciones que constituye el habitus". (Bourdieu, 2008, p.174)

Concebida como una vivencia basada en la subjetivación de una acción que puede producir un conocimiento. En este sentido, la experiencia no es algo dado, sino que se construye y modifica en su constante interacción con el mundo que rodea al docente. La sociología de la experiencia busca definir

La experiencia como una combinación de lógicas de la acción, lógicas que vinculan al actor con cada una de las dimensiones de un sistema. El actor es llevado a articular lógicas de las acciones diferentes, y es la dinámica producida por esta actividad lo que constituye la subjetividad del actor y su re flexibilidad. (Dubet, 1994, p. 96)

Para interpretar el proceso de transición del docente principiante a docente experto, se pone en tensión la experiencia docente como constructo que parte de su práctica en la vida cotidiana.

2.1 El docente principiante: un entramado entre teoría y práctica

Una primera aproximación a la definición del término docente principiante, es aquel “sujeto que no tiene experiencia o está recién ingresado en la actividad profesional” (Villa, 1990, p.226). Como parte de un proceso de transición en donde el docente pone en juego aquellas habilidades y conocimientos que adquirió en la teoría en su puesta en práctica dentro del aula. Para Bereiter y Scardamalia (1986) “los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento superficial, unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles que relaciona con la idea general pero no entre sí” (p.10) esto en realidad tiene que ver con un proceso y la experiencia que se construye en el día a día en el aula.

Para Veenman (1988) este periodo abarca los tres primeros años, mientras que para Breuse y colaboradores (1984) y Marcelo (2009) la fase de ser docente principiante dura hasta los cinco primeros años de servicio. Posteriormente a este periodo el docente principiante adquiere habilidades y destrezas que le permiten obtener resultados favorables en su práctica docente.

El docente principiante al insertarse en el aula de clase pasa por “un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2009, p.5). Los docentes comienzan a poner en práctica los aprendizajes que adquirieron en su formación en la búsqueda de aquellas actividades que den resultados favorables para el aprendizaje de sus alumnos.

Para interpretar la construcción de la experiencia del docente principiante se resaltan los hallazgos que surgen de entrevistas y observaciones, tales como: la incertidumbre, frustración y crisis. Así mismo se visualiza el rezago educativo, la elaboración de una planeación, el control del grupo, el tiempo destinado para el

aprendizaje es reducido, las adecuaciones curriculares, el ausentismo del docente, la heterogeneidad y la búsqueda de estrategias acordes al grupo como retos y desafíos con los que se encuentra el docente principiante.

En esta idea de comprender el proceso de transición de principiante a experto dentro del aula multigrado analizo las problemáticas del docente principiante para comprender su actuar a partir de su experiencia. Misma que se complica cuando llega a un aula multigrado como menciona el profesor principiante Eduardo “yo no tenía el conocimiento de qué era la escuela multigrado, y no sabía sobre esto, y ya llegando a la escuela fue cuando me di cuenta que era” (E1/03/05/18/EPP, p.3). Enfrentándose a una realidad que desconocía muestra incertidumbre al darse cuenta que desconoce cómo se trabaja dentro del aula multigrado porque en su formación no se consideró que al ingresar al servicio docente podría trabajar en este nivel educativo.

Dije ya voy con todas las herramientas y pues no son suficientes, pero como le digo la teoría y práctica es muy diferente y créanme que el maestro se va formando más en la práctica en el día a día, y más en las comunidades, porque durante mi formación nunca trabajé con aula multigrado sólo con un solo grupo. (E1/03/05/18/EPP, p.3)

El docente principiante al egresar de la normal tiene la idea que llegará a una escuela de organización completa en donde cada grupo tiene un docente, en donde el plan, programas y libros de texto coinciden con el grupo al que se atiende, así como también se cuenta por lo menos con algunos maestros que dan una clase en específico como el maestro de inglés, artística, física, música o computación. Claro está que estas expectativas que tiene el docente principiante acerca de una escuela, no las encuentra cuando se incorpora a la realidad de su práctica.

El docente principiante al desconocer la realidad de la escuela multigrado y al recibir en su formación orientaciones específicas para trabajar con un solo grupo, tiene la idea de que al ingresar al servicio trabajará con un solo grupo; sin embargo, al no tener estas condiciones cuando ingresa al campo de su práctica docente real entra

en crisis e incertidumbre “La acción humana implica incertidumbre porque es compleja y está contextualizada en un sin fin de interrelaciones. Pero la acción supone no sólo conocimientos, sino motivos para actuar, es decir, intencionalidad y proyectos, y estos en la práctica educativa son fundamentales (Dewey, 1989, p.12). La incertidumbre influye en la práctica del docente principiante provocando una reacción para contrarrestarla.

El docente principiante se encuentra en un dilema frente “al divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que enseñan” (Marcelo, 2000, p.10). Al elegir de qué manera puede trabajar dentro del aula multigrado, cuando desconoce una forma de trabajo específica para este contexto escolar.

El docente principiante no está preparado para trabajar en el aula. Debido a que durante su formación no tuvo ningún contacto con el aula multigrado, sus saberes están basados en el trabajo con un solo grupo, en el diseño e implementación de estrategias, actividades y planeación exclusivos de un solo grupo, por lo que se percibe que aun cuando el docente principiante cuenta con un sustento teórico para su práctica docente, se le complica compaginarlo con la realidad del aula multigrado.

Lo anterior lleva al principiante a un divorcio entre teoría y práctica, dentro de sus estructuras no encuentra las bases teóricas que sustenten la forma de trabajo en la escuela multigrado para compaginarla a las necesidades con las que se enfrentan, por lo que se comprende que mira su práctica de manera aislada del referente teórico.

2.1.1 “A veces uno piensa que su didáctica está equivocada”

El docente principiante para poder atender a varios grupos de manera simultánea comienza a buscar estrategias de trabajo, pone en práctica diversas actividades de

organización grupal, de organización de los contenidos o de la organización de los tiempos, lo que le genera frustración, como lo señala el profesor Eduardo:

Mucha frustración, porque decía: ya tomé este recurso, ya tomé este otro recurso, ya le pregunté a tal compañero, me dijo que le hiciera así, que a él le había funcionado, y a mis niños no les funciona, hasta a veces uno piensa que su didáctica está equivocada, que de verdad todo lo que aprendimos en la escuela, a la hora de ponerlo en práctica ya no, no es lo mismo, sí hay frustración, sí uno a veces dice: ¿Qué más hago? ¿Ahora qué? o ¿Qué otro recurso? A veces decimos: ¡bueno ya! Ya más o menos le quedó claro a este alumno pero al de acá no, entonces ¿Qué nuevo recurso necesito para que aprenda el alumno que tiene más la necesidad de aprender de otra manera?. (E1/03/05/18/ EPP, p.17)

Al ingresar al aula el docente principiante tiene que llevar a cabo un doble trabajo que sería aprender a enseñar y al mismo tiempo enseñar a los niños en donde “las experiencias de aprendizaje colaborativo del aprender a enseñar que analizó, el tiempo, los espacios y lugares para la reflexión conjunta habían sido esenciales en su contribución al desarrollo profesional” (Cornejo, 2008, p.104). Durante su inserción al servicio docente se enfrentan a una realidad distinta a la de la teoría que estudió durante su formación.

La frustración como el primer momento que vive el docente principiante en el aula multigrado va superándose.

Todas nuestras experiencias tienen una fase de cortar y probar, lo que los psicólogos llaman el método del ensayo y error. Nosotros simplemente hacemos algo y cuando fracasa hacemos otra cosa y seguimos ensayando hasta que damos con algo que marcha, y entonces adoptamos este método como una regla de medida empírica en el procedimiento subsiguiente. Algunas experiencias tienen en sí muy poco más que este hallazgo o proceso satisfactorio. (Dewey, 1995, p.128)

La frustración y desesperación del docente principiante lo lleva a poner en práctica diversas actividades y así construir su propia didáctica. La estructura de una didáctica propiamente construida como resultado de la experiencia del docente principiante en la práctica educativa, tiene que ver con la incorporación de un habitus que “es también estructura estructurada: el principio de división en clases

lógicas que organiza la percepción del mundo social es a su vez producto de la incorporación” (Bourdieu, 1991, p.170). Como métodos, técnicas, prácticas, dinámicas y herramientas que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el caso del docente principiante se relaciona a la manera en que organiza el grupo (pares, binas, grupos, filas, semicírculo, etc.) para realizar la actividad que marca el libro, de qué manera elige los contenidos que ha de planear y trabajar en el aula, como elige las dinámicas para trabajar, como utiliza las herramientas que tiene a su alcance y el método que decide implementar para obtener resultados favorables en el aprendizaje.

El principiante va forjando su propia experiencia y con ello construye su propia didáctica con todo aquello que le dio resultado en el pasado. Se percibe como es que “a través de su puesta en práctica, el docente se va configurando una concepción de lo que es el proceso de enseñanza- aprendizaje” (Anzaldúa, 2005, p.84). Durante la puesta en práctica de diversas actividades se puede apreciar que reconoce que el aprendizaje esperado no queda comprendido por los alumnos, por lo que se visualiza como una catástrofe que “es un fenómeno visible, una ruptura, una discontinuidad observable” (Fernández, 1996, p.191). Esto a su vez provoca la desesperación y frustración del docente principiante se amplió lo que origina una crisis, debido a las condiciones y vicisitudes que se presentan con frecuencia dentro del aula multigrado como un desafío que pone a prueba al docente principiante.

Cada día vamos aprendiendo más, pues saber qué funciona y qué no funciona, saber qué herramientas utilizar, eso depende mucho de la comunidad, de los padres de familia, saber cómo nosotros vamos a organizarnos dentro del aula, pues también depende de muchas cosas, depende digamos del material, depende también de una planeación pero como tal sería ¿de dónde elijo mis estrategias, de dónde elijo todo esto para multigrado? (E1/03/05/18/EPP, p.3)

El proceso de aprender a enseñar y discernir sobre los contenidos, material y estrategias se forja cuando el principiante tiene 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 de la ética de lo práctico. Provoca un shock de realidad" (Veenman, 1984, p.143). Cuando el docente principiante se percata que en el aula multigrado no se cuenta con variedad de material didáctico⁵ para poner en práctica actividades diversas de acuerdo a las necesidades del grupo y del contexto, en este sentido busca la forma de trabajar con lo que se tiene a su alcance, adecua su planeación en analogía con una lucha de supervivencia.

La frustración del docente principiante se supera cuando después de un ensayo y error las estrategias le dan resultados favorables y la adopta en un futuro para cohesionarla con nuevas actividades que considera le serán funcionales de acuerdo a su experiencia, en un ir y venir para codificar los contenidos y contextualizarlo con base a las condiciones del aula multigrado, que tiene que ver con la planeación.

2.1.2 “Tengo que ir revisando libro por libro para poder trabajar, porque si nos vamos tema por tema, créanme que es algo complejo”

En la experiencia los docentes principiantes de la escuela multigrado es que existe una brecha entre su diseño y la implementación de la planeación de la clase, debido a que diseña una planeación lineal que busca poner en práctica dentro del aula tal como la realizan, sin tomar en cuenta la heterogeneidad que hay en aula, en palabras de Clark (1986) “los menos experimentados realizan sobre todo una planificación diaria y por lecciones, y se guían puntualmente de un modelo lineal de Tyler” (p.3). Esta planeación es lineal y fragmentada, ya que solo va dirigida para un grupo en específico, sin considerar la atención de varios grupos a la vez.

⁵ Los materiales didácticos son los elementos que facilitar y conducen el aprendizaje de los alumnos (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software,...). Materiales y equipos que nos ayudan a presentar y desarrollar los contenidos para la construcción de los aprendizajes significativos (Díaz, 1996: 43).

Como refiere la maestra Esmeralda “representa mucho trabajo, representa mucho tiempo, representa mucha creatividad para encontrar estrategias para trabajar con ambos grupos, representa cansancio y representa pues si romperse mucha la cabeza para planear para ambos grados” (E1/03/05/18/ESPP, p.17). El docente invierte tiempo en su planeación por lo que su desesperación aumenta cuando no le da los resultados esperados y pone en práctica otras estrategias de organización del grupo y de dinámica de trabajo, por lo que modifica su planeación y busca las más acordes.

Reviso que los temas sean similares o algo así y de ahí inicio para poder trabajar con mis grupos, no importa que mi tema sea de quinto grado, que esté en el bloque uno y sexto grado, este en el bloque cinco y empatarlos para ahí iniciar. Prácticamente tengo que ir revisando libro por libro para poder trabajar, porque si nos vamos tema por tema créanme que es algo complejo, porque los contenidos son algo diferentes para llegar a algo al darle un inicio en el bloque uno y volver a retomar el bloque cinco. En sexto, pues como que se me hace algo redundante y pues en aula multigrado tengo que trabajar a marchas forzadas para dar resultados y para que se puedan ver todos los contenidos y soy sincero a veces la revisión de las actividades si lo tengo y lo hago, lo realizo, reviso pero a veces lo dejamos a un lado porque durante el desarrollo de la secuencia didáctica uno se va enfrentando a nuevos retos, nuevos y nuevas problemáticas. (E1/03/05/18/EPP, p.3)

Se percibe que la planeación para atender a varios grupos de manera simultánea, es compleja. Cuando se basa en tema por tema, es decir se guía con el orden de los temas que aborda el libro de texto de las distintas materias, por lo que realiza una planeación por materia y por grado, misma que busca implementar al pie de la letra en cuestión de tiempos.

Cuando el docente principiante se percata de que en los distintos grupos que atiende hay contenidos similares pero con mayor grado de dificultad, decide cohesionarlos para realizar una sola planeación por materia para los distintos grupos, a lo que se refiere cuando argumentan que para planear es más sencillo ir libro por libro en busca de contenidos similares sin importar en qué bloque se encuentre. En concreto, esta estructura construida a partir de su experiencia le permite abordar un tema de estudio y una sola actividad con un grupo heterogéneo.

2.1.3 “Trabajar a marchas forzadas es cuando ya no puedes, pero lo tienes que hacer porque ese es tu trabajo”

Las dificultades de infraestructura y recursos didácticos, son carencias que el docente principiante desconocía que había en el aula multigrado y que tiene que resolver estas dificultades para llevar a cabo su planeación, por lo que se produce un choque con sus expectativas y la realidad del aula multigrado. Para reorientar su planeación el docente principiante entra en un dilema de cómo organizarse para llevar a cabo la actividad y los contenidos.

Trabajar a marchas forzadas es cuando ya no puedes, pero lo tienes que hacer porque ese es tu trabajo, en el caso de la escuela multigrado y atender a varios grupos me refiero a que no sabes cómo hacer, por dónde empezar, a quien preguntar o en que basarme para poder trabajar y obtener buenos resultados, entonces haces lo que puedes. (E2/06/04/19/EPP, p.1)

En la medida en que el docente principiante implementa su planeación y actividades que cree que serán de utilidad para que sus alumnos aprendan “los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres” (Mercado, 2002, p.5). Con toda noticia que llega desde la escuela o fuera de ella relacionada con la enseñanza.

En este sentido el docente principiante implementa estrategias que utiliza para lograr el aprendizaje en sus alumnos que tienen que ver con la construcción de su propia didáctica a implementar. Cada profesor despliega una manera particular para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, o configuraciones didácticas:

Entendemos las configuraciones didácticas como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que el docente piensa su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece

en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (Litwin, 2000, p.10)

Esta construcción elaborada a partir de la experiencia respecto del aprendizaje, permite al docente principiante construir su propia didáctica. “Aprender de la experiencia consiste en servirse de momentos excepcionales para comprender lo que somos y lo que valemos. Pero también supone distanciarse de los esquemas, del listo-para-pensar, del listo para reaccionar que evita” (Perrenoud, 2004, p.141). En un período de tiempo normal, plantearse demasiadas preguntas antes de actuar.

El docente principiante retoma prácticas que le han dado resultado con anterioridad en su experiencia docente. Al momento de implementar una planeación rígida en cuestión de tiempos para cada actividad, en su idea de llevarla a cabo al pie de la letra se le complica su labor de enseñanza y pierde el control del grupo. Cuando dedica tiempo a un grupo en específico el resto de los grupos se distrae y provocan desorden.

La maestra observa su reloj, comienza nuevamente a dividir el pizarrón en dos partes, para recordar los contenidos que están viendo cada uno de los grados, se acerca a su escritorio y después de mirar su planeación resalta que quinto está viendo personajes célebres y sexto poesías y poemas, la maestra comienza a leer párrafos de textos, los alumnos se interesan y participan; sin embargo, los de cuarto no sabían de qué se trataba, los alumnos de sexto se anticipaban a la respuesta y no dejaban de hablar, esto ocasionaba que los que no comprendían el texto se desinteresaran por la lectura y comenzaran a provocar un desorden en el aula. (01/04/05/18/ESPP, p.7)

¿Por qué la maestra divide la pizarra en tres partes? y ¿Por qué comienza a leer fragmentos del texto? Al no contar con dominio del contenido, le es complicado relacionarlos para captar la atención de los alumnos de los tres grados distintos que en este caso son 4º, 5º, y 6º por lo que los temas son distintos, mientras explicaba a un grupo perdía tiempo con los otros dos y así sucesivamente, decide hacer la lectura a todo el grupo perdiendo el control.

La maestra recurre a la pizarra en donde había escrito qué actividad específica realizaría cada grupo de la materia de español, en donde se especificaba la dinámica del trabajo por grupos, para continuar con su planeación en su afán de seguirla al pie de la letra, ella mira constantemente su reloj para cuidar sus tiempos en cada actividad. Se puede apreciar cómo es que la maestra recurre a lo que le ha dado resultado como un constructor de su experiencia, en este caso es el uso de la pizarra dividida entre el número de grupos con indicaciones específicas, que le permiten a los alumnos la comprensión de la actividad y el contenido, mismo que refuerza el docente cuando dedica tiempo específico a cada grupo.

Cabe destacar que la maestra realiza una planeación específica para cada grupo y cada materia, de tal manera que se aprecia que las actividades son aisladas entre los grupos, es decir, no se relacionan en cuestión de contenidos lo que permite que cada grupo trabaje de manera independiente. No obstante, el docente principiante invierte tiempo:

Yo parto directamente de mi programa, donde menciona la parte del aprendizaje esperado, las competencias a desarrollar y a partir de ahí tomo la estrategia que voy a utilizar, por ejemplo: en el caso de matemáticas, me guio mucho por el uso de material concreto, después utilizo el algoritmo y después utilizo algún tipo de planteamiento, yo considero que la metodología siempre es difícil de elegir, a veces desatinamos cuando las implementamos y nos damos cuenta si resulta o no, si nos damos cuenta que no resulta tenemos que implementar otras o buscar otra estrategia, y a veces utilizamos dos, tres, cuatro de acuerdo como vemos los avances de los niños, es difícil elegir una metodología obtener... como una cajita de donde tomar, a veces tenemos que tomar de aquí, de allá, preguntarle a los compañeros, buscar en otro tipo de fuentes... y demás que tiene mucho que ver con el contenido, a partir del aprendizaje.. (E1/04/05/18/ESPP, p.8)

La planeación del docente principiante es una acción que surge del conocimiento abstracto construido durante su formación. Dicho de otro modo en toda acción “incluso la más abstracta, la más conceptualizada a partir de los conocimientos y los objetivos que se supone que controla, hay una parte de conocimientos, de pensamiento privado, que no está formalizada ni se ha hecho consciente”. (Vermersch, 1994, p.75). La manera en que el docente principiante hace consciente

su conocimiento es por medio de la acción misma que abona a la construcción de un esquema de experiencias.

Se aprecia cómo es que el docente principiante se basa para su planeación en actividades con el uso de material concreto, en este caso que se destacan las matemáticas. Sin embargo, no es posible utilizar en todas las asignaturas materiales concretos cuando no se cuenta con ello. Es entonces cuando se convierte en un reto sustituir material concreto por material abstracto. Para lo que pone en práctica una y otra actividad modificando su planeación, en una dinámica de ensayo y error, es decir de repetir lo que le dio resultado para lograr el aprendizaje en sus alumnos y de desechar lo que no le fue funcional o no le permitió el control del grupo.

La organización del grupo de clase es algo indispensable para tener un mejor control del grupo. “Los profesores intentan controlar su clase y así enseñar a los alumnos” (Delamont, 1984, p.141). En su búsqueda de control, el docente pide silencio para que pueda explicar y después los alumnos contesten de manera correcta las preguntas que se les plantee, como si el silencio fuera un sinónimo de atención y de aprendizaje. A esta cuestión se refiere cuando se menciona que el docente principiante en su afán de llevar su planeación al pie de la letra se olvida de pequeños detalles, que en este caso es que la mayor parte del tiempo el docente habla y no dialoga con los alumnos respecto a sus dudas, opiniones e inquietudes, así como tampoco les pide su opinión si quieren trabajar en equipos con sus compañeros o no, simplemente impone.

Así mismo se percibe que el docente principiante al implementar una planeación rígida, en cuestión de actividades que se tienen que cumplir en un cierto tiempo, mismas que tiene un producto con características específicas, presenta mayores dificultades para realizar adecuaciones, si bien es cierto esta labor se complica cuando los ajustes razonables a la enseñanza diversificadas y específicas son

excesivas a consecuencia de que estas serían de acuerdo el estilo de aprendizaje del niño, al rezago o al contexto en que se encuentra entre los que más resaltan.

Si sumamos que las adecuaciones tendrían que ser de acuerdo al grado que cursan los niños y si el docente atiende a varios grupos, y el tiempo es un factor importante en el aula multigrado, se convierte en una problemática más a la que se enfrenta el docente. El rezago educativo consiste en evaluar “retrasos con respecto a metas establecidas como deseables u obligatorias, como es el caso de la educación básica” (Suárez, 2001, p.8). Se debe a varios factores, entre ellos y particularmente en la escuela multigrado se encontró que un factor es la constante ausencia del docente, derivado del trabajo administrativo, el acudir a reuniones, cursos, llamados sindicales, etc.

El docente se ve obligado de alguna forma a faltar a clase y de esta manera restar el tiempo que tenía destinado para la enseñanza, cabe destacar que aunque el rezago no solo es una cuestión exclusiva de las escuelas multigrado si no que es un problema de las escuelas de todos los niveles y modalidades.

En una escuela multigrado para el docente principiante brindar atención a varios grupos y al mismo tiempo atender a niños con rezago se convierte en un desafío y al mismo tiempo una problemática al no contar con los recursos, se percibe que el docente no dedica tiempo exclusivo para contrarrestar el rezago a pesar de su esfuerzo por considerarlo en su planeación y realizar las adecuaciones que considera pertinentes, los resultados obtenidos no son satisfactorios.

Cuando se encuentra con alumnos en rezago que no saben aún leer y escribir es un problema, afirma el profesor Cecilio al compartir su experiencia con una niña referente al rezago en cuestión de lectura y escritura.

El primer día que llegué yo vi una niña activa, con un buen conocimiento. Ella iba en cuarto grado yo pensé que ya sabía leer, que ya sabía escribir y dada la sorpresa en el diagnóstico la niña no sabía leer, no sabía escribir, no se sabía el abecedario, y si

fue preocupante, fue preocupante porque decía ¿Qué pasa con la niña? ¿Y ahora cómo le enseño si tengo que atender a más niños? Pero ya viendo el diagnóstico (encontró) que extraña a sus papás, me fui más al ámbito familiar al redactar el diagnóstico que hice oral yo grabé el audio porque no sabía escribir y me decía_ maestro pero yo quiero aprender a leer y a escribir para yo poder hacerle cartas a mis papás_, digamos que fue sentimientos encontrados y me sentía más comprometido aunque no sabía cómo hacerle, pues el deseo de la niña era mucho, mucho que me decía_ maestro yo me puedo quedar para que me enseñe a leer porque quiero aprender_, y la niña siempre se esmeró, y yo utilicé estrategias motivadoras para que la niña adquiriera motivación y no se fuera desanimando, entonces nos quedábamos después de clase. (E1/03/05/18/EPP, p. 18)

Enseñar a un niño a leer y escribir cuando cursa el cuarto grado de primaria y se encuentra inmerso en un aula multigrado se convierte en un reto a consecuencia de que el docente carece de infraestructura adecuada, el material didáctico, invierte tiempo en planear para varios grupos y llevar a cabo la actividad. Retomando nuevamente que el tiempo es una limitante del docente para tratar en profundidad los distintos contenidos. Se le complica trabajar el rezago educativo que es otro de los problemas que resaltan en el aula multigrado, mismo que tiene que atender en contra turno para solventarlo.

El docente principiante se encuentra en tensión derivado de su escasa experiencia, misma que “permite la construcción del saber de los maestros; es la forma de relación primaria y necesaria del maestro con las relaciones, procesos, cosas y sujetos en el mundo escolar, además la manera de percibirse y saber de sí mismo, saber lo que es, lo que puede y sobre todo lo que quiere ser en la escuela. (Contreras, 2010, p.102).

Debido a que el docente principiante carece de contenido del saber cotidiano la suma de “nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo como guía para las acciones, como temas de conversación, etcétera. Surge de la necesidad y de la experiencia personales” (Helle, 1977, p.10). Se atribuye a la experiencia se le

complica discernir lo que puede hacer para abatir el rezago educativo dentro del horario de clase, y tiende por elegir trabajar tiempo extra en contra turno, para así tener el tiempo necesario para dedicarse única y exclusivamente a enseñar leer y escribir; por ejemplo, porque pueden ser otras cuestiones en donde presente rezago como en las matemáticas por mencionar alguna y no preocuparse por el resto de sus alumnos para centrar su atención en el alumno que requiere apoyo.

Cabe destacar que en el caso del profesor Cecilio que trabaja de manera extra clase donde las actividades que implementó le dieron resultado, sin embargo, se analiza que no siempre es así como menciona Eduardo al narrar que ha habido ocasiones que no logra el aprendizaje de la lectura y escritura al terminar un ciclo escolar.

Siento incertidumbre, de saber qué es lo que pasó, ¿no? porque pues unos que no lleva desafortunadamente cimentada la lectura, hay situaciones que se dan de esta forma verdad, que el maestro está un tiempo con los niños solamente. (E1/31/05/18/PPP, p.7)

En su búsqueda de las estrategias y de reorientar su planeación y didáctica hacia el logro del aprendizaje, el docente principiante en algunos casos deja vacíos sin llenar como la lectura y escritura que al paso del tiempo se convierte en rezago, que al mismo tiempo se ve como problemática y desafío mismos que el docente tiene que enfrentar, puesto que en esta categoría influyen varios aspectos, tales como la familia, contexto, economía, etc.

Al ser la comunidad rural un escenario de las escuelas multigrado, una característica es la distancia de una vivienda a otra o a una institución con difícil acceso. En este sentido durante su formación educativa los niños caminan distancias prolongadas para llegar a la escuela, aun cuando el clima no les sea favorable los niños asisten a clase, aunque en ocasiones también es una de las limitantes que impiden al alumno asistir a clase contribuyendo de esta manera al rezago educativo con el que se encuentra constantemente el docente del aula multigrado.

Hay niños que caminan dos horas para llegar a la escuela, si llueve pues no llega, si hace frío no llega, si hace bastante calor no llega, entonces tienen que empatar muchas cosas para que el niño empiece a aprender. Hay niños que llegan a faltar hasta una o dos semanas y no es porque ellos quieran, sino porque se llegan a enfermar, los padres de familia llegan a salir y no hay con quien encargarlos y tienen que salir con ellos, entonces es esto donde se ve el rezago educativo, las evaluaciones más que nada que lo vemos reflejado en algo incierto y a veces dicen, dicen que el maestro no trabaja. (E1/03/05/18/EPP, p.17)

Se comprende que una de las causas que dan origen al rezago educativo en la escuela multigrado es la constante inasistencia a clases derivado de la distancia que recorre el alumno a la escuela, del clima o por enfermedad, aspectos que se nutren del factor tiempo, como se analizó anteriormente. El tiempo dentro del aula que se observa como una limitante para el docente principiante al no estar familiarizado con planes, programas o contenidos mismos que primero los tiene que revisar para comprenderlos, interpretarlos y posteriormente aplicarlos con los alumnos, en donde cada tarea que realiza el docente es necesario invertir tiempo mismo que le disminuye a la aplicación de actividades y a la enseñanza.

Esto permite comprender como es qué el docente tiene dificultades para organizar las actividades de varios grupos de manera simultánea y en consecuencia se dificulta realizar adecuaciones curriculares para los niños que presentan rezago educativo. Sumado a esto se puede apreciar cómo es que las exigencias de padres de familia o de supervisión escolar surgen como una manera de presionar al docente a concluir con la totalidad de contenidos que marca el libro de textos como sinónimo de aprendizaje en los niños. No obstante el docente también está presionado por los resultados que pudiera obtener en evaluaciones externas que se implementa a los alumnos, cuestión que le dificulta detenerse a contrarrestar el rezago educativo.

El rezago educativo es evidente en las evaluaciones externas que se realizan a los alumnos, en donde los resultados desfavorables parece ser que da cuenta del desempeño del docente principiante dentro del aula, su poca experiencia laboral en

el aula multigrado, su esfuerzo por realizar su labor y su incertidumbre al no contar con referentes que le ayuden a su toma de decisiones.

El rezago educativo creo que es evidente, más en las evaluaciones que hacen llegar a los niños y en el examen de conocimientos es evidente, ahí se ve reflejado y también prácticamente cuando uno va llegando a la secundaria y esto a veces le digo no es de los maestros, porque estos exámenes sabemos que son de manera general de manera nacional y no son centradas en las comunidades marginadas o rurales, menos contempla las escuelas multigrado porque nos evalúa al parejo. (E1/03/05/18/EPP, p. 17)

Dentro de la crisis que sufre el docente principiante después de la puesta en práctica de su planeación y al no obtener resultados favorables o deseados, viene la desesperación que genera que el docente principiante decida retomar consejos de cómo trabajar en un aula multigrado en la indagación de alternativas que le pudieran dar resultado, en su búsqueda de consolidar su estilo de enseñanza y obtener buenos resultados en las evaluaciones externas.

No obstante en esta tediosa búsqueda y de encontrar qué actividades y estrategias le dan resultado pone en práctica una y otra hasta encontrar la que mejor concuerde con su contexto, sin darse cuenta también es tiempo invertido y contrarrestado al aprendizaje, en analogía se refiere a “dejar cabos sueltos”, que a la larga se traduce en rezago educativo.

En este sentido el docente principiante está más preocupado por concluir cada uno de los bloques de las materias deteniéndose poco en la profundidad de los temas y su aprendizaje “Los papás de fijan mucho en el avance de los libros de textos y que las libretas estén llenas, es cuando siento que voy lento y procuro avanzar con los libros y trabajar más con la libreta” (E1/04/05/18/ESPP, p.1). Se percibe que la maestra destina mayor tiempo a trabajar en las libretas actividades y ejercicios de los libros para concluir a tiempo los bloques y de esta manera evitar conflictos con los padres de familia.

Aun cuando en los diagnósticos se percatan del rezago educativo y de los distintos estilos y necesidades de los alumnos, esto pasa a ser algo más de lo cotidiano, como si de alguna manera se resignaran ante la situación con la que se enfrentan pasando a una supervivencia en el aula multigrado, “no podemos hacer que un niño corra, pues si no sabe caminar entonces creo que la base es caminar pero a veces ¿cómo solvento esto, como lo empiezo a trabajar?” (E1/04/05/18/EPP, p.7). Se entiende como supervivencia las distintas actividades y estrategias que a priori implementa el docente principiante para concluir cada bloque.

En esta idea de comprender los significados de la experiencia del docente principiante en la escuela multigrado, tomando como punto de partida las problemáticas y retos a los que se enfrentan en su práctica educativa cotidiana se puede apreciar que los docentes principiantes al ingresar a la escuela multigrado.

Son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar. (Johnston y Ryan, 1983, p.137)

El docente tiene entonces un choque con la realidad, entra en crisis y un dilema, sufre de frustración y desesperación. La experiencia abarca no sólo la conciencia sino también “la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo. La experiencia tampoco coincide con la subjetividad: todos los procesos implicados en el experimentar” (Dewey, 1995, p.75). Constituyen acciones o actitudes referidas a cuestiones que exceden tales procesos.

Dentro de un grupo multigrado hay diferencia no solo de grados, sino que también de edades, contenidos, conocimientos y aprendizajes previos, por lo que cuando se hace referencia a pequeños detalles olvidados por el docente principiante se refiere a la cohesión de estas diferencias que no se plasman en la planeación que la

delimita a ser rígida y cuadrada, advirtiendo su deficiencia al implementarla en el aula multigrado que da paso al mismo tiempo a la frustración del docente al ver que su planeación no funcionó y pensar que su didáctica está equivocada, en la medida en que la experiencia del docente principiante le permita cosificar estas dificultades sus posibilidades de eficiencia se acrecentarán.

2.2 El docente experto: esquemas construidos desde la vida cotidiana

Los docentes expertos muestran complejidad en sus destrezas, se apoyan de estructuras basadas en su experiencia que le permiten conexiones para organizar su conocimiento, mismo que utiliza de acuerdo a la situación que se presenta. En este sentido se ha establecido una diferencia entre el experto rutinario y el experto adaptativo.

El experto rutinario desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficacia. Por el contrario, el experto adaptativo tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente. (Marcelo, 2008, p.13)

Llegar a ser docente experto conlleva a pasar por un proceso. Sin embargo, para fines de esta investigación no se realizara énfasis en la diferencia entre el experto rutinario y adaptativo debido a que únicamente se analiza el proceso de transición de docente principiante a experto, retomando como eje de análisis la experiencia.

Para poder interpretar el proceso de transición que pasa un docente principiante para ser experto la experiencia como parte sustancial. Se establece es clave que permita avanzar en la comprensión. Puede tener que ver con atravesar experiencias directas, o personales, en las que uno mismo se ha transformado. Al integrarse al aula multigrado y construir su experiencia personal a partir de sus vivencias le permite crear una didáctica propia, es decir prender por la experiencia.

Establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. (Dewey, 1995, p.125)

Ser docente experto tiene varias acepciones. Para algunos autores el periodo que tarda una principiante en convertirse en experto es de diez años. Otros entienden que “el periodo del principiante va más allá del primer año de trabajo y es necesario un periodo más amplio en el que el maestro adquiera el rol de experto” (Huberman, 1988, p.63). Ser un docente experto tiene que ver con aquellas experiencias que le permiten discernir y empatar entre actividades, estrategias y contenidos, para lograr un aprendizaje en los niños.

El paso de docente principiante a experto no se realiza solamente en función del tiempo de trabajo, sino que “depende aún más del contexto y de las personas con las que se relaciona, afirma que los años no hacen la experiencia ni esta es sinónimo de acumulación de años” (Tabachnick y Zeichner, 1988, p.18). Cabe destacar que hay una diferencia entre la acumulación de años de servicio docente que no conducen a nuevas percepciones y conexiones, que le permitan construir sus propios esquemas que le permitan ampliar sus propias capacidades y expectativas.

Se destaca a los maestros de la vieja guardia quienes “se aferran al tradicionalismo, aficionados a defender privilegios y símbolos de prestigio, como la asignación de espacios, frente a los recién llegados” (Ball, 1987, p.77). Mismos que buscan repetir prácticas tradicionalistas dentro de la institución y se resisten a la innovación y al cambio.

En este sentido se retoma la categoría de docente principiante y docente experto como un proceso de transición que inicia el docente de nuevo ingreso al incorporarse a la escuela multigrado, que tiene que ver con:

Los inicios de la profesión docente es una fase de intenso aprendizaje en el oficio del magisterio, donde se va conformando imágenes de la profesión y generando prácticas específicas, la cual forma parte de un continuo aprendizaje a lo largo de la vida. (Sandoval, 2011, p.238)

La experiencia permite la construcción del saber del docente. Cabe destacar que no todos los profesores con experiencia (sin importar la edad y la cantidad de años de experiencia laboral) son docentes expertos.

La experiencia docente no lleva necesariamente a la pericia y, a lo largo de la vida personal y profesional, cuando cambian los contextos, sin apoyos, también cambian los retos a los que se enfrentan los docentes para mantener su capacidad, para tratar siempre de enseñar a pleno rendimiento. (Day y Gu., 2012, p.203)

El docente puede ser experto dentro de un contexto o institución determinada, lo que es relativa a otros contextos e instituciones. Sin embargo, lo que se pone en tensión es la pericia estructurada a partir de la experiencia, como resultado de un constructo del docente experto para enfrentar desafíos y resolver problemáticas con las que se enfrentan en el aula multigrado.

No obstante, el énfasis es la experiencia que “constituye la totalidad de relaciones del individuo con su contexto” (Dewey, 2010, p.106). Conforme el docente construye su experiencia puede llevar a cabo su labor de manera asertiva en su práctica y al mismo tiempo brindar resultados satisfactorios aumentando su eficacia de las “relaciones entre lo que el profesor hace cuando enseña y el efecto de estas acciones del profesor sobre el crecimiento y desarrollo de los alumnos” (Flanders, 1977, p.12). Es el constructor de su proceso de transición lo que le permite el dominio del contenido, contexto y tiempo dentro del aula multigrado.

Se pone en tensión la experiencia para interpretar el contexto espacial, institucional e histórico y comprender las problemáticas con las que se encuentra el docente en el aula multigrado. Los docentes expertos “mantienen una relación más estrecha entre la planificación y la enseñanza interactiva” (Bustos, 2013, p.79). Su

conocimiento didáctico del contenido es un elemento central de los saberes del docente. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento del contenido a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico para enseñar al alumno a lo que se refiere el maestro Alonso (EX).

Tú tienes que tener un conocimiento claro de todo esto porque eso te va a permitir planificar, a ver primer grado por lo menos el desciframiento claro de las gráficas y su combinación, segundo grado, un mayor nivel de interpretación y de fluidez en la lectura ¿sí?, tercer grado en adelante, mayores niveles de conceptualización y de contextualización que los vas a requerir para la redacción pero ¡aguas! Aquí tienes que tener claro qué es redacción, tienes que conceptualizarlo tú como docente. (E1/05/05/18/AEX, p.8)

Se comprende que el dominio de contenido y el tenerlo presente en las distintas materias y grupos al momento de trabajar dentro del aula multigrado, permiten al docente dosificar la información para lograr el aprendizaje esperado, de tal manera que ha construido una didáctica que le es funcional.

La conceptualización del contenido parece ser fundamental para que el docente experto pueda contextualizarlo y adaptarlo al momento de trabajar con varios grupos a la vez, se percibe que le permite realizar adecuaciones y trabajar con actividades diferenciadas de manera simultánea. No obstante, son estructuras de su experiencia, lo que nos pasa, lo que nos atraviesa y no nos deja iguales. Es “el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las cuales podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y dominarlas” (Larrosa, 2003, p.35). El docente experto ha construido de manera subjetiva estas estructuras y es capaz de objetivar los significados permitiendo que el sujeto se vuelva accesible a los conocimientos, de su entorno, a las experiencias de su práctica cotidiana al momento de trabajar con varios grupos. El docente conforme construye su experiencia, construye categorías.

Las categorías de percepción del mundo social son, en lo esencial, el producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social. Sin duda los agentes

tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción opera bajo coacciones estructurales. (Bourdieu, 2007, p.133)

Se aprecia que las estructuras que ha construido a partir de su experiencia, le permite al docente experto el dominio del contenido al no centrar su planeación de manera lineal. Es capaz de predecir los posibles errores y realizar adecuaciones al momento de su implementación e incluso abordar varios contenidos de manera transversal, retomando contenidos de varias materias y de distintos bloques, al mismo tiempo en que va retroalimentando va orientando el aprendizaje.

2.2.1 “Hago un tipo guión en donde les doy un actividad, mientras yo trabajaba con los niños de primero y segundo”

El docente experto busca la profundidad del contenido para la comprensión del alumno, elevando así su eficacia en la práctica docente, cuidando los pequeños detalles, como que el docente hable la mayor parte del tiempo, dialogue con los alumnos, tome sus opiniones e inquietudes, para su planeación toma en cuenta la heterogeneidad de edades, grados, contenidos y aprendizajes previos, mismos que es capaz de cohesionarlos y plasmarlos en una planeación flexible.

Se percibe que el dominio del contenido le permite adoptar una didáctica propia construida basada en la experiencia que “es una estructura que carácter fluido de la vida” (Dubet, 1994, p.86), el docente experto retoma cuestiones que le han sido funcionales y ha desechado lo que no le dio resultados favorables como expresa el maestro Valentín considerado para esta investigación un docente experto (EX)

Hago una planificación bimestral que abarca cada dos meses pero divididos por semanas y en las actividades le daba más preferencia al primer ciclo que eran los niños de primero y segundo posteriormente tercero y cuarto, quinto y sexto para esto yo ponía actividades que primero eran con los chaparritos mientras los de tercero, cuarto, quinto y sexto, hago un tipo guión en donde les doy un actividad mientras yo

trabajaba con los niños de primero y segundo. Y los niños desarrollan un guión de acuerdo a esa planificación que yo tenía. (E1/02/06/18/VEX, p.13)

La dosificación de los contenidos permite al docente experto no perderlos de vista dentro de su planificación y su puesta en práctica, misma que es flexible a las necesidades de sus alumnos, se aprecia que el docente experto puede identificar y atender las necesidades de sus alumnos, al momento en que le da más prioridad al primer y segundo ciclo debido que es en donde se logra consolidar la lectura y la escritura, lo que le permitirá al alumno trabajar bajo guiones de acuerdo a la planificación.

Se percibe que el docente experto ha descubierto que los aprendizajes esperados de los distintos ciclos son similares entre 1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º. Aunque en un distinto grado de dificultad y actividades diferentes en el libro de texto, se difiere que por esta razón ha realizado guiones de estudio para trabajar en plenaria, se aprecia que lo anterior le brinda el tiempo suficiente para trabajar a profundidad los contenidos de los distintos grupos.

Su experiencia le ha permitido visualizar y contextualizar el contenido. “La experiencia es una actividad cognitiva, una manera de construir lo real, y sobre todo, de verificarlo, de experimentarlo” (Dubet, 1994, p.86). El docente ha puesto en práctica actividades una y otra vez poniendo atención en los pequeños detalles, que evita en lo sucesivo. Se percibe que esta situación sirve de apoyatura para comprender y no solo percibir lo que sucede dentro del aula multigrado, de esta manera ha construido su saber.

El docente experto al contar con un cúmulo de experiencias dentro del aula multigrado, el poder codificar el contenido, dominarlo y contextualizarlo le ha permitido retomar actividades que le han dado resultado y al mismo tiempo discernir en nuevas alternativas de trabajo.

Terminaba con los chiquitos iba y revisaba los trabajo que habían hecho los de grupos superiores. Algo en que también me apoyó mucho fue de los niños que tienen un poquito más de conocimiento están por encima de los otros aunque estuvieran en el mismo grado y ellos, y a ellos los invito para que me ayuden y a que colaboraran con sus compañeritos más atrasados, que ahora es la famosa tutoría, apoyarlos de esa manera y es como yo sacaba el trabajo de las actividades a desarrollar durante el día. (E1/02/06/18/VEX, p.9)

El docente experto consolida su “experiencia individual en el día a día” (Jackson, 2001, p.19). Poniendo en práctica estrategias que ha objetivado desde su experiencia. Se visualiza cómo es que el docente se apoya de los alumnos más avanzados para apoyar a los alumnos que requieren de mayor atención algunos contenidos en específico, trabajando con la tutoría entre pares como una estrategia de trabajo que le ha sido funcional.

Los docentes expertos “organizan su conocimiento de modo más coherente y útil; poseen estructura de conocimiento más profundas y de multinivel con multitud de concesiones de en y entre los niveles” (Berliner, 1986, p.11). La subjetividad del docente experto se ponen en manifiesto de tal manera que traslada aquellas vivencias que le han dado resultados favorables en su puesta en práctica.

Sí me costaba trabajo de momento relacionar todo, la cuestión con los chaparritos, y fui encontrando, organización, la dinámica iba dependiendo. Posteriormente ya alrededor de año y medio, dos años, yo empecé como que a tratar el tema del agua por ejemplo, este, que lo veíamos en ciencias naturales, yo les explicaba todo el tema a todos, de tercero a sexto, y después ya los llevaba a ubicar algunas cuestiones, temáticas más específicas de cada grado como que ya, sin conocer una estrategia yo les ponía actividades como diferenciadas por ciclo, o incluso actividades personales o personificadas. (E1/02/06/18/VEX, p.5)

Encontrar la dinámica adecuada para ponerla en práctica dentro del aula multigrado, es un proceso que lleva tiempo y no se construye de la noche a la mañana como menciona el docente, esta cuestión le llevó poco más de un año y medio para consolidar su propia didáctica como una estructura a la que le fue abonando en la práctica de su vida cotidiana.

En las disposiciones del habitus toda la estructura del sistema de condiciones tal como se realiza en la experiencia de una condición que ocupa una posición determinada en esta estructura: las más fundamentales oposiciones de la estructura de las condiciones (alto/bajo, rico/pobre, etc.) tienden a imponerse como los principios fundamentales de estructuración de las prácticas y de la percepción de las prácticas. (Bourdieu, 1991, p.171)

La razón por la que el docente tarda alrededor de año y medio en construir una didáctica propia se debe a que es el tiempo en que el docente tarda para volver a abordar el mismo contenido, tiene que pasar un ciclo escolar para trabajarlo y con el mismo grupo, por lo que busca eludir las deficiencias que presentó en su momento y que su experiencia le permite identificar, a una manera de ensayo y error.

Comprender el contenido, organizarlo y poder encontrar una transversalidad con varios grupos a la vez y compaginarlo con varias materias, no es una tarea fácil, ya que tiene que ver con la experiencia que ha construido y consolidado, El docente experto dentro del aula multigrado, puede implementar actividades diferenciadas o personalizadas.

Aun cuando el docente experto manifiesta no conocer estrategias establecidas para trabajar en el aula multigrado, se comprende que estas estrategias son parte de una didáctica que ha construido con base a su conocimiento profesional docente. Se basa en las interacciones y a las decisiones que adopta en el momento de su práctica, así construye y modifica su conocimiento de acuerdo con los resultados de su experiencia “constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente” (Dewey, 2010, p.37). A través de las interacciones con los alumnos o con sus pares.

Cabe destacar que el docente experto resalta la teoría como un pilar fundamental del dominio del contenido, como punto de partida para conceptualizar y cosificar su propia didáctica:

Entender la didáctica mínima, para entender cuestiones de lectura y escritura ¿sí? Aquí es donde esta interesante la teoría, porque la teoría te explica cosas que tal vez tu no puedas explicarte y que no puedas llegar a la conceptualización y entonces aquí hay una gran distancia entre el trabajo profesional, del docente un trabajo profesional implica que aquella dudas que tienes las investigues. (E1/05/06/18/AEX, p.1)

Para construir su propia didáctica y trabajar en el aula multigrado, se descubre que el docente experto no solo tiene el dominio del contenido como tal, sino que tiene que cohesionarlo con la teoría para comprender las vicisitudes que surgen dentro del aula y poder objetivarlas.

Si bien es cierto en el apartado anterior se descubre que el docente principiante presenta dificultades para relacionar la teoría y la práctica dentro del aula multigrado y poder trabajar de manera simultánea con varios grupos, realizando énfasis de un divorcio entra la teoría y la práctica, para el docente experto se comprende que la teoría es eje fundamental que se entrelaza con el dominio de contenido para construir su propia didáctica.

En este sentido la importancia de la teoría como un punto importante en el proceso de transición que se trata de comprender a partir de la interpretación de la experiencia, esta categoría le da vida a la teoría, lo que Dewey considera como un conductor.

Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable. Una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría (o contenido intelectual), pero una teoría aparte de una experiencia no puede ser definitivamente captada ni aun como teoría. (Dewey, 1995, p.128)

Con la experiencia el docente experto puede legitimar la teoría que ha comprendido dentro de su formación. Un ejemplo de cómo el docente experto legitima la teoría de la que se apropió durante su formación docente en un ir y venir, de un mirar hacia adelante y hacia atrás, en una toma de decisiones con las que construye y modifica su conocimiento basado en su experiencia, se da en la creación de ambientes de aprendizaje “la manera en que el maestro arregla y dispone del espacio físico,

afectan las relaciones que establecen con otras personas y la forma en que usan los materiales” (Barocio, 2002, p.30). La influencia del entorno es continua y permanente, por lo que el ambiente condiciona que los planes y métodos se acomoden estrechamente a los programas o las actividades y estrategias.

No planificaba diario ni por semana, sino por bimestre, con cortes semanales, entonces, esa parte si era un poquito complicada, lo hacía en una hoja, en una hoja tamaño oficio, ¿Por qué? Porque ponía en el encabezado, todos los datos, el encabezado de la escuela, después el propósito, objetivos, los temas, las asignaturas, y posteriormente en las columnas pues yo ya tenía que poner, de hecho lo que era, cuando salimos de la normal tienes que, este, poner una actividad para animar el grupo, entonces tenías que poner algo novedoso, tenías que participar con una dinámica de ambiente de aprendizaje para los chaparritos, luego lo que eran las actividades, lo que era el tiempo, lo que era la parte de la evaluación y recursos. (E1/02/06/18/VEX, p.13)

Desde la planeación el docente experto considera el ambiente de aprendizaje de acuerdo a las dinámicas, propósitos, objetivos y asignaturas, el docente visualiza y objetiva el resultado que su experiencia le ha permitido construir. Puede acomodarlo de acuerdo a sus tiempos desde una planeación que no la realiza de manera diaria, sino más bien de manera bimestral.

2.2.2 “Tienes que enfrentarte a experiencias para conocer, que se atreva a pensar e imaginar”

En la escuela multigrado el ambiente de aprendizaje que genera el docente tiene un papel fundamental, cuando no cuenta con material suficiente esta actividad se complica, hay un desafío al realizar prácticas novedosas dentro del aula multigrado, mismo que el docente experto las considera desde su planeación. Es decir, el docente contextualiza sus nociones “cuando se tiene la noción, la teoría y además el conocimiento claro del contenido, pienso que se facilita el trabajo” (E1/05/06/18/AEX, p.6).

Estas nociones le permiten al docente experto construir una didáctica propia “tienes que enfrentarte a experiencias para conocer, que se atreva a pensar e imaginar, el proceso es tan sencillo cuando el docente domina el contenido, en todos sus aspectos para enseñarlo” (E1/05/06/18/AEX, p.9).

Se percibe que la experiencia de la puesta en práctica de actividades y estrategias distintas en la tediosa búsqueda de consolidar su propia práctica el docente experto reconoce que no fue tarea fácil, que tuvo que pasar por un proceso en donde se atrevió a poner en práctica su subjetividad dejando de lado la incertidumbre al momento de poner en práctica su imaginario para construir su habitus. considerado como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta” (Bourdieu, 2007, p. 86).

En palabras de Dewey es resultado de la experiencia de ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo experimento.

En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. (Dewey, 1995, p.124)

La consolidación de una didáctica propiamente construida del docente experto se percibe que es resultado de un sufrir, padecer y ensayar durante su práctica en el día a día. La experiencia como categoría central de análisis del constructo del docente experto como un proceso, el docente “en su experiencia, lo que esta en juego es la destrucción de su personalidad, pues no logran controlar la diversidad de las lógicas de la acción que les guían; si algo significa las nociones de sufrimiento” (Dubet, 1994, p.19). A razón de que el docente experto se constituye con la experiencia que pasa a sufrir y padecer cuando no logra comprender lo que ocurre dentro del aula multigrado.

2.3 La doble funcionalidad: docente frente a grupo y director comisionado

Una de las características de las escuelas multigrado es que un maestro trabaja con más de dos grupos de manera simultánea, e incluso lo llega a hacer con los seis grupos, en consecuencia no se cuenta con un director sin grupo que se dedique exclusivamente a atender las cuestiones administrativas y realizar las gestiones necesarias para solventar las necesidades de la escuela, se aprecia que en las escuelas multigrado la función de director surge como una comisión, es decir que el docente realiza una doble función la de atender a sus grupos y la labor de director a lo que se le atribuye todas las responsabilidades pedagógicas, administrativas y de gestión con la comunidad escolar.

En este sentido la experiencia del docente se construye en la práctica de la función de director y al mismo tiempo en su práctica dentro del aula, siendo una cuestión que no se pone a discusión desde la supervisión o incluso desde el mismo sistema. Es una comisión a la que se tiene que acatar, debido el grado de dificultad para llevar a cabo una doble función. Esta cuestión complica al docente principiante en su práctica dentro del aula. Los docentes de nuevo ingreso realizan esta doble función a lo que refiere la maestra María como.

Para mí ha sido complicado porque tengo que atender a mis alumnos y hay momentos que por parte de la supervisión piden documentos así para la voz de ya, entonces yo siento que me estreso un poco, porque a veces por darle importancia llenar el documento que me están pidiendo en la supervisión siento que descuido a mis alumnos, y para mí eso no está bien la verdad, yo creo que por parte de la supervisión deberían buscar otras estrategias pues, para que los docentes no tuviéramos doble función. Porque finalmente no quedamos bien en ningún lado ni en otro, si cumplo bien mi función como directora, mi función como docente pues, lo estoy descuidando, porque si ha llagado momentos en los que les digo a mis alumnos: A ver les dejo una actividad y ustedes háganla y yo mientras voy hacer este documento que me están pidiendo para ya, y pues, no, siento que no está bien, y mis alumnos cuando me preguntan algo: Maestra ¿Cómo le hago aquí? Le digo espérame tantito a horita te contesto, y siento que no les doy la importancia, o el valor que se merecen mis alumnos. (E1/30/05/18/ MPP, p.31)

El trabajo administrativo que se pide de un día para otro que los docentes tienen que entregarlo de manera puntual a supervisión contrarresta el tiempo efectivo de enseñanza. Esta situación pasa de ser percibida por las autoridades al no ver que en realidad el no tener la documentación que se solicita al momento, el docente principiante no la tiene a la mano y por consiguiente tienen que elaborarlos dentro del aula de clase. Se deduce que la supervisión escolar da más importancia y prioridad al trabajo administrativo que al trabajo pedagógico en las escuelas multigrado.

Aunado a su poca experiencia que “es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo experimento” (Dewey, 1995, p.125). La incertidumbre de un ensayo conlleva al sufrimiento en su tarea de cómo organizar la escuela, padres de familia o realizar gestiones y cuestiones pedagógicas, el docente también tiene que lidiar con la evaluación diagnóstica otro aspecto que es importante considerar por el tiempo que resta a las cuestiones pedagógicas.

La maestra no queda bien en un lado ni en el otro, sobre todo, cuando la documentación es por internet para después imprimirla y por último requisita firmas y entrega.

La supervisión te da una indicación y ya después al rato te mandan un WhatsApp en que siempre la información ya no iba así que iba en tinta azul y no en tinta negra. ¡Qué creen que ya no vamos a poner esto! Vamos a poner el otro este..., pues muchas dudas, cuando eres así como que nuevo en esto, te surgen muchas dudas porque no sabes qué le vas a poner en cierto apartado y luego pues, si algún documento tu entregas y no está bien ¿Qué hacen? Te lo regresan y si no vuelve a estar bien, te lo vuelven a regresar. Entonces tu ahí ya estas invirtiendo tiempo, y dinero. Y luego a mí más se me dificulta porque hay algo que está mal, pues tengo que salir de la comunidad para entregar ese documento, entonces si siento que es mucho el tiempo que me quita lo administrativo. (E1/30/05/18/MPP, p.10)

Se percibe que para llevar a cabo la comisión de la dirección en la escuela multigrado hay escasa orientación y se le da más importancia a la cuestión administrativa, es una de las razones por las que el docente también le dé más peso

al trabajo administrativo que a lo pedagógico. Debido a que en supervisión saben que las comunidades en donde se encuentran las escuelas multigrado están alejadas de la supervisión y salir a entregar documentación e incluso realizarla implica que salgan de su comunidad y los alumnos pierdan clase, cuestión a la que también se le atribuye el rezago educativo.

Aunado a esto es importante acotar acerca de cómo es que se designa la comisión de director cuando en una escuela hay más de dos maestros y alguno de ellos tiene que tener este papel al que no se pueden negar a realizar. Esta función se delega al docente de nuevo ingreso quien desconoce cómo se trabaja en el aula multigrado al no haber tenido contacto con este tipo de escuelas con anterioridad porque en sus prácticas o servicio social siempre las realizó en las escuelas de organización completa.

Mientras que en algunos lugares se disputan la dirección de la escuela de organización completa, en donde se consideran los años de antigüedad o preparación, en las escuelas multigrado esta función se percibe no ser muy grata para los docentes principiantes, por lo que se pone en tensión la experiencia del docente de nuevo ingreso en esta doble función para convertirse en docente experto, debido a que la práctica y la teoría pareciera no ser funcional, en un primer momento, no encaja, entonces no solo presenta dificultades para organizar su práctica dentro del aula, sino que también presenta dificultades para realizar la labor administrativa. Como menciona la maestra María.

Pues como uno es de nuevo ingreso así como que, no sabes ni como está organizada la escuela, la zona, o cómo se debe de ser, yo simplemente cuando llegue a la supervisión por primera vez, este, me dijeron, este, -usted va hacer la directora comisionada, y así como, ¿yo porque? ¿No? –ha pues porque usted viene a cubrir como la nueva maestra, a la maestra que se jubiló, y ella era la directora, y se supone que yo tengo entendido que el que es director el que lleva más antigüedad, en la escuela, entonces yo tenía entendido que la que iba hacer directora pues, iba a ser mi compañera que ya tenía pues una base definitiva y más experiencia como docente. Pero al final de cuantas pues, me dijeron que no, que yo tenía que ser. (E1/30/05/18/MPP, p.10)

Se descubre que la experiencia y los años de antigüedad son cuestiones que no son relevantes dentro de la zona escolar, porque la comisión de la dirección en la escuela multigrado es designada al docente de nuevo ingreso, quien sin conocer derechos y formas de organización se tiene que acatar a las órdenes de su autoridad que en este caso es el supervisor escolar, quien no toma en cuenta la opinión del nuevo docente que en principio considera que podrá desempeñar adecuadamente el cargo, sin saber a los que se enfrentará en lo sucesivo.

2.3.1 “Dejarles más trabajo a los niños y enfocarme a estas actividades de llenar documentación”

Para el docente principiante no solo se complica el trabajo pedagógico dentro del aula, sino que también se complica la comprensión de la organización de este tipo de escuelas, en un primer momento tiene que ver con la asimilación de la realidad a la que no estaba preparado, específicamente para cumplir con su labor administrativa.

Mucha documentación, dar de alta, revisar, corregir, etc. todo entregando oficio de materiales, recibir material y al final sabemos que todo sobre corte de caja, participación social, prospera, este, solo por mencionar algunos pero si es bastante trabajo la verdad, certificar a los de sexto grado, este, es bastante carga de trabajo que si nos impide este el desarrollo de nuestras actividades en el aula, a veces creo que hemos cometido el error, o he cometido el error de dejarle más trabajo a los niños y enfocarme a estas actividades a esto de llenar documentación ¿Por qué? Pues porque es de un día para otro y pues les digo tienen trabajos niños y pues yo me pongo a elaborar mi documentación porque a veces creo que esta parte no lo llegan a entender los de arriba, es decir que no hay el medio, o decir que tenemos un aula multigrado. (E1/06/05/PPP, p.9)

Como una manera de cumplir con la documentación administrativa el docente opta por realizarlas dentro del aula multigrado, dejando trabajo a sus alumnos y brindándoles poco apoyo pedagógico, se aprecia que las exigencias de la supervisión son administrativas y poco pedagógicas. En este sentido es importante acotar que los directores comisionados tienen las mismas exigencias que un director

efectivo como si el docente multigrado tuviera los medios y el tiempo suficiente para realizarla.

La doble función del docente se percibe como un reto. Desde esta perspectiva, “la recuperación de la experiencia en el ámbito de trabajo posibilita analizar sus propias prácticas, resolver problemas y generar estrategias, a partir de un enfoque de acción-saber-problema al echar mano de la teoría y las prácticas para dar lugar a la meta cognición. El reto es identificar las habilidades y los conocimientos que entran en juego en la práctica profesional desarrollada” (Barrón, 2015, p.37). El docente experto logra identificar el problema, lo que sabe del problema y lo que puede hacer con el problema, cohesiona y dosifica la recuperación de su experiencia analizando su propia práctica para dar paso a la generación de estrategias que le permitan la resolución de dicho problema.

Para interpretar cómo el docente principiante sufre el proceso de transición de llegar a experto Dewey afirma “más que un evento aislado, sería una relación, un momento de la continuidad característica de la vida entre el presente y el futuro, una transición entre Yo y el medio a través del cual ambos se transforman” (Dewey, 2010, p.37). La experiencia es retomada como algo inseparable del método experimental, debido a que el desarrollo de la experiencia educativa permite construir el conocimiento a través de ensayo y error.

A partir de lo vivido el docente experto conceptualiza la problemática en un ir hacia adelante y así atrás como resultado de su experiencia, con una mirada a futuro advirtiendo el resultado de su actuar y los posibles debilidades y certezas, como un constructor de su actuar en la cotidianidad de su estancia en el aula multigrado, como resultante de su experiencia construye su sentido práctico, es decir la intuición generada por el habitus una vez que se ha incorporado a través de la experiencia se ha puesto en práctica, por la cual el docente experto actúa irreflexivamente sin

detenerse a pensar demasiado con las estrategias que le han sido funcionales y por los cuales sabe que le darán resultado

Para el docente experto lo administrativo es mirado como poco relevante aun cuando se tiene la misma exigencia y la misma función de director comisionado ya que el experto puede predecir, anticiparse y actuar ante esta problemática, en palabras del maestro Valentín:

A mí ya no me la hacen en la supervisión, recuerdo que cuando recién egresé al servicio, me enviaron de director comisionado a una escuela unitaria con chaparritos de los seis grados, se imagina mi frustración, y desde el primer día me pidieron documentación eso de la toma de posesión y la realizo, la lleno con las firmas y voy a supervisión a entregar, y me dicen profe sus firmas están mal de este lado y esta firma y del otro esta otra no sea malito elabórelas nuevamente, y pensé a qué hora me dijeron en dónde van las firmas. Bueno eso fue la primera vez, después era constante me regresaban la documentación una y otra vez, así que mejor dije “yo hago las firmas y asunto resuelto” para regresar a la comunidad ya no. (E1/02/06/18/VEX, p. 14)

El docente experto ha encontrado una estrategia para solucionar una de las principales problemáticas de la escuela multigrado, que tiene que ver con la cuestión administrativa, siendo esta una de las principales exigencias de las autoridades educativas. Su experiencia le permite al docente experto visualizar varias alternativas de solución a su necesidad, por lo que su sufrimiento e incertidumbre es menor a la del docente principiante.

Las autoridades educativas brindan una escasa orientación al docente principiante para solventar sus dudas y solucionar problemas a los que se enfrenta, en este sentido al momento en que la supervisión da más prioridad a la cuestión administrativa que pedagógica, contagia al docente para que se enfoque más en esta cuestión, dejando en segundo término la parte pedagógica, esto se aprecia cuando el docente comenta que pone alguna actividad para que los niños se entretengan mientras realiza la documentación en el aula de clase, irrumpiendo en

su propia clase y reconoce que resta el tiempo dedicado a la enseñanza o no abarca los temas en profundidad, abonándole al rezago educativo.

Se encuentra que los docentes principiantes y expertos reconocen que el trabajo administrativo contrarresta el trabajo pedagógico. Sin embargo, el docente experto ha identificado esta situación y ha creado sus propias estrategias de solución, como el caso del docente que menciona cómo lleva a cabo la cuestión administrativa para evitar perder clase con sus alumnos.

Es complicado recaudar las firmas que piden en los documentos, y esto contando que primero lo realizamos en plataforma como la de participación social, prospera, conest, contraloría entre otras en donde para recaudar las firmas se lleva tiempo porque los padres trabajan o hay que buscarlos en su casa y si está retirado, se imagina y si lo piden para ya, o te mandan a corregir tu documento por algún detalle y nuevamente a recaudar firmas, al principio las volvía a recolectar ahí me tenías de casa en casa y eso me hacía perder clase o tiempo, entonces mejor yo realizo las firmas de lo que se requiera. Esto lo aprendí de una compañera que ya tenía años con la dirección y me dijo, siempre debes de cargar tu padrón de padres para cuando requieras una firma y no tengas que ir hasta la comunidad o salir nuevamente y no dar clase. Ahora yo hago las firmas y me salen hasta mejor que a los padres. (E1/06/05/18/PPP, p.9)

Se comprende que el docente experto con dirección comisionada busca cumplir con su tarea administrativo evitando perder demasiado tiempo en la entrega de documentación, creado sus propias estrategias para solventar las problemáticas a los que se enfrenta, en este sentido se aprecia que aun cuando la parte administrativa tiene más peso para la supervisión, la orientación es escasa a los directores comisionados para cumplir con esta tarea.

Para dar cuenta de cómo el docente experto ha construido una didáctica propia y superó la incertidumbre después de sufrir y padecer para llegar a transformarse mediante su experiencia, destaco la observación a un docente experto:

El maestro comienza la clase con una lectura compartida basada en los recursos naturales relacionando con la materia de geografía. Los niños se muestran interesados y atentos. El maestro rescata un tema visto con anterioridad y lo

relaciona con la lectura, explica la importancia del cuidado de los recursos naturales y explica cuál será el producto de la actividad. Explica que se retoman el tema de 4º (regiones naturales de nuestro país), de 5º (tesoros naturales de nuestro planeta) y de 6º (recursos naturales), lo relaciona nuevamente con otra materia que es ciencias. Específicamente con las prioridades ambientales, nuestro ecosistema e importancia de las interacciones entre los componentes ambientales. Especifica que retomaran temas vistos para realizar una lámina y pasarán a explicarla. Pide a los alumnos sentarse en semicírculo y comienza a realizar esquemas y dibujos en la pizarra para explicar el tema, posteriormente realiza preguntas y resuelve dudas, nuevamente pide a los alumnos cambiar de lugar y para sentarse en equipos de tres alumnos, de tal manera que este uno de cada grado. El maestro les indica las páginas del libro en donde se apoyaran para la actividad, (los niños muestran interés, atención y entusiasmo ante la actividad) mientras los alumnos trabajan en equipos el maestro recorre cada uno de los equipos para resolver dudas. (E0/20/06/18/VEX, p.13)

Se percibe cómo el docente experto retoma actividades que le han sido funcionales en el pasado, referente al ambiente de aprendizaje que tiene que ver cómo organiza el espacio para lograr el aprendizaje. El docente dinamiza al grupo para cada trabajo específicamente.

Cuando rescata conocimientos previos o da instrucciones del producto final del tema organiza a los alumnos por filas, cuando realiza la explicación del tema en la pizarra sienta a los alumnos en semicírculo de tal manera que todos puedan visualizar pero al mismo tiempo para colegiar dudas y por último organiza a los alumnos por binas para realizar el producto final. Cabe destacar que cada equipo está conformado de alumnos de los tres grupos quienes intercambian opiniones y resuelven sus dudas apoyándose del libro. Que el docente recorra cada equipo resolviendo dudas permite orientar el trabajo y al mismo tiempo profundizar en el contenido.

En este ejemplo el dominio del contenido juega un papel fundamental debido a que el docente experto es capaz de dosificar y cohesionar los contenidos en una planeación general para varios grupos de manera simultánea, le permite relacionarlos con otras materias logra una transversalidad, se aprecia que ha consolidado una estructura que surge como soporte y al mismo tiempo la conceptualiza de acuerdo a su necesidad o problemática.

En una búsqueda de alternativas para solucionar problemática y construir su propia didáctica y estrategias que le permitan cumplir con su tarea administrativa y pedagógica. El docente escucha sugerencias que lo apoyen en este constructo.

Los profesores principiantes; enfrentan desafíos que surgen de dos realidades diferentes pero vinculadas: el primero, se basa en desarrollar un entendimiento del yo profesional en sus relaciones con sus colegas, los estudiantes y los padres de familia; el segundo consiste en el desarrollo de un sentido de pertenencia al tiempo que socializa con la comunidad escolar. Los docentes principiantes necesitan el apoyo de sus compañeros con mayor experiencia de una manera distinta a quienes han pasado toda su trayectoria en la enseñanza. (Day y Gu.,: 2012, p.102)

Los desafíos que encuentra el docente en la escuela multigrado tienen que ver con el contexto que lo rodea, con las carencias de infraestructura, de dominio de contenido, de logística y con la atención de varios grupos de maneras simultánea.

2.4 La peculiaridad de las problemáticas en el aula multigrado

Algunas de las dificultades con las que se encuentra el docente en la escuela multigrado, son que se enfrenta a la existencia de currículo, materiales educativos, planes y programas de estudio pensados para una escuela de organización completa. En este sentido se percibe que los profesores acuden a cursos constantes para poder implementar el programa educativo en la escuela multigrado. Como consecuencia surge la necesidad de ausentarse de su centro de trabajo.

Al no existir un currículo y programa específico destinado exclusivamente a la escuela multigrado, el docente que labora en este tipo de escuelas busca la manera en que se implemente el currículo y programa que está diseñado para escuelas unígrado de la mejor manera, porque busca compaginarlas.

En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un

problema, un practicante debe llevar a cabo una labor muy concreta. Tiene que descubrir el sentido de una situación que, al principio, no tiene ninguno. (Schón, 1994, p.65)

En esta idea de interpretar y comprender el actuar del docente multigrado. Se pone en tensión la peculiaridad de las problemática que surgen en estas escuelas y la manera en que el docente principiante y experto las solucionan “a través de formas y estructuras nuevas y en continuo desarrollo” (Dewey, 1990, p.71). A partir de una estructura que le permiten construir un conocimiento basado en su experiencia.

El docente durante su formación recibe orientación específica para trabajar en una escuela de organización competa, por lo que se percibe que desconoce cómo es el trabajo en la escuela multigrado.

El aula multigrado creo que es todo un reto había escuchado anteriormente los docentes multigrado y las escuelas, y yo decía que ha de ser bien fácil, son poquitos niños, ha comparación de que tengo treinta, ¡hasta alrededor de mi escritorio los voy a sentar, pero no! Cuando uno ya llega al aula multigrado, se da cuanta uno, que no es fácil atender entre cuatro y seis grupos, es de verdad un reto, es de verdad invertir más tiempo del que uno estamos acostumbrado. (E1/06/06/18/CPP, p.16)

Se comprende entonces que los docentes de nuevo ingreso no están preparados para trabajar dentro de un aula multigrado y la orientación que ha recibido en su formación no coincide con las necesidades del aula. En este sentido se observa que no sabían de la forma de trabajo en estas escuelas y solo la conocían por medio de rumores, pero no de manera real.

El docente principiante tiene la idea de que llegar a una escuela multigrado y trabajar con pocos niños será una tarea fácil. Sin embargo, no dimensiona la heterogeneidad que hay dentro de un aula multigrado, por lo que se le complica la elaboración de una planeación que considere las necesidades.

2.4.1 “Se tiene que conocer al niño y su manera de aprender, de esta manera puedes partir de un contenido para tocar otros”

Apegarse a un currículo y programa pensado únicamente para escuelas unígrado, demanda tiempo y desgaste al docente principiante, abarcar cierto número de contenidos de un libro o un bloque del libro. Dentro de un tiempo determinado se convierte en un reto cuando se trabaja con varios grupos de manera simultánea.

El tiempo es una problemática de la escuela multigrado, a razón de que el docente del aula multigrado tiene las mismas exigencias que un docente de organización completa, de cumplir con un currículo y programa en un tiempo determinado. Las condiciones son distintas y las diferencias parecen ser evidentes. Debido a que no es lo mismo atender a un solo grupo aun cuando este conformada por una gran cantidad de alumnos, que atender a más de un grupo aun cuando el grupo es pequeño.

Se comprende que la problemática de abordar un currículo y programa en un tiempo determinado se debe a la cantidad de contenidos que el docente tiene que dominar. En este sentido, cabe destacar la manera en que el docente experto, basado en su experiencia ha construido su saber. En la idea de comprender como ha solucionado la problemática.

Conceptualizo el contenido, la competencia, es decir, que sepa de donde viene y esa manera puede trascender a su aplicación y su aprovechamiento, se tiene que conocer al niño y su manera de aprender, de esta manera puedes partir de un contenido para tocar otros ya sea para retroalimentarlos o abordarlos. (E1/02/06/18/VEX, p.12)

Se percibe que el docente experto parte de un contenido para abordar temas de varias materias de manera simultánea, pero al mismo tiempo entre varios grupos en donde toma en cuenta la heterogeneidad de los grupos. Esto le permite realizar una planeación a partir de una competencia y no a partir de un contenido como lo realiza el docente principiante.

Durante la planeación de actividades el docente contempla material para desarrollarla. En la escuela multigrado el pedir material para actividades se percibe que es un problema, debido a que este tipo de escuelas se encuentran en zonas rurales de difícil acceso, en donde es complicado conseguir material.

Las condiciones contextuales de los alumnos a veces no son las mejores, a veces en otra escuela pediríamos, por ejemplo: una maqueta del sistema solar, con bolitas de unicel, con alambres, con limpia pipas, con algo así muy llamativo, sin embargo sabemos que aquí los niños le pido una maqueta de esa calidad, alguno de los papás me diría maestra le encargo el material tan solo ahí estamos hablando de tiempo atrasado, porque al niño le tomaría más tiempo, en otra cuestión pues sabemos que a lo mejor el ingreso de la familia es menor, entonces el hecho que yo le solicite la maqueta a lo mejor yo les esté privando de tener otro gasto en su casa, a veces sí, nosotros tenemos que traer el material, a veces nosotras tenemos que comprar pintura, comprar algún tipo de lámina, sí, si considero que tiene una relación directa al trabajo. (E1/29/06/18/CE, p.16)

El contexto juega un papel importante en la elaboración de una planeación que considere productos con material a los que no se tiene acceso, así mismo las condiciones económicas de las familias en contextos rurales son poco favorables.

El docente principiante al realizar una planeación rígida y poco flexible sufre de frustración cuando en la misma ha contemplado material concreto y al momento de poner en práctica su planeación no cuenta con el material necesario. En este sentido pierde tiempo en reorientar su planeación o la aborda de manera que el aprendizaje no es profundizado o superficial.

La experiencia que el docente principiante va recuperando, puede aumentar la habilidad para hacer algo y en este sentido tener un efecto educativo de enseñanza y aprendizaje, que conducen al docente a nuevas percepciones y conexiones, “limita más que amplía el horizonte significativo” (Dewey, 1995: 75). De ahí que se diferencie el proceso de transición de docente principiante a experto, quienes desarrollan habilidades que favorecen la conexión de la actividad con otras experiencias, que le permiten ampliar sus capacidades y expectativas, para enfrentar la problemática.

Les faltaban sus útiles, osea en la siguientes semanas ya llevé mapas, compré hojas, compre lápices, este, compré papel bond cuadricula chico grande, hojas, papel bond, llevé marcadores, osea llevé todo lo que era necesario yo creo que llevé, no había para las figuras geométricas, hicimos un juego geométrico con madera que nos dieron en una carpintería, hicimos el compás grandote, metro y las escuadras entonces. Y de lápiz ¡unas carencias! Entonces lo primero que tenías que hacer era satisfacer lo que les hacía falta, sino cómo, cómo construías cosas ¿no?. (E1/02/06/18/VEX, p.6)

El docente experto contextualiza el aprendizaje; es decir, anticipa los materiales necesarios para la implementación de su planeación y elabora los materiales que le hacen falta y con los que cuenta, de esta manera evita perder tiempo en realizar adecuaciones o improvisar para llevar a cabo la actividad.

El dominio del contenido le permite al docente experto contextualizarlo, no sólo para anticipar materiales sino que también para empatarlos con otros contenidos de otras materias o de otros grados de manera simultánea. Así mismo le permite realizar adecuaciones curriculares y actividades diferenciadas.

Asimismo la falta de una formación específicamente para trabajar en una escuela multigrado es como una problemática, que disminuye la capacitación de los docentes para atender este tipo de escuelas, por lo que al ingresar a esta modalidad de trabajo sufren un choque con la realidad lo que les provoca frustración.

El docente principiante sufre de incertidumbre y frustración al desconocer cómo se trabaja en una escuela multigrado y qué actividades o estrategias puede utilizar, sin embargo, el docente experto “mantienen una relación más estrecha entre la planificación y la enseñanza interactiva” (Bustos, 2013, p.79). Su conocimiento didáctico del contenido es un elemento central de los saberes del docente. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento del contenido a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico para enseñar al alumno que ha construido con la experiencia en la práctica.

Cabe destacar que la formación docente es una problemática dentro de la escuela multigrado, se comprende que dentro de las instituciones formadoras de maestros no hay una formación específica exclusiva para trabajar dentro de esta modalidad de escuelas, por lo que el sufrimiento del docente principiante tiene que ver con un padecimiento de divorcio entre teoría y práctica. Teoría que no es funcional al no lograr conceptualizar el contenido.

Hay un proceso de transición que sufre el docente para llegar a ser experto, mismo que se pone en tensión. “Aquí hay una gran distancia entre el trabajo profesional del docente. Un trabajo profesional implica que aquella dudas que tienes las investigues” (E1/02/06/18/VEX, p.8).

Se comprende que la profesionalización dentro de la transición de principiante a experto no tiene que ver con un título o una especialización, por lo que se deduce que un docente para ser experto no necesariamente tiene que recibir una orientación específica, sino que más bien se descubre que está implícito la percepción del docente de su propia labor y de sus expectativas.

Cabe destacar que la cuestión de ser docente experto no está condicionada a los años de antigüedad o a la formación específica que se tiene, sino que está estrechamente ligada a la profesionalización, en concreto la auto formación para mejorar o perfeccionar sus habilidades a partir de su experiencia y de incorporación de un habitus.

Condiciones de existencia diferentes producen unos habitus diferentes, sistemas de esquemas generadores susceptibles de ser aplicados, por simple transferencia, a los dominios más diferentes de la práctica, las prácticas que engendran los distintos habitus se presentan como unas configuraciones sistemáticas de propiedades que expresan las diferencias objetivamente inscritas en las condiciones de existencia bajo la forma de sistemas de variaciones diferenciales que, percibidas por unos agentes dotados de los necesarios esquemas de percepción y de apreciación para descubrir, interpretar y evaluar en ellos las características pertinentes, funcionan como unos estilos de vida. (Bourdieu, 1991, p.170)

El docente principiante se enfrenta a situaciones que le provocan un shock con la realidad, derivado de sus desconocimiento de una manera para trabajar en la escuela multigrado, entra en una crisis e incertidumbre que la supera conforme construye una didáctica propia, su experiencia le permite crear estructuras que las puede traer a su práctica cuando lo requiere, es un referente que le permite solucionar las problemáticas a las que se enfrenta.

La experiencia que adquiere el docente en su práctica cotidiana y las estructura le permiten incorporar un habitus, configuraciones sistemáticas que se construyen de manera particular le permite aplicar, este proceso de transición se da por ensayo y error, a manera de experimentación en donde el docente cambia constantemente sus estrategias y dinámicas que le sugieren otros docentes en su desesperación por consolidar una didáctica propia.

CAPÍTULO III SOBREVIVIR EN EL AULA MULTIGRADO

En el presente y último capítulo se analiza la realidad en la escuela multigrado en cuanto a su organización, los procesos de enseñanza a partir de la experiencia que implementa el docente principiante y experto basado en esquemas contruidos para lograr los aprendizajes esperados en los alumnos y la manera en que los docentes enfrentan distintas situaciones que surgen, derivado de las problemáticas peculiares que presenta esta modalidad de educación, para comprender el actuar del docente principiante y experto en la vida cotidiana dentro aula multigrado.

El proceso de transición de docente principiante a experto está relacionado al sufrimiento, incertidumbre, frustración, a un choque con la realidad, a un aprendizaje constante y a una adaptación que conlleva la construcción de estructuras basadas en la experiencia que le permiten una pericia dentro del aula multigrado. La incorporación de un habitus “esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción” (Bourdieu, 1996, p.75). Se entiende como disposiciones de formas de ser, combinación de lógicas de acción predispuestas a funcionar como principio generador de la practica. Sin embargo, en el presente bloque para fines de esta investigación se hace referencia al habitus desde la acción del docente multigrado principiante y experto a través de la experiencia.

El docente principiante pone en práctica las estrategias que considera son las más adecuadas o le ayudaran a sobrevivir y cambiar constantemente de actividades, estrategias y dinámicas cuando estas no le dan los resultados esperados. Se comprende que sus prácticas son de experimentación a manera de ensayo y error, de ver qué le da resultado y qué no le es funcional en la búsqueda de consolidar su propia didáctica.

En la escuela multigrado sobrevive el que mejor se adapta o el que consolida su propia didáctica basada en las necesidades específicas. Quienes no se adaptan cambian de escenario laboral, de puesto o simplemente renuncian.

Para comprender cómo la experiencia permite al docente principiante una transición de llegar a ser docente experto, surgen estas interrogantes ¿Cómo construye su experiencia el docente principiante y experto? ¿Cuáles son las formas propias de enfrentar las situaciones cotidianas específicas?

3.1 Más allá del salón de clases: la multiplicidad de funciones

El docente principiante al incorporarse a la escuela multigrado pone en práctica aquellas actividades aprendidas durante su formación y busca las que cubran las necesidades del aula, se comprende que su práctica es una analogía con las “actividades experimentales dentro del aula entendiendo el conjunto de acciones materiales o exteriorizadas, de uno o varios sujetos que manipulan un objeto o el modelo de un fenómeno para conocer sus propiedades” (Rockwell, 2014, p.178).

En este sentido se pone en tensión los elementos con que cuenta el docente principiante para adaptarse a la nueva realidad en la que se encuentra dentro del aula multigrado, más un docente principiante que es comisionado como director y tiene una doble función.

Antes de comenzar con el CT, el apoyo técnico toma la palabra para dar información a directores comisionados. Quienes muestran gestos de angustia ante la información recibida. Se apresuran a tomar apuntes e incluso sacar fotografías con su celular a las diapositivas que presentan información sobre documentación de fin de curso. De la información proporcionada destaca la aplicación que los directivos han de bajar de internet en sus computadoras y celulares. La maestra Sonia menciona que -para que tengan a la mano la información que se les pide” y que se les pasará a los directores el archivo en su USB que contiene los pasos para ingresar a la plataforma remarcando “ustedes son los expertos en la documentación y manejo de páginas de información administrativa y nosotros como apoyo técnico no podemos apoyar a los directores

porque no tenemos acceso a esta información, se les está pasando las diapositivas para que vean cómo hacerlo y no existan pretextos-. Por su parte los directores no realizan comentario alguno, pero por cada frase que menciona la maestra los directores realizan gestos de frustración e incertidumbre y se observan unos a otros. (01/12/07/18/Z, p.4)

Se percibe que el apoyo que recibe el docente principiante para realizar el trabajo administrativo es deficiente, se aprecia que el apoyo técnico le da más importancia ya que la información comprende la lista de documentación que el docente habría de entregar con una prórroga de 8 días, se lleva un tiempo de cuarenta y cinco minutos, restando tiempo al Consejo Técnico Escolar siendo este el motivo de la reunión.

Se observa como el apoyo técnico anticipa a los directores comisionados que no brindará ningún tipo de apoyo para la orientación al realizar la documentación, mencionando que ellos son los expertos y para realizar la documentación tienen que revisar las diapositivas que se le proporciona en USB.

Al salir a receso, en los pasillos se murmuró el trabajo que cuesta realizar la documentación y se observa cómo los docentes principiantes se acercan a los docentes expertos, pidiendo orientación para realizar la documentación, con la experiencia los docentes expertos difieren y anticipan dificultades.

Los docentes expertos orientan a los principiantes dando sugerencias para subir información: “la plataforma está saturada en el día así que súbela en la noche o madrugada”, “ten a la mano la estadística inicial y te vas guiando”, “ten a la mano la base de datos de los alumnos y padres de familia para llenar los documentos de participación social”, “para generar el promedio de prospera suma los bimestres que tienes y divide, porque las piden antes de que evalúes el último bloque”, “reporta tu informe financiero en ceros”, “ esto te va evitar trabajo al reportar cuentas bancarias o realizar oficios”.

En este caso el docente experto responde con facilidad y seguridad cada una de las dudas del docente principiante, de tal manera que sus consejos parecen dar consuelo al docente principiante borrando su rostro de frustración y angustia.

El docente principiante la doble función de docente frente a grupo y director comisionado, explicó en qué consiste la revisión de diapositivas para la elaboración de la documentación:

Los apoyos técnicos antes de que nos pidan algún documento o cuando tenemos que subir información a alguna plataforma reciben capacitación e información en servicios regionales para que nos orienten. Pero como están saturados de trabajo, únicamente nos pasan las diapositivas que les dieron para que nos orienten y nosotros las revisemos en nuestras casa, pero es muy cansado porque luego las presentaciones son extensas a veces llegan a tener hasta 70 diapositivas con los pasos para llenar documentación, y esto es cansado. Y si llegamos a tener duda por que luego son confusas y preguntamos en supervisión, solo nos dicen revise nuevamente las diapositivas y así es como tenemos errores, y hasta que ya entregamos la documentación a supervisión ahora si viene la orientación acompañada del regaño, que así no era, que te equivocaste, que va así y al último realizalo otra vez que es para hoy. (E1/05/06/18/AEX, p.19)

Realizar el trabajo administrativo no sólo absorbe tiempo al docente principiante, sino que también genera frustración e incertidumbre al no saber cómo resquitar la documentación y por la presión que recibe por parte de la supervisión escolar, esta cuestión se puede observar cuando los directores comisionados principiantes realizan gestos de angustia cuando se les solicita información.

Cabe destacar que esta incertidumbre y frustración no sólo tiene su origen en la cuestión administrativa, sino que también en la cuestión de organización que tiene que ver con cuestiones que “pasan a ser imprescindibles tales como: la guardia, las inscripciones, el aseo, atención a padres de familia y la organización interna indispensables para el funcionamiento cotidiano” (Rockwell, 2014, p.126). Que forman parte de la logística y que son de peso para la evaluación de la visita del supervisor y padres de familia, como sinónimo de eficiencia del docente.

La búsqueda de recursos económicos que tiene que realizar el docente para cubrir las necesidades materiales de la escuela y al mismo tiempo las exigencias de los padres de familia que se relacionan con la conmemoración de fechas importantes o el realizar festivales en fechas consideradas importantes y las exigencias de la supervisión a llevar a cabo actividades extra curriculares.

Aparte de mi trabajo en el salón con mis grupos, tengo que entregar la documentación que me piden en supervisión en la fecha indicada y si no ya nos mandan a servicios regionales y eso es más pérdida de tiempo y clase, por todas partes exigen si no es supervisión son los padres. Que si voy a hacer festival el día del niño, de la mamá, de la primavera, día de muertos o navidad, las vendimias, rifas, etc. no salgo de una porque viene otra y así, la supervisión también nos presiona con poner en práctica actividades como: la lectura para iniciar el día y desafíos matemáticos, concursos de poesías, cuenta cuentos, activación física, actividades de convivencia escolar, etc. no nos preguntas si podemos o queremos solo dicen háganlo y quieren evidencia por que no vienen a visitar a la escuela. Y no podemos decir que no porque dicen que es parte de nuestro trabajo y que no lo veamos como carga. (E1/06/05/18/CPP, p.17)

La búsqueda de recursos económicos, la organización de festivales y actividades extra curriculares, se aprecia que no son una exigencia característica exclusiva de los docentes de escuelas de organización completa o de los directores efectivos, sino que es una exigencia que contempla a todos los docentes sin importar la modalidad en que se brinde la educación. Si bien es cierto, estas actividades contrarrestan tiempo efectivo a la cuestión pedagógica.

El tiempo nuevamente, es una limitante del docente multigrado que da origen a una problemática a la que se enfrenta el docente en la vida cotidiana, misma problemática que busca subsanar. Se aprecia cómo es que para el docente principiante las exigencias son pérdida de tiempo.

Conceptualizar las exigencias que se les demandan y realizarlas de manera aislada, sin relacionarlas de manera pedagógica o transversal. Se aprecia que es una característica del docente principiante, que se encuentra saturado de trabajo pedagógico, administrativo y extra curricular que requieren una atención igualitaria,

le provoca incertidumbre e inestabilidad y para cumplir con todas sus tareas poniendo en práctica estrategias que le puedan dar resultado.

3.1.2 “Construir esta dinámica no me fue fácil al principio batallaba revisando todos los contenidos buscando cómo relacionarlos”

La experiencia que se adquiere en la vida cotidiana permite sobrevivir, las decisiones de los maestros y sus “estrategias de sobrevivencia son parte de los saberes docentes y la construcción de estos no implica solo procesos cognitivos y procesos individuales, sino que forman parte del proceso histórico local de la relación cotidiana de maestros y niños” (Mercado, 2002, p.10). El docente principiante se basa en experiencias vividas para modificar o repetir actividades que modifica contantemente de acuerdo a las necesidades de la escuela multigrado.

La experiencia que posee el docente experto, constructo de su vida cotidiana dentro del aula multigrado le permiten incorporar un habitus “sistema de esquemas interiorizados que permiten engendrar todos los pensamientos, las percepciones y las acciones características de una cultura y solamente éstas” (Bourdieu,1967, p.152). Conceptualizar la exigencia que se tiene, se percibe que las relaciona de manera transversal, de tal manera que no las toma como carga de trabajo. Debido a que a través de la práctica en ocasiones el docente experto actua irreflexivamente, es decir sin detenerse a pensar demasiado en las estrategias que implementa.

Cuando realizo actividades extra escolares o festivas es día del trabajo, un día en donde se tienen que ver asignaturas o revisar tarea, entonces estas actividades las relacionamos con una fecha importante por el mismo motivo y de ahí si nos vamos a un referente histórico, ahí vamos a meter de cajoncito, lo que es la asignatura ¿De qué? De historia, y podemos darle una lectura que se relacione con el día del trabajo, eso podemos llevarlo nosotros, pero podemos darle de tarea a los niños para que lo consulten con sus papás. Ver el camino e ir preparándolo, de cómo ir desarrollando, para no trabajar nada más una actividad sola, las hemos identificado y precisamente esa es la dinámica de la vinculación con otras materias para abordar varios contenidos. Construir esta dinámica no me fue fácil al principio batallaba revisando

todos los contenidos buscando cómo relacionarlos, me tardé más o menos dos años para ponerlos en práctica. (E1/02/06/18/VEX, p.4)

Se comprende entonces que el docente experto se basa en su experiencia para poder relacionar las actividades con los festivales y con la parte pedagógica, para no trabajar una actividad de manera aislada, sino que va preparándose al mismo tiempo, visualiza hacia donde se dirige con la actividad que puede relacionar con varias materias de manera simultánea.

En consecuencia para el docente experto el realizar una tarea que le demanda la supervisión o padres de familia se comprende que no la visualiza como pérdida de tiempo porque está planteada de manera transversal, lo que le permite abarcar los contenidos y aprovecha el tiempo al máximo. Su experiencia surge como base de este saber que le permite sobrevivir dentro de aula multigrado.

El actuar del docente experto dentro del aula multigrado se construye y se reconstruye dentro del aula, en su interacción con los alumnos, pares, padres y autoridades educativas, este actuar se modifica con base a la experiencia misma que le permite construir una didáctica propia. Por lo que se comprende que el proceso de consolidar una didáctica oscila entre los dos años de servicio docente, cuando el principiante conceptualiza el contenido y lo domina, puede relacionarlo de manera transversal no sólo entre materias, sino que la puede entonces compaginar con actividades extra escolares y festivales.

3.2 El proceso de enseñanza dentro del aula multigrado

El empleo de metodologías y estrategias de trabajo docente que permitan a un maestro trabajar simultáneamente con grupos de niños de diferentes edades y grupos, niveles de desarrollo cognitivo y psicosocial dentro de la escuela multigrado,

se perciben de un dominio débil del docente principiante para abordar temas correspondientes a distintos grados y cumplir con el currículo.

En este tipo de aulas los ambientes de enseñanza personalizada integradas al trabajo de grupo se aprecia como una alternativa de trabajo para atender a los alumnos que presentan mayores necesidades de apoyo, el proceso de tutoría de pares, de aprendizaje cooperativo promueve la autonomía y la independencia de los niños en el proceso de aprendizaje. Este tipo de metodologías promueve colateralmente las capacidades de liderazgo, la autoestima y el progreso intelectual de los estudiantes.

Los maestros, en cuanto permanecen en la misma clase durante más de un año, conocen mejor a los estudiantes y pueden impartirles una enseñanza individualizada, construyen experiencias que le permiten incorporar un habitus "la capacidad de producir unas prácticas (...) y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos justo donde se constituye el mundo social representado, esto es, el espacio de los estilos de vida" (Bourdieu, 1991, p.169). Es un conjunto de disposiciones que hacen posible la acción basado en estrategias que ha usado con anterioridad.

Sin embargo, en las escuelas multigrado la rotación de los docentes parece ser una constante, es decir cuando los alumnos comprenden la dinámica de trabajo de un docente, este es sustituido.

El proceso de enseñanza no puede comprenderse plenamente si no se comprende las limitaciones y las oportunidades que la caracterizan. La actividad del docente está limitada a menudo por el ambiente físico o por las influencias externas como la escuela, el director, la comunidad o el plan de estudios. (Clark, 1986, p.89)

En el aula multigrado el docente enseña y al mismo tiempo aprende a enseñar. Para su práctica en el grupo el docente carece de una planeación y elaboración de

currículos integrados y adecuados a los contextos particulares de los niños rurales de escuelas multigrado.

La práctica del docente funciona según la lógica de enseñanza dentro del aula multigrado basado en saberes constituidos. Se comprende como un proceso de transición “cómo el ir y venir entre lo real y su teorización” (Perrenoud, 2007, p.109). Construir y consolidar saberes a partir de un análisis de la realidad del aula multigrado con ayuda de bases teóricas.

El maestro Eduardo llega con anticipación al aula de clase, los alumnos tardan veinte minutos en llegar y entrar al aula de clase, tiempo suficiente para que el maestro divida la pizarra en tres partes, escriba indicaciones (observa cada una de sus tres planeaciones) y pega en la pizarra una lámina con una nota periodística (4º -español), imágenes de medios de comunicación (5º, historia) e imágenes de actividades de comercio (6º, historia). Al momento en que los niños llegan al aula, el maestro los sienta por filas y les explica que en el pizarrón están unas imágenes y que las describan en su libreta y posteriormente los remite a su libro de texto en una página específica para que lo relacione y puedan contestar la actividad. Los niños muestran interés, pero al momento en que les surgen dudas constantemente se paran de su butaca y se dirigen a sus compañeros para resolver sus dudas. El maestro pide la tarea de 4º para calificarle, que los niños se paran de su butaca pero sigue calificando sin tomar importancia. Han pasado 25 minutos y solo un niño ha logrado terminar la actividad por lo que el maestro entrega las libretas a los niños y se dirige a brindar apoyo a los niños para concluir la actividad. (O1/27/04/18/EPP, p.12).

El docente principiante elabora una planeación por cada uno de los grupos, en este caso son de distintas materias, por lo que al ser el 4º grado quien trabaja con una materia distinta esto permite al docente ganar tiempo para calificar la tarea de español de los alumnos de 5º y 6º grado debido a que no trabajaban con esa libreta.

Así mismo el docente al sentar en filas a los alumnos, se dificultó la socialización de dudas o aciertos con referencia al tema, debido a que el docente marcó las indicaciones en la pizarra pero no las socializó, perdiendo el control del grupo, por lo que decide apoyar a los alumnos en la comprensión de la actividad para que la concluyan.

Se aprecia cómo el docente se apresura a prestar apoyo a los niños cuando ve que ya ha transcurrido la mitad del tiempo destinado para una materia, por lo que se percibe que dentro de su planeación es cuidadoso en cuestión de tiempo para cada actividad “al concluir el tiempo el maestro Eduardo borra el pizarrón y mientras los niños concluyen con la actividad, escribe las indicaciones de la siguiente materia, al mismo tiempo que les pide dejar su libro y libreta en su escritorio cuando terminen” (O1/27/04/18/EPP, p.12). Al terminar el tiempo el docente apresura a los alumnos para concluir la actividad, en este sentido se interpreta que el contenido se abordó de manera superficial, al momento en que no verifica si se comprendió y no tuvo tiempo para profundizarlo.

3.2.1 “Maestra: ¿y nosotros qué vamos hacer?, ya se tardó...”

Se aprecia que la organización del tiempo y su distribución es una cuestión que se le complica al docente principiante en el momento en que pone en práctica su planeación, como se aprecia en la observación realizada a la maestra Esmeralda, quien es docente principiante y directora comisionada.

Posteriormente prosigue a escribir en el pizarrón problemas matemáticos dividiendo el pizarrón en dos partes con actividades de 5º y 6º grado, realiza el comentario “quinto verá, yo creo que hoy números romanos y sexto multiplicación y resta”. Constantemente los alumnos piden el apoyo de la maestra. Los niños que ya terminaron, se paran y platican entre ellos, mientras que dos niños de 5º constantemente siguen a la maestra dentro del aula, pero ella los ignora y les pide se sienten pero ellos se quedan parados al lado de la maestra, esperando que los atienda. Lucí comienza a preguntar maestra ¿y nosotros que vamos hacer?, ya se tardó. (O1/30/05/18/MPP, p.18)

Durante la implementación de su planeación la maestra Esmeralda se basa en la materia de Español, misma que comenzó con la lectura de un cuento, cuando se percata que los niños no se interesan por la lectura decide cambiar de materia. Sin embargo, para esta materia se aprecia dificultad para dar comienzo a la actividad,

cuando menciona la palabra “yo creo” muestra inseguridad en el dominio del contenido y de la misma actividad.

Cabe destacar que con la actividad de la lectura es como comienza el proyecto formativo y tienen un sentido cada actividad, que en este caso era introducir a los alumnos a interesarse por el cuidado del medio ambiente, sus causas, consecuencias y la manera en que todos deben de contribuir para preservar el medio ambiente.

Por lo que al percatarse que la lectura no capta la atención de los alumnos decide omitirla. Se observa aquí debilidad del docente para adecuar la lectura al contexto o implementar otras actividades y contenidos para captar el interés de los alumnos por el tema. En este sentido “el desorden es una manifestación anómica de la debilidad del maestro, no una protesta. Cuando el docente está desbordado, hay por un lado una clase difícil y por otro un maestro que no está muy bien, muy seguro de sí mismo” (Dubet, 1998, p.167).

Al comenzar a escribir los problemas en el pizarrón se aprecia que ésta no se relaciona a la vida de los alumnos y a sus necesidades dentro de su contexto, se perciben como un contenido aislado, mientras unos realizan las operaciones de manera rápida otros muestran dificultades, aun cuando los alumnos piden apoyo la maestra los ignora y les pide tomen asiento. Lo que genera que los niños se desesperen y comiencen a presionar a la maestra.

Se comprende que dentro de la clase la maestra pierde noción del tiempo, mientras que para ella el tiempo es el control de la actividad, para los niños es una pérdida, buscando ser atendidos y orientados, aun cuando el contenido a abordar tenía que ver con los números romanos, multiplicaciones y restas, la totalidad de los alumnos abordaron el mismo contenido de las multiplicaciones, sin marcar la diferencia en el grado de dificultad de las operaciones entre 5º y 6º grado debido a que la actividad fue de manera general.

Organiza el tiempo para abordar los diversos contenidos al unificarlos, pero debido a que los grupos no tienen un mismo nivel de dominio de las operaciones, los niños que pertenecían a 6º terminaron rápido y exigían más trabajo. Los alumnos de 5º pedían apoyo a la maestra y no dejaban de seguirla por el aula de clase, demandando su atención y apoyo.

En este sentido para el docente principiante la heterogeneidad del grupo en cuanto a edades, ritmo de aprendizaje, necesidades y contenidos, es una cuestión que se le dificulta cohesionar. En otras palabras, “para pensar eficazmente debemos haber tenido, o tener ahora, experiencias que nos ofrezcan recursos para vencer la dificultad que se presenta” (Dewey: 1995, p.136). Dosificar los contenidos y dominarlos, el docente experto; logra a base de su experiencia. Como se aprecia en el dato empírico obtenido de una observación a un docente experto con dirección comisionada como se menciona en el siguiente registro.

El maestro Valentín comienza la clase explicando a los alumnos que hoy verán la obra de teatro, comienza con darle un personaje de la obra a cada niño, mismo que tendrá que leer en voz alta cuando le corresponda (reparte un guión de una escena de la obra a cada niño, mientras da indicaciones, que la lectura habrá de realizarse cuidando el volumen de voz, fluidez, entonación y respetando signos de puntuación). La actividad es una lectura compartida de una obra de teatro titulado “los animales de la selva”, los niños se muestran entusiasmados.

Cuando termina la lectura de la escena, pide a los niños se sienten en semicírculo, para que todos puedan observar el pizarrón y tomar nota de las características de la obra que explica el maestro, al terminar le pide que comenten y den ejemplo de cada una de las características mencionadas, al finalizar les pide que investiguen en la biblioteca de manera individual las características de la selva para que posteriormente en su libreta anoten cómo creen que sería la escenografía de la obra. Los alumnos muestran interés y comprenden la actividad.

Cabe destacar que dentro del capítulo de la obra se aborda el tema de las votaciones de los animales para elegir al nuevo rey, por lo que al volver al aula les pide a los alumnos se sienten en filas para comentar acerca de lo que son las votaciones, la democracia y las campañas relacionando el tema con la próximas elecciones del presidente de la República. Los alumnos participan, dan ejemplos de campañas e incluso mencionan palabras que les parece son características de los candidatos tales como “les prometo”, “conozco sus necesidades” y “gestionaremos apoyos para

todos”, etc. les pide que elaboren un mapa mental en su libreta de formación cívica de lo que es la democracia y votaciones les pide que conforme terminen dejen su libreta en su escritorio para revisar.

Para finalizar la actividad el docente les pide que se formen por equipos y de esta manera elaboren una segunda escena a la obra de teatro desde lo que investigaron de la selva y comentaron de la democracia y votaciones, realiza la precisión de que cuiden las características de la obra de teatro. Los alumnos se muestran interesados al trabajar con la actividad, comparten opiniones y toman decisiones de que colocar en el guion. Por lo que el maestro Valente tiene el tiempo suficiente para calificar la investigación y el mapa mental.

Mientras el maestro está calificando toca la puerta el comité de la escuela y le pide le indique en qué lugar colocaran el bebedero de agua, el maestro sale del salón, dejando a los niños solos por un momento. En este tiempo de ausencia del docente los alumnos siguen trabajando de manera autónoma, centrados en la actividad y sin generar desorden. Al regresar el maestro les pregunta si ya terminaron y les comenta que de tarea trataran de elaborar una leyenda con la misma obra que escribieron. (O127/04/18/ VEX, p.3)

El maestro Valentín quien es un docente con doce años de servicio en la escuela multigrado, y que ha sido director comisionado por siete años consecutivos ha desarrollado estrategias de trabajo donde los productos de cada actividad de las distintas materias están entrelazados.

Muestra dominio del contenido, facilidad para relacionar los aprendizajes de varias materias de manera simultánea, en la actividad consideró los conocimientos previos de los alumnos, el trabajo individual y colectivo dentro del grupo, contextualizó el tema con la vida cotidiana del alumno dando importancia a sus vivencias y opiniones, lo que se percibe que estimula la participación en la clase y la confianza de los alumnos.

No obstante, se destaca que al cuestionar al docente durante una entrevista acerca de cómo es que relaciona los temas de distintas materias para realizar una planeación transversal comenta:

Para mi planeación parto de un aprendizaje y voy metiendo contenidos. Esta obra de teatro la voy a preparar para presentarla en la clausura, pienso ver este tema en un

mes en donde claro está se integrarán más contenidos de otras materias, por ejemplo; la descripción de los personajes, la leyenda, fábula, relieve, las gráficas con las votaciones, etc., por mencionar algunos. Aun cuando en mi planeación no está contemplada el discurso de los candidatos este tema es algo que les interesa a los niños por las próximas elecciones, entonces también las consideré importante incluir en la actividad. Y para cerrar mi actividad con los chaparritos no solo presentaremos la obra, sino que también se realizara un simulacro de una campaña con votaciones y todo. (E1/02/06/18/VEX, p.11)

Se percibe que el dominio del contenido del docente experto le permite visualizar la actividad para contextualizar el contenido de tal manera que puede realizar una planeación transversal, “las estructuras detalladas del contenido sobre un determinado ambiente de enseñanza proporciona al docente experimentado el instrumento necesario para poner a prueba las actividades de aprendizaje y distingue al planificador experto del principiante” (Clark, 1986, p.38). La experiencia que posee el docente experto con referente en la puesta en práctica del contenido le permite traer al presente aspectos que le han dado resultado, los modifica y relaciona con el ambiente.

La experiencia que posee el maestro Valentín le permite integrar contenidos y modificar su planeación, de tal manera que se percibe flexible al contexto e intereses de los alumnos. “los profesores están obligados a construir, día tras día, esta situación a través de diversas pruebas donde compromete fuertemente su personalidad” (Dubet, 1998, p.281). Las estructuras construidas le permiten dosificar el contenido de tal manera que aun cuando hay heterogeneidad dentro del grupo sabe cómo enfrentar este desafío.

Se comprende que tras haber desempeñado el papel de director comisionado, su experiencia construida con base al trabajo administrativo, organización y gestión le permiten tener esquemas de trabajo contruidos, es decir, le permiten anticipar que en cualquier momento de su clase puede ser interrumpido para realizar y entregar una documentación, resolver un conflicto dentro de la escuela o realizar gestiones

y mejoramiento de infraestructura, ya sea por parte de supervisión, padres de familia, comité escolar o agentes externos a la escuela.

En este sentido el docente ha creado la estrategia de realizar su planeación de manera que en cualquier momento pueda salir del aula y dejar trabajo a los niños, de tal manera que puedan seguir trabajando en la actividad en ausencia del docente, cabe destacar que los alumnos se han adaptado a esta dinámica de trabajo. Esta cuestión se observa cuando el maestro sale del grupo y los deja solos, los niños siguen trabajando de manera normal.

Otra estrategia que ha logrado consolidar el docente experto es el trabajo de tutorías entre pares, que se puede apreciar al momento en que el maestro abandona al grupo, como se observa en el dato empírico obtenido.

Edgar, un alumno de 5º grado tiene una duda en cuestión de si se pone en paréntesis lo que dice el narrador o entre comillas, en cuanto el maestro entra al aula por una hoja y un lapicero de inmediato se dirige a él y le expresa su duda, por lo que el maestro le cuestiona a los niños quien ya tiene una respuesta a la duda de Edgar, Emilia levanta la mano y dice – yo, yo maestro yo le explico, vente Edgar- Emilia le explica, de manera que Edgar puede seguir trabajando. (01/02/06/18/VEX, p.15)

El docente principiante forja una experiencia que abona a que construya estructuras que en un futuro retoma y que le permiten consolidar su propia didáctica al articular un proyecto pedagógico con el desarrollo de las técnicas y métodos de enseñanza que consolida y modifica de acuerdo a las necesidades del grupo.

Por lo que se comprende que el ambiente de aprendizaje en el aula multigrado al ser de solidaridad, lúdico y compañerismos y la relación de confianza con el docente ayuda al docente a profundizar los contenidos y al mismo tiempo trabajarlos de manera transversal, dado que el docente experto genera un ambiente de confianza, interés, participación y de apoyo entre pares, siendo que el ambiente de trabajo también tiene que ver con la forma en que el docente organiza al grupo.

Para cada actividad el docente organiza al grupo de una manera en específico para trabajar mismos que puede ser individual, por equipos, grupal, en filas, semicírculos, en el patio, en la cancha, de bajo de un árbol o en el suelo para captar su interés, debido a que para explicar a todos los niños y tomar nota los sienta en semicírculo, para rescatar conocimientos previos y socializar dudas los sienta en círculo y para trabajar los sienta por binas o por grados. En este sentido el habitus sería ser maestro multigrado:

El sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente <> y <> sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1991, p.92)

El habitus de un docente multigrado se entiende como las disposiciones de formas de ser interiorizadas, que se construyen a partir de la relación con la cultura del grupo o institución a partir de la vida cotidiana. En este sentido, el docente es capaz de discernir en la organización del grupo para poder profundizar en el contenido.

Los esquemas de la vida y del pensamiento cotidianos son, por tanto, los de la subsunción (producida mediante el pensamiento repetitivo o intuitivo): las tendencias, acontecimientos, situaciones, elecciones únicas, casuales, inesperadas, del particular son ordenadas a través suyo de modo que sean asumidas en parte o totalmente bajo lo que es habitual y acostumbrado. (Heller, 1977, p.245)

La pericia del docente principiante se va consolidando cuando tiene un acierto en su práctica, cuando muestra facilidad para realizar una planeación para trabajar con varios grupos a la vez y cuando soluciona problemas que se le presentan y cuando realiza con rapidez adecuaciones a su planeación o cuando retoma contenidos de otras materias para abordarlos en el proyecto. Construye esquemas que se basan en su experiencia de la vida cotidiana de todo hombre. La vive cada cual, sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo

intelectual y físico. Nadie consigue identificarse con su actividad humana específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de la cotidianidad.

3.3 “¿Por qué trabajar con proyectos formativos?”

El proyecto formativo es un documento donde se explica un método didáctico orientado a que los alumnos aprendan, construyan y desarrollen las competencias del perfil adecuado, por medio de la planificación y ejecución de acciones para resolver problemas concretos del ámbito formativo del alumno en su práctica de aprendizaje.

Para trabajar con proyectos formativos el docente de la escuela multigrado debe disponer de un modo claro el listado de competencias, gestionar los recursos necesarios y buscar que se cumplan las normas que son parte de la logística del funcionamiento para garantizar el logro de las metas y establecer las actividades de evaluación. Es decir, debe cuidar diversos factores que influyen en su práctica para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Los proyectos formativos son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación para analizar y resolver problemas del contexto, buscando el desarrollo de competencias en los estudiantes. Se basan en actividades concatenadas, el trabajo colaborativo y la evaluación con productos reales. (Tobón, 2014, p.38)

El trabajo con proyectos formativos en la escuela multigrado es una propuesta para planificar y potenciar el aprendizaje hacia el desarrollo de competencias, diseñada para la atención a escuelas multigrado, su primera edición fue en el 2011, parten de una situación didáctica o un nodo problematizado que surge como un punto de encuentro entre varias actividades y que tiene que ver con un aprendizaje esperado, desembocan en un producto tangible o real, mismo que son dados a conocer a la comunidad educativa, mediante exposiciones

Los proyectos formativos tienen además un sentido humanista que se transfiere a una situación didáctica, la propuesta de este trabajo por proyectos está dividida en cinco proyectos que corresponden a cada bloque, es decir que un proyecto se trabaja durante un bimestre que corresponde a un bloque del libro de textos, dichos proyectos abarcan contenidos de distintas materias que se entrelazan y tienen como resultado un producto real.

Para los docentes de la escuela multigrado los proyectos formativos surgen como una propuesta de trabajo que le permiten simplificar la tarea de planeación al revisar los contenidos de cada libro y cada materia que atiende, como Araceli una maestra con dos años de servicio que es considerada como maestra (PP), en un intercambio de experiencias de docentes multigrado a nivel sector, ella es maestra multigrado con un año de servicio, quien comentó su experiencia del trabajo con los proyectos formativos, en este sentido para referirse en las entrevistas de experiencias exitosas se designa las letras “EPX”.

Vamos iniciando el bimestre ponemos por ejemplo con el proyecto formativo: “tu casa es mi casa cuídala” vamos a trabajar estos dos meses este proyecto, escribimos el propósito, los aprendizajes esperados, bien, aquí nos dieron un librito bien delgadito de los aprendizajes esperados de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto de español, matemáticas y así de todas las asignaturas, entonces por ahí la debemos de tener, en ese libro vienen los aprendizajes esperados que por ejemplo retomamos aprendizajes de todos los grupos cuando trabajamos con proyectos, yo trabajo con 5º y 6º, de producto realizamos una obra de teatro con vestuario hecho de material reciclado que presentamos a los padres de familia y les gustó mucho las piñatas que se presentaron y las galletas que se prepararon y a mí me ahorro un trabajo para planear y diseñar actividades. (E1/01/06/18/APPEPX, p.13)

La maestra Araceli trabaja con proyectos formativos que pone en práctica durante dos meses, donde para su implementación retoma aprendizajes esperados de los distintos grupos que atiende y de distintas materias, tiene un conocimiento pero no un dominio de los contenidos que permite retomarlos para su planeación.

El dominio de los contenidos se logra con la práctica que conlleva la experiencia “es, probablemente, el factor más importante que nos hace reflexionar en todo

momento sobre cómo debemos actuar con los niños y con los estudiantes” (Van Manen, 1998, p.75). Esta cuestión se observa al momento en que trabajó con los proyectos formativos al pie de la letra o de manera lineal, lo relaciono con una planeación elaborada del docente principiante, que deja pasar pequeños detalles.

Los mecanismos de adaptación con los que cuenta la escuela multigrado, que permiten la evolución del docente principiante, se analiza la implementación de los proyectos formativos como uno de los elementos que resaltan en el proceso de transición de docente principiante a experto. Por lo que se pone en tensión en el presente apartado lo que representa para el docente de la escuela multigrado el trabajo por proyectos formativos.

Para la maestra Araceli el trabajo por proyectos formativos representa ahorrar tiempo en la planificación y en el diseño de las actividades debido a que en los proyectos formativos ya están escritas y la maestra sólo sigue las indicaciones, a manera de receta. La planeación de los proyectos formativos se lleva a cabo de una manera lineal y hermética, que dificulta la implementación de actividades diferenciadas que no están marcadas en el proyecto formativo.

Una característica que destaca a los proyectos formativos, es que dentro de la evolución de los productos se incluye que deben de ser presentados a la comunidad educativa y autoridades, en este sentido la maestra menciona que “a los padres les gustó mucho”. La maestra Araceli está preocupada por la opinión de los padres de familia y al mismo tiempo los padres de familia ven el producto exhibido como sinónimo de aprendizaje sin cuestionar la parte pedagógica, es decir ¿Qué aprendieron los niños durante la elaboración del producto?

Los productos finales de cada proyecto formativo representan para los padres de familia el trabajo que realizan sus hijos, en este sentido la maestra le da peso a la elaboración de productos para exhibirlos y menos al proceso de aprendizaje, debido

a que en la exhibición de productos no se observa el proceso y no se especifica cuáles fueron los aprendizajes o competencias logradas.

No se analiza la cuestión pedagógica de los proyectos que pone en práctica y las lleva a cabo por que le facilitan la planeación y diseño de actividades que respondan a las necesidades de los grupos que atiende de manera simultánea. Como menciona el maestro Eduardo, “al principio se me complicaba implementar los proyectos, pero ahora me ahorro tiempo, si trabajo con el mismo tema todos trabajan de la misma manera, esto lo veo como una ventaja” (E1/01/06/18/EPPEPX, p.12). Para el maestro Eduardo que cuenta con dos años de servicio los proyectos formativos representan ahorrar tiempo y control del grupo.

Dentro de la experiencia que comparte el maestro Valentín menciona que había intentado trabajar en su primer año de servicio con los proyectos formativos por las ventajas que le representaban, pero decidió ya no trabajarlos.

No incluye la totalidad de contenidos, dificultad para relacionar los aprendizajes, dificultad para relacionar la secuencia con los libros y la falta de tiempo. Cuesta muchísimo elaborar los proyectos formativos y hace una comparación de los grupos en razón de que el proyecto formativo no abarca todos los aprendizajes esperados que plantea el programa, “por lo que tengo que planear nuevamente” de otras actividades por falta de secuencias que no son contempladas. (E1/01/06/18/VEXEPX, p.12)

Menciona que una de las debilidades de los proyectos formativos es que no se trabajan todos los aprendizajes esperados que marca el libro de texto, por lo que el trabajar los proyectos le implica un doble trabajo, porque tiene que planear para abordar los aprendizajes esperados y contenidos.

En el intercambio de experiencias exitosas (EPX) en el sector que tenía como nombre “intercambio de experiencias exitosas” realizaron observaciones a las debilidades de los proyectos formativos con un panorama distinto en el que

mostraron las debilidades de los proyectos formativos y de las problemáticas que representan para los docentes esta forma de trabajo.

Los docentes multigrado que observaron la ponencia hacían gestos y ademanes para afirmar lo que el maestro Eduardo menciona estar en desacuerdo con los proyectos formativos y cuando dijo que los alumnos ven cosas doble vez los docentes en voz alta a manera de coro dijeron si es cierto. (O1/01/06/18/EPX, p.14)

Se comprende que para el maestro Eduardo los proyectos formativos representan un discurso pedagógico que conlleva palabras vacías, cuando se refieren a que con los proyectos formativos se soluciona la angustia e incertidumbre del docente al trabajar con varios grupos de manera simultánea. Cuando el maestro Eduardo que “ven cosas doble vez”, quiso decir lo siguiente:

*Cuando digo que ven doble vez una cosa, quiero decir que cuando se trabaja con proyectos formativos, estos son los mismos que se trabajan todos los cursos escolares, no cambian, entonces el alumno que está en cuarto y ve un proyecto formativo por ejemplo el de **auxilio mi casa se incendia**, cuando este mismo niño está cursando quinto grado vuelve a ver este mismo proyecto, al igual cuando este en sexto, aun cuando los proyectos formativos marcan actividades diferenciadas el producto final siempre es el mismo, en fin parece ser que ven el tema por duplicado o triplicado dependiendo, lo que provoca que cuando el niño ya ha visto el proyecto formativo con el que se trabaja ya no tiene interés y le parece aburrido, por más dinámico que tú seas. (E2/02/06/18/EPP, p.4)*

El docente descubre que el trabajo con proyectos formativos no sólo muestra una deficiencia en cuestión de abarcar la totalidad de los aprendizajes esperados y contenidos, sino que también estos proyectos formativos no cambian y al ser el mismo que se implementa para los distintos grupos que se atienden de manera simultánea estos parecen ser repetitivos.

El docente principiante dentro de su sufrimiento y de la incertidumbre al no saber cómo trabajar dentro del aula multigrado y al tener como propuesta el trabajo con proyectos formativos, este surge como un consuelo que lo estabiliza, al darle una

planeación que contempla a todos sus grupos con actividades ya establecidas que sólo tiene que poner en práctica.

3.3.1 “A la tiznada con los proyectos formativos, no es más que poner un curita al malestar de las escuelas multigrado”

El docente principiante decide trabajar con los proyectos formativos durante su primer año de servicio dentro del aula multigrado, y al segundo año se percata de que no le son funcionales cuando los alumnos pierden el interés en esta forma de trabajo, por ver un tema, una dinámica, una actividad y un producto que ya conocen con anterioridad.

Se interpreta que el docente principiante muestra debilidad en el dominio del contenido al llevar a cabo las actividades que marca el proyecto formativo de manera lineal y no realizar adecuaciones, incluir más contenidos o realizar la actividad de manera transversal, como consecuencia de su escasa experiencia

En la experiencia se asume la praxis como método en la acción pedagógica, el sentido de la praxis, la práctica reflexionada y/o la acción-reflexión acción, que avizora el estado de alerta o conciencia del maestro y el estudiante, punto de encuentro de enseñanzas y aprendizajes, fruto del actuar con la intencionalidad consciente del sentido de la acción pedagógica que se produce, transformando el sentido de las acciones del quehacer cotidiano de la escuela, sus formas y el proceso de interacción que allí se da. (Vargas, 2007, p.121)

El docente principiante en la medida en que construye estructuras basadas en su experiencia y en la incorporación de un habitus, al momento en que ejerce su práctica, ésta va acompañada de una reflexión, por lo que busca definir cuál es la intencionalidad de cada proyecto formativo, de esta manera se comprende que dejará de ver los proyectos formativos como una forma de ahorrarse tiempo y esfuerzo, para pasar a ver el sentido pedagógico a partir de la reflexión de su experiencia.

Al respecto el maestro Alonso quien es maestro multigrado y director comisionado, con 17 años de experiencia menciona:

Los proyectos formativos brindan mayor flexibilidad para incrementar actividades, que no haya conflictos de que se pueda hacer como viene ahí ¿verdad? Tenemos la facilidad de quitar algunas actividades o incrementar otras de acuerdo a las características del grupo y el contexto de la escuela, entonces creo que tenemos esas facilidades de hacerlo. Brindan material de apoyo, videos y documentales, también es una ventaja el proyectarles, los que tenemos proyector, o los que tienen, es una ventaja también, lo puse por ahí como desventaja porque nosotros solo tenemos uno, y somos tres docentes, entonces, tenemos que estárnoslos prestando y si me preguntan si por lo que estoy diciendo de los proyectos yo los trabajo, la respuesta es no. (E1/05/06/18/AEX, p.15)

El docente experto encuentra en el trabajo con proyectos formativos facilidad de agregar o quitar actividades de tal manera que se adecuen al contexto, resalta la importancia del material de apoyo y lo visualizalas ventajas en el momento en se encuentra dentro del intercambio de experiencias. Sin embargo, dice no trabajar con los proyectos formativos.

Su discurso cambia de manera radical cuando en una segunda entrevista para aclarar la aparente contradicción, al decir por un lado las bondades de los proyectos formativos y por otro dice no trabajarlo, se interpreta que su discurso es ante las autoridades educativas es favorable, como una simulación, el Profesor Alonso al no estar presente las autoridades refiere lo siguiente.

A la tiznada con los proyectos formativos, no es más que poner un curita al malestar de las escuelas multigrado, es simular que están atendiendo los problemas de conceptualización y dominio del contenido del maestro. Para empezar esos proyectos son los mismos cada ciclo escolar y están descontextualizados de lo que viven los niños en las comunidad y cuando el maestro no los contextualiza no da resultado, yo trabajo con los proyectos pero no como se plantean. Si parto de un problema y lo relaciono con contenidos pero no me encajono, retomo contenidos de otras materias y hago adecuaciones las que sean necesarias. Hay dificultad para relacionar secuencia didácticas con los libros de textos, tenemos que estar viendo en que página del libro viene esa secuencia didáctica se entiende que el proyecto formativo es para facilitarnos el trabajo yo así lo veo, entonces si se nos dificulta buscar en que parte del libro viene esa secuencia didáctica por eso yo parto de la competencia y del

aprendizaje esperado del contenido de los libros para realizar la planeación, por lo que no sigo al pie de la letra lo que dice el proyecto formativo. (E2/13/04/19/AEX, p.3)

Para el docente los proyectos formativos tienen deficiencias al no estar contextualizados para las comunidades. Por lo que para el maestro Alonso la manera de trabajar en la escuela multigrado es mediante el dominio del contenido y la contextualización del mismo para realizar adecuaciones.

El docente experto al retomar los proyectos formativos para planear no parte de la actividad y productos para su implementación, sino que más bien parten del aprendizaje esperado y de la competencia para incorporar contenidos de manera transversal. “La conciencia humana esquematiza las experiencias y se enfrasca en diferentes dilemas de acuerdo a situaciones” (Luckmann y Schutz, 1973, p.31). Por lo que sus esquemas le permiten discernir entre sus experiencias acerca de qué contenidos puede incorporar al proyecto o que contenidos puede quitar de acuerdo a las necesidades del aula.

Se comprende que la tarea de dosificar su planeación para el docente experto le representa un doble trabajo y decide no trabajar con los proyectos formativos; sin embargo, se aprecia que su experiencia con los trabajos formativos le permitieron construir y consolidar su propia práctica y su pericia. “La experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores” (Dewey, 2010, p.37). En la medida en que construye estructuras acerca de la dosificación de los contenidos.

El docente principiante para consolidar su propia práctica “necesita poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal manera que mejoren continuamente como docentes” (Marcelo, 2008, p.11). En esta idea de interpretar el actuar del docente,

se pone en tensión la debilidad de la práctica docente cuando las habilidades no están desarrolladas.

Sin embargo, el docente principiante al inicio de su inserción a la docencia trabaja con la propuesta de proyectos formativos, propuesta de trabajo en la escuela multigrado, cabe destacar que el apoyo técnico encamina al docente a trabajar con esta propuesta.

El atreverse a revisarlos, a poner en experimento una, dos, tres actividades, revisar los proyectos, maestros, ya es un avance importante, esto, no es de un año o dos años esto es una estrategia en medida que lo vamos aplicando, más vamos a ir conociendo, y hago muy bien los comentario es una dinámica. (E1/05/06/06/18/AEX, p.13)

El apoyo técnico motiva al docente principiante para trabajar con proyectos formativos, aun cuando conoce las debilidades de esta manera de trabajo la impulsa, siendo que el acompañamiento pedagógico no es una cuestión de prioridad dentro de la zona escolar, como se analizó en un apartado anterior que el peso se le da desde la supervisión a la parte administrativa.

¿A qué se debe que el apoyo técnico promueva el trabajo por proyectos formativos? Siendo que el acompañamiento es escaso. El Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) explica porque la insistencia de que las escuelas multigrado trabajen con los proyectos formativos.

No hay un programa específico para multigrado, y el docente algo tiene que hacer. No podemos descuidar nuestra función o dejemos a quienes no pueden resolver eso, a nosotros estamos en el magisterio, aceptamos como maestros en las condiciones en la que estamos trabajando, yo entiendo que podríamos argumentar muchas cosas más, pero ya estamos aquí como dicen: nos aventaron a la alberca y ahora tenemos que patlear para no ahogarnos, tengo que buscar como salgo yo de ese problema en el que estoy y qué requerimos del trabajo, requerimos del desempeñar, de rendir resultados. (E1/13/04/18/ATP, p.11)

Las autoridades educativas reconocen que el docente de nuevo ingreso en la escuela multigrado tiene debilidad para planear y diseñar actividades que

respondan a las necesidades, debido a que no tienen experiencia en este tipo de escuelas.

Las tensiones y los desajustes entre las exigencias de la integración escolar, la preocupación por la subjetivación y los intereses escolares son tales que los colegiales están obligados a hacer juicios y críticas contradictorios, de decir todo y su contrario y de no saber a veces lo que quieren verdaderamente. (Dubet, 1998, p.212)

En este sentido se descubre que la propuesta del trabajo por proyectos formativos desde la supervisión escolar surge como una manera de entretenimiento, para dar tiempo al docente principiante de adaptar “la subjetivación por un ejercicio de ciudadanía, aún en estado naciente, está empezando. Aquí es la integración a la institución escolar lo que permite jerarquizar y organizar una experiencia” (Dubet, 1998, p.382).

Los resultados parecen no ser relevantes, esta cuestión se interpreta cuando el apoyo técnico menciona que “algo tiene que hacer” en medio de la incertidumbre, frustración, sufrimiento y shock que vive el docente al ingresar al aula multigrado. Para el apoyo técnico tiene que cumplir con su tarea y dar resultados, sin importar como trabaje dentro del aula a lo que refiere cuando menciona que “hay que patear para no ahogarnos y sobrevivir” (E1/01/06/18/VEXEPX, p. 10).

El docente principiante consolida su propia didáctica, se retoma la categoría del tiempo y el espacio “son ejes fundamentales para la construcción de saberes y prácticas de la realidad cotidiana, porque crean la vivencia, la convivencia y – hasta la sobrevivencia en interacción con una realidad” (Orellana, 2009, p.36). Permite construir saberes en la medida en que interaccione con la realidad.

El tiempo es un factor importante que surge como una limitante del docente principiante para abarcar los contenidos y lograr los aprendizajes esperados. Al ser el tiempo un detonador para consolidar su propia didáctica a partir de:

Construcciones mentales simbólicas, representan la idiosincrasia de los sistemas prefijados durante las experiencias cotidianas vitales, donde la memoria y los procesos reflexivos son fundamentales para darle significado a estas experiencias. Procesos mediante la cognición. De allí que los sistemas simbólicos, son consecuencia del aprendizaje. (Pintos, 1988, p.18)

Se comprende que el construir esquemas a partir de sus experiencias en su vida cotidiana dentro del aula multigrado, el docente principiante comienza una evolución, que tiene que ver con la reflexión de su práctica docente, que le permiten dar significado a sus experiencias y de esta manera poder hacer una retrospectiva, en concreto mirar hacia adelante y hacia atrás por medio de la incorporación de un habitus.

El habitus al ser una incorporación de normas, aprender la manera de actuar y comprender cuales son las acciones esperables o permitidas a partir de su interacción, el docente experto las internaliza de manera objetiva y subjetiva. Se puede decir que el docente principiante necesita tiempo para incorporar un habitus al realizar sus principales tareas: “adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar” (Marcelo, 2008, p.15). En un proceso de ensayo y error, que le permiten construir un aprendizaje para consolidar su propia didáctica basado en la experiencia para su supervivencia, aprendizaje, transición y adaptación. En una lucha para consolidar su propia didáctica que responda a la realidad del aula multigrado, frente a su incertidumbre, frustración, sufrimiento y shock.

3.4 “¿A qué hora les enseño a leer y escribir?”

En la escuela multigrado la lectura y escritura representa para el docente principiante las dos caras de una moneda, puesto que una y otra constituyen procesos inversos de utilización de un mismo código: al leer, se decodifica un mensaje que procede de la lengua hablada y al escribir se codifica un mensaje desde esa misma lengua. De hecho, la lectura sólo puede realizarse sobre algo que

haya sido previamente escrito, se comprende que este es un dilema del docente al elegir qué se ha de enseñar, primero a leer o a escribir, y sobre todo en qué momento puede dedicarse a esta tarea de manera específica.

En este la lectura y escritura es la base fundamental para la construcción de un auto aprendizaje. Por lo tanto, “los procesos cognitivos en la lectura y la escritura juegan papel importante dentro del desempeño del educando en el momento mismo de comprender su propia realidad y la que le rodea” (Goodman, 1982, p.83). La combinación de la lectura y la escritura conllevan a la construcción de nuevos saberes.

Sin embargo, este proceso de enseñanza de lectura y escritura surge para el docente principiante como una problemática, que le genera incertidumbre, cuando no se logra consolidar en los niños. El maestro Cecilio, docente con dos años de servicio en la escuela multigrado, señala.

A mí se me complica con los grupos de 1º y 2º porque no saben leer y escribir, yo me dedico a trabajar con proyectos o me dedico a enseñarles a leer y a escribir!, porque a fuerza quieren que trabaje con proyectos formativos, estoy haciendo mi trabajo pero eso se me complica. (Los docentes presentes aplauden la participación. (Los docentes presentes aplauden en esta ponencia). (E2/01/06/18/CPPEPX, p.15)

Se comprende que el docente principiante visualiza el proceso de enseñanza de la lectura y escritura como un aprendizaje aislado del resto de los contenidos. En consecuencia busca brindar tiempo exclusivo a estos aprendizajes. Al tener carga de trabajo administrativo y de la logística de organización de la escuela, el tiempo que dedica le parece ser muy poco o no encuentra el momento oportuno para dedicarse a estos aprendizajes de manera específica.

En este sentido surge como una problemática el poder compaginar los contenidos con la adquisición de la lectura y escritura, siendo que el trabajo por proyectos formativos no considera tiempo, planeación, actividades y evaluación específicos trabajar la lectura y escritura en el primer ciclo. El trabajo por proyectos se ha

convertido no solo en una propuesta de trabajo en las escuelas multigrado sino que en la zona en específico en algunas escuelas se ha vuelto una imposición como refiere la maestra Esmeralda quien por sus características para esta investigación es considerada como principiante con un año de servicio en la escuela multigrado.

Yo no trabajo con los proyectos formativos por que no puedo enseñar a leer y escribir, pero si me preguntan si los trabajo digo que sí, porque mi director esta duro y dale que en que proyecto voy, que como voy con los proyectos y que tengo que aplicarlos. (E1/01/06/18/ESPP, p.15)

Se interpreta que al ser una imposición el trabajar en las escuelas multigrado con proyectos formativos, los docentes caen en una simulación frente a las autoridades, se descubre que esta imposición no favorece el trabajo dentro del aula, sino que más bien aumenta su incertidumbre y sufrimiento, porque además de aprender a enseñar, tiene que simular que enseña sin hacerlo cómo se lo indican, es decir ya no tiene solo dos trabajos sino tres que serían: aprender a enseñar, enseñar cómo le indican y enseñar cómo obtiene resultados.

El maestro Cecilio mencionó que dentro del aula multigrado en el trabajo con los primeros grados no se puede trabajar con proyectos formativos porque no hay tiempo para leer y escribir. Cabe destacar que ante el comentario del maestro Cecilio el representante de las escuelas multigrado en la región se puso de pie y mencionó:

Este trabajo se nos complica con el nuevo modelo educativo, el trabajo en el aula multigrado, pero hay que encontrar sus bondades, esto se tiene que implementar en todas las escuelas, la familia multigrado tiene que ser más dinámica, compartir y decir hice esto o no me salió esto (los maestros se observan entre si y se ríen. (O1/01/06/18/EPX, p.16)

Se comprende que el representante de las escuelas multigrado no comparte la misma idea de los docentes referente al trabajo con los proyectos formativos para enseñar a leer y escribir, se inclina por seguir trabajando con proyectos formativos, aun cuando ha escuchado que estos proyectos no consideran la totalidad de

contenidos, aprendizajes esperados, competencias de un ciclo escolar y no están diseñados para trabajos a la par con los libros de textos, su postura es de encontrar las bondades de esta propuesta de trabajo, las cuales se refieren a ahorrar tiempo en planeación y diseño de actividades.

El habitus que construye el docente principiante en la escuela multigrado, permite la vinculación entre las estructuras construidas en la vida cotidiana, las prácticas que lleva a cabo dentro del aula y en su relación con la comunidad educativa.

La experiencia le permite proponer a partir de pensar las disposiciones y relaciones para no solo quedarse con una sola propuesta, “la experiencia inicial se reconstruye enriqueciéndose y organizándose progresivamente por medio de otras experiencias” (Dewey, 2010, p.41). Se complica proponer desde el imaginario, sin una experiencia que surja como punto de partida.

Los docentes de escuelas multigrado asistentes al evento al escuchar a las palabras del representante de escuelas multigrado miraron y rieron, se interpreta que sus palabras no dan respuesta a las necesidades y problemáticas. Como si estuviera hablando en otro lenguaje, al desconocer la realidad de su vida cotidiana en su práctica, en consecuencia el encargado de las escuelas multigrado no comprende la dimensión de las dificultades para trabajar con varios grupos de manera simultánea.

Se da un recreo para brindar a los presentes un almuerzo, los maestros entran al aula en donde se sientan a la mesa y antes de comenzar a comer empiezan a platicar, una maestra comenta “estos proyectos no contemplan enseñar a leer y escribir” otra maestra de inmediato responde “si al caso lo podemos implementar en los grupos grandes, pero luego a pesar de que estén en 5º o 6º no saben leer ni escribir y entonces ¿Cómo le hacemos? El jefe de sector se acerca y todos guardan silencio. (01/01/06/18/EPX, p.24)

La simulación de los docentes de la escuela multigrado, al decir que si trabajan con los proyectos formativos por medio a represalias al ser una indicación de supervisión, cuando no es de esta manera se comprende que en medio de la tensión

del docente principiante de su incertidumbre, frustración y sufrimiento surgen dudas de cómo enseñar a leer y escribir en el aula multigrado, mismas que temen preguntar a colegas o autoridades educativas, por aparentar que todo está bien.

Las palabras del maestro Cecilio provocaron que el resto de los docentes compartieran la misma experiencia. No obstante, la aportación del maestro les permitió tener confianza a sus colegas al comprender que comparten similitudes en sus experiencias de vida cotidiana.

Se comprende que la incertidumbre crece cuando el docente se encuentra con alumnos de grados más avanzados e incluso que cursan el último ciclo escolar que no tiene el dominio de la lectura y escritura, en este sentido hay frustración al no saber qué hacer, si dedicar tiempo exclusivo a los alumnos que requieren más apoyo o a trabajar con el resto de los alumnos.

Decir que un docente tiene niños en grados avanzados sin saber leer o escribir se interpreta que surge como un tabú, del cual nadie habla o pregunta, por miedo a que dirán. Esta cuestión se muestra que entre colegas es como una cuestión a la que cualquiera se puede enfrentar, pero que no se dice ante autoridades educativas por miedo al qué dirán.

Tengo alumnos de alumnos que no saben leer ni escribir y tampoco me tengo que olvidar de los aprendizajes esperados y busco material en internet- la maestra dice ya haber llevado a cabo a cabo los proyectos formativos, pero también lleva a cabo las secuencias didácticas y trabaja con los libros pero solo retoma algunos aspectos, por eso tiene dos planeaciones. (E1/01/06/18/LPP, p.13)

La desesperación y frustración del docente principiante lo lleva a buscar alternativas de solución que le permitan cumplir con su tareas, en este caso consolidar la lectura y escritura en sus alumnos no solo de los primeros años, sino que de grados avanzados.

Se comprende que para solucionar su problemática el docente principiante realiza dos planeaciones, es decir, una planeación que contemple las actividades específicas que marca el programa y el libro de textos y otra exclusivamente para enseñar a leer y escribir. En este sentido se analiza el dato empírico que se refiere a la experiencia del docente principiante con referente a la enseñanza de la lectura y escritura en la vida cotidiana en el aula multigrado.

El habitus es el conjunto de principios o esquemas de formas de pensar, obrar y sentir propios de una determinada posición en la estructura social. El "capital" es la 'energía' social de que disponen los agentes; por tanto el capital no es solo económico (dinero), también puede ser cultural (competencias culturales, títulos académicos), social (relaciones sociales de amistad, camaradería, pertenencia a un grupo político, familiares...) o simbólico (cuando se da por supuesto que su posesión es "natural", no se reconoce lo arbitrario de su posesión. (Bourdieu, 1986, p.23)

El docente principiante muestra debilidad en su construcción de esquemas y estructuras en su manera de pensar. No obstante, al no contar con experiencia y no poseer un habitus el docente principiante pone en práctica actividades que considera le pueden ser funcionales para consolidar la lectura y escritura. Las actividades que ponen en práctica que le permiten sobrevivir en el aula multigrado.

La forma en que le enseñé a leer digamos que fue algo tradicionalista, pero que dio resultados porque en la escuela en mi formación de docentes nos enseñaron la forma, pero creo me fui tardando un poco más y yo no veía los resultados, entonces tuve que cambiar mi estrategia, y me empezó a dar resultados, fue algo tradicionalista, me basé algo así como en libros de los años noventa que llegué a encontrar, también con el consejo de un maestro de treinta años de experiencia le pedí un consejo, pedí consejos, me empezó a decir, era una parte tradicionalista pero me funcionó. (E1/03/05/18/EPP, p.18)

Se comprende que el docente principiante en la medida en que construye su experiencia, consolida esquemas y estructuras que le permiten en un futuro contextualizarlos para implementarlos "yo hablo de disposiciones adquiridas a través de la experiencia y, por lo tanto, variables de lugar a lugar y de tiempo a tiempo" (Bourdieu, 1988, p.22). La continuidad de las experiencias en la vida cotidiana de la escuela multigrado permite anticipaciones futuras.

Se interpreta que en docente principiante a manera de ensayo y error, pone en práctica consejos que recibe de sus colegas para enfrentar las problemáticas que se le presentan. Se comprende que aun cuando recibió en su formación estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura desde un punto de vista teórico, estas en la realidad del aula multigrado no le son funcionales.

En este sentido la incertidumbre de un divorcio entre la práctica y la teoría para el docente principiante que pone en práctica una y otra actividad hasta encontrar la que le permita consolidar su propia didáctica. Se comprende que al retomar y poner en práctica las sugerencias recibidas a manera de experimentación y al visualizar la enseñanza de la lectura y escritura como contenidos aislados, no analiza las sugerencias sino que en su desesperación parece ser que no importa de dónde salgan las actividades siempre y cuando estas le den resultados.

El maestro Eduardo menciona que lo que le dio resultado y pone en práctica para lograr la adquisición de la lectura y escritura es mediante un método tradicionalista, aun cuando el plan y programa ha cambiado el enfoque de enseñanza, esta cuestión se percibe no ser de mucha importancia para en docente.

Se comprende que esta situación de la enseñanza de la lectura y escritura se complica debido a que se tiene alumnos de distintos grados, distintas edades, necesidades, intereses, conocimientos previos, ritmos de aprendizaje distintos y estilos de aprendizaje, pero sobre todo cuando se tienen alumnos de grados avanzados que aún no han consolidado la lectura y escritura.

Dejar un poquito el proyecto en los grados superiores a mí se me complicó demasiado en primero, segundo, tercero, te mandan los niños sin leer ni escribir, y créanmelo o te dedicas a leer y a escribir y después te vas a proyectos porque aquí no me van a dejar mentir de las que estar con primeros y que a veces ni el apoyo de los padres de familia tienes. Entonces si es un trabajo muy complicó como dice el maestro Cesar, checar todo eso, primero y segundo a mí se me complico demasiado de verdad yo no sé, yo me atasqué, a lo mejor no toque puertas con otros compañeros ¿cómo, como le estás haciendo tú? (E1/01/06/18/LPPEPX, 31)

En esta idea de comprender el actuar del docente en el aula multigrado, se interpreta que para el docente principiante el enseñar a leer y escribir a sus alumnos representa dedicarse específicamente a realizar esta tarea, por lo que argumenta que es necesario “dejar un poquito los proyectos formativos” para dedicarse a enseñar específicamente a la lectura y escritura.

3.4.1 “Estuve a punto de decir: ¡ay! que me cambien de escuela o renuncio porque yo no puedo”

Cabe destacar que el dejar de trabajar con los proyectos formativos o dedicarse específicamente a consolidar la lectura y escritura en los niños, no solo representa mirar este aprendizaje como un contenido aislado, sino que representa olvidar el resto de los contenidos, lo que se traduce a rezago educativo a largo plazo.

Se descubre que no solo representa un problema para el docente principiante, sino que también es una de las razones que dan origen al rezago educativo. La lectura y la escritura son un punto de partida para consolidar nuevos conocimientos, por lo que para el docente el no lograr estos aprendizajes es sus alumnos se visualiza como “estancado”.

Cuando digo que estoy estancado y que ya no puedo, es porque ya puse en práctica varias estrategias que me han sugerido o que proponen en los cursos, pero cuando dedico tiempo para enseñar a leer me atraso en los libros y cuando avanzo en los libros me doy cuenta de que no han logrado aprender los niños, entonces ¡ya no sé qué hacer! estuve a punto de decir ¡Ay!, que me cambien de escuela o renuncio porque yo no puedo. (E1/06/05/ 18/ CPP, p.21)

Se comprende aquí que el docente principiante dentro del aula multigrado visualiza la tarea de enseñanza de la lectura y escritura de manera subjetiva que no logra contextualizar y adecuarlo a las necesidades y características del grupo. Dentro del proceso de transición que le conlleva un sufrimiento para objetivar su conocimiento a partir de estructuras construidas basadas en su experiencia. Tanto el objetivismo

como el subjetivismo constituyen formas de conocimiento parciales que se complementan para generar un conocimiento “el subjetivismo inclina a reducir las estructuras a las interacciones, el objetivismo tiende a deducir las acciones y las interacciones a la estructura” (Bourdieu, 2007, p.132).

El docente a partir de lo subjetivo que tiene que ver con sus conocimientos teóricos adquiridos durante su formación, es capaz de objetivar sus estructuras construidas para decidir sus acciones y consolidar su propia didáctica. Es una característica del docente experto que ha construido a partir de su experiencia en su vida cotidiana dentro del aula multigrado.

Tienes que aprender a enseñar a leer y a escribir en primaria ¡eh!, la responsabilidad que tienes es que tu alumno tenga que aprender, los contenidos que te marcan el plan y programa de estudios ¿sí? A ver, primer año, en primer año el niño tiene saber aprender a leer y a escribir, así de fácil, si no sabe leer y a escribir el niño en primer año, ya se fregó para toda la vida, ¡hay es que en segundo va a prender! ¡No es cierto! Tiene que aprender en primer año. Entonces eso tienes que tener presente como docente, un manejo claro, un conocimiento claro de la gramática, es decir de la diferentes combinaciones de las letras ¿sí? Además del uso de los signos, de interrogación, de admiración, de guión, todo un mundo y entonces esto lo tiene que conocer el niño de manera gradual, poco a poquito, poco a poquito, hasta que salga de primero a sexto grado se adquiere cierto nivel de dominio, mayores niveles de conceptualización y de contextualización que los vas a requerir para la redacción pero ¡aguas! Aquí tienes que tener claro que es redacción, tienes que conceptualizarlo tú como docente. (E1/05/06/18/AEX, p.21)

Se comprende que el docente experto parte del contenido que establece el plan y programa para el diseño de actividades para consolidar la lectura y escritura, mismo proceso que lo visualiza como un proceso que se tiene que encaminar desde el primer grado y consolidar al término de su educación primaria. Se interpreta que el dominio y conceptualización del contenido permite enseñarlo.

Se destaca que el aprender a enseñar un contenido tiene una estrecha relación con la experiencia del docente en el proceso de enseñanza, es el habitus que asegura la:

Presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la mitad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu, 2007, p.89)

Lo que permite la reflexión sobre sus acciones que ha de implementar para lograr consolidar el aprendizaje de la lectura y escritura. Tener claro el contenido y el proceso para lograr consolidarlo en los alumnos se interpreta que es una característica del docente experto “si tú no tienes claro el concepto de redactar, nunca vas a enseñar a redactar” (E1/05/06/18/AEX, p.26). Se comprende que cuando se tiene claro el concepto que se va a enseñar, el diseño de las actividades no representa problema alguno.

La categoría del uso de la teoría, se retoma nuevamente para comprender el actuar del docente experto. Se descubre que es el punto de partida para el diseño de estrategias y actividades que apoyen a consolidar la lectura y escritura, es decir diseñar a partir de lo que dice la teoría, considerar las características de los niños, su proceso de aprendizaje, ritmos de aprendizaje y necesidades, no representa problema para el docente experto quien menciona:

Por eso uno como docente tiene que tener claro estos conceptos de lectura y escritura. Tienes que irte a la teoría para entender estas cuestiones por lo menos tienes que leer a Juan Hidalgo, para entender la didáctica mínima, para entender cuestiones de lectura y escritura. Aquí es donde esta interesante la teoría por que la teoría te explica. (E1/05/06/18/AEX, p. 5)

A partir de la teoría, el docente experto diseña las actividades y retoma prácticas que le han dado resultado a partir de su experiencia, en su práctica dentro del aula multigrado en la vida cotidiana, que surgen como representaciones que le permiten objetivar. La teoría es el punto de apoyo para comprender el contenido y posteriormente construir una dinámica de enseñanza. Como se presenta en el cuadro #1, se observa como es el proceso de transición de constante aprendizaje por medio de la experimentación, hasta llegar a consolidar una didáctica propia.

La experiencia a partir de su vida cotidiana le permite incorporar un habitus, así como estructuras y esquemas que el docente puede traer a su mente y ponerlas en práctica en el momento preciso en que lo requiere, a modo de pericia muestra habilidades para resolver las problemáticas que se le presentan.

3.5 Proceso de transición de principiante a experto a través de la experiencia

(Cuadro #1)

Docente principiante de escuela multigrado		Docente experto de escuela multigrado	
Fortalezas	Limitaciones	Fortalezas	Limitaciones
Muestra creatividad en el diseño de la planeación.	Una brecha entre su diseño y su implementación de la planeación.	Realiza una planeación transversal.	Escasa innovación en la planeación.
Las planeaciones son detalladas en cada una de las actividades.	Planeación rígida.	Su planeación es flexible.	La planeación se prolonga por tiempo indefinido.
Elabora material para apoyar su planeación.	No hay adecuaciones curriculares.	Capacidad de realizar adecuaciones curriculares, actividades diferenciadas e incluir contenidos.	Las adecuaciones curriculares no son innovadoras.
Desde la teoría realiza una planeación exhaustiva.	Ve a la teoría como un divorcio con la práctica y se le complica compaginarlas	Se apoya de elementos teóricos para un trabajo transversal.	Realiza trabajo transversal rutinario y tradicional versus innovador
Manejo de Tecnologías de la Información y Comunicación, para cumplir con el trabajo administrativo.	Da más importancia al trabajo administrativo.	Ha construido estrategias para cumplir con el trabajo administrativo sin descuidar el trabajo académico.	No le da mucha relevancia al trabajo administrativo. Demora en la entrega de documentación oficial.
No mira como una pérdida de tiempo el trabajo administrativo, trabajo extracurricular y de logística.	Resta tiempo dedicado al trabajo pedagógico para elaborar documentación.	Es capaz de trabajar de manera transversal, el trabajo extracurricular y los contenidos.	Escasa innovación.
Muestra disponibilidad y entusiasmo para cumplir con su labor pedagógica y administrativa	Su trabajo está relacionado al sufrimiento, incertidumbre, frustración, a un choque con la realidad.	Ha creado estrategias y consolidado su propia didáctica que le han permitido evolucionar en la escuela multigrado.	Difícilmente acepta sugerencias de cambio y ha caído en un estado de confort.
Pone en práctica dentro del aula de clases los consejos que recibe.	Cambia de actividad y dinámica una y otra vez a manera de ensayo y error.	Ha consolidado su propia didáctica acorde a las necesidades del aula.	Se cierra a sugerencias externas para cambiar lo que le ha funcionado.
En los proyectos formativos parte de la actividad para ver si puede utilizar otros aprendizajes esperados	Trabajar con proyectos formativos no abarca la totalidad de contenidos.	En los proyectos formativos parte de la competencia y del aprendizaje esperado para incorporar más contenidos.	Los productos elaborados en clase no se comparten a la comunidad educativa.
Abarca varios contenidos con una sola actividad.	Al realizar una planeación para cada materia y grupos (revisa libro por libro o contenido por contenido) le quita tiempo.	Realiza una planeación transversal (parte de la competencia y del aprendizaje esperado) para trabajar con todos los grupos.	No sigue un orden en el trabajo de contenidos de los libros de texto lo cual afecta los procesos graduales de aprendizaje y de evaluación.
Para enseñar a leer y escribir dedica tiempo específico, con actividades atractivas.	Visualiza la lectura y escritura como un aprendizaje aislado del resto.	La lectura y escritura está presente en todas las actividades a realizar.	No dedica tiempo específico para valorar individualmente el grado de avance del alumno en cuanto a la lectura y escritura.

Fuente: Elaboración propia

REFLEXIONES

La experiencia posibilita el conocimiento de algo vivido que origina tensión, una fase de ensayo y error, una experimentación y una actividad cognitiva. Aprender de la experiencia es establecer una conexión hacia adelante y hacia atrás de acciones articuladas.

El docente principiante y experto de la escuela multigrado a partir de su experiencia ha construido estructuras en su vida cotidiana dentro del aula, el docente ha incorporado un habitus entendida como disposiciones de formas de ser misma que se expresa en la práctica educativa a través de la forma de pensar y de actuar propia, y que le permite afrontar situaciones específicas cotidianas que se deben de las problemáticas, retos y desafíos que surgen en la escuela multigrado.

En este sentido siendo el objetivo de la investigación *Interpretar los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado de la comunidad de La Florida, Cardonal para comprender este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana*. A partir de la pregunta de investigación ¿Cuáles son los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado que permiten comprender este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana?

El objetivo general de interpretar y comprender los significados de la experiencia del docente principiante y experto multigrado, demandó ubicar en el contexto actual las problemáticas a las que se enfrentan en su práctica cotidiana para comprender su forma propia de actuar. A partir de describir el contexto histórico, espacial, institucional en que surgen las escuelas multigrado. Fue alcanzado y se tiene como resultado los siguientes hallazgos.

Mientras que el docente principiante pasa por un estado de crisis, incertidumbre y sufrimiento, busca consolidar su propia didáctica a manera de experimentación es decir de ensayo y error. Al tiempo que se enfrenta a problemáticas como: la

falta de un programa y plan diseñado para la escuela multigrado, realizan una doble función: director comisionado y docente frente a grupo, tiene que cumplir con el trabajo administrativo al mismo tiempo que con el pedagógico, extra curricular y la logística, trabajar con varios grupos de manera simultánea, así como también se resisten a trabajar con la propuesta de proyectos formativos debido a que ven los contenidos de manera aislada.

Por otra parte los docentes expertos han construido estrategias que le permiten cumplir con su tarea, consolida una didáctica, técnicas y métodos de enseñanza que es capaz de poner en práctica con actividades transversales, con estrategias específicas como la tutoría entre pares o el trabajo por guiones de estudio, ha creado estructuras que objetiva en el aula y ve en los proyectos formativos una alternativa de trabajo. Sin embargo, se han establecido en una zona de confort, por lo que ya no busca nuevas estrategias de trabajo para la innovación y espera de manera paciente su jubilación.

Se encuentran distintas estrategias que el docente multigrado ha adoptado para sobrevivir y que le han dado resultados favorables, como es el caso del trabajo de tutoría entre pares, de una enseñanza de libro por libro o contenido por contenido, comprendí que el docente principiante se preocupa por la apariencia o la logística de la escuela más que por los resultados de su labor pedagógica.

La supervisión escolar mira al docente que entrega el trabajo administrativo como eficiente, dejando de lado la cuestión pedagógica, de acuerdo con el dato empírico se observa que dentro del aula de clase el docente principiante realiza documentación y descuida la parte pedagógica en sus alumnos, por lo que se aprecia que el aprendizaje es superficial, debido a que el docente solo se preocupa por llenar las libretas y terminar de contestar los libros, sin detenerse a corroborar si el aprendizaje quedó consolidado.

Encuentro además que las autoridades educativas desconocen el trabajo que realiza el docente del aula multigrado, por lo que no comprenden y no logran contextualizar la dimensión de las problemáticas a las que se enfrenta el docente

en la práctica de su vida cotidiana. El maestro encargado de las escuelas multigrado del Estado mencionó que los proyectos formativos le ahorran tiempo al docente para planear al revisar y organizar los contenidos, aun cuando estos no contemplan la totalidad de aprendizajes esperados y contenidos de un ciclo escolar, se atrevió a pedir a los docentes que lo trabajen, argumentando que algo se tenía que hacer.

Los proyectos formativos surgieron como una manera de entretenimiento de los alumnos, encajonándolos en su contexto y su vida cotidiana, como si solo existiera su propia realidad, desconociendo el mundo que hay más allá de su comunidad y de su aula. Por ejemplo, si en la comunidad los habitantes se dedican a vender pan, el propósito del proyecto formativo tiene como producto final la elaboración de pan.

Así como también el docente se niega a trabajar con los proyectos formativos porque les representa un doble trabajo, las pruebas externas de conocimiento de los alumnos son de manera general o estandarizada, por lo que no consideran si se trata de escuelas rurales, urbanas, multigrado o indígenas, los aprendizajes esperados son los mismos. Esta es la razón por la que los docentes multigrado se ven obligados a abordar todos los contenidos del libro y los aprendizajes esperados de cada materia, para lo cual tiene que elaborar una doble planeación que le representa inversión de tiempo.

Al ser una imposición de las autoridades educativas, el docente multigrado principiante y experto simulan trabajar con los proyectos formativos, ya que ellos afirman que los ponen en práctica, para cubrir las apariencias pero realizan una doble planeación para abordarlos, cuestión que les representa más trabajo e inversión de tiempo, ocasionando que el docente entre en crisis, incertidumbre y sufrimiento al tener que cubrir las apariencias y al realizar prácticas que le dan resultados favorables.

En este sentido se propone que los proyectos formativos surjan como una mera propuesta de trabajo y no como una imposición de las autoridades de tal manera

que el docente no entre en shock y desesperación. Al tener que cumplir con una apariencia y experimentar prácticas que le puedan dar resultados en la búsqueda de la consolidación de su propia didáctica.

En este sentido se propone que las autoridades educativas ofrezcan cursos para que el docente principiante comprenda, sea capaz de diseñar los proyectos formativos y ponerlos en práctica de tal manera que se incorporen todos los contenidos y aprendizajes esperados de cada grupo. Así como crear más espacios en donde los docentes compartan sus vivencias e intercambien experiencias y dinámicas de trabajo, para orientar el trabajo y construir estructuras que se objetiven en el diseño de una planeación eficiente que no represente un doble trabajo.

Si bien es cierto la función de un CTE tiene que ver con la organización del trabajo educativo en su diseño e implementación de actividades para subsanar deficiencias a partir de un diagnóstico y las problemáticas detectadas. En concreto se propone que este espacio pueda utilizarse para el intercambio de experiencias y propuestas de trabajo, en donde se analice lo que se puede hacer respecto a necesidades reales.

Sobre todo cuando hay un docente principiante que llega al aula multigrado, se pospone que sea guiado y no dejarlo solo o saturándolo de trabajo e información en donde las autoridades educativas le dicen todo lo que tiene que hacer y entregar pero en ningún momento le dicen cómo.

Otro punto importante a abordar es que el escaso apoyo y orientación que se recibe por parte de supervisión escolar se traduce en los bajos resultados que se obtienen en las pruebas externas que se aplican. En donde al no contar con otra propuesta de trabajo en la escuela multigrado más que solo los proyectos formativos, este se convierte en una imposición, a manera de saber y controlar lo que hacen los maestros en el aula, a la falta de visitas con fin de apoyo pedagógico.

Si bien es cierto el docente experto de la escuela multigrado ha consolidado una didáctica propia a partir de su experiencia, así como también ha incorporado un habitus, superando el shock con la realidad, crisis, incertidumbre, sufrimiento y desesperación que reconoce, le lleva alrededor de dos años. En este sentido se propone hacer una memoria escrita de las estrategias que utilizó para superar esta cuestión, de tal manera que sirva de apoyo para el docente principiante, con el fin de facilitar el proceso de transición en el que encuentran.

El docente principiante consolida su propia didáctica en una experimentación a manera de ensayo y error, para lo cual para abordar los contenidos y realizar su planeación esta puede ser libro por libro o contenido por contenido, pone en práctica las actividades que le han dado resultado con anterioridad mismas que forman un esquema y estructuras. Un ejemplo, es cuando realiza una planeación y revisa libro por libro o contenido por contenido.

El docente principiante cuando trabaja un contenido por contenido, descubre que sigue el orden de las actividades que marca el libro de texto. Sin embargo, cuando trabaja con más de dos grupos y sigue este criterio de trabajo, se encuentra con un contenido de geografía que se refiere a la contaminación y que está en el bloque tres del libro de quinto grado, después de abarcarlo se encuentra con un contenido similar en el libro de sexto grado que se refiere al cuidado del ambiente pero que se encuentra en el bloque cinco, por lo que el docente sin darse cuenta vio un tema por duplicado, y de esta situación se percató hasta que lo repite; sin embargo, puede advertir esta situación y evitarla hasta el próximo curso escolar cuando aborda los mismos contenidos. Por lo que se difiere que carece del dominio del contenido y su debilidad para contextualizarlo.

Por otra parte, cuando el docente menciona que va libro por libro, es porque ya se ha percatado que dentro de los grupos que atiende existen similitudes en los contenidos, mismos que puede unificar para abordarlos y profundizarlos. Por ejemplo, un docente revisa el libro de geografía del grupo de 4º, 5º y 6º grado y encontrará similitudes en los contenidos que están en distintos bloques, por lo que

decide no seguir el orden del libro y retoma para su planeación un contenido que está en el bloque 2 de 4º grado, del bloque 3 de 5º grado y del bloque 5 del libro de 6º grado, los compagina en una sola planeación con actividades diferenciadas.

Cuando el docente trabaja de manera transversal un contenido cuando atiende a más de un grupo, va libro por libro, pero en este caso no es de una sola materia, sino que tiene la capacidad de ver varias materias de manera simultánea, de tal manera que en una actividad se abordan varios contenidos y aprendizajes esperados de más de una materia. Esta es una característica del docente experto.

Cabe destacar que la planeación de libro por libro, es más sencillo en algunas materias como historia, geografía y formación cívica, debido a que hasta en los títulos de los contenidos se aprecia la similitud. Pero en algunas otras materias como español y matemáticas esta manera de trabajo se complica porque los contenidos del libro guardan una lógica de aprendizaje. Es decir, parece ser necesario seguir el orden de los contenidos del libro para poder abordar los contenidos al observarse un contenido gradual. Sin embargo, no es una cuestión imposible para el docente experto quien domina el contenido y encuentra la manera de incorporar varios contenidos de manera simultánea.

No obstante, lo anterior se visualiza como un proceso de transición del docente principiante a experto, por lo que parece ser inevitable la experimentación. Sin embargo, es necesario que se faciliten los medios para que esta experimentación de ensayo y error sea por corto tiempo y tenga resultados favorables, es decir, que no sea prolongada y se queden en un error que con el tiempo se traduzca a un rezago educativo en concreto, reducir el tiempo de experimentación para ayudar al docente principiante consolidar su propia didáctica.

Por otra parte el objetivo específico de *describir el contexto histórico, espacial, institucional en que surgen las escuelas multigrado*. Fue alcanzado, aunque solo el primero fue en su totalidad, en donde se identificó que las problemáticas de la

escuela multigrado algunas son nuevas como el ser director comisionado y realizar documentación en internet cuando no domina programas de computadora, como el rezago y problemas de infraestructura, logística, administrativos y de enseñanza a lo largo de la historia.

El segundo objetivo específico de *identificar las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos en la escuela multigrado*, no fue alcanzado en su totalidad debido a que se identificaron problemáticas que debido a que desviaban el objetivo de la investigación no se profundizaron, sin embargo, considero importante mencionarlas, tal es el caso de las dificultades que tiene el docente principiante al realizar doble función y aunado a esto el estar en proceso de evaluación diagnóstica, su incertidumbre y crisis es mayor, e impacta en el desempeño de su práctica docente. En este sentido considero que no se abordaron la totalidad de las problemáticas que hay en la escuela multigrado tanto del docente principiante y experto.

Considero que no es necesario que se cree un plan y programa específico para el trabajo en la escuela multigrado, si no que basta con que los contenidos de los libros de las distintas materias guarden una relación en orden.

Se observa su relación en los contenidos que se abordan de manera gradual en cada grado escolar, si se organizaran los contenidos en el mismo orden porque finalmente si no se cambiarían los contenidos solo se organizarían de manera similar entre las materias. Esta situación puede apoyar al docente principiante a percatarse que los distintos grupos que atiende abordan contenidos y aprendizajes esperados que pueden compaginar en una planeación transversal y profundizar los contenidos de tal manera que estos no sean superficiales, sin necesidad de que pase más de un curso escolar o podría disminuirse el tiempo de la experimentación, consolidación de su propia didáctica e incorporación de un habitus a partir de estructuras creadas con base a su experiencia.

De esta manera el docente no tendría problemas con el tiempo, que fue una categoría encontrada como una problemática para abarcar la totalidad de

contenidos y aprendizajes que marca el programa de cada grado escolar, se evitaría una doble planeación y un doble trabajo, dejando así mayor inversión de tiempo en profundizar los contenidos y realizar adecuaciones curriculares pertinentes, para que estos se consoliden y no sean superficiales.

En los proyectos formativos el producto final es tangible como por ejemplo la piñata, las galletas, las manualidades, etc. son considerados producto final de evaluación. En este sentido no se cuestiona la parte pedagógica de los contenidos ni la profundidad del aprendizaje que se abordan, al centrarse en los productos y no en el proceso de aprendizaje se advierte como solo entretenimiento.

Desde un punto de vista particular, el nombre de los encuentros entre escuelas multigrado si tendría que ver con compartir experiencias; pero no solo las exitosas, se propone que se debería de agregar verbos como la práctica, las dificultades, organización y gestión, de esta manera el docente tendría la oportunidad de un aprendizaje entre pares, sin necesidad de que se mire como el único que enfrenta problemáticas o presenta debilidades en su práctica cotidiana.

Se propone que las autoridades educativas busquen más alternativas de trabajo para proponer al docente multigrado y no encajonarlo a su imposición, para aprovechar cada reunión para marcarle sus errores, debilidades y problemáticas que no puede resolver, para lo cual se hace necesario una comunicación más estrecha entre autoridades y docentes multigrado, para comprender su actuar y problemáticas, que surjan como punto de partida para nuevas propuestas y de esta manera evitar propuestas e imposiciones desde el imaginario para evitar el “deber ser” y juzgar sin conocer, porque para conocer hay que vivir experiencias.

El presente informe de investigación deja nuevas interrogantes que sirven para abrir hacia nuevas investigaciones que apoyen a la comprensión del actuar del docente multigrado para diseñar propuestas de mejora que eleven la calidad de educación. ¿Qué hace el docente multigrado de la escuela indígena para

sobrevivir? Al ser el tiempo una limitante para abarcar la totalidad de contenidos y aprendizajes en la escuela multigrado ¿Cómo lleva a cabo la incorporación de contenidos étnicos el docente de la escuela multigrado, cuando estos le representan un trabajo extra? ¿Cómo construye su identidad el docente multigrado? ¿Cuáles son las prácticas del docente multigrado que obtiene buenos resultados en pruebas externas? ¿Cuáles son las prácticas del docente de la escuela multigrado CONAFE? Y ¿Cuál es el habitus del docente multigrado?

Nuevas líneas de investigación a partir de categorías que no fueron consideradas dentro del informe de investigación, pero que sin embargo, son de relevancia en la escuela multigrado. Por ejemplo, en qué criterios se basa el docente multigrado para la evaluación, como se trabajaron con el nuevo modelo educativo los clubs, a que se debe que la escuela multigrado obtenga mejores resultados que la escuela de organización completa y qué papel desempeña el alumno que egresa de la escuela multigrado al incorporarse a la educación secundaria, con esta línea de investigación hago referencia al dato empírico obtenido de la observación de clase, en donde se mira al niño multigrado ser solidario, trabajar en equipo, compartir materiales o brindar tutoría a sus pares.

Cabe destacar que al momento de realizar las entrevistas con los docentes se encontró con sentimientos encontrados por parte de los docentes quienes insistían en que querían ser escuchados y comprendidos para que se atendieran sus necesidades y problemáticas, pero al comentarles que el proyecto no tenía esa finalidad sino que más bien era solo documentar, entonces comentaron que escucharlos les ayudaba a descargar su frustración.

En este sentido al momento en que se comenzó a analizar los hallazgos y a categorizar para documentar la realidad del aula multigrado se sintió un gran compromiso para plasmar las palabras de los docentes que confiaron su experiencia en esta investigación. Se ha tratado de mostrar las principales problemáticas a las que se enfrenta el docente y cómo es que las resuelve para

cumplir con su encomienda para así mostrar la realidad la realidad de la vida cotidiana dentro del aula multigrado.

El docente principiante muestra frustración, incertidumbre y sufrimiento al no saber qué didáctica utilizar para trabajar con varios grupos de manera simultánea y sumado a esto tiene una exigencia administrativa cuestión a la que le da más peso descuidando el aspecto pedagógico, por otro lado tenemos que se enfrentan a problemáticas que no tenían consideradas como lo es la infraestructura que tiene que gestionar y el rezago educativo que tiene que contrarrestar. En consecuencia comienza a poner en práctica estrategias que considera pertinentes.

Mirar un divorcio entre la teoría y la práctica, entre el diseño y la implementación de la planeación es una característica del docente principiante. En donde parece ser que lo que aprendió durante su formación no da resultados, cuestión que le provoca incertidumbre al no saber cómo trabajar con varios grupos de manera simultánea. Elaboración de una planeación rígida y la falta de adecuaciones curriculares son evidentes al llevarla a cabo al pie de la letra y no considerar los intereses de los niños y sus estilos de aprendizaje, consecuencia de su escaso dominio del contenido y su no conceptualización. Se comprende que el docente principiante da más importancia al trabajo administrativo que al pedagógico, debido a que responde a las exigencias de las autoridades educativas, que lo miran como eficiente cuando entrega la documentación a tiempo, y la vez no supervisa y no apoya el trabajo pedagógico.

Aun cuando mira el trabajo administrativo y extracurricular como pérdida de tiempo que se le contrarresta al pedagógico sigue realizando estas actividades dentro del aula en horario escolar, dejando trabajo de entretenimiento a los alumnos. Por otra parte la logística de la escuela es otra cuestión que recobra más relevancia que el trabajo pedagógico, pues el docente cuida las apariencias y el qué dirán los padres.

Si bien es cierto el docente no recibe una formación específica para trabajar en escuelas multigrado o para ser directores, es más en algunos casos no conocen la existencia de las escuelas multigrado lo que les provoca un shock con la realidad que le provoca sufrimiento, incertidumbre y frustración que lo llevan a buscar formas de sobrevivir o de supervivencia con un aprendizaje constante y una adaptación a partir de su experiencia.

Llevando a cabo dentro del aula consejos que recibe, por lo que cambia de estrategias y actividades una y otra vez a manera de ensayo y error, aun cuando se le sugiere trabajar con los proyectos formativos en su desesperación y frustración no percibe que al partir del producto final del proyecto formativo y no del contenido se le complica incorporar más contenidos y aprendizajes que puede profundizar en una misma actividad.

Al no dominar el contenido el docente principiante se le dificulta contextualizarlo, lo que lo lleva a realizar varias planeaciones para cada grupo ya sea libro por libro o contenido por contenido para abordar varios aprendizajes que se pueden trabajar de manera transversal, y se enfrenta a la problemática de que el tiempo no le es suficiente para abordarlos en su totalidad, lo que da paso que se aborden solo de manera superficial.

Por otra parte tenemos que una de las dificultades a las que se enfrenta el docente principiante que le provoca frustración e incertidumbre es la enseñanza de la lectura y de la escritura, al visualizarla de manera aislada, en donde el problema del dominio del contenido, la conceptualización y profesionalización son su mayor debilidad, al visualizar estos aprendizajes de manera aislada le dedica tiempo específico a estos aprendizajes. Sin embargo, ante estas dificultades el docente principiante muestra ilusión, dedicación, trabaja después de su jornada sin ningún problema y se muestra solidario con sus colegas.

Por su parte el docente experto quien ya ha encontrado la didáctica adecuada para utilizar en el aula multigrado y conforme acrecentó su experiencia ya domina los contenidos muestra una facilidad para organizar los grupos y relacionar los

contenidos para lograr aprendizaje y este sea significativo. Por otro lado encuentro que también muestran habilidad para realizar las cuestiones administrativas y de gestión.

Muestra pericia que tiene que ver con habilidad para resolver algo con facilidad y rapidez, para trabajar de manera transversal los contenidos de varios grupos de manera simultánea, a partir de una planeación flexible a la que adapta las necesidades del grupo y sus características, así como de los intereses que surgen de los niños, diseña adecuaciones curriculares desde su planeación.

Reconoce que conocer la teoría y partir de ella es importante para enseñar un contenido y poder conceptualizarlo, por lo que no existe un divorcio entre teoría y práctica sino que se complementan en un trabajo transversal. Así como conceptualizar el contenido permite elegir las actividades y estrategias pertinentes que ayuden a lograr un aprendizaje.

En este sentido su experiencia le permite construir estrategias para cumplir con el trabajo administrativo y extracurricular sin contrarrestar el tiempo pedagógico. El docente experto es capaz de trabajar de manera transversal los contenidos y el trabajo extracurricular de tal manera que profundiza los aprendizajes y los retroalimenta por lo que no le representa ningún problema.

A partir de su experiencia y de la incorporación de un habitus el docente ha consolidado su propia didáctica y adaptado estrategias que le permiten evolucionar en el aula multigrado. Superó la frustración, incertidumbre y sufrimiento a partir de la experimentación. Sin embargo, ha caído en un estado de confort al no buscar estrategias de innovación y seguir practicando lo que le ha dado resultado.

Como lo es la tutoría entre pares, guiones de estudio, trabajo transversal y la creación de ambientes de aprendizaje acordes a las necesidades del grupo, cuestiones que le han permitido consolidar su propia didáctica. Se apoya de los proyectos formativos y retoma sugerencias, pero las adapta de acuerdo a sus

estructuras y su experiencia. Mira a los proyectos formativos como una opción de trabajo. Sin embargo, no parte del producto para su planeación sino que de los aprendizajes y de la competencia de las que se basa para incorporar más aprendizajes y contenidos para trabajarlos de manera transversal.

Por otra parte se encuentra que el docente experto mira el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura como un proceso y un contenido que está presente en todas las actividades, por lo que lo compagina y no lo trabaja como un contenido aislado, se aprecia su dominio del contenido para conceptualizarlo y trabajarlo de manera transversal.

Sin embargo, el docente experto ha caído en un estado de confort en donde no innovó su práctica educativa y sigue repitiendo aquellas prácticas que le han dado resultado, su disponibilidad para trabajar en contra turnó a disminuido, es decir posee experiencia sin ilusión y espera solo su retiro.

Con esta investigación puedo afirmar que comprender el tema de la experiencia docente en la escuela primaria general multigrado: de principiante a experto sigue siendo un objeto por construir desde las políticas educativas e investigación. Reconozco que durante su desarrollo hubo limitaciones y complejidad en la recogida del dato teórico y empírico, así como también en la narrativa para compagnarlos.

La tesis que se construyó en la investigación es: *La experiencia docente permite construir un habitus cuyo principio generador configura la práctica del docente principiante y experto en la escuela multigrado*. Dejó aprendizajes que en un inicio no se visualizaban, como es que al inicio de la investigación se veía a la experiencia del docente como algo aislado que se construía con vivencias en la vida cotidiana, se descubre que está estrechamente relacionada al habitus que se incorpora, así como también está relacionado a sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predispuestas a funcionar mismas que se pueden objetivar para organizar la práctica. Lo anterior me permitió comprender que un docente principiante no llega a ser un docente experto por sus años de

servicio, sino por su experiencia, estructuras construidas y la incorporación de un habitus, lo que le permite llegar a la pericia.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Anzaldúa, R. (2005). "Encrucijadas de la formación y la práctica docente" (75-93)
"Representaciones y comunicación en el aula (107-119). En subjetividad
y relación educativa México Universidad Autónoma metropolitana.

Barocio Quijano Roberto (2002). La formación del docente para la innovación
educativa: El caso del curriculum de High Scope. México: Trillas.

Barocio, Quijano (2002). La formación del docente para la innovación educativa:
el caso del curriculum de High Scope. México: Trillas.

Barrón, C. 41 REDU. Revista de Docencia Universitaria, enero - abril 2015, 13
(1), 35-56.

Bisquerra, F. (2009). La investigación educativa. Editorial La Muralla.

Bourdieu, P. (1986). "The forms of capital", Richardson, John, editor, Handbook
of Theory and Research for the Sociology of Education, New York,
Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1988). Cosas Dichas. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (1991), El sentido práctico, Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1991). La distinción. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de
enseñanza. México: Fontamara.

Bourdieu, P. (2007), El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2007), Espacio social y poder simbólico en: Bourdieu, Pierre.
Cosas Dichas, Barcelona: Gedisa.

- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1967). "Postfacio". P133-167 en *Architecture gothique et pensée scholastique*, editado por E. Panofsky. Paris: De Minuit.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la Didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*.
- Clark, Ch. (1986) "Procesos de pensamiento de los docentes" (444-531). En la enseñanza de la investigación III Profesores alumnos. Barcelona. Paidós-MEC. En *Antología Práctica Educativa*. UPN.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia en la pedagogía. En Contreras, J., y Pérez, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-269). Madrid, España: Morata.
- Cornejo, A. (2008). Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. En Marcelo García, C. (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Cornejo, A. (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid, España: Narcea.
- Delamont, S. (1984) "Que comencé la batalla" (127-128). En *La interacción didáctica*. Bogota: Cincel- Kapeluz.

- Dewey, J. (1995). Democracia y educación, Democracia y educación " Una introducción a la filosofía de la educación Tercera edición. Madrid: Morata,
- Dewey, John (2010). Experiencia y educación. En memoria y crítica de la educación. España.
- Díaz L. (1996): "Los recursos y materiales didácticos en Educación Física". Apunts: Educación Física i Esports.
- Dubet, F. (1994). Sociologie de l`experience. Paris. Du Seuil.
- Dubet, F. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. España: Losada
- Egg Ezequiel y María José Aguilar Idañez (1995). "Métodos y técnicas a utilizar". En: Como elaborar un proyecto. 16° Edición. Buenos Aires: Lumen Hv. Manitas.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok (Ed.), La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación. Barcelona: Paidós MEC. Pg. 47.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M.C La investigación de la enseñanza II. Psidós IMEC Barcelona: Geo.
- Fernández, Lidia (1996), "Crisis y dramática del cambio", "Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa". Pg. 191
- Flanders, N. (1977) "Investigación sobre la eficiencia docente basada en el análisis de la intervención verbal de la clase" (483-544). En Análisis de la interacción didáctica. Salamanca: Anaya.
- Garfinkel, Harold (2006) "Estudios sobre las bases rutinarias de las actividades cotidianas".

- Goldman, Y. (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XII.
- Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial: Norma.
- Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.
- Heller, Á. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Colección socialismo y liberación. Me
- Heller, Ágnes (1977). Sociología de la vida cotidiana. España. Península.
- Héller, Ágnes (1985). Historia y Vida Cotidiana. México: Grijalbo.
- <http://www.educacionfutura.org/44-de-las-primarias-en-el-pais-son-multigrado-inee>
- INEE. *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. México: autor, 2017a.
- Jackson, P. (2001). La vida en las aulas. España: Morota.
- Jackson, Philip. W. (1990). La vida en las aulas by tTachers Collage, Colombia University, Nueva York (reimpresiones de la edición de 19868 con una nueva introducción del autor). Pg. 10
- Kuhn, T.S. (1992). La estructura de las revoluciones científicas. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcelo, C. (2008). El docente principiante inserción a la docencia. Barcelona, Buenos Aires, México: Octaedro.

- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-25. Recuperado el 14 de octubre de 2011.
- Martínez, P. (2009). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. México, D.F.
- Meneses Morales, Ernesto (1997), *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, Centro de Estudios Educativos/uia, México.
- Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, Carlos (2008). "El modelo educativo mexicano: los juegos del poder"
- Perrenoud, Philippe (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Grao .
- Pintos, J. (1988). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. (Cuadernos F y S), Madrid (España), Sal Terae, 1995 y Sperber, Dan. *El simbolismo en general*. (Prólogo de Buxó, M. J), (Traducción de García de la Mora, J. M.), Barcelona (España), Anthropos, reimpresión.
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Pg. 38
- Potte-Bonneville, M., Michel Foucault, *la inquietud de la historia*, trad. Hilda H. García, Buenos Aires: Manantial.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). «La práctica docente y la formación de maestros». En *La escuela, lugar del trabajo docente*, E. Rockwell y R. Mercado. México.

- Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Publicado también en: (1988). *Revista Investigación en la Escuela*, 4, España: Universidad de Sevilla.
- Rockwell, Elsie (2014). *La escuela cotidiana*. Fondo de la cultura económica. México, D.F. Pg. 126
- Rockwell. E., Garay. C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Vol. 2. Núm. 3.
- Sandoval, Etelvina, (1986). *Los maestros y su sindicato*. México: relaciones y procesos cotidianos. Serie Tesis, México: DIE-CINVESTAV.
- Schón, D. (1994): *Le p r a liá m réjlexif A la recheicke d u sa w ir caché dans l'agirprofessionnel* Montréal: Logiques.
- Schutz, Alfred, y Luckmann, Thomas, (1973) *Las Estructuras del Mundo de la Vida*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Shulman, L. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea (9-89). En la enseñanza de la investigación I Enfoques, Teorías y –metodos. Barcelona. Paidos-MEC.
- Suárez, M. (2001). *Rezago Educativo y desigualdad social en el estado de Morelos*. Retos de la gestión social. México, D.F.: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Tobon, S. (2014). *Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento*. CIEM, 2014.

- Tobón, S. y Mucharraz, G. (2010). El modelo de competencias en las prácticas docentes: Hacia escenarios significativos de vida. México: Corimbo.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.
- Uribe, F. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, N° 25. Mérida, Venezuela.
- Valdivia, 2005. *Inducción profesional docente*. scielo. conicyt. parr. 28. doi.org/10.4067/S0718
- Vargas, J. (2007). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Educación y Ciudad*
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. Villa, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Veenman, S., (1984), "Perceived Problems of Beginning Teachers", *Review of Educational Research*, 54 (2), págs.143-178.
- Vermersch, P. (1994): *L'enretkn d'cxptication*. Paris: ESF éditeur. Pg. 72
- Verónica Arellano 2014 jul. 17. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, núm. 3, pp. 1-245. Recuperado de <http://www.h-mexico.unam.mx>.

ANEXOS

Anexo #1

Guía de observación

Proyecto:			No.	De
			observación: _____	
Lugar:	Primaria “FRANCISCO VILLA”	Escena:	CONSEJO ESCOLAR	TECNICO
Fecha:		Código de registro		
Hora de inicio:		Observador:		
Hora de salida:		Observado:		
Descripción (observación directa)				
Interpretativo				
Temático				
Personal				
Fundamento teórico				

Fuente: creación propia

Anexo #2

Guía de entrevista

Nombre: _____

Edad: _____

Lugar de origen: _____

Nombre del centro de trabajo: _____

1. ¿Cuántos años de servicio tiene?
2. ¿Cuántos años lleva trabajando en escuela multigrado?
3. ¿Qué tipo de organización es su escuela?
4. ¿Qué función desempeña dentro de la institución?
5. ¿Qué funciones tiene que desempeñar el director asignado?
6. ¿Cómo designan al nuevo director de la escuela?
7. ¿A qué grupos ha atendido?
8. ¿Qué grupos atiende?
9. ¿Con qué grupos se le facilita más trabajar y por qué?
10. ¿Cómo organiza su trabajo dentro del aula?
11. ¿Qué aspectos se le dificultan al trabajar en el aula?
12. ¿Cuáles son las dificultades a las que se ha enfrentado al ser docente multigrado?
13. ¿Cómo es su relación con sus compañeros de trabajo?
14. ¿Cómo es su relación con los padres de familia?
15. ¿Cómo es su relación con sus alumnos?
16. ¿Ha recibido apoyo para su labor en aula multigrado por parte de supervisión o del nivel al que pertenece?
17. ¿Qué tipo de apoyo ha recibido para mejorar su práctica en aula multigrado?
18. ¿Considera que el apoyo que ha recibido ha sido suficiente?
19. Si usted pudiera proponer algo para mejorar la práctica educativa en el aula multigrado. ¿Qué propondría?

20. Si tuviera la oportunidad de cambiarse de centro de trabajo a uno de organización completa en estos momentos ¿aceptaría el cambio?

21. ¿Por qué?

Anexo #3

Guía para evaluar las entrevistas

1. ¿El ambiente físico de la entrevista fue el adecuado? (quieto, confortable, sin molestias).
2. ¿La entrevista fue interrumpida?, ¿con qué frecuencia?, ¿afectaron las interrupciones el curso de la entrevista, la profundidad y la cobertura de las preguntas?
3. ¿El ritmo de la entrevista fue adecuado al entrevistado o la entrevistada?
4. ¿Funcionó la guía de entrevista?, ¿se hicieron todas las preguntas?, ¿se obtuvieron los datos necesarios?, ¿qué puede mejorarse de la guía?
5. ¿Qué datos no contemplados originalmente emanaron de la entrevista?
6. ¿El entrevistado se mostró honesto y abierto en sus respuestas?
7. ¿El equipo de grabación funcionó adecuadamente?, ¿se grabó toda la entrevista?
8. ¿Evitó influir en las respuestas del entrevistado?, ¿lo logró?, ¿se introdujeron sesgos?
9. ¿Las últimas preguntas fueron contestadas con la misma profundidad de las primeras?
10. ¿Su comportamiento con el entrevistado o la entrevistada fue cortés y amable?
11. ¿El entrevistado se molestó, se enojó o tuvo alguna otra reacción emocional significativa?, ¿cuál?, ¿afectó esto la entrevista?, ¿cómo?
12. ¿Fue un entrevistador activo?

13. ¿Estuvo presente alguien más aparte de usted y el entrevistado?, ¿esto afectó?, ¿de qué manera?

Fuente: Hernandez, Sampiere (2014). Metodologuia de la investigacion. Ediciones por McGRA W-HILL. Pg. 408.

Anexo #4

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
Esmeralda	¿Cuáles son los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado que permiten comprender este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana?	<p><i>El profesorado principiante</i> CORNEJO, A. (2008).</p> <p><i>Los saberes docentes como construcción social</i> MERCADO, Ruth (2002).</p> <p>"Promesa, formalismo y frustración". ORNELAS, Carlos (2012)</p> <p>La práctica docente y la formación de maestros ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1986).</p> <p>El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. VEENMAN, S. (1988).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra anteriormente estaba trabajando por secuencias didácticas, pero yo no puedo, siento que los niños no aprenden gran cosa. • Los papas se fijan mucho en el avance de los libros de texto y si no los ven contestados dicen que uno no trabaja, entonces tratado de contestar todos los temas, pero como no me da tiempo en ocasiones lo hacemos de manera grupal y no profundizo en los aprendizajes esperados. • Los avances tratan de manera superficial por la cuestión de los tiempos nos exigen muchas actividades extra clase como actividades de lectura para comenzar bien el día o el realizar un desafío de matemáticas diariamente o incluso las actividades de los días festivos, son cosas que nos quitan mucho tiempo a la enseñanza. • Hasta a veces piensa uno nuestra didáctica está equivocada, porque en el tiempo no nos alcanza para abordar todos los contenidos y si lo ago. es de manera superficial, he intentado trabajar de distintas maneras y retomo lo que me ha funcionado. • Uno a veces dice ¿Qué más hago? ¿ahora qué? o ¿Qué otro recurso? tomar para ver avances en mis niños o que sus resultados en distintas pruebas salgan destacados. • A nuestra casa nos llevamos trabajo de tipo administrativo, como a qué hora me dedico a planear, es más ya no tengo tiempo para convivir con mi familia. 	<p>Trabajo por secuencias didácticas</p> <p>El aprendizaje es superficial</p> <p>Actividad extra clase</p> <p>Trabajo administrativo</p> <p>desequilibra el trabajo pedagógico</p>

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
	<p>¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos en la escuela multigrado?</p> <p>¿Cómo ha sido su experiencia en el aula multigrado?</p> <p>¿Cuáles han sido sus mayores dificultades dentro del aula multigrado?</p>	<p><i>El profesor como profesional</i> Villar Angulo, L. (1990)</p> <p>Vargas, J. (2007). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. Educación y Ciudad</p> <p>Marcelo, C. (2008). El docente principiante inserción a la docencia. Barcelona, Buenos Aires, México.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades extra clase son mayores, cada año aumentan más los documentos administrativos, por todo hay que hacer documentación creo que tengo “más documentos que niños” y no los piden de distintas formas impreso, en digital y hasta escaneados y subidos al internet, en ocasiones las plataformas están saturadas y eso me quita tiempo. El trabajo administrativo desequilibra el trabajo pedagógico porque en realidad es demasiada documentación que hay que entregar y de un momento a otro tengo que hacerlo en mi salón, le dejo trabajo a los niños para hacerlo. En los proyectos a la hora de revisar los aprendizajes esperados los contenidos a veces considero que no están relacionados entre sí. el proyecto formativo parece que aprenden los niños porque ven el producto final que se expone, pero en realidad no se profundiza en los aprendizajes. El aula multigrada creo que es un reto. entre lo administrativo y lo pedagógico y considerando que también hay que organizar a padres de familia para actividades escolares, y sobre todo trabajar con muchas carencias es un verdadero reto. 	<p>Trabajar con ambos grupos</p> <p>Presión</p> <p>Nuevo ingreso</p> <p>Actividades diferenciadas</p>

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
Cecilio	¿Cuáles son los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado que permiten comprender este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana?	<p>Anzaldúa, R. (2005). Encrucijadas de la formación y la práctica docente” (75-93) “Representaciones y comunicación en el aula (107-119) En subjetividad y relación educativa México Universidad Autónoma metropolitana</p> <p>Bourdieu, P. (2007), El sentido práctico. Buenos Aires, Siglo XXI</p> <p>Dewey, John (2010). Experiencia y educación. En memoria y crítica de la educación. España</p> <p>Dubet, F. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. España</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cada alumno tiene ciertas necesidades de aprendizaje que en muchas ocasiones no tomo en cuenta por falta de tiempo, aunque sé que lo tengo que hacer no me da tiempo. • Encontré a unos alumnos con cierto rezago en donde no sabía qué hacer si dedicarles tiempo a ellos o al resto del grupo que tuve que trabajar por las tardes porque me exigen que alcancen ciento nivel en supervisión, pero no me dicen cómo. • La incertidumbre de saber ¿Qué paso? ¿Cuáles fueron los resultados? o más bien conocer las consecuencias de lo poco o mucho que aprendieron al no lograr cumplir con el programa de estudios • El aula multigrado implica un reto y una responsabilidad, nos es fácil trabajar con varios grupos a la vez y de alguna forma eres responsable del rezago educativo que hay en el aula. • Compromiso para entregar la documentación, porque si no es así, ya quedamos mal. y al ser director comisionado es nuestra responsabilidad ante las autoridades que no nos pregunta si sabemos cómo hacerlo o si tenemos tiempo. • Cuando se trata de documentación y es de un día para otro, y tengo que salir un poco más temprano por que cierran supervisión. • Considerar que los alumnos de rezago educativo, en cierta manera quita tiempo de trabajo con el resto del grupo y pareciera que nunca termino. 	<p>Los proyecto formativo</p> <p>Necesidades de aprendizaje</p> <p>Rezago</p> <p>Aprendizajes esperados</p> <p>Contenidos</p>

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
María	<p>¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos en la escuela multigrado? ¿Cómo ha sido su experiencia en el aula multigrado?</p> <p>¿Cuáles han sido sus mayores dificultades dentro del aula multigrado?</p>	<p>Heller, Á. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Colección socialismo y liberación.</p> <p>Jackson, P. (2001). La vida en las aulas. España.</p> <p>Fernández, Lidia (1996), "Crisis y dramática del cambio", "Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa"</p> <p>Perrenoud, Philippe (2007). DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL OFICIO DE ENSEÑAR. Profesionalización y razón pedagógica. México D.F.</p> <p>Schutz, Alfred, y Luckmann, Thomas, (1973) <i>Las Estructuras del Mundo de la Vida</i>, Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los proyectos formativos es que no toman en cuenta todos los aprendizajes esperados, y si no los consideramos todos no cumplimos con el programa e incluso no concluimos el libro de texto • Yo sentía que se dejaban fuera muchos contenidos y los que abordamos no quedaban claro en los alumnos y entonces deje de trabajar con los proyectos formativos • Hay actividades, por ejemplo, donde por más que yo si las he querido llevar a cabo, con ambos grupos, a veces siento que no, no puedo me revuelvo y los niños pierden interés y pierdo el control del grupo • Yo siempre decía ¿qué voy hacer aquí? ¿Qué hago? ¿Cómo le hago? y lo que hice fue preguntar a los maestros que tenían más años trabajando en la escuela multigrado y tomaba sus sugerencias o también hacía varias cosas y repetía las que me daban resultado • La supervisión pide documentos así para la voz de ya. no se ponen a pensar que yo no medico a hacer documento y que tengo un grupo que atender • Cuando los alumnos me preguntan ¿Cómo le hago? les digo espérame tantito, por hacer documentos que me piden, entonces que les quito tiempo de aprendizaje a los niños, pero no me queda de otra. 	<p>La escuela multigrado es un reto ¿Cómo trabajar con ambos grupos? Secuencia didáctica Planeación aparte Planes y programa Complicado Teoría y practica</p>

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
	¿Cuáles son los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado que permiten comprender este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana?		<ul style="list-style-type: none"> • Me siento presionada, por tanto, trabajo y solo me dicen no es trabajo extra es parte de mi trabajo, pero yo no soy directora efectiva ni secretaria para dedicarme a la documentación, y cada cosa que piden como hacer cuentacuentos, trabajos de matemáticas y lectura o asistir a cursos en realidad perdemos mucho tiempo. • Cuando te designan la dirección no sabes ni como protestar o como defenderte, porque desconoces, yo sentí impotencia y pensaba como le voy hacer y eso como se hace. • Como eres de nuevo ingreso acatar las órdenes es una idea que tenía porque en realidad no sabes que hacer o cómo actuar. • Tener grupo, la dirección y estar estudiando para el examen, la verdad ha sido muy desgastante. me dedique a hacer mis evidencias para aprobar el examen y descuide a mis niños. • Descuide a mis alumnos muchooo todo este tiempo, y las consecuencias ya están en los resultados de las pruebas que he aplicado como el PLANEA, la olimpiada de matemáticas y el SiSAT. • Las escuelas multigrado no cuentan con los recursos necesarios para trabajar de manera adecuada que tengo que estar acondicionando espacios para la biblioteca que me piden o el rincón de matemáticas. • Híjole para mí la escuela multigrado representa un gran reto enorme uno se tiene que volver pulpo para hacer tantas cosas que te piden al mismo tiempo. de hecho, hasta me enferme de estrés. 	

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
Eduardo	<p>¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos en la escuela multigrado? ¿Cómo ha sido su experiencia en el aula multigrado?</p> <p>¿Cuáles han sido sus mayores dificultades dentro del aula multigrado?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo le voy hacer aquí? como voy a trabajar esta actividad con los dos grados. lo que hice primero pues fue experimentar ver de una forma y de otra y de otra hasta ver cual me daba resultado, por que ponía en práctica lo que me sugerían maestro de más tiempo de antigüedad pero lo que ellos les dio resultado a mí no debido al contexto. • Tenemos la facilidad de quitar algunas actividades o incrementar cuando trabajamos con proyectos formativos, pero como nos come el tiempo quitamos más de las que ponemos. • Los planes y programas traen cierta cantidad de aprendizajes esperados y que los proyectos no los trae entonces no abarcamos todos los aprendizajes y esto tiene como consecuencia el rezago porque de poquito en poquito van dejando sin ver varios contenidos • Otra es la dificultad para relacionar secuencia didáctica con los libros de textos porque están desfasados y anuqué nos dicen que los relacione voy con el libro de atrás adelante y viceversa que para los padres es que uno no trabaja bien. • El proyecto formativo es para facilitarnos el trabajo yo así lo veo y creo que no se trata de eso o más bien a mí no me gusta, y para algunos les funciona que lo trabajen, pero yo veo más desventajas que ventajas 	

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
Valente Mattilde	<p>¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos en la escuela multigrado? ¿Cómo ha sido su experiencia en el aula multigrado?</p> <p>¿Cuáles han sido sus mayores dificultades dentro del aula multigrado?</p>		<p>Poner en experimento una, dos o tres estrategias es necesario para hallar la que nos dé resultado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A mí se me complico demasiado en primero, segundo, tercero, ósea te mandan los niños sin leer ni escribir, y créanmelo o te dedicas a enseñarles a leer y a escribir o a trabajar otros contenidos, cada cosa tiene su tiempo, pero leer y escribir es fundamental, así como las operaciones básicas • ¿Cómo, como le estas asiendo tú? A mí no me funciona, de verdad yo estaba a punto de decir hay cámbienme de escuela que no sé cómo trabajar con varios grupos y no puedo, pero hago lo que me da resultado • Los proyectos, yo los trabajo, así como porque si no me da resultados y el maestro Cesar, constantemente dice maestra luz como va con sus proyectos y créanmelo o te dedicas a leer y a escribir y después te vas a proyectos porque aquí no me van a dejar mentir de las que están con primeros y que a veces ni el apoyo de los padres de familia tienes 	

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
Eduardo	¿Cuáles son los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado que permiten comprender este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana?		<ul style="list-style-type: none"> • La teoría y la práctica es diferente y más si viene de unas personas que nunca han trabajado en escuelas multigrado y diseñan desde el deber ser, pues es fácil decir, pero no hacer, además de que no consideran todo el trabajo administrativo que tenemos que hacer. • La forma en que le enseñe a leer es tradicionalista, pero finalmente me dio resultado, como dicen a casos desesperados medidas desesperadas pero que ago. con una niña que está en 4º y no se apropia de la lectura y escritura • Trabajar a marchas forzadas con tantas carencias en la escuela y tantas exigencias en cuestión de administración y eventos educativos. • Mi aula la divido en niveles de aprendizaje, los avanzados, los intermedios y los rezagados, pero a todos les enseño a apoyarse y trabajo la tutoría entre pares. • Dejo trabajo a los niños y me enfoco a elaborar documentación porque ya me la están pidiendo y no me da tiempo hacerlo. 	

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
Alonso	<p>¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos en la escuela multigrado? ¿Cómo ha sido su experiencia en el aula multigrado?</p> <p>¿Cuáles han sido sus mayores dificultades dentro del aula multigrado?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo quieren que demos resultados si no tenemos los medios? ni el apoyo por las autoridades correspondientes, por ejemplo, van a mi escuela y me dicen esta niña no sabe leer, esta otra no escribe bien y otra no sabe resolver adecuadamente problemas matemáticos, me dicen lo que ya sé, porque eso ya lo sé pero no me dicen cómo mejorar, es más me dicen que pida apoyo en supervisión pero ellos tampoco tienen con tanto documento. • El sistema nos está jalando, nos quitan el entusiasmo de ser maestro y de contribuir a la enseñanza, por que al principio me preocupaba por que todos lograran los aprendizajes y me esforzaba por que ese es nuestro papel como maestro pero al ver que nadie te reconoce lo que haces y no puedes cambiar al mundo tu solo terminas haciendo lo que todos los de más hacen “hacer como que trabajan” finalmente lo que les interesa es la documentación y los resultados de español y matemáticas entonces a eso me he enfocado. • En los cursos nos dicen que debemos ser maestros preparados, pero no nos dicen cómo trabajar, nos saturan con documentos y eventos. • Es mucha pérdida de tiempo laboral con las exigencias actuales de documentación y de evidencias. 	<p>El conocimiento de contenidos para planificar El conocimiento de contenidos facilita el trabajo</p>

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
	¿Cuáles son los significados de la experiencia del docente principiante y experto en la escuela multigrado que permiten comprender este fenómeno que forma parte de la práctica educativa cotidiana?		<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento te permite planificar, tener claro lo que se quiere enseñar y contextualizar como hacerlo no te puedes perder cuando lo dominas. • El docente tiene nociones, pero no conceptualiza para esto necesita ponerlos en práctica y solo lo hará con experiencia • El conocimiento claro y preciso facilita el trabajo así sea con uno o varios grupos a la vez • A partir de lo que hay que crear un método propio y vuelvo a insistir a base de la experiencia. • ¿De qué manera puedo explicar el contenido sino sé que es el contenido? esta es una problemática de los docentes de nuevo ingreso • Tal parece que el papel del docente es condicionar, si no haces esto la consecuencia es esta pero el aprendizaje puede ser de la manera que uno lo haga. • No puede hacer aquello que no sabe, el docente no conoce los contenidos en su preparación no repaso los contenidos o profundizo en ellos solamente aprendió estrategia o a planear, pero si no domina el contenido de nada sirve. • El proceso de enseñanza y aprendizaje es tan sencillo cuando el docente domina el contenido • Vender el interés al niño por aprender, ser innovador y tener entusiasmo para contagiar a los niños 	<p>Saber que es el contenido</p> <p>Dominio del contenido</p> <p>Profesional en la educación</p> <p>Saber de didáctica</p> <p>Análisis del contexto</p>

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
Gris 07	<p>¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos en la escuela multigrado? ¿Cómo ha sido su experiencia en el aula multigrado?</p> <p>¿Cuáles han sido sus mayores dificultades dentro del aula multigrado?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • El docente tiene que ser un profesional en la educación y lo que no sabe lo busca, pero este solo se queja y no hace nada por mejorar su practica • El docente se encuentra en comodidad, es más fácil quejarse que ponerse a trabajar • Planeo a partir de partir de una pregunta que contextualizo es fácil hacer el aprendizaje significativo para el niño • Necesitas enfrentarte a experiencias para conocer no puedes aprender desde el imaginario, sino que hasta que pongas en práctica tus ideas de que te podría funcionar de acurdo a tus necesidades • No saber de didáctica complica el trabajo y más si eres de nuevo ingreso o no cuentas con el perfil de ser docente. • nadie lee lo que no entiende ni escribe lo que no sabe • El análisis del contexto te lleva a las posibilidades del avance del niño escolar, el contexto siempre influye y lo que en una escuela te funciono en otra no, el contexto siempre va determinar el aprendizaje • Si no conoces el contenido no puedes hacer una secuencia didáctica aquí está el verdadero problema de no conocer y dominar el contenido. 	<p>Un reto</p> <p>Documentarse</p>

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Estudio	La experiencia del docente en el aula multigrado de principiante a experto			
Técnica de recolección de los datos	Observación Entrevista inicial a grupo de enfoque			
Entrevistado	Preguntas de investigación	Conceptos y actores que se utilizan para referirse esos conceptos	Hallazgos	Categoría
	<p>¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes principiantes y expertos en la escuela multigrado? ¿Cómo ha sido su experiencia en el aula multigrado?</p> <p>¿Cuáles han sido sus mayores dificultades dentro del aula multigrado?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • La implementación de los proyectos formativos facilita el trabajo • Es un reto muy grande, no es fácil trabajar con varios grupos • El problema es que hay resistencia para trabajar con los proyectos • Partir de un tema de relevancia social y de diferentes asignaturas, es un enriquecimiento de aprendizaje. • Hay desconocimiento del tema y falta de didáctica • Hay una gran cantidad de dominio de contenidos • Falta de documentación en la didáctica 	<p>Un reto</p> <p>Documentarse</p>