



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



DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN UNA ESCUELA
PRIMARIA BILINGÜE MULTIGRADO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E
INTERVENCIÓN EDUCATIVA
P R E S E N T A
ARELY HERNÁNDEZ MENDOZA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. CECILIA ROLDÁN RAMOS (+)

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL
DRA. CECILIA SALOMÉ NAVIA ANTEZANA
DR. RAÚL MACUIL MARTÍNEZ

PACHUCA DE SOTO, HGO.

OCTUBRE 2023

Al México Profundo referido por Bonfil Batalla, presente en las asimetrías que actualmente caracterizan nuestros espacios sociales e institucionales y que sin lugar a dudas limitan la construcción de un lenguaje esperanzador en el campo educativo.

A los niños y niñas de la Escuela Primaria Indígena “Benito Juárez”

A las madres y padres de familia y a todos los ciudadanos de la comunidad del Dezha,
Ixmiquilpan, Hidalgo

¡Gracias por tanto!

AGRADECIMIENTOS

A mi hijo, Adair por acompañarme en el proceso y que muchas ocasiones estuve ausente en momentos importantes para él, sus palabras y sus abrazos siempre fueron un aliciente a la mujer que trabaja y se prepara profesionalmente en un entorno distinto ¡te amo!

A mi familia padres y hermanos, quienes siempre me han apoyado y han suplido mis ausencias como madre, gracias por su amor incondicional.

A los doctores del posgrado, Dra. Alma Elizabeth Vite Vargas, Dra. Marisol Vite Vargas, Dr. Julio Rafael Ochoa Franco por esos espacios de reflexión en dónde se fue dando un cambio de paradigma sobre el hecho social que fui construyendo. Todas y todos, están presentes en la construcción del trabajo de investigación.

Al Doctor Alfonso Torres Hernández, quien motivo a ingresar y culminar el proceso pesé a todas las adversidades, Usted logró que me apasionará por dicha investigación. Gracias por su compromiso, profesionalismo, ética y, sobre todo por su calidez humana.

Al Doctor Raúl Macuil Martínez, Dra. Cecilia Salomé Antezana, Dra. Guadalupe Pujol Galván, por acompañarme y orientar el estudio, que provoco un debate profundo, complejo y permanente, respecto a la inequidad educativa en una escuela multigrado en un contexto rural e indígena.

A la Doctora Lesvia Oliva Rosas Carrasco, por haber accedido a revisar mi trabajo, agradezco profundamente el tiempo concedido y los aportes recibidos, sin saberlo Usted dio un giro a la construcción y comprensión de la investigación realizada.

A Xochitl Hernández Leyva mi compañera y amiga del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa, gracias por no dejar que desistiera y estar al pendiente del proceso. Atesoro esa sencillez y calidez humana que mostraste desde el primer día. Gracias.

A mi querida Doctora **Cecilia Roldán Ramos** (qepd) directora de tesis [sentimientos encontrados], lamento mucho que Usted no este físicamente en tan importante momento. Pero es necesario dejar por escrito lo que significa para mí, porque generó otras formas de ver y percibir la realidad como estudiante e ir construyendo y re construyendo la tesis. La riqueza intelectual en cada una de las sesiones de tutoría, en donde fue testigo paciente y constante del descubrimiento, interés, reflexión y producción de su servidora, siempre empática, a partir de una relación respetuosa y de confianza que entabló dentro y fuera del aula. Como estudiante es importante cerrar procesos y finalmente “sin pausa y sin prisa” llegó el momento, sé que aquí no termina, sigo trabajando, pero ahora...vuele alto Doctora, en mi corazón siempre presente.

Con afecto, admiración y agradecimiento.

Arely Hernández Mendoza

DIIE 2da. Generación

ÍNDICE

Págs.

INTRODUCCIÓN

APARTADO. RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

CAPÍTULO I. LA GRAMÁTICA DE LA VIDA ESCOLAR EN EL ESTABLECIMIENTO QUE ALBERGA A LAS TRES ESCUELAS

- 1. Formas de organización que establece el maestro Nato en la escuela que atiende de preescolar a secundaria** 39
 - a. Cambios en la organización del establecimiento 40
 - b. La participación conjunta escuela-comunidad en la toma de decisiones 62
 - c. Predominio de una participación dirigida por parte del director del establecimiento 74

- 2. La toma de decisiones del maestro Nato desde su experiencia** 85
 - a. El uso negado de la lengua hñähñu en la escuela 86
 - b. Las ausencias constantes del maestro Nato generan desacuerdos en la escuela 102
 - c. La importancia del autorreconocimiento del maestro en la comunidad 111

CAPÍTULO II. LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL MAESTRO NATO EN EL AULA MULTIGRADO

- 1. El aula del maestro Nato** 123
 - a) Condiciones básicas del aula 124
 - b) Descripción física 137
 - c) El ambiente que ahí se genera 142

2. Atención simultánea a los diferentes grados	155
a) La falta de acompañamiento pedagógico multigrado	155
b) El desafío de contextualizar las actividades en el aula multigrado	171
c) Mismo espacio, pero con tareas distintas	185

CAPÍTULO III. LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

1. Tratamiento del contenido en la asignatura de español	202
a) La organización de las actividades a partir del LTG en la asignatura de español	202
b) Introducción al contenido de enseñanza en el aula multigrado	217
a) Qué es el español	218
b) Características de los poemas, leyendas y cuentos	228
2. Secuencia de las actividades de los diferentes grados	234
a) Secuencia de las actividades	235
b) Cierre de las actividades	242
c) Sigo el LTG o sigo a los alumnos	255

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito reconstruir analíticamente los procesos y situaciones vividas por un docente de una escuela multigrado en un contexto indígena, inquietud que surge debido a que en México el 45% de las escuelas son multigrado y en ellas se encuentran matriculados 2,671,350 alumnos, esto de acuerdo con datos de la dirección de desarrollos estadísticos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) del año 2019¹. Particularmente, en el estado de Hidalgo se contaba con un total de 458 escuelas multigrado en primaria indígena hasta 2020.²

Históricamente, en este tipo de escuelas se ha concentrado el rezago educativo debido a ausencias en las políticas educativas para la atención específica de éstas, lo cual ha motivado la realización de estudios que informan sobre la complejidad y especificidad de la problemática. Al respecto, Arteaga (2009) y Rosas (2016) coinciden en que a mitad del siglo XX el medio rural perdió su importancia, es decir, el proyecto de la escuela rural se abandonó. Las escuelas multigrado tienen como origen justamente el proyecto llamado “Escuela Rural Mexicana”, pero con el paso a la homogeneización paulatina se frenó la distinción entre lo urbano y lo rural, debido también al desinterés por definir desde las políticas educativas la especificidad de la problemática de las escuelas rurales y de las posibilidades de atención que las han condenado a denominaciones poco esperanzadoras. A pesar de ello siguieron existiendo, y la mayor parte de ellas se convirtió en lo que hoy conocemos como las escuelas multigrado, que operan sobre todo en contextos indígenas.

Es importante acotar que la problemática se perpetúa mediante expresiones que las califican como “escuelas incompletas”, en las que su origen, de acuerdo con Rosas (2016), se asocia con modalidades transitorias y compensatorias, mientras que para Arteaga (2009) se encubre con la naturaleza de una problemática fuertemente vinculada con la insuficiencia de

¹ Total, de escuelas primarias en el país 95 mil 855 escuelas y de ellas hay un total de 48 mil 232 escuelas multigrado, lo que representan un 50 %, cabe destacar que de ese total de escuelas multigrado, 11 mil 427 son escuelas unitarias, lo cual representa el 11.9 % de las escuelas primarias del país. Datos obtenidos por la Secretaria de Educación Pública Mtra. Leticia Ramírez Anaya, en la conferencia vespertina el día 14 de agosto de 2023.

² Para el ciclo 2016-2017, en el estado de Hidalgo había un total de 2,521 escuelas primarias públicas generales e indígenas, respecto a las escuelas multigrado. En primarias generales se contaba con un total de 1,914 escuelas, de ellas el 41 % era multigrado, mientras en primaria indígena, de 786 escuelas, el 61 % fueron escuelas multigrado (INEE, 2019, p. 56).

recursos y de estrategias que desplieguen un horizonte de posibilidades más favorable para estas escuelas y los procesos educativos que desde ellas se promueven.

En la actualidad puede hablarse que por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) no hay una sistematización de experiencias exitosas³ que den contenido y permitan delinear una perspectiva integral que oriente el funcionamiento de estas escuelas, dicha sistematización abriría nuevas posibilidades de orden pedagógico porque sintetizaría una serie de elementos en torno a la construcción colectiva de los currículos, del despliegue de prácticas educativas y estrategias metodológicas contextualizadas, y de la transformación de la prácticas y saberes en el entorno comunitario. El más importante de estos puntos tiene que ver con la propuesta educativa multigrado de 2005 en la que, si bien siguen vigentes algunas experiencias sistematizadas propias de dichas escuelas, ya no hay seguimiento en cuanto a dicha situación escolar, es importante aclarar que la propuesta educativa multigrado 2005 es la sistematización de una serie de propuestas de docentes de escuelas multigrado que pudieran ser una sugerencia para el profesorado desarrollado en el sexenio de Vicente Fox, cabe aclarar que el trabajo de campo de dicha investigación se dio durante septiembre de 2019 a marzo de 2020, en donde sería importante para estudios futuros revisar la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana y de la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos.

Este nuevo horizonte pone de relieve la posibilidad de remontar la problemática que históricamente ha limitado a las escuelas multigrado tanto en el medio indígena como en el medio rural. Esta situación alude a la falta de los procesos formativos, tanto en los mecanismos de ingreso a la docencia como en los procesos de formación continua, la precariedad de las experiencias de escolarización, la falta de habilidades para la planeación y la evaluación de los procesos de aprendizaje, esto último a pesar de la distribución de materiales como son los Libros de Texto Gratuitos (LTG) por parte de la SEP que suelen ser la única herramienta con las que cuentan los niños y niñas de estas escuelas, pero que obedecen a un curriculum monogrado.

Lo anterior pone en foco rojo a las escuelas multigrado, ya que en estas se concentra el mayor índice de reprobación escolar. De acuerdo con los resultados de pruebas estandarizadas

³ Se entiende por experiencias exitosas en aulas multigrado a aquellas que toman en cuenta las particularidades de la integración de varios niños de distintas edades, realizan trabajo común y ponen al niño al centro en la toma de decisiones.

nacionales como Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes⁴ (PLANEA), e internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), los alumnos que residen en localidades menores a 2,500 habitantes obtienen menores calificaciones que los que viven en ciudades.

Además, dichos resultados del INNE (2019) muestran que los estudiantes con mayor presencia en el medio rural tienen por lo general bajos resultados: los alumnos de escuelas indígenas tienen un desempeño menor que quienes asisten a escuelas no indígenas; los que viven en localidades con altos niveles de marginación tienen peores niveles de logro que los que viven en comunidades de baja marginación, y quienes residen en hogares pobres registran un menor desempeño que los alumnos que provienen de familias no pobres.

Por ello, en el medio educativo, la polémica se ha centrado en la problematización del bajo rendimiento de los alumnos matriculados en estas escuelas, esto lo cual aleja la atención de la importancia de documentar y analizar situacionalmente las experiencias que se constituyen cotidianamente.

Desde la percepción de esta problemática, esta investigación adopta como interés temático la necesidad de desentrañar la complejidad inherente a la práctica docente desplegada en este tipo de escuelas, por lo que resulta necesario asumir un posicionamiento de orden conceptual al respecto a partir de la construcción de un estado del arte.

Análisis de estudios respecto a las prácticas de los docentes en escuelas multigrado

En la revisión de los estados del conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE) publicados entre 2002-2011, destacan dos investigadoras que tienen estrecha relación con el presente interés investigativo. Por un lado, Rosas (1996) rescata la figura del maestro capaz de reflexionar sobre la práctica educativa contraponiéndola a la visión técnico-pedagógica; por otro, Arteaga (2009) centra su interés en reconocer los saberes relativos a la enseñanza que los profesores ponen en juego al atender grupos de niños multigrado en una

⁴ En PLANEA Matemáticas 2015, correspondiente a sexto de primaria, de estudiantes de escuelas generales públicas e indígenas, en condiciones multigrado y no multigrado, el INNE (2019) registra un promedio de 29 puntos. La escala de PLANEA va de 200 a 800 puntos. Al respecto, las escuelas indígenas muestran una diferencia de 7 puntos; estos resultados se asocian a condiciones como el tamaño de la localidad, condiciones desfavorables en la oferta educativa y el dominio de lenguas indígenas.

escuela primaria bidocente. La autora advierte dos clases de saberes construidos por docentes multigrado: los vinculados con las maneras de organizar el trabajo en el aula, y los producidos por los docentes multigrado que devienen de una interacción de los contenidos curriculares del plan de estudios de primaria y se expresan, de acuerdo con la autora, en la organización y selección que los profesores hacen de los temas de cada grado.

Respecto a los aportes de ambas, se puede advertir la influencia epistémica de Schön (1992) en torno a que el sujeto no es pasivo, sino que es capaz de reflexionar sobre su práctica siempre y cuando ésta se vea acompañada de la teoría y la experiencia. En ella se van adquiriendo saberes relativos a la enseñanza de los profesores, de ahí que la práctica sea un elemento central en la formación del sujeto, vista como un proceso que se construye y reconstruye.

Lo anterior permite comprender que la práctica docente no se reduce a una acción o acto descontextualizado, por lo contrario, la práctica docente es, en un sentido más amplio, un ámbito donde convergen la acción humana y la reflexión, de ahí la posibilidad de asumir que los docentes son seres actuantes, y que la práctica docente en el aula multigrado en contextos rurales e indígenas es producto de una reflexión sostenida que conlleva tomar decisiones que sometidas permanentemente a la reflexión.

a) Distintas experiencias de investigación respecto a la práctica del docente

En los estudios de Bazdresch (1998, 2000 y 2009), Gomes (2002) y Sañudo (2005 y 2013) se abordan elementos que dan claridad respecto a una categoría central que es la práctica docente. Bazdresch (1998) recupera el papel de la práctica como elemento determinante en la formación, siempre y cuando la primera se vea acompañada permanentemente por la teorización, generada en el proceso reflexivo, al postular que teoría y experiencia conforman un binomio indisoluble, pero que el reto que enfrenta el proceso de formación es la articulación de estas dos dimensiones.

Desde la misma perspectiva, Sañudo (2005) considera que las oportunidades de formación permanente que los docentes tienen a su alcance no impactan en las prácticas áulicas, por ello moviliza los referentes teóricos que desde esta perspectiva se han construido para sostener que “la práctica docente, por su misma naturaleza, debe considerarse como una acción que se mueve en situaciones cambiantes con seres humanos cambiantes” (p. 4). Esta autora sostiene que los profesores pueden cambiar su modo de enseñar siempre y cuando se apropien de acciones reflexivas sobre la práctica, es decir, el trabajo que los profesores hacen antes y después del aula,

cuando piensan y reflexionan sobre su práctica o, en términos de Schön (1992), realizan la reflexión en la acción.

Al respecto, Bazdresch (2009) agrega a la premisa anterior que si el docente hace uso de su propia sensibilidad subjetiva y trata de escuchar lo que están diciendo, arribaría a una percepción más completa de la práctica docente. En ese sentido es importante que el docente desarrolle la capacidad de escudriñar su propia práctica, esto significa que logre identificarse con ella para poder recuperar su propio pensamiento y concepción, hacerse cargo de ella, lo cual implica responsabilizarse y transformarla. Hacerse cargo de la práctica significa reconocer que la práctica docente, como cualquier práctica social, se constituye en situaciones imprevistas, según Bazdresch (2009), la cuales Schön (1992) reconoce como zonas indeterminadas en la práctica.

La perspectiva de estos tres autores tiende a superar la concepción técnica de la educación, la cual supone la previsión por la vía de la planeación, como si todo pudiera anticiparse. Sus aportes posibilitan la inscripción de las preocupaciones de los docentes en el ámbito de lo problemático, de lo inesperado, de lo que genera tensión e incertidumbre, esto implica colocar a los docentes en el lugar correcto para que puedan desarrollar un proceso reflexivo, capaz de articular la teoría, la experiencia y la práctica. En esta perspectiva analítica se asume a la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia— así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro. (Fierro et al., 1999. p. 21)

Es decir, la práctica docente se reconoce como un espacio complejo, dinámico, en el que se produce el encuentro entre personas mediatizado por el conocimiento,

“este encuentro personal le plantea al maestro una serie de situaciones que a su vez representan retos que tiene que resolver con deliberación, reflexión, creatividad, decisiones informadas, discernimiento y ética” (Rosas, 2000, p. 9).

En ese sentido, Bazdresch (1998) explica que aprender desde y en la práctica significa estar en condiciones de resolver la tensión que suponen el capital activo y el capital pasivo de ésta, propios del conocimiento derivado de las diferentes teorías. El tránsito de los hechos a los problemas, de

los problemas al estudio, a la reflexión teórica y de ahí a la definición de los cambios y propuestas de acción, representa la posibilidad de articulación de ambos capitales.

En la actualidad esta perspectiva analítica se ha constituido en una propuesta metodológica para la transformación de la práctica de los docentes, idea basada en un proceso de análisis y reflexión que permite identificar, formular, sistematizar y transformar la práctica educativa y, por ende, la formación es vista como la construcción personal de “la práctica docente como praxis, cuando coexisten la teoría y la práctica o en el caso de acciones docentes, el pensamiento y la práctica” (Sañudo, 2005, p. 116). En este mismo sentido Sañudo (2013) señala que la práctica docente es considerada como praxis porque se constituye de acciones, en este caso acciones pedagógicas, “acciones que tienen diferente naturaleza dependiendo de quién las protagonice, una acción es una realidad que sólo se puede reconstruir de modo interpretativo y necesariamente es intencional” (p. 166).

Esta idea se ve reforzada en el análisis de Gomes (2002), en donde se aprecia que “la práctica reflexiva es un proceso de liberación porque permite al educador desarraigarse de los métodos convencionales cristalizados en la historia escolar y en su práctica pedagógica” (p. 64), esto es que la reflexión de dicha práctica es un ejercicio de aprendizaje, de encuentros y desencuentros, de revisión, de volver a pensarla de manera creativa, innovadora y transformadora, incluso no sólo la práctica pedagógica.

En síntesis, se puede decir que Bazdresch (1998, 2000 y 2009), Gomes (2002) y Sañudo (2005 y 2013) tienen como premisa fundamental que la reflexión y transformación de la práctica son inseparables. Sañudo (2013) explica el contenido de esa relación cuando afirma que la transformación de la práctica se da cuando:

El docente reflexiona sobre las acciones que realiza, y se logra mediante la recuperación, análisis y confrontación que se realiza de ellas; la reflexión como operación fundamental posibilita las sucesivas transformaciones de los sujetos en la aprehensión del conocimiento si está ligada a la acción. (p. 116)

En esta transformación de la práctica docente, que se da a partir de la triada práctica- reflexión- práctica, emerge la relación entre pensar y actuar, que es precisamente donde se inscribe la reflexividad como la posibilidad que permite arribar a un cambio en la forma de pensar, pero sobre todo en la de actuar. La reflexividad es, entonces, la vuelta del sujeto sobre el proceso de conocimiento sobre sí mismo, sobre su propio pensamiento.

Si bien Sañudo (2013) señala la singularidad de las acciones que emanan de la práctica docente según quien las protagonice, desde este trabajo se proponer considerar también al tipo de escuela en la que se dé, por ello interesa revisar los estudios que se han realizado respecto a la práctica de los docentes en escuelas multigrado.

b) La práctica docente en escuelas multigrado en contextos indígenas

En relación con el apartado anterior, la significación que hacen los docentes respecto a la práctica que realizan deviene en procesos de orden formativo, los cuales han sido abordados de manera más detenida y profunda por Rosas (1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2006, 2008, 2016 y 2018), Arteaga (2009), Juárez y Rodríguez (2016) y Juárez (2017).

Rosas (1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2006, 2008, 2016 y 2018) tiene un amplio repertorio en este campo de conocimiento. Ella caracteriza la heterogeneidad de las condiciones en las que se encuentran los docentes en cuanto a formación inicial de origen, sus procesos de actualización, sus condiciones de trabajo, sus actitudes ante la profesión, sus relaciones gremiales, sus expectativas, sus relaciones con la comunidad, y la naturaleza específica de la función docente que despliega cada uno. A lo anterior se puede sumar la connotación específica de las condiciones de los docentes que laboran en contextos de educación indígena y rural, sobre todo en lo que respecta a programas de actualización y capacitación que reproducen un esquema de cumplimiento, pero que no se centran en las condiciones de este tipo de escuelas.

A partir de ello se puede advertir que las acciones de formación emprendidas por las autoridades dan cuenta de la ausencia de un esfuerzo por reconceptualizar de una manera distinta la función docente y, por tanto, las posibilidades y limitaciones de la actualización y la capacitación.

Como hallazgo principal, en ese estudio la investigadora reconoce las diferentes dimensiones de la práctica docente: personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valórica como base para ser trabajadas y analizadas por el propio maestro, esto permite comprender cómo concibe la práctica docente y la práctica educativa como sinónimos, debido a las características específicas de este tipo de escuelas. En ese sentido, la práctica docente no puede reducirse a la visión de aquello que ocurre sólo en el aula. Se trata, dice la autora, de reconocer las prácticas en todo su dinamismo, recuperar su historia, sus elementos constitutivos, situarse en ella y reconocer todas sus dimensiones, lo que implica tomar distancia para influir después en ella con

una perspectiva diferente, estableciéndose un proceso dialéctico y dinámico de comprensión y transformación.

Desde estas dimensiones se comprende la perspectiva de la autora, que busca hacer presente la importancia de no acotar la práctica docente al aula, pues los maestros extienden su acción más allá de ésta. Por ello, a partir de la identificación de estas dimensiones subyace una epistemología basada en la construcción del conocimiento desde la cotidianidad por parte de los mismos sujetos que la viven; según la autora, esto enriquece la potencialidad de reflexión y transformación de la práctica que es susceptible de ser recuperada.

En otro texto, Rosas (1999) refrenda su idea del modo en que los docentes construyen el significado de su profesión y elaboran el papel que cumplen frente a sus alumnos y ante la sociedad, esta elaboración la denomina concepción pedagógica. Dicha categoría se consolida en otra investigación de Rosas (2003) que se refiere a la experiencia de un grupo de maestros de primaria que iniciaron su carrera profesional hace más de 20 años en escuelas rurales mexicanas; analiza las concepciones configuradas por los docentes a lo largo de su trayectoria docente en contextos rurales, específicamente en escuelas multigrado. Desarrolla que toda concepción pedagógica es un proceso de formación docente que transcurre a través de cinco movimientos: 1) entre la enseñanza centrada en el maestro y la enseñanza centrada en el alumno, 2) entre el respeto y la colaboración, y la desvalorización y el enfrentamiento, 3) entre el compañerismo y la rivalidad, la relación entre maestros, y 4) entre la responsabilidad personal y la exigencia escolar. Finalmente, 5) entre la ilusión sin preparación y la experiencia ¿sin ilusión? La autora destaca varios elementos involucrados en esta relación con el conocimiento, tales como la apropiación del conocimiento en la formación inicial, fenómeno que es posible a partir de los siguientes elementos:

1) La desvinculación entre teoría y práctica, una visión ingenua de la educación, el papel de las prácticas como reforzamiento de esa visión inocente, las formas de enseñanza caracterizadas por la disciplina rígida, entrega de trabajos, la discusión y el dictado, entre otras y que, de algún modo, estos elementos se traducen en las prácticas de los docentes, por ello la autora afirma que durante su formación inicial los futuros docentes aprendieron “saberes sobre la docencia y no conocimientos, en tanto que carecieron de contacto con los problemas reales” (Rosas, 1999, p. 56).

2) El rompimiento con el conocimiento especializado. Los docentes noveles se enfrentaron a una realidad educativa que rompió sus saberes teóricos, convirtiéndose la práctica en el referente

más importante para la construcción de su concepción pedagógica, esto lleva a plantearse que también se puede romper el imaginario de lo que es un maestro y lo que sucede en la práctica.

3) La construcción de nuevos conocimientos. Elemento referido al tipo de conocimiento que se genera a partir de las propias prácticas, como puede ser la construcción de su propio método para enseñar, de sus conversaciones con los padres, directivos o administradores, a partir de estas dos fuentes la autora infiere que “este conocimiento –limitado a un saber hacer– es de carácter fragmentario porque no arriba al análisis y la explicación de los hechos educativos, tampoco al cuestionamiento de los principios en que sustentan sus acciones” (Rosas, 1999, p. 57).

Con base en lo anterior, la autora se da a la tarea de documentar la situación de los maestros en esta condición y logra mostrar las siguientes dimensiones: qué significa ruralidad, el encuentro con la realidad, preparación inadecuada, marginación y abandono, aislamiento y soledad (refiriéndose a colegas), ausentismo y movilidad, desprofesionalización y desempeño pedagógico irreflexivo y rutinario. En suma, puede decirse que las categorías centrales que se recuperan de Rosas, tienen que ver con la concepción pedagógica, las condiciones de enseñanza de los docentes en escuelas multigrado y la noción de formación, además de la categoría “ruralidad”, que pone en reflexión como eje de análisis. En ese análisis de las condiciones de enseñanza de los docentes en escuelas multigrado se pone de relieve una vez más que la práctica educativa y el trabajo docente son elementos inherentes que influyen en la enseñanza de los docentes en este tipo de escuelas.

En esta misma perspectiva, Arteaga (2009) realiza un estudio con el propósito de profundizar en los saberes docentes que el maestro despliega para trabajar con un grupo multigrado e identificar los procesos que acompañan el quehacer de la enseñanza, en donde se aprecia una relación entre los saberes que desarrollan los maestros y la concepción del maestro, categoría recuperada de Rosas (2003). En ella parte de la noción de saberes docentes que tienen fuerte influencia de Mercado (1991) al considerar al maestro como un sujeto constructor de conocimientos en su tarea de enseñanza, quien organiza su vida y trabajo a través de una relación dialógica con los otros y con su entorno social que puede suponer un espacio de reflexión, lo cual implica tocar un proceso formativo que va más allá del dominio técnico de un contenido, además de señalar que su pretensión no es generalizar las condiciones de las escuelas multigrado, ya que cada una de ellas tiene su grado de complejidad dependiendo de la organización: unitaria, bidocente, tridocente, etcétera. Es así como se puede dimensionar el quehacer de enseñanza de los

maestros. Al respecto, la autora es muy cuidadosa en mencionar que su estudio se centra en una escuela bidocente.

Incluso, Arteaga (2021)⁵ puntualiza la idea que se tiene sobre ruralidad y que esta categoría debe mirarse desde la migración y territorialidad de este tipo de comunidades, por lo que sugiere que habría que “desenruralizar” pues lo rural de antaño suponía que no había movilidad de los habitantes de dichas localidades, aspecto que en la actualidad es un factor latente y en movimiento. En razón a ello se puede comprender por qué hay baja matrícula escolar en este tipo de escuelas.

En ese orden de ideas, Arteaga (2009) y Rosas (2016) ponen énfasis en los retos de aprendizaje en escuelas rurales, centrándose en las escuelas multigrado. Por su parte, Rosas (2018) es quien discute respecto a que el número de profesores no define a las escuelas multigrado, tampoco se distinguen por las condiciones de precariedad porque, pese a todo ello, los docentes en su cotidianidad realizan lo que para ellos es significativo. Importa a la autora centrar la atención en las escuelas multigrado del medio indígena, pues al parecer lo rural y lo indígena se asumen como sinónimos. Lo que sostiene la autora, es que estas escuelas siguen siendo importantes para:

La vida de las comunidades y de los niños que asisten a ellas, porque constituyen en sí mismas espacios con vida propia, que se van construyendo entre todas las personas que transitan por ellas, principalmente los estudiantes, maestros y padres de familia. Además, aportan a la comunidad lugares de socialización y en muchas ocasiones también de apoyo a las familias y al desarrollo de la comunidad. (pp. 4-5)

Este elemento es importante, sin embargo, a partir de la reflexión realizada, considero que se centra únicamente en el profesorado que asume una visión reflexiva de su práctica, la cual no necesariamente es generalizada, pero cobra importancia en lo que acontece en el aula.

Por otro lado, Arteaga (2009) pone al centro la complejidad de este tipo de escuelas según su organización, además su estudio está puesto en la dimensión áulica, aunque pasa desapercibido el asunto de la especificidad del trabajo en un aula multigrado de escuelas generales y del subsistema de educación indígena; parece que no hay diferencia entre ellas, además, debe considerar las condiciones del profesorado que por su doble función tiene una connotación distinta a la de un maestro responsable de uno grupo o varios grupos.

⁵ Conversatorio virtual. Materiales y recursos educativos. Repositorio. Red de Investigación de la Educación Rural, 25 de junio de 2021.

En razón a dichos vacíos en ambas investigaciones, respecto a la doble función de los docentes en este tipo de escuelas y de la especificidad del subsistema de educación indígena, es que se hace una búsqueda en los estudios de la Red Temática de Investigación Rural (RIER) compilados en el presente estado del arte de la educación rural en México (2004-2014).

Se aprecian en el estudio de Juárez y Rodríguez (2016) los elementos que ayudan a definir el principal problema de la población rural: la falta de equidad educativa. Asumen que los rasgos que impiden dicha equidad educativa tienen que ver con el obstáculo que enfrentan las infancias del medio rural referente al acceso a las escuelas: una menor permanencia en el sistema educativo. Esto se hace presente en los bajos niveles de logro educativo y hace visible la inequidad educativa, sobre todo en este tipo de escuelas. Es decir, proponen un sistema de indicadores para medir qué tan equitativa es la educación en estas escuelas: igualdad de acceso, permanencia y logro. Parten del concepto de equidad educativa “que supone la definición de una igualdad fundamental” (Juárez y Rodríguez, 2016, p. 1), en dicho estudio recuperan la existencia de tres grandes alternativas: igualdad de acceso, igualdad de trato e igualdad de logro, los autores señalan que la legislación mexicana tiene implícito un concepto de equidad basado en la igualdad de logro, lo que establece como criterio fundamental para evaluar la equidad educativa en México.

En este criterio se considera como hallazgo que los problemas de permanencia y logro que impiden a los niños y niñas rurales ejercer su derecho a recibir una educación de calidad tienen que ver con las desigualdades educativas, en las que las subdividen como las de género, etnias y grupos de edad, por lo que para ellos es importante contrarrestar la inequidad educativa debido a lo siguiente:

Se deben asignar más y mejores recursos a las escuelas rurales y que las acciones educativas deben ser reforzadas por diversas políticas de salud, alimentarias, laborales y económicas que procuren la búsqueda de una mayor equidad e igualdad social en cuestiones de ingresos y bienestar social. (p. 12)

Este planteamiento también lo hace Rosas (2008) aunque sin profundizar al respecto, pero tendiente a revisar las políticas educativas sobre las escuelas multigrado. Al respecto, asumo que no basta con la asignación de más recursos económicos, el asunto es que deben impulsarse cambios profundos que no se resuelven con modificaciones a las políticas educativas. La cuestión es que no se distinguen las diferencias entre el derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad, sino que se acentúa la inequidad debido a que no son consideradas algunas categorías

como la ruralidad actual, situaciones históricas, económicas y sociales, las cuales no se reducen al ámbito educativo.

Si bien se ha señalado que los estudios revisados se centran en documentar experiencias exitosas, Juárez (2017) también hace lo propio. Él muestra las percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador respecto a los retos y las ventajas del trabajo en las aulas, así como sus necesidades de formación. Rescata las percepciones de las docentes en dos dimensiones, por un lado, reconociendo los problemas que enfrentan al trabajar de manera aislada y con una formación inicial y continua, alejada de las realidades pedagógicas; sostiene que la práctica docente, por su misma naturaleza, debe considerarse como una acción que se mueve, entonces, el quehacer docente, al convertirse en reflexivo y consciente, puede construir su praxis por encima de su cotidianidad. Por otro lado, valora las potencialidades de los docentes al laborar en un aula diversa con autonomía y posibilidades de mantener contactos estrechos con su entorno y con los miembros de las comunidades.

En sus aportes, Juárez Bolaños desarrolla también la categoría de la nueva ruralidad, idea que trabajan Arteaga (2021) y Rosas (2018), menciona que ésta rebasa el sentido construido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) basado únicamente en el número de habitantes de una población. Rosas (2018) sintetiza el concepto de la nueva ruralidad de la siguiente manera:

El medio rural de nuestro país ya no es fácilmente distinguible y ya no se encuentra sólo fuera de lo urbano. Se encuentra en todo el país, algunos todavía viven en sus comunidades, pero otros se han asentado en las afueras de las grandes ciudades, en donde han formado colonias en las que tratan de preservar sus rasgos culturales. El medio rural de hoy está donde están los sujetos, es decir en continuo movimiento; podemos encontrarlo y reconocerlo en todos los confines del país y más allá de ellos. (p. 18)

Esto permite temporalizar a la ruralidad, rastrear las prácticas sedimentadas y visualizar esas prácticas que prevalecen en este tipo de escuelas a partir de la vieja ruralidad y la nueva ruralidad para distinguir, en todo caso, los rasgos distintivos de la ruralidad.

En síntesis, en los estudios revisados se advierte el modo en que el docente enfrenta la complejidad de atender a todos los grupos a la vez y las condiciones o retos que afrontan este tipo de escuelas. Las condiciones en que los docentes rurales y multigrado desarrollan su práctica educativa son analizadas en términos de los autores, quienes asumen que las características de los docentes que trabajan en este tipo de escuelas transitan de la práctica educativa al quehacer docente

y a la práctica docente. Sin embargo, ninguno de los estudios centra su atención en el asunto del contexto indígena, siendo éste un vacío en dichos estudios. Con base en lo anterior se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué tipo de prácticas desarrolla el docente de una escuela multigrado en el medio indígena?, ¿cómo el docente construye el significado de su profesión y elabora el papel que cumple frente a sus alumnos y ante la sociedad?, y ¿en qué tipo de procesos y condiciones configura su práctica el docente de una escuela multigrado en el medio indígena?

A partir del planteamiento de dicho propósito y preguntas fue constituido un foco de estudio para abordar el problema de la realidad ya referida, ello permitió arribar a una mayor comprensión del tema de investigación y, además, ha implicado una contribución al campo de conocimiento sobre la práctica del maestro Nato en un aula multigrado con múltiples funciones a partir de la postulación de nuevas explicaciones al estado actual del conocimiento.

De allí que la discusión central del trabajo esté organizada de la siguiente manera. En el apartado de Introducción se describe de manera general el propósito de investigación, el capitulado del trabajo y la tesis que se sostiene. Más adelante se encuentra una sección en donde se reconstruye del proceso metodológico y se puntualiza el tratamiento analítico de la información útil para la constitución de categorías analíticas que permitieron el análisis que sustenta la tesis. El capitulado de la investigación está organizado en tres partes, en cada una se da cuenta de la investigación realizada en el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE).

En el primer capítulo, **“La gramática de la vida escolar en el establecimiento que alberga a las tres escuelas”**, se describe cómo la vida escolar está supeditada a lo que Tyack y Cuban (1995) llaman “gramática escolar”, categoría que resulta un aporte interesante para construir el objeto de estudio de esta tesis, al analizar el modo en que permanecen inmutables algunos rasgos que definen la estructura, reglas y prácticas que dan sentido a la organización de dicho establecimiento. Es útil advertir que dicha categoría es transversal en toda la tesis, ya que a partir de ella se advierten las reglas tácitas de la escuela y de la práctica docente. Reparo, fundamentalmente, en los componentes de organización y toma de decisiones que asume el director del establecimiento, ya que son las que se promueven primordialmente. Tyack y Cuban (1995) señalan que la gramática de la escolaridad posee un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones. De este modo, un lente para comprender lo que sucede allí está puesto en captar, además de las

regularidades que persisten, los posibles cambios que se dan, ya que dichos aspectos duros no son eternos, sino que se van configurando.

Además, en el primer capítulo permite mirar hacia el interior del establecimiento en donde es posible identificar algunas continuidades y discontinuidades al imponer un modelo de organización inmutable y uniforme, y desear, al mismo tiempo, cambios en una estructura jerárquica y homogénea. La escuela se ha constituido para que lo anterior se lleve a cabo de manera eficaz, en donde las características⁶ de las escuelas multigrado en contextos indígenas son invisibilizadas en las políticas educativas que han perpetuado con ello la desigualdad de oportunidades de acceso a la educación que respeten y dignifiquen a este tipo de población.

En el segundo capítulo **“Las formas de organización del maestro Nato en el aula multigrado”** describe las continuidades en lo escolar mediante el concepto de “gramática escolar” centrada en el aula, bajo esta lógica se recuperan dos elementos importantes para comprender la forma en que el maestro organiza el aula multigrado: estructura física y estructura comunicativa, categorías de Dussel y Caruso (2004), ambas permiten mirar de un modo distinto cómo se habita el aula.

En concordancia, estos elementos teóricos han permitido nombrar lo que ocurre en el aula multigrado que, por sus características, está agrupada en tres niveles con alumnos de edades distintas y prácticas diversas. El modo en que la gramática organiza el significado de un currículum homogéneo frente a la forma en que se da atención a un aula multigrado, en términos de Dussel y Caruso (2004), se denomina “habitar el aula”, en otras palabras, la manera de dar sentido y uso a todo aquello que deviene de las estructuras físicas y comunicativas ocurren al interior del aula. Si bien la organización de las aulas se basa en la organización de escuelas primarias que abarca los grados de primero a sexto, en donde cada grado es atendido por un docente, se demerita la existencia de la diversidad del aula multigrado que se organizan en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes, pentadocentes y hexadocentes, específicamente en contextos indígenas. Bajo estas condiciones el estudio se sitúa en una escuela primaria bilingüe de organización bidocente que, en experiencia desplegada del maestro Nato, se propone dar visibilidad a su quehacer y procura comprenderlo reconstruyendo las lógicas que lo producen.

⁶ Las características hacen referencia a que en este tipo de escuelas hay un docente atendiendo más de un grado, en el plano curricular es pensada para las escuelas graduadas, la normalidad mínima no se cumple por la doble función, entre otros.

En el tercer capítulo “**La interacción maestro-alumno en el proceso de enseñanza**” se presenta una serie de prácticas que el maestro despliega en su práctica docente, con la que se da cuenta del currículum en categoría de Gimeno (1998), en ella se advierte el modo en que se asume la enseñanza en este tipo de aula multigrado en la interacción maestro-alumno en proceso de enseñanza.

Se asume que la práctica docente se concibe como “el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden indirectamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García-Cabrero et al., 2008, p. 4). En este sentido, dicho capítulo pone de relieve los conocimientos del maestro Nato para atender a sus alumnos de tercero, quinto y sexto sin que ello implique no poner acento en la inequidad en la que opera el maestro Nato en un aula multigrado por tener un modelo educativo que no es pertinente a las condiciones específicas de su actuar docente.

Lo cual me permite formular la siguiente tesis: que la inequidad educativa en una escuela primaria bilingüe multigrado, es un tema ausente de una política multigrado, porque ha trabajado en contra de un supuesto ideal (organización completa contra escuelas multigrado) en ámbitos de gestión, curricular, pedagógica y de formación docente que el mismo sistema educativo ha colocado en una condición vulnerable a la práctica docente, que tendría que pensarse un aula multigrado que demanda: dominio de pedagógicas, herramientas de trabajo, pero sobre todo demanda una perspectiva de cómo vemos al estudiante, al contexto rural y sobre todo nuestra propia docencia.

En las reflexiones finales se sintetizan los problemas, las argumentaciones y los hallazgos de este estudio que permiten centrarse en los aportes de esta investigación para el campo de conocimiento, lo que permite arribar a nuevas interrogantes y comprensiones que posibilitan pensar en otra forma de comprensión de las escuelas multigrado en contextos indígenas.

Por lo tanto, si no se entienden las condiciones reales de trabajo y práctica docente con las que operan los docentes en este tipo de escuelas, la discusión pedagógica estaría incompleta, por ello es que se sostiene la importancia de la visibilidad de las dificultades que enfrentan y la necesaria atención que requieren. Esta investigación pretende contribuir a identificar las necesidades de formación inicial y continua de los docentes, pues muchos de ellos seguramente iniciarán su vida profesional en este tipo de escuelas.

APARTADO

RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

En este proceso de reconstrucción del proceso metodológico se han considerado tres cuestiones de fondo que marcan todo proceso de construcción: ontológico, epistemológico y metodológico, las cuales se presentan a continuación.

El aspecto ontológico se refiere a la naturaleza de la realidad social y su forma, es decir, “nos pregunta si los fenómenos sociales son cosas en sí mismas o representaciones de cosas” (Corbetta, 2007, p. 8). La cuestión epistemológica “trata sobre la relación entre el quién y el qué” (Corbetta, 2007, p. 8) aquí se hace énfasis en el investigador y la realidad estudiada, que precede a la cuestión ontológica. El aspecto metodológico se enfoca a cómo se puede conocer la realidad social, en éste el enfoque y la instrumentación de las técnicas tienen un sentido en el proceso reflexivo. Las tres cuestiones están relacionadas entre sí, pero para fines de esta tesis distinguen los límites entre ellas mediante los siguientes indicadores.

Posicionamiento ontológico y epistemológico

Teóricamente, la investigación se fundamenta en el paradigma de corte interpretativo porque permite indagar la realidad social que “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observados. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos” (Montero, 1984, p. 17). Bajo esta perspectiva se llega a concepciones sobre la naturaleza de la realidad social, la naturaleza del maestro y el modo en que a través de éste se conoce dicha realidad.

En el entendido de que no hay una realidad absoluta, sino múltiples realidades, particularmente en este estudio, se consideró como uno de los criterios considerados que empata con los estudios cualitativos es el de investigar pocos casos a fin de poder profundizar en su observación y análisis. Por ello, la riqueza de este estudio no pretendió fundamentarse en la cantidad de informantes, sino en su significatividad a partir de recuperar los sentidos y significados del maestro Nato en términos de una aproximación para mostrar la articulación de lo que se comprende en razón a qué tipo de prácticas desarrolla en una escuela primaria bilingüe de organización multigrado en un contexto rural e indígena y en qué condiciones.

Para poder comprender lo anterior se planteó la necesidad de tener en cuenta los contextos internos y externos que están relacionados con el fenómeno de investigación (político, histórico, social, económico), lo que hizo posible una visión histórica, como fue el caso de comprender qué se entiende por práctica docente bajo estas circunstancias particulares en las que se concibe a las escuelas multigrado.

En general se advierte la idea que prevalece acerca de las escuelas multigrado cuya condición, al parecer, ya no es estática, lo cual se manifiesta en el caso de la categoría de la ruralidad asociada a lo indígena. Para este estudio se comprende la intención con la que operaron las escuelas rurales en la década de los años 20 del siglo pasado, etapa importante, sin embargo, en las condiciones actuales, las escuelas en las comunidades aún son consideradas como tales sólo por que imperan concepciones geográficas (cantidad de habitantes y lengua que hablan). Tal categorización ya no puede reducirse a dichas concepciones porque obvian la migración de la población (sobre todo de varones) en busca de una mejor condición económica y social, fenómeno perpetuado en este tipo de localidades de baja densidad. Bajo esta lógica, se asume que habría que desenruralizar esa concepción y comprender que la ruralidad no se encuentra en un lugar geográfico, sino que está en constante movilización.

El matiz en que ocurren las cosas de un modo y no de otro no es casual, sino que la perpetuidad de reglas y tradiciones que han permanecido inmutables en el establecimiento que alberga a las tres escuelas es producto del modo en que ha transitado la práctica docente del maestro, entendida como las situaciones que ocurren y transcurren en la multiplicidad de funciones que asumen los docentes, además de la atención alumnos de distintos grados. En su conjunto, este tipo de prácticas se comprendieron en la medida de tener un acercamiento conceptual a la metáfora de Tyack y Cuban (1995) de gramática escolar, lo que permitió advertir cómo este tipo de prácticas se ubican en una constante continuidad que las hace operar bajo la lógica de que estas escuelas sean vistas como deficitarias por su propia organización, sin embargo, ésta permite, a partir de la relación que se establece con la comunidad que los padres de familia, subsanar la carencia de recursos financieros, infraestructura y de mantenimiento, originada en las políticas educativas que han invisibilizado las condiciones de dichas escuelas.

Bajo este orden de ideas, se fue comprendiendo desde una mirada general el modo en que el maestro asume cómo debe ser la organización de un establecimiento que alberga a tres escuelas. Después se indagó el plano áulico, ya con una comprensión amplia, desde una dimensión histórica

(Dussel y Caruso, 2004) que permitió comprender por qué las aulas son de determinada manera, bajo qué ideologías se diseñaron, cuáles de éstas persisten y de qué modo el maestro asume su práctica docente. Esta revisión llevó visibilizar las deficiencias descritas en la primera parte de este trabajo que, si bien son inseparables de las condiciones precarias de materiales y acompañamiento, no son determinantes para la condición pedagógica (Rosas, 2003) que el maestro Nato construye en la singularidad de su aula multigrado tanto como el modo en que éste va reflexionando y comprendiendo cómo debe ser la organización en ella.

La reflexividad con la que se analizaron los datos llevó a comprender por qué las políticas educativas para estas escuelas son redituables económicamente, es decir el estado cumple a través de éstas escuelas garantizar el derecho a la educación a los niños y niñas, pero omite las especificidades y particularidades en el servicio educativo que ofrece, centrándose en la homogeneidad de escuelas, currículo y sujetos. Al parecer, es más relevante sostener una escuela que opera con una matrícula escolar alta que una escuela con baja densidad poblacional de alumnos, más prioritario que centrar la atención en la perspectiva de derechos inherentes, como es la educación de las niñas y los niños.

Para comprender el hecho educativo, éste debe ser visto como una totalidad, se dice que para comprender el fenómeno social éste debe ser analizado desde la complejidad de la relación de sus partes y no de un análisis segmentario o parcial, en este caso se trata de no reducir el análisis educativo a lo meramente pedagógico. Por eso fue fundamental partir de lo general a lo particular y advertir que las condiciones de inequidad en que han operado las escuelas multigrado son históricas. Éste es un aspecto ausente en las investigaciones revisadas en el estado del arte, las cuales se centran en aquellos hallazgos que conciben a las prácticas en las escuelas multigrado desde una perspectiva con potencial pedagógico, bajo este análisis se considera en esta investigación pone al centro una serie de rasgos que dan por hecho que dichas escuelas son “un mal necesario”, en el cual las prácticas de los maestros que carecen de distintos elementos para el trabajo en este tipo de escuelas se hacen, muchas veces, desde lo individual, dejando que el profesorado resuelva con sus propios y escasos recursos el trabajo, por lo menos a partir de la situación de dicha escuela y en particular con el maestro Nato, en cuya circunstancia la inequidad está presente.

Al respecto, fue importante responder: ¿en el Estado mexicano existen políticas específicas para las escuelas multigrado? Se da por hecho que éstas han quedado subsumidas por el ideal de

las escuelas graduadas a partir de la revisión de la Ley General de Educación (LGE) de los modelos educativos de 1995-2000, 2001-2006, 2007-2012 y 2016-2018. Incluso en la LGE publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019 se observa que se han incorporado algunas consideraciones en su artículo 43, sin embargo, las facultades se delegan para las autoridades estatales sin mayor impacto, lo que deja entrever que la educación graduada es la que impera, omitiendo cualquier política específica para las escuelas primarias multigrado. Estas escuelas trabajan con el mismo currículo, libros de texto gratuitos, reglamentos institucionales y de evaluación sometidos a las escuelas graduadas; particularmente, en la escuela en donde se realizó el presente estudio da cuenta de cómo los elementos antes descritos han subsumido la concepción del maestro Nato en la que su práctica predominante es parecida al de un docente de escuela graduada.

Ahora bien, en cuanto a las modificaciones realizadas a la LGE del 2019 respecto a los conceptos igualdad y equidad, la primera se refiere al tratamiento igual para todos, mientras que la segunda aborda las particularidades de las personas y el tratamiento diferenciado, el presente planteamiento se acerca a impulsar acciones para la educación multigrado, ya que requieren demandas distintas. Desde esta investigación se advierte que la ley sólo garantiza, en el mejor de los casos, el ingreso y permanencia del alumnado, pero se obvia la garantía de una educación excelente para los estudiantes de escuelas multigrado, ya que dicha educación dista mucho de las condiciones que poseen las escuelas graduadas, dando cuenta que la inequidad está presente. Si a ello se suman los mecanismos de ingreso y formación de los docentes del subsistema de educación indígena que han generado asimetrías y brechas entre las escuelas graduadas y las multigrado, entonces tenemos distintas formas de “exclusión, que las interiorizamos como un hecho natural, algo que ocurre porque sí, algo que debe suceder porque siempre ha ocurrido, se convive con ella como un mal social en sí misma” (Rivas, 2006, p. 363).

Bajo dicha lógica, en el último capítulo se desarrolla la interacción maestro-alumno puesto que en ella se tomaron en cuenta los factores ya descritos que intervienen propiamente en la relación que se vive en el aula y en asumir que la práctica docente proviene de las condiciones socioeconómicas precarias en las que ingresan y se mantienen los alumnos en la escuela. Dichas condiciones no garantizan que el maestro se considere incluido sólo porque esté matriculado en dicho establecimiento, lo que lleva a comprender que se requiere de:

un análisis situado de las prácticas sociales de escolarización de los indígenas que en la actualidad se desempeñan profesionalmente como docentes y las formas de inscripción en la construcción social de la persona desde una dimensión étnica. (Medina, 2006, p. 362)

Lo anterior permite ver las condiciones que el docente experimentó en la escuela en donde las políticas indígenas de escolarización se basaron en prácticas que daban a entender que lo indígena era sinónimo de retraso, es decir, es decir, en las escuelas multigrado en contextos rurales indígenas existe una inequidad educativa que se extiende al profesorado, en este caso de estudio, el maestro, dadas las condiciones históricas, lucha por parecerse a un docente de un contexto urbano.

Lo anterior hace presente la noción de estratificación social en razón de que hay estereotipos del maestro indígena que lo definen como deficiente en comparación con los docentes que laboran en primarias generales. Desde dicha categoría se les adjudica ya sea determinado poder adquisitivo o cierto prestigio, sin embargo, bajo el análisis realizado se advierte dicha noción desde los planteamientos de Dreeben (2001) y Kingsley y Moore (2001), quienes señalan la idea de la estratificación basada en que los sujetos reciben una educación diferenciada, no en función de su especialización, como ellos lo señalan, sino bajo la condición social, una situación que ocurre con el profesor Nato que es de educación indígena.

Bajo dicha lógica, como investigadora necesité moverme flexiblemente entre la teoría formal y sustantiva, esto apoyó la comprensión de aquello que una observación simple no permite alcanzar. La investigación requirió de un proceso comprensivo que develara las condiciones que se dan en la práctica docente en un aula multigrado en contextos indígenas, donde influyen elementos sociales.

Enfoque metodológico

Como ya se mencionó en el apartado anterior, una de las cuestiones de fondo en la investigación es la metodológica, ésta permitió orientar cómo se realizaría la investigación de manera que fuese pertinente en correspondencia con la realidad social que se ha puntualizado en torno al propósito de investigación ya señalada. A partir de este interés, el presente estudio se llevó a cabo desde un enfoque etnográfico que, como señalan Guber (2015), Bertely (2000) y Rockwell (1980), consiste en una orientación epistemológica de un enfoque hermenéutico-interpretativo porque prioriza la producción de categorías interpretativas a partir de los datos empíricos. Desde esta perspectiva los autores apuntan a la condición en su triple acepción de enfoque, método y texto, que se mueve en

distintos niveles de reconstrucción para arribar a distintos procesos de interpretación que inscriben al investigador en una condición de construcción del conocimiento.

El enfoque etnográfico en el que se inscribe esta investigación sostiene que esta perspectiva no se reduce a las técnicas que se utilizan, sino que se trata, en esencia, de una metodología interpretativa que busca la comprensión a partir de métodos cualitativos, es decir, la visión de lo que intersubjetivamente construye el docente desde su cotidianeidad. Para fortalecer la idea, Guber (2015) menciona que la etnografía como método abierto se refiere a la flexibilidad del trabajo de campo que sirve para advertir lo imprevisible, posibilita comprender la práctica del docente en una escuela multigrado que va más allá de lo pedagógico para centrar en enfoque en el peso que tienen factores como la política educativa y el contexto rural e indígena.

De este modo las técnicas no garantizaron una interpretación del dato, tanto el método como la técnica estuvieron orientadas a los marcos ontológico y epistemológico; al respecto Bertely (2000) aclara que “un método de investigación no constituye, en sentido estricto, un método de investigación definido en el marco epistemológico a partir del cual orientamos nuestras inscripciones e interpretaciones” (p. 27), para este caso, el enfoque etnográfico cobra relevancia ya que permitió describir la articulación de sentidos y acciones de la inequidad educativa con la que opera un docente en un aula multigrado.

En síntesis, la investigación se sustenta en descripciones sobre los sentidos y situaciones cotidianas de la inequidad educativa de una escuela multigrado en contextos rurales e indígenas en la comunidad de Las Peras, retomando la voz del docente en torno a los sentidos y lógicas de la singularidad de la práctica docente en este tipo de escuelas, en donde las situaciones escolares se manifiestan en diferentes escalas. Dichas descripciones permiten hacer una caracterización de lo que ocurre en una escuela multigrado bidocente. Cabe puntualizar que se presenta sólo una parte del complejo panorama de las escuelas multigrado en este tipo de contextos, debido, justamente al enfoque metodológico de la investigación.

El trabajo de campo

Esta fase consistió en comprender el “proceso investigativo dedicado al levantamiento de la información requerida para responder a un problema de investigación” (Restrepo, 2016, p. 35). Es el momento en el que se realizó el grueso de la labor empírica, esta fase tomó un tiempo extendido

debido a que, por su complejidad, el proceso de investigación no es lineal, para Bertely (2010) radica en esa manera constructiva y dialéctica que prevalece en el investigador.

Desde el inicio de la investigación, el trabajo de campo referido “en la observación participante, las entrevistas no dirigidas y la residencia prolongada con los sujetos de estudio” (Guber, 2015, p. 4) implicó “un proceso de indagación deliberada” (Erikson, 1989, p. 248). Al respecto se definió un escenario que cubrió ciertos criterios establecidos por quien investiga, en ese sentido contacté al docente responsable de la escuela, la cual inicialmente era unitaria, fue elegida porque cumplió con criterios definidos: un docente que tuviera la comisión de director y docente, así como ser hablante de la lengua hñähñu con un periodo mayor a un año lectivo en la escuela; además, que ésta fuera una primaria bilingüe de organización multigrado y, finalmente, que su ubicación geográfica fuese lejana a la cabecera de zona.

A pesar de que ya se había hablado con el maestro sobre el propósito de la investigación y de que accedió favorablemente para la realización del trabajo, ello no impidió que en la primera observación se mostrara un poco nervioso. Frente a esa situación me vi en la necesidad de comentar a detalle el propósito, garanticé la confidencialidad de su nombre, del lugar y de la información que se obtuviera, aspecto que no se cumplió en su totalidad, ya que por las características descritas y para quienes son de dicha región, se puede identificar de quién se habla. También se le mencionó que podía tener acceso a mis notas de campo y a la información recada. Se le consultó si permitiría observar su trabajo al menos en las dos primeras horas de la jornada escolar, lo que aceptó con reserva, para poco a poco establecer una relación de confianza en lo posterior.

Lo anterior tiene que ver con lo que sostiene Woods (1987): el hecho de que nos hayan autorizado la entrada a la escuela o de cruzar físicamente la entrada a ella no es simple, sino que “implica penetrar las culturas grupales y las perspectivas y realidades ajenas [...], llegar al corazón de la cultura” (p. 37), a lo cual se suma que una de las muchas bondades de la observación participante fue “conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas” (Sánchez, 2008, p. 102). El trabajo de campo fue llevado a cabo de septiembre 2019 a enero de 2020, en esos meses realicé 12 observaciones al maestro Nato, complementadas con una entrevista virtual realizada al docente en agosto de 2020, modalidad debida a las condiciones de confinamiento en las que se encontraba el país.

Durante el proceso fue importante desarrollar las dos actividades principales de Guber (2015): “observar sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno al

investigador, y participar” (p. 57), esta observación y sistematización me permitió tener un panorama más amplio, porque logré ver y documentar lo que ocurría fuera y dentro del aula, el acceso a esta riqueza metodológica se debió a que me fue posible apreciar los momentos del tránsito de la práctica docente hacia la práctica educativa, característicos de un docente con múltiples funciones. La transcripción y el ojo avizor eran una constante para obtener registros ampliados que captaran, como señala Rockwell (1986), todos los indicios y detalles de lo observado, aun a sabiendas de que en la transcripción fue imposible registrar su totalidad.

En ese entendido se utilizó el formato sugerido por Bertely (2000) para el registro ampliado, se transcribieron los registros de observación (**véase Anexo 1**) que tienen como sustento las grabaciones de audio previamente autorizadas, acompañadas por las notas de campo (**véase Anexo 2**), que consistió en un cuaderno pequeño que se utilizó sólo para anotar observaciones como códigos de ubicación de aula, datos, fechas, cantidades y percepciones que sirvieron de guía para el registro. En suma, se trató de un cuaderno de “apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo visto y se desea registrar” (Woods, 1987, p. 60). Inicialmente, estos registros ampliados se archivaron en un formato.

Durante el transcurso de las observaciones y a partir de la confianza que se fue generando en el trabajo de campo, se tomaron fotografías que permitieron tener un mejor registro de lo observado ya que algunas de ellas se ubican en el cuerpo del trabajo. El uso permanente del diario de campo desde el inicio de la investigación permitió generar un contenido de dudas, notas relevantes de periódicos, anotaciones de índole metodológico y teórico, así como preguntas y más preguntas. Para mí, tener cuatro cuadernos escritos a mano ha sido una oportunidad, como menciona Restrepo (2016), “para explicar nuevamente lo que el investigador se encuentra haciendo allí. Hay que explicarlo tantas veces como sea necesario y a tantas personas como lo requieran. Estas explicaciones deben ser lo más claras y concretas posibles” (p. 45).

La organización del trabajo de campo se archivó en una carpeta con la misma denominación, al interior de ésta se generaron las carpetas 1, 2 y 3. La primera con documentos complementarios de cada una de las observaciones como el audio de la observación y las fotografías. En segunda se ubican los doce registros ampliados que se distinguen por el código que se asignó, por ejemplo “(01. Epb.MN.03-09-19AHM18)”, con un total de 286 cuartillas. La carpeta 3 contiene el guion de entrevista, el audio y la transcripción de ésta.

La entrevista tuvo lugar al final (**véase Anexo 3**) en concordancia con el propósito de la investigación, ya que la estructura de las preguntas se eligió en función de los registros ampliados en conjunto, aquel dato empírico con una carga de sentidos o algunas dudas que iban surgiendo orientaron los indicadores para profundizar al respecto. Bajo el enfoque etnográfico, la entrevista cumple una función que demanda gran preparación, por lo que se le define como “un diálogo formal orientado a un problema [...] que supone que se ha diseñado de antemano en términos, contenidos y formas de registro del diálogo” (Restrepo, 2016, p. 54).

Estrategia analítica y categorías construidas

Tanto las preguntas iniciales de investigación como el propósito, son orientadores para asumir esta etapa en la investigación. Por ello, desde que uno se adscribe al enfoque etnográfico, da cuenta que no hay procesos fragmentados, me refiero a que desde la entrada al campo se hacen algunas conjeturas iniciales, registradas en las notas de campo y en la transcripción en los registros ampliados. Si bien son ideas iniciales, deben sistematizarse estratégicamente para no pasar por alto algunos detalles que a lo largo del proceso de análisis cobran sentido.

Tener los doce registros ampliados, leerlos en por separado y en conjunto, requiere de dispositivos que permitan una visión panorámica del dato empírico, en ese sentido, por tratarse de un trabajo intelectual, se retomaron instrumentos para el análisis del material empírico, considerando los aportes de Bertely (2000) y Woods (1987) a fin de arribar a la construcción de categorías analíticas y sensibilizadoras. Lo anterior parece una tarea sencilla, sin embargo, requiere de un trabajo de gabinete, es decir, los registros ampliados se trabajaron sobre otro archivo, primero uno a uno, después en su conjunto. En cada uno se requirió de una lectura activa del dato empírico que implicó subrayar, anotar, borrar, incluso dudar de aquello que uno infiere. Como se observa en dichos instrumentos (**véase Anexo 4**), se trabajó sobre lo que se tenía en la columna de inscripción y sobre la tercera columna de interpretación, en términos de Bertely (2010). A estos archivos se les nombró cuadros de interpretación del registro, guardados en una carpeta adicional. Se trabajaron situaciones empíricas que resultaron significativas preguntas de investigación.

Esta estrategia de análisis del dato requirió una lectura activa y cuidadosa de los registros, permitiendo alcanzar otro nivel de análisis. Woods (1997) llama a este ejercicio intelectual el “ir y venir de la lectura activa” en:

Los actos de comprensión se intensificaban a través del movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión, con la utilización ya de la observación del aula, ya de los registros escolares, nuevamente de la observación, luego los cuestionamientos de marco referencial o los diarios. (p. 15)

Ello justifica movilizar el dato empírico una y otra vez, porque en la medida en que se tiene mayor dominio de los registros ampliados, se advierten los rastros o indicios que plantea Aguirre (2007) recuperando a Carlo Ginzburg. Ese proceso de intelección permitió elaborar varios cuadros en donde se organizaba el dato empírico, pero según se conocía mejor la lectura del dato, la comprensión se fue movilizándolo, ello obligó a reorganizar la información repetidamente en cuadros, diagramas y mapas. Algunos quedaron archivados y no los volví a utilizar, otros más fueron considerados por la comprensión que proveían; el análisis es un trabajo arduo.

Comprender que al centro del estudio está el dato empírico y que sobre él se va movilizándolo se relaciona con la lectura de algunos otros referentes teóricos. Lo anterior me llevó a recuperar una de las premisas de Berger y Luckman (1996) que fue comprender la manera en que el maestro Nato vive en su mundo real y quiénes le rodean. Entre ese punto de cruce que hay entre la formación y la práctica del maestro. En el entendido de que no hay una sola realidad, sino múltiples realidades, lo que interesa aquí es qué es lo real para él y, además, cómo lo construye. En suma, leer y familiarizarse con el dato empírico permitió, jerarquizar y organizar la información de manera general. Consignar en cuadros se realizó primero de manera separada, registro por registro, estos cuadros iniciales fueron denominados categorías sociales y patrones emergentes, como se aprecia en el Anexo 5,⁷ en estos primeros momentos de análisis se anotan las situaciones empíricas que me llamaron la atención, a esta lista inicial se le llamó “patrones emergentes:

- El trato del maestro de educación indígena hacia sus alumnos.
- El uso del español y el hñähñu en la escuela y en el aula.
- Formas de trabajo en una escuela que atiende de preescolar a secundaria.
- Modos de seguimiento a las necesidades del establecimiento.
- Tensión y suspensión de las rutinas a partir de la presencia de la observadora.
- Precariedad del equipo.
- Atención simultánea a los diferentes grados.
- Falta de preocupación del maestro por el desinterés de los alumnos.
- Secuencia de las actividades.
- El libro de texto como único material didáctico.

⁷ Sólo se toman algunos ejemplos debido a la extensión de los cuadros.

- La toma de decisiones desde la función directiva en la escuela de los tres niveles.

Después, los elementos de la lista anterior se agruparon en un cuadro aparte y se reagruparon según el campo semántico en el que se concentró el dato empírico, se nombraron tentativamente “acción discursiva fuera del aula” y “acción discursiva en el aula”, consignados en el Anexo 5. Como se puede apreciar, estos patrones emergentes se movilizaron para volver a leer el dato y reagruparlos en dos grandes dimensiones. Estos ejercicios se repitieron una vez, en la medida de que ya se revisaba el dato en su conjunto. La complejidad de develar lo que ocurría allí, me llevo a comprender dos dimensiones lo que ocurriera fuera y dentro del aula.

En la medida en que una se apropia del dato empírico, se obtiene mayor claridad acerca de la realidad del maestro Nato y del modo en que funciona el establecimiento de los tres niveles con lo que subjetivamente se ha ido construyendo. Así empecé a organizar en un esquema el dato empírico en su conjunto, de manera que se convirtió en una pieza fundamental a la cual fui dando lugar y sentido (**véase Anexo 6**).

El ejercicio que se muestra en el Anexo 4 permitió diseñar distintos cuadros a fin de poder organizar la información. El ejercicio reflexivo se activó con la lectura del dato empírico, ya que con ella se movilizaban las categorías sociales que desde un principio se identificaron, pero por su propia fuerza cambiaron de lugar. Lo anterior se acompañó de una revisión documental que permitió establecer una categoría general, por supuesto, las preguntas de investigación estuvieron guiadas por la organización y delimitación del dato empírico, mientras que la lectura y reorganización no se ciñeron a ellas, el sentido fue “tener un mapa comprensivo que asegure y estimule la interlocución con sus informantes” (Bertely, 2010, p. 48).

Sobre ese mapa comprensivo, se fue ampliando el marco de referencia mediante elementos conceptuales que permitieran el diálogo teórico permanente (Bertely, 2010, p. 62), es decir, se trabajó con el triángulo invertido: categoría propia, categoría social y categoría teórica (**véase Anexo 7**).⁸ Es importante reconocer que al investigar, esas ideas preliminares se van modificando con el tiempo “cuando encuentra patrones contrastantes y excepcionales, cuando triangula empírica y teóricamente con otras fuentes, y cuando finalmente se escribe el documento” (Bertely, 2010, p. 62); todo ello ocurrió. Por eso se propusieron dos grandes dimensiones: acciones

⁸ Sólo se muestra un fragmento de una línea por la extensión de los cuadros.

discursivas dentro del aula y acciones discursivas fuera de ella. Al momento de hacer esta triangulación, se logra comprender de distinta manera el dato, quedando tres líneas de investigación: la gramática de la vida escolar en el establecimiento que alberga a las tres escuelas, las formas de organización en el aula multigrado y la interacción maestro-alumno en el proceso de enseñanza. Estas líneas dan contenido al capitulado del trabajo.

Ese vaivén del análisis del dato empírico desde la lectura de distintos autores, me permitió ver de otra manera lo dicho por el maestro Nato, empecé a dar contenido al dato al recuperar algunas categorías de Berger y Luckman (1996), y de esta manera llegué a los primeros intentos de los niveles de conocimiento de esa realidad en la escuela de Las Peras. El proceso de análisis llevó más tiempo debido a la necesaria lectura a detalle del dato empírico, teórico y social. Develar subjetividades es interpretar el fenómeno, Gadamer (1995) llama a dicho proceso el momento en que se van descubriendo situaciones y se van comprendiendo.

El proceso de escritura

En la medida que el proceso dialéctico avanza, la interpretación se complejiza porque al llegar al proceso de escritura se puede apreciar la pertinencia de la estrategia y las categorías analíticas construidas, ya que es visible qué tanto se articulan la categoría propia, la social y la categoría prestada en la narrativa. De ahí la insistencia en lo fundamental de la lectura activa del dato empírico, pues ninguno de los cuadros presentados hasta este momento fueron finales, sino que se modificaron según existía mayor comprensión. Lo anterior surge de llegar al texto interpretativo que constituye el “cierre del proceso metodológico implicado en el primer nivel de reconstrucción epistemológica, relativo a la inscripción e interpretación de la acción social significativa” (Bertely, 2000, p. 86), así se da cuenta del trabajo de interpretación referido a que la escritura no es posible sin la revisión constante de los cuadros en donde está articulados el dato empírico, las categorías propias y las categorías teóricas.

Arribar a ese cuadro implicó, a la par, leer referentes de algunas otras investigaciones que permitieran comprender mejor el dato empírico. Espacios como conferencias virtuales con especialistas y estar al día de lo que se va produciendo sobre el tema de las escuelas multigrado lleva a la comprensión conceptual. Si bien en ese proceso inacabado de conocer sobre el tema dio a la escritura un soporte contextual, lo que Gadamer (1995) llama razón histórica, también es importante el soporte conceptual en torno a lo que se va comprendiendo, ya que esta condición

hermenéutica es fundamental en la investigación. En ese sentido fue necesario revisar nuevamente de los cuadros construidos de las líneas ya referidas en el Anexo 7, así como reconstruir los cuadros en donde están todos los fragmentos empíricos (**véase Anexo 8**) organizados dentro de un cuerpo de categorías propias cuyo contenido ha permitido establecer comunicación y nexos paralelos a los hallazgos y conceptos de otros autores. En síntesis, en este último cuadro se revisa si hay jerarquización del dato, coherencia y pertinencia, para poder hacer una serie de indicadores que ordenaran la narrativa.

El mencionado no es un asunto repetitivo, sino una constante de quien investiga el proceso de la lectura activa del dato empírico que está en constante movimiento, pues en el proceso se comprenden los sentidos y significados del dato empírico. Quien investiga decide cuándo detener la indagatoria en cuanto a lo que ya se tiene concentrado para comenzar el proceso de escritura, ampliar, fundamentar y explicar el dato empírico.

En este proceso comprensivo, la escritura es el momento en donde la investigación cobra sentido porque se va construyendo esa realidad a partir de comprender la deconstrucción del dato. Justo por eso debe procurarse un cuidado en el sentido epistemológico que Gadamer (1995) propone: “el arte de la hermenéutica no consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino en captar aquello que en realidad ha querido decir” (p. 62).

Este proceso de escritura me llevó de la comprensión a la interpretación, resultó un ejercicio intelectual complejo, pero interesante y desafiante, sobre todo porque el asunto de escritura involucra un proceso de ir y venir para comprender lo recopilado, lo cual implica leer, releer, reescribir y corregir, aunque, finalmente, siempre resulta perfectible. En los seminarios de investigación en donde se privilegiaron las observaciones de escritura aportadas por Foucault (2005) y Ricoeur (2006), los autores señalan la importancia del acto de escribir y hablar, el cual se va construyendo a través del cuidado que se debe tener entre lo que se quiere decir y lo que significa la escritura cuando se lee por los otros, lo cual muestra de la posición del intérprete.

La comprensión e interpretación que se vivió en este proceso de escritura permitió, como dice Geertz (1997), saber cómo lidiar con la subjetividad de quien investiga y la subjetividad del otro, el maestro Nato —lo que algunos autores denominan implicación—, además, trabajar sobre lo que mueve a la investigadora y lo que le mueve al autor. Ello no es otra cuestión que sostener la reflexividad de quien investiga, preguntándose siempre a partir del dato empírico, procurado en la escritura del capitulado del presente trabajo. Sostener un endurecimiento e interés creciente de

aquello que se va descubriendo ayudó a enriquecer la perspectiva en el discurso, cuidando la elegancia conceptual siempre con base en el dato empírico, el dominio del tema.

En el avance dialéctico de la escritura se logró hilar las experiencias conforme se elaboró la reflexión, y reflexionar no es otra cosa que articular. En suma, este proceso de escritura consistió en mirar el dato, discernir y reflexionar sobre él para captar la realidad en movimiento.

CAPÍTULO I.

LA GRAMÁTICA DE LA VIDA ESCOLAR EN EL ESTABLECIMIENTO QUE ALBERGA A LAS TRES ESCUELAS

En este capítulo se presenta un análisis de aquello que ocurre al interior de un establecimiento que alberga a tres escuelas⁹ en una comunidad nombrada Las Peras, lo anterior a partir de lo que ha construido el maestro Nato respecto a las formas más comunes que ocurren allí, en la que se retoman dos nociones vinculadas: gramática escolar y la percepción respecto a la escuela multigrado como una escuela deficitaria.

Estas dos nociones muestran aquellos rasgos distintivos de las relaciones entre los distintos actores, los rituales, los procedimientos, los acuerdos y las normas que permiten comprender la vida escolar del establecimiento, entendida como aquella que:

Está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes. (Elías, 2005, p. 286)

Dichas reglas y tradiciones no escritas inciden en la organización del establecimiento ya que ha funcionado lo suficientemente bien para que el maestro Nato y los demás actores las validen, pues las reglas gramaticales de la vida escolar se traducen en normas explícitas e implícitas que impiden se dé el cambio de ideas o de concepciones.

1. Formas de organización que establece el maestro Nato en la escuela que atiende de preescolar a secundaria

En esta primera dimensión se advierten formas, entendidas como prácticas que se han construido en la escuela según el tipo de relación establecida con la comunidad a través del delegado municipal de la comunidad y de la presidenta de la Asociación de Padres de Familia (APF), quienes tienen una posición importante en Las Peras para la toma de decisiones. Al reconocer a dichas figuras en la toma de decisiones, el docente ha logrado que la organización del establecimiento gire en torno a acuerdos que se deciden a partir de dichas figuras y él, en su calidad de director.

⁹ En el establecimiento se albergan tres escuelas, preescolar y secundaria comunitaria y la escuela primaria.

Ello ha hecho que las actividades organizadas sean avaladas por el delegado de la comunidad y la presidenta de la APF, de esta manera el docente se ha posicionado como director de la escuela en la que incorpora a sus compañeros en la organización de dichas actividades sin que sean consensuadas o discutidas entre sus colegas.

A partir de lo anterior se desarrollarán tres ideas o formas que el maestro Nato asume para coordinar las actividades de la escuela que atiende, de preescolar a secundaria, y que tienen que ver en los siguientes tres incisos a) cambios en la organización del establecimiento, b) la participación conjunta escuela-comunidad en la toma de decisiones y c) el predominio de una participación dirigida por parte del director del establecimiento.

a) Cambios en la organización del establecimiento

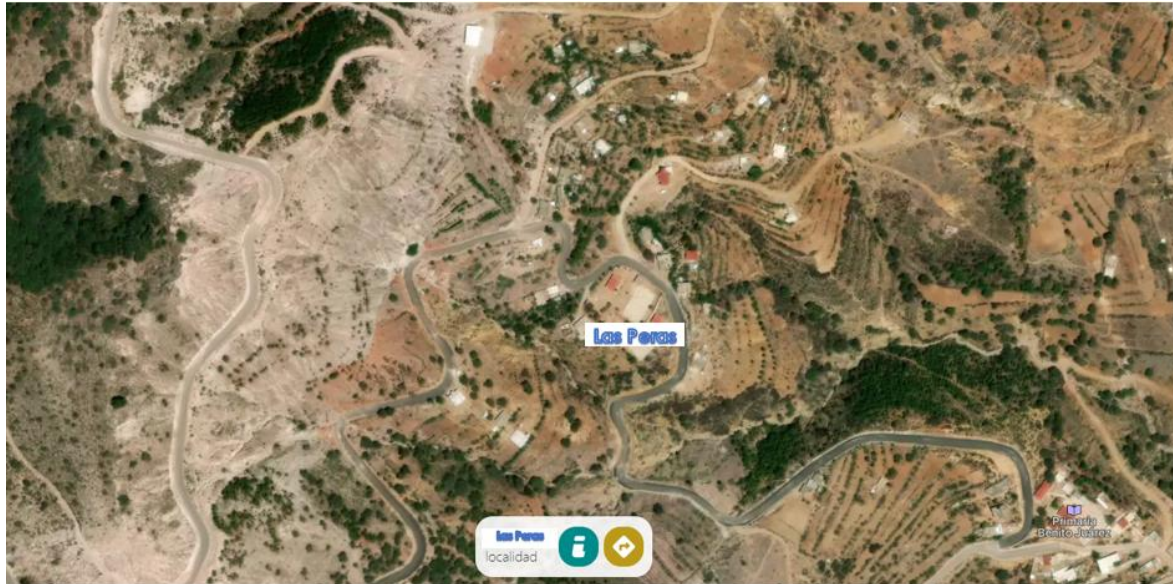
Para efectos de una mayor comprensión, es importante distinguir los conceptos de institución y establecimiento desde la perspectiva de Fernández (1994), la autora explica que la institución “es un principio, un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder. La institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (p. 17) como pueden ser la iglesia, la familia y la escuela, sin embargo, puntualiza que cuando dichas instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional, se reconocen como establecimientos educativos.

Respecto a la noción de cambio que se asume en dicho escrito, Fullan (2002) la explica como un aspecto de la vida cotidiana, por eso menciona que “los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y complejo a la vez” (Fullan, 2002, p. 12). Al respecto atribuye que hay cambios voluntarios o impuestos según lo que se busque. En el contenido del apartado, los cambios en la organización del establecimiento se refieren al modo en que el maestro Nato va construyendo la idea de cómo debe organizarse la escuela desde la función de director, promoviendo una serie de prácticas nombradas por él como iniciativas, pero con un claro mensaje de repetición de prácticas tácitas naturalizadas.

Al centro de la organización, el maestro parece advertir que para que sean aceptadas sus iniciativas, requiere desarrollar capacidades de negociación al interior de la escuela, pero dichas prácticas tienen una débil incidencia en el terreno de la práctica en el aula ya que se trata de cambios superficiales.

Particularmente, la comunidad Las Peras pertenece al municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo, pero la escuela está adscrita a la zona escolar 023 de El Decá, Cardonal, Hidalgo debido a que colinda con ese municipio. Ahí cuentan solamente con un establecimiento que alberga desde el nivel preescolar al de secundaria, “se configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general que los legitima y practican” (Fernández, 1994, p. 217).

Imagen 1. Las Peras, localidad del municipio Ixmiquilpan, Hidalgo



Nota: foto recuperada de Mapcarta Google <https://mapcarta.com/es/30105346>

De acuerdo con documentos oficiales de la escuela, el terreno se compró el 9 de agosto de 1981, con un perímetro de 419 metros. Se encuentra parcialmente bardeada, excepto del lado oriente, el zaguán blanco se ubica en el lado noroeste, justo a la orilla de la carretera. Como se encuentra en el declive de un cerro, las instalaciones están en tres niveles, a la entrada y en la parte superior, hay dos aulas para la primaria, al fondo están los sanitarios para niñas y niños, en la parte izquierda de la entrada se ubica un aula de cómputo, usada también para resguardar el equipo de sonido y algunos ejemplares de Libros del Rincón, también se ocupa principalmente por jóvenes de bachillerato que acuden por las tardes para realizar sus tareas escolares. Frente al aula de cómputo se ubican los escalones que dirigen a la cancha de la escuela, y del lado izquierdo, justo debajo del aula de cómputo, hay una instalación destinada para la secundaria comunitaria, en el noroeste se encuentra una malla que dirige al aula de preescolar, así como los juegos: un columpio, una resbaladilla y un subibaja (**véase Anexo 9**).

La matrícula escolar que albergó durante el ciclo escolar 2018-2019 fue de 22 estudiantes en preescolar, 25 en primaria y siete en secundaria. Por las tardes acuden siete jóvenes de bachillerato al aula de cómputo para realizar diferentes tareas escolares. El servicio que se ofrece es, de primera cuenta, la modalidad de educación preescolar comunitaria (EPC), dependiente del Consejo del Fomento Educativo Nacional (CONAFE); para llevar a cabo la propuesta educativa se cuenta con la figura docente llamada líder educativo comunitario (LEC), en este caso es una madre de familia de la comunidad, de aproximadamente 35 años de edad, con secundaria terminada, quien trabaja en un horario escolar de 9 a 12 horas.

Esta parte llama la atención debido a los rasgos distintivos de otros colectivos docentes: 1) tienen de 16 a 29 años, 2) en la mayoría de los casos no cuentan con formación profesional, 3) disponen de una formación pedagógica inicial de cinco semanas y una tipo permanente que acompaña su práctica educativa a lo largo del ciclo escolar, y 4) desarrollan su labor educativa en las localidades rurales e indígenas con mayor rezago social y educativo del país (INEE, 2016; Mejía y Martín del Campo, 2016).

De acuerdo con los lineamientos operativos del CONAFE (2016) la formación de los líderes educativos comunitarios se encuentra estructurada en dos momentos. El primero, denominado formación inicial, es previo a que inicien su labor docente, su duración es de cinco semanas y tiene el objetivo es brindarles las habilidades básicas para impartir clases de acuerdo con los principios del modelo de aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo¹⁰ (ABCD). El segundo momento es la formación permanente a lo largo del ciclo escolar, consiste en acompañamiento pedagógico de los LEC en sus centros educativos comunitarios y en reuniones bimestrales de formación y seguimiento. Cabe señalar que no cuentan con un espacio físico, sino que se ubican en la primaria y trabajan en el espacio que era destinado como aula de usos múltiples.

También son relevantes aspectos distintivos que atraviesa la LEC. Se centra la atención en las localidades rurales e indígenas con mayor rezago social y educativo pues se pretende resolver la problemática con la formación inicial de jóvenes que, a lo mucho, tienen la secundaria concluida, como es el caso de la LEC del preescolar comunitario quien, además, no cuenta con un espacio

¹⁰ El modelo ABCD es una metodología pedagógica basada en el concepto de comunidades de aprendizaje, la cual es de carácter personalizado. En ella el alumno aprende a partir de su propio interés y ritmo, compartiendo, a través de la estrategia de tutor-aprendiz, los temas que conforman el currículo de la educación comunitaria y que se encuentran distribuidos en unidades de aprendizaje autónomo (CONAFE, 2017).

del centro educativo comunitario para realizar su trabajo, estas condiciones, más que atender el rezago educativo lo acentúan.

La población escolar de seis a 11 años inscrita en el establecimiento es atendida bajo la modalidad de educación primaria indígena (EPI) dependiente del subsistema de educación indígena, con una matrícula de seis alumnos y alumnas inscritos para primer grado, cinco en segundo grado, ocho en tercer grado ocho alumnos, tres en quinto y tres más en sexto grado, con un total de 25 estudiantes matriculados. Debido a la cantidad de alumnos inscritos, su organización es multigrado. De acuerdo con sus edades, no hay rezago educativo, pero puede ser que éste se presente en los contenidos, detrás de las calificaciones que pudieran ser aprobatorias.

Esta forma de organización multigrado ofrece su servicio en comunidades que están en condiciones de vulnerabilidad debido a que se ubican en zonas rurales dispersas en donde las localidades suelen ser pequeñas, situadas, además, en su mayoría, en contextos indígenas, muchas veces de difícil acceso y en condiciones de pobreza, como es el caso de la comunidad Las Peras, en desventaja frente a otros contextos debido a las condiciones descritas. Específicamente, la escuela primaria multigrado se distingue por ser bidocente, es decir, que en ella hay dos maestros que atienden a tres o más grupos; en este caso hay un docente que además de atender los grupos asume la función de director. De acuerdo con las distintas fuentes consultadas (autoridades educativas locales) no hay algún indicador que señale la cantidad de alumnos para poder definirla como unitaria, bidocente o tridocente, sólo se distingue por el número de docentes y la baja matrícula de alumnos inscritos por grado sin que se defina el total de alumnos.

La distribución de los grados se realiza a partir del criterio que considera el director de la escuela, el maestro Nato, por lo que la repartición de los grupos está organizada de la siguiente manera: primero y segundo grados tienen 11 alumnos atendidos por el maestro Tino, quien hasta el momento de la investigación contaba con 44 años de edad y 20 años en el magisterio; su formación inicial fue a través de un curso de inducción a la docencia con duración de cinco meses, después de ello cursó la Licenciatura en educación primaria para el medio indígena, plan 90, en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (UPN-H), además cuenta con estudios de maestría en la Universidad Santander, institución de educación superior constituida inicialmente en Ciudad Madero, Tamaulipas, su modalidad es semiescolarizada y ostenta la clave presupuestal que corresponde a maestro bilingüe de educación primaria indígena.

El maestro Tino es originario de una región de la Huasteca y debido a que contrajo nupcias con una maestra originaria de la región del Valle del Mezquital, pidió su cambio. Aspecto que pone de relieve el problema de la compatibilidad lingüística entre el maestro y los alumnos (náhuatl-hñähñu), por lo que esto da pauta a pensar en los distintos mecanismos de ingreso por parte de las autoridades educativas del subsistema de educación indígena en el estado de Hidalgo.

La atención de los grados de tercero, quinto y sexto corresponde al maestro Nato (además de la dirección de la escuela), con un total de 14 alumnos, como se puede observar en dicha escuela no hay alumnos inscritos para cuarto, dicha condición está asociada a situaciones geográficas, sociales y culturales que causan una baja concentración de estudiantes.

Es importante mencionar que al momento de realizar la investigación el maestro Nato contaba con 58 años de edad y 40 años en la docencia. Refiere que su formación inicial fue a través de un curso de inducción a la docencia que duró tres meses y después estudió la Normal Básica, finalmente la licenciatura en educación primaria para el medio indígena, plan 90, en la UPN-H, ostenta la clave de director bilingüe de educación primaria indígena. Es hablante de la lengua hñähñu, además de haber permanecido en la escuela por ya casi cuatro cursos escolares, lo que lo sitúa como el maestro que ya conoce cómo se trabaja y es reconocido por miembros de la comunidad como el director.

El horario de la primaria es de 9 a 14 horas, con un tiempo de media hora destinado para que los alumnos vayan a sus casas a comer, es importante especificar que debido a la organización particular del establecimiento, a una familia por semana le corresponde dar de comer a los maestros de la primaria y son los maestros quienes tienen que ir al domicilio correspondiente, dato importante debido a que a pesar de sus condiciones económicas, las familias dan de comer a los maestros sin recibir un pago, esta práctica es denominada “tequio” en las comunidades indígenas, cuyo principal objetivo es el trabajo comunitario que beneficia a todos, no es un trabajo obligatorio, sino voluntario.

También se cuenta con la atención en la modalidad de secundaria comunitaria indígena (SCI) dependiente del CONAFE, la figura docente de LEC es una joven de 22 años de edad, con estudios de licenciatura en intervención educativa en la UPN-H. La secundaria no cuenta con instalaciones propias, por lo que el aula provisional donde trabaja es la primera construcción de la escuela primaria. La LEC acude en un horario de 8 a 13 horas y se le asiste, es decir, se le hospeda y alimenta por parte una madre de familia de la comunidad.

Además, por las tardes acuden a la escuela siete estudiantes de bachillerato para realizar sus tareas. Dadas las características de la comunidad, acuden al bachillerato por las mañanas, comentan que bajan caminando a una localidad cercana, ahí toman un colectivo hacia su destino, de regreso el mismo transporte se encarga de trasladarlos al punto de encuentro inicial. Comentan que las tareas que se asignan en su escuela requieren espacios de consulta. Dadas las condiciones de las familias, es imposible que cuenten al menos con un dispositivo celular, por lo que acuden al establecimiento para consultar vía internet información para realizar sus tareas escolares. La presidenta de la APF es la responsable de abrir y cerrar tanto la escuela como el aula de cómputo.

Según los documentos oficiales que obran en el establecimiento, el plantel pertenece a la escuela primaria en la que el maestro Nato es el director, y quien lleva más tiempo en ésta. Seguramente debido a las condiciones de infraestructura de preescolar y secundaria comunitaria albergadas en dicho establecimiento, es que el maestro se asuma como el director de los líderes educativos comunitarios, ya que, finalmente, él es responsable de los bienes inmuebles de dicho espacio.

Escudriñar el modo en que se ha configurado el establecimiento en su dinámica interna y su inserción social requiere repasar su historia, ello permite reconocer algunos elementos estructurantes de la organización escolar, lo anterior tiene sentido si se profundiza en las variaciones y mutaciones que describen a lo largo de este apartado sobre algunos rasgos de la escuela, particularmente en cuanto al modo del maestro Nato de asumir la dirección de la escuela de los tres niveles, como él la denomina. Asumo el postulado de Fattore (2007) sobre la importancia de la representación del tiempo como uno de los vectores que han estructurado históricamente la educación escolar y que han configurado un pasado revestido de autoridad, tradición que hoy está en crisis presentando nuevos desafíos para el campo de la pedagogía.

En este sentido, se puede advertir que el hecho de que las LEC no tengan un espacio denominado centro educativo comunitario, las coloca en un modo distinto de organización. La incorporación del maestro Tino y el tiempo que lleva el maestro Nato en el establecimiento hacen que sus colegas lo reconozcan como el director del establecimiento y se sumen a las actividades impulsadas por él, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. Mi primer planteamiento fue trabajar juntos con los honores a la bandera y, bueno, ¡sale!, está bien... porque yo primero había platicado con el comité... pues yo no sé cómo vienen trabajando y pues la gente dice “¡pues siempre ha sido así!” Nadie tiene

iniciativa para esto y si esta vez aceptan, dicen, “¡por nosotros está mejor!” (O10Epb.MN11-12-19AHM6)

Lo anterior permite apreciar la manera en que el maestro Nato, en su calidad de responsable del establecimiento que alberga a otras escuelas, construye la forma en cómo debe funcionar éste. Esto en un mismo espacio que, además, es parte del territorio cuya responsabilidad asume como propia por ser director de la primaria, sin considerar la organización y dinámica de las LEC tanto de preescolar como la de secundaria. El que ellas dependan de otros actores para la organización de su trabajo, no es impedimento para que el maestro Nato las involucre en esto que él llama iniciativa, como los honores a la bandera. Ello se suma a la posición en la que se coloca por ser el maestro que lleva más tiempo en el establecimiento, lo cual apunta a prácticas consideradas como tradicionales, se infiere que ello tiene que ver con su trayectoria no sólo como docente, sino como sujeto.

De acuerdo con Fattore (2007) las prácticas escolares tienen que ver con la manera en que se han “ordenado en relación con un pasado” (p. 13), sin embargo, dichas iniciativas impulsadas por el maestro se instauraron de manera paulatina, ese proceso, que pasó de aquellos primeros días en que llegó al establecimiento al momento de poder hacer planteamientos para la organización, tiene que ver con un sentido de pertenencia ante ello. En las primeras observaciones, el maestro Nato mencionaba con énfasis “aquí la comunidad de Las Peras, son los tres niveles¹¹ que tenemos” (O2Epb.MN09-09-19AHM24). Ya con el paso del tiempo y la cercanía con los padres y madres de familia, quienes aprobaron sus ideas, llegó a obtener mayor seguridad de acercarse con los LEC que estaban en ese momento y hacerles la invitación con sus colegas, como se observa en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. Y luego, además, para que trabajara con los otros niveles, pues tardé como tres o cuatro meses para conocerlos, visitarlos y este... les hice la invitación y bueno... pues este... (baja la voz) de momento... ¡como que no, como que no! porque pues son de otro nivel y son de otra organización este... de trabajo y ¡sin embargo! les digo ¡todos! somos, vamos a lo mismo y yo, ¡yo no vengo a juzgar su trabajo...! (O1Epb.MN03-09-19AHM6)

¹¹ Es importante mencionar que esta connotación para referirse al subsistema de educación indígena es particular en el maestro Nato mencionándolo como nivel, aspecto que se observó también en el estado del arte: en algunas investigaciones se mencionaba como nivel y en su momento, en una charla con un funcionario del subsistema de educación indígena en el Estado de Hidalgo, él se refería a que es nivel y no subsistema. Para efectos de esta investigación se nombra subsistema de educación indígena en apego a la Ley General de Educación, publicada en 2019.

En el discurso del maestro se vislumbra la idea difusa entre escuela de los tres niveles y establecimiento que alberga a las tres escuelas. Permite ver las carencias en dos aspectos: el primero es referente a la idea de atención educativa diferenciada a las poblaciones indígenas que por lo regular opera CONAFE. Segundo: la falta de infraestructura para sus escuelas y el subsistema de educación indígena.

Sin que el maestro tenga claras estas carencias, se vale de ellas para posicionarse entre sus colegas a partir de su experiencia, manifestada en la expresión “vamos a lo mismo”, en la que se muestra su idea respecto a lo que debería ser la escuela. Con base ello construye una idea de lo escolar frente a la comunidad. Véase el comentario siguiente comentario del maestro:

Maestro Nato. Lo que sí quiero plantearles es que nos organicemos para los honores ¡pues yo lo puedo hacer! Tenía quince alumnos... ¡yo lo puedo hacer con ellos! Me tomo cinco y me quedan diez [alumnos], pero yo creo que sería ¡muy mejor, mucho mejor! si, si nos integramos todos... y si... como ellos dos son de CONAFE entonces los dos dijeron, este, “¡sale!”, y ya mientras platicaron los dos que estaban y ya cuando menos sentí me dicen “¡sí, sí le entramos!”. (O10Epb.MN11-12-19AHM6) (Maestro Nato)

¿Por qué solicita la colaboración en los honores a la bandera y no en otro aspecto? Seguramente porque se trata de una manifestación objetiva de su concepto de lo escolar. Ese caminar juntos lo coloca frente su imagen de cómo debe ser la escuela, aspecto entendible si se articulan sus expresiones respecto a la invitación que hace: “quiero plantearles” y “antes nadie tenía iniciativa” (O10Epb.MN11-12-19AHM6).

La propuesta de trabajar juntos y hacer juntos los honores era un indicio que cobraba sentido en la medida que se conocían las condiciones del tiempo presente y pasado del maestro. A partir de estos planteamientos se puede advertir la forma en que se construye la gramática escolar en términos de Tyack y Cuban (1995), es decir, los aspectos de la forma escolar moderna que le otorgan identidad, como son los elementos de la organización del tiempo y del espacio escolar que son importantes para el maestro Nato.

Esa iniciativa de trabajar juntos hace suponer que antes no se realizaba este tipo de actividades, lo que el maestro puede entender como una manera distinta de organización, ello lo coloca como un maestro que impulsa lo que quienes le antecedieron no. Sin embargo, esta práctica de los honores a la bandera no distingue a la escuela, necesariamente, como innovadora, ya que

una escuela con iniciativa, como la denomina el maestro, no se cataloga así exclusivamente por esta ceremonia, específicamente si se compara con otro tipo de centros escolares.

Acerca de la práctica de hacer honores a la bandera como algo diferente, se aprecia la resistencia de las LEC. A la vez se presenta una contradicción por parte del maestro Nato, ya que anteriormente mencionó que para dicha práctica se turnaban para organizarla una semana cada quien, sin embargo, la realización de los tres actos cívicos que presencié correspondió a los grupos del maestro Nato, por lo que las LEC condicionan estas prácticas bajo el acuerdo de acudir mientras sea el maestro Nato quien las lleve a cabo, esto es debido a que participaban, pero no dirigían las actividades. Lo anterior tiene que ver con el tiempo que lleva el maestro en el establecimiento, pues se aprecia un cierto temor de las LEC hacia proponer o participar en actividades debido a la autoridad que el maestro Nato posee con base en sus años de experiencia y trabajo.

Maestro Nato. [Toma el micrófono] ¡A ver, a tomar la distancia correcta!, ¡los de primaria no se amontonen, acérquense un poquito!... ¡no nos quedemos ahí pegados...! ¡Firmes!... ¡firmes ya! ¡Todos en posición de firmes!, todos con la misma... ¡todos en la misma postura! recuerden que como buenos mexicanos tenemos que respetar nuestros símbolos patrios, entonces todos calladitos y en orden... y en una postura correcta [los alumnos ya están formados, detrás de ellos está la maestra, en el caso de preescolar hay dos señoras también, el maestro Nato me dice, alejándose el micrófono de la boca:] ubíquese detrás de mis alumnos [me incorporo detrás de los alumnos]. ¡Bien!, en esta ocasión el alumno Edwin va a conducir el programa de las actividades de este día [le entrega el micrófono].
Edwin. [Abre el folder y empieza a leer] Buee...buenos días tengan todos ustedes profesores y profesoras, en los tres niveles educativos, de nuestra escuela. (O2Epb.MN09-09-19AHM16)

Considero que asumir la responsabilidad de preparar a sus alumnos para los honores a la bandera significa para el maestro un ejemplo para que los demás puedan aprender a partir de ello. La práctica de las ceremonias cívicas escolares y la forma de su realización tiene sentido si se considera la escolaridad del maestro (quien seguramente parte de imitar el modo en que se llevan a cabo estas ceremonias), los alumnos se van apropiando de dicha práctica y las LEC, al repetirla, la constituyen como hábito, lo que da origen a una tradición que se ha construido particularmente en el establecimiento.

Se puede considerar que el maestro Nato es visto por sus compañeros como quien sabe cómo deben hacerse los honores, aunque existe la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacional, la cual, entre otros aspectos, destacan características de una ceremonia cívica, pero no

impide que el maestro tenga claro cómo deben realizarse. Coincido con los aportes de Quezada (2009) acerca de que eso se relaciona con el significado que le otorga el maestro a esta ceremonia en la que incluye “acciones, actitudes, objetos simbólicos y significados que forman parte del saber hacer del docente, transmitido a través de la representación sistemática de este tipo de prácticas” (p. 194) que seguramente serán reproducidas por sus colegas y por los alumnos. Además, se observa que las LEC aceptan participar siempre que el maestro Nato realice la ceremonia.

Además, se advierte que las ceremonias realizadas los lunes, denominadas por el Maestro Nato como los honores, son componentes duros del formato escolar tal como lo denomina Dussel (2003) puesto que se ha tomado como el modo natural de actuar en la escuela, el “así se hacen las cosas”, es decir, esta ceremonia es algo que se hace sin saber por qué y para qué (**véase Anexo 10**).

Tanto Quezada (2009) como Dussel (2003) coinciden en que la forma de lo escolar o la gramática de lo escolar son modos de nombrar a la escuela, lo que les distingue son las prácticas que se transmiten desde la inserción a ésta. En muchas ocasiones no se sabe por qué ni para qué se realizan ciertas acciones, de lo contrario no habría necesidad de indicar a los alumnos que deben tomar la postura correcta de pararse y guardar silencio, ni a las LEC se les tendría que pedir realizar la ceremonia. El sentido y significado de una ceremonia frente a otras actividades pudiera ser más relevante. Por ejemplo:

Maestro Nato. ¡Edwin! Vamos a reconocer a los que hicieron bien su trabajo [se refiere a los honores a la bandera], ¿el aplauso para mí, porque si hice a la perfección?, ¿yo si hice a la perfección...?

Alumnos. [Silencio].

Maestro Nato. ¿Verdad?

Alumnos. Sí.

Maestro Nato. ¡Ahhh, no, no es cierto! Yo también, tuve errores también... pero desde que ustedes empezaron a aflojarle, nuestra ce-re-mo-nia, nuestro maestro de ceremonia ¡le aflojó!, porque no sé qué le pasó, ¿qué te paso Edwin?

Alumna. No dijo... (O2Epb.MN09-09-19AHM29).

Para el maestro Nato, el hecho de proponer hacer honores a la bandera juntos marca un significado profundo para comprender por qué el maestro hace lo que hace. Desde mi comprensión, tiene que ver con la metáfora de la gramática escolar, noción empleada para referirse a las reglas tácitas de la escolarización que fue propuesta en distintos trabajos por Cuban, Tobin y Tyack (1992), así la

gramática de la escolaridad es entendida como la forma en que son las escuelas y que se da por sentada, por lo que no necesitan ser comprendidas a conciencia para operar como debe ser.

En esta forma escolar, en estas variaciones y mutaciones configuradas históricamente en Las Peras, las reglas son hacer honores a la bandera en el establecimiento que alberga a las tres escuelas todos los lunes, es un modo de caminar juntos de frente a la comunidad. Lo mismo ocurre al proponer como iniciativa el uso del uniforme escolar obligatorio, si bien los niños ya contaban con uniforme escolar, éste lo llevaban “cuando querían y como querían”, a expresión del maestro, pero debería notarse que es un aspecto importante en la escuela o al menos para él, ya que la responsabilidad de la compra de los uniformes escolares es un asunto que también asume, véase en el siguiente fragmento:

Alumna 5. [Entra al salón sin pedir permiso y le habla al oído en voz baja al maestro Nato]. Dice mi mamá que si ya vio lo de los uniformes.

Maestro Nato. ¡No, no he hablado con el señor de los uniformes!, dile a tu mamá que todavía no. (O1Epb.MN03-09-19AHM9)

Nótese que esta situación ocurre en el mismo tenor de cuando las líderes educativas comunitarias aceptaron hacer los honores a la bandera. La compra de los uniformes es una tarea que el maestro se adjudica como parte de lo que tiene que hacer. Trabajar juntos en los honores a la bandera, las actividades cívicas y la obligatoriedad del uniforme escolar se puede advertir como una manera en que las tres escuelas han encontrado un modo de caminar juntas y de construir una imagen escolar frente a la comunidad. Si bien los uniformes escolares jugaron un papel importante desde la época colonial hasta la revolución industrial, Dussel (2007) explica que “desde la Colonia, las políticas de uniformación estuvieron vinculadas al disciplinamiento de los cuerpos indóciles, de los cuerpos de aquellos que no eran capaces de autorregularse ni autogobernarse: mujeres, negros, aborígenes, clases pobres, inmigrantes, infancia temprana” (p. 143). Acerca de la preparación del desfile con motivo de la Revolución mexicana, día conmemorativo de acuerdo con el calendario escolar emitido por la SEP, el maestro Nato menciona lo siguiente:

Maestro Nato. ¡El 20 de noviembre es nuestro desfile! Fue por eso que abarcamos veinte minutos, yo creo, más o menos, pero esos 20 minutos creo que los aprovechamos también, creo que con buenas ganas lo hicimos de manera ordenada, porque, para empezar, como siempre lo hemos dicho que lo que aprendemos lo tenemos que demostrar, ¿para qué?, para que las personas que vengan a visitar van a observar de lo que estamos aprendiendo cada día ¿sí? Cada día lo que estamos aprendiendo, ayer lo que hicimos, lo que hicimos fue algo, pues a lo mejor no tan... coordinado, ¿por qué?, pues porque vamos iniciando, pero ya

cuando hagamos dos, tres, cuatro, cinco prácticas pues ya las cosas se van a notar bien, se va a notar bien cuando obedecemos, cuando seamos parte de una disciplina ¡siempre hemos dicho! Cuando nos vamos a ubicar en la marcha, pues lógico, tenemos que tener una buena postura de obediente, porque recuerden que en una actividad que vamos hacer, yo no voy a estar ahí diciéndoles, este... “por favor comportante bien, párate bien, hazlo bien, no te tardes”, eso ya lo sabemos, una vez que ya se dé el inicio de las actividades, ya cada quien en su lugar, así como yo en el momento, que demos inicio a las actividades, ya voy a estar listo a lo que me toca, no me va andar buscando el profe, que ya le urge, le toca el agradecimiento, le toca esto ¡no! Ya cada quien sabe lo que tenemos que hacer, entonces ustedes ya saben las acciones que tenemos que hacer, entonces ¡esa es una de las recomendaciones que tenemos que hacer! Eso es lo que a la gente le gusta que sean... ¡disciplinados! En ese momento ¿sí? (O7Epb.MN16-10-19AHM6)

El sentido que otorga el maestro Nato a hacer las cosas bien y con disciplina al realizar ceremonias cívicas tiene que ver con el prestigio que históricamente se ha construido en la escuela pública mexicana (véase **Anexo 11**). Resulta interesante el modo en que esta práctica se reproduce o intenta reproducirse en las escuelas rurales establecidas en contextos indígenas. En ese orden de ideas, resulta relevante cómo el maestro Nato mantiene esa apariencia de orden y disciplina que lo hace colocarse al centro de los comentarios respecto a su trabajo. Comprender ese sentido que le otorga a lo que hace es aquello que aparece como algo que no se dice pero que se quiso decir, en términos de Gadamer (1995) es un dicho que no tan fácilmente se puede develar, donde se pone de manifiesto el proceso de comprensión más complejo.

De hecho, el concepto del maestro nato acerca de lo que debe ser la escuela coincide con lo dicho por Tyack y Cuban (2001) respecto a que la gramática es descriptiva (cómo son las cosas) y prescriptiva (cómo deberían ser), por lo que la gramática de la escolaridad es un producto de la historia. En ese sentido, se reconoce que hay prácticas que llegan a institucionalizarse y que forman parte de la gramática de la escolaridad, como sucede de manera específica en el establecimiento que alberga a las tres escuelas a partir de las prácticas que impulsa el maestro para organizarla.

Lo anterior es producto de su historia como maestro, este tipo de prácticas le son significativas de algún modo y definen su forma de actuar en las escuelas donde ha trabajado, hacer los honores a la bandera y usar el uniforme escolar obedecen a cómo debe ser una escuela, pero dichas prácticas se comprenden desde la producción en masa de personas, debido a que los uniformes escolares se convirtieron en el código que distinguía a cada escuela. Cada uno con su sello específico, pero con el mismo fin productivo y para el bien de la sociedad, lo que permite entender que para el maestro Nato impulsar el uniforme signifique tener cierto prestigio en

comparación con los docentes que le antecedieron y como escuela frente a las otras, aledañas a Las Peras.

Antes de 1972, el enfoque educativo era la castellanización, pero a partir de la creación del subsistema de educación indígena en ese año y de los planteamientos para trabajar el asunto educativo en las poblaciones indígenas, se colocó un enfoque bilingüe-bicultural, con un discurso que parecía ser la solución a todos los males basado en la idea de atender la diversidad cultural y lingüística en los procesos educativos.

Actualmente prevalece el enfoque intercultural bilingüe, sin embargo, éste no interpela al maestro, sino que él reproduce el modelo que aprendió en su escolaridad y experiencia, de modo que lo central en su práctica es la disciplina y orden, manifestadas en la necesidad que él observa de uniformarse o hacer honores a la bandera como formas de organización en el establecimiento. Es notoria la intención de parecerse a un maestro “no indígena” debido a lo que para él representa “ser indígena”, identidad que le ha significado lograr incorporarse como profesionista a partir de un proceso de escolarización que lo ha conducido a una ruptura entre “el uso y la recreación de su lengua, en muchos casos, se ha visto negada, lo que ha generado un desplazamiento entre ellas, sobre todo por la condición de lenguas dominantes, en este caso el reemplazo de la lengua indígena por el español” (Medina, 2006, p. 364).

En ese contexto había que aprender español y las reglas escolares establecidas, como seguir un horario y usar uniforme. Este proceso en una escuela en la que bastaba aprender a leer y escribir en español implicó que la mayoría de quienes recibieron este tipo de educación interpretaran que ser indígena era sinónimo de ser inferior, por lo que debían negar su identidad. Esto parece haber sido naturalizado por el maestro Nato a pesar de los distintos enfoques del subsistema de educación indígena, que han pasado desde el bilingüe bicultural hasta la atención a la diversidad cultural y lingüística con el enfoque intercultural bilingüe. Lo anterior pone de manifiesto una de las reglas tácitas respecto al reduccionismo de su práctica que da contenido a la metáfora de la gramática escolar.

Pero, ¿por qué sucede lo anterior a pesar de los cambios de enfoques y en el entendido de que éstos no se dan en automático y tampoco se reproducen tal cual la experiencia del maestro en su escolaridad?, porque también va reinterpretando lo vivido. Si se repara sólo en lo anterior y se considera que el maestro Nato está equivocado, ante esta desproporción de cómo debería ser su práctica a partir del enfoque o de la intención para la que se creó el subsistema de educación

indígena, entonces se invisibiliza la posibilidad de develar las formas en que el maestro Nato va construyendo prácticas tacitas sobre cómo debe funcionar una escuela.

Lo anterior lleva a plantear cómo el maestro da sentido a la distinción de lo que debe hacer un docente y lo que debe hacer un director. Porque si bien es cierto que él ostenta una clave de director, eso no garantiza que para la obtención de dicha clave se atendieran las necesidades propias de formación para su desempeño, justo eso es lo que lo lleva a recuperar aquello que ha observado o que ha realizado en otros centros de trabajo:

Maestro Nato. Conocí a muchos compañeros de primarias generales, de secundarias, de telesecundarias...entonces, pues este...ese roce social ¡me levantó mucho!, me levantó mucho porque uno ve el panorama que los otros hacen y que uno desconoce y ¡no, sí! Fui adquiriendo más de confianza, ¡más seguridad! (O9Epb.MN06-12-19AHM3)

Esta recuperación de lo aprendido o aplicado y que le ha funcionado es lo que hace que, al asumirse como director, advierta que sus antecesores no hicieron lo que a él le ha salido bien. De ahí que las expresiones del maestro respecto a sus referentes manifiesten que entre los docentes que le antecedieron “nadie tenía iniciativa”. Lo que subyace en el conjunto de prácticas que él promueve y desarrolla tiene que ver con en el uniforme escolar, entonar el Himno Nacional mexicano en español y no en lengua Indígena, ¿qué lo distingue entonces como maestro indígena?

Coincido con Medina (2006) en que no se trata de hacer cambios de forma respecto a la formación y acceso de los docentes de educación indígena, sino que se requieren “transformaciones de las lenguas, culturas, conocimientos, prácticas sociales, del sistema de creencias y de la base material y simbólica identitaria” (Medina, 2006, p. 361), en tanto se omitan, seguirá prevaleciendo homogenización del profesorado, promoviendo la desigualdad frente a otros modelos educativos. De ahí que dichas prácticas tácitas del maestro están centradas en la obligatoriedad del uniforme como elemento de cambio que vulnera la situación socioeconómica de las familias y que devela cómo su escolaridad se configuró en un entorno donde ese tipo de rasgos importan.

[Me acerco al equipo en donde se encuentra el maestro Nato, está integrado por dos alumnas, una no porta el uniforme, un niño y el maestro. Las cuatro butacas se orientan hacia el centro con la finalidad de estar todos de frente; una recorta y otro está pegando algunas piezas.]

Maestro Nato. ¡Ella es la que viene de fuera, viene un poco seriecita...! Es la niña que viene de Palacios (refiriéndose a la niña que no porta el uniforme) ella todavía no sabe las reglas. (O3Epb.MN20-09-19AHM27)

Entre los cambios que plantea el maestro por conocer y apropiarse de las reglas expresadas en la obligatoriedad de portar uniforme escolar y acerca de la expresión de la alumna, deja de lado las propias carencias económicas de las familias y no considera el costo de trasladarse de una comunidad a otra, además coloca a la alumna en una posición de no sentirse segura. Lo más grave es el modo en que el maestro lucha por un supuesto ideal, en el entendido de no considerar las propias características de las familias de Las Peras y de las comunidades aledañas.

Estos cambios superficiales se van instituyendo a fuerza de repetición. Parece que la categoría recuperada por el maestro Nato respecto a la idea de que antes nadie tenía iniciativa, desde su percepción, es sinónimo de innovación. Ello da cuenta de que la formación es un aspecto ausente en la práctica del maestro, ya que esta investigación asume que la formación es un proceso en que los docentes no sólo adquieren conocimientos, sino que construyen el significado de su profesión y reelaboran el papel que cumplen frente a sus alumnos y ante la sociedad.

Esa ausencia tiene sus orígenes en los mecanismos de ingreso al subsistema de educación indígena y en la ambigüedad de los conceptos de intercultural e indígena. En notoria cuando el maestro Nato cuando menciona que la niña que viene de Palacios, que no porta el uniforme, todavía no sabe las reglas. Ello pone de manifiesto las ausencias del propio enfoque del subsistema de educación indígena, que “tiene la finalidad que el niño de forma ética, mediante el reconocimiento de sus derechos, deberes y la práctica de valores en su vida personal...participe en la conservación y recreación de su cultura y fortalezca de comunicación y relación social”¹² si nos remitimos a los mecanismos que se utilizaron para su ingreso al magisterio, él refiere lo siguiente:

Maestro Nato. Pues, este, hubo la oportunidad ¡en aquellos tiempos! de hacer el examen para ingresar a la promotoría ¡recién salido de la secundaria, me quedé que ora sí que luego en el curso! En aquellos tiempos eran en julio y agosto, los dos meses de curso de inducción. Todo iba bien supuestamente, con elementos a enfrentarse ¡a un grupo, a la comunidad y con los padres de familia! Pero, este... estando en el terreno de los hechos, pues ya cambió mucho las cosas. (E1Epb.MN26-08-20AHM05)

Aunque no menciona el contenido examen que se le aplicó, uno de los elementos a considerar era ser hablante de una lengua indígena, aspecto que no basta y que reconoce cuando expresa que “estando en el terreno de los hechos, pues ya cambió mucho las cosas”, ante esas ausencias en su

¹² Recuperado en el siguiente enlace
http://www.hgo.sep.gob.mx/content/acerca/básica/dirig_educacion_basica/educacionprimariaindigena.ttml

formación y las necesidades en la práctica menciona que recurre a su profesora de la telesecundaria:

Yo tenía comunicación con la maestra de mi escuela que venía y pues le platicaba le preguntaba: ¿qué me sugiere?, ¿cómo le hago? Y me decía “¡total!, ya tienes los elementos, preséntate y haz lo que tienes que hacer” (sic). (E1Epb.MN26-08-20AHM05)

Seguramente las respuestas no fueron concretas, pero él asumió “lo que tiene que hacer” y a partir de ello dio sentido a su papel de maestro. A pesar de esto se mantuvo en la búsqueda por encontrar respuesta a lo que hacía en espacios formativos, sin embargo, menciona: “¡mi escuela siempre fue la práctica, siempre fue la práctica! (E1Epb.MN26-08-20AHM19), lo cual llama porque entonces plantea cuestionamientos acerca de lo sucedido en su trayecto de formación, tanto en la Normal Básica como en la UPN-H.

Es posible que lo que sucede en esos procesos formativos y lo que él denomina como “el terreno de los hechos” se relacione con el problema de la formación de los maestros en servicio a través de capacitaciones y actualizaciones promovidas por las mismas autoridades, quienes no toman en cuenta que las condiciones de los docentes en contextos indígenas en cuanto a la formación inicial de origen es distinta. A ello se suman las condiciones específicas de su trabajo y la naturaleza de los enfoques propios del subsistema de educación indígena que distan de las significaciones del maestro Nato a través de su práctica.

Es comprensible que las prácticas tácitas expresadas en el interés por el uso del uniforme escolar y en que se conozcan las reglas, hacen que no advierta lo que implica para la alumna dichos señalamientos, en donde la diversidad está presente. Interesa su perspectiva acerca de la exigencia de portar un uniforme escolar, dicha práctica revela la idea que se configura respecto a los procesos de enseñanza: “la baja expectativa que el docente tiene de los estudiantes indígenas y cómo ésta es transmitida en las prácticas y acciones pedagógicas a través de mensajes implícitos, de los cuales parece tener poca conciencia” (Becerra 2011, p. 166).

Lo anterior se reduce a la idea de centrar su atención en aspectos duros, en aquello que para él es importante, pero reduce la práctica educativa a reproducir lo que históricamente se ha hecho en las escuelas. Esto deviene de la “construcción particular de la nación, construcción que volvió equivalentes a la homogeneidad y la democracia, y que postuló que la igualdad moderna sólo podía realizarse si también se establecían apariencias iguales o idénticas” (Dussel, 2002, p. 15). Los códigos de vestimenta de las escuelas —en términos de Dussel— o nombrados como uniformes

escolares por el Maestro Nato, pasaron a ser también parte de la gramática de la escuela (Tyack y Cuban, 1995). Postular tanto las ceremonias como este tipo de códigos llevan a reproducir prácticas homogéneas en todas las escuelas, la uniformidad puede pensarse como un rasgo que omite lo distintivo de la propia vestimenta, su reproducción legítima que:

Dichos mensajes, valoraciones y modelos dominantes desde la sociedad mayoritaria que concentra procesos de desvalorización para sus miembros y que se replican en el sistema educativo y en las generaciones más jóvenes, en las que niños y adolescentes indígenas llegan a aceptar como legítimos los modelos discriminatorios impuestos desde la sociedad nacional. (Becerra, 2011, p. 165)

Además se agrega al sentido de asimilación cultural respecto a la noción de gramática escolar, Dussel (2002) hace un llamado urgente a nombrar lo que implica incluir los uniformes escolares, su aportación ensancha los límites de la noción de la gramática escolar, ya que para ésta “los eventos, procesos y artefactos que parecen marginales en las escuelas, como las prácticas deportivas, la vida de los pasillos, las salidas, los uniformes, también son elementos fundamentales de la cultura institucional de las escuelas” (p. 10).

Llama la atención cómo, a la luz de lo que hasta este momento se ha analizado, se advierte un ideal: que las escuelas del subsistema de educación indígena luchen por acercarse en lo posible a las escuelas no indígenas, llamadas primarias generales. Es importante observar que la escuela primaria bilingüe de Las Peras no ha podido construir una cultura institucional distinta pese al enfoque intercultural característico del subsistema de educación indígena, cuyos rasgos distintivos son los mecanismos de ingreso a la docencia, la formación inicial y continua, pero, sobre todo, el peso histórico sobre la educación de los pueblos indígenas en México.

Si lo que en apariencia es distintivo de una escuela en un contexto indígena se reduce sólo a la lengua como expresión única de una cultura, qué hay entonces de las otras de expresiones de los pueblos indígenas: costumbres, saberes, indumentaria y modo de vida. Esta situación parece no ser un aspecto central para el maestro Nato porque él se dirige hacia lo que él propone como iniciativas, tal vez imposiciones, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. ¡Pero porque la estaban mirando! ¡Bueno! ¡Felicidades los que participaron! Lo hicieron ¡muy bien! Sí, tenemos detalles todavía ¡felicidades, María Luisa por el uniforme que estás estrenando!

Alumnos. ¡Ah sí!

Maestro Nato. No, pues si, ya tenemos todo listo el uniforme ¿el deportivo ya tienes también?

María Luisa. No.

Maestro Nato. ¿No lo tienes? bueno, pero ya sabes que es hasta el 20, entonces, el aplauso para los que participaron.

Alumnos. ¡Aplauden! (O5Epb.MN06-10-19AHM3)

Las prácticas y ceremonias tendientes a la uniformidad y a la homogeneización tienen consecuencias en los aspectos cultural, lingüístico y educativo. En conjunto otorgan contenido a esas prácticas del maestro, en ese entendido es comprensible por qué el maestro Nato, quien asume una doble función (director y docente), centra su atención en la periferia del establecimiento, lo que da cuenta de que aún en la actualidad hay una brecha importante entre los enfoques que orientan al subsistema de educación indígena y la práctica. Esta brecha se expresa en las decisiones del maestro, que dan cuenta de la noción construida acerca de cómo debe ser una escuela en la que no se reconoce lo distintivo del contexto indígena (a pesar de ser parte de él) y, además, tiene a la homogeneización.

Por tanto, las formas de organización del maestro parten de reconocerse con los otros como director del establecimiento, ya sea por el tiempo que lleva en la escuela, por su trayectoria o por el respaldo que logra de madres y padres de familia, sin embargo, existe respeto por parte de sus colegas, quienes apoyan y preservan lo que propone o impone. Incluso, podría pensarse, desde una perspectiva de género, que las LEC, en su calidad de mujeres, tendrían que obedecerlo, en la medida en que se van aceptando, sin cuestionar, las actividades, se van convocando reuniones que involucran a los tres niveles y a maestros de las comunidades aledañas para proponer distintas actividades, como son las conmemoraciones cívicas que le permiten caminar juntos frente a la comunidad y que son avaladas por sus colegas.

[En la cancha esta la maestra de la secundaria esta con sus alumnos.] Maestro Nato. Sí, sí vinieron [se dirige a mí y se refiere a los profesores de la comunidad aledaña] para ponernos de acuerdo. Y sí, parece que sí están dispuestos el profe Beto y la maestra Liz, son dos y la de preescolar ¡pero no, ella no vino! Pero mandó decir que ella se sujeta a los acuerdos. Le toca ser maestra de ceremonias, ¡a ver si no nos queda mal! nada más que sí estaba lloviznando. (O6Epb.MN09-10-19AHM2)

Las prácticas de uniformidad y la tendencia homogeneizadora por parte del maestro son un elemento estructurante en esta escuela ya que tienen repercusiones en las comunidades aledañas. Cuando el maestro Nato menciona que la docente de preescolar se sujeta a los acuerdos está dando por hecho que están dispuestos a colaborar en las actividades que propone. Coincidió en la importancia que se otorga a lo que se dice a través del lenguaje en términos de Berger y Luckmann

(2001), ello constituye la base más estable del conocimiento y del medio por el que los docentes de la otra comunidad distribuyen colectivamente dichas actividades que se van sedimentando y objetivando a partir del lenguaje, lo que facilita su comprensión y asimilación.

De este modo, las prácticas se aceptan y asumen como prácticas de escolarización o procesos de sedimentación. Berger y Luckmann (2001) explican que el lenguaje “sedimenta y objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la comunidad lingüística” (p. 59), ello se relaciona con una gramática desarrollada y aprendida por sus usuarios habituales de manera implícita, la cual estructura prácticas cotidianas entrelazadas con todo el sistema educativo.

Tanto las LEC como el maestro Tino asumen gradualmente dichas prácticas por imposición o de manera voluntaria para, finalmente, naturalizarlas, se comprende entonces por qué el maestro Nato señala la importancia de acatar lo que propone o impone en la organización del establecimiento:

Maestro Nato. De la escuela, ¡bueno!, hablamos de la disciplina y todo eso, entonces le digo este... pues tengo tres días para tener ¡bien! a mis alumnos, ya les he dicho que los alumnos se porten mal ¡los martes y los jueves!, ¡no los lunes, ni los miércoles, ni los viernes!, y me dice “¿por qué?”, “no, pues, porque... este, llevo cinturón”, ¡y ahí estaba el profe! [maestro Tino], y ya los que sabían que venía para acá le dicen “¡cuídate profe!” [risa] ¡pero, bueno es una leyenda nada más! (O3Epb.MN20-09-19AHM13-14)

Entre juego y realidad, esto significa que cuando el maestro se refiere a un castigo o sanción de aquel docente que no respete lo que él dice, contribuye a definir lo que para él es una escuela, quiénes pueden estar en ella y cómo esto le da contenido a la gramática escolar. En palabras de Dreeben (2001): aquel sujeto que no quiera adaptarse a la vida social ocupará un lugar de marginación.

De hecho, ese interés por la periferia de la escuela deja entrever que al centro de ese proceso se ubica él y sus logros traducidos en prácticas que le han traído cierto prestigio. La comprensión de los cambios que ha propuesto se puede explicar a través de la metáfora del huracán de Cuban (1993), donde sólo hay cambios superficiales, pero al interior las cosas siguen igual. Aparentar mejoras le he hecho pensar que va bien con lo que ha implementado.

Maestro Nato. [prosigue con su conversación, sigue cruzado de brazos] ¡pues sí, maestra, yo quería cambiarme!, pero pues ya con éste llevo tres cursos en esta escuelita y ¡pues gracias a Dios la matrícula ha aumentado! (O1Epb.MN03-09-19AHM9)

Esta expresión parece contradecir el prestigio que, según él, le otorgan los miembros de la comunidad a las actividades que él denomina iniciativas. Por otro lado, parece que no le desagrada tanto asumir el rol de director, pero sí el de docente, éste es un aspecto que no se expresa de manera literal, pero al profundizar en el contenido de la expresión, el deseo de cambiarse de escuela desaparece. Más allá del aumento de matrícula para la escuela primaria bilingüe, vale preguntarse qué lugar ocupan el alumnado en esta dinámica, en donde las comunidades aledañas de organización multigrado, con condiciones similares a las de la escuela de Las Peras, viajan o caminan diario hacia la última, hecho que implica estar por encima de las pocas oportunidades que tienen las infancias de la región para seguir estudiando la primaria.

Lo anterior está relacionado con la reducción de la función de la escuela y de las diferencias de los niños indígenas frente a formas distintas de organización, esto aparece como problema porque implica que los alumnos que llegan al establecimiento cumplan con ciertas reglas debido a que el maestro Nato ha creado otro modo de funcionamiento. Además, las diferentes valoraciones o interpretaciones de lo que es la escuela tienen consecuencias en los que madres, padres de familia, maestros y alumnos esperan de ella. Estos rasgos se interpretan como determinantes duros de las prácticas del maestro Nato originadas en el devenir histórico que ha construido y que se percibe a través de su lenguaje:

Maestro Nato. El jueves vino Cefe [asesor técnico pedagógico de la zona escolar] y estábamos platicando este... y ya que estábamos platicando. Me dice: “después de ser una escuela unitaria”, le digo, “¡pues sí!”, pero pues todavía... pues no tenemos... como que... alguna participación más directa de allá, refiriéndose a la supervisora escolar, como sobresalía uno, lo que hacemos aquí, es que nos rascamos aquí solitos. Entonces le digo al profe: “¡pues ya!”, y dice: “¡pues ya vas para cuatro años y ya con dos docentes! y está bien, pero... no, pues la escuela estaba muy, pues, estaba como abandonada”, dice... “y pues veo que ahora ya tiene cabeza y todo”. (O5Epb.MN06-10-19AHM24)

En su discurso se observa la noción respecto la función de la escuela en la transición de una escuela unitaria a una bidocente, relacionada con la creencia de que todas las escuelas tienen las mismas características. En el caso de una escuela de organización completa, da prioridad al rol de director, sin embargo, la particularidad de las otras escuelas es el contraste de la anterior. Entre lo que implica estar en una escuela de organización completa y una multigrado existe una amplia diversidad; en la primera hay un docente por cada grado, un espacio específico y un director comisionado, mientras que en las multigrado (unitaria, bidocente y tridocente), pese al tránsito del

nombre de escuelas incompletas a escuelas multigrado, no se cuenta con un maestro por cada grado, ni un espacio específico, por lo que esta modalidad lleva a pensar a la escuela multigrado como deficitaria, al menos para el maestro Nato. En la actualidad prevalece considerar a este tipo de escuelas como aquellas a las que:

Se les ha privado de los recursos necesarios para que operen como las escuelas por grados, lo que ha generado que, en una sociedad profundamente desigual como la nuestra, la educación no sólo no contribuya a solucionar los problemas de la pobreza, sino que funciona para acentuarla. (Rosas, 2016, p. 12)

El maestro Nato busca encuadrar la idea de un director sin grupo a uno que no sólo tiene un grupo, sino tres, y cuando hablo de grupos, me refiero a todo lo que implican. A pesar de nombrarlas escuelas multigrado, el maestro Nato no diferencia entre estar en una escuela de este tipo y una de organización completa, ello se debe al poco conocimiento de dicha modalidad educativa, la cual considera incompleta y carente en lugar de aquella basada modelo educativo con principios muy diferentes de los que sustenta la escuela por grados. La mirada se reduce aún más cuando a la escuela hoy llamada multigrado se le caracteriza únicamente por la presencia de uno, dos o tres maestros.

Bajo la perspectiva preponderante sobre las escuelas multigrado como deficitarias, llamadas incluso “incompletas”, el maestro Nato observa y centraliza dificultades como no contar con espacios dignos para los estudiantes, que las madres y padres de familia financien el mantenimiento del establecimiento, y que las actividades administrativas que realiza el maestro hacen que se reduzca el tiempo efectivo para el proceso enseñanza aprendizaje.

Maestro Nato. ¡Híjole!, hemos batallado... hicimos un proyecto para eso... [se refiere a los escalones con cierto pesar] ¡Sí!, ¡sí!, queremos unos escalones para conectar para allá arriba [salones] pero se quedó nada más en... en...proyecto. Entonces... ahorita que...que llevo aquí... pues para cuatro ciclos... pues como que... hemos tratado de darle vida a esta escuela... acabamos de pintar también... (O2Epb.MN09-09-19AHM10)

Estas necesidades de infraestructura detectadas por el maestro Nato son vistas como elementos deficitarios del establecimiento. Su concepto de cambio permite recuperar nuevamente la metáfora del huracán (Cuban, 1993) al plantear la posibilidad de obtener un recurso económico para mejorar los escalones como un intento por “darle vida a esta escuela” mediante la solicitud ante la presidencia municipal, sin obtener las respuestas esperadas.

A lo largo de este apartado se ha situado y descrito una escuela primaria bilingüe en el contexto institucional rural con especial énfasis en su organización multigrado. Mediante la reconstrucción de las lógicas de la dinámica interna del establecimiento, se observa que en él se albergan otras dos escuelas debido a la falta de espacios para que operen tanto el preescolar como la secundaria comunitaria, ambas de CONAFE. La situación coloca al maestro Nato la posición de asumir múltiples funciones: docente de tres grupos, director de la escuela y director del establecimiento, lo cual, en su lógica de organización, lo lleva a procurar la atención simultánea de diversas funciones, entre las cuales prioriza el rol de director por sobre la enseñanza.

Lo anterior puede analizarse desde dos perspectivas que al final se entrecruzan: la primera lo que el maestro nombra “iniciativas”, que son prácticas superpuestas como la realización de los honores a la bandera, el uso del uniforme escolar y el desfile. Prácticas tendientes al cumplimiento de reglas en las que opera la organización del establecimiento asumida por los actores que en ella intervienen. Por ejemplo, los honores a la bandera son una ceremonia que no requiere ser comprendida a profundidad para su realización, pues son una práctica institucionalizada no necesariamente relacionada con la falta de antecedentes en el lugar, más bien, esta práctica se ha perpetuado a lo largo de una construcción histórica tendientes a la homogeneización. Ésta da formato a la organización de las escuelas al tiempo que invisibiliza las características contextuales de los centros escolares que no corresponden a la primaria general o completa, puesto que las primeras carecen de mantenimiento e infraestructura propia.

La segunda, referente a las condiciones de práctica de un docente en un contexto rural e indígena con múltiples funciones inclinan la balanza hacia la cuestión administrativa. El maestro, preocupado por sobrevivir entre tantas funciones, subsumen las responsabilidades de docente responsable de varios grupos en detrimento de la enseñanza en un contexto con particularidades distintas. La figura del director que es docente multigrado no se puede comparar con la de un director que sólo se encarga de lo administrativo. La situación no permite cumplir con la normalidad mínima debido a que las distintas actividades de gestión y docencia se superponen, además, la comunidad participa y justifica dicha situación. En la condición asimétrica de una escuela multigrado se advierten con mayor claridad las deficiencias que las ventajas, por tanto, se busca acercarla a las prácticas de una escuela de organización completa y general.

b) La participación conjunta escuela-comunidad en la toma de decisiones

A partir de lo desarrollado en el apartado anterior se retoman aquí dos elementos importantes, uno en relación a las prácticas que plantea el maestro Nato con sus compañeros en aras de “caminar juntos” y hacerse acreedor a un reconocimiento, sobre todo por parte del delegado de la comunidad y de las integrantes de la APF; y otro, la intención de hacer cambios en la infraestructura que no se logran por falta de recursos económicos. Ambos elementos permiten al maestro construir una participación conjunta escuela-comunidad encaminada hacia la obtención de recursos económicos para el mantenimiento del establecimiento.

La participación es entendida como la idea que asumen los sujetos para intervenir, opinar y decidir en la toma de decisiones respecto asuntos relacionados con su entorno. Para Linares (2000) la participación se divide en dos tipos: conjunta y dirigida. Si bien el maestro asume ambas, se advierte que esto depende de con quiénes esté tratando, si se trata del delegado y el comité es conjunta, pero en el caso de sus compañeros, madres y padres de familia, asume la dirigida. Particularmente, la participación que va construyendo el maestro Nato a partir de esa red de relaciones con los miembros de la comunidad es conjunta, y ellos se asumen con el derecho de intervenir en las decisiones de la escuela.

La comunidad es el conjunto de la población que habita en la misma localidad donde está ubicada la escuela, en este caso se trata de Las Peras, en el municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo, situada a 20.4 kilómetros en dirección sur de la cabecera del municipio; colinda con El Cardonal en una altitud de 2,500 metros con terreno montañoso y clima templado húmedo. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la localidad cuenta con 109 habitantes de los cuales 49 son hombres y 60 son mujeres, es denominada como rural e indígena (2010).

De los 109 habitantes, 15 son madres y padres de familia, las familias están compuestas en su mayoría por familias extensas en cuyos hogares habitan padre, madre, hijos, hijas, abuelos y algún otro familiar, también hay familias encabezadas por abuelos debido a que madres y padres emigran para proveer de sustento a sus familias. En economía, el 12.84% de la población mayor de 12 años está ocupada laboralmente en trabajos informales como es: venta de peras (temporal), colecta y venta de abono y de alcatraces, entre otras. El ingreso familiar varía de entre 150 y 200 por semana, cuando es temporada de peras el ingreso queda fijo en 200 pesos y es utilizado para las necesidades básicas de alimentación y vestido.

En Las Peras transcurre la vida cotidiana junto con las significaciones del maestro Nato y miembros de la comunidad como estrategia para la participación conjunta en la toma de decisiones relacionadas con obtener ingresos económicos para el mantenimiento del inmueble escolar. La importancia que atribuye el maestro este asunto encuentra sentido debido a que el espacio alberga a tres escuelas y, además, presta sus servicios a comunidades vecinas, por tanto, la comunidad se amplía a las poblaciones de otras localidades. La experiencia singular del maestro Nato pone de manifiesto su concepto del deber ser de un director, por ello en su práctica cotidiana prioriza acciones como fortalecer su relación con algunos miembros de la comunidad: el delegado y el comité. Dicha acción está orientada a conseguir que los padres de familia solventen económicamente las necesidades de infraestructura y equipamiento de la escuela.

Centrar la atención en su relación con el delegado y el comité no es neutral, sino que se debe a la posición que estos ocupan en la comunidad. El delegado municipal funge como vínculo ciudadano entre la administración gubernamental y la población, pero respecto a la relación escuela-comunidad, existe subordinación por parte del director hacia la autoridad local representada por la figura del delegado, quién determina las fechas de las asambleas, decisivas para el funcionamiento de la escuela.

Una de estas decisiones es nombrar a la Asociación de Padres de Familia (APF) ya que en la organización de la comunidad, todos deben ocupar un cargo.¹³ La representatividad de la mesa directiva de la APF es un cargo para hombres y mujeres, sean o no padres de familia del establecimiento. Dicha asociación la componen nueve integrantes (presidente, vicepresidente, tesorero y seis vocales). Una vez nombrada la mesa directiva de la APF, el presidente, al que llaman el comité, se asume como intermediario de las peticiones del delegado, por lo que en este establecimiento el único que cumple con algunas atribuciones es el presidente, quien además representa a todos los padres de familia de los alumnos matriculados en las cuatro escuelas. Es relevante indagar en la manera de construir las relaciones con los miembros de la comunidad, específicamente entre el delegado, el comité y el maestro.

El comité. [El comité (presidenta y delegado) toca la puerta, el maestro abre]. ¿Puede salir un momento?, queremos platicar con usted. [El maestro Nato sale del salón. Se escucha

¹³ En Las Peras las personas se organizan a través de la coordinación del delegado de la comunidad, quien tiene como colaboradores al subdelegado, secretario y tesorero, electos según una lista de ciudadanos, todos deben ocupar dichos cargos de acuerdo con un orden ya establecido, además deben participar en distintos comités, de la escuela (APF), de salud, de vigilancia y de la iglesia.

que platican, se acerca otro señor, transcurren aproximadamente seis o siete minutos. El maestro regresa al salón].

Maestro Nato. ¡Más trabajo! [en su computadora, trata de ubicar el video que quiere mostrar] ¡Sí!, es que se acerca la fiesta del pueblo, el 28... [los alumnos platican] ¡y quieren que les ayude...! Su santo patrono es Cristo Rey [los alumnos del equipo de tercero discuten respecto a cómo les está quedando el trabajo. Algunos leen, otros escriben, algunos sólo se quedan viendo a sus compañeros], pues es eso lo que me piden aquí, que les eche la mano, hacerles su convocatoria y eso...sí, pero de todas maneras es un trabajo extra. (O8Epb.MN04-12-19AHM5)

En la expresión “¡más trabajo!, quieren que les ayude y lo que me piden aquí, que les eche la mano” se refleja el significado que se han formado los miembros de la comunidad sobre el papel del director. En esa imagen del director se concentra la responsabilidad de sostener la relación escuela-comunidad, la cual queda restringida bajo la forma de ayuda o apoyo de carácter logístico para la realización de los rituales de orden religioso que forman parte de las expresiones culturales de la comunidad. La ayuda entre el maestro y los miembros de la comunidad es común como práctica que se superpone al quehacer docente, en muchos casos se privilegia en detrimento de las tareas básicas para las que fueron creadas las instituciones e instancias organizacionales a nivel de comunidades rurales e indígenas.

En su trasfondo, dicha práctica refleja una problemática respecto a la baja expectativa del maestro Nato hacia sus estudiantes, “transmitida veladamente en las prácticas y acciones de los cuales el maestro parece tener poca conciencia” (Becerra, 2011, p. 166). Al privilegiar este tipo de actividades superpuestas se coloca a los sujetos en situaciones de sobrevivencia institucional, a fuerza de familiarizar a la comunidad con la concepción de lo que debe ser un director, ésta se ha normalizado, generando un reduccionismo respecto a la función social de la escuela, por ejemplo:

Maestro Nato. Pero, pues ya estoy viendo que, a ver qué pasa [refiriéndose a cambiarse de centro de trabajo] ¡aguanto este ciclo y lo que salga es bueno! [risa] si es lo que... ¡los mal acostumbré! [a señores de la comunidad], ¡eso es lo que pasa!, ¡vine a una pachanga el sábado, me invitaron!, entonces yo vine un poco tarde, ya, ya llegué tarde y ya que me dicen “¡pensamos que ya no iba a venir! y pues me dicen que “ya estábamos pensando muchas cosas”. Y ya les dije “¡nooo!, es que se me hizo tarde, porque... este... un trabajito que tenía”, dice “¡no, pues no importa, lo bueno es que llegó!... pero este... sí este... eso es lo que estoy viendo... que sí se están mal acostumbrando un poquito. (O2Epb.MN09-09-19AHM1)

Es probable que dichas prácticas se hayan realizado desde mucho tiempo atrás en la comunidad, pues el maestro no objeta la propuesta, quizá al tratarse de una situación que da por sentada. Esto

es denominado por Berger y Luckmann (2001) como habituación a ese mecanismo presente en la construcción de los sentidos a lo largo de una trayectoria personal y profesional presente en la cotidianeidad de la práctica, ello explica la existencia de actividades superpuestas manifestadas en las ayudas que realiza el maestro al hacerse presente en actividades de la comunidad.

Estas actividades superpuestas, traducidas en convivencias fuera del horario y días laborales, visibles en su narrativa respecto a acudir a la convivencia, cobran significado para el maestro como parte de una rutina, al respecto Berger y Luckmann (2001) asumen que “en tanto las rutinas de la vida cotidiana prosigan sin interrupción, serán aprehendidas como no problemáticas” (p. 42).

Por eso las actividades se van concretando en formas de sobrevivencia que dan contenido a la gramática escolar de este establecimiento. Recordemos que la escuela pública siempre se ha comportado como ejecutora de políticas educativas de los sectores que han ostentado el poder, por tanto, comparto la idea de Rivas (2006) en el sentido de que, si a lo anterior se suma que esa sociedad se forma en la escuela, es entendible que “la escuela no se renueva por generación espontánea” (p. 364). A estas actividades superpuestas de ayudar y realizar actos conmemorativos (religiosos y cívicos) se suma una serie de iniciativas en la que permean significaciones que bien pudieran ser asumidas erróneamente como innovación en la función del director, esto resulta evidente en expresiones como la siguiente:

Maestro Nato [muestra algunas fotos del día del desfile y comenta respecto a la participación de los padres de familia y de las comunidades aledañas que se invitaron mientras los alumnos siguen platicando]. Son padres de familia los de la escolta de aquí [señala la fotografía], y esta vez ya nos copiaron los de San Clemente, también trajeron a su escolta de padres de familia, pero de preescolar. Pero si le digo, ¡nos esforzamos un poquito!, y bueno, ahora que ya somos dos, nos ayudamos un poquito. (O8Epb.MN04-12-19AHM5)

Parece ser que en estas expresiones hay un afán por legitimar su función directiva al presumir entre líneas un reconocimiento que trasciende la comunidad en donde labora, incluso evidencia que dichas actividades superpuestas impactan en los vecinos de las comunidades aledañas, como se aprecia en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. Pero pues apenas antier me estaba contando un señor de San Clemente, no pues este, ¡como que algo pretende, pero como que no, pero no, no, no le di, este... como se llama, no le di lugar...! y entonces, le digo “¡no, pues llevo un poco de prisa!” y me agarró aquí en la salida [señala el zaguán de la escuela] pero pues no sé qué pretende, pues ya con una pista que me dio pues ya creo que quiere que alguien se vaya para allá,

pero ¡no, no, no!, ahorita ¡no!, sobre todo generar ese detalle [baja la voz], no mejor ¡no!, en San Clemente son creo que 24, son menos, menos que aquí. (O8Epb.MN04-12-19AHM4-5)

Esa relación construida entre escuela y comunidad que se configura a partir de la forma en que el director, no sólo de la escuela sino de todo el establecimiento, reduce la relación con las madres y padres de familia a una interacción con el comité, con la sociedad de padres y con las actividades superpuestas que se realizan bajo el argumento de ayudar y de desarrollar de manera distinta los actos conmemorativos; claramente se advierte la intención de configurar una autoimagen basada en un autorreconocimiento que lo favorece en relación con lo sucede en las escuelas de las comunidades aledañas.

Otro aspecto relevante es la organización al interior del establecimiento. En ella se distingue esa relación que se construye entre el director y el presidente de la APF desde la informalidad, pues a pesar de que dicha presidenta no convoca a reuniones con los padres de familia, se asume como portavoz de ellos.

Maestro Nato. [Platica con el comité y señala una hoja] ¡Folders!, como estas [muestra un folder tamaño carta].

Maestro Tino. ¡Yo creo que también paquete de hojas! ¡No hay!

El Comité. Es lo que estaban diciendo, que deja usted mucho material [dirigiéndose al maestro Tino].

Maestro Tino. ¡Ajá!

El Comité. Ellos no están de acuerdo [los padres de familia].

Maestro Tino. ¡Es que yo necesito material para trabajar, ellos están en primero y aquí se necesita mucho material!, es lo que les estaba diciendo a las señoras.

El Comité. [Interrumpe] ¡Pues sí!, pero que está pidiendo hojas de colores.

Maestro Tino. ¡Pues sí!, pero yo ahorita traigo un poco más de 53 pesos de copias.

El Comité. ¡Pues sí!, que usted pide mucho material, cooperación y pues aparte la cooperación general [lo dice en voz baja]. (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM 5)

En las expresiones se ponen de manifiesto las condiciones financieras adversas para el trabajo escolar del establecimiento, existe carencia de material necesario para lo administrativo como para uso en el aula, también se hacen presentes las tensiones de los padres de familia por conducto de quien denominan el comité para apoyar económicamente la permanencia de sus hijos en la escuela. Desde estas condiciones y a partir de las actividades superpuestas que el maestro Nato ha priorizado, es cómo se va construyendo la organización al interior del establecimiento, con la ayuda económica de madres y padres de familia, al resguardo de la presidenta de la APF.

Esas actividades superpuestas dan muestra del concepto gestión que tiene el director y que le ayudan a mejorar su imagen, además, le sirven, en la mayoría de los casos, como ancla para negociar apoyos económicos con la presidenta de la APF para el mantenimiento de la escuela sin que tenga sensibilidad hacia las condiciones socioeconómicas de la comunidad. Esto puede estar relacionado con las expresiones de inconformidad entre la comunidad acerca de utilizar el recurso económico que aportan los padres de familia en hojas de colores, tomando en cuenta que al inicio del curso escolar se dota al alumnado de libros de texto gratuitos y de paquetes de útiles escolares por ciclo. La lista de útiles de primaria baja corresponde a los grados de primero, segundo y tercero general, así como a programas para niños migrantes, modalidad indígena y CONAFE con un contenido de: un cuaderno de cuadrícula grande, un cuaderno de raya, un cuaderno de cuadrícula chica, un cuaderno profesional de hojas blancas, todos de tamaño profesional con 100 hojas cada uno, un lápiz hexagonal del número dos, una caja de barritas de plastilina con 10 piezas, una goma blanca, una caja con 12 colores de madera largos, pegamento, un lápiz adhesivo de ocho gramos, un sacapuntas escolar de plástico, unas tijeras para papel punta roma, un bicolor, una regla de plástica de 30 cm, y un bolígrafo punto mediano tinta roja.¹⁴ El traslado de los paquetes de la oficina de la supervisión escolar a la escuela es costado por los padres de familia.

Sin embargo, los gastos no se reducen a ello, también se pagan aportaciones denominadas voluntarias, que constan en el documento CIRCULAR/02/2017, en el número menciona: “en apego al Art. 6º fracción III, del Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia, las aportaciones Voluntarias se acordarán en Asamblea General”.

La calidad de voluntarias tiene está relacionada con acuerdos en Las Peras, por lo tanto, no sólo las madres y padres o tutores aportan dinero, sino todos los ciudadanos, de hecho, los miembros de la comunidad mencionan que la escuela es de ellos, y la ocupan para distintas actividades. La denominación de cooperación general es válida porque hacen uso de la escuela; entre los acuerdos están los trabajos de limpieza del establecimiento o faenas, el uso del uniforme oficial y deportivo, además de la comida que se les brinda a los docentes sin costo alguno.

De ahí la expresión de la presidenta de la APF cuando le respondió al maestro Tino que pedía mucho material, parece ser que los acuerdos considerados en reuniones generales se llevan

¹⁴ Recuperado de http://distribucion.seph.gob.mx/lista_uitiles_escolares-20192020.php, el día 26 de octubre de 2020.

a cabo sin cuestionarlos, pedir material para ser utilizado en el aula no es un asunto que se acepte, esto me lleva a pensar en la idea que han construido los padres de familia sobre el papel de la escuela, parece que es importante para ellos vigilar que sus hijos e hijas asistan independientemente de lo que hagan ahí, y centrando la atención en el cuidado de las tutoras sobre gastos extras que rebasen las aportaciones que se acuerdan en asambleas generales.

Las tensiones expresadas en reclamos parecen no ser tomadas en cuenta por el maestro nato si se observan las decisiones que toma desde la imagen que ha construido de cómo debe ser un director, ésta le sirve para la organización al interior de la escuela.

Maestro Tino. Pues yo... ¡necesito hojas, necesito material! porque si no ¡yo no puedo! [en voz baja, molesto].

El Comité. ¡Pues entonces yo no sé qué es lo que está pasando, si están entendiendo mal las cosas...!

Maestro Tino. Pero, ¡no es gran cosa lo que estoy pidiendo!, pues lo poco que me trajeron... y pues no sé lo que quieren...

Maestro Nato. Es que sí, ese ha sido el problema, pero el maestro sí necesita material, una cosa es la cooperación general y otra la del grupo, yo les he manejado que, si quieren una educación de calidad, deben invertir, no hay de otra.

El Comité. Pues a lo mejor es la señora que no está de acuerdo con las cooperaciones...

Maestro Nato. Pues sí las cooperaciones generales son una cosa y las otras... (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM6)

La tensión de los padres de familia es mostrada en espacios informales a través del comité acerca de las peticiones del maestro Tino. Él considera que su solicitud no es excesiva, mientras que madres y padres de familia consideran que sí; situación confusa para la presidenta de la APF. El maestro Nato, al intervenir, centra su preocupación en negociar esos desacuerdos, pero siempre en el imperativo de que los padres de familia adviertan que una buena enseñanza depende de ellos y no de los maestros. La cooperación general es de \$350.00, se destina a comprar material de limpieza y gastos en festividades como Día del Niño, el convivio de diciembre y el Día de las Madres, mientras que las cooperaciones que se dan al interior de los grupos varía según el requerimiento de los maestros.

Las prácticas de gestión en esa toma de decisiones justifican el rezago educativo de los estudiantes, pero reditúan en el autorreconocimiento del maestro. La gratuidad de la educación queda en entredicha, parece entonces que el derecho a la educación que desarrolla Latapí (2009) y la idea gratuidad de la educación que plantea Tagle (2017) son un binomio indisoluble. Ambos autores coinciden en que hay niveles de gratuidad según la región, el contexto y el momento histórico, en donde el derecho del individuo a recibir educación se desvanece en razón a la

inequidad en la que se encuentran este tipo de escuelas, de acuerdo con ello, en el reglamento de la Asociación de Padres de Familia que data de 1980, se mencionan “las cuotas voluntarias” y que este organismo está encargado de recabar fondos para el mantenimiento de los establecimientos bajo el consenso entre padres de familia.

Si las aportaciones voluntarias están sujetas a las decisiones en asamblea general y del director, en quien la insensibilidad ante las condiciones económicas de las familias se hace presente, esa desigualdad de oportunidades recae principalmente en los alumnos cuando el maestro Tino otorga importancia a las hojas de colores sin especificar su uso pero afirma que sin ellas no puede trabajar. El dicho del maestro deja entrever el desconocimiento del enfoque bilingüe intercultural que se encuentra estrechamente relacionado con el rol como docente del subsistema de educación indígena. No por ello debe minimizarse la importancia de los materiales con los que cuentan los maestros de escuelas multigrado en comparación con otras, ni las necesidades básicas del aula: lápices, cuadernos, hojas de colores, papel bond, gises, marcadores y material didáctico, aunque el uso que tienen en el aula se reduzca al copiado, impresiones de dibujos y juegos que sean para entretener a los alumnos, aspecto puntualizado más adelante. A ello se suma el deterioro del inmueble, factores que acentúan la inequidad del trabajo, aspecto que reconoce el maestro.

Maestro Nato. Pero no, este... y las computadoras ya estaban, pero están, por lo de este cómo se llama, por lo de, por lo de escuela de calidad, ¡sí, es por eso! Son siete equipos y no todas sirven, na' más tres sirven. (O10Epb.MN11-12-19AHM5-6)

Los equipos que son para uso de los docentes del establecimiento en cuestiones administrativas o consulta de materiales a través de internet, si bien la matrícula del establecimiento de preescolar a secundaria es de 54 alumnos, los tres equipos de cómputo resultan insuficientes, además no se les da mantenimiento ni actualización, lo que lleva a que sean destinados para uso de los jóvenes de bachillerato para sus tareas.

Los recursos federales que dependen de los programas sujetos a reglas de operación (PSRO) surgieron en el ámbito educativo en el año 2002, durante el sexenio de Vicente Fox Quezada, en el marco de la política de la calidad total. Escuelas de Calidad, o lo que refiere el maestro Nato como escuela de calidad. Esta fue la primera estrategia gubernamental orientada a aplicar recursos a las escuelas de forma directa como un presupuesto paralelo al asignado a la

SEP¹⁵ a través del extinto Instituto de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), pero dichos programas no incluían como beneficiarias a escuelas multigrado. El maestro Nato en la búsqueda de que el establecimiento tenga lo primordial, hace uso de solicitudes para la obtención de apoyos adicionales ante la presidencia municipal que le son negadas. Lo anterior me lleva a recuperar la idea de Tagle (2017) de llamar a éstas “escuelas prescindibles”, pues se les niegan los recursos. La autora puntualiza:

La implementación de estos mecanismos de financiamiento institucionalizó una nueva forma de sostenimiento a la educación. Transformó la obligación del Estado por sostener las escuelas a fondos federales que deberían ser ganados por los planteles a condición de cumplir diversos requisitos. Es decir, las escuelas han de competir para ganarse el financiamiento. Una clara consecuencia es que las escuelas de entornos más precarios tienen menores condiciones para acceder a los fondos federales. (Tagle, 2017, p. 6)

Por lo que el maestro Nato, en su responsabilidad por sostener la organización al interior del establecimiento, ha logrado que los padres de familia, además de dar las aportaciones, también apoyen en aquellos gastos y erogaciones para mejorar la operación de la escuela, ello con implicaciones que afectan al ámbito pedagógico, ya que la prioridad se centra en la periferia del establecimiento, cambios superficiales que le otorgan prestigio al maestro en la comunidad y aldeñas, estrategia que parece funcionar hasta este momento.

Maestro Nato. La comunidad igual, lo que pueden hacen, pero, pues ahorita, pues hemos, hemos estado luchando, si ahorita en inicio del ciclo, este... este... metimos solicitud para... darle seguimiento... También, así como las computadoras y esto también, como que nos ayudó más ¡por el internet que están pagando todos los padres de familia! Entonces, ¡sí hay pleitos! Pero es cuando no lo utilizan a decir, ¡no pues para qué lo quieren si no lo utilizan! Pero eso ya... (O10Epb.MN11-12-19AHM8-9)

La afirmación hacer una solicitud se refiere a ingresarla a la presidencia municipal para el mantenimiento de la escuela, esfuerzo que resulta infructuoso. Parece ser que el maestro desconoce que las presidencias municipales no tienen una partida presupuestal para otorgar apoyos a las escuelas, en virtud de ello hacen uso de los tres equipos que aun funcionan, no para los 54 alumnos matriculados en el establecimiento, sino para los alumnos que acuden al bachillerato y realizan tareas por las tardes en el aula de cómputo. La presidenta de la APF quien se encarga de ello.

¹⁵ Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>

Maestro Nato. Podemos, y sí, ha beneficiado mucho, porque planteamos lo del internet y pues sobre todo los jóvenes se vienen en la tarde y el comité se encarga de abrir la puerta y eso ya es un gran avance para las tareas de los jóvenes del bachillerato. (O5Epb.MN06-10-19AHM24)

Mientras que en el horario de 8 a 14 horas el establecimiento alberga de preescolar a secundaria, por las tardes alberga a siete jóvenes de bachillerato en el aula de cómputo para la realización de sus tareas escolares, esto explica por qué las cooperaciones son generales, ya que el uso no es exclusivo para alumnos de la primaria, sino para toda la población estudiantil de la comunidad y actividades de la comunidad como asambleas o reuniones.

Dicho aspecto favorece al maestro Nato en la organización al interior del establecimiento, a esto le llamo participación conjunta porque favorece las intenciones del maestro, pero también las necesidades de los miembros de la comunidad, ya que, sin las aportaciones de la comunidad, sería complicado cubrir los gastos de instalación de internet, el pago mensual, la compra del proyector, impresora, hojas blancas y folders, por mencionar algunos. También los miembros de la comunidad hacen uso de ayudas para verse beneficiados con el uso de una computadora e internet que por su propia cuenta una familia no podría solventar, lo anterior muestra que la función social de la escuela en la comunidad de Las Peras es fundamental.

La participación conjunta escuela-comunidad como estrategia ha facilitado el sostenimiento de la escuela a pesar de que esta acción vulnera aún más las condiciones socioeconómicas de los miembros de la comunidad, como menciona el maestro:

Maestro Nato. ¡Pues si! Entonces ahorita la gente, le dije que nos compren otro cañón para el maestro... ¡Y ya lo echaron andar... y ya me dieron buenas noticias, que sí se puede! Y ya nada más me estaban diciendo, “este... pues elijan”, pero le digo... pues de elegir, pues es fácil, nada más díganme ustedes [hace señas de dinero con la mano] ¿cuánto tienen? para ir viendo y sí vamos... ¡bueno ellos!... dicen que ya les autorizaron nada más que es cuestión de... de echar andar... (O2Epb.MN09-09-19 AHM11)

Para el maestro Tino es importante que los padres de familia le compren hojas de colores porque de lo contrario no puede trabajar, mientras el maestro Nato cree que es importante que se le compre otro cañón, seguramente en razón de pensar que pueda darle el mismo uso que él le da, como se puede observar en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. ¡Como tenemos internet, tenemos todo!... y luego... ya no nos dan ningún libro de más para el docente, pues yo tengo que sacar por internet, yo trabajo con la página del libro en el internet y ahí a los chavos les explico. (O2Epb.MN09-09-19 AHM10)

A partir de estas expresiones es notorio que, desde su perspectiva, para elevar la calidad es necesario invertir en la compra de proyectores cuya utilidad es poco clara en el ámbito pedagógico. Ello implica esfuerzos del maestro en esa negociación constante con la presidenta de la APF, puesto que si son los padres de familia quienes sostienen la escuela, él se ve en la obligación seguir priorizando actividades superpuestas con el objetivo de que le permitan seguir pidiendo material para sostener el establecimiento. En razón de lo anterior, el maestro se sujeta, en ocasiones a lo que la APF le demanda, véase el siguiente comentario:

[El comité y el maestro Nato dialogan en el pasillo frente del salón de primero y segundo grados]

El comité. En la tarde vine a la escuela y usted no había metido las bocinas.

Maestro Nato [nervioso]. ¡Pues sí, está bien la observación, uno piensa que hace bien las cosas...! (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM2)

En este sentido, la relación construida del maestro con el comité se configura a partir de la forma en que el director restringe la relación con los padres de familia a través de la presidenta de la APF a partir de las actividades superpuestas que realiza bajo la intención aparente de ayudar y de desarrollar de manera distinta los actos conmemorativos. Ayuda que le sirve más adelante para la obtención de recursos económicos para el sostenimiento de la escuela, dicho esfuerzo del maestro por garantizar la operación del establecimiento le lleva a distraerse del tiempo de enseñanza dedicándose a la obtención de recursos propios, ello impacta en los procesos de enseñanza de los alumnos, es un factor más de la inequidad educativa. Lo anterior da cuenta de la búsqueda constante por parte del maestro de un reconocimiento que favorezca en su imagen como director del establecimiento en esta comunidad.

Creo que en esta concepción que ha construido el maestro Nato respecto a la idea de cómo debe ser el director del establecimiento está presente, por un lado, el enfoque administrativo estandarizado de gestión con el que operan las escuelas graduadas; por otro lado, la percepción que tiene el maestro de la escuela multigrado como una escuela deficitaria e incompleta a la que le falta lo que tiene una escuela graduada.

Para transitar a otra perspectiva se requiere de una transformación del concepto de maestro, al respecto Rosas (2016) señala que las escuelas multigrado no son deficitarias, sino diferentes, ya que en ellas interactúan alumnos de distintas edades, condiciones, saberes e intereses, además apunta que deben contar con las condiciones necesarias para que los maestros puedan ejercer su

función de manera adecuada, situación que no ocurre y que coloca en desventaja al maestro. Pero si prevalece la visión de este tipo de escuelas como deficitarias o incompletas, como se ha observado en los elementos discriminatorios presentados, se da cuenta de que “no hay escuelas inclusivas ni excluyentes en sí mismas, existen escuelas más propensas para acentuar la exclusión que otras” (Rivas, 2006, p. 365), situación común en este tipo de escuelas, particularmente en la relación conjunta que se ha construido entre la escuela y comunidad. Si bien esto atenta contra la equidad que supuestamente debería privilegiar el sistema educativo, también niega la posibilidad de recuperar el potencial pedagógico que tienen las escuelas multigrado.

En este apartado da cuenta de cómo la escuela multigrado, particularmente en un contexto rural e indígena, continúan la vulnerabilidad, la discriminación y la exclusión. Lo que pone de manifiesto dos categorías importantes: la igualdad y la equidad, puestas aquí como desigualdad e inequidad educativa con énfasis en la supuesta “gratuidad de la educación” en este tipo de escuelas. Al respecto quiero partir de la premisa de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que en su artículo 26 establece: “toda persona tiene derecho a la educación, la elemental y fundamental debe ser gratuita y obligatoria” (Silva, 2014, p. 25), y de ella emanan (en México) las modificaciones al Artículo 3º constitucional y a la Ley General de Educación.

En el discurso oficial se establece que las escuelas multigrado cumplen la función en la política educativa de “llevar educación a las comunidades rurales, principalmente a las que se encuentran más aisladas; con ello se pretende dar respuesta al problema público de garantizar el derecho a la educación para la niñez rural” (Priego y Castro, 2021, p. 184), sin embargo, es necesario considerar las particularidades, necesidades y contextos de las escuelas multigrado, así como las desigualdades preexistentes que las colocan como un sector con mayor riesgo de exclusión, lo que impide se logre el derecho a recibir una educación de calidad, además, dichos sectores requieren equidad.

Es importante puntualizar qué se entiende por igualdad y equidad educativa, aunque ambas nociones se interrelacionan, no tienen el mismo significado. Igualdad se define como “el estado de igualdad en términos de cantidad, rango, estatus, valor o grado”, mientras que la equidad “considera las ramificaciones de la justicia social de la educación en relación con la imparcialidad de su distribución en todos los niveles o subsectores educativos” (UNESCO-UIS, 2018, p. 17).

En específico me centro al derecho a la educación en los alumnos que asisten a un aula multigrado, por ser ésta un derecho universal y allí va implícito el concepto de equidad. En ella,

se acentúan brechas que existen en razón al currículo homogéneo, contexto urbano o rural, tipo de escuela monogrado o multigrado, condiciones de infraestructura, alumnos indígenas o no indígenas, por mencionar algunos, al parecer la perspectiva homogénea que subyace en las políticas educativas, incrementan rasgos de vulnerabilidad, exclusión y discriminación en las escuelas multigrado. Como se ha observado a lo largo del apartado, las condiciones marginales y de vulnerabilidad social influyen en los servicios de menor calidad con las que operan: pobre infraestructura educativa, falta de materiales educativos, menor número de días de clase, escasos recursos financieros y humanos.

Todo ello coloca al docente, escuela y alumnos en desventaja porque la gratuidad de la educación no se limita a la función de la escuela, sino al acceso, permanencia, condiciones de aprendizaje y resultados educativos, es decir, este derecho tendría que materializarse, en última instancia, en el aprendizaje de los alumnos. Frente a ello los miembros de la comunidad son actores sociales importantes ante la ausencia de recursos financieros, materiales y humanos. Son ellos quienes financian el sostenimiento y mantenimiento de la escuela, situación que aumenta la brecha de la inequidad educativa.

La dimensión institucional-organizacional involucra la gestión escolar que realiza generalmente el maestro Nato en la escuela multigrado bidocente implica la responsabilidad de los tres grados que atiende, además de la responsabilidad de la dirección, sumado a ello ejerce funciones de enseñanza, tareas directivas y administrativas. Así tiende a valerse de ciertas negociaciones que priorizan actividades superpuestas destinadas a favorecer la relación con la comunidad para lograr todo lo anterior, lo que hace que no haya piso parejo para este tipo de escuelas, lo que lleva a hacer presente la inequidad a la comunidad educativa.

c) Predominio de una participación dirigida por parte del director del establecimiento

Tanto en los cambios de la organización del establecimiento como en la participación conjunta escuela-comunidad en la toma de decisiones, se advierte que el maestro Nato es quien decide qué puede hacerse en el establecimiento, así el tema de la función directiva es central en el desarrollo de este apartado. Se distingue que al menos con el delegado de la comunidad y la presidenta de la Asociación de Padres la participación fue distinta, ya que en dicha interacción no necesariamente se aprobaban las propuestas del maestro, sino que había negociaciones con incidencia de las dos figuras de la comunidad.

En este apartado la participación es la toma de decisiones en la que los involucrados opinan y discuten sobre una idea en común para, finalmente, decidir juntos lo que resulta más conveniente para el establecimiento. Sin embargo, debe comprenderse que según los roles y posiciones que asume el maestro Nato se establece la idea de participación que tiene cuando esas decisiones que asumieron unos cuantos son notificadas a sus colegas.

Esto permite comprender cómo el maestro va construyendo las relaciones al interior del establecimiento con cada uno de los integrantes, en ese sentido quizá con sus iguales asuma una participación dirigida, de acuerdo con autores como Montañez (2004), García (2007) y Fernández (2012), quienes coinciden en que participar no es escuchar o realizar las actividades que los docentes proponen tal como lo han planificado, ni solamente trabajar voluntariamente en ciertas actividades, para ellos participar significa hacerse parte de los problemas y desafíos.

Al respecto, en el establecimiento se van asumiendo tres niveles de participación: con las autoridades civiles de la comunidad, entre sus colegas y con los alumnos. Este inciso corresponde a esta distinción de participación dirigida con los colegas por parte del director del establecimiento, en la que se advierte que lo que se encuentra al centro es el rol de director y que sus colegas aceptan esa participación en las actividades, pero su participación es condicionada.

La idea de participación desde los autores ya referidos no está del todo (de acuerdo con lo que hasta este momento se ha comprendido) relacionada con participar o sentir que los problemas que se van dando en el establecimiento sean un asunto compartido, ello seguramente se debe a que incluso ellos saben que el espacio no es suyo o no lo han hecho suyo y, de alguna manera, ellos también han delegado la responsabilidad al director del establecimiento para la toma de decisiones.

El concepto de cómo debe ser un director podría tener su origen a partir de la reforma educativa de 1993 en educación básica, plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el cual se reconoce que los supervisores y directores son agentes de cambio claves para la transformación escolar (Vallejo, 2006), así que el director es la máxima autoridad de una escuela. Es importante recuperar la idea de cambio desarrollada en el apartado anterior, en donde no siempre esos cambios van hacia adelante, también hay cambios de forma y de fondo.

Por esta razón la función directiva es fundamental para la vida escolar en el establecimiento que alberga a las tres escuelas, porque de ella depende la organización de la escuela. En el discurso la función de los directores no se reduce a la organización de la escuela, sino que se extiende a la planificación, el seguimiento, la evaluación, la implementación de las reformas, la gestión de

recursos y a un sinnúmero de actividades que permiten generar las condiciones propicias para que tenga lugar la función educadora de la escuela y los alumnos obtengan los resultados académicos esperados. Todas estas atribuciones hacen que la función directiva sea importante y también compleja, porque la noción que tiene el maestro Nato de participación seguramente tiene que ver con lo legislado en materia educativa, como la Ley General de Educación y las reformas educativas que han originado las orientaciones curriculares del 2011 y 2017 operan en las escuelas.

Si bien se ha establecido que en tanto se pone en marcha la ruta para la construcción colectiva de un nuevo plan y programas de estudio para 2022, las figuras de jefes de sector y supervisores escolares reducen su participación a la distribución de materiales e información según el orden jerárquico de la SEP. También es cierto que en la Nueva Escuela Mexicana se plantea al colectivo como uno de sus compromisos consistentes en “elaborar conjuntamente, con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos especialistas, un plan educativo que mejore, de verdad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio”.¹⁶ Habría que detenerse en la idea de participación que se ha construido por parte de las figuras educativas y cómo se pretende transitar a esa experiencia construcción conjunta, en razón a lo que se distingue en este estudio en la que el maestro Nato ha elaborado su concepto de director, sin olvidar la responsabilidad de tres grupos bajo las condiciones descritas que manifiestan las diversas funciones que asume, algunas muy precisas y otras casi invisibles, pero que en conjunto configuran una participación dirigida por parte de él como director del establecimiento que tienen una razón histórica.

Sin olvidar que estos sectores también son atendidos por el Programa de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI) del CONAFE a través de los LEC, jóvenes con escolaridad de secundaria, bachillerato o educación superior de entre 14 y 29 años, en este caso preescolar y secundaria comunitaria indígena. Dichos jóvenes prestan su servicio social como figuras educativas durante uno o dos años, durante ese tiempo se instalan en la comunidad, a cambio reciben una beca para continuar con sus estudios y un apoyo económico mensual durante la prestación del servicio.¹⁷ Las LEC dependen directamente del capacitador(a) o tutor(a), quien

¹⁶ El día 11 de mayo de 2019, la SEP presentó el modelo educativo Nueva Escuela Mexicana.

¹⁷ Recuperado de <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/figuras-educativas-del-conafe>

se encarga del monitoreo de la ejecución del programa, supervisión y asesoría de los jóvenes, es decir, no tienen como tal una figura directiva y tampoco se les nombra como directores comisionados y con grupo, sino que tienen actividades concretas.

Ante la falta de un establecimiento para preescolar comunitaria y secundaria comunitaria indígena, se han acondicionado espacios para albergar a sus grupos en el establecimiento que corresponde a la escuela primaria bilingüe. No se tienen datos precisos respecto a dichas decisiones, ya que el maestro Nato refiere que desde que él llegó “las cosas ya estaban así”.

Desde esa percepción del maestro Nato a partir de que llega a Las Peras y visualiza el modo de organización en el establecimiento, se logra advertir cierto posicionamiento en donde se deja entrever que asume un rol importante como director del establecimiento, por lo que interesa develar cómo es que se va posicionamiento en el establecimiento para finalmente ser reconocido como el director. Seguramente a partir de su trayectoria de más de 39 años como docente, es que el maestro tiene una mirada construida de cómo organizar el trabajo y la relación con el docente que se incorpora, así como con las LEC que se van incorporando, lo cual se pudo advertir en el apartado anterior, en donde el maestro expresa la idea de trabajar juntos para los honores a la bandera y después extenderse sus aportaciones a las conmemoraciones cívicas.

Esta idea trasciende a una práctica que se ha instituido en la cultura hñähñu, nombrada como “prestar ayuda”, el “yo te ayudo, tú me ayudas” es de uso común en distintas actividades, por ejemplo, en una fiesta, en la cosecha del maíz, entre otras. Algunos autores trabajan esta idea para hablar sobre el aprendizaje colaborativo, lo interesante radica en el sentido que se le otorga a esa práctica en la comunidad a partir de compartir momentos, eventos, festividades escolares o religiosas.

La idea de trabajar juntos se relaciona con lo que se ha construido en la comunidad y las concepciones del maestro Nato, sin embargo, llevó su tiempo instituir esta práctica entre colegas, al respecto el maestro recuerda que se dio a partir de dos o tres meses de su llegada a esa escuela, agregando que LEC permanecen sólo de seis meses a un año regularmente en las comunidades. En el entendido de que el maestro llega a la escuela con 35 años de antigüedad y que a la par de la investigación obtiene incremento de personal, se aprecia un cambio en la organización de la escuela que pasa de escuela unitaria a bidocente, creo que, en la idea recuperada de cambio en el apartado anterior, este ha sido el único cambio sustancial. Incluso el maestro reconoce que al principio fue sencillo trabajar juntos en la medida en que ya lo había autorizado el presidente de

la (APF) y la movilidad de los LEC lo permitió, pese a que los intereses e ideas eran divergentes, como en toda relación social. El maestro se valía de distintas estrategias para hacer valer su propuesta, en ese sentido se recupera la experiencia con uno de los LEC, quien manifestó desacuerdos:

Maestro Nato. Había un chavito, era de 15 años, creo, ¡chavito!, y entonces, pues él ¡no le entraba, no le entraba! [mueve la cabeza], y ya le hablé su compañera y le digo ¡pues convéncelo! (10Epb.MN11-12-19AHM6)

La estrategia consistió en valerse de otro LEC para convencer a su colega, el maestro reconoce que, pese a la invitación, el joven no accedía a participar, aspecto que difiere de la idea de trabajar juntos. Allí había objetivos y opiniones diferentes de lo que significaba e implicaba trabajar juntos, probablemente la resistencia del joven estaba relacionada con la percepción de una invasión a las funciones para las que fue contratado.

Por lo tanto, trabajar juntos ya no es invitación, es una imposición avalada por madres y padres de familia, y toca a los LEC convencerse y aceptar por voluntad o por imposición las propuestas del maestro Nato. Ello da sentido y contenido al establecimiento con base en que “una institución es un principio, un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (Fernández, 1994, p. 17).

Considero que esta idea construida por el maestro Nato respecto a su rol como director lo ha llevado a dejar de percibir los conflictos generados con los LEC surgidos de las decisiones que ha tomado sobre el manejo de la escuela, lo que me lleva a recuperar a Ulloa (1995), quien ha citado a Bleger acerca de que este tipo de situaciones enferman a las instituciones. Es importante aclarar que no las enferma la existencia de conflictos, sino que éstos no se perciban, además se considera que el director juega un papel importante en una institución educativa porque asume la responsabilidad de la organización del establecimiento evitando condiciones de desventaja para los LEC, en este caso albergados en las instalaciones de la escuela primaria.

Esa relación desde la informalidad que se ha construido entre el maestro Nato y los LEC lo coloca en un estatus distinto, quizá a causa del papel preponderante que otorga a los padres de familia en la toma de decisiones. En ese sentido, esa relación asimétrica en la que falta consenso y respeto de la forma de organización de cada escuela, genera conflictos como se puede ver en el siguiente comentario:

Maestro Nato... La de preescolar tiene... secundaria ¿creo? (lo dice con cierta indiferencia), y la de secundaria ha de tener sus, sus [calcula], mmm, sus 22, 23 años aproximadamente, y la otra... [instructora de preescolar comunitaria) ha de ser como sus 30 y tantos ¡es madre de familia de aquí! Mjum ¡sí! Y ¡no, pues ha tenido muchos pleitos! ¡Muchos pleitos! Y... no es presunción, pero... me han, me han este... pedido apoyo... ya cuando ¡yo hablo con la gente! si se... si este... ¡la gente se amortigua un poquito, que no tan bien! Pero pues como les digo ¡nosotros tenemos la culpa...! (10Epb.MN11-12-19AHM8)

Creo que ese afán de llevar más tiempo en el establecimiento ha permitido al maestro conocer las formas de organización de las madres y los padres de familia, además, la mayoría de los LEC son jóvenes que inician su experiencia en esa comunidad, lo que hace que él se asuma como la figura con mayor experiencia. Quienes le han conferido el papel de director del establecimiento son las madres y padres de familia a partir de la relación que ha construido con ellos. En esta dinámica, los espacios informales le son útiles para concretar ayudas y acuerdos, como, por ejemplo, la realización del desfile. En consecuencia, el maestro prioriza atender estos espacios informales en perjuicio de lo pedagógico. A lo anterior se suma que madres y padres de familia acuden a él para que se posicione ante los conflictos que surgen al interior de la escuela, interfiriendo en el trabajo de sus colegas y resolviendo la situación desde su perspectiva. Dicho aspecto, desde la perspectiva del maestro, es favorecedor cuando surgen estos conflictos, por ejemplo, cuando menciona “¡yo hablo con la gente!... ¡la gente se amortigua un poquito!”, lo cual le permite ser mediador entre los LEC y los padres de familia, lo cual también le sirve como recurso y le permite que sus colegas acepten sus propuestas, es decir, hace uso de sus influencias en la comunidad a fin de crear un sentimiento en contra o a favor de sus compañeros según sea el caso, véase el siguiente fragmento:

Maestro Nato. Es como le digo, el problema es de nosotros porque yo creo que ¡el problema es aquí! entonces hay que, este... hay que, este, ¡aguantar esta vez! Y bueno ahí más o menos ¡nos oyen! [los padres de familia], sí porque me estuvieron preguntando que, este... que fueran a la SEP de preescolar para solicitar un docente ya más, este... con más preparación, y le digo ¡pues de que se puede, se puede! Pero... ¡yo no quiero meterme en pleitos! Se va a enterar la maestra y al rato me va a ver como patito feo y ¡no!, yo sé que se puede, sólo que yo no, no, no, no me quiero meter por ese lado y ya... hasta ahorita creo que ya va más o menos ¡bueno, y es que la maestra empezó a montarse en su macho y no, no, no! Pero, el problema es ahí con la comité, la señora entonces, ¡no! La señora pues tiene autoridad y entonces puede hacer muchas cosas, pero pues no. (10Epb.MN11-12-19AHM7)

¿Qué posición juega el maestro Nato en esta situación?, parece que lo menos complejo es inclinarse por la presidenta de la APF, acción que reduce la idea de trabajar juntos a algunos casos

específicos. ¿Será que la LEC, a diferencia del maestro Nato, puede contradecir a la presidenta de la APF por ser miembro de la comunidad de Las Peras y éste sea el sentido que otorga el maestro a “montarse en su macho”? Al interior de la comunidad, el cargo de presidente de la Asociación de Padres de Familia es algo que tiene mayor autoridad ante un LEC que, además, pretende infringir los acuerdos de la comunidad.

Si los LEC tienen problemas con la presidenta de la APF o de manera directa con los padres de familia, parece entonces que el maestro Nato media entre ellas, pero ante ese rol de director del establecimiento y ante el respaldo del comité y de la presidenta de la APF, su postura es entendible, como lo es estar a favor de ésta por lo que representa, pero tampoco olvida que su compañera es de la comunidad de Las Peras, hecho que lo lleva a propiciar la negociación y concesión mutua.

Dichas prácticas denotan el modo de control a través de la figura de autoridad que representa ser director del establecimiento, es así como su experiencia institucional en las comunidades rurales en donde ha trabajado se manifiesta. Como ejemplo se presenta el siguiente caso:

[La LEC pasa por la cancha de preescolar comunitario, lleva un folder, se cruza de brazos y se queda frente a la sala de cómputo sin decir nada].

Maestro Nato. [Se dirige a la presidenta de la APF] ¿Trae sus llaves?, para que le saque unas copias a la maestra.

Presidenta APF. [Se encuentra en las gradas] ¡No! [se va rumbo a los sanitarios].

Maestro Nato. ¡Híjole! [molesto] ¡No quería ir... pero tengo que ir! [se va a la sala de cómputo y abre, la LEC de preescolar comunitario entra sin decir nada]. (O6 Epb.MN 09-10-19 AHM 04)

Como puede verse, persiste la falta de comunicación entre todas estas figuras, por lo tanto, no hay deseo de trabajar juntos ni oportunidad de sentirse a gusto. Las figuras determinantes tanto para el funcionamiento de la escuela como para la organización de la comunidad son el delegado de la comunidad, la presidenta de la Asociación de Padres de Familia y el maestro Nato.

Esta naturaleza perversa del conflicto en el establecimiento que deshumaniza y contamina la dinámica con la lucha de poderes y por el prestigio por parte del maestro Nato vale para negar el apoyo a la LEC en cuanto a sacar fotocopias o usar internet, lo cual deteriora la relación y la comunicación. Pese a que el maestro no tiene un conflicto directo con la LEC, sí tiene un prejuicio acerca de ella a partir del referente de los padres de familia, esto que Allport (1958) llama visión prejuiciada: “una actitud de rechazo hacia una persona, que pertenece a un grupo simplemente por

el hecho de pertenecer a ese grupo, y por lo tanto se le atribuyen características objetables que son adscritas a ese grupo” (p. 45).

Generalizaciones como considerar que la LEC no tiene preparación, o evaluar que ella no hace lo que dice la presidenta de la APF, impide al maestro ver algunas fortalezas de la LEC. Sus prejuicios dañan la relación, por lo que las descalificaciones, producto de la expresión de los prejuicios, son motivo de un rápido flujo y de un enturbiamiento del clima relacional en el establecimiento. Asumir la postura de un director prejuicioso según sea su interés, lo lleva a una pérdida de confianza por parte de los LEC. Aspecto que seguramente tiene claro su compañera de secundaria comunitaria indígena, léase:

LEC de secundaria comunitaria indígena. [Se acerca al maestro Nato y lo saluda de mano] ¡Buenos días! ¿Y el algodón?

Maestro Nato. [Sorprendido] ¿Cuál algodón?

LEC. ¡El algodón!, ya me dijeron que está allá arriba [señala los salones de primaria] ¡pero la verdad no quiero ir!

Maestro Nato. Mmm, no, no tengo algodón [voltea a los salones] ¡se acabó! [La LEC, no muy convencida asiente con la cabeza y se retira]. (O1 Epb.MN 03-09-19 AHM15)

Seguramente ese prejuicio del maestro Nato respecto a la idea de que los jóvenes LEC tienen que aprender de él corresponde a una idea construida de la diferencia entre docentes noveles y docentes como él, que se asumen con experiencia, debido a ello, el maestro Nato discrimina a sus colegas. Esto me llevó a recuperar la propuesta del holandés Vonk (1996) que sugiere cuatro modelos de inserción profesional: nadar o hundirse, colegial, competencia mandatada y el modelo mentor protegido formalizado.

La LEC de preescolar presenta características propias del modelo nadar o hundirse, ya que espera a que le saquen copias, no tiene acceso al aula de cómputo debido a que no cuenta con llaves, por lo que se aprecia una ausencia de orientación por parte de sus colegas, se destaca esa idea de someter a un ritual de iniciación, donde predominan la indiferencia y el sorteo de obstáculos.

Dichas condiciones difieren en el caso de la LEC de secundaria, quien tiene más cercanía con el maestro, aunque con cierta reserva, pues no se siente con la libertad de ir a un espacio que no le corresponde. Sin embargo, en algunas situaciones hay acuerdos, por ello se ubica en el modelo colegial, ya que en ella persiste esa idea colegial de pedir ayuda. Con ella sí se comparten los materiales (hojas, algodón) que se compran con el recurso que aportan los padres de familia,

pero el maestro Nato decide si se le otorgan, ese control burocrático hace que su participación predomine por encima de sus compañeros.

Maestro Nato. Pues cada inicio tengo que trabajar con ellas (las LEC), pero ya ahorita ¡ya no con la gente!, pues ya con la gente, pues ¡total!, con quienes trabajo con más tiempo es ¡con ellos! (LEC) para poder presentarle mi plan de trabajo, un plan de trabajo general y ya la gente dice: “¡no, lo que proyecte está bien! Si están de acuerdo los demás, ¡pues adelante!”, y pues ya enton’s ya no hay necesidad de que digan (LEC) “¡no, pues, que no estamos de acuerdo!” (10Epb.MN11-12-19AHM 8)

Esto me lleva a pensar en ese significado que otorga el maestro Nato a ser director y qué tipo de director es. Su mención de que no necesita que ellas aprueben su plan de trabajo me obliga detenerme en las nociones de autoridad y poder. Desde la perspectiva de Weber (1971), existe una distinción al respecto, afirma que “poder” es la capacidad de coaccionar a alguien para que haga su voluntad debido a la posición o fuerza, incluso en contra de su propia voluntad, mientras que “autoridad” es el arte de lograr que las personas hagan voluntariamente lo que tú deseas, mediante la correcta influencia y convencimiento (no persuasión ni manipulación) de la persona.

Cuando se refiere al plan de trabajo, se infiere una serie de prácticas superpuestas que ya se han mencionado en los primeros apartados: el uso de las aportaciones económicas de los padres de familia, honores a la bandera, desfiles, entre otras propuestas que hacen ver la idea que tiene de cumplimiento hacia afuera, lo cual le otorga prestigio entre madres y padres de familia, no sólo de Las Peras, sino de las otras localidades aledañas.

Estos cambios en el sentido metafórico del huracán que cambia en apariencia, es una práctica que asume como un requisito para encubrir o aparentar que las cosas en el establecimiento marchan bien. Ello recuerda a la idea de Goffman (2001) acerca de las ceremonias de la casa abierta, en donde se exhibe o lo más nuevo o lo que está en mejores condiciones. Este tipo de prácticas desde la apariencia o del exhibicionismo obturan los cambios o el cumplimiento hacia dentro, es decir, ¿por qué prioriza otros ámbitos por encima del pedagógico?

Así, el poder puede ser visto como una forma de imponer, pero también como lo que permite que la acción sea posible, al menos en cierta medida. Ello permite entender la posición que ocupa el maestro Nato no sólo en el establecimiento, sino en la comunidad, en la que impone actividades a través de lo que él llama “plan de trabajo”, en esa construcción superficial del consenso para que esto se dé, necesita que los otros acepten por subordinación o dominación, esto se advierte claramente a continuación:

Maestro. Nato. ¡Guarden silencio y mueve la mano indicando que salgan! [sigue platicando, refiriéndose a la supervisora Escolar] También la invitaba a eventos que organizaba, ahí en las reuniones de directores, pero yo creo decía ¿cómo en esa escuelita van a hacer esas cosas?, ¡pero como ni viene! pues ¿para qué? Ahora los hago, pero ya no la tomo en cuenta, aquí la organización es general. Telesecundaria, primaria y CONAFE, y ahora hay puros nuevos: la maestra de la telesecundaria, la de CONAFE y ahora el profe que va llegando. De hecho, mañana tengo reunión para decirles cómo es la organización y las actividades, por costumbre aquí se plantean todas las acciones hasta fin de cursos. (O1Epb.MN03-09-19AHM10)

Cabe aclarar que en otro momento el maestro Nato utiliza los términos de establecimiento y escuela de los tres niveles como equivalentes. En esta ocasión, alude a las LEC de secundaria y preescolar como si dependieran de diferentes instituciones, además da el mismo sentido a telesecundaria y secundaria comunitaria indígena.

Pero, además, parece que disfruta presentar a los nuevos su plan de trabajo o la forma de organización que él ha definido en el establecimiento que alberga a las tres escuelas, en este juego de palabras que concentra entre sus colegas nuevos y él con experiencia. Algunos autores definen a estas figuras como maestros noveles o principiantes, sin embargo, parece ser que el maestro Nato define como nuevos a los que llegan al establecimiento, aspecto que le favorece, ya que en esa posición de desventaja de quien ya conoce cómo deben hacerse las cosas. En ese sentido parece que las experiencias tempranas de los LEC frente a él tienen que ver mucho con la particular forma de cada uno para construirse como tal.

En ese aspecto existe una pequeña diferencia en el trato con el maestro Tino, que si bien igualmente muestra un conflicto, es a menor escala en comparación con la LEC de preescolar comunitario, nótese en lo expresado a continuación:

[Los maestros están ubicados frente al aula de cómputo, preparándose para los honores a la bandera, hay música con volumen alto].

Maestro Nato. [Se dirige al maestro Tino] Pues... no sé... mañana hay reunión...

Maestro Tino. ¿Qué? [se acerca porque no se escucha].

Maestro Nato. [Habla más fuerte] ¡Mañana hay reunión general!

Maestro Tino. ¿Reunión general? ¿entre semana? ¿de la zona? [sorprendido y molesto].

Maestro Nato. ¡Nooo, de aquí de la comunidad!

Maestro Tino. ¡Ahhh, ya me había espantado! [se me queda viendo].

Maestro Nato. ¡Noo!, y pues no sé ¿cómo le hacemos...?

Maestro Tino. No, pues si quiere yo los atiendo [refiriéndose al grupo de alumnos que atiende el maestro Nato].

Maestro Nato. No, pues es que me gustaría... este... que estuviera.

Maestro Tino. Ahhh, pues como usted diga...

Mtro. Nato. ¡Sí, por alguna cosa que se me escape!, pues nos apoya... y estoy pensando citar a los niños hasta las 11.

Maestro Tino. ¿Y a qué hora es su reunión?

Maestro Nato. A las nueve

Maestro Tino. ¿Y a poco termina en dos horas? [se me queda viendo].

Maestro Nato. Sí, sólo es para lo que nos reunimos nosotros, sólo es para que digan ¡sí! o ¡no!, aprueban.

Maestro Tino. Pues no creo que dure dos horas [se me queda viendo y mueve las cejas], ¡si ya ve cuanto nos tardamos nosotros! [insiste con la mirada].

Maestro Tino. ¡Bueno! [mueve los hombros], ¡pues usted ya los conoce! (O2Epb.MN09-09-19AHM14-15)

A pesar de que sólo hay dos docentes, el maestro Nato los reúne con los LEC porque no está enterado de a las acciones que se deben de desarrollar, ante ello, es evidente desacuerdo del maestro Tino, quien termina haciendo lo que él dispone, ya que se caracteriza por ser él quien da órdenes sin haber consultado previamente. Cabe resaltar el estilo de director del maestro Nato, que se caracteriza por ser quien define lo que debe y puede hacerse en el establecimiento, por tanto, supervisa estrictamente la realización de las actividades que propone, así se entiende que la toma de decisiones es responsabilidad su exclusiva. Lo anterior se traduce en un autoritarismo investido por parte del director al querer tener control de lo que sucede en el establecimiento. Según Blanchard (2007), el “líder autoritario se caracteriza por ser dominante, restrictivo, exigir obediencia y supervisar constantemente a sus trabajadores” (p. 123). En suma, no construye espacios colectivos de reflexión, sólo se adscribe a las cadenas de mando establecidas por la secretaría, emulando el funcionamiento de las escuelas urbanas, con lo cual deja de lado el sentido de la escuela rural, ya que este tipo de liderazgo que asume el maestro Nato lo coloca en relación vertical y de superioridad respecto a la de sus compañeros y de algún modo los utiliza para imponer su voluntad y suele no escuchar las opiniones de sus compañeros.

Por ello la escuela multigrado surgió como “una alternativa para abatir el rezago educativo en las regiones más desfavorecidas de nuestro país” (Jiménez, Juárez y Uc Mas, 2012, p. 1), sin embargo, se observa que a lo largo del tiempo se le han asignado las mismas responsabilidades y exigencias administrativas de una escuela de organización completa, situación compleja a la que el docente multigrado se enfrenta, ya que por cumplir con la dimensión de la gestión administrativa descuida el proceso de enseñanza. Las múltiples funciones en la cotidianidad escolar se entrecruzan con el imperativo de ser el director del establecimiento en una realidad en donde un establecimiento alberga a las tres escuelas con sus complejas funciones e implicaciones.

Aquí se advierte que los docentes que acuden a las escuelas multigrado tanto del subsistema de educación indígena como de CONAFE, por lo general, son los nuevos en la zona, o bien aquellos jóvenes que tienen su primera experiencia en contextos con mayores deficiencias, lo que muchas veces genera movilidad constante de los LEC y de los docentes bilingües. En este aspecto, se pone de relieve la ausencia de la política educativa en cuanto a la permanencia de los docentes en este tipo de escuelas, pues en éstas se requiere mayor atención y continuidad, rasgos que permiten romper la inercia de la inequidad educativa en la que se encuentra el alumnado.

Frente a lo anterior, dicha función muestra una evidente tensión entre sus colegas, ya que la práctica directiva denota un modo de control a través de la autoridad que asume como director del establecimiento, y que lo lleva a prácticas carentes de consenso ante la forma de organización de cada escuela e, incluso, de los propios conflictos que se van generando al interior de la propia organización de preescolar y secundaria. Ante situaciones conflictivas, así como delegar la responsabilidad en el director, se deja llevar por prejuicios que descalifican a sus demás compañeros.

En suma, la función de director de la escuela y del establecimiento se centra en un liderazgo que asume el maestro Nato, el cual lo coloca en relación vertical y de superioridad. Este tipo de situaciones enferman a las instituciones, no la existencia de conflictos, sino que no se perciban. Esto lleva a comprender que los cambios no siempre atienden aspectos de fondo, sino de forma; una organización que se funda bajo la apariencia de que todo marcha bien, no permite la construcción de espacios colectivos de reflexión.

2. La toma de decisiones del maestro Nato desde su experiencia

La trayectoria del maestro y el tiempo que lleva en el establecimiento le han permitido comprender los códigos entre los miembros de la comunidad, aspecto que es considerado para la toma de decisiones no escritas sobre cómo debe ser la escuela.

De esta manera, esta segunda dimensión da cuenta de la toma de decisiones del maestro Nato que son producto de su experiencia construida bajo el signo estatutario o jerárquico, pero, a diferencia de la anterior, en esta dimensión hay tres ideas fundamentales que le dan un matiz distinto a la anterior, ya que su alianza con el delegado de la comunidad y la presidenta de la APF le obliga a rendirles cuentas, pues son ellos quienes avalan o desaprueban sus propuestas del maestro. Al respecto se han distinguido tres grandes decisiones en el establecimiento: a) el uso negado de la

lengua hñähñu en la escuela, b) las ausencias constantes del maestro Nato generan desacuerdos en la escuela; y c) la importancia del autorreconocimiento en la comunidad.

a) El uso negado de la lengua hñähñu en la escuela

En el territorio mexicano habitan 68 pueblos indígenas, cada uno es hablante de una lengua originaria propia, las cuales se organizan en 11 familias lingüísticas¹⁸ y se derivan en 364 variantes dialectales. De acuerdo con el INEGI, 25.7 millones de personas, es decir, el 21.5% de la población, se auto adscriben como indígenas; mientras que 12 millones de habitantes (10.1% de la población) señalaron vivir en hogares indígenas. También, el 6.5% de la población nacional se encuentra registrada como hablante de una lengua indígena, representando a 7.4 millones de personas.¹⁹

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de indígenas?, aunque la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no menciona explícitamente que los indígenas puedan ser identificados por los idiomas que hablan, durante varias décadas ése ha sido el criterio empleado en los censos y otras estadísticas gubernamentales para definir quiénes son indígenas en nuestro país, por ello las cifras oficiales de la población indígena mexicana se refieren a “hablantes de lengua indígena” (HLI). Por tanto, se entiende que el término “indígena” se refiere a ser “originario de un país”, sin embargo, en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales se identifican al menos cuatro dimensiones relacionadas con estos pueblos: “el reconocimiento de la identidad, el origen común, la territorialidad y la dimensión lingüística y cultural, que deben ser tomadas en cuenta al establecer criterios operativos” (CEPAL, 2014, p. 40).

Pero en el subsistema de educación indígena hay un predominio por la dimensión lingüística, ya que una de las preocupaciones latentes es que “lengua indígena” fuese reconocida como asignatura al no estar considerada en los planes de estudio de la educación básica. A partir de 1994 se exige su evaluación en la boleta de calificaciones, aunque se carezca de un fundamento

¹⁸ La categoría de familia lingüística es la más inclusiva de los niveles de catalogación, que se define como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas estructurales y léxicas se deben a un origen histórico común. Las 11 familias lingüísticas indoamericanas son consideradas aquí en razón de que cada una de ellas se encuentra representada en México con al menos una de sus lenguas. Dichas familias, dispuestas por su ubicación geográfica de norte a sur en nuestro continente, son: álgica, yuto-nahua, cochimí-yumana, seri, oto-mangue, maya, totonaco-tepehua, tarasca, mixe-zoque, chontal de Oaxaca y huave. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>

¹⁹ “Numeralia indígena 2015”, en Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015”, CDI, México, 2015, disponible en: <https://www.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>

curricular para su enseñanza, ya que para la educación formal los contenidos curriculares²⁰ planteados para su enseñanza sólo se redujeron a la traducción de los que se ubican en los planes de estudio oficiales que asumen una perspectiva interdisciplinaria que no corresponde a la particularidad de la población indígena.

Sin embargo, la situación actual de los pueblos indígenas mexicanos sólo puede ser comprendida como el resultado histórico del proceso que comenzó con la llegada de los españoles en 1492, y que para ellos se inició con un proceso colonizador o de invasión (para la población indígena fue invasión); de ahí que la expansión territorial se hizo a la par que la lingüística, pues la lengua jugó un papel de cohesión. Es importante señalar que durante ese proceso histórico hubo tres posturas:

La primera de ellas es la que pretendió conservar el idioma de los indios y que éstos aprendieran a su vez la lengua general.²¹ La segunda postura fue la idea de que era obligatorio que los indios aprendieran castellano y que olvidaran sus lenguas maternas. La tercera postura es intermediaria entre las otras dos anteriores y consistió en la necesidad en que los indios conservasen sus lenguas vernáculas a la vez que aprendían español como segunda lengua. (Pedroviejo, 2012, p. 3)

Advertir que todas estas posturas tienen una connotación de la identidad social que se concibe como vertiente subjetiva de la integración “es la manera como el actor interioriza los roles y status que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su personalidad social” (Dubet, 1989, p. 520).

Desde ese eje común de integración se explica la idea de conquista²² de los españoles que se reconoce como un aspecto externo en el cual ser indígena tuvo consecuencias políticas y sociales; el racismo con respecto al indígena y el desprecio ante los indígenas. Pero también hubo una conquista interna del indígena producto de la conquista externa, lo que tiene relación con los planteamientos de Dubet (1989): conciencia individual y conciencia colectiva.

Ese proceso de integración o conquista interna y externa resulta ser un proceso de apropiación complejo, éste es nombrado por Dubet (1989) como una crisis de identidad en ese contacto del español y las lenguas indígenas producto de la invasión y que no fue necesariamente

²⁰ Véase en https://programainfancia.uam.mx/pdf/publicaciones/lengua_indigena/parametros.pdf

²¹ El autor se refiere al español.

²² Se refiere a la ocupación por la fuerza del Imperio Azteca por parte de los españoles.

una relación de consenso. Al respecto, Jiménez (1997) explica que en situaciones de contacto lingüístico, múltiple y complejo como el que ocurrió desde el siglo XVI, existe un choque ya que si el español o la lengua indígena no se da desde el consenso y es impuesta se entra en conflicto.

Quizá por lo anterior, a lo largo del siglo XX el Estado mexicano creó distintas instituciones y ha definido múltiples políticas para atender a este sector de la población bajo la premisa de que sus características especiales requieren un tratamiento especial. Entre dichas instituciones se destaca el Instituto Nacional Indigenista (INI), creado en 1948, y que a partir del año 2003 se transformó en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la cual partía de la necesidad de “impulsar la alfabetización y la educación formal de las niñas y los niños indígenas en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano, mediante el método conocido como castellanización indirecta” (García, 2004, p. 65), aunque el discurso oficial mantenía la postura opuesta, “fomentar la castellanización directa”, que consistía en enseñar y alfabetizar en español (Acevedo, 1988, p. 224), aspecto que aún prevalece en el subsistema de educación indígena.

La anterior es una idea de claras prácticas de degradación y de integración que, en términos de Dubet (1989), que han prevalecido a lo largo del siglo XVI y hasta el XX ante esa persistencia de la “castellanización directa” asociada a las relaciones de exclusión por aquellos hablantes de una lengua indígena y ante estas formas de “integración” que han originado una crisis de la identidad; eso permite comprender la fragilidad de los pueblos indígenas que los hace vulnerables a la estigmatización social.

La doctrina que guiaba al Instituto Nacional Indigenista era el indigenismo, que había sido definido a principios del siglo por algunos antropólogos, entre ellos Manuel Gamio, y a mediados del siglo fue convertido en una política de Estado por otros, como Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán, quienes propusieron redimir al indígena e integrarlo a la sociedad; de pronto la población indígena fue vista como extranjera en su propio territorio, a la que había que ocultar o quitar.

Esta doctrina buscaba usar los aportes de la ciencia antropológica para conocer mejor las culturas indígenas y así poder promover más eficientemente su aculturación, es decir, la adopción voluntaria por parte de los indígenas de los elementos centrales de la cultura nacional, que estaba definida a partir de la cultura de la mayoría mestiza del país. Aunque no siempre fue voluntaria, sino más bien a fuerza de hacerles saber que su cultura era inferior a la de los no indígenas.

Para lograrlo hicieron uso de distintas instituciones, y una de ellas fue la escuela; un instrumento principal para su incorporación debía ser la educación, por lo tanto, ya en los años sesenta, a raíz de la movilización política masiva INI se dio otro análisis respecto a los problemas nacionales y, al problema de la multietnicidad, esta idea se refleja en el aumento de instituciones y profesionales que se destinaron para “alfabetizar e impartir los primeros niveles de la educación primaria en lengua indígena antes de pasar a los niveles primarios superiores, a la educación en español” (García, 2004, p. 66), por ejemplo, el cuerpo de maestros bilingües originarios de sus comunidades, conocidos como promotores culturales y maestros bilingües en los años sesenta, que tiene como antecedente el Proyecto Tarasco de los años treinta y derivado de los resultados centrados en el ámbito lingüístico es que se extendió a los años cuarenta con un “enfoque integral” que consistió en un cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo.

Aunque los años sesenta la política se empleó bajo el enfoque de la alfabetización en lengua indígena que tenía como finalidad educar grupos de jóvenes indígenas denominados promotores, enseñándoles español y la cultura nacional, con la idea de que ellos, a su vez, educaran al resto de la población de sus comunidades y les enseñaran las ventajas de lo que habían aprendido, es decir, la negación de su lengua indígena. Dichos grados se denominan preparatorios, que tenían como enfoque “preparar” a los niños monolingües a hablar español. Los materiales que se utilizaron fueron diseñados bajo la dirección de:

La Secretaría de Educación Pública quién publicó varias cartillas indígenas monolingües en 1946 y 1947 [...] este año, dentro de un nuevo sistema (implica, para cada lengua la impresión de tres manuales complementarios: la cartilla propiamente dicha, el cuaderno de trabajo y la guía de castellanización) hemos editado las obras relacionadas con las lenguas mayas, mixteca y otomí.²³ (SEP, 1946, p. 16)

Para su diseño y distribución se amplió hasta finales de 1964, en ese contexto de los años sesenta el maestro Nato cursó el grado preparatorio y su educación primaria, sus maestros promotores culturales dependían directamente del entonces Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM).²⁴ Los jóvenes promotores culturales eran los encargados de los grados preparatorios, por

²³ SEP. Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1946, pág. 16. Jaime Torres Bodet (SEP)

²⁴ El 27 de enero de 1955 se creó la Unidad Educativa del Valle del Mezquital por convenio firmado entre la SEP, Gobernador del Estado de Hidalgo y Patrimonio.

tanto, dichos grados eran adjuntos a las escuelas federales o generales, debido a que aún no eran una estructura oficial. Cabe destacar que de acuerdo con el informe que presentó el profesor Fabio Espinosa Granados, coordinador de educación en el PIVM, que encabezaba el grupo otomí-mazahua titulado 3er. Seminario de educación indígena, organizado por la Dirección Extraescolar en el Medio Indígena en julio de 1977, expresó lo siguiente: “de 1954 y 1965, solamente se trabajó en grados preparatorios dedicados a la alfabetización en lengua indígena”, situación que recuerda el maestro Nato:

Por cierto, ¡yo me acuerdo de mi profe, todavía recuerdo quién fue! Este, es de allí de Remedios... Pedro Secundino, ¡sí!, él fue mi primer profe, y bueno, pues, este... en ese tiempo... pues, este, no había...era muy complicado. Porque entonces el profe nos hablaba en hñähñu, nosotros también le planteamos preguntas en hñähñu, pero... nos quedábamos mudo cuando nos hablaba en español, porque no estábamos con esa familiaridad de la lengua. (E1Epb.MN26-08-2020AHM14)

A partir de esta expresión nuevamente viene a mi mente esta noción referente a “pueblos indígenas” que consigna el INEGI actualmente, y no sólo en ese instituto, sino también en el ámbito educativo, lo que ha significado poder identificar a los hablantes de lengua indígena, pero históricamente deviene del modo en que han sido nombrados haciendo uso de distintas categorías. Para ello, Zolla y Zolla (2004) aclaran desde sus aportes la categoría de “indio”, que “denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial” (p. 342), mientras que “indígena” se refiere al origen colonial y define a una población que comparte una tradición cultural y que tiene entre sus rasgos más importantes “el hablar una lengua amerindia o el asumir una identidad con esa tradición” (p. 836). Finalmente, ambas son para nombrar a alguien que no puede ser aceptado por su condición de ser hablante de una lengua indígena. Pese a estas definiciones, considero que estos conceptos son imprecisos, porque condicionan únicamente a los pobladores hablantes de una lengua originaria y tradiciones asociadas.

La idea precedente tiene que ver con la expresión del maestro Nato “nos quedábamos mudo”, pues siendo niño indígena hablante monolingüe en hñähñu²⁵ tiene esa experiencia de

²⁵ La agrupación lingüística hñähñu (otomí) pertenece a la familia lingüística oto-mangue, y a la subfamilia otopame, tiene nueve variantes lingüísticas cuyos asentamientos originarios se encuentran en los estados de Hidalgo, Puebla, Veracruz, Querétaro, Michoacán, Tlaxcala, Estado de México y Guanajuato. El censo de INEGI de 2010 informa que hay 284,992 hablantes de las nueve variantes del hñähñu, éstas tienen diversos grados de riesgo de desaparición, es importante mencionar que hay variantes que se encuentran con una gran vitalidad, como el ñuju, también conocido como ñoju o yühu (otomí de la Sierra) que cuenta con 43,460 hablantes (INEGI, 2010), pero también hay cinco variantes consideradas en alto riesgo o muy alto riesgo de desaparición, como el

escolarización con su maestro hablante de la lengua indígena y del español como segunda lengua, no es casual que la forma de hablar del español sea incipiente y que, producto de esa experiencia de castellanización, resulte esta expresión que para él resulte “complicada” como aquellas huellas del desencuentro²⁶ que persisten actualmente producto de esos “cambios y que lo hacen titubear en el modo de definirse y definir la situación en que actualmente se encuentra” (Roldán, 2011, p. 139) en su rol como docente.

Ese es el costo de ser indígena, ¿qué le significa al maestro Nato esa forma tan violenta de negársele el derecho comunicarse con su lengua materna en ese acto comunicativo en la escuela a través de una lengua que no conoce y que es obligado a aprender? Cabe aquí esa categoría de despojo utilizada por Goffman (2001) al referirse al despojo de su lengua y de su cultura, idea que tiene congruencia con la perspectiva de mexicanizar al indígena, como si fueran *algo* en lugar de *alguien*, no sólo sabían que no podían hablar su lengua, además se les negó la oportunidad de expresar lo que ha representado lo anterior, también resulta contradictorio porque ser indígena no sólo es ser hablante de lengua indígena, lo otro (cosmovisión, indumentaria, gastronomía y cultura) sigue presente.

Reconozco que hay distintas perspectivas para nombrar este mecanismo violento por aniquilar lo diferente, a través de la propia castellanización, alfabetización, mexicanización, y que cada una de ellas ha situado al hablante de lengua indígena en crisis por saber si es una condición natural, en esta idea de discriminación no del otro, sino entre indígenas. Por eso es que llama la atención el modo en que el maestro Nato en su etapa de estudiante (monolingüe en lengua indígena) veía a su profesor, quien también era hablante de lengua indígena pero que imponía el español, seguramente como una acción normal, y suponer que hablar una lengua indígena era malo, pero también ocurrió eso que llaman algunos autores como esa “crisis de identidad”, “huellas del encuentro”, “despojo de sí mismo”, “pasar por la escuela” y la que más se acerca a aquello que intenta mostrar el maestro Nato, parecerse al no indígena, categoría que Fanon (2009) llama como “máscaras blancas, piel morena”, pero que todas las categorías mencionadas ponen al centro lo

hñöhño, también conocido como ñühú o ñanhú (otomí de Tilapa u otomí del sur), la cual cuenta con 292 hablantes de acuerdo con el censo 2010 de INEGI. Recuperado de https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=frpintangible&table_id=708

²⁶Producto de la forma violenta de imponer el castellano.

que implica ser una persona indígena que ya sabe español y el trato que se le otorga a un indígena que aún no logra ser ese “héroe de la adaptación” es decir parecerse al que no indígena.

Insisto, ser indígena no se reduce a ser hablante de una lengua indígena, tiene que ver con el color de piel, con la forma de vivir, de comer, entre otras rasgos distintivos, lo que permite comprender esa máscara blanca, en referencia hacia un indígena que aprende a hablar español y que no por ello deja de ser lo que es; y piel morena porque quizá los derechos de los hablantes monolingües en alguna lengua indígena sean vulnerados a través de los propios miembros de las comunidades, lo que ha llevado a negar u ocultar su lengua. Esta idea cobra sentido con la política de asimilación que tuvo como objetivo esa tendencia dirigida a la población indígena desde el ámbito educativo.

Lo anterior convoca a repensar esta connotación de educación indígena como práctica escolar que se ciñe sólo al ámbito lingüístico, que tiene un sello de origen desde el propio colonialismo y el indigenismo que ya señalé en párrafos anteriores, y que se debe transitar del discurso prescriptivo de un enfoque intercultural sólo para la población indígena, pues genera más asimetrías y detenerse a cómo se concibe la cultura.

Desde los planteamientos de Lewis (1965), se entiende a la cultura “como un sistema de vida notablemente estable y persistente, que ha pasado de generación en generación a lo largo de líneas familiares” (pp. 8 y 9), agregaría que, finalmente, los indígenas que hablan español adoptan modos que no les son propios sin por ello dejar de serlo. Quiero ser explícita en esta parte: considero que ante la diversidad que hay en el país, no hay poblaciones no indígenas ni poblaciones indígenas “puras”. Sin la relación con el otro se negaría entonces esta idea de que nos hacemos también en la interacción y se afirmaría la connotación de distinguir a los pueblos como indígenas sólo por ser hablantes.

Las nociones de cultura e indígena son categorías manoseadas políticamente, en esa idea es que se piensa que si se deja de hablar una lengua indígena entonces dejas de serlo, y justo allí hay un pendiente en el subsistema de educación indígena en el sentido de cómo se piensa a la interculturalidad y, más aún, cómo se aplica. De pronto pareciera que el asunto de la identidad es responsabilidad del sujeto que se asume o no como originario de un pueblo indígena, pero tiene un origen histórico. Véase cómo la práctica del maestro Nato nos lleva a plantearnos esas preguntas.

No es tarea sencilla transitar de ser hablante de una lengua indígena a ser bilingüe, esto en el caso del maestro se vio complejizado por el proceso de escolarización dirigido a ponderar el español para que después, ya como profesionalista, se le diga que ahora es maestro indígena. Estos cambios no se dan de facto, la subjetividad del maestro Nato lo coloca en un proceso complejo porque, a pesar de que hable castellano o se logre que un hablante de lengua indígena hable español, existen consecuencias debidas a, entre otras cosas, discriminación “por hablar mal español”, hecho entendible cuando es una segunda lengua. En la expresión del maestro Nato “el profe nos hablaba en hñähñu, nosotros también le planteamos preguntas en hñähñu, pero... nos quedábamos mudo, cuando nos hablaba en español”, es visible el choque que representa para los hablantes de una lengua indígena la inserción de otra lengua que además es impuesta.

Dentro de la lingüística existen dos modelos teóricos que me han permitido comprender estos fenómenos del lenguaje: a) el prescriptivo, que se centra en los modos correctos de hablar en el sentido “normativo” de una lengua, y b) el descriptivo, que tiene por objeto describir las formas y usos de las expresiones lingüísticas de los hablantes. Me centraré en el segundo modelo para tratar de comprender por qué en el caso del maestro Nato “no habla bien el español”.

Este modelo descriptivo se basa principalmente en que es otro idioma, otra lógica, otra gramática, otra forma de mirar y nombrar al mundo, eso sucede con aquellos que hablan una lengua indígena y en particular con el idioma hñähñu que, a diferencia del idioma español, no hace uso del plural, entendido como el número gramatical que se refiere normalmente a dos o más personas o cosas, aunque también se usa con los números decimales, y que en la expresión del maestro Nato “nos quedábamos mudo” hace uso del plural pero también de no nombrarla; es importante esta reflexión porque se pone en juego no sólo la lengua sino la forma en cómo se piensa el mundo.

Otro ejemplo de ello es en la normalización de la escritura de la lengua hñähñu que tiene vocales y consonantes definidas, ya que en el alfabeto hñähñu no aparece la doble ele (ll) y es entendible que cuando se hable en español se dificulte la pronunciación de ella, por ejemplo: “¿Sí? Le decimos... Había una vez... un... niño ¡tan listo! que se fue al cerro y encontró una *ardia* que estaba trepado entre... las peras... el niño llevaba un...” (O5Epb.MN06-10-19 AHM18) (Maestro Nato).

Esas “huellas del encuentro” de la lengua indígena y la del castellano se expresan en la propia forma de pensar, pues tampoco es fácil desprenderse de lo que se es porque, ¿de qué manera

piensa un hablante una lengua indígena? ¿Desde su cultura? ¿Desde la lengua que habla? ¿O desde ambas? Esa forma de expresión explica por qué los alumnos aprenden a hablar el español desde el referente inmediato que es su maestro, como se observa en el siguiente fragmento:

Edwin. [Lee la hoja que le proporcionó el maestro Nato]. Agradezco las atenciones prestadas a este acto cívico. (O2Epb.MN09-09-19 AHM20)

Desde un modo occidental, se pueden observar errores gramaticales cuando el maestro menciona “encontró una *ardia* que estaba trepado”, o cuando el alumno lee de manera textual “agradezco las atenciones prestadas a este acto cívico”, ambos han aprendido a hablar un castellano traducido desde una forma distinta de ser y pensar. Esto se debe al modo en que el maestro lo hace que, sin lugar a dudas, cuando nombra “llevaba” es también el modo de vigilar su forma de hablar, tal vez porque ello lo coloca como un hablante de una segunda lengua, o bien, como Roldán (2011) lo señala: un héroe de la adaptación.

La adaptación, pensada desde esta lógica, lleva incluso a cuestionar si acaso es culpable el maestro Nato, pues el alumno, a fuerza de ese proceso de aprender otra lengua, es juzgado por el uso incorrecto de elementos gramaticales o lingüísticos que no son suyos, idea que comparto con Fanon, (2009) a modo de hablarse para sí cuando escribió “dirán de mí, con mucho desprecio: ni siquiera sabe hablar francés” (p. 51), por eso ese esfuerzo del maestro Nato por hablar bien el español, aunque es imposible ocultar ser hablante del hñähñu, es resultado de un proceso violento, pues el Estado ha pretendido que los hablantes indígenas abandonen sus lenguas maternas imponiendo el castellano. Eso coloca en situación de desventaja y de exclusión a ese “héroe de la adaptación”, le causa en una crisis de identidad en la que ya de por sí es complicado colocarse de manera segura en alguno de los dos contextos.

Como se puede advertir, mi intención no es centrarme en el aspecto normativo de la lengua hñähñu, sino en lo que significa para el hablante apropiarse de otra lengua y ser nombrado “indígena” más allá de su idioma, aspectos que llevan a reconocer el tipo de realidad que se construye en ese proceso de apropiación.

Esto tiene sentido cuando en una familia en donde los padres de familia son hablantes de una lengua indígena y evitan hablar con sus hijos en ésta, ello debido al proceso de exclusión y marginación por ser hablantes de una lengua indígena. Sucede que en las familias asumen que es mejor que sus hijos hablen el español —“un mal español”, desde una perspectiva colonial— porque reconocen la discriminación que significa hablar un idioma indígena.

Maestro Nato. Pues, este... me enviaron a la primaria de, este, San Antonio Sabanillas, entonces pues sí, en esa escuela era de primarias generales, entonces naturalmente que primer grado a sexto, ¡no se hablaba en hñähñu! Los profes venían de varios lugares y ese tiempo pues estaba ¡la marginación de la lengua hñähñu! Enton's nos obligaban a que habláramos, entonces a fuerza teníamos que hablar el ¡español! Y bueno, dentro del aula, dentro del salón, teníamos que practicar o hablar el español, porque uno no, no lo dominaba. Pero ya fuera de ahí, ¡contentos! con los compañeros jugábamos en hñähñu ¡siempre lo hacíamos así! (E1Epb.MN26-08-2020AHM34)

En este testimonio el maestro reconoce la experiencia vivida como sufrimiento, resulta interesante que tales prácticas que lo han llevado a distanciarse entre lo que vivió como alumno y su proceso como docente, por eso es que seguramente va distinguiendo los espacios en donde puede expresarse sin temor a ser señalado, mientras que sabe que en la escuela es el lugar en donde se prohíbe o se le despoja de ser quien es. Para comprender mejor esta idea retomo ideas de Czarny (2012) acerca del modo convulsivo y violento de acceder a la escolarización, que implica dejar de hablar la lengua indígena para ser aceptado, más adelante se observará como el maestro reproduce esas acciones en el aula.

Respecto a la noción de “acceder” al sistema educativo, en donde debería haber tiempo para aprender desde su cultura y sobre su lengua, prevalece el acto de negar y ocultar las diversas adscripciones culturales y lingüísticas de las que provienen usuarios del sistema, esto debido al imperante racismo adaptado que han vivido y viven, para esta discusión, los miembros de las comunidades indígenas. Se comprende entonces que la educación primaria del maestro se dio bajo esta perspectiva y, dado que después de ello se considera normal dicha imposición, transcurre esa escolarización a la telesecundaria hasta llegar a ser profesor. En este tránsito también hay un proceso al que Czarny (2017) llama “pasar por la escuela”, al respecto menciona que para mantenerse allí hay que aceptar esos mecanismos, es decir para el acceso a distintos niveles escolares “de aquellos miembros de comunidades indígenas que lograron sortear todos los obstáculos que ese acto implica –dominar el español, esconder la identidad, olvidar en muchos casos las lenguas, etcétera–, ha ocurrido y eso se vincula con la acción de migrar” (p. 17).

Esto tiene que ver con la idea de que muchas veces los miembros de una comunidad indígena suelen salir a trabajar a las ciudades, por eso es que cuando van a la escuela es difícil, porque se les habla en una lengua distinta; ahora, imaginar ese acto de dejar su comunidad y sus formas de vivir, no siempre es una acción que esté dirigida solamente a la obtención de un ingreso económico mejor, sino que les implica enfrentarse a una vorágine que se

encargará de hacerles ver que no son de ahí. Idea que tiene relación con lo que sostiene Geertz (1973) al insistir en que no se puede hablar de una sola cultura, sino de culturas véase el siguiente comentario:

Maestro Nato. ¡No porque hablemos hñähñu no podemos! (O5Epb.MN06-10-19AHM24)

Lo anterior puede pensarse como un llamado de autorreconocimiento como indígena por parte del maestro a partir del idioma, el cual aparece por única vez en su discurso, sin embargo, la lengua no es el único aspecto de la identidad indígena. En esa red de relaciones en donde interactúan indígenas y no indígenas, blancos y negros, jóvenes o viejos, hombres y mujeres, se vuelve importante pensar en cómo se entiende la idea de cultura en el ámbito educativo, si se reduce a folklor o existe sesgo por color o lengua, es importante mencionar que no se puede seguir pensando en que los indígenas están sólo en sus comunidades, porque entonces se niega la oportunidad de pensar la idea de subculturas en una sola cultura. Seguramente no es sencillo para el maestro mostrarse ante la población como “no indígena” aunque lo sea, ya que dicha identidad implica un trato desigual.

Los estragos de “pasar por la escuela” están presentes en la expresión del maestro Nato “entonces a fuerza teníamos que hablar el ¡español!”; ello se relaciona con la experiencia de una persona indígena sumergida en un mundo colonizador, hecho crucial en su práctica docente, de ahí que se entiende por qué a pesar del tránsito de enfoques prescritos por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI),²⁷ de la educación bilingüe bicultural hasta la llamada educación intercultural bilingüe, pondere su experiencia en prácticas en donde se evite hablar una lengua indígena, véase en la siguiente acción:

Abuelita 2. Xahnäte, di ne ga an’a’i ko ra t’ekei, gä pädi te ngu di mpefi mä ‘beto.²⁸
[El maestro Nato la toma del hombro, le aprieta el hombro y la jala por la puerta de donde salió la LEC de secundaria comunitaria indígena y le contesta en hñähñu].
Maestro Nato. Nde ngu mähyetho, geätho.²⁹ (O1Epb.MN03-09-19 AHM15-16)

²⁷ La Dirección General de Educación Indígena se fusiona con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP y surge la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGIIB); se establecen sus facultades en el Art. 24 del nuevo Reglamento Interior de la SEP. Véase en <https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-educacion-indigena-intercultural-y-bilingue/>

²⁸ Maestro, quiero hablar con usted, quiero saber cómo se porta mi nieto.

²⁹ Pues no ha mejorado...

Esta acción muestra, por un lado, el reconocimiento de que, en la escuela, al menos para el maestro Nato, no se puede hablar hñähñu, lo cual se le inculcó en su “pasar por la escuela”, por otro, manifiesta cómo hablarle a una persona mayor que es monolingüe en lengua indígena. El lenguaje no verbal refleja la petición de no hacerlo, si bien no lo verbaliza como prohibición, sí queda clara esa intención al evitarla frente a los otros por miedo a la discriminación de la que ha sido objeto, pero ¿cuál es el efecto de la escuela con perspectiva homogeneizante?

Ya desde principios del siglo XX se desarrollaron estudios respecto a la noción de un cambio cultural (Aguirre, 1973 y De la Fuente, 1964), esto a partir de pensar en el producto de ese encuentro entre la cultura que se denominaba “nacional” y los pueblos indígenas bajo la idea de integración, desde mis referentes el concepto de cambio cultural esta disfrazado de integración porque se obvia ese proceso ya descrito, el cual no necesariamente apunta a la integración pensada en un modo corriente de juntar o incluir, sino más bien en una integración desde los planteamientos de Dubet (1989), tendiente a la exclusión del indígena. Mientras, para Fanon (2009) existe la noción del “negro contemporáneo”, la cual traslado a la connotación de “indígena moderno” como aquel que a pesar de sus actitudes y del costo que le ha llevado ser parte de esa “integración”, ingresa a la categoría no porque sea elegible, sino porque es parte de la época que le toca vivir, que implica enfrentarse a una población indígena, lo que para mí es que ese “indígena moderno” que sufre por negar lo que es, por eso tiene sus consecuencias, véase en el siguiente fragmento:

[Llega una señora de edad avanzada, con falda larga, blusa blanca, un ceñidor y un rebozo que cubre su cabeza, zapatos de hule y calcetas, trae dos cartulinas en color rosa y amarillo].

Abuelita 1. Hatsiii [lo hace con cada uno y de mano y se dirige con el maestro Tino]. Hatsi xahnäte, dā hä nuä ga tsogi ma ‘beto mande do hyoki ra ‘befi.³⁰

Maestro Tino. [La interrumpe] ¡Démelo!, ¡démelo! [le quita las cartulinas y se dirige a nosotros] ¡Ya le dije a la señora que no me hable hñähñu! Yo ya le dije a la señora que me va a tener que enseñarme hñähñu, porque ¡yo no le entiendo y yo... le voy a enseñar español, porque ella no lo entiende!

Maestro Nato. [Interrumpe en tono burlón] ¡Y así todos aprenden!

[La Abuelita 1 se tapa la boca con su rebozo, tal vez sin comprender lo que le dice el maestro, se ríe, pero se nota apenada]. (O1Epb.MN03-09-19 AHM13)

³⁰ Buenos díaaass (la pronunciación del hñähñu es cantadito y se alargan algunas palabras). Buenos días, maestro, ya traje lo que le dejó a mi nieto de tarea.

Esta forma en que se da ese encuentro entre dos personas que hablan lenguas distintas destaca dos aspectos importantes, el primero e referente a esta idea de Goffman (2001) sobre cómo se “aprende un rol” pero sin asumir un compromiso íntimo, es decir, aunque el maestro se encuentre en una ubicación lingüística distinta a donde trabaja, ello no quiere decir que sean los miembros de su propia comunidad los que deban despojarse de su lengua sólo porque el otro no la conoce, entonces, ¿cuál es la idea del maestro Tino respecto a ser maestro bilingüe? ¿Se trata fingir o simular un rol del que no se apropia? Además, parecen letras muertas lo estipulado en la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que tiene como objeto “regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas en México”.³¹

También se observa cómo históricamente estos esfuerzos de castellanización o alfabetización propios de las políticas educativas enfocadas a atender el problema de la población indígena, específicamente en el ámbito educativo, cobran resultados y éxito en este fragmento. Si pensamos que el maestro Nato, a pesar de que ahora es director, también es parte de esa cultura a la que los niños pertenecen, notaremos que el proceso de llegar a ser un “héroe de la adaptación” implica su desinterés respecto a negar a la población el derecho de expresarse en su lengua como lo hicieron con él, aun cuando el hecho produce dolor, vergüenza y crisis identitaria,³² pues permite que el maestro Tino trate de esa manera a la abuelita.

De este modo, el esfuerzo personal que ha vivido por ser miembro de una población indígena y el de su escolarización, lo hacen conflictuarse en negar la lengua, incluso expresa a través de su forma de vestir, intentar por ser igual a los que son de la ciudad, en donde se van modernizando según los estereotipos propios de las comunidades urbanas o de las ciudades a donde suelen emigrar.

Me queda claro que las instituciones encargadas de la atención de la “población indígena” han hecho intentos por enfocarse en el ámbito lingüístico, y comprendo que no es casual, si no que

³¹ Referente de la página <https://observatoriop10.cepal.org/es/instrumentos/ley-general-derechos-linguisticos-pueblos-indigenas#:~:text=La%20ley%20tiene%20por%20objeto,las%20lenguas%20ind%C3%ADgenas%20en%20M%C3%A9xico.>

³² Retomo la categoría de Roldán (2011) “crisis identitaria” al referirme a esas experiencias de escolarización que viven los niños monolingües indígenas y que para ellos representa una fase difícil en su vida en cuanto al contacto con los profesores que son monolingües en español.

ha sido perfectamente planeado, pero se va transformando en el sentido de cómo se conciben las políticas educativas para ello, ejemplo de ello es el ingreso de docentes al subsistema de educación indígena que no hablan una lengua indígena como producto de los mecanismos que la autoridad permite. A ello se agrega que se les ubica en contextos culturales y lingüísticos distintos al que pertenecen, por ello quiero hacer énfasis que el hecho de que un maestro hable la lengua indígena del lugar donde trabaja tampoco garantiza que los enfoques que se han planteado se apliquen *ipso facto*, como es el caso del maestro Nato que, a pesar de que es hablante de una lengua indígena, no hace uso de ella en su vida cotidiana; quizá si se mira ese “pasar por la escuela” se justifique el desuso debido a su posición de homogeneización.

Otro sentido es el lugar que ocupa la lengua en la homogeneización porque sin importar el idioma, es a través de él, del lenguaje, que la persona va descubriendo los significados ocultos o visibles de éste. En el caso del maestro Nato y con quienes se relaciona, Gadamer (1995) sostiene que “sólo a través del lenguaje [es] que nos amanece el mundo, que el mundo se hace claro y distinto en toda su ilimitada diferencia y diferenciación del mostrarse” (p. 33).

La indicación del maestro Tino a la señora de no hablar hñähñu y el silencio del maestro Nato ante tal acción muestran, primero, su aprobación, y segundo, que el problema tiene que ver con la forma de imposición durante el proceso de castellanización que se planteó en América Latina y que hace que el maestro Tino no tenga la necesidad de comunicarse en la lengua materna de la comunidad en donde trabaja, aspecto que pone de manifiesto esos mecanismos de ingreso para el magisterio del subsistema de educación indígena, en donde parece que aún en nuestros tiempos persisten sellos de origen del colonialismo e indigenismo y que sea un asunto laboral centrado más en las condiciones del profesorado y no en la del alumnado.

No basta, entonces, leyes que no se aplican como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos de Indígenas (LGDLPI)³³ ni una educación que se nombra bilingüe, lo que muestran estas prácticas es que el asunto de los pueblos indígenas sigue siendo un tema pendiente en la política pública que no puede sostenerse sólo a partir de una Dirección General de Educación Indígena creada desde 1978 como organismo encargado de “normar, revisar y evaluar el sistema educativo bilingüe bicultural” (DGEI, 1990, p. 7) y modificada a intercultural en 1990 (Bertely,

³³ Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de marzo de 2003.

1998, p. 89), sin embargo, pese a ello y a contar con el respaldo normativo de la educación, las prácticas —al menos de los maestros Tino y Nato— reflejan que dicha institución no concreta el contenido de la ley.

Lo anterior puede deberse a los mecanismos de ingreso, se puede entender por qué el magisterio del subsistema de educación indígena transita por situaciones lingüísticas diversas como la presencia de docentes monolingües en español, docentes que hablan el español y alguna lengua indígena pero que no la escriben, docentes que hablan ambas lenguas, las leen y las escriben. No hay datos precisos de cuántos realmente hacen uso de la lengua indígena no sólo en la asignatura de lengua indígena, sino como uso comunicativo en el ámbito educativo.

La definición de lo cultural y lingüístico por parte de los maestros adscritos a esta escuela está ausente porque, si bien son conceptos instituidos desde el “deber ser”, están carentes de una articulación entre la formación docente y el abordaje pedagógico y didáctico como punto de discusión, entre lo que se plantea en las políticas educativas y la formación docente y la práctica. Se acentúa este problema al no reconocer que en casa algunos alumnos están bajo la tutela de los abuelos que aún son monolingües en la lengua hñähñu.

Esto puede generar que de pronto no se pueda reconocer quiénes son o cómo son nombrados “indígenas”, lo que tiene que ver con la crisis de lo identitario, y que es un círculo vicioso en el que, a fuerza de repetir esas prácticas, los alumnos entran en proceso de negar quiénes son, incluso de saber quiénes son, esto puede entenderse en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. ¡No! ¿Quiénes somos en los grupos que formamos en México? ¿Qué lengua hablamos nosotros?

Alumno 3. ¡español!

Alumno 5. ¡español!

Maestro Nato. ¡Nooo! El hñähñu... ellos tienen una manera de hablar (refiriéndose a los Chinantecos) y nosotros en hñähñu decimos nuestras formas también, ¡bien!

Alumnos. ¡Ah! [Los alumnos se miran entre ellos]. (O4Epb.MN25-09-19 AHM16)

En la escuela no se habla hñähñu, entonces me llama la atención la forma en que conduce la pregunta el maestro Nato al abordar un tema sobre los chinantecos, un pueblo originario del estado de Oaxaca, y en ese afán por ejemplificar, insiste en que los alumnos digan quiénes son y los reduce a distinguirse por su lengua, por eso trata de marcar “¿qué lengua hablamos nosotros?” y la respuesta es “¡español!”, en la escuela se habla español y yo no sé si los alumnos sepan que son parte de un grupo distinto a otros.

Esto lleva a cuestionarme qué hace distintivo entre una escuela primaria de escuelas generales a una escuela propiamente de educación indígena, cuyas características son completamente diversas; en ellas los alumnos hablan una lengua y los maestros otra, siendo éste un aspecto vulnerado para la población indígena, en donde no sólo se trata de apropiarse de conceptos nuevos como enfoque intercultural, educación indígena y escuela bilingüe, sin tener claro a qué se refieren, y de qué manera son entendidos por el grueso de maestros que están frente a grupo.

Ese contexto entre indígenas “que han pasado por la escuela” y los que no han accedido o bien apenas se inician en ella, está presente en este apartado, así como lo que implica la relación que hay entre el que habla una lengua indígena y el que no, pero también de aquel que lo sabe, pero impide hablarlo y, entre menos la utilice, se supone que alcanza una posición distinta de la que procede y el trato es distinto. Nuevamente recupero la metáfora “piel negra, máscaras blancas” para apuntalar la importancia del lenguaje porque es a partir de él que revelamos quiénes somos y a dónde queremos ir.

En suma, a lo largo de este apartado se pone de relieve la categoría de indígena, que ha prevalecido es desde una visión lingüística producto de un proceso colonizador que ha repercutido tanto en una conquista externa como interna del indígena, que lo hace atravesar una crisis de identidad a partir de la cual asume que es mejor parecerse a los maestros de escuelas generales, pues no sufren consecuencias sociales y políticas de racismo y desprecio por aquellos que son indígenas. Por tanto, en el proceso para acceder al sistema educativo no saben si es mejor evitar hablar una lengua indígena ni que pocos logran sortearlo para sentirse héroes de la adaptación.

Esto puede leerse desde dos miradas, la primera, desde la inequidad educativa en la que se encuentran este tipo de escuelas: docentes con formación mínima o básica para su ingreso, misma exigencia a escuelas diferenciadas, condiciones socioeconómicas de las comunidades donde se ubican dichas escuelas, migración, falta de recursos destinados para ellos, ser estudiante indígena. Una mirada seguramente simple y sabedora de muchos que incluso puede normalizar que suceda lo anterior. Respecto a la segunda, que trata sobre la negación de la identidad de indígena por sus implicaciones.

Pero no se puede comprender la práctica de un docente si se dejan de lado las condiciones históricas ya descritas, si en ella se obvia la problemática de su acción docente en el subsistema de educación indígena en el sentido de caracterizar cómo son las prácticas educativas y docentes bajo

estas situaciones y especificidades. Torres (2019) plantea que las situaciones desiguales configuran su práctica, pese al derecho de la educación que no es para todos, las modificaciones que se han realizado al artículo tercero constitucional tienen en este último sexenio una posibilidad de mirar la realidad de este tipo de escuelas, pero poco se profundiza en su implementación en términos de equidad, igualdad y derecho a la educación.

Finalmente, el modo en que el maestro se dirige con las autoridades de la comunidad, colegas y padres de familia, en su mayoría monolingües en español, da cuenta de la crisis de identidad que él enfrenta debido a su paso por la escolaridad, ello impide que interactúe en hñähñu, lo que supone que su relación sea comparada con las escuelas generales.

b) Las ausencias constantes del maestro Nato generan desacuerdos en la escuela

La toma de decisiones del maestro Nato desde su experiencia lo coloca como un docente que, debido a ese proceso de escolarización, deviene de un proceso histórico centrado en el despojo o proceso de integración que lo lleva a una crisis identitaria desde su origen y rol, ello lo hace situarse en un contexto donde tiene que lidiar con las implicaciones de su origen y, además, con las exigencias burocráticas del propio sistema educativo. Éstas tienen estrecha relación con la idea construida acerca de las formas de organización que establece el maestro Nato en la escuela que atiende de preescolar a secundaria, en donde se señalan esos mecanismos que operan en las escuelas primarias bilingües. Además, las condiciones llevan a que tampoco se considere la particularidad de los maestros que desempeñan sus funciones en escuelas multigrado.

Desde la función de director, no sólo de la escuela, sino del establecimiento, el maestro Nato va tomando decisiones que no siempre resultan sencillas de asumir, algunas, como negar el uso de la lengua hñähñu, se comprenden desde una dimensión histórica, mientras que otras, como acudir a reuniones convocadas por su autoridad inmediata (supervisión escolar), despliegan incertidumbre sobre las distintas funciones que debe asumir.

En el Sistema Educativo Nacional (SEN) existen diversas funciones laborales entre las cuales están las docentes, directivas o administrativas, pero algunas de las figuras en estas posiciones cumplen dos o más funciones simultáneas, como es el caso de los docentes que laboran en escuelas multigrado (unitaria, bidocente o tridocente) en donde la atención es de uno, dos o tres docentes que atienden a más de un grado, en donde uno de ellos (en todos los casos) asume la comisión de la función directiva. Se denomina comisión porque la persona no ostenta la clave de

director específico (E1483), aunque el maestro Nato si la tiene como director bilingüe. En todo caso, su situación sería con la comisión de docente, de cualquier manera, asume otra función.

¿De cuántos maestros estamos hablando, que se encuentran en la misma situación? En Hidalgo, específicamente en primaria indígena, en donde hasta el ciclo escolar 2019-2020 eran un total de 613 escuelas, para este curso escolar 2020-2021 se dieron de baja cinco escuelas unitarias debido a la escasa matrícula, lo que origino que pasaran a CONAFE. Estadísticamente se advierte que esa es la tendencia, ya que hay escuelas unitarias que se mantienen hasta con un alumno, por lo que las escuelas están organizadas de la siguiente manera: 115 unitarias, 160 bidocentes, 90 tridocentes, 55 tetradocente, 40 pentadocentes, 19 hexadocentes y 129 de organización completa, dando un total de 608 escuelas.

Estamos hablando de un porcentaje significativo que representa a directores comisionados con grupo, sin embargo, a pesar de lo anterior, poco se ha desarrollado al respecto, siendo que sus condiciones de trabajo se encuentran ante una contradicción constante por no tener claro a cuál de sus dos funciones debe darle mayor importancia, pero que dadas las exigencias administrativas por parte del supervisor escolar tienden a enfocarse a la función directiva.

El control administrativo y técnico pedagógico de las escuelas primarias está bajo la figura del supervisor escolar, por lo tanto, en las zonas escolares, los supervisores escolares “cumplen funciones de control de carácter técnico-pedagógico y administrativo, así como de enlace entre las autoridades educativas y las escolares” (SEP, 2010, p. 19). En suma, el supervisor escolar es un representante del SEN en las escuelas, al respecto el maestro Nato menciona lo siguiente:

Maestro Nato. No, pues ayer sí me regañaron en la supervisión escolar... el profe [Tino] intervino también y le digo ¡la verdad!, cuando yo estaba sólo aquí, yo no iba a cursos, yo no iba a reuniones, yo no iba a nada de esas cosas... al fin de cuentas ¡yo no sé mucho! Pero ya estando allá [se refiere a los cursos o reuniones] decía yo “¡mejor me hubiera quedado con mis alumnos!”, pero ¿qué pasaba cuando yo no iba? ¡La maestra le hablaba al comité! [supervisora escolar] y le decía, “¿está el profe trabajando?”, “¡Ah sí está el profe!” [le decía el comité] ... entonces yo le decía al comité... seguramente, le van a hablar otra vez, ¡hay otra reunión y no voy a ir, pero voy a estar aquí! Y así ¡dicho y hecho! ¡Sí, sí es un problema! ¡Porque queda uno bien de un lado y mal del otro! (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM 18-19)

La tendencia homogeneizante a nivel de gestión en una zona escolar promueve el ausentismo del personal en las escuelas. Se tendría que considerar que el personal en una escuela unitaria o multigrado es, antes que todo, personal docente, entonces habría que preguntarse ¿por qué se sigue sosteniendo el mismo formato?

En razón a la expresión del maestro refiere que no acudía porque no lograba cumplir con ambos roles, ser reprendido por acudir refleja que muchas veces las propias exigencias administrativas parten de que todas las escuelas cuentan personal para estas figuras, como la Escuela al Centro, desconociendo la existencia de los docentes que trabajan en escuelas multigrado, quienes por sus condiciones no pueden cumplir con ambas funciones ya que el tiempo destinado a la jornada laboral se satura con las diversas actividades, por lo que se reduce el tiempo destinado al aprendizaje, en donde acudir a los llamados ocasiona labores extra.

Acaso el propio sistema educativo tiene aún la perspectiva homogénea incluso de la gestión, porque a pesar del gran número de escuelas multigrado en la entidad, específicamente en el subsistema de educación indígena, considera un aspecto de menor importancia estas condiciones. Ello se relaciona con el paradigma en que se asumen estas escuelas, porque pareciera que todo está bien y que no ocurre lo contrario. Se cumple con aspectos burocráticos que no permiten pensar en un modelo de gestión distinto para las condiciones de por sí ya excluyentes de las escuelas multigrado en un contexto indígena asumidos por la comisión de director con grupo.

Lo anterior se comprende en esa compleja situación de la doble función en la que se encuentra el maestro Nato, cuando menciona cómo a partir de los tres primeros cursos enfrentó algunos desacuerdos al no acatar disposiciones para acudir a llamados a la supervisión escolar, pero que le beneficiaron en el aumento de matrícula escolar de 15 a 25 alumnos, así se posiciona en la exigencia de solicitar incremento de personal, como él mismo señala:

Maestro Nato. Ah, ¡no!, ¡siempre ha sido unitaria! nada más que, este, cómo se llama [saca cosas, abre el escuche de anteojos y saca una memoria] hubo un espacio y, este, la verdad es que me he venido echando broncas con la supervisión porque hay escuelas que tienen menos [alumnos] que yo y era yo solo... Y le digo... ¿pues qué privilegios? (O2 Epb.MN09-09-19AHM 10)

La gestión hacia arriba, las negociaciones de administración de recursos sin criterio, conocidas como acuerdos internos, se ubican en esa idea de ajustes secundarios que plantea Goffman (2001). La intención de mostrarse como un docente que no falta a la escuela de manera constante ante los padres de familia le ha generado que la relación supervisor escolar-directivo entre en conflicto. Menciona entrar en problemas con la supervisión, así creo que el maestro sabe que un desacato con su autoridad tiene sus implicaciones administrativas, pero al parecer no es un asunto que le preocupe, probablemente por esa participación conjunta escuela-comunidad que ha construido.

A partir de esa relación más burocrática que pedagógica existe la posibilidad de dar sentido al papel del supervisor escolar, en donde la prioridad es cumplir o ser un supervisor que entrega en tiempo y forma toda una serie de requerimientos —como llenado de documentos, integrar información en plataforma y subir calificaciones, por mencionar algunos—. Ello da cuenta de que en las instituciones el sistema de salas, categoría de Goffman (2001), muestra el tipo de relaciones laborales entre estos actores, y que la tecnocracia neoliberal ha ganado terreno en detrimento de la función docente.

Ante esa situación, no interesa generar desacuerdos con los docentes y los padres de familia, ni asimetrías entre esta idea del supervisor reducida al cumplimiento oportuno de documentos y por otro lado, lo que piensa y siente el maestro ante demandas que reconoce como agobiantes al no poder asumir varias funciones a la vez y que a partir de las actividades superpuestas que ha implementado le haya favorecido para concentrar alumnos de las comunidades aledañas a fin de estar en condiciones de solicitar un incremento de personal.

Mtro. Nato. ¡La verdad ando muy apurado con toda la documentación que se tiene! [lo dice con cierto pesar], de hecho ¡ffjese!, han suscitado ¡muchos movimientos! y bueno pues ¡ya tengo un nuevo elemento! [lo dice con alegría] (O1 Epb.MN 03-09-19 AHM08)

En esta parte se aprecia el mecanismo para el incremento de personal pese a tener una matrícula escolar de 25 alumnos, cuando el reglamento establece que para asignar a dos maestros es de 40 estudiantes. El titular de la dirección de educación indígena en el estado de Hidalgo menciona que, de acuerdo con las indicaciones del área de planeación de la SEP en Hidalgo, tienen la indicación de que un maestro sostiene un aula con un mínimo de 20 alumnos, información que resulta contradictoria en todos los casos debido a que en algunas escuelas hay un alumno y un maestro, mientras que dice que el mínimo de alumnos es de 20 por docente, pero el maestro Nato atiende un total de 15 de tercero, quinto y sexto grados, y el maestro Tino a 13 alumnos de primero y segundo grados.

Pero más allá de esas contradicciones de grupos grandes o pequeños en la matrícula escolar, se advierte esa expresión entre incertidumbre y alegría que le representa el incremento de personal al poder encargar a sus alumnos cuando él acude a reuniones convocadas por la supervisión escolar véase.

Maestro Nato. Ya saben, el martes no tuvimos clase, pero ustedes estuvieron trabajando.
Edwin. Sí, pero el maestro [señala hacia el otro salón] no revisó el trabajo.

Maestro Nato. Sí, ya me dijo ¡es que él no puede!

Miriam. Pero sí venía a vernos...

Maestro Nato. ¡Lo importante es que trabajaron! Además, ya empezamos a plantearnos unas metas y hay que retomárlas. Ese día no vine porque nos dieron el libro de convivencia, pero pues ya se les entregó, y ahorita les reviso el trabajo que hicieron ese día. (O8 Epb.MN 04-12-19 AHM 01)

Esta parte da cuenta de la forma en que el maestro Nato asume esas relaciones laborales con su colega, de manera similar a cómo lo hace la supervisora con él, en donde nuevamente se hace presente este sistema de salas en donde el rol del maestro Tino asume el rol de cuidador de los alumnos de otros grupos y además esté al pendiente de sus grupos. Ello no soluciona el problema porque la escuela multigrado es producto de otra circunstancia histórica y de una definición de otro tipo, en este sentido, la multiplicidad de funciones —recordemos que además el maestro Nato es director del establecimiento—. Tener un colega más no necesariamente le satisface en un sentido pedagógico, sino en cuanto al apoyo que tendrá para cubrir sus ausencias y aparentar que las dinámicas de enseñanza son adecuadas.

Debe comprenderse que no es la cantidad de alumnos de una escuela multigrado lo que define la complejidad de su función, puesto que son alumnos de tres grados quienes se quedan sin un maestro mientras éste atiende aspectos referentes a la función directiva que le implica una carga administrativa significativa, pues cumple con todas las funciones de un director efectivo. Esa carga administrativa impacta en su tarea como docente, pese a lo anterior, el maestro Nato afronta diversos retos como director de una escuela multigrado destacando lo administrativo:

Maestro Nato. Porque el miércoles, jueves tuvimos examen de Planea, ¡no, el jueves y el viernes de la semana pasada!, entonces... ya estuvo así... y luego me han traído qué papeles y papeles [hace muecas de fastidio], ayer vino el profe Cefe y dice que urge una relación de alumnos y no hay luz...y luego ¡hoy nos vamos a ir a las once otra vez! vamos a un curso a La Vega dice, de ñññ, sí, es lo que estamos platicando con la señora que estaba aquí [se agarra la cabeza y con pesar lo dice], pues ya le digo... este... ¡ya no sé ni qué hacer! (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM17)

Cuando el maestro Nato menciona que le han llevado papeles se refiere a la carga burocrática, una serie de actividades administrativas como elaboración de informes, reportes, notas, evidencias de acciones, carga de información en sistemas, realización de trámites de becas, inscripciones, boletas, certificados, así como la elaboración de inventario del inmueble, material y mobiliario de la escuela, entre otros muchos aspectos. Este tipo de documentación es solicitada semanal o

mensualmente por los supervisores escolares y también por dependencias del gobierno federal y estatal.

Tales peticiones se hacen en horas laborales, en ese tiempo él debe completar la documentación en condiciones de falta de energía eléctrica. Ante ello recupero lo dicho por Bambrick y Santoyo (2012) sobre las situaciones emergentes que hacen que muchas veces el foco de interés de los directivos que los lleva a que se centren más en lo urgente para dejar de lado lo importante. Covey (1997) establece que todas las actividades se definen según dos focos: lo urgente y lo importante.

La situación es frecuente en la función directiva, lo urgente es entendido como aquello que se debe resolver a la brevedad para evitar complicaciones mayores, y lo importante es aquello que resulta imprescindible para el cumplimiento de los objetivos y metas del establecimiento. Ello nuevamente coloca al director comisionado con grupo y al director efectivo en igualdad de exigencia sin que se tome en cuenta el número significativo de escuelas multigrado en Hidalgo, además, cómo el SEN pasa por alto las condiciones de desventaja de los docentes que enfrentan este tipo de situación, como fallas de energía eléctrica. Me resulta ingenuo, aunque intencional, que se muestren los resultados de pruebas estandarizadas realizadas a escuelas de este tipo, en estos contextos, y se señalen por sus bajos resultados sin considerar la exigencia burocrática hacia los docentes, quienes por dar atención a lo urgente deben posponer lo importante, lo que tiene que ver con la enseñanza.

Sin embargo, hay un dato muy importante en este aspecto, cuando el maestro Nato se ausenta de la escuela, la presidenta de la (APF) le hace notar su desacuerdo, pero la ausencia que preocupa es física, porque debido a las distintas actividades de su función de director, en ocasiones no está con los alumnos, pues realiza otras actividades, hechos que no se le cuestiona, por ejemplo:

Maestro Nato. [Se dirige al maestro Tino] ¡Entonces ahí le encargo a mis alumnos, *porfa!* [tiene reunión con padres de familia].

Maestro Tino. ¡Sí! (O1Epb.MN03-09-19AHM13)

Cobra sentida la expresión del maestro Nato acerca de ya no saber qué hacer, pero sólo cuando tiene que ausentarse la escuela, no cuando se ausenta de la atención con los alumnos, lo que lleva a entender por qué en la práctica se incline, dadas las exigencias, por lo urgente, sin embargo, ambas ausencias se deben a los requerimientos administrativos que generan en él incertidumbre:

Maestro Nato. [Revisa su celular y se acerca] Ya más trabajo, la estadística hasta el miércoles [se refiere al mensaje enviado al celular] lo de control escolar, pero primero lo de participación social ¿esto se llama descarga administrativa? (O5 Epb.MN 06-10-19 AHM 22)

Las expresiones del maestro están ligadas al malestar que produce el llenado de un sinnúmero de requerimientos administrativos. De acuerdo con Ander-Egg (2005), el malestar docente se manifiesta cuando tiene agotamiento emocional y físico, presentando estrés, desencanto hacia su trabajo y sintiendo que la profesión que ejerce no sirve de mucho; ello implica una serie de aspectos que, desde la visión docente, pueden generar incomodidad debido a tener que entregar información en formatos físicos y plataformas digitales, así como la duplicación de solicitudes y registros que muchas veces no tienen un sentido claro y representan un gasto de tiempo considerable.

Maestro Nato. [Sigue leyendo el mensaje que le llegó al celular, un archivo] Primera sesión: 8 de octubre, mañana lo de participación social, segunda sesión 13 de enero [los alumnos leen en voz alta, él sigue leyendo]. Tercera sesión 18 de mayo, pero lo que viene ¡es mañana!... bueno ¡ya tengo los nombres, ya está todo, ya nada más es subir! [a una plataforma digital], lo bueno es que desde el 22 o 23 que regresamos, [nuevamente lee el mensaje desde su celular], el día jueves me llegó un mensaje de participación, ¡no! de padres de familia de asociación, de asociación de padres de familia y pensé que era escribir los datos que faltaban, pero...lo busqué y nunca encontré ¡qué faltaba!, entonces no sé, podrá ser de otra escuela que está mal... Ya llené todo, ya entregué todo, ya me firmaron de recibido, pero me llega ese mensaje. Y no le encuentro el error ¿quién sabe? El problema es lo de participación social ¡tantos y tantos programas y al final no hay nada! (O5 Epb.MN 06-10-19 AHM23)

Como el maestro menciona, esta revisión implica tiempo para su revisión y finalmente raya en lo absurdo porque no hay un control o seguimiento en esas plataformas, que lejos de ser un recurso, no permiten optimizar tiempos. Además, los mensajes que le llegan al maestro Nato vía WhatsApp para llenado de documentación optimizan el trabajo para quienes laboran con la supervisora escolar, ellos se deslindan de la entrega física de oficios de las escuelas a su cargo, seguramente por la ubicación dispersa de las escuelas que son de su cobertura. Este aspecto coloca en desventaja al director comisionado con grupo, la afirmación de “tantos y tantos programas y al final no hay nada” tiene que ver con el destino y finalidad de la entrega de documentos administrativos aunados a la falta de coordinación de los distintos programas, problemática latente ante la necesidad urgente, la duplicidad de exigencias, lo que hace que lo burocrático origine aún más trabajo para un director que atiende grupos.

El maestro Nato con sus tres grados de 15 alumnos no puede acceder a un piso parejo en el ámbito administrativo al existir la misma exigencia burocrática para escuelas de organización completa, donde hay un director efectivo sin grupo, y escuelas multigrado, factor que parece no ser objeto de análisis.

A su vez, la condición de desempeñar diversas funciones en un mismo plantel educativo va generando un grado de molestia importante debido a que existe una sobrecarga de tareas, como lo menciona Martínez (2003) “la acumulación de actividades aboca a menudo al profesor hacia el agotamiento” (p. 15), el cual finalmente viene a reflejarse en situaciones de estrés constante que agita emocionalmente a este tipo de directivos. Agotamiento que se suma a que la mayoría de las veces el llenado de documentación en plataformas digitales se dificulta más porque no cuentan con los recursos informáticos para un correcto funcionamiento, a esto se le agrega el tránsito que ha pasado el maestro Nato en el llenado de documentación de física al uso de plataformas con problemas de conexión, saturación y dudas acerca del llenado, ya sea por no tener claras las precisiones o por la falta de formación digital. Esta modalidad surge a partir de marzo de 2020 con el aprendizaje a distancia, ante esto el maestro menciona cómo va sorteando esta serie de dificultades:

Maestro Nato. [Él estudió en una telesecundaria]. Todavía tengo los elementos de la telesecundaria y pues con esta modalidad actual del trabajo a distancia, pues no es tan fácil, de decir no pues este ¡sé conozco! Este...es fácil, es este, es este es algo que ya sabemos ¡no! Ha sido una etapa muy complicada, más, sin embargo, pues este creo que la, la curiosidad, la inquietud de uno, pues a veces es como uno supera los problemas...pero también se debe a que cuando mis hijos fueron a la secundaria yo les compré una computadora y pues en los tiempos de los fines de semana, pues yo les decía permítanme manipularlo, tratar de aprender, de explorar los programas ¡mi escuela siempre fue la práctica, siempre fue la práctica! (E1Epb.MN.26-08-2020AHM19-20)

No es la intención victimizar al maestro Nato con sus condiciones originadas en el contexto de la comunidad, además si se toman en cuenta la edad del maestro y las exigencias del llenado de las plataformas virtuales, así como su esfuerzo autodidacta en cuanto a su exploración, aprendizaje y llenado de documentación, es comprensible la dificultad que experimentó. Todo este proceso de incertidumbre se vive en lo solitario, sin apoyo de las autoridades educativas que se limitan a exigencias administrativas y la demanda de los padres de familia porque no se ausente de la escuela. Los retos que implica para el docente comisionado en la dirección de una escuela bidocente, ante las desigualdades en las exigencias burocráticas para todas las escuelas, sean

multigrado o no, se invisibilizan, la exigencia es la misma y con ello se hace presente la ausencia de acompañamiento pedagógico ante las necesidades del profesorado.

Esta incertidumbre tiene que ver con cómo se vive en dicho momento de acuerdo con la experiencia laboral y al rol que se desempeña, con las indicaciones y asesorías que recibe, si es que las recibe, la interpretación que le da y la ejecución de éstas al momento del llenado, pero por lo regular siempre se da en solitario para todo aquello que implique ser docente, de ahí que asume que va aprendiendo.

Sobre todo, en esta idea que plantea tratar de aprender, de explorar los programas, habla de su experiencia práctica y de esa necesidad que el maestro Nato enfrenta en el desarrollo de su práctica, pero tendiente siempre al asunto burocrático, que no se si sepa para qué y cuál es el destino de toda la información o documentación que se le solicita, incluso, pensar cómo ese aparato burocrático es quién coloca a la gestión institucional por encima de la práctica docente.

Si bien es cierto el maestro Nato tiene estudios de Normal Básica y licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria para el medio indígena plan '90 en UPN-H, en la práctica, menciona que se enfrenta con situaciones cotidianas como el llenado de documentos en plataformas virtuales sin tener una formación para ello, lo que lo ha llevado a hacerse de elementos de autoaprendizaje en su propio hogar. En esta cotidianidad Mercedes y Sánchez (2017) discuten que en la práctica misma los docentes dan sentido a su experiencia y saberes que la construyen desde sus propias representaciones, por tanto, esas formas de apropiarse de la docencia —aprender en la práctica— me remite a una tradición en la cultura magisterial que sobrevive en la transmisión de saberes y experiencias, de ahí que el maestro Nato, a pesar de enfrentarse a la carga administrativa, en la interacción entre sus colegas directores y de su propia experiencia encuentra el modo de apropiarse de conocimientos, técnicas, estrategias que a otros y a él le han resultado.

En suma, en este apartado se hace presente cómo el enfoque administrativo estandarizado de gestión con el que operan las escuelas, independiente de las circunstancias y particularidades de las escuelas multigrado, en donde los docentes cumplen diversas funciones, impide el cumplimiento de la normalidad mínima, debido a ello optan por subordinar lo pedagógico ante la presión permanente del ámbito burocrático.

c) La importancia del autorreconocimiento del maestro en la comunidad

Como se pudo mostrar en los apartados anteriores, se reconocen tres ideas principales. La primera es referente al conflicto que le ha generado al maestro Nato ese pasar por la escuela, tendiente al proceso de integración desarrollado en el apartado anterior, que lo lleva una crisis de identidad social sobre todo en educación básica. La segunda aborda las condiciones de desempeño de las diversas funciones correspondientes a un el establecimiento que alberga a las tres escuelas. La tercera tiene que ver con las anteriores debido a que en su conjunto hacen que tome decisiones que, en muchos casos, le provocan malestar. Ante ello es importante para él ese reconocimiento por lo que dice haber hecho en el establecimiento.

Dichas decisiones son producto de lo que ha construido respecto su profesión, primero se toma en cuenta el modo en que es nombrado o reconocido en la comunidad, noción que coincide con el marco normativo que regula la educación en el país según el Artículo 10 de la Ley General de Educación (2016), en donde se establece:

Se entenderán como sinónimos los conceptos de: educador, docente, profesor y maestro, sin importar el nivel educativo donde se desempeñen. Aun cuando en la cotidianidad escolar y académica, sí es posible percibir el uso de una denominación u otra en los distintos tipos y niveles educativos. No obstante, para efectos de este trabajo, emplearemos como sinónimos profesor, maestro y docente. (p. 5)

En este sentido la idea de maestro que se ha construido es referente al modo en que éste tiene contacto con los estudiantes y padres de familia, esto que se distingue como la docencia reconocida como base fundamental del Sistema Educativo Nacional. Sumado a ello, es importante recordar que el maestro Nato llega al establecimiento en 2016, justo en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), quien en su toma de protesta anunció una reforma educativa que abriría una etapa de cambios profundos en el sistema educativo basada en dos pilares “1) la creación del Servicio Profesional Docente y 2) el fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa” (IBD, 2018, p. 29). Imagen asociada al problema educativo que, según esta administración, tenía que ver con los procesos de ingreso, promoción y evaluación de los docentes, por lo que el enfoque de solución fue la evaluación educativa.

Debido a la intención de las políticas de evaluación docente, Igartúa (2016) destaca el cuestionamiento por parte de diversos sectores a nivel federal y estatal debido a, entre otros aspectos, los mecanismos para medir la idoneidad del magisterio. Los medios de comunicación se volcaron en una campaña de denostación respecto a la negativa del magisterio por ser evaluado,

lo que derivó, a partir de su aprobación, en recuperar la rectoría de la educación, lo que provocó una serie de tensiones entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

En ese contexto el maestro Nato se enfrenta al establecimiento que alberga a las tres escuelas, situación a la que se suma a la idea construida respecto a lo que le significa ser maestro de educación indígena y a una serie de exigencias propias de las funciones que desempeña. Además, su profesión es señalada en esa campaña mediática, así se llega a percibir el malestar que le genera todo lo anterior en su entorno inmediato, al respecto refiere lo siguiente:

Maestro Nato. ¡Yo no le creo a la supervisora! El curso pasado ¡al final! pidió las fechas de las clausuras y sé me molestó, porque yo le dije ¡ahí en la reunión de directores! que yo le entregué la fecha desde inicio y pues por eso me doy cuenta que ni lee. (O1 Epb.MN 03-09-19 AHM10)

La no credibilidad respecto a la información que se solicita desde la supervisión escolar apunta a la tendencia evaluativa que adquiere un carácter preponderante en el trabajo de gestión de las autoridades. Ésta pierde su sentido ya que se reduce a un quehacer burocrático que consiste en demandar información que seguramente le solicitan también, sin que se consideren las condiciones de los maestros que se ubican geográficamente lejos de la cabecera de zona, como el traslado continuo para atender información y documentación que no permite atender lo pedagógico.

En esa la intención de optimizar la exigencia burocrática, el maestro Nato plantea como una de las actividades prioritarias en el establecimiento la reunión de organización sobre las actividades del curso escolar, entre ellas agendar fecha de clausura, en ese sentido se comprende la molestia que muestra el desencanto que le produce entregar lo que él denomina su plan de trabajo, pues la supervisora parece no valorar la anticipación de entrega de documentación y datos que sabe que se piden año con año sin objetivo alguno.

El maestro menciona que la supervisora escolar no lee la documentación, un poco en el sentido de que la duplicidad de información que se solicita es producto de una mala organización, en este caso, de ella. Al parecer para la autoridad inmediata no es relevante la entrega oportuna de documentación, pero además ¿qué hace con la información que recibe?, esto tiene que ver con la idea de lo importante que es “sentir que lo que hacemos es útil y sirve para algo, da fuerzas para trabajar, aun en situaciones poco favorables” de Ander-Egg (2005). Este tipo de situaciones, entre la exigencia de la supervisora escolar y el cumplimiento del maestro Nato, muestran que al final

su esfuerzo no es valorado, por tanto, se desilusiona y desmotiva, como se aprecia en la expresión siguiente:

Maestro Nato. Pero, pues ya estoy viendo que, a ver qué pasa, aguanto este ciclo y lo que salga es bueno, eh eh ¡sí!, ¡sí, buscarle! ¡Ya que, como dicen, ya estoy haciendo mérito! Sí, porque si no, este, no, pues estoy viendo que mucha de sus personas, de sus gentes de la autoridad, pues si los está, los está apoyando, pero digo neee, pues de ahí de, de aquí a mi casa son 21, 22 minutos. (O2 Epb.MN09-09-19AHM 12)

En este discurso se hace presente el desgaste emocional y fatiga, en una “aguantar” que tiene que ver con distintos factores, sumatoria de micro situaciones estresantes, no sólo de carácter laboral, sino que también inciden con otros problemas que devienen de asuntos personales, aunque aquí menciona una situación laboral. En cuanto al apoyo y al mérito expresa un significado importante: el aprendizaje experiencial en las instituciones y las recompensas que se han legitimado en él. Hacer mérito en la cultura magisterial tiene un sentido en relación a un docente que se incorpora a una zona escolar, el “nuevo” debe ir a la última escuela de la zona, sólo así puede ir acercándose a comunidades más cercanas de la cabecera de supervisión escolar, a este tipo de prácticas les llaman “acuerdos internos de zona” por lo que es importante considerar que, en estos términos, cuando el maestro Nato se refiere a mérito, se trata de “las recompensas” que otorga la supervisión escolar en cuanto a trabajos, recomendaciones, amistad con los docentes, es decir, tienen mérito sólo aquellos que reúnan ciertos requisitos implícitos, y una vía para su obtención de clientelismo. Éste es, sin duda, uno de los problemas más críticos para el funcionamiento de la meritocracia en la esfera pública, éste produce redes informales que cuentan con un código propio, lo que Tosoni (2010) menciona como redes de favores mutuos.

Esta parte es interesante, porque aun cuando el maestro Nato no expresa de manera clara por qué después de 39 años de ser docente lo ubican en una escuela unitaria, se infiere que se debe a esa idea de hacer mérito que tiene y que no pudo cumplir en la escuela que le antecedió al establecimiento que alberga a las tres escuelas. Incluso, puede ser éste un detonante para percibirse como poco valorado en esa zona ante su trayectoria, pero justo por esa experiencia reconoce que tanto la relación con la supervisora escolar como la información vertida del SNTE es algo que le molesta en razón de que el clientelismo también es parte de las lógicas del sindicalismo docente (Tosoni, 2010), como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. Ya ve ahora el pleito entre los que no están con los del SNTE, ahora ¡se ve muy claro! que ellos lo han propiciado, porque se ven los beneficios que han tenido los

propios líderes y eso es lo mismo que la misma gente ya no cree tanto y no pueden hacer nada, sólo son intimidaciones, y luego ¡tantito que uno, que otro se lo cree! no están acostumbrados a estar en contra de ... sino, bueno, pues yo creo que... sí se darían otras cosas, pero sí es lo que se ha venido viendo y ya por último uno dice, bueno, pues ya ¡pues yo, la verdad! ya estoy pensando ya muchas cosas, a veces digo “¡le sigo, le sigo un rato más!”, o luego digo, “¡no ya no!” (O9Epb.MN06-12-19AHM03)

Esta idea construida sobre las intimidaciones tienen su origen en la informalidad, incluso en la falta de criterios en la que operan los secretarios delegacionales en cada zona escolar, muchas veces, sin tomar en cuenta que se trata de una función temporal en la que su manera negativa de impactar con sus compañeros influye en la valoración de sus mecanismos para intimidar a sus compañeros, al mismo tiempo se aprecia la indefinición e informalidad con la que se avalan dichos mecanismos con la supervisora escolar, ello hace que se fortalezca el autoritarismo y el corporativismo oficial y sindical.

Es importante tener presente la complejidad del papel del maestro, ya que se ha advertido que está atrapado en una serie de funciones tendientes a atender requerimientos de carácter “urgente”, definidos como asuntos referidos a las distintas funciones que desempeña, pero también con asuntos que involucran al SNTE. De pronto, la cultura magisterial transita en creer que cuando alguien ingresa al magisterio en automático se sabe a qué se va a enfrentar y las figuras con quienes establecerá relación, en este caso en lo institucional y lo sindical, en ese sentido el maestro Nato se enfrenta a formas particulares de operar del sindicalismo en lo que para el docente constituye su mundo inmediato la escuela y zona escolar.

Al interior de cada zona escolar se hace la elección de delegados por parte del comité delegacional, cargos sindicales que se asumen a fin de hacer cumplir los fines del SNTE entre los que destacan “defender los derechos laborales, sociales, económicos y profesionales de sus miembros” (SNTE, 2019, p. 16), fines que se cumplen siempre y cuando se acaten acuerdos informales, entre ellos la figura de secretario delegacional³⁴, quien tiene estrecha relación con los mandos altos sindicales.

Esos acuerdos informales o internos, como se conocen, tienen que ver con esta idea de Goffman (2001), los cuales nombra ajustes secundarios, son aquellas prácticas que se realizan sin

³⁴ El secretario delegacional, es el representante sindical de las delegaciones sindicales, es decir se conforman comités delegacionales en las zonas escolares donde hay de veinte a ciento cincuenta miembros como máximo de docentes, como parte de la estructura del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

desafiar directamente al personal, por ejemplo, para ser acreedor a un cambio de centro de trabajo se deben obtener satisfacciones prohibidas, o bien, lícitas, pero por medios prohibidos: los privilegios.

Así se advierte una contradicción entre el deber ser y lo sucede cotidianamente, parece que al maestro Nato le cuesta lidiar con esta figura de secretario delegacional cuando menciona las intimidaciones, seguramente para él los mecanismos que se utilizan son consecuencia de no someterse a redes de favores mutuos, pero que inciden en su desempeño. Intimidaciones que se confabulan entre las figuras de supervisión escolar y secretario delegacional, pero que en la medida que se asumen se construye una micro meritocracia, la suma de recompensas y calificaciones individuales en la zona para poder ser acreedor al mérito en una zona escolar. Ello que tiene que ver con las calificaciones que se tenían en ese momento histórico en relación con el docente idóneo y no idóneo, y con qué tanto ambas condiciones marcan la desigualdad en la que se ubican los maestros como barrera para arribar a beneficios que se pagan sólo si se asumen esos méritos establecidos al interior de una zona escolar. Es inevitable advertir el conflicto que existe en esta proliferación de desacuerdos que el maestro reconoce.

Maestro Nato. Ah, qué cosas, pues sí, aquí en la zona ya ve cómo se dan las cosas, y pues aquí hay muchos [maestros] jóvenes y que obligan a este, no es que no, no, no, no es que no se dan cuenta, sino que algunos... por supuestos favores, por supuestos favores, no quieren levantar la mano. Entonces, luego lo que se ha venido dando, sobre todo, ¡muy seguido, muy seguido! Por ejemplo, ahorita lo de la credencialización del SNTE, están diciendo que no tienes derecho a la caja, que no tienes derecho al ISSSTE, que no tienes derecho a no sé qué tantas cosas... ¡pero sí tienen derecho! Es lo que le digo a varios, bueno, la caja es mi dinero, me corren, a lo mejor afecta un poquito en el sentido de que uno está acostumbrado a ahorrar, pero... ¡es mío! ¿Entonces? ¿por qué me quieren condicionar con esta situación? Y así muchas cosas. (O9 Epb.MN 06-12-19 AHM 02)

Nótese la influencia sindical apoyada en relaciones laborales y personales que se hace presente en el ámbito inmediato del maestro, y es justo en esta parte que se advierte la invisibilidad de un punto importante de tomar en cuenta, ya que esa idea entre los que apoyan al SNTE y los que no se comparte entre los maestros. El maestro Nato la reconoce al enfatizar el temor ante “levantar la mano”.

La numerosa membresía del SNTE redundaba en un monto cuantioso de cuotas sindicales (equivalentes al 1% de los salarios), que se transfieren desde la Tesorería de la Federación a la dirección nacional del magisterio (en el colegiado de finanzas) y ésta a su vez entrega a las diversas secciones sindicales en los estados, lo que le permite castigar la disidencia o, en su caso, premiar las lealtades de los seguidores. (Raphael, 2007, p. 107)

Se entiende que oponerse o levantar la mano tiene como consecuencia el castigo, lo que seguramente ha generado mantenerse al margen de la vida sindical, incluso parece estar en contradicción con la idea de lo que se atreven los maestros jóvenes y los maestros como él con experiencia, como se reconoce en la anterior expresión sobre el derecho. Pero más bien se refiere a las formas particulares que asumen aquellos docentes interesados en ascender pese al condicionamiento y hostilidad en el trato. No sólo se enfrenta a una serie de exigencias burocráticas que generan malestar por la incidencia que ocasiona no cumplir el calendario escolar que la misma SEP establece, sino, además, tiene que lidiar con varios conflictos en el ámbito laboral. El maestro considera como agresión que se le intimide en esta hostil relación que se va generando. Acciones que interfieren la afección de valores morales como los sentimientos y autoestima de los docentes; en este punto es importante recuperar el concepto de *mobbing*, anglicismo que significa acoso moral o psicológico en el trabajo, aquellas conductas violentas e intimidatorias que perturban y desmotivan laboralmente mediante esa comunicación hostil.

Con el pasar de los años y del cambio social, la profesión docente ha enfrentado una infinidad de problemas. Para García (2011), el rol de profesor se ha transformado porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades y por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. Ha pasado de ser una profesión reconocida y valorada por su trascendencia social, a ser criticada. Ante esta exigencia e intimidación, se desencadena en el maestro Nato una frustración causada por no ser reconocido, incluso ante los tutores de los alumnos se ve expresado este sentimiento:

Abuela. Es que Pablo es muy grosero y creo que no entiende y pues... ¡yo no sé qué pueda hacer usted, profe!

Maestro Nato. Pues lo que yo podría hacer [irónico] es dejarlo fuera de la escuela.

Abuela. [Interrumpe] ¡Es que mi niña!

Maestro Nato. [Interrumpe, molesto]. Pero dejarlo ¿que generó también? Ustedes saben ¡yo no les puedo mentir! ¿Acaso llevamos tres, cuatro meses con él? ¡Nooo! ¡Llevamos tres años tratando el asunto y en esos tres años ha mejorado, yo digo! Pero a él también hay que hablarle cada situación que pasa, le he hablado, ustedes son testigos, yo no lo dejo...

Abuela. Pero su vocabulario.

Maestro Nato. ¡Sí!, pero cuando eso sucede es cuando ellos andan solos. Porque aquí adentro, o dentro de la cancha, cualquier palabra mala, cualquier palabra grosera, les llamó la atención, no nada más Pablo sino cualquiera, ¿qué son? ¡Pues es nuestra sociedad! Y pues sabemos que cuando se junta con la gente grande, vienen y hablan lo que escuchan. Por ejemplo, en estos días que nos fuimos de vacaciones ¡de regreso la primera semana se

había escuchado!, y les hablé, aquí están todos, todos les digo que venimos a la escuela y yo les dije una vez y disculpa que te lo diga.

Abuela. Mjum (O6 Epb.MN 09-10-19 AHM13)

Este diálogo pone de manifiesto la poca tolerancia del maestro respecto a conflictos o problemas que enfrenta en la cotidianidad, cuyo trasfondo tiene que ver con su estado emocional, como se puede observar, ese día pudo haber tenido situaciones del ámbito personal o laboral o ambos, lo cual causo esta reacción. Lo que no se dice, pero está presente, produce enojo junto con las recomendaciones de la abuela respecto a lo que debe hacer, sin que ella reconozca las condiciones en que realiza su trabajo. Su malestar es un problema latente, uno de los factores que generan lo anterior es la inconformidad resultante en el reclamo de la abuela. Desde los planteamientos de Ander-Egg (2005) esto se debe a la incapacidad en la resolución de problemas, esa mezcla de sentimientos y emociones puede generar desagrado por lo que hace que no es reconocido, a pesar de los esfuerzos que se hacen y que se enfatizan en las expresiones de la abuela sobre lo que hace el maestro Nato.

Abuela. Desde chiquita le han hecho eso, entonces... pero yo he visto que la compañerita que le hacía eso, yo veo que ya ha tratado de cambiar, porque yo le pregunto y ¿cómo vas con ella?, ya ha tratado de mejorar, pero... ahora escucho de Gabriel y de Pablo y últimamente he escuchado que Gabriel hizo esto, que Pablo hizo esto, que me quería pegar, que me dijo esto, entonces yo le digo que aquí no está para escoger, así como para reclamarle, son niños igual y tienen derecho.

Maestro Nato. Pues yo aquí no he visto nada [serio y molesto].

Abuela. ¡Yo creo que lo que hace falta aquí! ... porque ¡sí hemos hecho reunión, pero no hemos hablado de eso! yo me acuerdo que a las reuniones que he venido no se ha ventilado así, yo como le digo no vengo a decir que mi hija es perfecta.

Maestro Nato. Mjum [molesto].

Abuela. Yo sé que ella también tiene sus errores, porque siempre cuando le hablo porque luego dice que sí y luego que no y no hablo que ella es perfecta, pero sí, pero yo creo que sí se debe hablar de eso...

Maestro Nato. [Interrumpe] ¡Perdón señora, pero esta reunión que tuvimos, lo retomamos...! [molesto].

Abuela. ¡Pero no muy bien!

Maestro Nato. ¡Lo retomamos!... (O6Epb.MN09-10-19AHM16)

Ante el reclamo y la perspectiva de que no hace las cosas bien según la abuela, acrecentó la problemática, el maestro parece no estar dispuesto a aceptar que no está al pendiente de los alumnos. A ello se suman varias situaciones que le causan molestia, como la exigencia de la supervisora, la intimidación del secretario delegacional. El reclamo de una tutora es la gota de agua

que derramó el vaso, desata todos los desequilibrios latentes, por eso es comprensible esa reacción desafiante. Si bien la abuela parece no percatarse o no interesarle que el maestro se moleste, arremete diciendo lo que ella ha pensado debería hacerse:

Maestro Nato. Lo que podemos hacer es hablar con los padres y con los niños, eso es lo que pudiéramos hablar.

Abuela. Pero no las pasamos hablando y ¡nada!

Maestro Nato. ¡No, pues no!

Abuela. Yo no sé si se pudiera, pues... ver un psicólogo.

Maestro Nato: Pues sí, pero desafortunadamente ¡yo hago mi trabajo, yo hago lo que me corresponde, hasta lo que no se imagina usted! Imagínese si yo enlisto lo que yo hago por ellos [alumnos], ¡no, pues ustedes van a decir no me consta, no esto, no aquello! Pero yo creo que este ¡sí! Eso de traer un psicólogo pues está bien, pues sí un especialista pues no es que este mal, pero...eso requiere un gasto, requiere dinero, ahora pedir un psicólogo en las presidencias ¡sí tiene un psicólogo! Pero ustedes saben lo que he venido haciendo, o sea no es que yo sea pesimista, pero el psicólogo que venga pues va a venir un día, con una plática y ¿cree que con eso se va a disipar todo? ¡En fin! Por experiencia en el preescolar de un sobrino pues venía eso ¡un especialista! A la escuela... [los alumnos empiezan a hablar].

Maestro Nato. ¡Niños, ahorita empezamos! [grita], y pues iba a la escuela con conferencias, pero con ¡10 mil pesos! Y esa conferencia era de dos o tres horas y se fue esa cantidad. (O6Epb.MN09-10-19AHM18)

Ver que lo que él propone se invisibiliza, ante la opción de ver un psicólogo le supone una especie de vacío en su rol como docente, así falta de reconocimiento de sus propuestas, en ese sentido cree que no se dan cuenta de lo que hace, parece sentirse con presión psicológica o mobbing por parte de algunos padres que lo responsabilizan más allá de la propia tarea que tiene como maestro, pues desde su visión, el asunto no es algo que le competa resolver. Un docente desanimado respecto de la utilidad de su trabajo no puede ofrecer una enseñanza de calidad, véase en la reacción del maestro al gritar. Lo que le sucede tampoco es ajeno a una situación personal, coincido con Ander-Egg (2005) en que el estrés laboral y las dificultades para realizar el trabajo, al alcanzar un límite, causan el síndrome del quemado.

De acuerdo con la perspectiva del autor, los factores que producen ese malestar docente tienen que ver con el síndrome del quemado, caracterizado por el agotamiento emocional causado por la sumatoria de micro situaciones estresantes, no sólo de carácter laboral, sino personal. El autor afirma que sentir que lo que hacemos es útil da fuerza para trabajar, aun en situaciones poco favorables. Pero la sensación de fracaso y frustración profesional va deteriorando al docente, que se vuelve desilusionado, apático y desmotivado. Este desgaste emocional y fatiga física es para

algunos la enfermedad profesional de mayor prevalencia en la docencia, pero que es poco atendida. Un ejemplo es el siguiente fragmento:

Abuela. Bueno Maestro ya no le quito más su tiempo [se despide de mano].

Maestro Nato. No, pues yo tengo hasta las dos de la tarde.

Abuela. ¡Si! Pero para los niños ¡no para mí! [se ríe].

Maestro Nato. ¡No, señora, no se preocupe!

Abuela. ¡Hasta luego! [se retira].

Maestro Nato. ¡Hasta luego!... ¡ay! [suspira] ¡Perdón! No venía preparado para lo que... [ve a Denis, quien se tapa la cara con el cuaderno]. ¡No te tapes, Denis! Bueno... ¡Buenos días niños!

Alumnos. ¡Buenos días!

Maestro Nato. ¿Cómo estamos?

Alumnos. ¡Bien!

Maestro Nato. Ustedes están bien ¿y yo?

Alumnos. ¡Mal!

Maestro Nato. ¡Y yo estoy mal! (O6 Epb.MN 09-10-19 AHM20)

El hecho de que el maestro se sienta emocionalmente cansado cuando se despide de la abuela puede pensarse como contradictorio porque no se sabe cuándo ni cómo van a suceder ese tipo de situaciones, en su dicho da muestra de lo que le significa enfrentarse a estos hechos que le causan sufrimiento y un deterioro en lo profesional y en lo personal, evidente al expresar que se encuentra mal.

Previo al reclamo de la abuela tenía un estado de ánimo distinto, esto lleva a pensar que hay días buenos y malos en la escuela, estados cruciales en su toma de decisiones. En ocasiones, a lo largo de los apartados anteriores, el maestro ha mencionado el tema de jubilarse, de quedarse o no en la comunidad, puede que el siguiente párrafo explique el tema:

Maestro Tino. ¿Y no ha pensado ya en jubilarse, profe?

Maestro Nato. No, sí estuvo, pero bueno es lo que estoy revisando bien, pero es lo que varios me dicen ¡que todavía tengo pila! Pues sí, a lo mejor ya un poquito de cansancio, a veces me dicen los jóvenes de la secundaria ¡vamos a jugar! Y pues ¡todavía puedo! Yo creo que todavía me quedo un rato. (O9 Epb.MN06-12-19AHM04)

Considerando que el maestro presente algunos rasgos del síndrome del maestro quemado, producto del mobbing ejercido por varios actores sobre él, se advierte la necesidad de reconocimiento lo hace ser un maestro que desea que quién es y lo que hace sea visto y valorado. Lo anterior no refleja una falta de interés por su trabajo, sino una carencia de autoestima y un débil auto concepto como docente. Se observa la importancia que tiene para él cómo es visto por los otros y cuando se

escucha motivado por otros logra mirarse a sí mismo y decir “¡todavía puedo!”. Coincido en que el auto concepto y la autoestima son componentes esenciales de la personalidad, al respecto recupero la noción de Cerviño (2008), quien de forma sintética menciona que el auto concepto equivale al conocimiento que alguien tiene sobre sí mismo, mientras que la autoestima se refiere al valor que la persona se atribuye a sí misma.

La autoestima de los docentes tiene que ser un elemento importante para su desempeño, pues permite un equilibrio en su estabilidad emocional pese a las exigencias de su rol. A falta de ella, el maestro sufre y proyecta su sentir en la práctica docente. Además, ésta es necesaria ante las condiciones laborales de los maestros que se ubican en este tipo de escuelas como nuevos en la zona, ya sea por inicio de su carrera o como castigo. Se advierte un malestar ante las conductas intimidatorias ejercidas por la supervisión escolar, el dirigente sindical y algunos padres de familia, pues que perturban al docente, lo que hace que se sienta desmotivado laboralmente.

En ese sentido, algunos hallazgos principales como la inequidad educativa y las condiciones de infraestructura y equipamiento del establecimiento, circunstancias en las que un docente que labora en una escuela multigrado se ve atrapado en cuanto a su práctica educativa, entendida como:

El conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos: se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. (Pérez, 2016, pp. 3 y 4)

En esa lógica el maestro pone de relieve la práctica educativa de gestión y organización del establecimiento, se centra más en el equipamiento y sostenimiento de las diferentes necesidades básicas que parece advertir como son materiales educativos, equipamiento y sostenimiento de cuotas que los miembros de la comunidad aportan en aras de retribuir las actividades superpuestas que el profesor llama como iniciativas.

También hay situaciones poco visibilizadas, no se puede comprender la práctica docente de un docente bajo las condiciones ya descritas a lo largo del capítulo si se obvia la problemática de su acción docente en el subsistema de educación indígena en el sentido de caracterizar cómo son las prácticas educativas y docentes bajo estas situaciones y especificidades. Quedan de relieve las situaciones desiguales que configuran su práctica, en donde el derecho a la educación no es válido para todos, las modificaciones que se han realizado al Artículo 3º constitucional tienen en

este último sexenio una posibilidad de mirar la realidad de este tipo de escuelas, pero poco se profundiza en términos de equidad, igualdad y derecho a la educación.

Finalmente, el modo en que se dirige a las autoridades de la comunidad, colegas y padres de familia, en su mayoría monolingües en español, da cuenta de la crisis de identidad que enfrenta el maestro a causa de su paso por la escolaridad, lo cual impide que interactúe en hñähñu, pues ello supondría que su práctica fuese comparada con la de las escuelas generales y con ello el sesgo de la educación indígena.

CAPÍTULO II.

LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL MAESTRO NATO EN EL AULA MULTIGRADO

En el primer capítulo de este trabajo se abordaron dos nociones: la gramática escolar y la concepción respecto a la organización de una escuela multigrado. Este capítulo se centra en la dimensión áulica pero no de un aula común, sino multigrado, con sus particularidades. En dicha línea se recupera la aportación de Vergara (2016) respecto a que “los saberes, creencias, valores [son los] que ayudan a prefigurar el hacer de un profesor como docente” (p. 97), desde éstos el maestro define las acciones educativas consientes e intencionadas que lleva a cabo en el aula multigrado y que se manifiestan en la forma en que atiende y se relaciona con el alumnado de manera simultánea, así como en su organización del conocimiento.

Las formas de acción del maestro Nato en el aula multigrado están relacionadas con su noción de práctica docente, un concepto complejo debido a que cada docente tiene significados diferentes, lo que hace que la práctica sea única e irrepetible, pues “se constituye en torno al ejercicio de los profesores y que cada práctica es influenciada por los diferentes significados que estos han construido sobre ella, en torno a su formación y a su historia personal” (Vergara, 2016, p. 77). Lo anterior se complementa con las características de la práctica docente que definen Fierro, Fortoul y Rosas (1999) como dinámica contextualizada y compleja, además de una forma de la praxis que corresponde a determinada realidad.

1. El aula del maestro Nato

En esta dimensión se concentran tres elementos fundamentales: las condiciones de infraestructura material y curricular; la estructura material y la estructura comunicacional, éstos bajo una perspectiva histórica acerca de cómo se da el surgimiento y consolidación del aula de clase. Se considera que el “argumento central es que el aula de clase es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades” (Dussel y Caruso, 2004, p. 30), en esta idea radica la importancia de comprender constitución del aula, un espacio educativo privilegiado en donde se desarrolla la práctica docente.

El aula, entonces, tiene una lógica en su estructura; en este apartado se identifican las continuidades y las innovaciones que han ocurrido en ese trayecto histórico. Lo anterior se indaga en tres líneas que forman parte de la gramática escolar se ha construido en el aula el maestro Nato

en relación con lo que acontece en ella: a) condiciones básicas del aula b) descripción física y c) el ambiente que ahí genera.

a) Condiciones básicas del aula

Desde el plano de la cotidianidad, cuando se habla de las condiciones básicas del aula, éstas se asocian a su infraestructura y equipamiento, sin embargo, Miranda et al. (2017) y Miranda (2018) han formulado una serie de sentidos articulados entre la estructura física del aula y los procesos educativos que ahí se desarrollan. Estos estudiosos han podido puntualizar la relevancia que tiene toda infraestructura básica y curricular en la dinámica que acontece en el aula y “esta relevancia la asocian a las políticas educativas tendientes a concretar avances en el mejoramiento de la equidad y de la capacidad de inclusión necesarios en todo sistema educativo” (SEP, 2017, p. 3).

En el dato empírico analizado se advierte una omisión de atención equitativa. Ésta no se centra únicamente en el aseguramiento de la estructura básica y curricular, sino también en las condiciones de éstas, relacionadas con las desigualdades preexistentes, ya señaladas en el capítulo anterior. Por ello, en este apartado se abordan las condiciones de la estructura básica y curricular en el aula del maestro Nato en cuanto a la infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes; mobiliario y equipo básico para la enseñanza y aprendizaje, y materiales de apoyo educativo.

El centro de la infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes es el aula, su abordaje implica evaluar si la escuela cuenta con un salón de clases para cada grado y si éstos son de tamaño suficiente para la cantidad y la movilidad del alumnado. Estos aspectos son importantes para el estudio porque su infraestructura puede facilitar o restringir las actividades de organización del grupo. El establecimiento estudiado, que alberga a las tres escuelas, cuenta con dos aulas para la primaria, una la ocupa el maestro Tino para la atención de los alumnos de 1° y 2°, y otra la que ocupa el maestro Nato para 3°, 5° y 6°.

El aula promedio es pensada para concentrar sólo a alumnos, “particularmente las aulas tienen la función básica de proveer el espacio necesario para el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje” (INEE, 2004, p. 37). Dicha situación es distinta en el aula del maestro Nato debido a las diversas funciones que tanto él como los espacios desarrollan en dicho establecimiento.

De acuerdo con el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), creado en 2008, cada escuela debe contar con un aula por grado. Dicha norma está planteada según el funcionamiento de una escuela de organización completa, pero en una escuela multigrado, las aulas funcionan según la cantidad de docentes que laboran, la condición marcada por el INIFED no encaja en las escuelas de educación primaria indígena de organización multigrado, como sucede en Las Peras.

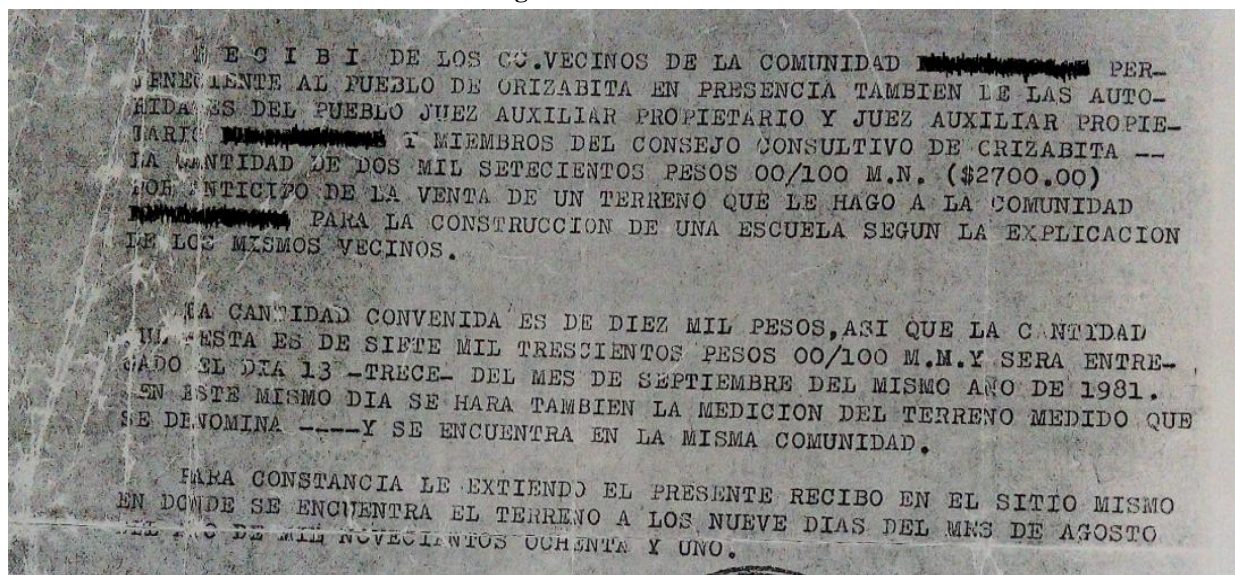
Entre las reglas de operación establecidas por los institutos encargados de la administración de recursos para la construcción de las escuelas, se menciona que una de las condiciones para que las escuelas multigrado tengan un déficit de aulas es la cantidad de alumnos. Recordemos que antes la escuela de Las Peras era unitaria, al respecto el maestro Nato comentó:

Maestro Nato. Siempre ha sido unitaria, pero el proyecto ya venía así [con dos aulas] y pues antes yo tenía a los niños como ahora, la misma distribución y yo iba de un salón a otro para atenderlos. Las dos aulas siempre se han ocupado. (O1Epb.MN03-09-19AHM3)

Este elemento me parece relevante, pues las dos aulas siempre se han ocupado debido a la importancia que le otorga el maestro Nato a la existencia de ellas. También es importante considerar la cantidad de alumnos, aunque el INIFED no señala la cantidad de alumnos sino de grados. Si se toma en cuenta que en cada aula la ocupan hasta 15 alumnos.

Es necesario puntualizar si esas aulas, particularmente la del maestro Nato, cuentan con espacio suficiente y áreas destinadas para diferentes funciones, así como condiciones para la cantidad y la movilidad de los estudiantes. Lo mencionado por el maestro Nato acerca de que el proyecto planteado ya venía con dos aulas, hace pensar en cómo consiguieron el terreno para la construcción de la escuela y, sobre todo, a qué tipo de proyecto refiere. La contextualización es necesaria para comprender este tema. Esto tiene relación con un documento que muestra el maestro Nato, en él se explicita el anticipo de dinero para la compra-venta de un terreno para la construcción de una escuela, se aprecia que son los vecinos de la localidad de Las Peras quienes adquieren dicho terreno, pero no se puede profundizar respecto a los acuerdos que se asumieron en su momento al interior de la comunidad para la cooperación, incluso, en los convenios que hicieron previamente a la decisión de la compra del terreno. Pero en dicho documento hay datos básicos que muestran que los interesados justo son los habitantes de la localidad. En el documento adjunto al expediente de la escuela se avala oficialmente la adquisición del terreno.

Figura 1. Venta de terreno



Fuente: foto recuperada en el trabajo de campo.

En el documento, fechado el 9 de agosto de 1981, no se menciona si ya había un maestro en la localidad o no, pero el maestro menciona lo siguiente:

Maestro Nato. Me cuenta mi primer comité que antes los niños iban al albergue a Orizabita, allí se quedaban y también iban a la escuela... este... la verdad no sé cuánto tiempo estuvieron así. (E1Epb.MN26-08-2020AHM14)

De Las Peras a Orizabita hay 13.8 kilómetros de distancia, en los años previos a 1981 no había acceso a medios de transporte en la región, por lo que acudir al albergue escolar³⁵ implicaba caminar.

En dicho documento se expresa textualmente que se da un anticipo de la venta de un terreno a la comunidad para la construcción de la escuela, según la explicación de los vecinos, esto me lleva a retomar las palabras de Jaime Torres Bodet, quien fuera secretario de Educación Pública en México (1943-1946), ya que permite situar el momento en que se llevó a cabo uno de los mayores planes de construcción escolar en el que la prioridad se centraba en que:

³⁵ El Programa de Albergues Escolares Indígenas (PAEI) tiene como objetivo central “contribuir a que niñas y niños indígenas que habitan en localidades que no cuentan con servicios de educación, ingresen y concluyan su educación básica y media superior, con apoyo de los servicios que se otorgan en los albergues escolares y comunitarios” (Reglas de Operación 3.1). Es decir que atiende a infantes y adolescentes en un rango de edad de cuatro a 18 años en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Recuperado de P. 7 http://www.inpi.gob.mx/coneval/evaluacion_albergues_escolares_2006.pdf

No se plantea para nosotros por ahora el problema del lujo, sino la urgencia de la función (...) aspiramos a dotar a los niños de nuestros pueblos con aulas espaciosas, claras y limpias, donde sean la salud y la luz los estímulos del trabajo. (MEN, 1964)

Comprendo que en ese momento histórico comenzaba el auge de la castellanización, por lo menos en lo referente a lo que actualmente se conoce como subsistema de educación indígena (véase el apartado “El uso negado de la lengua hñähñu”). Seguramente por eso en esa época no era prioridad que los entonces promotores culturales contaran con un espacio físico para que pudieran realizar su trabajo, pues la educación estaba centrada en la castellanización de niños monolingües en idioma hñähñu por lo que cada comunidad acondicionaba un espacio para ello.

Pero si nos situamos en el discurso de Torres Bodet, las prioridades educativas en localidades indígenas desde entonces tenían sus deficiencias, como el hecho de que fueran las madres y padres de familia quienes financiaran la adquisición de un terreno para la escuela. Desde ello se volvió importante indagar los mecanismos bajo los que operó el entonces Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), nacido en 1944 y que tenía como objetivo: “organizar y dirigir un sistema nacional de localización, distribución y construcción de escuelas basado en principios técnicos y económicos, para obtener el mayor rendimiento de los fondos destinados al objeto indicado en beneficio de los intereses educativos” (Jiménez, 2020). Desde esa época ya había instituciones encargadas, ¿qué ocurrió en Las Peras? Al respecto se puede observar el siguiente fragmento:

[El maestro Nato se encuentra fuera del aula de cómputo y menciona que han tenido problemas para poder solucionar algunos detalles de la infraestructura del establecimiento]. **Maestro Nato.** Sí, bueno ¡en los salones de secundaria ahora se filtra el agua!, enton’s... bueno... ya hice el proyecto, ya le dije a los señores [baja la voz] ... ¡pero no hay dinero en la presidencia! ¡No pues no hay nada, nada! Ese fue el primer salón de aquí de la escuela. Ahora lo ocupan ellos [los de la secundaria]. (O2 Epb.MN 09-09-19 AHM6)

El Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFE)³⁶ era la organización encargada de atender las necesidades inmobiliarias que requería en su momento la educación pública, ¿qué sucedió en la adquisición del terreno y construcción del aula bajo las aportaciones de la comunidad? No es posible precisar si la primera aula fue construida en 1981 por los padres de familia ni el periodo que estuvo funcionando porque no se cuenta con algún

³⁶ Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/89150/reglamento_CAPFCE.pdf

referente al respecto, lo que sí es importante es la lógica de la construcción del aula, que parece más un cuarto cerrado y en la parte interior tiene algunas paredes de piedra extraída de la comunidad, la cual sigue sin aplanar por dentro.

Dicha aula mide aproximadamente seis por cuatro metros, de las cuatro paredes sólo en una tiene una ventana pequeña, cubierta con una cortina. El aula es muy oscura debido a que su altura es, más o menos, de 3.50 o cuatro metros, lo que hace que la iluminación sea menor, a ello se le agrega que dos paredes sean de piedra, por lo que es muy fría. Se aprecia por fuera en el círculo rojo de la siguiente fotografía.

Figura 2. Aula provisional



Fuente: foto recuperada en el trabajo de campo.

En este documento de compra del terreno, sumado a lo descrito por el maestro Nato y a la fotografía del anexo del documento de estadística de educación primaria 911.3 que se solicita a través de la supervisión escolar en lo referente a control escolar, se reporta que la escuela depende de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE), adscrita a la Subsecretaría de Planeación y Evaluación y Coordinación (SPEC). Dentro de sus funciones se encuentra la generación de sistemas de información datos que conforman el Sistema Educativo Nacional (SEN) como son “número de escuelas, bibliotecas, equipos de cómputo, alumnos y docentes que hay en cada nivel educativo” (INEE, 2019, p. 3).

De acuerdo con la fotografía, el pago inicial para la compra del terreno se encuentra con fecha de agosto de 1981, a partir de las fechas que aparecen en el primer documento se infiere que probablemente en ese mismo año se construyó el espacio al que se refiere el maestro Nato, pero en dicho documento se observa que los datos no corresponden, incluso no está contemplado ese espacio, sólo se considera la parte superior que es el aula de cómputo construida, según el documento, en 1999.

Figura 3. Descripción de los edificios del plantel.

IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS EDIFICIOS DEL PLANTEL														
EDIFICIO					DESCRIBA LOS ESPACIOS QUE LO CONFORMAN	CONSTRUCCIÓN		EDIFICIO						
Núm	Nivel	L	A	TOTAL		AÑO	RECURSOS	Núm	Nivel	L	A	TOTAL	AÑO	RECURSOS
1	PB	14	8	112	2 aulas.	1980	PADRES DE FA							
2	PB	7	6	42	1 de computos.	1999	PRES. MPAL							
3	PB	8	7	56	1 usos multiples	1983	PRES. MPAL							
4	PB	6	2	12	1 baños	2011	INIFE							
5	PB	29	15	435	1 cancha deportiva	1985	PRES. MPAL							
6	PB	27	15	405	1 cancha deportiva	1992	PRES. MPAL							
				0										
				0										
				0										
				0										
TOTAL DE METROS CUADRADOS CONSTRUIDOS														
					1062									

Fuente: foto recuperada en el trabajo de campo.

De acuerdo a los documentos, la fecha para el año de construcción fue en 1980, datos que no coinciden respecto se construyeran las dos aulas que actualmente hay en el establecimiento, y después se realizará la compra como lo marca este documento, sin embargo, no se descarta la posibilidad que ocurriera de esa manera, en razón, a la voluntad e interés de los ciudadanos por edificar una escuela en la comunidad de Las Peras.

Si se observa el rubro de recursos, no aparece el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas, sino que aparecen recursos proporcionados por los padres de familia, presidencia municipal y el INFE, supongo que se refiere al Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) creado en 2008. Es una pista que me parece relevante porque las aulas que actualmente se ocupan tienen características específicas que permiten plantear lo anterior.

Se agrega una fotografía en donde se pueden apreciar las características de ellas que son las siguientes:

Figura 4. El aula exterior del maestro Nato



Fuente: foto tomada durante el trabajo de campo.

Ahora, si se toman en cuenta los espacios actuales para la primaria éstas son del tipo que generó el CAPFCE, se entiende que los padres de familia no pudieron haberla construido sólo con sus recursos, pues cumplen con algunos parámetros que corresponden a dicho comité con base en una ley orgánica y presupuesto tripartito: gobierno federal, gobierno de los estados y sector privado, además es un estereotipo de construcción como se observa en la siguiente descripción:

Aula regional de 6.00 x 5.30 m. [diseño 1986]. Construcción de un nivel, para aulas con muros de carga hechos de mampostería de tabique o bloc de concreto, los claros longitudinales son de 6.00 m y el transversal de 5.30 m, las secciones de columnas, travesaños y cerramientos son de diseño especial, en cajas formadas con placas de acero de diversos calibres. En nodos, las uniones son soldadas en su perímetro. Las columnas en su parte inferior se unen a los dados de concreto por medio de anclas y tuercas. La cubierta de azotea es una losa de concreto a dos aguas, con una pendiente del 3%. (SEP, s/f, p. 38)

En razón a que los padres de familia no solo apoyaron con la mano de obra, sino también se encargaron del recurso, los hace sentir que la escuela es de la comunidad y, considerar que el proyecto ya contemplaba dos aulas, comentario que da pauta a pensar si fue CAPFCE quién operó el proyecto. Sin embargo, se parte de que las aulas deben contar con espacio suficiente para la cantidad y la movilidad de los estudiantes, aunque el aula estándar no considera las particularidades que implica un aula multigrado, en donde además del docente, por las distintas funciones que asume, adecúa el espacio en distintas áreas que reducen el espacio.

Por lo regular las aulas del tipo aula regional miden de 6.00 x 5.30 m, en la que se agrupan 14 alumnos y distintas áreas al interior, el discurso de los años cuarenta del entonces secretario de Educación Pública, es un parámetro en la que se observa la inequidad de espacios para la enseñanza, como se pensaba en sus inicios en donde: “aspiramos a dotar a los niños de nuestros pueblos con aulas espaciosas”. También la propia OCDE (2014) (Blanco, 2011b) considera que el tamaño del salón y sus condiciones es importante en el desarrollo de la enseñanza, aunque no recomienda medidas.

El tamaño del aula multigrado tendría que ser una condición relevante debido al modo en que se organiza el espacio en distintas áreas al interior del aula para el desarrollo de actividades de enseñanza, administrativas y de almacenamiento. Resulta interesante cómo es que el establecimiento sí cuenta con otros espacios adicionales, pero son utilizados por los Líderes Académicos Comunitarios (LEC), finalmente este tipo de organización es de una condición única por su forma de compartir espacios. Reitero la idea construida de que el aula promedio debe ser espaciosa en el sentido que la SEP (2011) señala:

Las aulas tienen la función básica de proveer el espacio necesario para el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje. Es necesario que en las escuelas cada grupo cuente con un aula que esté resguardada y aislada de distractores externos. (p. 37)

Seguramente lo anterior se formula bajo la lógica de un aula estándar, en donde sólo hay un grupo de alumnos, sin considerar las particularidades de la escuela primaria bilingüe que cuenta con dos aulas por ser una escuela multigrado bidocente, situación que sucede en el aula del maestro Nato, en la que se carece de “las condiciones físicas para que los estudiantes y docentes tengan posibilidades de moverse en el interior del aula tanto para trabajar en grupos como para que el docente se pueda mover y dar apoyo y seguimiento a los alumnos” (INEE, 2004, p. 39).

La condición se vuelve aún más compleja si se agrega lo relacionado con el mobiliario escolar y el equipo básico para la enseñanza, que debe ser suficiente y adecuado. Referente a ello, el aula del maestro Nato cuenta con butacas por estudiante para sentarse y apoyarse, y el profesor cuenta con silla y escritorio, por lo que, en apariencia, la condición se cumple, sin embargo, no basta con describir y dar a conocer los muebles, ya que de acuerdo con el INEE (2016) el mobiliario suficiente y adecuado se traduce en que “cada estudiante tiene un mueble para sentarse y apoyarse, en buen estado, y de tamaño apropiado al nivel educativo, así como los docentes cuentan con escritorio y silla en buenas condiciones” (p. 69).

Sí se cuenta con los materiales, pero las condiciones en las que se encuentran son regulares, y esto tiene que ver con los materiales para su fabricación que son poco perdurables, se presenta rotura de piezas, específicamente de la llamada “paleta”, están atornilladas y su deterioro se atribuye a que es *“ocasionado por golpes o carga de pesos muy grandes, lo que se puede evitar con un uso adecuado”* (SEP, 2011, p. 57). Más allá de esa idea reduccionista del mal uso, el deterioro tiene que ver con la calidad del material, ya que al menos seis butacas son para zurdos y se utilizan por los alumnos sin que ninguno de ellos tenga esa condición, incluso esos tienen características para que los alumnos escriban de derecha a izquierda, lo cual ocasiona que la postura sea incómoda al sentarse y genere problemas de inclinación de cabeza y de cuello. Esto hace que la postura que usan para sentarse y escribir sean deficientes, como se aprecia en la siguiente fotografía.

Figura 5. Espacio en el aula



Fuente: foto recuperada en el trabajo de campo.

Otro elemento es la sobrecarga del peso de los alumnos sobre las papeletas, que se desatornillan justo porque la papeleta está de lado izquierdo y se recargan en ella para poder salir de la butaca, cuyo tamaño tampoco es adecuado para las edades de los niños. Dadas las horas que los alumnos deben permanecer en determinadas posturas, la estancia en el aula no necesariamente es acogedora. Lo anterior ocurre pese a que el INEE (2016) establece que las butacas deben ser

acordes al nivel educativo, sin embargo, niños y niñas no pueden moverse con facilidad, por tanto, estos muebles no son adecuados ni están en buenas condiciones.

Si bien el maestro también cuenta con silla y escritorio, utiliza dos mesas y dos sillas más, ello muestra que los primeros le son insuficientes lo que reduce aún más el espacio del aula. Además, el mobiliario extra es de preescolar (por su tamaño), o es descuido o no hay control de los bienes e inmuebles específicos para cada una de las escuelas que alberga el establecimiento. Además la cantidad de mobiliario para los alumnos y el profesor presenta un excedente, ya que hay sillas amontonadas en una esquina que se convierten en un factor de riesgo de accidentes a prevenir mediante procedimiento administrativo para dar de baja el mobiliario escolar en desuso.³⁷

La segunda dimensión en cuanto al equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje consiste en observar si todas las aulas cuentan con pizarrón en buenas condiciones, acceso a computadoras y conectividad. En ese orden de ideas el pizarrón se considera un elemento básico para la enseñanza, de acuerdo con el INEE (2014) este recurso se utiliza para “concretar o ilustrar lo que el docente expone en clase, sobre todo en los temas más abstractos” (p. 77). El aula del maestro Nato cuenta con dos pizarrones blancos en buenas condiciones, pues permiten escribir sin dificultad.

En términos de acceso a computadoras funcionales y conectividad a internet, en el Capítulo I se han descrito las condiciones de las computadoras del establecimiento. En el aula no hay computadoras para la primaria sino para el bachillerato. Sí hay acceso al internet, pero sólo para uso del docente, cabe destacar que se cuenta con conectividad a internet gracias las aportaciones de los padres de familia, pero la laptop que usa el maestro es personal.

El acuerdo número 592³⁸ establece la articulación de la educación básica, en el inciso 1.6 se menciona que el uso de la tecnología forma parte de las competencias digitales para la vida en sociedad, por ser herramientas que permiten desarrollar nuevas competencias, capacidades y habilidades de búsqueda, así como de socialización, participación y aprendizaje.

³⁷ Documento administrativo que se lleva a cabo bajo “control escolar”, específicamente en el documento y procedimientos de la Tarjeta de Control Global.

³⁸ Diario Oficial de la Federación (DOF): 19/08/2011. Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

Para el alumnado del maestro Nato, el desarrollo de habilidades digitales no es una realidad debido a que los equipos de cómputo no tienen mantenimiento y la disposición es sólo para los bachilleres que acuden por las tardes, ya que el pago del servicio viene de las madres y los padres de familia, en ese sentido ellos deciden quiénes pueden hacer uso del internet.

Para el rubro de equipamiento de materiales de apoyo educativo existen dos dimensiones: los materiales curriculares y los materiales didácticos. Ambos se señalan como necesarios en el aula ya que permiten contribuir con el derecho a la educación y se definen como “aquel objeto, instrumento o medio dispuesto en diferentes soportes físicos, elaborado o adaptado para apoyar la planeación, ejecución y evaluación de los procesos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje” (DGME, 2005, p. 3). Los materiales curriculares de los que el maestro Nato dispone en el aula corresponden a los planes y programas de estudio de Aprendizaje clave para la educación integral 2017, mientras que no cuenta con los correspondientes al plan y programas 2011. Ambos planes están vigentes. Aprendizaje clave 2017 está enfocado a primero y segundo grados, el 2011 está dirigido a los grados de tercero a sexto.

En este ejemplo se aprecian dos condiciones, primero, que el docente no cuenta con el programa de estudios vigente de los grados que atiende; segundo, que las condiciones curriculares del aula multigrado no corresponden a los programas, que están pensados por grados, entonces los programas con los que cuenta no son acordes con los requerimientos curriculares de ese tipo de aula multigrado.

Así se observa una carencia de dichos materiales de apoyo, principalmente para los estudiantes de un aula multigrado y para la enseñanza de la lengua indígena, datos que ponen al centro una realidad que dista de una educación incluyente. Además, se establece que cada docente cuente con un juego completo de libros de texto gratuitos del grado que imparte para su consulta, el maestro Nato refiere que éste no es su caso:

Maestro Nato. ¡Como tenemos internet, tenemos todo!... y luego ya no nos dan ningún libro de más para el docente, pues yo tengo que sacar por internet... pero hasta eso me va bien porque ya trabajo con la página del libro en el internet y ahí los chavo, les explico... (O2 Epb.MN 09-09-19 AHM11)

En la idea que tiene el maestro de suplir dicha ausencia con el internet, es importante mencionar que la SEP (2014) cuenta con estos materiales, pero se distribuyen según los alumnos inscritos en la escuela, y es la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) la responsable de “producir y distribuir los planes y programas de estudio de manera suficiente y a tiempo para

el inicio del curso escolar, así como de los libros de texto gratuitos” (p. 89). Tanto los planes y programas como los libros de texto son elementos curriculares que permiten orientar la enseñanza del docente, pero, contar con ellos no es garantía de una enseñanza de calidad. Aun así, su falta dificulta aún más la tarea del docente, ya de por sí compleja debido al enfoque multigrado en un contexto indígena, sin libros de texto en su lengua materna. Se rescata que los estudiantes sí cuentan con libros de texto gratuitos.

Los instrumentos pedagógicos o materiales educativos se definen como “aquel objeto o instrumento que sirva para apoyar la planeación, ejecución y evaluación de los procesos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje” (DGME, 2005, p. 3). Ejemplos de éstos son el proyector y laptop, prioritarios en el caso estudiado ante la falta de libros para el maestro, y colocados en dos mesas extra, afectando el espacio y la movilidad en el aula.

En cuanto a los materiales didácticos se distinguen ocho tipos: bibliohemerográficos, instrumentales, audiovisuales, digitales, deportivos, para el desarrollo de actividades escolares relacionadas con la expresión y apreciaciones artísticas, consumibles, y materiales para la atención a la diversidad. En el aula estudiada no cuentan con todos ellos.

Si bien hay una biblioteca de aula, considerada una herramienta didáctica “para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la diversificación de estrategias de enseñanza por parte de los docentes” (SEP, 2014, p. 99), los materiales de ésta se encuentran en un estante sin que se les dé uso, limitando el área a una función ornamental que no tiene un sentido para la enseñanza. Lo mismo ocurre con una amplia cantidad de cajas de cartón que contienen distintos materiales sin abrir ni explorar, este almacenamiento ocupa espacio en las distintas mesas y escritorio del maestro.

El aula también cuenta con materiales impresos, pero estos tienen una estética descuidada, han permanecido en ese lugar durante mucho tiempo, las hojas de colores pegadas en la pared ya están decoloradas, algunas incluso se han despegado. Las hojas en donde coloca las letras del alfabeto son meramente decorativas pues se encuentran en la parte alta, fuera del alcance del alumnado.

Creo que ese descuido de los materiales o adornos del aula se manifiesta también en que las temáticas no corresponden al momento de estas observaciones, hay piñatas y escarcha referentes al mes de diciembre. A diferencia, por ejemplo, de los materiales para el desarrollo de actividades físicas y deportivas que parecen ser suficientes, pues sí se les da uso al menos en dos

oportunidades fueron utilizadas para lo que el maestro denomina “activación física”, seguramente refiriéndose a la asignatura de educación física.

Se puede afirmar, por lo tanto, que garantizar una infraestructura adecuada para todas las escuelas es indispensable como parte esencial del derecho a la educación; por otro lado, la distribución desigual de ésta actúa en detrimento de las escuelas que atienden a estudiantes con menor capital económico, social y cultural, y acrecienta las brechas educativas.

La política de Infraestructura Física Escolar (IFE) se enfrentó a un problema que tiene que ver con los déficits de infraestructura y con una doble brecha: la primera alude a las deudas de infraestructura básica (techos, paredes, baños, pizarrón, mesas y sillas) que persisten, especialmente, en las escuelas que atienden a las niñas y niños más pobres; y la segunda corresponde a la infraestructura vinculada a la innovación curricular, que afecta no solamente a las escuelas pobres, sino a una gran cantidad de escuelas dentro del sistema educativo.

La situación histórica de abandono de las escuelas trae como consecuencia los problemas de acceso a la educación como derecho constitucional. Si se toma como referente el modelo de las 4A de Tomasevski (2004) que recupera Miranda e Islas (2019), se pueden considerar cuatro tipos de indicadores concernientes al derecho a la educación:

1. Asequibilidad (disponibilidad), alude a garantizar, para toda la población, y con independencia de la ubicación geográfica, la existencia de planteles con los insumos necesarios para su atención (INEE, 2016^a).
2. Accesibilidad, significa que “las instalaciones, las condiciones de los muros, techos y pisos, permitan que los estudiantes ingresen y habiten los planteles escolares” (INEE, 2016^a, p. 16).
3. Aceptabilidad, implica tomar en cuenta las necesidades y características de niñas, niños y adolescentes, tales como la edad, la cantidad de estudiantes, entre otros, con el fin de que los estudiantes se sientan cómodos en el aula (INEE, 2016a).
4. Adaptabilidad, esto es, que la escuela esté adaptada a las necesidades de los estudiantes, tanto físicas como educativas, es decir, la enseñanza y los materiales deberán ser adecuados a las características de los estudiantes (Miranda, 2019).

La existencia de los materiales, su falta y condiciones en el aula generan desafíos para la comunidad escolar en cuanto a generar recursos económicos para su mantenimiento o compra. Estos escenarios forman parte del contexto que rodea a docentes como el maestro Nato. En otras palabras, su aula se ve debilitada en sus funciones por las condiciones en que se encuentra.

El análisis de dicha situación pone de relieve la inequidad y desigualdad que caracteriza la oferta educativa en México, como se puede observar en el aula multigrado que concentra este

estudio ubicada en un contexto indígena y rural. Ello no permite garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos. Instituciones como el CAPFCE y después del INIFED muestran un rezago en este tipo de escuelas que hace más compleja la situación de la enseñanza.

b) Descripción física

Pensar en la práctica del docente acotada en el espacio del aula brinda una mejor perspectiva para su comprensión, al respecto coincido con Dussel y Caruso (2004), quienes mencionan que no hay mejor manera de abordar este tema que a través de una mirada histórica, los autores apuntan a detenerse primero en aquello que la configura, en cómo ha cambiado en su estructura material entendida como “la organización del espacio, en la elección de los locales, en el mobiliario e instrumental pedagógico” (Dussel y Caruso, 2004, p. 23). Como espacio físico, Viñao (2005) la define de la siguiente manera:

La ubicación y disposición física de los espacios destinados a una finalidad educativa y que su función, reflejan tanto su importancia como la concepción que se tiene sobre su naturaleza, el papel y las tareas asignadas a cada una de ellas. (p. 279)

Los autores advierten que los elementos que constituyen el aula se refieren al prototipo configurado a lo largo del tiempo en tanto se trata del local en donde suceden escenas pedagógicas: tamaño, iluminación, disposición de objetos, calidad del mobiliario e instrumentos pedagógicos o aparatos didácticos (libros de texto, bancos, pizarrón, cuadernos, computadoras entre otros). Dichos aspectos ya se desarrollaron en el apartado anterior bajo la lógica de la estructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo, ahora nos centramos en las condiciones en que se encuentran.

Para los autores ya mencionados todo forma parte del aula, ya que todo accesorio convencional “tiene una historia y una especificidad de la que conocemos poco hasta ahora” (Dussel y Caruso, 2004, p. 31) y que en su conjunto las nombraré como accesorios convencionales, pues describen el espacio físico del aula del maestro Nato de manera puntual. El espacio que ocupa el aula del maestro Nato es de seis por cinco metros y medio, está ubicada en la planta alta de un bordo y es rectangular; las paredes del exterior del aula están pintadas en tres tonos, la parte superior es beige, una línea aproximadamente de cinco centímetros de grosor es blanca y la parte inferior es naranja, frente a las aulas hay un pasillo de aproximadamente un metro, debido al desnivel hay barreras de protección que suelen nombrarse barandales, son de metal en color blanco. Frente al aula, un árbol que cubre la parte superior central de la ventana. La parte exterior del aula

permite proyectar y mirar “un lugar específico, con unas características determinadas, al que se va, en el que se permanece ciertas horas de unos ciertos días” (Viñao, 2004, p. 280) construido para un fin específico, de allí la necesidad de hacer una descripción inicial desde el exterior del aula.

Respecto al interior del aula y la distribución de cada uno de sus accesorios convencionales, se especifica que las paredes están pintadas de color verde claro y el techo de blanco. Al entrar al aula, en una de las paredes laterales se ubica una puerta blanca de metal, junto a ella hay una ventana con protectores del mismo material de la puerta. Esa ventana da hacia el pasillo y a la cancha escolar, está cubierta a la mitad con una cortina color beige, y en los cristales hay infografías, más conocidas como “láminas”, y una lona alusiva al plato del buen comer,³⁹ éstas no cubren toda la ventana, justo en ese espacio en donde termina la lona están colgadas con un alambre al menos unas 15 cuerdas de saltar multicolores para uso deportivo.

En esa parte se han colocado dos hileras con cuatro butacas modelo 620, asiento en concha de polipropileno color naranja con medidas de 48 cm, la paleta de 69 cm de largo con 45 cm de ancho, cubierta en triplay con formica canto “T”. Mientras que entre la contra esquina de esa pared y la otra pared lateral hay alrededor de seis sillas de primaria de propileno color naranja, grandes. Además, una sillas del mismo material, pero más pequeñas, denominadas sillas para preescolar, una encima de la otra, al lado se ubican unos huacales⁴⁰ de madera en donde se colocan cuadernos y libros. A lado de los huacales hay tres cajas grandes de cartón una sobre otra, están forradas con diferentes colores y con distintos tipos de papel, se utilizan para guardar algunos botes y cuerdas. Esos huacales sirven también para recargar dos escobas, un trapeador y un recogedor; en el suelo hay palos de escoba.

³⁹ El plato del buen comer y la jarra del buen beber es un aprendizaje esperado que se aborda desde segundo grado de la educación primaria referente a la base de los tres grupos del plato del bien comer, sus horarios y el consumo de agua simple potable, en la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, sin embargo la lona alusiva que tiene para cubrir la ventana refiere al periodo de 2011-2016 por los logos de la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Hidalgo cuando José Francisco Olvera Ruiz era Gobernador del Estado. Lo que me lleva a pensar que fue una de las acciones del Programa de Acción en el Contexto Escolar, como estrategia contra el sobrepeso y la obesidad, que se impulsó en ese periodo. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/28260/Manual para la preparacion y higiene de alimentos y bebidas.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/28260/Manual_para_la_preparacion_y_higiene_de_alimentos_y_bebidas.pdf)

⁴⁰ Se conoce como huacal a un cajón rústico con varas entrecruzadas o tablas delgadas que se usan principalmente para transportar frutas y verduras.

En la pared lateral hay un espacio libre y después una mesa chica tipo continental cubierta de madera con estructura fabricada en acero tubular negro, encima hay una caja de cartón grande (de una fotocopiadora) en la que se guardan rollos de distintos papeles, pliegos de cartulina, bond y demás. En esa misma mesa hay jabón, cloro y pinol, debajo de ella hay otras cajas de cartón y botes forrados en los que se guardan algunas franelas. Además, hay otras cajas de cartón que están debajo del piso de loza color beige.

En la esquina está un librero organizador con tres niveles de madera color nogal, se aprecian distintos libros, enciclopedias y ejemplares de la colección Libros del Rincón⁴¹, también se alcanzan a ver algunos otros libros de apoyo para el maestro que distribuyó la SEP a partir de los planes y programas de estudio que entraron en vigor en el año escolar 1993-1994. Encima del mueble están colocadas más cajas de cartón, pero no se puede observar su contenido, lo anterior se puede ver con mayor precisión en la siguiente fotografía.

Figura 6. Distintas áreas en un mismo espacio



Fuente: foto tomada durante el trabajo de campo.

En la pared lateral hay otra ventana que no tiene cortinas, da hacia una barda de piedra de un metro y medio de altura aproximadamente, en una parte de la ventana está colgado un

⁴¹ Paquetes de libros destinados para la biblioteca escolar y para el aula.

calendario, pero no se aprecia de qué ciclo escolar es, porque encima de ella está un reloj de plástico amarillo con números romanos, allí también se ubica otra mesa trapezoidal individual que se ocupa para colocar otras cajas de cartón, botes forrados color rosa y en esa misma parte de la ventana están colgados algunos aros de polietileno; en el suelo hay conos naranjas, balones de acrílico de fútbol y basquetbol.

En la esquina de esa pared hay colgado un reloj que no funciona, se ubica también un archivero de metal gris con cuatro gavetas que contiene distintos folders con documentos y material como masking tape, hojas blancas, engrapadora y folders, arriba del archivero está un globo terráqueo de un modelo tridimensional representado sobre una esfera a escala de la Tierra; también hay distintos libros y material diverso. Entre el archivero hay un espejo rectangular de 1.60 cm de alto por unos 55 centímetros de ancho, aproximadamente. Casi frente al archivero están el escritorio y silla para el maestro, los cuales no utiliza ya que encima del escritorio hay otras cajas de cartón que contienen materiales, junto al escritorio se ubica una mesa primaria binaria cubierta en plástico color naranja, utilizada para colocar materiales y algunos libros.

Ya en la última pared lateral se encuentran colgados dos pizarrones blancos, en medio hay dos papeles bond en forma de manos y en la que están escritos los números del 1 al 10, y de lado izquierdo una escuadra grande de madera y una lámina conocida como el “Test de medición de la agudeza visual lejana”.

Del lado extremo de los pizarrones el maestro tiene colgadas diferentes láminas de papel en la que se exhiben temas educativos, debajo hay un bote de basura mediano, cloro, jabón de polvo y un contacto doble. En la parte inferior de los pizarrones hay láminas de números, un mapa de la república mexicana, palabras, y un cartel con el título “Diversidad cultural en México”.

A lo largo de las tres paredes están pegadas hojas blancas, en cada una se ubica una letra del alfabeto y un dibujo alusivo a ésta, se encuentran casi a la altura del techo, también hay hojas de colores en forma de peces que tienen los números del 1 al 10, otras en forma de globos con el nombre de los días de la semana y algunas hojas de colores con palabras. Mientras que en el techo se observan adornos navideños: escarcha de papel metálico en color verde, plateado y rojo y tres pequeñas piñatas multicolor de papel china y dos focos ahorradores Luxar.

El maestro Nato ha acondicionado un espacio frente a los dos pizarrones, ha juntado dos mesas denominadas primaria binaria cubiertas de plástico color naranja, en la primera mesa tiene los planes de estudio 2011 y materiales del nuevo modelo educativo 2017, varios folders uno

encima del otro, sello, cojín, sacapuntas de escritorio manual que utiliza para sacar la punta del lápiz de los alumnos, un bote de metal con varios lápices y colores y las llaves de la escuela. En la otra mesa está un proyector color negro, una laptop y una extensión para conectar ambos aparatos, ha destinado dos sillas de primaria de propileno color naranja, una para que él se siente y otra para colocar su mochila. La siguiente fotografía muestra el modo en que tiene el espacio referido:

Figura 7. Los dos pizarrones en el aula



Fuente: foto tomada durante el trabajo de campo.

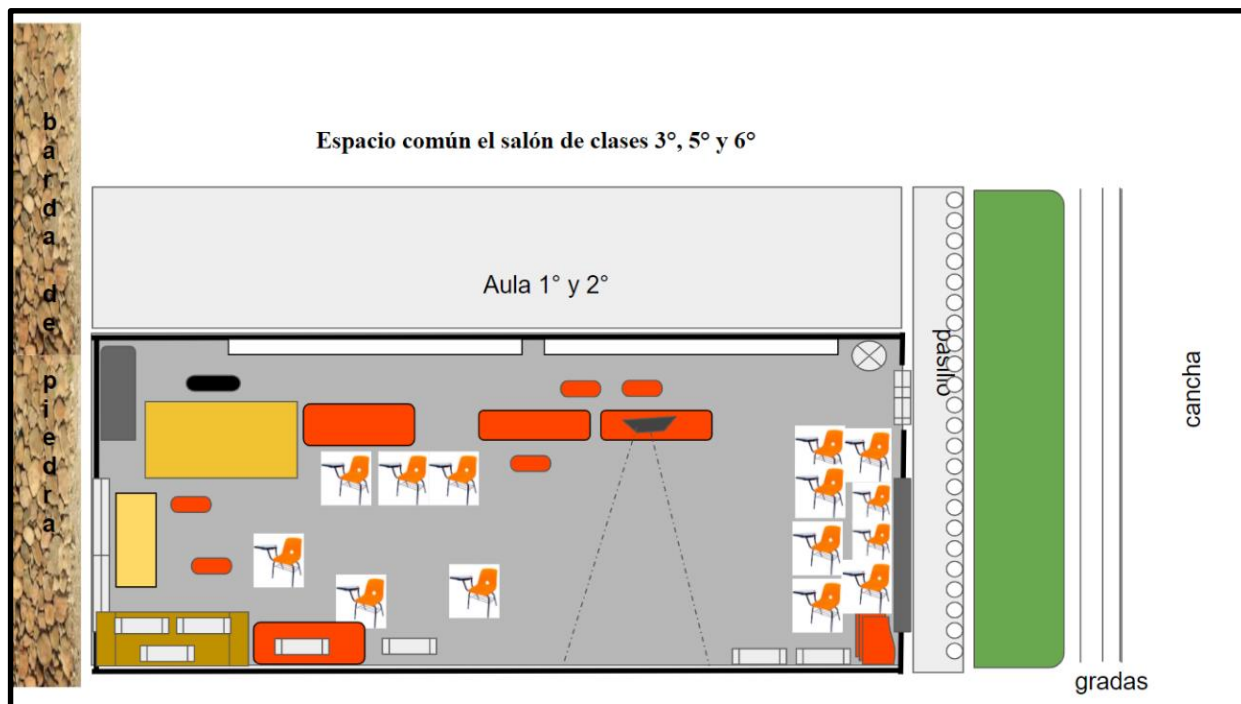
En cuanto a la distribución de las otras butacas, se ubican tres casi frente a la mesa que ocupa el maestro para los libros y en otros tres de lado de la ventana que no tiene cortinas, todas las butacas son modelo 620, con asiento en concha de polipropileno color naranja cubierto en triplay con formica, canto “T”.

Partir de la descripción física del aula es lo que Dussel y Caruso (2004) llaman desnaturalizar el aula, es decir, detenerse en ese espacio que muchas veces se ve como algo natural, como algo que no merece ser cuestionado sólo porque en educación se da como algo que así debe ser y no se le da la importancia que se merece; ese espacio escolar abarca desde “los aspectos decorativos hasta el diseño, configuración, tamaño y distribución del grupo escolar” (Delgado, 2009, p. 153), además, es uno de los elementos que configura la enseñanza que ha construido el maestro a lo largo de su trayectoria.

Debido a que los accesorios convencionales del prototipo de aula no son neutrales, sino considerados elementos básicos que cumplen una función normativa específica en la actualidad, pero que tienen su origen y significado, es importante articular el uso que les da el maestro Nato desde la normatividad debido a la construcción histórica que parte de una descripción y que apuntala a una caracterización de las condiciones de dichos accesorios en el aula en la actualidad.

En lo general el espacio del aula está distribuido como se aprecia en la siguiente imagen.

Figura 8. Espacio del aula



Fuente: elaboración propia.

En la imagen se aprecia la agrupación de las butacas en razón a los grados que atiende, lo separa no solo en su ubicación, sino que ello refleja la idea predominante del aula monogrado, aula por grado, lo complejo que le resulta identificarse frente a un aula en donde se integran alumnos como un solo grupo.

c) El ambiente que ahí se genera

Este apartado se base en la estructura material descrita en los apartados anteriores, en esta dimensión interesa saber lo que ocurre en el aula. Si no se asume al aula como todo aquello que la constituye, es difícil comprender la práctica docente del maestro Nato.

En este apartado interesa mirar al aula como estructura comunicacional en la línea de Dussel y Caruso (2004) referente a quién o quiénes hablan, dónde se ubican, cuál es el flujo de

comunicaciones entre el docente y los alumnos. Dichos autores, además de esta materialidad ya descrita, asumen que:

El aula amplia también es una estructura de comunicación entre sujetos, que está definida tanto por la arquitectura y el mobiliario escolar como por las relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía que aparecen en el aula tal como la conocemos y que son tan básicas a la hora de enseñar que muchas veces pasan inadvertidas. (p. 31)

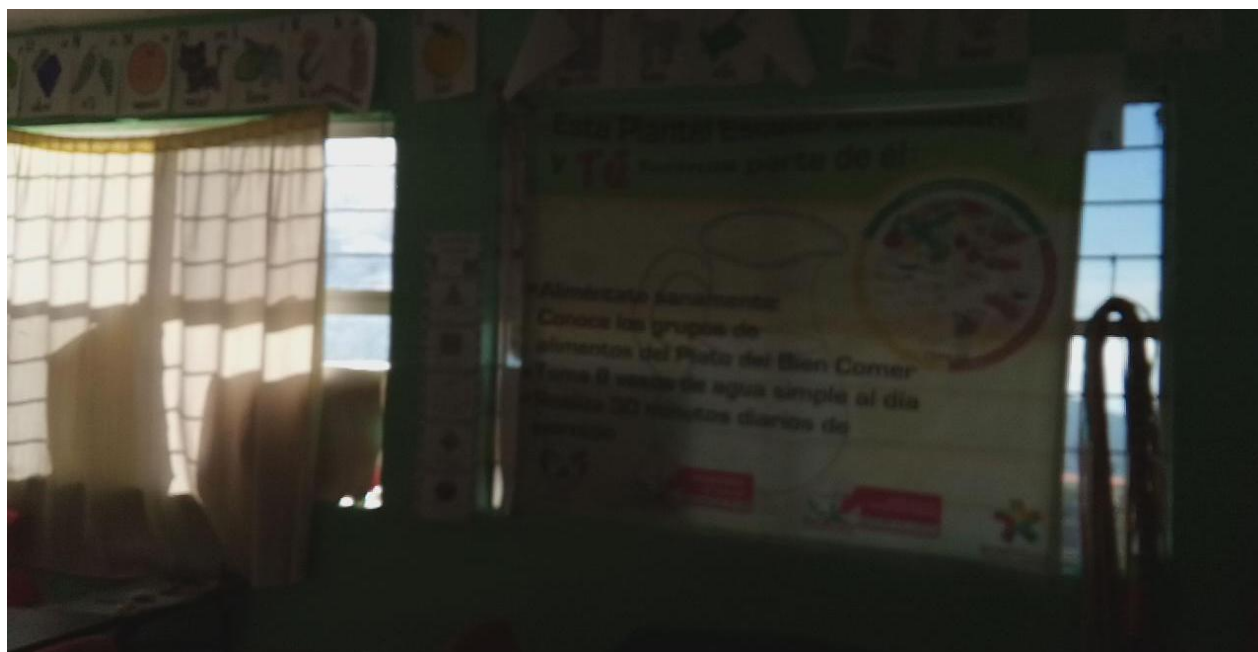
Lo anterior permite mirar la constitución del espacio áulico como un esfuerzo intelectual para dar el paso dialéctico desde lo material a lo conceptual, el aula como lugar es el resultado de lo que se construye en ella, la dialéctica de habitar el aula. En este sentido, el aula “ocupa un espacio que deviene, por ello un lugar” (Viñao, 2004, p. 280), bajo esta perspectiva permite captar los significados de la práctica docente del maestro Nato, ya que implica mirar el tipo de relaciones que se establecen en un aula específica en donde la comunidad escolar permanece en horarios determinados, ello trae consigo una vivencia debido a que el aula puede ser o no un ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades de enseñanza.

Comprender al aula como estructura material y conmutativa permite ver los métodos pedagógicos que imperan en la práctica el maestro Nato. Particularmente, se advierten dos elementos no edificados materialmente, pero que caracterizan la comunicación en el aula, en un ambiente oscuro e individual.

En cuanto al ambiente oscuro, insisto en la importancia de la iluminación. El aula como espacio amplio es un requerimiento de las particularidades multigrado, pues la INIFED (2013) lo establece como un requerimiento funcional para garantizar un ambiente de aprendizaje, desarrollo de la comunicación y de las interacciones que posibilitan la enseñanza. El clima templado de la localidad hace del aula un lugar frío, la iluminación natural se encuentra obstruida pese a contar con dos ventanas amplias, pero una de las ventanas se encuentra justo a un lado de la puerta cubierta con cortina y lona, así se obstruye la visibilidad hacia el pasillo y cancha. La otra ventana se encuentra sin cortinas, la puerta cerrada hace que el aula sea oscura como “un espacio acotado y cerrado, dotado de cierto ‘aislamiento del mundo’, del patio, de otros espacios escolares” (Naranjo, 2011, p. 6). En cuanto a la iluminación artificial, se cuenta con dos focos luxar, pero en ninguna de las observaciones realizadas el maestro prendió la luz. Al ambiente oscuro se agrega que por lo regular la puerta del salón sólo se abre a la hora de la entrada y de la salida.

Lo anterior puede justificarse por el uso del proyector, sin embargo, puede hacerse una lectura distinta de este tipo de aula, ya que en ella no sólo se enseñan conceptos o se desarrollan habilidades, sino que hay objetivos expresados en las prácticas cotidianas que cobran importancia cuando se cierra la puerta o se ponen cortinas en el aula, ello expresa tácitamente las prácticas del maestro en las que utiliza “determinados estilos de interacción, unas maneras concretas de organización, una específica atmósfera social, en medio de la cual transcurre la experiencia escolar de los alumnos” (De Paz, 2004, p. 7).

Figura 9. Ambiente oscuro del aula



Fuente: foto tomada durante el trabajo de campo.

Así, la práctica del maestro Nato se desarrolla en un lugar cerrado y oscuro, al respecto denota que su profesión se vuelve solitaria no porque se encuentre solo, sino porque tiende a aislarse. Al respecto Tedesco (2001) menciona que uno de los problemas que afronta el profesional docente en su desempeño es el individualismo, el cual se refleja en el modo en que el maestro Nato acondiciona su aula. El aislamiento da a entender que asume ese espacio como suyo. Fullan y Hargreaves (2000) indican que ese aislamiento físico es inevitable “debido a la naturaleza de los locales. En particular las escuelas transportables aislarán a los maestros de sus colegas, y los harán protectores y posesivos en exceso con respecto a su grupo de alumnos” (p. 17).

Las escuelas transportables se distinguen como aquellas en las que se asigna a la escuela como un espacio en el que no se trabaja en equipo. Observar el aula del maestro Nato me remitió

a la metáfora del cartón de huevos de Lortie (1975) como analogía de la estructura tradicional de la escuela y de las aulas. Por ello es entendible que las aulas de Las Peras suelen aislar a los maestros, lo mismo ocurre al interior con las butacas que colocan a cada estudiante en su lugar. Por otra parte, el aislamiento y la limitada matrícula han dado lugar a políticas de recursos, de modo que existen escuelas que carecen de lo más indispensable para trabajar apropiadamente.

El aula tal como hoy se la conoce no tiene nada de natural, como mencionan Dussel y Caruso (2004) el tipo de construcción, el mobiliario e, incluso, los ornamentos no son casuales, tienen un origen histórico, por eso muchas veces el maestro Nato no sabe lo que sucede en el aula de al lado, cada uno resuelve sus propios asuntos, sucede que el individualismo como el aislamiento son fenómenos en donde se “admite –pero no siempre produce— conservadurismo y resistencia a la innovación educativa” (Lortie, 1975, p. 8), como el cerrar puertas y ventanas, prácticas que reflejan lo anterior.

Para comprender la práctica docente de la que devienen las formas de enseñanza y para entender en qué fase se ha congelado históricamente la práctica del maestro, es esencial remitirse a prácticas inscritas en siglos anteriores bajo los métodos jesuita, lasallano y lancasteriano, principalmente, aún están presentes y que cobran importancia en la investigación para comprender qué significado y función otorga el maestro Nato a esas prácticas. La pretensión no es desarrollar de manera minuciosa el origen y propósito de éstas, sino contextualizar la época, su intención y función a fin de articular aquellos elementos propios de dichos métodos a partir del modo en que se ha acondicionado el aula según la estructura física, los cuales cobran sentido por su posición activa al habitar el aula.

El método lasallano del siglo XVIII tuvo su origen en las escuelas cristianas de Juan Bautista de la Salle (1651-1719), bajo el sello particular del maestro Nato es visible cómo esta perspectiva influye en su toma de decisiones. Un elemento en común es la creación de escuelas para niños pobres, el subsistema de educación indígena con predominio en contextos rurales. El lasallismo impulsó este tipo de movimiento escolar católico en donde se tomó como premisa:

La expresión consciente y ordenada sobre la manera de hacer y de organizar la clase, en respuesta a la presencia de maestros experimentados que sistematizan su saber y lo comparten con otros. Esto no es otra cosa que el nacimiento de la Pedagogía. (Muñoz, 2016, p. 9)

Respecto a los docentes del subsistema de educación indígena en Hidalgo (De la Fuente, J. 1964) menciona que se tenía clara su función que consistía en castellanizar a los niños monolingües de alguna lengua indígena. Los encargados eran jóvenes de comunidades indígenas ya castellanizados por un experto. Como es notorio, aunque pasen décadas y reformas educativas, la perspectiva de la docencia y de enseñanza, influye en la forma en que el maestro toma decisiones en cuanto a la noción que tiene de su labor.

Lo anterior tiene estrecha relación con la noción de pedagogía que Dussel y Caruso (2004) describen a través de una mirada histórica, pues ellos señalan la metamorfosis del significado de pedagogía a través del tiempo, prevaleciendo el papel del docente como pedagogo, como aquel que enseña a los alumnos, el rol que se asume de cómo debe ser docente, el lugar y jerarquía que ocupa en el aula, que puede permitirle o no avanzar en el aula.

En este punto, para el maestro Nato su función como docente tiene influencia bajo la disposición que ocupa el aula, él se ubica al centro. Se infiere que él se asume en una jerarquía superior, él es el que sabe, los alumnos no, por lo tanto, a ellos se les debe enseñar. Al mismo tiempo dicha ubicación permite al maestro una mejor visión para controlar al alumnado en la clase, en la que impera una organización serial, relacionada con el modo de organización del aula y la persona que dispone de ella, por ejemplo, el maestro Nato decide dónde deben sentarse los alumnos. Los de tercero regularmente en dos filas, cada una de cuatro butacas, la primera fila va pegada a la pared y es ocupada por tres niños y una niña, la de enfrente para las cuatro niñas restantes.

Para sexto grado acomoda dos butacas para las dos niñas y uno enfrente para un niño, regularmente se encuentran de lado derecho del maestro, mientras que los alumnos de quinto grado se encuentran próximos a la ventana sin cortinas, casi enfrente, en dirección a la pared donde el maestro proyecta las páginas del libro de texto. Al respecto, en el método lasallano se adoptaron varias formas disciplinadoras individualizadoras como la vigilancia constante del cuerpo infantil, los alumnos deben estar siempre sentados, con el cuerpo derecho y los pies en la tierra, leyendo. La ubicación o locación de los alumnos servía para mantener la competencia entre ellos.

De esta manera la disposición espacial hacía que los alumnos quedaran fijos, lo cual también ocurre en el aula del maestro, los alumnos con su butaca, incluso se apropian del mueble. Goffman (2001) etiqueta este hecho con el término de depósitos porque los niños asumen que el

lugar y la butaca son suyos, por su nombre o por alguna característica particular y cuando el maestro suele cambiar de posición a los alumnos ocurre lo siguiente:

[Eder está volteando hacia otro equipo].

Maestro Nato. ¡Gabriel!

Eder. ¡Que no tiene equipo ni grupo! [se refiere a José Guadalupe, parece que no está a gusto, pues hoy el maestro formó equipos y los cambió de lugar, ahora niños y niñas están intercalados, José está serio y no quiere contestar a sus compañeros].

Lizbeth. ¡El José!

Miriam. ¡José! [tratan de hacerle la plática].

Edwin. ¡Pues habla con él! [le dice a su compañera que está a su lado].

[José no contesta, parece que está atento a su libro de texto].

Eder. ¡Pues que no sabe lo de las palabras...!

Lizbeth. ¡No quiere contestar!

[José levanta los hombros]

Edwin. ¡Ellos ya se separaron! [señala que hay una niña en medio de ellos. Celina escribe algo en una libretita, el resto **de alumnos** siguen platicando].

Miriam. ¡Yo escribí aquí! [señala su libro, los demás ríen].

Celina. ¿A poco los equipos son de tres? (O5Epb.MN07-10-19AHM14)

El lugar que se ocupa en el aula es un tema que a veces pasa desapercibido, pero la posición se vuelve tan natural para los niños que cambiarlos puede causar desacuerdos, como ocurrió con José. Goffman (2001) afirma que cuando se le despoja al estudiante de sus pertenencias se le despoja de su yo, este es el caso de aquellos alumnos que se han adaptado fácilmente a las reglas no escritas en el aula, por eso quizá José no responde a sus compañeros y simula estar atento a su libro de texto, su actitud está relacionada con dichos cambios poco frecuentes en el aula.

La pedagogía jesuita hizo “hincapié en las relaciones entre la enseñanza, el gobierno y la prédica” (Dussel y Caruso, 2004, p. 65) en el entendido de que el gobierno tenía que ver con la “pedagogía que se presentó como un espacio significativo para una nueva tarea de gobernar almas” (Dussel y Caruso, 2004, p. 49). Desde esa obediencia interior el alumnado tiene un mueble asignado, el docente asigna el lugar y butaca, derivado de ello comprendo por qué los niños deben estar sentados en butacas para zurdos y sólo cuando el maestro lo autoriza o solicita pueden levantarse. Incluso para entrar al salón suelen tocar la puerta y pedir permiso, como se muestra en el siguiente fragmento:

[lunes 3 de septiembre, 8:24 de la mañana, el maestro Nato y esta investigadora están dentro del salón, cada niño que llega se para en la entrada toca la puerta y pide permiso para entrar, van tres alumnos que lo hacen].

Alumna de 5°. [Se detiene en la puerta del salón y toca] ¿Maestro, puedo entrar?

Maestro Nato. ¡Sí, pásale!

[La alumna, a diferencia de los compañeros que la antecedieron, saluda de mano sólo al maestro y se retira hacia su lugar].

Maestro. Nato. ¡A ver, ven, ven [hace señas para que regrese], no saludaste a la maestra!

Alumna de 5°. [Inmediatamente voltea y regresa] ¡Perdón, maestro! [saluda de mano y vuelve a su lugar, apenada]. (O1Epb.MN03-09-19AHM9)

Este acto es también característico del gobierno que se desarrolló con los jesuitas y después con los lasallanos, y que aún impera en el aula del maestro Nato a través de la conducción, la vigilancia y la corrección mediante acciones disciplinadoras para el alumnado. El maestro corrige a la alumna que no saluda y la hace regresar a manera de sanción o castigo que no implica maltrato físico como ocurrió en los inicios de los jesuitas. Con el paso del tiempo advirtieron que otra posibilidad de castigo era aquella dirigida a gobernar el alma, aspecto reflejado en el regreso de la niña que pide perdón y saluda apenada. Lo anterior muestra que en el aula el maestro decide qué puede hacerse, él ha establecido las reglas.

Dichas representaciones de disciplinamiento llegan incluso a objetivarse cuando, en su intención de tener todo bajo control —como en los honores a la bandera— el maestro arremete contra los alumnos, pero lo hace dentro del aula haciéndolos responsables de aquello que no resulta como esperaba, véase el siguiente fragmento:

[Después de los honores a la bandera, el maestro Nato recoger el equipo de sonido, los alumnos se van al salón. El maestro entra también].

Niños. [Hablan y cantan, ocupo mi lugar asignado] tiro lo tiro lo tiro liro la

Maestro Nato. ¡Cuidado, cuidado! ¡Buenos días!

Niños. ¡Buenos días! [responden en coro].

Maestro Nato. ¿Cómo están?

Niños. ¡Bien!

Maestro. Nato. ¡Ah, qué bien! ¡Qué diferente, no es lo mismo allá en la cancha! ¿Verdad?

Alumnos. ¡Nooo!

Maestro. Nato. ¿Escucharon el coro? ¿Cómo estuvo?

Alumnos. Sí [en coro].

Maestro Nato. ¿Cómo estuvo?

Alumnos. Mal

Maestro Nato. ¿Mal? [molesto].

Alumno. Desentonado.

Maestro Nato. ¡Muy desentonado! ¿Qué más? [silencio], ¿qué más? [insiste, más molesto] ¿Cómo estuvo? ¿Las participaciones cómo estuvieron?

Alumnos. Mal [sin ánimo].

Maestro Nato. ¿Le damos el aplauso o qué le vamos a dar?

Alumno. ¡Una chinga!

Alumno. ¡Unos coscorriones!

Maestro Nato. [Sonríe* ¡Eso es lo que les falta!, ¡hacen falta coscorriones! (O2 Epb.MN 09-09-19AHM28)

La vigilancia y la corrección se hacen presentes en la insistencia del maestro. Toma el rol de vigilar que las cosas se hagan correctamente, según su perspectiva, sin que asuma su responsabilidad en ellas. Se educa a los alumnos desde la perspectiva jesuita y lasallana aunque no esté consciente de ello, pues en el anterior fragmento se coloca como verdugos de sus propios compañeros.

En el método lasallano este tipo de actividades disciplinadoras e individualizadoras de vigilancia constante de los alumnos servía para mantener la competencia mediante el premio o el castigo, premisa que se introdujo en el método lancasteriano, de allí que es comprensible la respuesta de los alumnos cuando mencionan “¡una chinga!” y que corrobora el maestro. Este acto hace que los alumnos repliquen prácticas carentes de sentido, sin desarrollar un razonamiento más profundo sobre la situación.

La categoría de castigo que maneja Foucault (2002) muestra cómo éste se ha transformado, en ningún momento el maestro hace uso de un castigo que implique maltrato físico, aunque lo menciona, incluso los alumnos lo tienen presente, pero no se observó que se concretara, pero se ejerce la advertencia para aquellos que trasgredan las reglas.

Gabriel. Queríamos agarrar esto, pero... [señala los materiales] porque qué tal si...

José Guadalupe. [Interrumpe] ¡Qué tal si nos van a jalar nuestras orejas!

Maestro Nato. ¡Nooo! ¡No era la oreja! Saben que ahorita es viernes...

Miriam. ¡Ahhh! ¡Con el cinturón! [ríe].

Maestro Nato. ¡Exactamente!, ¿y porque no guardaron las escobas? ¡En el estuche lo hubieran acomodado! [recoge las escobas y las coloca en una esquina] ¡en el “estuche”! [lo dice riéndose porque no hay estuche].

Alumnos. [Murmuran], ¿cuál estuche?

Maestro Nato. ¡No! ¡Aquí donde lo dejamos! [señala el lugar] aquí hay una leyenda, una historia que les he contado... les digo que se pueden portar mal [se dirige a mí] los martes y los jueves, ¡se pueden portar mal! Pero...los lunes, los lunes, miércoles y viernes ¡cuidado!, ¿por qué? ¡Pues porque los martes traigo pants! ¡No traigo cinturón le digo! Pero, entonces, deben cuidarse ¡tres días! Y les he dicho a los padres cuando hablamos de disciplina [ríe] ¡pero bueno, es una leyenda, nada más! (O3Epb.MN20-09-19AHM29)

Los alumnos tienen claro que el maestro decide qué materiales se pueden utilizar en el aula, además saben que si trasgreden las reglas se harán acreedores a un castigo. No queda exactamente clara la sanción o castigo que se ejerce, porque no es un castigo físico, ya que el maestro menciona que el uso del cinturón “sólo es una leyenda, nada más”. Aun así, el castigo es un concepto ya

apropiado por los alumnos, el cual quizá no se concrete debido a la presencia de la investigadora, los aportes de Foucault (2002) acerca de lo siguiente:

Si no es ya el cuerpo el objeto de la penalidad en sus formas más severas, ¿sobre qué establece su presa? La respuesta de los teorizantes —de quienes abren hacia 1760 un periodo que no se ha cerrado aún— es sencilla, casi evidente. Parece inscrita en la pregunta misma. Puesto que ya no es el cuerpo, es el alma. (p. 25)

De esta manera se observa una tendencia ideológica conservadora del maestro Nato, tocada en su práctica docente al considerar “el conocimiento para su uso social, como un medio de realización de los valores sociales existentes. El hombre encuentra su más alta realización como un miembro efectivo del orden social establecido” (Guzmán y Barraza, s.f., p. 2), por eso es que para él la disciplina es importante, porque le facilita la construcción de una relación asimétrica.

Los alumnos buscan la aprobación del maestro para hacer uso de los materiales y manifiestan temor, lo que significa que el cumplimiento de los castigos ha dado resultado, “en el cuerpo debe suceder un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones” (Foucault, 2002, p. 25). Un punto interesante es que esa relación asimétrica no es del todo una disposición voluntaria por parte de los alumnos, si fuera así, con o sin la presencia del maestro lo hicieran y eso no ocurre con los alumnos.

[Llego a las 11 horas, cuando acostumbro a llegar a la hora de entrada. Toco la puerta y nadie abre, abro la puerta del salón despacio, no se escucha ruido. Los niños están trabajando como siempre, los de tercero en dos equipos y los de quinto y sexto ubicados en cada lugar asignado]

Observadora. ¡Hola!, ¿y el maestro?

Miriam. No sé, se fue allá afuera [señala a la puerta].

Observadora. [Me siento en el lugar asignado, a los alumnos parece no importarles mi presencia, siguen en sus lugares, están coloreando un mapa en silencio]. ¿Ya mero salen a comer?

Alumna. ¿Ya?

Edwin. ¿A qué hora son?

Observadora. [Veo mi celular] ¡Las once!

Mariana. ¿Las once qué?

Observadora. ¡Las once!

Mariana. ¡Todavía falta para las once y media!

Gabriel. ¡Ahí viene el maestro! [hace señas de que guarden silencio. El maestro Nato abre a puerta despacio y entra, todos continúan en silencio]. (10Epb.MN11-12-19AHM1)

Esta anécdota es muy reveladora y me lleva a recuperar tres aspectos. El primero es que a pesar de que toqué la puerta, no abrieron porque no se les autorizó. La indicación ya entendida es que si

tienen trabajo deben estar ocupados en él sin platicar, se aprecia un modo unificador de estar quietos y en silencio.

El segundo consiste en que cuando el maestro sale del salón, un alumno se encarga de avisar de su regreso, porque no siempre están quietos ni guardan silencio, la señal de Gabriel denota una falsa obediencia al hacer suponer al maestro cuando él se va actuarán igual que cuando está presente. Lo que predomina es un modelo de control aparente asumido por el maestro. En términos de Limber Santos éste tiene sus antecedentes en la pedagogía jesuita, en donde “se observa que la individualización de la educación es una individualización del momento de obediencia”. (Dussel y Caruso, 2004, p. 67).

El tercer aspecto es cómo el maestro no toca la puerta, sino que entra de manera sigilosa para sorprenderlos, así transgrede sus propias indicaciones. lo que muestra su jerarquía, ejercida únicamente cuando están los alumnos y él. Cuando una abuelita va al salón y reclama que su nieta tuvo un accidente toma bastante tiempo para persuadir el reclamo de la señora.

Maestro Nato. Y bueno, ahí salen dos que tres que les hablé fuerte, y les dije “es que no deben desobedecer, debemos evitar cualquier situación”, pero bueno eso fue lo que pasó...

Señora. Si, pues ese me dijo que era de la mano, pero yo pensé que era un simple raspón...

Maestro Nato. No, no vi bien... sí fue con Gabriel, ¿cómo fue, Gabriel, cuando se cayó Denis allá arriba?, ¿chocaste con ella?, porque la verdad yo no vi.

Mariana. ¿Chocaste con ella?

Gabriel. ¡No!, se cayó ella y la Miriam y el Freddy también.

Maestro Nato. ¡Si, bueno! Es que se vinieron corriendo y yo les dije “sí, vamos a trotar y trotar no es lo mismo que correr”, y entonces, pues este y como simple descuido se tropezó con sus compañeros y por eso. (O6 Epb.MN 09-10-19AHM11)

El maestro no toca la puerta, no se equivoca y no admite cuestionamientos, para todo encuentra una justificación, incluso a pesar de que el accidente ocurrió fuera del salón de clases, el reclamo se hace en el aula y frente a los alumnos y pregunta a un alumno, que al parecer estaba involucrado, cómo ocurrió, que la abuelita le reclame y cuestione lo coloca en un director que no está haciendo algo bien.

Pudo ser más adecuado preguntar a Denis, Miriam o Freddy, pero ninguno interviene para comentar las razones del accidente. Su tipo de prácticas discursivas inhiben la participación, aspecto que tiene relación con la categoría de disciplina, intercalada, de acuerdo con Foucault (2002), en la ecuación poder-saber. Es el método o técnica “que permite el control minucioso de

las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad” (p. 126).

Dicha relación discursiva influye en la enseñanza y la prédica, términos que surgen desde los jesuitas, en aquella época se definió lo que debía enseñarse, actualmente lo podemos objetivar con los planes, programas de estudio y con los libros de texto gratuitos. Estas ideas no se separan del método lasallano, porque ellos también se preocuparon por la gestión del tiempo, de allí seguramente surgieron los horarios que tienen como base un currículo que en ese momento estaba basado en un tipo de enseñanza que correspondía a esa época. Si bien el maestro en algún momento mencionó un horario, por lo regular siempre me tocó ver la clase de español y en el pizarrón algunos ejercicios de operaciones matemáticas.

Dicha parte cobra un sentido distinto en el aula, el maestro podía llevarse toda la mañana en la asignatura de español hasta la hora de salida a comer de los niños. Además de las condiciones del maestro Nato para la enseñanza y los tiempos que destina, es importante traer a colación las distintas funciones pedagógicas y administrativas que realiza, dado que no existe personal encargado específicamente de estas funciones. Esta condición afecta el tiempo destinado a las actividades de enseñanza, porque el docente requiere tiempo para realizar tareas relacionadas con la organización administrativa en detrimento de las primeras.

En el primer apartado se señaló que actualmente está vigente el plan de estudios 2011 y aprendizaje clave 2017, así como libros de texto que están organizados por bimestres, mientras que las boletas de calificaciones cuentan con tres periodos de evaluación correspondientes al acuerdo secretarial número 11/03/19, por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, regularización y certificación de los educandos. Recupero lo anterior porque en el método jesuita había un único método para enseñar para unificar el aula, elemento que actualmente se conoce como homogeneizar a través de los programas de estudio a través de asignaturas. Nuevamente, este método de enseñanza no dista de fragmentar la educación en asignaturas o áreas. Lo anterior es un supuesto aplicable a un aula monogrado, es decir, con un docente para un único grado. Para las aulas multigrado, éste es un elemento de suma importancia, porque sobre los planes y programas de estudio se rige la enseñanza. Sin embargo, la enseñanza en el aula del maestro Nato, como se verá más adelante, se organiza por asignaturas a partir de los libros de textos gratuitos.

Por su parte, la predica está relacionada con los decuriones⁴² de los jesuitas, entendida como aquella práctica elegida por el docente consistente en memorizar las enseñanzas mediante planas de conceptos o ideas, así como un interrogatorio individual cuyo equivalente actual es hacer pasar al alumno al frente para explicar o compartir lo que el maestro solicita. Aquí se observa como la individualización de la educación es una individualización del momento de obediencia que predomina actualmente en el aula.

El concepto de los decuriones encuentra su equivalente en la pedagogía del detalle, consistente en tres partes “la primera detalla todo lo que se debía hacer desde la apertura hasta la hora de cierre de las escuelas, la segunda, los medios necesarios y útiles para mantener el orden en la clase y la tercera plantea los criterios para la inspección de las escuelas y la formación de los maestros” (Dussel y Caruso, 2004, p. 74).

Esta parte es muy importante porque en esa pedagogía del detalle se consideraba cada pequeña acción, cada asunto que pareciera ser insignificante era reglamentado, atendido e influido por el docente, como es el caso de la práctica del maestro Nato. Él saca la punta de los lápices de los alumnos, determina a qué hora salen a comer, quién entra, quién sale, quién puede hablar y quién no. Así comprendo que esa señal de tocar la puerta, pedir permiso, guardar silencio, y levantar la mano vuelve la comunicación entre el docente y los alumnos más ritualizada y no verbal.

Por su parte, el método lancasteriano se basaba en la utilización sistemática de los ayudantes-alumnos, éste desarrolla ampliamente en el segundo apartado. De dicho enfoque rescato la función de uno de los elementos convencionales del equipamiento para la enseñanza y el aprendizaje: el pizarrón. En este método se le denominaba pizarra o caja de arena y tenía un uso individual, en esa época era la “tecnología fundamental de enseñanza, la centralidad de la pizarra puede observarse en las órdenes que los maestros debían dar a los monitores, según un maestro lancasteriano” (Dussel y Caruso, 2004, p. 103). Actualmente el uso de los pizarrones ya no es individual ni para los alumnos, sino para el maestro, ello pese a que los dispositivos tecnológicos lo han desplazado como un apoyo para la enseñanza, sin embargo, sigue utilizándose para anotaciones generales o tareas.

⁴² Refiere a distinguir al alumno más avanzado o que lograba memorizar la clase, se le distinguía del resto y se le nombraba como ayudante del docente.

Se puede advertir que el maestro utiliza los pizarrones para dejar tareas por grados, al parecer él no distingue la diferencia entre aula monogrado y aula multigrado, por lo que su funcionalidad ha cambiado, pero es un accesorio convencional que prevalece. En la actualidad el uso de laptop y proyector predomina en el aula del maestro Nato, pero se limita al uso de maestro para proyectar las páginas del libro de texto en la asignatura de español con la finalidad de leer las actividades y algunos ejemplos, último lugar los alumnos contestan el libro.

Uno de los datos que me parece más relevante es que Dussel y Caruso (2004) recuperan que el aula lancasteriana era un aula grande, las medidas recomendadas son de siete metros de ancho por 12 de largo, dato interesante, que puede ser considerado para las futuras aulas multigrado, pero a diferencia de otras prácticas de los jesuitas y lasallanos que se extendieron a la actualidad, la característica lancasteriana de la amplitud no prevaleció, probablemente pase inadvertida por el mal uso de los recursos por parte de CAPFCE e INIFED.

Como se observa, el punto central no está en los recursos y o materiales, sino en la suma de todo ello, que constituye la forma de relación que se va construyendo en el aula, la cual denota una relación asimétrica y ritualizada en el aula, e indica que la participación de los alumnos en clase está sesgada. No se ha producido un modelo de aula multigrado desde las dos estructuras desarrolladas, material y comunicativa, lo que hace que el maestro Nato vaya sorteando los procesos en ese orden o desorden que caracteriza a su aula. Justamente esa parte le permite habitar el aula, por eso es importante recuperar la categoría de Terigi (2006), invención del hacer, para nombrar el tipo de relaciones construidas en el aula del maestro Nato, mismos que permitieron comprender cómo se construye y reconstruye a partir de los saberes profesionales, experiencias previas y consideraciones sobre las condiciones y restricciones que se le han presentado al maestro a lo largo de su trayectoria profesional, que seguramente le impidan avanzar en el proceso de enseñanza a partir de la relación asimétrica que obtura la participación de los alumnos.

Al respecto Berger y Luckmann (1993) señalan que no hay pensamiento humano inmune a las influencias ideologizantes de un contexto social, la tendencia es reproducir como una forma de conservar y privilegiar una corriente de pensamiento que, en este caso, alcanza el papel del docente en el sistema educativo. Lo anterior remite a una de las imágenes más comunes en cuanto al salón de clases: un espacio con muros en el que se encuentra un maestro, alumnos, butacas o pupitres, un pizarrón en la pared frontal, la mesa o escritorio que ocupa el maestro y algunos otros accesorios convencionales; pocas veces se reflexiona qué sentido se le otorga en el proceso de

enseñanza, por lo tanto, es importante repensar el espacio áulico, sobre todo tras el periodo de confinamiento iniciado en marzo 2020, el cual colocó a los docentes en la incertidumbre ante una enseñanza nunca antes pensada sin ese espacio físico, ello y el cierre de escuelas forzó la ruptura de los paradigmas que sostenían la imagen común.

Esos hechos han obligado a pensar que el aula del futuro nos alcanzó, Dussel y Caruso (2004) mencionan como una fantasía temida pensar en el momento en que “la enseñanza se pueda hacer por internet, desde casa, con sólo apretar botones, e interactuando con programas que harán las veces de profesores” (p. 207) y que nos alcanzaron esos tiempos, que exigen otras formas de concebir a la enseñanza. Los autores advertían que parecía imposible pensar el futuro sin computadoras, pero finalmente invitaban a hacer un análisis desde la dimensión histórica del aula como posibilidad para repensarla no definida por la tecnología, sino por el tipo de relaciones que se construyen en ella, otorgando un sentido intencionado y razonado al uso de esa tecnología o a esos accesorios convencionales.

2. Atención simultánea a los diferentes grados

En esta segunda dimensión se documentan las condiciones, necesidades y retos que enfrenta el maestro en su práctica docente en el aula multigrado. El maestro se hace presente a partir de los significados construidos a partir de lo que vive día a día en el aula.

Desde ese conocimiento resignificado se advierten tres características particulares implicadas en la práctica docente en el aula multigrado en un contexto indígena: a) la falta de acompañamiento pedagógico multigrado, b) desafío para contextualizar y diversificar las actividades en el aula multigrado, y c) mismo espacio, pero con tareas distintas.

a) La falta de acompañamiento pedagógico multigrado

La enseñanza en el aula multigrado requiere de habilidades, destrezas y procedimientos que permitan al docente comprender la articulación del currículo. Se comprende, entonces, por pedagogía o didáctica multigrado, una disciplina en construcción que apuesta por definir sistemas de intervención educativa pertinentes para la atención de varios grados escolares de manera simultánea “abarca un conjunto de metodologías y herramientas de trabajo que permiten la intervención pedagógica de varios grupos a la vez. El corpus teórico que le da sustento proviene, principalmente, de las investigaciones sobre la enseñanza en contextos de multigraducción” (Bustos, 2014, p. 121).

Si es una disciplina en construcción, ¿qué sucede con el maestro Nato en cuanto a los tres grados que atiende? Las ausencias de políticas educativas se hacen notar, como ya lo vimos en la dimensión anterior, respecto al equipamiento e infraestructura de este tipo de aulas. También hay ausencia tanto en las determinaciones estatales como federales, encaminadas al fortalecimiento de la formación docente que respondan a las particularidades de esta pedagogía o didáctica multigrado a las que se enfrenta el maestro Nato, como él reconoce.

Maestro Nato. ¡Entonces, bueno, afortunadamente! Una maestra que tuvo la fortuna de atenderme, pues no sé si le caí bien o ¡no!, no sé qué pasó ahí... pero ¡pues me animó mucho, me animó mucho! Me preguntó mi visión personal y pues yo le dije en aquel tiempo, ¡tengo la ilusión de ser un profe! ¡Cueste lo que cueste, tendría que echarle ganas! Y la maestra ¡bueno! Pues este ¡me apoyó mucho! ¡Me dio algunos elementos! Me dio [titubea] algunas formas e inclusive [sonríe] me dejaba su grupo... me decía... pues, el trabajo es así, el dominio del grupo, los temas que tienes que aplicar, pues ¿quieres ser profe? Tratas de seguir practicando tienes que ser, pues ora sí ¡que prepárate! A que tus alumnos, en este caso tus compañeros, pues tratar de dejarlos bien, de convencer tu manera de explicar y ¡bueno! Pues todo era una ilusión en aquellos tiempos. (E1Epb.MN26-08-2020AHM4-5)

En las expresiones de ilusión y en el modo en que lo apoyó la maestra en su educación secundaria pueden leerse experiencias adquiridas en su etapa como estudiante de telesecundaria, a través de esa relación que estableció de apoyo y se visualiza la forma del trabajo a partir de la práctica, tiene que ver con la reflexión en acción a la que refiere Schön (1992).

Tanto la práctica como aquellas situaciones significativas respecto al ejercicio de apoyar a la maestra con sus compañeros, le permitió reconocer lo que implica el trabajo docente, es importante mencionar que ese trabajo está en movimiento. Las formas de trabajar de su maestra, que más adelante recupera como docente, fueron significativas para él.

Un elemento importante en la investigación fue el reconocimiento de las formas particulares de ingreso a la docencia en el subsistema de educación indígena, planteadas de manera general en el Capítulo I, a ello agregaría que no son los mecanismos laborales para el ingreso, sino los espacios que se ofertan para una atención pedagógica, en razón al ideal de ser profesor, desde la década de 1960 en donde se podía ingresar con la secundaria concluida.

Maestro Nato. ¡Pues mire, maestra! Terminando de ahí... este la secundaria, pues hubo la oportunidad ¡en aquellos tiempos! De hacer el examen para ingresar a la promotoría, en esos tiempos así era, En aquellos tiempos era en julio y agosto los dos meses de curso de inducción y ¡me quedé! y entonces, pues me ingresé a la docencia [suspira] ¡en ese tiempo! Terminé los dos meses de preparación, pues todo iba ¡pues supuestamente bien! Con

elementos a enfrentarse ¡a un grupo, con la comunidad y con los padres de familia! y, bueno, pues, ¡bonitas experiencias! Sólo que ya estando en el terreno de los hechos pues ya cambió muchas cosas, cambió muchas cosas ¡pero bueno! (E1Epb.MN26-08-2020 AHM5)

El maestro ingresó a la promoción a través de un examen, no especificó el contenido del curso de inducción de dos meses, pero comenta que su experiencia fue bonita, en ese contexto el curso puede calificarse como formación inicial. Al respecto, se desprenden dos pesquisas relevantes. La primera es el proyecto nacional de formación de los promotores culturales, presente en la actualidad en los mecanismos de la diferenciación de formar docentes para contextos indígenas. La segunda es que esos dos meses de duración que se reducen a “bonitas experiencias” que presumiblemente no tenían relación con las demandas reales de dicha profesión, posicionan al profesor Nato en desventaja para el trabajo en las aulas.

Para el maestro Nato fue manera natural enfrentarse a un grupo o grupos de alumnos e ir resolviendo situaciones inesperadas desde sus referentes y experiencia, pero entre “enfrentarse” y tener los elementos pedagógicos, teóricos, didácticos y filosóficos, dista mucho, al respecto, se reconoce que:

A finales de la primera década del siglo XXI, la mayoría de los profesores del llamado subsistema de educación indígena de México desempeñaban sus funciones docentes sin estar acreditados con el título profesional correspondiente para el ejercicio de tan delicada actividad. (Velasco, 2015, p. 84)

La diferencia en el grado de escolarización de los docentes en contextos indígenas es una carencia de profesionalización que aqueja a las funciones de quienes ingresan a la docencia, como es el caso del maestro Nato.

Maestro Nato. Cuando me mandaron a la zona de Huehuetla en 1979 pues llegando ahí, pues este, pues ¡puro nuevo, una experiencia nueva! Y ¡bueno! Pues ya estando en la escuela, este, me asignan alumnos con una edad ya esté muy avanzada. Tenía... había alumnos de entre 12 a 24 años... entonces ¡imagínese! Yo chamaco de ¡18 años! Con alumnos de veintitantos pues... porque ahí alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto ¡no pues ya eran muy grandes! Inclusive ya cargaban ¡sus machetes, pistolas!, y, ¡bueno! Era una situación ¡muy complicada! yo decía “¡híjoles!, aquí sí ¡es de pensarle!” pues más que nada era una cuestión de disciplina y ¡bueno!, pues empecé este así. (E1Epb.MN26-08-2020AHM7)

De esta manera reconoce que en sus inicios lo enviaron a una escuela que tenía como característica a docentes de nuevo ingreso al subsistema, esta expresión está relacionada con lo mencionado por Marcelo (2006) y Rodríguez (2002) sobre los maestros noveles o maestros principiantes, ellos señalan que esa primera inserción a la profesional determina las decisiones que asumen durante la docencia.

Sobre todo, cuando se enfrentan con situaciones complejas, como lo menciona el maestro, se comprende que lo inmediato es reconocer la disciplina en el aula, en razón a su proceso de escolarización como elemento importante, a diferencia de lo que adquirió en esos dos meses de preparación. Por ello es importante nuevamente retomar la idea de pedagogía que tiene el maestro y que sobre ella es que se comprenda por qué para él no fueron suficientes los meses de preparación.

Maestro Nato. Pues todo iba ¡pues supuestamente bien! Con elementos a enfrentarse ¡a un grupo, con la comunidad y con los padres de familia! y, bueno, pues, ¡bonitas experiencias! Sólo que ya estando en el terreno de los hechos pues ya cambió muchas cosas, cambió muchas cosas ¡pero bueno! (E1Epb.MN26-08-2020 AHM5)

Esas experiencias bonitas reflejan una vez más que los espacios de formación inicial a través de cursos de inducción son débiles y complejos al mencionar que iba con elementos a enfrentarse a un grupo, ese supuesto indica que el maestro tomó soluciones diversas e improvisadas.

Este tipo de situaciones críticas que enfrentan los docentes (no necesariamente noveles) pueden relacionarse con esas zonas indeterminadas que se presentan en la práctica, categoría que acuña Schön (1992), quien afirma que la práctica tiene zonas de incertidumbre, singularidad y conflicto de valores “son situaciones problemáticas que, para poder ser resueltas, tienen que transformarse en problemas y esa es una tarea técnica” (p. 20).

En los dos fragmentos citados, el maestro pone en práctica aquello que observó de su profesora de secundaria, al respecto, Mercado cita a Bajhtin (1989) acerca de la orientación dialógica en “toda palabra, ya que ésta siempre está encontrada con la palabra ajena, además, nuestra habla se ve sobrecargada de palabras ajenas” (p. 96). Desde esta perspectiva, lo que dice el maestro acerca de la situación complicada y la cuestión de disciplina no es un producto únicamente personal, sino que también son percepciones construidas socialmente en conjunto con sus compañeros de secundaria, profesora y la nueva experiencia, porque en ese discurso se expresa

parte de lo que ha construido el maestro en situaciones y contextos particulares. Véase el siguiente fragmento:

Maestro Nato. Y a partir de ahí, pues bueno, ¡me armé de buen carácter! [ríe], yo siempre dije, bueno, si tenía o tengo la ilusión de ser alguien ¡este es el momento! Y agarré el grupo y ¡pues sí!, yo siento que con algunas altas y bajas ¡muchas cosas! Pero... ¡pues al final! ¡Al final del ciclo escolar de mi primera experiencia! Pues... ¡salí bien! Ora sí ¡que por el reconocimiento de los padres! ¡Si en lo académico no hacía cosas buenas!, pero ¡también lo complementaba con el deporte! (E1Epb.MN26-08-2020AHM7)

En los 70, cuando el maestro ingresa a la docencia como actualmente se conoce, en específico al subsistema de educación indígena en Hidalgo, se les denominaba promotores culturales, no eran docentes propiamente. En términos laborales, la categoría se refiere a que los primeros tenían un rango menos debido al asunto de su escolarización, mientras que los segundos ya tenían una clave presupuestal como docentes.

Se asume entonces que las condiciones de inducción con o sin certificación para el docente del subsistema de educación indígena es una situación clave que debe leerse a la luz de las características del sistema educativo y de formación docente. Hasta a mediados de 2014 la última generación de aspirantes a la docencia pasó por dicho proceso de inducción, medida que las propias autoridades estatales avalaron. Cabe señalar que ese espacio de formación “curso” no hubo un seguimiento, se asume que el nuevo profesor cumple con lo requerido para asumir la docencia, bastando cubrir los requisitos en los procesos de “ingreso” a educación básica a partir de las disposiciones y lineamientos establecidos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). Actualmente el término de “admisión” del personal que ejerza la función docente implica que “se realizará a través de proceso de selección al que concurran los aspirantes en igualdad de condiciones, establecidas en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros” (SEP, 2020, p. 3).

Si se comprende que ser docente se anticipa y construye socialmente de manera previa a la entrada al aula como tal, se rompe con esa idea de que el docente es un agente estático; en la gramática escolar hay prácticas sedimentadas, como la “novatada” de colocar al novel en un zona o región de difícil acceso, como ocurrió con el maestro al ser ubicado en Huehuetla. Aspecto que se advierte cuando reconoce que en lo académico no hacía cosas buenas, pero lo complementaba con el deporte, hallamos una situación preocupante, por ingresar a la docencia con esa carencia pedagógica, sin contar con una formación específica, lo cual lo coloca en una práctica vulnerable

que responde a situaciones que no sabe cómo resolver y reconoce debilidades en el conocimiento pedagógico.

Pero la dificultad no reside solo en reconocer que carece de conocimientos, sino en las prácticas que marca y cobran sentido al admitir que puede completar su profesión con algunas otras áreas, en la que justamente ha depositado su mayor interés en la disciplina y en el deporte en detrimento de la enseñanza, así su práctica resulta una especie de experimentación libre poco relacionada con la enseñanza, situación que puede tener consecuencias poco agradables.

Cabe señalar que se reconoce que ninguna acción social es estática, moviliza experiencias, algunas más significativas que otras, éstas tienen que ver con las circunstancias a las que se enfrenta, como cuando se cambia de zona y vuelven a ubicarlo en una localidad retirada de la cabecera de zona.

Maestro Nato. Pues ya de ahí pedí mi cambio para ¡La región del Valle del Mezquital! me mandaron a Huichapan a una escuelita bidocente. Y pues llegando allá pues me da, primero, segundo y tercero. Éramos ¡dos! El profe pues atendió cuarto, quinto y sexto... ¡no, pues, otra experiencia diferente! pues ya le pedí apoyo al profe. Le digo ¿cómo se trabaja? ¿Qué hay que hacer? Enton's ya a partir de ahí, hice mis, ora si ¡que busqué los medios! para poder ¡sobresalir! Pero para eso, pues ¡yo ya estaba estudiando la Normal básica! Entonces, pues este, ya daban sugerencias, daban ideas, bien de cómo atender los grupos y bueno ¡ya! Fui mejorando poco a poco, con esta situación de trabajo. Y ya con el apoyo del profe ¡pues ya! (E1 Epb.MN 26-08-2020 AHM34)

Así, la postura del maestro fue cambiando, dejó de ejercer en solitario para ver en su colega, quien además era director comisionado, una figura de apoyo ante una situación distinta a la anterior, finalmente se trata de la categoría de improvisación que recupera Mercado (2002) en términos de Bateson (1994), en tanto que ésta ocupa un lugar central en el aprendizaje de nuevas situaciones. Dicha improvisación, según refiere Mercado (2002), “es un requerimiento implícito en la enseñanza ya que ésta presenta, como en otras profesiones, zonas indeterminadas en la práctica, donde lo que predomina es la incertidumbre sobre lo que se debe hacer y para lo cual no hay respuestas preelaboradas” (p. 86).

Ante esa necesidad pedagógica el maestro da cuenta de que él buscó los medios para profesionalizarse, ello me parece sustancial, cuando el maestro dice no saber cómo trabajar con esos grupos pero que no detiene o suspende su trabajo, incluso a pesar de las debilidades que señala. Menciona que gracias al apoyo pudo solucionar algunas dificultades, eso indica que el apoyo entre docentes reduce las dificultades a las que se enfrentan, como apunta Imbernón (1997).

Lo anterior no justifica la ausencia de las autoridades educativas a las que corresponde un acompañamiento pedagógico y de formación docente, ya que en ningún momento el maestro menciona que figuras directivas como supervisor o jefe de sector no tienen como prioridad atender las necesidades de los docentes, ni siquiera preguntan si las tienen, asumen que el docente ya sabe cómo hacer el trabajo en estos contextos. Esto no sólo ocurrió en ese momento de su ingreso en 1979 y en 1981, años después se ve en la necesidad de ingresar a la Normal Básica y nuevamente en el 2019 plantea esa necesidad.

Maestro Nato. Por ejemplo, yo ya no le creo a la supervisora en los consejos técnicos, ¡siempre le he dicho lo que necesito! ¡Apoyo para el grupo! Y ahí en los “cetes” ¡como si de a deberás!, en los productos que solicita ¡yo he puesto lo que quiero!, las actividades programadas y ¡ni las lee! (O1 Epb.MN 03-09-19 AHM8)

Han transcurrido 40 años en los que el maestro demanda apoyo pedagógico para un grupo multigrado, ¿quién o quiénes deberían estar acompañando pedagógicamente al maestro? Desde la figura de la supervisión escolar no se consideran las necesidades del profesorado, sino que se da mayor importancia a las cuestiones operativas en cuanto a los productos solicitados con el fin de quedar bien con sus superiores, dejando de lado la enseñanza que tendría que ser lo prioritario.

Los “cetes” que menciona el maestro Nato se refiere al órgano colegiado denominado Consejos Técnicos Escolares (CTE)⁸, cuyo antecedente son los Consejos Técnicos Consultivos (CTC) de 1990 como órgano de carácter técnico-pedagógico, elemento poco atendido en la dimensión institucional de la escuela. A partir del 2012 se hacen cambios a este órgano:

En el 2012-2013 se inicia otra Reforma educativa que plantea la formación continua y capacitación docente a través de los Consejos Técnicos de escuela y la SEP presentan los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. En ella se ignoró la particularidad de las escuelas multigrado, que cuentan en su mayoría de uno a tres docentes, lo que impide el desarrollo de las actividades propuestas, para solucionar el problema, los supervisores y jefes de sector, reúnen el viernes último de cada mes a todas las escuelas multigrado. (Domínguez, Maldonado y Valera, 2019, p. 2)

⁸ Órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógico de cada escuela de Educación básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma. Recuperado de <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/consejo-tecnico-escolar/>

Este tipo de cambios de CTC a CTE en cuanto al nombre y reformulación normativa, no garantizan la transformación de las prácticas que se privilegian. Sólo se asigna un párrafo respecto a la definición del (CTE):

En los casos de escuelas indígenas, unitarias y multigrado, los Consejos Técnicos Escolares estarán formados por profesores de diversas escuelas y presididos por el supervisor escolar, o bien, se integrarán a partir de mecanismos que respondan a los contextos específicos del estado o región, de acuerdo con las disposiciones que emita la Autoridad Educativa Estatal (AEE). (SEP. 2013, p. 8)

Por lo que menciona el maestro Nato, parece ser que el eje para desarrollar la sesión se rige bajo la Guía de Consejo Técnico Escolar que emite la (SEP), en la cual no se consideran elementos particulares para este tipo de escuelas, porque va más allá de poner al centro las problemáticas que enfrentan los docentes, se limita a llevar la secuencia de la guía y a concentrar los productos que solicita, que además terminan siendo documentos carentes de sentido.

De acuerdo con el testimonio del maestro Nato, los (CTE) sirven para confirmar la actuación porque no es algo que se tome en cuenta, lo que implica que este órgano colegiado no tiene funcionalidad, al menos para el maestro, quien pide apoyo para sus necesidades por parte del supervisor escolar, quien evita atender las necesidades de los docentes. La relación que se establece entre el supervisor y los docentes respecto a las demandas de ayudas pedagógicas se conjunta con la idea de Antúnez:

La ayuda, pues, debería concebirse considerando los contextos institucionales y sus condiciones, sus restricciones, sus circunstancias particulares y, también, sus contradicciones, sus inseguridades y sus preocupaciones, su desarrollo profesional. La tarea, pues, acontecerá en escenarios en los que resultará imposible separar la reflexión y la acción pedagógicas de las preocupaciones y aspiraciones laborales (p. 60).

El problema es que no se logra articular la experiencia con una formación pedagógica, apunta a una carga administrativa en razón que no se presenta un seguimiento de las acciones o de los productos solicitados, en el mejor de los casos, para ser evaluados.

Maestro Nato. También la invitaba [a la supervisora escolar] a eventos que organizaba allí en las reuniones de directores, pero yo creo decía ¿cómo en esa escuelita van a hacer esas cosas?, ¡pero como ni viene! pues ¿para qué? Ahora los hago, pero ya no la tomo en cuenta, aquí la organización es general. (O1Epb.MN03-09-19AHM9)

La supervisión escolar es la instancia de enlace entre la autoridad educativa y los docentes, funge también como la representante de una zona escolar. Las estrategias que se han modificado a partir

de 2013 con los (CTE) consisten en dos acciones básicas: “las reuniones de maestros (incluyendo las del consejo técnico), y por otro las visitas de supervisión a las escuelas y grupos específicamente” (SEP, 2013).

Desde esta perspectiva y a partir de lo que dice el maestro, pueden visualizarse las implicaciones de la visita de la supervisora escolar a escuelas lejanas, en la que se nota su ausencia a la demanda pedagógica que hace el maestro y a que ella no tiene los elementos para plantear estrategias de solución respecto a cómo trabajar en un aula multigrado.

Si bien a la supervisora escolar se le dificulta afrontar problemáticas pedagógicas, aunque entre sus funciones se encuentre la debida atención, al interior de una zona escolar también se encuentra la figura del asesor técnico pedagógico (ATP) quien “es el actor que brinda apoyo de asesoría y acompañamiento especializado a los docentes y a las escuelas, forman parte de la Asistencia Técnica de la Escuela (SATE), visitan escuelas y generan redes y comunidades de aprendizaje” (Martínez, 2018).

El ATP de la zona donde está adscrito el maestro Nato, lo llaman Cefe, él tiene una formación de en psicología, desde su ingreso a la docencia estuvo comisionado en la subdirección de primaria indígena en el estado de Hidalgo como integrante de la mesa técnica, según sus comentarios solicita su cambio porque no se le apoyó para obtener una clave de director (ascenso), y con la percepción que tenía no podía solventar los gastos que generaban las distintas comisiones de acuerdo a su función para realizar en las distintas regiones de su cobertura. Lo ubican en una zona como ATP, es decir, que lleva alrededor de 12 años en esa comisión. Con la referencia anterior, Cefe realiza actividades indicadas en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. Porque el miércoles, jueves tuvimos examen de Planea, ¡no el jueves y el viernes de la semana pasada!, entonces... ya estuvo así... y luego me han traído que papeles y papeles [gestos de fastidio], ayer vino el profe Cefe y dice que urge una relación de alumnos y no hay luz ... le digo [a la presidenta de la Asociación de Padres de Familia], pues sí, dice, yo lo vi cuando se iba, yo iba en la combi y usted para abajo y yo le digo ¡pero es que ni yo mismo sabía! [sobre la documentación que le solicitaron], y luego no tenemos luz, ni con qué imprimir y luego me confié con mi celular, llego aquí [a la escuela] y según yo lo cargué, lo bueno es que traía carga mi lap y ahí lo conecté, pero aun así no cargó, lo apagué para que se cargara y ya cuando lo prendí llevaba apenas como...catorce de pila... Pues... me fui [sale de la comunidad para poder hacer el documento] y cuando regresé ya estaba aquí [el ATP] y me dice, ¡es que te hemos estado llamando y llamando! y le digo ¡es que no tenemos luz! (O3Epb.MN20-09-19AHM17-18)

¿Qué ha provocado que el profesor Cefe tenga poco interés en desempeñar las funciones de ATP? Éstas se enfocan “al apoyo, la asesoría y el acompañamiento de las prácticas profesionales docentes” (INEE, s.f., p. 2), pero él reduce las funciones a cuestiones burocráticas que no le corresponden, por su experiencia puede pensarse que tiene claras sus responsabilidades, entre ellas identificar necesidades técnico-pedagógicas de las escuelas y proponer al supervisor estrategias de apoyo, porque lo que demanda el maestro Nato es ayuda para atender su grupo, aspecto que no considera la supervisora escolar y tampoco el ATP. Seguramente por eso no es valorada su función por parte del maestro Nato, por no ser útil debido a que ejerce otras atribuciones, lo cual ha expresado.

Maestro Nato. El jueves vino Cefe y estábamos platicando este... y ya que estábamos platicando, después de ser una escuela unitaria... le digo ¡pues sí! Pero pues todavía... pues no tenemos... como que... alguna participación más directa de allá [supervisión] como sobresalía uno, lo que hacemos aquí es que nos rascamos aquí solitos, entonces le digo al profe, pues ya... dice... pues ya vas para cuatro años y ya con dos docentes y está bien, pero... no pues la escuela estaba muy pues, estaba como abandonada dice... y pues veo que ahora ya tiene cabeza y todo. (O5 Epb.MN 07-10-19 AHM23).

La asistencia del profesor Cefe a Las Peras se reduce a una visita de cortesía porque ambos destinan ese tiempo para platicar, se expone a modo de queja la ausencia de una participación directa, pero él también forma parte del personal que conforma la supervisión escolar, pero sólo reconoce a esa figura como la que tendría que estar presente en las escuelas y lo más interesante es que resuelven sus problemas y dificultades con recursos y herramientas limitadas.

La ausencia de formación inicial es una constante ante situaciones pedagógicas multigrado que aún están en construcción. A partir del ciclo escolar 1991-1992 en México se puso en marcha “el Programa para abatir el rezago educativo (PARE) con una duración prevista para cinco años que fue operado por el CNFE y se dirige a cuatro estados con mayores índices de pobreza de la Republica: Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo” (Ezpeleta, 1996. p. 2) enfocado a escuelas multigrado. Uno de los argumentos para instituirlo fue el ausentismo de los docentes en estos contextos, el cual se trató de revertir con un componente denominado “arraigo” que apuntaba a evitarlo y a disminuir los cambios frecuentes de los docentes mediante un incentivo económico.

Desde entonces en las zonas escolares ya operaba la figura de ATP dependiente de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)⁴³, quienes recibían una remuneración económica por dar asesorías a dos escuelas que se elegían bajo el criterio del propio asesor, mientras para la ejecución de la línea de acción respecto a la asesoría y acompañamiento pedagógico de las escuelas, mientras que el PARE nombró a esa figura como asesor técnico rural (ATR).

El cual se centraba en las condiciones y las necesidades de los maestros de escuelas multigrado, así como en la elaboración de un proyecto escolar en los colectivos docentes para el desarrollo de competencias básicas con los estudiantes. Para ello, se diseñaron manuales de capacitación y bitácoras de seguimiento a estos proyectos escolares” (INEE, 2017, p. 30).

Lo que generó que la intención se desvirtuó mediante el llenado de formatos que llevó a desestimar la dimensión pedagógica. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 anunció el diseño de una propuesta educativa por parte de la SEP.

De manera específica, en el rubro relativo a la formación continua de los docentes de escuelas de organización multigrado, es bastante incipiente lo que se ha realizado a nivel de política educativa nacional; más bien, las propuestas existentes son por iniciativa de las instancias estatales de educación. Fue en el marco de la Propuesta Educativa Multigrado, mejor conocida como PEM 2005, que se generaron diversos cursos y talleres de actualización a fin de que los docentes se familiarizaran con su estructura e implementación en el aula. (Cano e Ibarra, 2018, p. 33)

El contenido de la PEM 2005⁴⁴ ofreció una organización de contenidos comunes por ciclos y asignaturas que tuvo como objetivo:

Mejorar los servicios educativos que ofrecen las escuelas multigrado de educación básica en el estado de Hidalgo a través de la implementación de acciones integrales de fortalecimiento de la práctica docente, a fin de favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso oportuno de niños, niñas y jóvenes que cursan sus estudios en este tipo de escuelas.⁴⁵

⁴³ Actualmente Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIB).

⁴⁴ Propuesta Educativa Multigrado 2005 fue elaborada por el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e innovación Educativa, en colaboración con la Dirección General de Desarrollo curricular y la Dirección General de Educación indígena, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Básica. Recuperado de https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf

⁴⁵ Recuperado de <http://academiasestatales.seph.gob.mx/>

Las acciones de esta academia se concretaron través de dos congresos estatales de academia en los que se comparten experiencias de innovación educativa: reinventando lo cotidiano.

Pero los mecanismos para la distribución de los materiales PEM 2005 y aterrizar la experiencia de los congresos se dieron bajo la capacitación, es decir en cascada por su bajo impacto para los docentes frente a grupo, esto se debe a las fallas de operación de la estrategia de formación en donde el ATP realiza otras funciones, probablemente él sí recibía la capacitación de manera directa, como fue en el PEM 2005, la cual debía replicar entre sus colegas. Dicha estrategia se ha denominado “efecto cascada”, en ésta el ATP “se convertiría en agente multiplicador de las innovaciones recibidas en los cursos” (Vezub, 2007, p. 13). Puede ser que esa capacitación no llegue a los profesores y se realice sólo la distribución de los materiales, por eso no resulta un material útil para su práctica docente en aula multigrado.

En lo que refiere a las aportaciones estatales, en Hidalgo a partir del 2017 se crearon siete academias estatales de Hidalgo, entre ellas están la academia de escuelas multigrado y la estatal de educación intercultural, esta distinción que llama la atención es por qué separa la educación intercultural del contexto multigrado. Si bien se reconoce como un buen intento, carece de seguimiento y evaluación, además no cuenta con un recurso específico para operar las líneas de acción.

Estas academias destacan en los congresos estatales las acciones implementadas, lo digno de ser presentado son las que denominan experiencias exitosas, de innovación educativa y, actualmente, las prácticas educativas innovadoras. Estos apelativos sesgan la visión de lo que ocurre en las prácticas de los docentes en aulas multigrado, que más allá de agregar innovación o experiencias exitosas tendría que preocuparse por recuperar las experiencias de los docentes, buenas o malas según la visión de quién lo lea.

Recordemos el llamado que hace el maestro Nato respecto a las escuelas de formación para docentes en servicio como fue la Normal Básica, en la que según su experiencia ya se compartían sugerencias para atender a los grupos. El maestro afirma que para 1981 estudió la Normal Básica de acuerdo con lo establecido en las instituciones encargadas de la profesionalización docente de esa época, ese fue el contexto de comentario del maestro acerca de haber buscado los medios para sobresalir.

Como docente recurre al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) que después pasó a ser la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), ya en 1978 la institución da el paso a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento profesional del Magisterio (DGCYMPM), cambio que obedece a “que se detectó que quedaban algunos profesores de educación primaria sin formación profesional y se asignó a esta institución la función de proporcionar las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria al magisterio de los niveles correspondientes” (Gobierno de México, s.f., s.p.).

Enfrentarse a zonas indeterminadas en la práctica no es exclusivo del docente novel, al maestro Nato le sucede de manera constante, pero le resulta más complicado cuando cambia de escuela.

Maestro Nato. Pues de ahí este, son contextos muy distintos... en Huichapan, créame que ahí ¡hablan el español nada más, la gente los niños! y bueno ¡no utilizaba yo tanto la lengua materna! Pues ellos eran, con un lenguaje español y bueno ¡pues ya en el cambio! Llegué a la otra zona, me mandan en el Gumbo, ¡híjoles!, una escuela ¡totalmente, muy diferente! ¡Unitaria de primero a sexto! Y bueno... como es un pueblito y bueno, ¡tan, tan marginado! En aquellos tiempos, pues la verdad, en aquellos tiempos la carretera era “una brecha” y pues yo tenía la oportunidad de caminar con un carrito, pues no, no, no, ¡me arrepentí! Me estaba arrepintiéndome la primera, la segunda semana de estar ahí dije: ¡mejor me regreso a Huichapan! Pero pues ya... (E1Epb.MN26-08-2020AHM12)

Para cuando el maestro llega a esa escuela ya cuenta con 15 años en la docencia, si bien ya tenía la experiencia de trabajar en una escuela bidocente, parece que eso que aprendió y tras estudiar en la DGCYMPM, él evita decir los conocimientos que adquirió, referentes al trabajo diario en el aula, sin embargo, expresa de manera implícita los problemas de enseñanza que tiene para trabajar en el aula multigrado.

Al respecto, Mercado (2002) señala que el conocimiento y el aprendizaje no se encuentran “bajo la cabeza de los individuos, o en tareas diseñadas, o en herramientas externas, o en el ambiente”, (p. 37), sino que se encuentran en relación con ellos, si se comprende lo difícil que es para el maestro Nato en un contexto que es igual al de su origen pero al parecer le resulta doloroso ese encuentro con su pasado, al respecto me remite los aportes de Schön (1992) y Elbaz (1981) quienes señalan que en tanto la gente sabe cómo hacer algo, ello es inseparable de lo que hace, y el significado de lo que ha entendido en razón de su profesión.

Aun en las circunstancias adversas en que el maestro Nato realiza su trabajo, la forma en que construye su concepción pedagógica es “un proceso en el que cada uno se encuentra y va

construyendo una concepción de lo que para él o ella significa ser maestro” (Rosas, 2003, p. 70). Esta idea la comparto porque a lo largo de los discursos del maestro vemos presentes los conocimientos, ideas, conceptos, valores y normas que le indican cómo debe desempeñar la docencia a partir de la interacción que va generando con sus alumnos, pese a que, debido a la marginalidad en la que encontró a la comunidad y el acceso complejo a ésta, manifiesta haberse arrepentido de acudir, olvidando que proviene de un lugar muy similar.

Se puede advertir que su concepción está atrapada en uno de los movimientos que señala Rosas (2013): la enseñanza centrada en el maestro. El maestro se ve a sí mismo alejado de su familia y además ve a las infancias de las zonas marginadas del medio rural como obstáculo, a veces es rechazado porque esos niños y niñas indígenas particularmente presentan carencias, necesidades y características que hacen difícil la práctica del docente.

Esto me pone en alerta debido a que los jóvenes de bachillerato hacen uso de los equipos de cómputo y del internet ya que los ciudadanos de la comunidad cooperan para el mantenimiento de la escuela, de esta manera se comprende por qué el maestro Nato va en una búsqueda por parecerse a un docente de comunidades urbanas. Porque incluso insiste en mencionar que:

Maestro Nato. Pero pues ya cuando me cambié a otra escuela, grande, grandísima, había 16 docentes, su intendente y bueno, ora sí que había muchos grados, dos grupos, alcancé a ver en esa escuela alumnos de cuatro grupos de sexto, enton's era una escuela muy grande, pero, pero... ¡con muchas, muchas dificultades! ¡Sociales, culturales, este... económicas! Pues no, sí era la situación muy complicada. Pues de ahí le dije, bueno, pues creo que es muy difícil vivir así, ¡me propuse como reto! buscar las formas de cómo sacar ¡ora sí que las problemáticas de los alumnos! Y bueno, pues empezamos a trabajar. De ahí duré, de docente estuve 16 años, la gente nos apoyó mucho, se transformó, en una palabra. Pues llego ahí y vi, vi, los alumnos ¡con muchas carencias! Y yo decía ¿cómo le haré? ¿Cómo le puedo apoyar? Porque se me está terminando también la, los elementos de la básica y en aquellos momentos se daba la oportunidad de seguir en la UPN, pues dije voy a ir, voy a ir ¡a inscribirme! Y pues me fui, y, bueno a tratar de juntar los elementos para poder ayudar en sus alumnos, ¡efectivamente fui! Y ya con las nuevas modalidades, las nuevas propuestas que nos daban, tanto para atender problemáticas inclusive de padres de familia, pues este, alcance a inyectarle otra forma de trabajo, otra idea para trabajar, pero para eso, bueno, de todos los compañeros que estábamos ahí, habíamos como seis, siete egresados ya de la UPN y bueno ¡armamos buen equipo! (E1Epb.MN26-08-2020 AHM17)

El maestro insiste en que busca las formas de solucionar las problemáticas de sus alumnos, en lo inmediato consideró seguir profesionalizándose en la Licenciatura en educación primaria para el medio indígena (LEPyLEPMI) plan 90, sin embargo, parece que eso no le es suficiente y busca trabajar en equipo con sus colegas, buscando espacios en donde pueda compartir dudas. Esto me

lleva a considerar el cuestionamiento que hace Schön (1992) acerca de las instituciones de formación de profesionales que otorgan un lugar privilegiado al currículo normativo y en las que se presenta un distanciamiento con las actividades prácticas, lo que no permite que los docentes reflexionen en la acción y, por tanto, origina esa preocupación o demanda por buscar respuestas a esas situaciones a las que se enfrentan en la práctica.

Maestro Nato. Pero ¡afortunadamente ya con el internet! Pues ya ahorita le he dedicado un poquito, a lo mejor ya no ir a una escuela para actualizar, pero... tengo la oportunidad de contar con el internet, pues cualquier duda, pues cualquier forma, pues ya recurro al internet. Y ahí saco los elementos para modificar mi práctica, para mejorar, para este, pues para tener, los elementos que uno debe tener para que los alumnos puedan tener ese este, esa motivación, ese cambio, pero... este bueno son criterios que a veces uno se complica a veces. He tratado de no caer en la rutina y tratado de no caer en eso. (E1 Epb.MN 26-08-2020 AHM19)

Explica que ya no busca actualizarse en una escuela, sino que ahora lo hace a través de Google,⁴⁶ herramienta mediante la cual busca soluciones prácticas a cualquier duda en torno a modificar su práctica. Sabe que tiene carencias pedagógicas que viene manifestando de distintas maneras desde su ingreso a la docencia, algo que le preocupa porque asegura que ha tratado de no caer en la rutina, esto quiere decir que el maestro va construyendo formas que respondan a sus necesidades, va dando lógica a esas decisiones, pero también refleja la inseguridad que le produce no contar con los elementos pedagógicos para atender este tipo de situaciones. Utiliza la noción de actualizarse para referirse a una escuela en donde se atiende esa ausencia de formación, pero no se advierte que haya una oferta de programas de formación continua para los docentes que desarrollan una enseñanza multigrado.

Maestro Nato. Pues todavía tengo los elementos, pues con esta modalidad actual del trabajo a distancia, pues no es tan fácil, de decir no pues este ¡si conozco! Este... es fácil, es este, es este, es algo que ya todos lo sabemos ¡no! Ha sido una etapa muy complicada, más, sin embargo, pues este, creo que la, la curiosidad, la inquietud de uno, pues haber ¡supera uno los problemas! Pues, porque a veces, a veces uno dice pues ¡yo nací con

⁴⁶ Google es el motor de búsqueda más utilizado a nivel mundial. Se trata de una organización multinacional, que gira en torno al popular motor de búsqueda de la empresa. Otras empresas de Google incluyen análisis de búsquedas en Internet, computación en nube, tecnologías de publicidad, aplicaciones Web, navegador y desarrollo del sistema operativo. Según la compañía, el nombre deriva de la palabra googol que refleja la misión de sus fundadores para organizar una cantidad aparentemente infinita de información en la web. Googol es el nombre de un número creado por Milton Sirrota a los nueve años de edad, sobrino del matemático Edward Kasner; se trata de un uno seguido de cien ceros, o lo que es lo mismo, en notación científica, uno por diez a la cien.

habilidades, yo nací con esto! No pues ¡no! Pues empecé este, ora sí que en mi trabajo ¡mi escuela siempre fue la práctica, siempre fue la práctica! (E1Epb.MN26-08-2020AHM20)

El maestro es un sujeto pedagógico que va logrando definir y construir lo que hace, esto depende en gran medida de la forma en que entiende los mensajes. Creo que ignorar al docente como sujeto pedagógico obtura la implementación de planes, programas de estudio y de libros de texto, la lógica de que los maestros actúan de una misma manera es obsoleta.

Como ha quedado de manifiesto, los maestros, aunque vayan acumulando un saber y construyendo sus propias teorías, ya no estudian o lo hacen mínimamente y no contrastan su saber con el de otros. Esto dificulta que puedan fundamentar su trabajo más allá de la expresión de algunas ideas. (Rosas, 2003, p. 117)

Los señalamientos del maestro Nato indican que la (SEP) no coloca el tema de la formación docente como prioritario, el Estado asume que en tanto se tengan los planes y programas de estudio y libros de texto gratuito, el asunto de la formación está resuelto, por lo tanto, no se consideran en las políticas de profesionalización docente del magisterio acciones que respondan a las necesidades de la atención a grupos multigrado.

Además, se observa que las necesidades pedagógicas expresadas como dificultades para desempeñar su práctica docente en el aula multigrado no se consideran un tema institucional, sin compromiso de cada maestro en el aula carecen de legitimidad para tratarse como problema colectivo que atañe a toda la escuela.

En suma, el maestro Nato pide ser escuchado, se siente olvidado por su supervisora escolar y el ATP, quienes no tienen tiempo o elementos para atenderlo u orientarlo. No existe apoyo para la formación continua en el aula multigrado, si se revisa a nivel nacional cuántas escuelas formadoras de docentes, ofertan una licenciatura específica para la atención a dichas prácticas en aulas multigrado, son casi nulas, salvo la especialidad multigrado por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) que ofertan una especialidad en docencia multigrado, mientras que en el estado de Hidalgo a través de la Universidad digital del Estado de Hidalgo (UNIDEH) con la especialidad en docencia multigrado y la Licenciatura en educación multigrado por la UPN en Baja California Sur, respecto a la formación continua, la Ley General de Educación refiere en su artículo 43 que es responsabilidad de las entidades federativas dar atención a dichas escuelas, lo anterior, refleja que la formación docente es un tema ausente en la agenda educativa.

b) El desafío de contextualizar las actividades en el aula multigrado

Los docentes de escuelas con modalidad multigrado indígena se enfrentan al desafío de una pedagogía en construcción, además, tienen que contextualizar y diversificar los contenidos nacionales a fin de construir una respuesta educativa que articule las culturas nacional, regional y local. Así, la práctica docente en el aula multigrado requiere condiciones y relaciones que permitan la aplicación de un currículo nacional contextualizado a las necesidades y las realidades educativas de cada uno de los alumnos.

Con relación a la distinción de conceptos de lo rural y lo urbano, el campo y la ciudad, indígena y lo no indígena, Juárez (2014) y Juárez (2020) ha planteado la necesidad de reconceptualizar lo rural denominándolo “nueva ruralidad”, bajo este enfoque se pugna por romper con la visión tradicional dicotómica. La definición que prevalece de lo rural se asocia con “la cantidad de habitantes de una localidad. Como señala López (2017) se trata de un modelo de lo rural vinculado principalmente a criterios demográficos” (Cano y Juárez, 2020, p. 328). Dicho elemento fue mencionado en el primer capítulo para determinar que la comunidad de Las Peras es rural según los indicadores del INEGI.

Pero, en términos pedagógicos esta definición limita lo rural y se vincula con el menosprecio a este tipo de comunidades por su condición social, geográfica y económica. Mientras la noción de lo rural se base en criterios demográficos, se justificará la idea de que las escuelas de organización multigrado en contextos indígenas están en desventaja, y “aún más delicado, aunque este criterio se emplee para el diseño e implementación de políticas públicas” (Juárez y Cano, 2020, p. 333).

Al respecto la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado la necesidad de redefinir lo rural, reconoce al menos cinco enfoques desde dónde avanzar en esa construcción. A continuación, describo aquel que desde mi perspectiva considero es pertinente.

En este sentido, la lectura de la ruralidad desde un enfoque territorial precisa de una comprensión que integra lo social, lo histórico, lo geográfico, lo político, lo económico, lo cultural, lo relacional, lo tangible e intangible, lo potencial y lo problemático (Londoño, 2008; Ríos-Osorio y Giraldo, 2020), para reconocer las personas y comunidades, sus relaciones, sus lógicas y sentidos. Desde una perspectiva histórico-cultural, sin acudir a fragmentaciones, se entiende el territorio como “un espacio socialmente construido que, más que un contenedor físico, es un referente simbólico y material”. (Ríos-Osorio y Giraldo, 2020, p. 93). (Ríos y Olmos, 2020, p. 18)

Desde esta dicotomía la atención escolar en el SEN de nivel primaria se realiza a través de tres subsistemas: escuelas regulares, escuelas indígenas y la modalidad comunitaria de CONAFE, no obstante, se da más importancia a la primera por ser más grande en términos de la población objetivo. Respecto al subsistema de educación indígena, sólo tiene cobertura para educación inicial, preescolar y primaria en localidades rurales “donde habitan grupos originarios”. (Juárez y Cano, 2020, p. 341). Dicho subsistema ha transitado por varios enfoques, desde la castellanización (1964-1978), la educación bilingüe bicultural (en la década de los 80), hasta el de educación intercultural bilingüe en el 2000. Actualmente, Czarny (2021) agrega a la reflexión lo “plurilingüe” en el sentido para no limitarse justo a lo que implica la interculturalidad.

Respecto al enfoque intercultural bilingüe para la atención a las poblaciones indígenas, éste ha derivado principalmente en el diseño de materiales educativos para preescolar y primaria en lenguas indígenas (Viveros, 2016). El material *Marcos curriculares* consiste en “una serie de fascículos que abordan aspectos normativos, metodológicos, teóricos y pedagógicos de la educación indígena” (Juárez, 2020, p. 349). Buscan un bilingüismo equilibrado en el alumnado, para ello se construyeron programas de estudio de lengua indígena y programas de español como segunda lengua. Un estudio del INEE (2017) apunta que ese fue un logro en el subsistema de educación indígena por encima de la modalidad multigrado, afirmación que no comparto. El enfoque educativo que sustenta el subsistema de educación indígena, por las condiciones planeadas en primer capítulo y las que se añaden a este segundo capítulo, permiten comprender que dicho enfoque se ha manejado desde la simulación, al menos en la experiencia del maestro Nato.

Justamente en razón del efecto que tuvo la invasión que han vivido los pueblos originarios respecto a que su saber no es válido, en cambio, no se limita a pesar de que en educación indígena se resume al bilingüismo. Dicho enfoque no ha logrado ser significativo para el maestro Nato, lo cual está implícito en su práctica docente.

Las situaciones a las que el maestro se enfrenta son múltiples, pero quedan invisibilizadas pese a la existencia de un enfoque pedagógico multigrado y uno intercultural bilingüe, debido a no centrar la atención en la distinción entre las escuelas generales multigrado y escuelas multigrado indígenas. Si retomamos la noción de una nueva ruralidad, podemos advertir algunas particularidades como la participación de los alumnos que el maestro permite en el aula, así como la inminente integración cultural tanto de los alumnos como del maestro, pero que no logra vincular como elemento importante en la enseñanza.

En lo concerniente a la participación, se puede ver cómo una visita de una tutora (abuela de una alumna) al aula pasa de ser una conversación derivada de ir a dejar un material y preguntar cómo va su nieta a un reclamo por la caída accidental de la niña. Cuando ella finalmente se despidió y se retira, se da la siguiente situación:

Maestro Nato. Ya vieron en qué problemas me meten, ahora ¿cómo se van a portar?

Alumnos. [En coro] ¡Bien!

Maestro Nato. ¿Seguros?, Pablo, ¡por favor! Hemos hablado muchas veces ¿sí? [sube su tono de voz]. Pablo y Gabriel que son los grandecitos ¡ya les he dicho! Uno de grande ¿qué es lo que tiene que hacer?

Lizbeth. ¡Educar a los pequeños!

Maestro Nato. ¡Educar a los pequeños! Educar y enseñar a los pequeños ¿sí? Y no aprovecharse de ellos ¿sí? Y me da mucho gusto cuando ¡ustedes traen dinero! ¡Me da mucho gusto cuando ustedes dicen, vamos a la tienda a la hora que se van a comer, o cuando terminamos de jugar! Y nos da sed ¡y... me da mucho gusto cuando ustedes comparten un agua, unas sabritas, y cuando pueden comprar un refresco y se comparten con todos! ¡Yo no veo la diferencia de alguien! ¿Sí? Entonces, eso es lo que debemos entender... eso es lo que tenemos... que vivir como escuela ¡Gabriel! Eso es lo que tenemos que vivir como alumnos, y no como alumnos, sino como comunidad, como sociedad, ¡sí!, porque todos son valientes, porque todos son vecinos, son valientes, pero son vecinos, vivimos en una misma comunidad y no al rato estemos con que ¡Miriam se peleó con José! Y al rato ya el pleito no es de ellos sino de los padres de familia. (O6 Epb.MN 09-10-19 AHM22)

A partir de lo que expresa el maestro cuando ya está a solas con los alumnos y ante la respuesta de educar a los pequeños, se hace presente una línea de análisis sobre la forma en que el maestro da significado a la participación cuando él no se encuentra con ellos. Así, realiza adecuaciones frente a la organización del aula multigrado como “ayuda mutua en el aula”, noción planteada por Mercado (2002) y Arteaga (2011). Para Boix (2021) es importante detenerse y pensar qué se entiende por aula multigrado, sobre esa idea permite verla como un escenario de posibilidades o llena de obstáculos, a ello lo denomina reconocer el valor pedagógico de este tipo de aulas.

En el apartado anterior se describió que la ubicación de las butacas en la que el maestro sitúa a los alumnos influye en cómo en ese espacio se comparten aprendizajes de tres grados, lo cual resulta en una mezcla de alumnos que es una riqueza. Frente a la realidad de las distintas funciones que el maestro asume, no siempre puede estar al tanto de lo que sucede en la realidad multigrado, y emprende labores conjuntas como asignar a los alumnos, sobre todo de sexto grado, la tarea de cuidar a los de tercero y quinto es lo que el maestro denomina educar, pese a que el sentido va más hacia privilegiar la buena conducta de los alumnos por encima de la ayuda frente al papel de enseñanza.

Respecto a vivir como comunidad, al interior del aula hay alumnos de distintos grados, con edades diversas, pero también son infancias con diversas inquietudes, Boix (2014) denomina a esta característica “diversidad dentro de la diversidad”, una condición que aporta un gran potencial pedagógico.

La diversidad es inherente a la condición humana: aunque compartimos rasgos comunes, cada uno de nosotros es muy diferente de los demás. El aprendizaje constituye un proceso de elaboración personal, que es distinto en cada alumno: no hay dos individuos que aprendan exactamente del mismo modo, ni que saquen las mismas consecuencias de un aprendizaje en común. (Boix, 2014, p. 9)

El reconocimiento, del potencial pedagógico de dichas aulas, frente a la deficitaria, está presente porque “a pesar de la importancia, el valor pedagógico del aula multigrado es aún poco reconocido por los docentes y absolutamente ignorado por quienes diseñan las políticas educativas de la población rural” (Galván, 2017, p. 3). Los elementos de los que el docente carece o requiere frente al aula multigrado son importantes para su motivación, para reconocer ese valor pedagógico, es importante comprender las formas que desarrolla el maestro en el aula y si le permiten valorar la diversidad como ventaja, reconocida por algunos estudiosos.

El hecho de que en las aulas multigrado se encuentren compartiendo el mismo espacio, no significa que de facto se perciba las ventajas pedagógicas que pueden ocurrir en ella, tal vez la visión de juntar alumnos y la idea de trabajar como grupo, resulte complejo, recordemos que algunas actividades escolares no son exclusivas para un grado, sino que se dan en función de la presentación por parte del maestro Nato del proyecto de trabajo en el que incluye al maestro Tino, preescolar y secundaria comunitaria, aprobado en asamblea. Una de sus actividades es el convivio de diciembre, en donde la finalidad es la elaboración de un adorno, lo interesante es ver cómo los alumnos de las tres escuelas se van apoyando en la realización de una flor de nochebuena con hojas de colores.

Debido a que la actividad era recortar y pegar con pistola de silicón, prácticamente las madres de familia fueron las encargadas de la elaboración, acompañadas de sus hijos que aún no están en edad escolar. Las mamás principalmente de los alumnos de preescolar están atentas y participativas para apoyar a sus hijos, ya que por cada alumno deben hacer una nochebuena y preparar un festejo que al parecer es relevante no sólo en el establecimiento sino para la comunidad.

Esta actividad que coordinó la LEC de la secundaria a petición del maestro Nato es muestra de las ventajas de vivir en una misma comunidad, la participación es notoria sobre todo de las madres de familia de preescolar comunitario para apoyar a sus hijos en lo que corresponde, se puede comprender entonces la dificultad que tiene el maestro para la integración de la cultura local en el aula como un valor pedagógico y no sólo en actividades superpuestas como se muestra en la siguiente fotografía.

Figura 10. Elaboración del adorno para el convivio de diciembre de las tres escuelas



Fuente: foto recuperada durante el trabajo de campo.

Cano, Ibarra y Ortega (2018) señalan que esta es una de las dificultades que enfrentan los docentes multigrado de educación primaria en donde el vínculo escuela-comunidad se da con base en lo pedagógico respecto a la contextualización de los contenidos escolares frente a las relaciones comunitarias. Dichos autores señalan que es una dificultad que atañe a los docentes:

Con relación al vínculo entre la escuela, los padres de familia y la comunidad, fue claramente ponderado, como primera opción el saber cómo desarrollar propuestas, alternativas de acción y mecanismos de participación de los padres y madres de familia en la dinámica de la escuela. Estos datos sugieren que los profesores tienen necesidad de encontrar formas de trabajo que vinculen a la escuela con los miembros de la localidad en donde se ubica. (p. 50)

Ese vínculo está motivado por el apoyo a la práctica del docente que permita evitar la no diferenciación entre un aula multigrado de una escuela general y un aula del subsistema de

educación indígena. Esto se debe, entre otros elementos a considerar, a que la enseñanza es homogénea, por tanto, la diversidad implica más un problema que una ventaja.

Dado que los acuerdos se realizan en asambleas, una característica de la “organización comunitaria [es que] hay una especie de democracia, un colectivismo igualitario que no subsiste en otras partes” (Azunco, 1991, p. 104). De ser considerado este colectivismo, la dinámica escolar cobraría un matiz distinto al ejercerlo como valor pedagógico en la localidad de Las Peras; si bien el maestro tiene presente la organización comunitaria, también parece reducirla a una enseñanza asociada a la conducta y control. En lo anterior se aprecia una ruptura en el vínculo escuela-comunidad porque “a menudo se pierde el significado en términos introducidos en las clases, o simplemente no se logra una interacción individual con el maestro, y se limita así la comprensión plena de su mensaje” (Azunco, 1991, p. 67), por ejemplo, cuando el maestro menciona la importancia de compartir como un valor imperante para evitar conflictos en una comunidad. Recordemos que en el primer capítulo se mencionó que las decisiones se toman en asamblea, esa es una característica de vivir en comunidad, pero su alcance al interior del aula es cuestionable.

Otro elemento importante de vivir en comunidad es el apoyo mutuo, la participación de los niños en diversas prácticas es común. El abuelo de Pablo falleció, ante ello no acudió a la escuela, cuando se presentó ocurre la siguiente situación:

Maestro Nato. ¡Sí, ¿verdad?, ¡yo sé que pasó muy lento, porque pasaron muchas cosas! Ustedes se fueron el viernes y no los vi ¿dónde estuvieron?

Gabriel. ¡Allí, desvelado!

Maestro Nato. ¿Desvelado?

Alumnos. ¡Sí!

Pablo. ¡Yo sí!

Maestro Nato. De Pablo sí supe por ahí

Pablo. ¡Levanté la cruz, maestro!

Maestro Nato. ¿Qué?

Pablo. Levanté la cruz, caído.

Maestro Nato. ¿Sí?

Pablo. También está desvelado éste... [señala a Gabriel].

Maestro Nato. Es parte de una costumbre y bueno son situaciones sociales, situaciones de creencias... Decíamos el día ¿martes?, ¿cuándo estuvimos allí, en la capilla? Decíamos que fuimos por, ¿por qué fuimos? ¿Por qué dijimos que fuimos? Acompañar a las personas, a las familias que estaban atravesando ese problema... ¿fuimos por? So...

Alumnos. ¡Solidaridad!

Maestro Nato. ¡Por solidaridad! No fuimos por lo religioso, no porque ¡yo somos! Sino porque también era hora de trabajo y bueno yo creo que la situación que pasó allí ¡fue por solidaridad! Y bueno lo que hicieron el día viernes ¿o cuándo? ¿Cuándo fue, Pablo?

Gabriel. [Interrumpe] ¡Pero yo sigo desvelado!

Maestro Nato. Bueno, tú sigues desvelado.

Gabriel. Yo estuve en el canto, en el rezo (O5Epb.MN07-10-19AHM2)

Lo que acontece en la comunidad es inherente a lo que sucede en el aula, ante el fallecimiento, el maestro Nato acude en compañía de los alumnos a la capilla como muestra de solidaridad. Aunque antepone que no fue por una cuestión religiosa para justificar su asistencia a actividades separadas de lo que debe hacerse en el horario escolar. Un factor importante en la comunidad es el valor que se otorga a lo religioso, por tanto, resulta sumamente complejo vincular los saberes comunitarios previos del alumnado como un elemento valioso para la enseñanza.

Lo anterior tiene relación con la perspectiva de la nueva ruralidad desde un enfoque territorial. Lo que ocurre en un aula multigrado no puede ser igual en otra porque depende del aprendizaje situado y de aprender a aprender. Tener claridad sobre aquello que se pretende enseñar brinda la posibilidad de desarrollar una serie de habilidades cognitivas para hacer ese puente entre lo local y lo nacional. Por eso creo que los materiales de *Marcos curriculares*, que apuntan al bilingüismo equilibrado, dejan de lado el valor pedagógico de aquello que implica recuperar recursos que son importantes en la comunidad. Hasta este momento podemos ver cómo el trabajo colaborativo de las tres escuelas por un fin común puede ser importante si se le da un sentido pedagógico, en este caso de fortalecer el vínculo maestro-comunidad, lo cual permite contextualizar aquellos conocimientos nacionales expuestos en los libros de texto gratuitos.

Otro recurso importante es la presencia de los rituales de la comunidad, como el Levantamiento de la Cruz, una celebración fúnebre que forma parte de una tradición religiosa en algunos lugares de México, particularmente en Las Peras, todos participan, adultos y niños. El levantamiento de la cruz se trata de:

Un acto sagrado en la medida que se vincula con el rito y las oraciones a los difuntos. Hay palabras, letras, fórmulas y cánticos, gestos y movimientos. Es una ceremonia religiosa celebrada por la colectividad y la familia con formas especiales ante la muerte, aunque no es un culto a la muerte. (Valverde, 2016, p. 135)

La intención de esta referencia no es reconstruir a detalle el ritual, sino describir el modo de participación de los niños en él, por lo que, de manera general, mencionaré que después de que fallece una persona se hacen rezos durante nueve días (novenario), durante este periodo los familiares y vecinos se concentran para rezar bajo la dirección del rezandero. Los parientes del

difunto buscan un padrino o padrinos para la cruz de madera que se adorna con flores, esta cruz será el símbolo principal en tal ceremonia.

El padrino, a quien corresponde levantar la cruz, debe ser un niño o niña que vista de blanco, ya que se piensa que ellos no tienen pecados y son dignos para llevar a su morada al difunto. También le corresponde levantar lo demás ornamentos del ritual, como las flores y ceras mientras los demás cantan, por eso el compañero de Pablo expresa que también está desvelado. El padrino toma la caja y la cera y las da a besar a todos los presentes. Esta es una forma de despedida y de agradecimiento para los que acompañan al difunto.

Resulta relevante la organización de la comunidad para esta tradición religiosa expresada en ritos y oraciones, extensiva a otras actividades en donde se ve la riqueza de aprender entre todos, además, en la comunidad a la niñez se le asignan actividades importantes, en lo cual se refleja la perspectiva que tienen de la enseñanza, que incluye el cuidado de sus hermanos menores y avanzar junto a la población adulta.

Si bien en el capítulo primero se desarrollaron ideas respecto al establecimiento que alberga a las tres escuelas y a cómo a través del delegado de la comunidad y de la presidenta de la APF hacen frente a su mantenimiento y equipamiento, en este apartado se recupera lo que plantea Boix (2021) respecto a que si la comunidad acepta a la escuela, hay un sentimiento de pertenencia, es decir, sienten que la escuela le pertenece a la comunidad, por lo tanto, puesto que pertenece a la comunidad, la escuela es de todos, por ello los jóvenes de bachillerato hacen uso del aula de cómputo por las tardes, en tanto la escuela está abierta.

La participación de Pablo en el ritual es reflejo de que “todo lo que hay en la comunidad entra a la escuela, y la escuela va a buscar aquello que es de la comunidad, de forma que se establece una relación de interdependencia” (Boix, 2021), ya que en la comunidad hay determinados conocimientos como el levantamiento la cruz, estos pueden entrar al aula. Pero, el uso que otorga el maestro a las tradiciones de la comunidad en el aula las fragmenta al asumirla como una actividad que no tiene que ver con lo que se establece curricularmente, como se observa en el siguiente fragmento:

[Los alumnos logran que el maestro permita explorar los materiales que le llegaron, se ven contentos]

Maestro Nato. [Respecto a sus inasistencias a la escuela por acudir a reuniones de la supervisión escolar]. ¡Y lo bueno, es que tengo compañero! [lo dice con cierto alivio], y le digo pues ahí te los encargo [alumnos] porque pues algunos tienen hermanos y si se quedan

aquí generan algún otro detalle y sí se van se llevan a sus hermanos, pero como ya son alumnos que ya comprenden un poquito más, sí, por eso, y luego hoy nos vamos a ir a las once otra vez, vamos a un curso a la Vega, dice de hñähñu, sí, es lo que estamos platicando con la señora que estaba aquí [lo dice con pesar], pues ya le digo... este. (O3Epb.MN20-09-19AHM17)

Bajo esta lógica, si las decisiones en Las Peras se toman través de los acuerdos que se emiten en una asamblea, ¿de qué manera el maestro toma decisiones en el aula? Lo que parece preocuparle más es que los alumnos estén en la escuela, aunque no esté él en aras de no tener problemas con la presidenta de la APF, no enfatiza que su preocupación sea lo pedagógico sino encargar a sus alumnos con su colega argumentando la edad de los niños, un poco mayores que los demás, que le permite indicarles permanecer en el aula independientemente de lo que hagan en ella.

¿Los alumnos de tercero, quinto y, sobre todo, de sexto han logrado comprender un ordenamiento social básico de la institución, a diferencia de los alumnos más pequeños (de primero, segundo y tercer grado)? Quinto y sexto llevan una estadía más larga en ella y a partir de las prácticas que en la institución se han sedimentado, sucede esto que menciona Goffman ([1961] 2001) “se ofrece un pequeño número de recompensas y privilegios a cambio de obediencia”, pues ya se han adaptado o ya saben cómo lidiar con ella.

[El maestro se encuentra platicando con la presidenta de la APF y los alumnos deciden entrar al salón].

Alumnos 6°. [Se dirigen hacia unas cajas en el escritorio]. ¡Mira, son juegos!

[**Los de quinto y tercero** se acercan, todos quieren abrir las cajas, hablan todos a la vez].

Gabriel. ¡Denis [alumna de tercero], siéntate! [ella se va a su lugar].

Gabriel. ¡A ver, quítense de mi escritorio! [se dirige a sus compañeros y ocupa la silla del maestro].

Alumnos. ¡Ahora vas a ser el maestro! [ríen].

Gabriel. ¡A ver, niños, siéntense!

[**Todos ríen**, siguen viendo los materiales, Gabriel se ríe y se quita del lugar]. (O3Epb.MN20-09-19AHM12).

Como se puede observar, los primeros en levantarse de su lugar son los de sexto, poco a poco los demás niños hacen lo mismo, pero, ¿por qué lo hacen primero los alumnos más grandes?, ello tiene que ver con su tiempo como alumnos de la escuela, se le ha otorgado privilegios mínimos al interior del aula, porque el maestro ha mencionado que los de sexto son quienes deben educar a los más pequeños, por lo tanto, tienen el privilegio de explorar los materiales.

Incluso cuando Gabriel de quinto le da una orden a su compañera de tercero asume ese rol de cuidar a sus compañeros, expresiones de control que seguramente ha aprendido del maestro

Nato, esto que Goffman (2001) llama apropiarse de la jerga institucional y sucede cuando los alumnos se inician en el conocimiento de la estratificación interna del aula. El orden de privilegios obedece a grados superiores, pues son ellos quienes ya tienen un acervo de tradiciones comunes acerca del aula, como lo expresa Gabriel, quien al ocupar la silla del maestro muestra un modo claro de adaptación. Dicho proceso se justifica con criterios como el siguiente:

Maestro Nato. ¡No! Ustedes son los que están diciendo ¡yo soy de tercero! ¡Yo soy de quinto! ¡Yo soy de sexto! Entonces cada quien sabe qué nivel, lógicamente que los de sexto no van a saber igual que ellos [quinto], ustedes ya conocen ¡un poquito más!, ustedes ya saben ¡un poquito más!, ustedes ya han visto otros libros más que ellos, entonces, esa es la diferencia ¿sí? Esa es la diferencia ¿para qué? Para que no al rato los de sexto se anden comportando como los de tercero y los de tercero se estén comportando como los de sexto ¿qué está pasando ahí? ¿Hay avance? (O7 Epb.MN 16-10-19 AHM6)

En este fragmento se aprecian las barreras que separan el saber que tienen los niños del rol de cuidadores de sus compañeros más pequeños frente a la idea de vivir en comunidad, sea o no en un contexto indígena, no se separa a las personas por edades, la relación que se establece en lo cotidiano no es a partir de una segregación, como en la escuela. Esa ruptura que se da en el aula tiene que ver con la función que ésta tiene y que Goffman (2001) define como “son los invernaderos donde se transforma a las personas; cada una es un experimento natural sobre lo que puede hacerse al yo”. (p. 25).

El aula, como institución educativa, es ajena a la comunidad de Las Peras según el razonamiento del maestro en cuanto a que los menores saben menos que los mayores. La práctica educativa se basa en una transmisión de contenidos estandarizados de los libros de texto gratuitos, mientras que las formas de transmisión de saberes y conocimientos que tienen en los alumnos fuera de ella es “por medio de la imitación y observación” (Acunzo, 1991, p. 67).

Si la referencia que tiene el maestro es que los de sexto saben más solo porque han visto más contenidos escolares, lo últimos se vuelven el medio y el fin, se tiende a anular toda diversificación tanto en las comunidades como en el aula multigrado, en donde hay diversidad dentro de la diversidad y se pasa a una subordinación de un saber comunitario a un saber escolar.

Por tanto, es preciso que la escuela y el currículo sean más abiertos a estrategias pedagógicas que den respuesta a la realidad local, lo que permitiría tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes y diseñar situaciones didácticas que propicien aprendizajes significativos, como lo manifiestan algunas propuestas educativas en contextos socioculturalmente diversos en otros países. (Ministerio de Educación de Perú, 2009; Ames, 2004, INEE, 2017, p. 44)

El conflicto que le genera al maestro vincular los saberes comunitarios y aquello con lo que pretende abordar en el aula puede explicarse a partir de los planteamientos de Rosas (2003), quien menciona que los elementos intervienen en la práctica docente tienen “un reconocimiento más de la persona del maestro como actuante en el proceso educativo, aunque expresado, en otros términos, es el que llevó a Adriana Puiggrós (1992, 1995), a plantear el concepto del sujeto pedagógico” (p. 74).

Esta idea se complementa con los tres sujetos de la educación que propone: pedagógico, político y social. Coincido con la autora en que no se puede pensar al docente sólo como un sujeto pedagógico, porque tanto los maestros como los alumnos forman parte del sujeto social, pero aquí ocurre algo realmente importante: “entre ellos se establece un vínculo, mediado por el *habitus*”⁴⁷ (Rosas, 2003, p. 75).

La última observación en Las Peras fue en un día inhábil, convocada por el maestro Nato, acudieron todos los miembros de la comunidad, pero sus colegas no. La intención fue entregar ropa usada por parte de un grupo de ciudadanos del centro de Ixmiquilpan, Hidalgo, apoyo que al parecer el maestro solicitó, por lo que el grupo de donantes eligieron el día y la hora de entrega (5 de enero de 2020, a las 11:00 horas).

Este tipo de prácticas me llevaron a pensar en la condición económica en la etapa de escolaridad del maestro Nato, incluso en aquella ocasión al tomar el micrófono se dirigió a los miembros de la comunidad en hñähñu para comentar el propósito de la actividad y nombrar al grupo de donantes.

Maestro Nato. Hätsi ndada ne nänä, di jamädi ndunthi gi b’uihu ra paya, di pädi ge ja mänxui dä xiäihu, hänge njabu thogi. Rã paya ‘bui ko nge kãgihu ya xahnäte di nk’ät’i di ge hni ntsotk’ani habu xa ñ’ehe k ora hmäte, hänge njabu mahyoni ga unfu ra hoga ñ’ehe ko n’a ra ‘bet’ye ntsedi.⁴⁸ (O12 Epb.MN 05-01-2020 AHM1)

Más allá de ello, dicha actividad se basa en un sentido de pertenencia por parte del maestro frente a lo que advierte en lo cotidiano con los miembros de la comunidad. Esta actividad es relevante

⁴⁷ Habitus como lo define Bourdieu, “sistemas de disposiciones durable, traspasable, estructuras dispuestas a actuar como estructuras estructurantes, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones” (Gylin, 1992, p. 15) Véase también a Bourdieu (1998, pp. 169-171).

⁴⁸ Buenos días señores y señoras, agradezco mucho su presencia, sé que apenas en la noche mande avisar, pero pues así son las cosas. Hoy se encuentran con nosotros un grupo de maestros jubilados de Ixmiquilpan que han atendido la solicitud y bueno yo creo que hay que recibirlos con un fuerte aplauso.

porque el maestro, como sujeto social, no está encapsulado en una sola forma de actuar o de ser. Se van movilizandolos conocimientos y los va reconstruyendo, por lo que creo que asumirse como maestro sin dejar de ser indígena por el estatus que esta profesión puede darle implica elementos identitarios como el reconocimiento de las condiciones de precariedad en los que viven en dicha localidad (**véase el Anexo 12**).

El maestro Nato como sujeto pedagógico logra definir o construir y depende en gran medida de la forma en la que entiende, decodifica y transforma los mensajes contenidos en el *habitus*, por lo que dicha actividad da cuenta del vínculo maestro-comunidad, dimensión comunitaria o de vinculación con la comunidad:

Se dirige a las relaciones entre sociedad y escuela, entre la comunidad local con su escuela y la relación que se establece con su entorno inmediato (Pozner, 2000). Esta dimensión hace referencia al modo en que la institución escolar (el director y los docentes) conoce y comprende las condiciones, las necesidades y las demandas de la comunidad de la que es parte, así como la forma en la que se integra y participa de la cultura comunitaria. (INEE, 2017, p. 41)

Respecto a los planteamientos de investigadores como Boix (2021), Popoca (2014) y Cano (2020) quienes plantean que hay que transitar de idea, dejar de ver a las aulas multigrado como deficitarias y centrarse en las ventajas pedagógicas que éstas tienen, es importante señalar que en razón a la investigación realizada con el Maestro Nato esos cambios no se han dado por decreto, un cambio de fondo tiene un proceso reflexivo que no se da de facto, “sino el hecho de atender a la naturaleza del acto educativo, que requiere una constante recreación. Al no existir las condiciones para esta recreación, la práctica de los maestros se muere en una rutina” (Rosas, 2003, p. 75), lo cierto es que se deben generar espacios de reflexión que permitan transitar de esa perspectiva deficitaria a la del potencial pedagógico.

No creo que el maestro Nato sea transmisor de los contenidos escolares como tal, en la práctica educativa se pone en juego el capital social y cultural desde la perspectiva de Bourdieu (1987), quien la define como acumulación propia de una clase que, heredada o adquirida mediante la socialización, tiene un mayor peso frente al capital económico y político. Reconoce además las condiciones de pobreza en las que se encuentra la localidad de Las Peras tiene que ver con que a pesar de ser un profesionista no deja de pertenecer o de ser parte de esa cultura en la premisa de Boix (2014) respecto a que en si el aula no se dimensiona ese “sentimiento de pueblo habitable, el pueblo sin la escuela se muere” (p. 90). Lo que hace falta son dispositivos que permitan no sólo

reconocer los saberes comunitarios, sino movilizarlos y ponerlos en práctica ante la diversidad presente.

Ante esa práctica de gestión de la donación se aprecia otro elemento importante, el modo en que se relacionan e interactúan madres, padres, abuelas y abuelos, se relacionan personas de todas las edades, cada una con tareas distintas, regularmente se convive entre todos los que conforman la familia y la comunidad. Este aspecto logra dimensionarse como un valor pedagógico en el aula multigrado. Para ellos es importante comprender:

Que organizar la escuela por cursos, grados o edades es una idea que viene del mundo de la economía, de la organización del trabajo promulgada por Frederick Taylor y Henri Fayol para las fábricas. La escuela rural, por sus características, no permute una organización de este tipo, pero tampoco se quiere organizar así, porque lo más natural es que los niños y niñas de diferentes edades estén mezclados. En sociedad, esta separación rígida no existe. (Boix, 2021)

Reflexiono, entonces, sobre la necesidad de reconceptualizar al subsistema de educación indígena al igual que la noción de ruralidad en el sentido de disolver el prejuicio de que la distinción frente a las escuelas generales es únicamente la lengua, la nueva ruralidad alude a que en la ciudad también puede estar el campo y que se da por la migración, el reto sería que la educación que se implementa para los pueblos originarios no sea sólo una denominación sino que se concrete en una propuesta educativa y que el contacto escolar entre ellas no contribuya a dejar de hablar las lenguas originarias sino que se recupere la importancia de la identidad y cultura en el currículo para que se construyan alternativas pedagógicas que fomenten lo anterior.

De ningún modo esta perspectiva tiende a la concentración del subsistema de primarias generales y de las indígenas, sino a reconocer que, en cada contexto, en cada localidad y comunidad hay diversidad tanto cultural como lingüística, ninguna tiene más valor que la otra.

Transitar respecto a pensar a la idea de la concepción de idioma a otra, que permita en los planes y programas de estudio que rigen el sistema educativo comprender otro tipo de contextos y contenidos. Los pueblos indígenas luchan contra los sistemas que se han planteado desde el Estado, en el ámbito educativo se ha trabajado desde un enfoque integracionista que simula la integración de los pueblos indígenas, la cultura y a la diversidad, pero son excluidos en la toma de decisiones. Son vistos como los otros. Las reformas educativas se realizan, entonces, desde esta visión homogeneizadora.

Desde el Estado se ha intentado incorporar a los pueblos indígenas a la sociedad occidental pero de una manera superficial, hace falta considerar e incorporar el modo en que ellos nombran sus saberes desde la cultura, porque justo allí radica, desde mi perspectiva, el desafío para los docentes contextualizar y diversificar los contenidos, en razón que se prioriza el enfoque homogeneizador y fragmentario de los planes y programas de estudio, el cual rompe con el sistema de construcción de conocimiento de las comunidades, como se ha observado en este apartado.

Podría cuestionarse el documento *Marcos curriculares*, ocupa un lugar superficial y de simulación en el ámbito educativo por los procesos de formación continua que se han entablado en el apartado anterior, donde los ATP de las zonas escolares, jefaturas de sector y de la propia subdirección de educación de primaria indígena, son docentes que no han estado frente a grupo desde su ingreso a la docencia. Las buenas intenciones de dicho material caen en lo absurdo e incongruente, textualmente dice lo siguiente:

Se reconoce la importancia de la metodología y organización de y para las aulas multigrado, teniendo como eje central un conjunto de factores. Reconocer la diversidad cultural y lingüística de su población; la heterogeneidad por edad que muchas veces se convierte en extraedad; los niveles de desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de cada alumno, y la organización escolar que exige la combinación ocasional del trabajo por grados y por ciclos. (SEP, 2015, p. 57)

Desde el discurso oficial se reconoce la importancia de la diversidad, pero si observamos la demanda que hace el maestro respecto a la falta de ayuda pedagógica para ello, podemos advertir que los canales de comunicación con los docentes frente a grupo son nulos., en el entendido que se reconoce al aula multigrado como el espacio donde confluye la diversidad dentro de la diversidad, y que no es tarea sencilla porque ninguna comunidad, ningún niño o niña y ninguna práctica es igual a otra.

Durante el análisis y desarrollo de este apartado pude identificar la importancia de generar espacios de reflexión, más allá de la demanda de profesionalización que demanda el maestro, se necesita poner al centro el análisis de asumir que un aula regular y un aula multigrado, requiere ser reconocida por su distinción, su particularidad, en donde no sólo convergen un grupo de alumnos de distintos grados, aula multigrado no es sinónimo de “agrupación de grupos” demanda: el reconocimiento de la diversidad de sujetos que habitan en ella, de pensar su profesión como aquella que parte del reconocimiento de poner al centro a sus alumnos, dándoles más voz para la

toma de decisiones en el aula, que le permitan al maestro contextualizar las actividades en el aula multigrado.

c) Mismo espacio, pero con tareas distintas

Este apartado aborda las características del aula multigrado, ya que en ellas los docentes atienden al alumnado de distintos grados en una misma aula, el maestro Nato atiende tres grados: tercero, compuesto por tres niños y cinco niñas; quinto, con un niño y dos niñas; y sexto, dos niños y una niña. Sus edades oscilan de los ocho y once años. Como se puede advertir, la diversidad en edades y grados complejiza su singular práctica.

Existen casos como el del aula de tercero, quinto y sexto, en donde los grados no son subsecuentes, situación tendiente a la disminución de matrícula escolar, de por sí ya reducida en las escuelas multigrado en contextos indígenas y rurales. Al respecto, Juárez (2020) menciona:

En tales zonas una pobre dotación de servicios públicos: la carencia o ausencia de medios e infraestructuras de transporte, la limitada cobertura en servicios públicos y privados de telecomunicaciones, las restringidas oportunidades productivas, laborales y educativas para sus habitantes, quienes en muchas ocasiones deben migrar en búsqueda de mejores espacios, nacionales e internacionales. (p. 8)

Una de las características de las comunidades rurales en contextos indígenas es la migración, esto se debe por lo regular a que los varones suelen desplazarse hacia otras ciudades o país, con la finalidad de proveer recursos económicos a sus familias, ya que en sus localidades no hay ingresos económicos para el sustento básico y en muchas ocasiones, cuando deciden salir del país, ya no vuelven debido a su condición de inmigrantes ilegales.

Esta situación invariablemente lleva a pensar en lo planteado a fines de 2016 durante el sexenio del entonces presidente de México Enrique Peña Nieto, cuando el secretario de Educación Pública Aurelio Nuño Mayer anunció mediante el comunicado 493 el cierre de las escuelas multigrado y la reconcentración de estudiantes de comunidades dispersas en planteles de mayor tamaño, bajo el argumento de tener un gasto más eficiente, es decir, que beneficiaría a los alumnos al integrarse en escuelas de organización completa con educación de calidad y con todos los servicios, esta idea coloca a las escuelas multigrado en una perspectiva deficitaria.

Si la propuesta para las aulas pequeñas se basa en la disminución de matrícula escolar desde una perspectiva económica, se consideran, entonces, fuentes de ineficiencia y de inequidad en la educación, porque se rigen bajo el mismo modelo de las escuelas de organización completa que

cuenta con recursos financieros en comparación con el presupuesto que se asigna la federación, como ocurre en México, y que al menos en el 2016 en lugar de asignar mayores recursos a las pequeñas escuelas rurales se eliminaron los apoyos dirigidos específicamente a las escuelas multigrado, canalizados en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE). A través de éste se fusionaron siete programas presupuestales de los niveles educativos: educación especial, telesecundaria, programa de educación básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes, programa de asesor técnico pedagógico y para la atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural y a la educación indígena, “porque todas ellas atienden a población escolar de educación básica en contextos de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión”. (SEP, 2016).

El PIEE tuvo su origen en 2016, y en 2019 bajo el acuerdo número 04/02/19, por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019, comienza a regirse bajo la misma lógica, y aunque el pronunciamiento de la SEP respecto al cierre de escuelas y concentración de alumnos en planteles más grandes no detalló en su momento la implementación de dicha medida, la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) sí se pronunció enviando una carta abierta al entonces secretario de Educación.

En lo que respecta a Hidalgo, al menos una docente⁴⁹ de una escuela unitaria se pronunció al respecto y planteó una reflexión en torno a la concentración de escuelas rurales por docente rural, señaló que los argumentos para justificar las políticas educativas estaban alejados de las necesidades y realidades, sobre todo en las comunidades indígenas en donde la igualdad y los derechos no son posibles por las propias políticas que han relegado e ignorado a las escuelas multigrado.

Pese a que ese comunicado no pasó a más, la situación que se aprecia en el aula del maestro Nato con la disminución de matrícula escolar es un aspecto que no debe pasar inadvertido, respecto a que los alumnos de la comunidad de Las Peras antes de que tuvieran el establecimiento acudían a un albergue escolar, los cuales también cumplían y siguen cumpliendo la función de atender a los niños y niñas de distintas localidades bajo el argumento de que podrían contar con alimentación completa, hospedaje y educación.

⁴⁹ Berenice Ortiz Elizalde docente de una escuela unitaria en Hidalgo e integrante de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER).

Debido al enfoque preponderante en las políticas educativas en cuanto a la distribución de los recursos económicos, el maestro Nato califica las condiciones del equipamiento e infraestructura de su escuela como precarias, ello influye en su forma de conducirse con los alumnos. Bajo la lógica de que todo lo que se construye socialmente es histórico, es importante considerar que el multigrado tiene su origen en México desde 1920 y que a lo largo del tiempo prevalece con algunas continuidades en la que se destaca que su origen:

Más que una respuesta y estrategia pedagógica, [...] fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado. (Ezpeleta, 1997, p. 103)

Bajo esta característica curricular y dicha realidad escolar, en este apartado se muestra el modo en que el maestro Nato organiza a los alumnos de los diferentes grados, como se observa en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. ¡Vamos a iniciar! ¿Qué actividades nos toca?

Alumnos. [Responden en coro] ¡español!, ¡matemáticas!

Maestro Nato. ¿Así? ¿Así vamos a aprender?

Araceli. ¡No!

Maestro Nato. ¡Pues, ¿entonces?! [Araceli ríe], ¡entonces cómo vamos a quedar!

Gabriel. Español.

Maestro Nato. Entonces...

Mariana. [Interrumpe] miércoles tenemos español, ciencias...

Anayeli. Matemáticas

Mariana. Historia, nada más, y libro de lecturas.

Maestro Nato. Libro de lecturas, libro de lecturas lo dejamos la semana pasada. (O7 Epb.MN 16-10-19 AHM7-8)

A partir del planteamiento general que hace el maestro a los alumnos de los tres grados se advierten algunas contradicciones que se viven en el aula multigrado: la organización de la jornada escolar a través de asignaturas/áreas y actividades pedagógicas. La jornada escolar está orientada por un horario en el que se concentran las asignaturas de 9:00 a 14:00 horas. Por esta razón los alumnos interpretan las actividades como aquellas asignaturas que se trabajan en específico el miércoles: español, matemáticas, ciencias, historia y libro de lecturas. En otro momento sucede lo siguiente:

Maestro Nato. [Ve su reloj de mano] ¡José! (él acerca al maestro Nato, quien le da una carpeta). Se la entregas al maestro. Este... ¡Pablo! [llama a otro niño, quien voltea], ¡saca el material deportivo!

Pablo. ¡Sí, maestro, que me ayude Mariana y Edwin!

Maestro Nato. ¡Vamos! [se pone de pie, camina y me dice] ahorita tenemos activación física. (O1Epb.MN 03-09-19AHM10-11)

Además de considerar español, matemáticas, ciencias, historia y libro de lecturas, también ubica activación física como asignatura, a partir de ellas va organizando la jornada escolar, misma para los tres grupos. Cuando la respuesta es que toca ciencias, se refiera a la asignatura ciencias naturales, mientras que cuando menciona el libro de lecturas como actividad tiene la finalidad de separar las actividades o asignaturas, bajo la lógica del argumento que hizo el maestro en su momento de que él trabaja a partir de los libros de texto, particularmente, este libro es un complemento de la asignatura de español. Los libros de texto gratuitos con los que cuentan los alumnos son los siguientes:

Cuadro 1. Concentrado de títulos de Libros de texto gratuitos para el alumno.

Tercer grado	Quinto grado	Sexto grado
Español	Español	Español
Español Libro de lecturas	Español Libro de lecturas	Español Libro de lecturas
Desafíos matemáticos	Desafíos matemáticos	Desafíos matemáticos
Ciencias naturales	Ciencias naturales	Ciencias naturales
Formación cívica y ética	Formación cívica y ética	Formación cívica y ética
	Formación cívica y ética Cuaderno de aprendizaje	Formación cívica y ética Cuaderno de aprendizaje
La entidad donde vivo. Hidalgo	Geografía	Geografía
	Atlas de geografía del mundo	Geografía Cuaderno de actividades
Educación artística	Historia	Historia
	Educación artística	Educación artística
* Casi a mitad del ciclo escolar se distribuyen materiales por grados del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Cuadernos de actividades del alumno y Guía para el docente. Educación primaria (primero a sexto grados).		

Fuente: elaboración propia.

Seguramente asocia el término activación física con la asignatura de educación física, sin embargo, ya no se distribuyen libros de texto para esta materia. Activación física tiene que ver con una estrategia implementada por la SEP denominada activación física durante clases para combatir

obesidad en la que los profesores “deberán hacer pausas activas⁵⁰ de cinco minutos cada 55 minutos de trabajo de la jornada escolar”. (SEP, 2019, p. 9). Además, incluyó materiales a distribuir en el transcurso del ciclo escolar, lo que seguramente genera problema al maestro sobre su modo de aplicación:

Maestro Nato. Acomoda unos libros, al parecer son sus programas [muestra la portada)], Aprendizajes clave, pero también están los programas y están... ¡bueno! esto apenas en este curso llegaron [libros que dicen PNCE,⁵¹ Cuaderno para el maestro, vienen de tercero, quinto y sexto]. (O6 Epb.MN 09-10-19 AHM5)

Al respecto, Ducoing (2016) hace un mapeo de las diversas vías por las que han transitado las reformas a la educación básica en el país a partir de la década de los 90 hasta la fecha, en las que no profundizaré. Éstas son un referente en torno a las reformas educativas mexicanas que han otorgado centralidad al currículo, particularmente a los planes de estudio y programas, en las que hace una fuerte crítica respecto a la falta de consolidación en la práctica de los docentes, pues menciona:

Han eludido la consideración de aspectos fundamentales que, en buena medida, posibilitan el desarrollo y la consolidación de aquellos, tales como las dimensiones estructurales, institucionales y organizacionales; el apoyo y acompañamiento maestros y alumnos; la formación diversificada del distinto personal que trabaja en la educación, y la reducción del número de grupos, entre otros. (Ducoing, 2016, p. 32)

Y, en efecto, la propuesta curricular apunta a la vigencia en educación básica de dos los planes y programas vigentes, el primero que tiene como base en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) que culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica, que inició con la reforma de educación preescolar, continuó en 2006 con la de educación secundaria y en 2009 con la de educación primaria y es consolidada con el plan de estudios 2011 de educación básica.

Actualmente sigue vigente el plan de estudios Aprendizajes clave para la educación integral 2017 para los grados de tercero a sexto de educación primaria, y el plan de estudios 2011 para

⁵⁰ Las pausas activas son breves descansos durante la jornada laboral que sirven para recuperar energía, mejorar el desempeño y eficiencia en el trabajo, a través de diferentes técnicas y ejercicios que ayudan a reducir la fatiga laboral y prevenir el estrés.

⁵¹ Las siglas PNCE se refieren al Programa Nacional de Convivencia Escolar, cuya finalidad es trabajar temas que ayudan a conocerse mejor, cuidarse, protegerse y regular sus emociones en todos los lugares y con todas las personas que les rodean, sin afectar su integridad personal.

primero y segundo grados, que es la concreción del planteamiento pedagógico, que requiere la reorganización del sistema educativo en la reforma educativa que impulsó el expresidente Enrique Peña Nieto y que son vigentes para primero y segundo.

Lo anterior permite comprender cómo el maestro va resignificando las reformas educativas en su discurso. Puede ser que para él las modificaciones realizadas no tengan impacto, por lo cual tiene una lógica distinta a la de la jornada escolar. Dichas asignaturas se ven expresadas en las boletas de calificaciones⁵² de los alumnos en asignaturas/áreas que se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Asignaturas/áreas de educación primaria

Asignaturas/Áreas 2017			Asignaturas/Áreas 2011			
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
DESARROLLO PERSONAL Y FORMACIÓN ACADÉMICA	Lengua materna (Lengua indígena)	Lengua materna (Lengua indígena)	Lengua indígena	Lengua indígena	Lengua indígena	Lengua indígena
	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
	Segunda lengua materna (español)	Segunda lengua materna (español)	Español	Español	Español	Español
	Conocimiento del medio	Conocimiento del medio	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Artes	Artes	La entidad donde vivo	Geografía	Geografía	Geografía
	Educación Física	Educación Física	Formación cívica y ética	Historia	Historia	Historia
			Artes	Formación cívica y ética	Formación cívica y ética	Formación cívica y ética
			Educación física	Artes	Artes	Artes
				Educación física	Educación física	Educación física

Fuente: elaboración propia.

⁵² En el acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción y certificación de la educación básica. En su artículo 9, periodos de evaluación y comunicación de resultados en tres periodos del ciclo escolar: primer periodo (que da comienzo del ciclo escolar y hasta el final de noviembre), segundo periodo (del diciembre y hasta el final de marzo) y tercer periodo (comienzo de abril y hasta el final del ciclo escolar).

En dicho cuadro se observa que el maestro Nato hace uso de un mismo horario para la jornada escolar para los tres grados, pero en el caso de tercer grado, curricularmente no se contempla la asignatura de historia, en efecto, el planteamiento de Ducoing (2016) cobra sentido ya que parece ser que por un lado están las reformas educativas, y por otro el enfoque curricular en el que se concretan dichas reformas a partir de los planes y programas de estudio. Los libros de texto gratuitos parecen no tener articulación con los programas de estudio, ya que obedecen a una reforma de 2009, y no corresponden a la reforma educativa de 2011 y 2017, esto cobra importancia en el siguiente fragmento.

Maestro Nato. Estamos por iniciar el segundo bloque de diciembre-febrero, por lo que es importante plantearse metas. (O8Epb.MN04-12-19AHM1)

Mientras que los planes de estudio y normas para la evaluación se realizan en tres periodos: agosto-noviembre, diciembre-marzo y abril-junio, los libros de texto se distribuyen por cinco bloques bimestrales: septiembre-octubre, noviembre-diciembre, enero-febrero, marzo-abril y mayo-junio. En los primeros días de diciembre el maestro comenta a sus alumnos que están por iniciar el segundo bloque de diciembre-febrero, es decir, que el tiempo que se llevó para abordar tres prácticas sociales de lenguaje para cada uno de los cinco bloques fue de cuatro meses.

Lo anterior se relaciona con la gramática escolar y con cómo ésta incide en la práctica del maestro Nato, como sedimentadas innovaciones de diferentes épocas (Rockwell y Mercado, 2003) porque a lo largo de su trayectoria como docente se ha apropiado de prácticas útiles, las construye y reconstruye en el aula multigrado. Recordemos que para el maestro el eje central de la enseñanza es el libro de texto gratuito, sin embargo, este tipo de práctica no siempre resulta tan sencillo.

Maestro Nato. [Enciende el proyector y su laptop, se ubica en la página correspondiente del libro de texto de tercer grado en la asignatura de español]. La finalidad de este reglamento es establecer las normas para el uso de la biblioteca ¿cómo está organizado? ¡Miren! Está organizado aquí con negritas [agrandando la imagen] ¿están viendo? Una parte aquí, aparece otra parte aquí. ¡Aparece otra parte aquí [mueve la imagen], hújole, se trabó! (se traba la página y opta por comentar, aunque no se vea en la pantalla) ¿sí?, ¿están viendo algunas palabras con letras negras? [los niños miran la página del libro] ¿Cómo se llama? (02Epb.MN09-09-19AHM33)

Este tipo de fallas técnicas hace que el tiempo se ocupe en intentar resolverlas, además, ¿qué intención tiene el maestro al proyectar en digital el libro de texto gratuito que todos los niños ya

tienen? El internet no lo es todo porque, aunque no puede continuar proyectando sigue su discurso a partir de los libros físicos. Si a lo anterior se agregan otras cuestiones como la falta de luz eléctrica, la situación se agrava para el maestro, pues además su equipo tiene un software atrasado que también le ocasiona problemas regularmente:

[El maestro Nato se dirige a su lugar para poner el video programado y se tarda un poco].

Alumno de 3°. ¿No prende, profe?

Maestro Nato. ¡Se atoró mi máquina! [lo dice con tranquilidad, los alumnos acomodan sus butacas. Después de un tiempo, logra proyectar un video y se escucha el cantar de unos pájaros con volumen excesivo, pero no se ve la proyección]. Se atoró mi máquina [los niños no prestan atención a lo que dice, siguen acomodando butacas y platicando]. ¡Que ya se despertó! [la computadora vuelve a funcionar y el maestro ríe]. Sí, así... un poquito complicado la vida. ¡A ver, pequeños! sss ¡ya! [con voz suave] hemos hablado mucho de español, tenemos español, ¿sí se acuerdan? (O4 Epb.MN 25-09-19 AHM5)

Al parecer a los niños ya no les causa extrañeza que ocurran estas situaciones ni el tiempo que el maestro destina para resolver una falla de su laptop, lo importante para el maestro es el uso de los equipos, tanto laptop como proyector, lo cual, carece de sentido. Para él, el uso de los dispositivos parece un modo práctico para organizar los contenidos, finalmente así planifica sus actividades, no tiene que diseñar, sino que sólo sigue el orden de los libros de texto. Este tipo de prácticas le llevan demasiado tiempo porque organiza su clase según la explicación que da a cada grado, pero cuando llega a fallar la luz eléctrica en la comunidad ¿qué hace?, ¿cómo lo resuelve?

Maestro Nato. ¡Híjole! ¡Y luego no tenemos luz!, ¿o ya llegó?

Alumnos. ¡Nooo!

Alumna. ¡Yo si tengo!

Alumno. Mi papá ya lo reportó

Maestro Nato. ¡Acuérdense que no hay luz! [ante ello decide que los alumnos exploren un material que llegó a la escuela].

Alumno. ¡Hay que prender la luz! [ríe. Cada grado toma un material y lo explora]. (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM23)

Trabaja a partir de los libros de texto gratuitos para organizar su trabajo a través de un horario para los tres grados, como se aprecia en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. Entonces yo los invito a que le echemos muchas ganas ¿sí? Entonces, esto es lo que...que invito a que hagamos ¡Bien, vamos a iniciar! ¿Qué asignatura nos toca? [Los alumnos empiezan a sacar de sus mochilas un libro de texto].

Maestro Nato. ¡Nooo, no saquen sus libros!

Alumnos. ¡español!

Maestro Nato. ¡No saquen sus libros! ¿Qué nos toca?

Alumnos. ¡español!

Maestro Nato. [Del centro del salón va hacia el cañón y se sienta en su lugar] ¡español! ¿Se acuerdan qué vimos la semana pasada?

Alumnos. ¡Siii!

Maestro Nato. ¿Qué vimos? ¿A ver, tercero, qué vieron?

Alumnos. ¡Un reglamento!

Maestro Nato. ¡Un reglamento, para la...!

Alumnos. ¡Biblioteca!

Maestro Nato. ¡Sí!, ¿escucharon quintos y sextos?, ¿sí escuchamos? ¡Bien!... la biblioteca, desafortunadamente, no podemos...decir aquí en la comunidad tenemos una biblioteca, comunitaria, municipal o lo que fuera ¡todos tenemos una minibiblioteca! ¿Qué tenemos ahí? [señala en el mueble del lado derecho] o qué tenemos los libros allá abajo ¿sí? Y ahí nos dice, en ese reglamento, nos dice cómo debemos, de... utilizar los... Bueno, todos esos son, los cuidados que debemos utilizar en una biblioteca ¿sale? ¡Ahora! ... espérenme tantito ustedes [se dirige a los de tercero]. A ver, los de quinto ¿qué vimos?, ¿qué vimos? sss [les dice a los de tercero] ¡Tantito! ¿Qué vimos, Gabriel? ¿De qué se trató el tema que vimos? ¿Cuándo vimos los de...? Cuando ellos vieron lo de la biblioteca, pero ¿ustedes? [guardan silencio]. ¿No? ¡Acuérdense! Porque ahorita... ¡Guarda eso! Le dice a un alumno de quinto, a ver los de sexto ¿qué vimos? ¡En español! (O2Epb.MN09-09-19AHM32)

Mientras explica a los alumnos de tercer grado, intenta que los otros grados estén atentos, sin embargo, sí centra mayor atención al grado que va explicando porque más adelante, mientras da la explicación al grado correspondiente, les dice “espérenme tantito” y está al pendiente de los otros grados. Lo anterior tiene que ver con Ezpeleta (1997), quien señala que el modo en que se trabaja en un aula multigrado se da en una continua contradicción. Los libros de texto gratuitos están organizados por asignaturas y por grados, lo que el maestro toma como referencia importante en su práctica docente, pero que no corresponde a las características de un aula multigrado que al parecer se asume como la agrupación de varios grupos.

Este tipo de material se sitúa en una enseñanza de contenidos curriculares regulados desde otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado, probablemente por eso el maestro está más inclinado a percibir los grados por separado, “mientras libran una ardua batalla, pocas veces exitosa, por coordinar las actividades del conjunto” (Ezpeleta, 1997, p. 101).

La jornada del maestro resulta agobiante, sin embargo, eso hace que los otros grados pasen periodos sin ser atendidos, a eso se le suma que en los registros ampliados se tomó nota de los tiempos que destina a las distintas actividades previas para trabajar con los alumnos, así como a algunas interrupciones por parte de sus colegas o por la presidenta de la Asociación de Padres de Familia, como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Uso del tiempo efectivo para la enseñanza

O1Epb.MN03-09-19AHM18	Hora de entrada 9:00		Dialoga con el maestro Tino de 9:00 a 9:10	El maestro Nato atiende a una abuelita de 9:10 a 9:34	Activación física 9:34 a 10:00	
O2Epb.MN09-09-19AHM40	Hora de entrada 9:00		Honores a la Bandera 9:09 a 9:39		El Maestro entra al aula Español 9:45 a 11:00	
O3Epb.MN20-09-19AHM29	Hora de entrada 9:00	El maestro Nato está platicando con la presidenta de la APF	9:08 Los alumnos deciden ingresar al salón	9:20 Entra el maestro Nato al salón	9:20 a 9:27 se pone de acuerdo el maestro Nato con los alumnos para ver si pueden destapar materiales que trajo a la escuela	9:27 a 10:40 Los alumnos exploran y juegan con el material
O4Epb.MN25-09-19AHM32	Hora de entrada 9:00		9:00 a 9:29 Maestros y alumnos están platicando en el pasillo hablando sobre el fallecimiento de un señor de la comunidad		9:29 a 10:30 Los maestros y alumnos entran a sus respectivos salones Español	
O5Epb.MN07-10-19AHM28	Hora de entrada 9:00		9:00 a 9:46 Honores a la bandera		De 9:46 a 11:30 Entran al salón Trabajan español y vincula con algunos temas de ciencias naturales	
O6Epb.MN09-10-19AHM31	Hora de entrada 9:00		De 9:00 a 9:40 Atiende asuntos con la presidenta de la Asociación de Padres de familia, supervisa el ensayo de la LEC de Secundaria, saca copias a la LEC de preescolar y les pide a los niños que hagan el aseo	9:40 a 10:00 El maestro pide que entren los alumnos y sale nuevamente llega una señora para dejar una caja que solicitó el maestro	10:00 a 10:50 la abuelita que llegó platica con el maestro dentro del salón sobre un accidente de su nieta.	10:50 a 11:30 Inicia el maestro a revisar la tarea Trabaja con español
O7Epb.MN16-10-19AHM34	Hora de entrada 9:00		9:07 a 9:22 Habla sobre los ensayos para el desfile del 20 de noviembre y enfatiza la importancia de destinar tiempo para ello y que todo salga bien siempre y cuando sean obedientes		9:22 a 10:30 Inicia con las actividades con los alumnos en la asignatura de español	
O8Epb.MN04-12-19AHM21	Hora de entrada 9:00		9:00 a 9:30 Entran al salón y comenta brevemente qué es lo que han visto durante la semana y empieza a trabajar con un video para español	9:30 a 9:40 Tocan la puerta y entra y sale para atender asuntos con la presidenta de la Asociación de Padres de Familia y delegado municipal	9:40 a 10:30 Continúa trabajando con los alumnos en la asignatura de español	
O9Epb.M 06-12-19AHM22	Hora de entrada 9:00		9:00 a 9:10 comenta que tienen que apurarse porque hoy saldrá temprano y argumenta que el maestro Tino no fue por un asunto personal		9:10 a 10:22 Trabaja con los alumnos, muestra algunas maquetas e inicia con la asignatura de español.	
10Epb.MN11-12-19AHM10	Hora de entrada 9:00		Ese día programe llegar a las 11:00 Y están copiando un mapa del libro La entidad donde Vivo. Hidalgo		11:40 los niños piden salir porque ya tienen hambre y salen para sus casas	
11Epb.MN16-12-19AHM21	Hora de entrada 9:00		Llegue a la escuela 9:28		9:28 a 11:00. Todos los alumnos, maestros y padres de familia de preescolar se encuentran en la cancha. Están haciendo el adorno para el convivio de diciembre. Han ubicado mesas y sillas a lo largo de la cancha	
12Epb.MN05-01-20AHM18	Es día inhábil el maestro Nato convoca a las 11:00 a 12:20 horas a todos los niños, adolescentes y ciudadanos de la comunidad de Las Peras para la donación de ropa y juguetes usados. Pero no convoca a sus colegas. 12:20 a 13:00 invita a los que fueron a donar la ropa a pasar al aula de cómputo para ofrecer refresco y taquitos que llevaron las autoridades de la comunidad					

Fuente: elaboración propia.

El cuadro sintetiza el reto al que se enfrenta el maestro a diario en la compleja jornada escolar, ya que la organización con actividades diferenciadas tiende a favorecer tiempos muertos, éstos surgen de los desfases entre lo planeado y lo ejecutado, como lo plantea Limber (2011), lo que hace ver la manera en que va sorteando las distintas lógicas del aula multigrado en un constante forcejeo entre sus funciones como director y docente, la lógica del libro de texto gratuito que atraviesa su práctica docente y el trabajo segmentado que da a cada uno de los grados:

Maestro Nato. ¿Ahora qué pasó? Si iban hacer una guía [les dice a los de sexto], pero esa guía ¿para qué? ¿Para jugar? ¿Para qué, entonces? ¿Para qué? Es una guía para estudiar ¡cómo vamos a hacer esa guía para estudiar! No hay necesidad [hace señas a los de tercero para que guarden silencio] de que el maestro o que su papá les diga ¡a ver, hijo ponte a estudiar, ya ustedes están grandecitos! Ahí dice la teoría que vimos el día jueves, vimos, donde ya nos dan algunas sugerencias, para que ustedes solos, solos deban estudiar. Entonces ¡es una guía! Esa guía ¿qué nos dice? ¿Qué tenemos que hacer? ¡Por favor niños! A los de quinto ¡Gabriel! ¿De qué se trata? ¿De cómo escribir relatos históricos! ¿Cómo debemos escribir un relato? ¡Sí! Ellos vieron un reglamento para la biblioteca [los de tercero]. Ustedes [quinto] estamos viendo un relato histórico de cómo escribir la historia de un personaje ¿sí? Y ustedes [sexto] están haciendo una guía de como estudiar. (O2Epb.MN09-09-19AHM34)

Una de las ventajas del método del maestro Nato es que trabaja la misma asignatura para los tres grados, pero con temas diferenciados: un reglamento para una biblioteca para tercero, elaboración de relatos históricos para quinto y un guía para estudiar para sexto. Es importante señalar que destina más tiempo a explicar los temas a los alumnos de tercer grado, mientras que con quinto y sexto grados es breve, seguramente porque los considera en una edad en la que pueden estudiar solos a través de hojear sus libros mientras centra su atención en los de menor edad, de ese modo enfrenta el trabajo simultáneo con tres grados.

En la ardua batalla que refiere Ezpeleta (1997) se trabaja en una continua contradicción, en este caso no sólo en cuanto a un aula multigrado, sino también al subsistema de educación indígena, que no muestra materiales específicos (seguramente no los distribuyen o no los hay), en donde predominan las asignaturas que curricularmente están planteadas en los programas de estudio, comprendidas desde la siguiente lógica:

Maestro Nato. No, no que en español en tercero tiene un nivel, tiene un nivel y los de... y los de quinto también vamos a ver otro, otra parte del mismo español y también los de sexto vamos a ver español, pero con diferente grado... ¿por qué? Porque ustedes... no es lo mismo con los de tercero, ni los mismos de quinto y de sexto, no son los mismos, entonces eso es lo que debemos entender, y la variación que tenemos, vamos a... vamos en su libro,

ustedes en la página 14 [sexto] y ustedes en la doce [quinto] hay unas, unas preguntas que no lo contestamos, vamos a contestar...

Alumno 3°. ¿Y nosotros?

Maestro Nato. Ustedes en la catorce... [va a su lugar].

Alumnos. ¡En la catorce! ¡En la catorce! [el maestro Nato se va a su lugar y empieza a revisar las tareas]. (O5Epb.MN07-10-19AHM10)

Uno de los argumentos que señala el maestro para trabajar la misma materia con los tres grados es que “es el mismo español”, pero cada grado tiene un nivel o variación, es decir, el maestro reconoce que trabajar una misma asignatura y siguiendo la secuencia de las páginas de los libros de texto hace más compleja su práctica porque ello lleva a fragmentar la enseñanza al trabajar con temas diferentes.

Lo anterior le dificulta aplicar satisfactoriamente las actividades que se sugieren, pues las limita a leer las indicaciones más que a explicar, en el mejor de los casos, o bien, sólo designar el número de página que deben contestar los alumnos, seguramente porque hacerlo de otra manera le “demandaría organizar y planificar el trabajo de manera que pueda articular y relacionar contenidos de las diversas asignaturas y grados”. (SEP, 2005, p. 12).

Trabajar un tema diferente para cada grado hace que el tiempo de atención a los alumnos sea corto al estar cambiando de un grado a otro de manera constante, no es lo mismo con los de tercero, quinto o sexto, por lo que debe reducir su práctica a explicaciones breves y rápidas para los grados más altos.

Mientras los alumnos resuelven las actividades del libro de texto, el maestro ocupa ese tiempo para revisar las tareas, que también suelen ser diferenciadas y que anota en los pizarrones, se puede advertir en el siguiente cuadro que se consideró a partir de las notas del diario de campo con fecha 09 de octubre de 2019:

Cuadro 4. Uso de pizarrones

Pizarrón 1.	Pizarrón 2.
Tarea. $3642 \quad \underline{\quad} \quad \underline{9763} \quad \underline{\quad} \quad \underline{8764} \quad \quad 6 \div 37 = \quad 8 \div 57 =$ $\underline{X} \quad \underline{32} \quad \quad \underline{5237} \quad \quad \underline{5243}$ Nota: Fecha: 2 de octubre de 2019 Español: Fábulas y chistes Ciencias Naturales, artística, Hidalgo (historia) Lectura	Tarea. Sumas y restas de fracciones $2/4 + 1/2 =$ $7/7 + 3/7 =$ $2/6 + 8/6 =$ $3/5 + 1/2 =$ $1/4 + 2/2 =$ $3/5 + 2/2 =$

Fuente: elaboración propia.

La revisión de tareas quita tiempo efectivo para la enseñanza y el tratamiento de los contenidos, el cual se hace de manera superficial. Autoras como Rockwell y Rebolledo (2016) han identificado cuatro modelos básicos en los que se tiende a organizar al grupo multigrado:

Cuasimonogrado. Se trabaja cada grado por separado, dividiendo la atención entre los alumnos.

Programa multianual por ciclos en lugar de grados. Este modelo facilita el trabajo, ya que el maestro sigue el currículum de solo un grado cada año para muchas materias y no tiene que moverse constantemente de un grupo a otro.

Modelo individualizado basado en materias. En este modelo se preparan materiales seriados y programados, como fichas o guiones, para que cada alumno trabaje de manera individual.

Currículum común con actividades diferenciadas. En este modelo, el uso del mismo tema para todo el grupo facilita la organización de estrategias. (p. 14)

Al parecer el maestro Nato se sitúa en el modelo cuasimonogrado, lo que me lleva a discutir esta consideración del multigrado a partir de características y formatos clásicos de la escuela de organización completa, “lo más evidente de este punto tiene que ver con la creencia que indica que debe esperarse que todos los alumnos de un grado deben aprender de la misma forma y al mismo tiempo” (Santos, 2011, p. 5), esto evidentemente no sucede ni en un aula donde sólo hay un grado, mucho menos en un aula multigrado, Cano et al. (2018) denominan a este tipo de organización del grupo multigrado como “atención didáctica individualizada”.

La enseñanza fragmentada se deriva del trabajo separado por grados. Al respecto, Mulryan-Kyne (2007) y Pridmore (2007) como se citó en INEE (2017) documentan que “dicha forma de atención y agrupamiento de los estudiantes busca ceñirse a la estructura organizativa de los grupos unigrado” (p. 46).

Otra particularidad en la organización del aula multigrado es que independientemente de que no esté por escrito el horario, los alumnos saben qué asignaturas deben ver o bien se adecuan a las actividades que implementa el maestro durante la jornada escolar. A diferencia de lo que ocurre con un horario escolar regular, allí no hay un recreo como tal, los alumnos mencionan que ellos salen a comer a las 11:30, es decir, van a sus casas a comer en un tiempo estimado de 30 minutos.

Como se puede observar, no se considera el recreo, este espacio es sustituido por la hora de ir a comer, la primera categoría tiene que ver con los planteamientos de Jarret (2002), Pérez y

Collazos (2007) que manifiestan que es un rato o un tiempo de esparcimiento que se da típicamente fuera del aula, mientras que el segundo tiene que ver con el siguiente fragmento:

Pablo. ¡Ya me dio hambre!

José. ¡El que termine se va, dice el profe!

Miriam. Es que ustedes están hablando

[El maestro Nato está buscando el documento en el archivero gris, parece no hacer caso a lo que dicen los niños].

Edwin. ¿A poco ya tienen hambre?

Denis. ¡Pues sí!

Alumnos. ¡Nosotros ya no vamos a copiar eso, porque nosotros ya lo copiamos! [empiezan a platicar].

Maestro Nato. ¡Lizbeth!

Gabriel. ¡Ay, profe! [el maestro saca varios folders del archivero y empieza a revisar los documentos, algunos empiezan a bostezar, se escuchan gritos de los alumnos del otro grupo].

Maestro Nato. ¡José! Espérense nada más encuentro el papel [saca una hoja y se dirige a la puerta del salón].

Alumnos. ¡Profe, ya tenemos hambre!

Maestro Nato. ¿Pues a qué hora es?

Mariana. ¡No sé, profe!, pero mi panza me avisa y ya tengo hambre

Maestro Nato. [Ve el reloj] ¡Híjole! Ya es tarde, ¿por qué no me dicen? (10 Epb.MN 11-12-19 AHM9-10)

Independientemente de donde vivan, los niños tienen 30 minutos para caminar a su casa, comer y regresar al salón. Mientras que en la escuela se rigen bajo un horario que se mide a través del reloj, los niños se basan en las actividades determinadas en sus hogares y de las necesidades fisiológicas que les demanda su organismo, no importa medir el tiempo o de una hora específica sino el aviso del cuerpo.

Esta sustitución de recreo, que es característico en las escuelas urbanas, al menos en escuela multigrado de Las Peras, se sustituye por asignar a este tiempo, para ir a comer a sus casas, por supuesto que el tiempo que se destina para ello, es mucho mayor a los treinta minutos, mientras que otros alumnos (los que viven más lejos) comen en la escuela, sus madres de familia principalmente, son quienes se ocupan de dicha actividad. Seguramente esta idea construida desde la comunidad cobra sentido en la escuela con el tiempo que se ocupa para ir a comer y al regresar entrar al aula para seguir trabajando.

Lo anterior permite reconocer que la práctica docente del maestro Nato suele estar mediada por un método personalizado porque a pesar de las reformas educativas que se concretan en los

planes y programas de estudio y de los libros de texto gratuitos, que pareciera ser lo que rige la práctica docente, comparto la idea de Vite (2019), quien menciona:

Se cristaliza la práctica educativa con sus múltiples aristas. La política educativa ha intentado borrar esas diferencias en una pretensión de homogeneizar; sin embargo, al documentar las prácticas, se hace evidente que no es posible ni deseable lograr tal fin. (s/p)

Lo que implica la organización del aula multigrado a partir de la jornada escolar deja entrever cierta autonomía en este tipo de aulas porque con las formas particulares de su práctica recrea las condiciones específicas que responden a esa construcción que hace sobre el aula multigrado. Las adecuaciones que hace entre aquello establecido por las reformas educativas, específicamente a partir de la concreción de los libros de texto gratuitos, hace que se comprenda la representación que tiene sobre la reforma curricular vigente y, que no advierte la especificidad de la implicación del contexto en la práctica.

Más allá de querer hacer presente en los planes y programas vigentes lo rural y los contextos indígenas, llama la atención la invisibilidad en las reformas educativas respecto a las condiciones específicas del aula multigrado en la ausencia de material curricular para este tipo de aulas, y cómo los materiales oficiales planes y programas de estudio y de los libros de texto gratuitos son resignificados.

Los libros de texto se convierten en una herramienta fundamental de la práctica docente ejercida en la escuela primaria. Ello plantea la necesidad de considerar su análisis como un elemento básico para entender no sólo el trabajo docente, sino para explicitar qué sucede en la práctica educativa y poner sobre la mesa el problema que genera trabajar de esa manera.

Considero que, a partir del análisis, cabe pensar en la posibilidad de que el profesorado que labora en las aulas multigrado vislumbre las ventajas que se tienen en este tipo de aulas. Sé que esa reflexión no se da desde lo solitario, sino a partir de generar espacios en donde se compartan experiencias que lleven a pensar en las dificultades a las que se enfrentan y sobre ellas pensar de modo distinto el trabajo simultáneo de los diferentes grados que se atienden. Lo esencial en el tema que me ocupa es que las escuelas rurales multigrado siguen siendo importantes para la vida de las comunidades y de las infancias que a ellas asisten porque constituyen en sí mismas espacios con vida propia, que se van construyendo entre todas las personas que las transitan.

A modo de colofón, agregaría que uno de los aportes de este capítulo estriba en documentar la práctica educativa de un maestro que se enfrenta todos los sucesos que implican la atención a

un aula multigrado en sus múltiples funciones, sin la debida atención como se ha mostrado a lo largo del capítulo sin tratar de realizar una práctica educativa distinta.

Si sesga la mirada a un ideal, no se logra conocer bajo qué dinámicas cotidianas ocurre el trabajo docente, es decir, el docente con todas estas características no puede mirarse sólo desde la dimensión de la enseñanza y de lo que ocurre en el aula, ya que en ese mismo espacio habitan cuestiones de gestión, de trabajo docente y de la propia práctica docente. Las categorías de práctica educativa, trabajo docente y práctica docente están diferenciadas por una línea muy fina en el aula multigrado, la cual implica, además de situarse en las condiciones y relaciones, detenerse en esos procesos que ocurren allí, que son parte de la práctica docente.

Rockwell (2018) invita a “salir del espacio metafórico del aula y de la escuela incluso para comprender su realidad interna” (p. 447), por ello difiero de considerar la categoría de trabajo docente, pues sugiere que va inmersa en la práctica docente, éste es uno de los hallazgos de este capítulo.

Se entiende, entonces, al “trabajo docente... como el meollo de esa capacidad intangible, intransmisible, que los maestros identifican como el manejo del tiempo y que, en efecto, distingue a los docentes de mayor experiencia de los que recién egresan de su formación académica” (p. 501). El trabajo que hacen los docentes desde una perspectiva oficial es considerado en igualdad de condiciones respecto a otro tipo de escuelas en contextos urbanos y unigrado. Esta perspectiva homogeneizadora hace imposible para los maestros de escuelas multigrado cumplir dicho trabajo, por lo tanto, es un problema crece la inequidad educativa y que pone en desventaja tanto a los maestros como al alumnado multigrado rural.

CAPÍTULO III.

LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

El matiz de este capítulo es referente a la práctica docente, ésta es entendida como una práctica social altamente compleja (Angulo 1994; Contreras, 1994; Carr, 1993; y Schön 1997) porque en ella se conjugan diversos puntos de vista: estructura social, institucional y carácter ético-moral. El intercambio que en ella se produce define el sentido y calidad de su desarrollo (Sacristán, 1988; Sacristán y Pérez, 1998).

El maestro, como actor responsable de decisiones para la consecución de la docencia, se encuentra atrapado en un sinnúmero de presupuestos que se van conformando en el trayecto de su vida profesional, incluso antes de ello. De esta manera, en este capítulo se muestran dos apartados: 1. Tratamiento del contenido en la asignatura de español y 2. Secuencia de las actividades en los distintos grados.

En el entendido de que el maestro Nato tiene ese carácter social que subyace en la docencia, su contexto y las condiciones institucionales que ha experimentado, estos dos apartados adquieren significados diversos sobre la planeación y el currículo. En la práctica, algunos pueden ser obstáculos para el desarrollo de su docencia, como se podrá advertir posteriormente.

En el primer apartado se realiza una descripción de las reformas educativas para poder comprender el uso y sentido que otorga el maestro al LTG como elemento central que orienta su práctica docente, a la par de ella se analiza cómo el maestro va dando forma al contenido previo al LTG e introducción al contenido de enseñanza a partir de la descripción y análisis de dos clases, esto permite dar cuenta de que los significados no siempre son homogéneos y posibilita un acercamiento al posicionamiento acerca de sus prácticas.

En el segundo apartado se consideran tres incisos: a) secuencia de las actividades, b) cierre de las actividades y c) sigo a los LTG o sigo a los alumnos, con la intención de mostrar el sentido que otorga el maestro a la organización particular de la enseñanza del contenido. Estos ejes funcionan como articuladores de la práctica docente, en el entendido de comprender al aula multigrado que requiere un tratamiento distinto dadas sus especificidades curricularmente y pedagógicamente hablando.

1. Tratamiento del contenido en la asignatura de español

Este aparato tiene como finalidad mostrar la triada de la enseñanza maestro-contenido-alumno. El vínculo que el maestro crea permite comprender el sentido que le otorga a la enseñanza y al aprendizaje, de éste dependen las actividades ideadas para la enseñanza. La noción que se tenga de ellas son las que le permiten al docente construir distintas prácticas y estrategias para desarrollarlas en el aula, si la idea que se tiene de “enseñar equivale a transmitir sólo información y, si por aprender se entiende memorizar la información” (Saint-onge, 2000, p. 15) hacia esa concepción dirige esa práctica docente. De la percepción de la educación dependen las actividades planeadas para la enseñanza, así como decidir las según los intereses del profesor o del alumnado.

La enseñanza no ocurre si el maestro dirige su práctica sólo a exponer o explicar. “Lo que parece evidente es que la adquisición del conocimiento no se consigue por simple contacto con lo que sabe o conoce la otra persona” (Saint-onge, 2000, p. 15), en este caso la responsabilidad se centra en el maestro, lo importante es comprender cómo va recreando esa triada.

Para dar contenido a la información del apartado se organizó la información en dos incisos: a) la organización de las actividades a partir del LTG en la asignatura de español y b) introducción al contenido de enseñanza en el aula multigrado, en ellas se observa la organización de las actividades a partir del LTG en la asignatura de español así como la introducción al contenido de enseñanza en el aula multigrado, esta última se divide en dos clases en las que se pone de relieve el acceso a los contenidos de enseñanza a partir de una serie de prácticas que permiten comprender, desde la perspectiva del currículum, la manera en la que el maestro va tomando decisiones de acuerdo a los contenidos teniendo como referente al LTG.

a) La organización de las actividades a partir del LTG en la asignatura de español

En la institución educativa, escuela y el aula se constituyen bajo la regulación de disciplinas pedagógicas, éstas condicionan la enseñanza de los docentes. Autores como Gimeno (2010) y Cano (2017) centran sus estudios en el concepto de *currículum* y coinciden en la complejidad de definirlo, sin embargo, en éste trabajo, se entiende como:

Contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como efectos que dicho contenido provoque en sus receptores. El currículum es la expresión y concreción de plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de determinadas condiciones que matizan ese proyecto. (p. 12)

E tal sentido, muchas veces en la práctica cotidiana de los docentes no se puede pensar un aula sin contenidos culturales expresados en la noción amplia de currículum, teniendo en cuenta a Gimeno (2010) quien plantea varias dimensiones para poder diferenciar entre el currículum oficial o prescriptivo y el currículum en la acción. Para complementar la idea Vaca et al. (2015) expresan que un análisis curricular comprende tres dimensiones: a) el currículum general con grandes directrices, b) el currículum específico para cada periodo y grado y, c) el currículum en acto. En este apartado se tomarán elementos contextuales de las dos primeras dimensiones, pero se enfatiza en el currículum en acción o currículum en acto.

Vale la pena preguntarnos quién y bajo qué intenciones se determinan los contenidos culturales. Estos tienen su origen en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, carta magna y norma fundamental establecida para regir jurídicamente al país. El artículo 3° reglamenta la educación, misma que ha tenido diversas modificaciones,⁵³ debido a “las posturas ideológicas de los grupos en el poder [que] evidencian la continuidad y ruptura de concepciones políticas, incorporan posturas y tendencias teóricas o simplemente se ajustan a las modas de momento” (Trujillo, 2015, p. 78).

Acorde a la temporalidad de la presente investigación se recuperan de manera general las tres últimas modificaciones al artículo 3° constitucional llevados a cabo en los sexenios Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2011) y Enrique Peña Nieto (2012-2018). (véase **Anexo 13**).

En la información concentrada en el anexo 13 se expresa cada una de las modificaciones y cómo ha tenido una enorme repercusión debido a la concepción ideológica y la tendencia política de su momento sobre todo marca un antes y un después durante el periodo de expansión del sistema neoliberal con su entrada formal en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, entendida como:

Una corriente de pensamiento que afirma que el libre mercado es el único mecanismo que asegura la distribución de recursos en la sociedad y promueve el crecimiento económico, por lo que se opone a la intervención del Estado en la economía. (Méndez, 1998)

⁵³ La terminología jurídica define una modificación como género de las distintas maneras en que puede cambiar un texto normativo, distinguiéndose dos formas básicas: las reformas y las adiciones. En las primeras puede haber integrales (que reforman todo un artículo), de párrafo o de fracción. En las segundas hay muchas variantes que se refieren básicamente a la introducción de un párrafo o fracción nuevos (Congreso de la Unión, 2006).

Esta corriente de pensamiento llevó a la política económica a tener repercusiones en el sistema educativo, principalmente con la redistribución de recursos y el recorte del gasto. Ninguna de las modificaciones realizadas en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa lograron resolver las demandas de fondo (cobertura, calidad, equidad, infraestructura y presupuesto educativo), y con Enrique Peña Nieto tiene el antecedente la firma del acuerdo Pacto por México. A partir de las modificaciones realizadas al artículo 3º constitucional emanan decisiones establecidas en la Ley General de Educación durante el sexenio de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa. En la última modificación se muestra de manera paulatina la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), proceso en el que el SNTE tuvo cabida como en sexenios anteriores, en donde se propuso el “mejoramiento de los modelos de gestión escolar y de supervisión y evaluaciones educativas, así como la reformulación y producción de nuevos materiales educativos y libros de texto y participó en su elaboración” (López, 2013, p. 57).

En el antecedente que en 2004 se modifican los planes y estudios de educación preescolar y ya en 2006 cambian los de educación secundaria, 2018 culmina con la RIEB y un enfoque por competencias en el marco de la Alianza por la Calidad Educativa (ACE) que se presentó el 15 de mayo de 2008 para formar parte del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Sectorial de Educación (PNDPSE). La alianza se concertó bajo la lógica político-electoral entre Calderón y Elba Esther Gordillo, cabe señalar que la educación primaria fue la última en adquirir dicha reforma curricular al existir un mayor cuestionamiento a su aplicación.

Estas reformas educativas tienen distintas dimensiones según Vaca et al. (2015), en cada sexenio se da a conocer un modelo educativo, sistema o conjunto de componentes básicos y estructurales que definen una manera de educar en una etapa, en donde se toman en cuenta la ideología política en turno, como se señala en la siguiente fuente:

Como modelo incluye un conjunto de dimensiones: 1) filosofía, referida a los principios y fines educativos, que le dan sentido y que constituyen su política educativa; 2) teoría, en ella se ubican los contenidos epistemológicos, científicos y metodológicos del modelo; 3) práctica-operativa, represan los pies o ruedas que lo hacen avanzar y se integra por las estrategias, programas y proyectos, estos últimos con sus respectivos objetivos y metas; 4) instituciones o estructuras organizativas que lo integran, es el andamiaje o esqueleto que soporta el modelo; 5) sociopolítica, representada por los actores individuales o institucionales-colectivos, que intervienen en el proceso educativo; alumnos, profesores y padres de familia, sin excluir a los intelectuales comprometidos con la investigación y el quehacer educativo. (Jesús, 2018, p. 13)

Esta ideología planteada no necesariamente se cumple, ya que están mediados por la visión e ilusiones de seres humanos con intereses políticos y económicos y, en mayor medida, por los intereses de una educación abstracta debido a que se dan cambios curriculares y hay ausencia en la formación docente, por lo menos el Maestro Nato ha dejado de manifiesto la ayuda que pide a la figura de supervisión escolar para dicha cuestión. En ello se basan las reformas curriculares, bajo el antecedente se puede comprender por qué durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa se da la reforma curricular del 2011 vigente para los grados de tercero a sexto de primaria y la reforma curricular del 2017 de Enrique Peña Nieto vigentes para los grados de primero y segundo como se deja ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 7. Plan de estudios vigentes en la educación primaria en México

Plan de estudios vigentes					
Plan de estudios 2011				Plan de estudios 2017	
3°	4°	5°	6°	1°	2°
					
Docente multigrado transita bajo dos planes de estudio.					

Fuente: elaboración propia.

Es necesario recalcar, que bajo esta lógica, la educación que se da en las primarias de México es desde la complejidad de transitar bajo dos planes de estudio, situación inadvertida y poco discutida seguramente por el ideal de la escuela que se tiene en la política educativa de que sólo hay escuelas de organización completa, invisibilizando la diferencia organizacional del aula multigrado en donde un maestro atiende a más de un grado y asume distintas funciones, lo que significa, trabajar con distintos grados y desde dos planes de estudio con lógicas políticas y filosóficas diferentes.

Aunado a esto, en este apartado se recuperan sólo ideas de la reforma educativa 2011 basada en el enfoque por competencias, las cuales han agravado la crisis educativa al reducir el proceso de enseñanza-aprendizaje a resultados medibles y cuantificables. Eso se debe a que en

2006 se aplicó la Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares⁵⁴ (ENLACE) en todo el país a alumnos de tercero a sexto de primaria con el propósito de establecer “un diagnóstico sobre la situación existente en el sistema educativo nacional mediante resultados de pruebas estandarizadas aplicadas a los alumnos”. (López, 2013, p. 57), pero sin considerar que los indicadores medibles de la prueba estandarizada no consideran las condiciones de inequidad educativa con las que operan las escuelas multigrado.

Habría que añadir en los planes de estudio, los contenidos mínimos que deben aprender los estudiantes han transitado de asignaturas a campos formativos, pero los LTG sigue fragmentado por asignaturas y en las boletas de calificación, este tipo de organización curricular se relaciona con el planteamiento de Torres (2016) para referirse al currículum desde dos aristas: el integrado y tradicional, el segundo “lo que hace es coger una parcela de la realidad, algo que sea relevante o significativo, y la investiga, así trae a colación ese conocimiento disciplinar y ve cómo está relacionado” (p. 46). Parece ser que el sistema educativo pretende que los alumnos conozcan la realidad fragmentada en asignaturas. Cada asignatura es una forma de verla.

Justamente lo anterior sucede con el currículum tradicional, entonces esas reformas tienen una perspectiva de esa naturaleza. A partir de las dos reformas 2011 y 2017 se puede observar cómo está organizada la educación, a través de la modificación de los planes y programas de estudio según su vigencia, al respecto Jesús (2018) menciona que la ‘forma de organizar la educación’ en cada modelo constituye —la metáfora de la caja de huevos— diferentes edificios, aunque con los mismos ladrillos; estos edificios pretenden responder a las diferentes necesidades de cada sociedad, que son distintas de las sociedades anteriores” (p. 8).

La organización curricular de las reformas educativas que se recuperan en este apartado, muestran la deuda política educativa, para las escuelas multigrado, dado que curricularmente y pedagógicamente tiene que ser en razón a sus características, integrado, multigrado. Pensar por asignaturas, es colocar al sistema educativo en el ideal de que sólo existen escuelas de organización completa, frente a una realidad invisibilizada respecto a la existencia de escuelas multigrado, en donde el tratamiento por asignaturas es casi imposible, por ejemplo, la asignatura de matemáticas

⁵⁴ Salazar Narváez, Bárbara Carolina, y Saldívar Moreno, Antonio, y Limón Aguirre, Fernando, y Estrada Lugo, Erin, y Fernández Sarabia, Edwin (2015). Es un instrumento defectuoso de medición al no tomar en cuenta el desarrollo cognitivo y formativo de los alumnos, la perversidad de la prueba ENLACE consiste en que trata de aniquilar la diversidad cultural, geográfica y social.

“es lineal” conceptualmente hablando: la apropiación de los números, suma, resta, multiplicación, división, etcétera, aspecto que resulta complejo trabajar por tema común, como suele ser en aulas multigrado.

Sobre esa perspectiva que tienen las autoridades educativas en el país, de transitar bajo una perspectiva curricular tradicional, fragmentadas por asignaturas, también se advierte la misma importancia curricular de algunas asignaturas sobre otras, que además en los programas de estudio se les da un orden en su presentación, iniciando con la asignatura de español seguida de matemáticas, hasta culminar con las dos de menos importancia curricularmente: educación artística (artes) y educación física, éstas, además, no cuentan con un LTG específico.

A partir del espacio curricular en el plan de estudios de los campos formativos y del plan de estudios en la secuencia de asignaturas según su importancia, los periodos anuales, es decir, la distribución del tiempo de trabajo para tercero, quinto y sexto de primaria prioriza la asignatura de español con seis horas semanales mínimas, lo que da un total de 240 horas anuales mínimas. Lo anterior cobra sentido si se recupera que:

La escuela primaria debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de la información. En la medida en que se cumplan con eficacia estas tareas, será posible atender otras funciones. (SEP, 2018, p. 9)

De ahí que el maestro expresa lo siguiente:

Maestro Nato. Este, cuando llegué [baja la voz] había alumnos de quinto y sexto que no sabían leer, ni los de tercero sabían leer... y fue difícil, tenía yo un grupo de primero ¡de cajón! Y estos chamacos estaban en primero [señala a los de tercero] y pues son ocho, es un grupo numeroso y pues ¡no! Yo mejor me iba con ellos y pues los junté porque él [señala a un alumno de quinto] no sabía leer [como hay mucho ruido parece que el niño no se percata de que está hablando de él], leía deletreado y eso era mucho, yo le decía “¡me lastima cuando lees así!” [lo dice con tristeza, cambia la voz] ¡ahorita no le digo que están muy bien, ¡pero! por lo menos de segundo hasta sexto ¡todos saben leer! Sí, claro, hay muchas otras deficiencias, pero bueno... (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM18-19)

Recordemos que, a lo largo de los capítulos anteriores, se hace presente la concepción que tiene el maestro Nato respecto a su función, como director del establecimiento, queriéndose colocar como quien dirige a todos los compañeros de preescolar y secundaria comunitaria, comprendiendo que los niños no ocupan un lugar central en su función y ello incide en la relación maestro-alumnos.

El lamentarse sobre la idea que tiene de los alumnos de quinto y sexto, permite comprender que los niños con rezago educativo, pueden ser rechazados por el maestro, por ser un obstáculo, con el ideal de alumno que imaginaba, sin considerar las condiciones adversas en que cursan su educación primaria.

Seguramente por ello es que a partir de las observaciones realizadas al aula del maestro Nato se identificó que privilegia la asignatura de español seguida de educación física, este fue un dato importante que permitió destacar las fortalezas y debilidades al enseñar la asignatura de español a partir de la relación que establece entre la enseñanza y el alumnado, en donde prevalece el uso del LTG que funge como base de las planeaciones. Y en ese orden de ideas es que el maestro menciona que el niño leía “deletreado”, lo cual le causaba una especie de lastima, en razón a los desafíos en la que se enfrenta al enfrentarse con un alumno de un grado específico que no ha logrado consolidar aprendizajes como la alfabetización inicial.

Frente a los dilemas que se encuentra el maestro Nato en la tarea de enseñar, repiensa sus prácticas cotidianas, realizadas en el aula como una forma particular de enseñar desde su experiencia, éste es un saber que ha construido respecto a la planificación de las actividades a partir del uso de los LTG como recurso que predomina para la organización de la enseñanza principalmente en la asignatura de español de los grados tercero, quinto y sexto, dicha organización en el aula tiene que ver con la concepción de escuela que tiene “escuela de organización completa”.

Dicha toma de decisiones para su planificación, tienen que ver con las exigencias institucionales frente a la aplicación de los dos programas vigentes 2011 y 2017, respecto a los programas 2011 de primaria se identifica que la asignatura de español pertenece al campo formativo denominado “lenguaje y comunicación”, están presentes las prácticas sociales de lenguaje —objeto de enseñanza en los planes de estudio para la asignatura de español desde 2006 hasta el programa 2017—, éstas se agrupan en tres ámbitos: estudio, literatura y participación social.

Este posicionamiento permite entender el objeto de enseñanza con el que deben lidiar los docentes para luego poder comprender de qué modo se modifica el contenido *con* la enseñanza y *en* el aprendizaje. Supone también un deslizamiento de foco que va de centrarse en “el deber ser” instituido por los programas, a la identificación de las “hipótesis de los docentes acerca de qué y cómo enseñar” a partir de la interpretación que hacen de tales documentos -una interpretación mediada por sus conocimientos pedagógicos y sus experiencias profesionales-. (Weiss, Block, Civera, Dávalos y Naranjo, 2019, p. 362).

Ante estas demandas:

Los profesores de educación básica, en esta asignatura, deben contar con conocimientos sobre: gramática, léxico, ortografía, expresión oral y escrita, lectura, literatura, los discursos en toda su diversidad. Además, está lo relativo a las dimensiones culturales inherentes al análisis textual. (Dolz, et, al, 2009, p. 117)

Lo anterior remite a una didáctica específica para la asignatura, con todas las implicaciones de esto para un aula multigrado en cuanto a la fragmentación del conocimiento en asignaturas. Dichas asignaturas se pueden hacer presentes en los planes y los programas de estudio 2011 y se concretan en algunos casos en los LTG, sin embargo, éstos no siempre tuvieron esa denominación, en algunos momentos se les llamó manual o libros de texto Carbone (2003) y adquirieron, según el autor, un desarrollo notable en el último cuarto del siglo XIX, en coincidencia con

Los grandes bastiones de la universalización de la enseñanza: la obligatoriedad, la gratuidad y la neutralidad religiosa. La creación de las condiciones necesarias para cumplir con esos principios involucró la promulgación de leyes y el uso generalizado del libro como recurso básico. (p. 76)

Estos conocimientos requieren una formación que el maestro no tiene, según expresó en el Capítulo dos. Sin embargo, es interesante comprender cómo ante ello toma decisiones, seguramente por eso para él recuperar el contenido literal de los LTG resulte una práctica común, por lo cual se remite a su lectura o explicación.

Maestro Nato. ¡Como tenemos internet, tenemos todo! y luego... ya no nos dan ningún libro de más para el docente [libros de texto] y pues yo tengo que sacar por internet...pero hasta me va bien porque ¡ya trabajo con la página del libro en el internet y ahí a los chavos les explico! (02Epb.MN09-09-19AHM11)

El maestro señala que su uso se debe a que no le dan más libros, el argumento de su uso está ligada al de las autoridades a favor de los LTG, Quintanilla, (2020) menciona “que tienen mayor cobertura que cualquier otro medio y, por lo tanto, están al alcance de todos los alumnos”, seguramente por eso trabaja con la página del libro en internet, debido a que es un material con el que cuentan todos los alumnos. Al respecto Barriga (2013) menciona:

Más allá de todo argumento, su profundo sentido emerge de los estrechos vínculos con la escolarización de millones de niños mexicanos, algunos de los cuales viven en situaciones de marginación y pobreza insoslayables, cuyo único acceso seguro al conocimiento son estos polémicos libros. (p. 3.)

Estos libros de texto se acompañan de adjetivos que los califican como únicos, gratuitos, obligatorios y laicos, pero son sustituidos por el internet ante dichas carencias. La elaboración de los LTG de primaria en México está a cargo de la SEP desde 1959 y la Comisión de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) es el órgano público que produce y los distribuye por primera vez en 1960:

A iniciativa de Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, y con el apoyo del presidente Adolfo López Mateos, se encargó Martín Luis Guzmán de llevar a cabo el ambicioso proyecto, junto con un equipo de profesores normalistas, ilustradores, impresores. Todo apuntaba a la mejor calidad de la educación y a la igualdad de las oportunidades educativas”. (Boletín Editorial, 2013, p. 2)

El significado de los LTG como símbolos de la igualdad de oportunidades educativas tiene un calado más profundo en los ámbitos de poder que ejerce el Estado para constituir el saber de los mexicanos, pues es el único material educativo con el que cuentan los estudiantes sin costo adicional. Después de 60 años de su creación, son un recurso que prevalece en este tipo de contextos, como se observa en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. ¿Qué les toca ver? [sin responder, niños y niñas se inclinan para tomar su mochila y sacan un libro]. ¡No, no saquen sus libros!

Alumno. ¡español!

Maestro Nato. ¡No saquen sus libros! ¿Qué nos toca? (O2 Epb.MN 09-09-19 AHM32)

La respuesta de los alumnos y la reacción del maestro muestran que los LTG son los representantes genuinos de la educación mexicana con rasgos distintivos que prevalecen desde su origen, quizá son únicos en su contexto aunque no gratuitos en su totalidad, debido a que su distribución no es directa, sino mediante la supervisión escolar a donde cada director y su presidente de la APF debe ir por ellos, lo que ocasiona un gasto extra, ello representa visibles contrastes, siendo obligatorios en congruencia con el conocimiento laico, condición *sine qua non*. Los LTG son el eje que dirige la enseñanza del maestro Nato, ya que estos libros son el vehículo idóneo para comunicar a los profesores las novedades que cada reforma ha intentado introducir en el SEN.

Maestro Nato. Vamos en su libro, ustedes en la página catorce [sexto] y ustedes en la doce [quinto], hay unas preguntas que no lo contestamos, vamos a contestar...

Alumno de 3°. ¿Y nosotros...?

Maestro Nato. Ustedes en la catorce... [se va a su lugar] ¡Los de sexto, revisen...! [se acerca a los de sexto]. Catorce, catorce. Julio, siéntate bien [con voz tranquila, se acerca a los de tercero y señala la página]. Éstas son las preguntas que no contestamos, estas son las

que vamos a analizar, [señala las preguntas del libro de texto] ¡éstas! (O5Epb.MN06-10-19AHM10-11)

De este modo ubica a cada grado por página de libro. Tercero, página catorce, en donde viene el último capítulo titulado “Derechos y obligaciones de los usuarios”, que inicia desde la página doce respecto al reglamento de la biblioteca pública Rosario Castellanos, el propósito es identificar los verbos en infinitivo. Quinto grado, página doce, un relato histórico de Agustín de Iturbide titulado “¿Cuál fue su delito?”. Después del relato se plantean tres interrogantes. Sexto, página catorce, actividad “Conozcamos algunas estrategias para resolver un examen”, las analizan y deciden si serán consideradas para su trabajo y comparten cuál integrarán para su guía de autoestudio (**véase anexos 14 y 15**).

Al parecer el maestro ve al libro como una guía que dirige el curso de su enseñanza en una amplia parte de la jornada escolar del aula. A pesar de las reformas educativas que han tenido lugar en México, esta práctica sigue siendo importante para el maestro. Por lo que se observa, el LTG llega a condicionar de manera importante la enseñanza ya que en ocasiones es utilizado de manera cerrada tanto en los contenidos como en la manera de explicarlos, que es una práctica de enseñanza.

El currículo-en-acto es visible tal como lo va interpretando el maestro, de ese modo lo emplea en la práctica a través del LTG independientemente de que en la RIEB 2011 exista el Plan de estudios 2011 y una guía para el maestro, como se observa en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. ¡Vamos a darle seguimiento! ¡Los de tercero, saquen su libro! Y en esa página, vamos a darle seguimiento sobre la biblioteca, pero nos vamos a dar cuenta ¿cómo le vamos a hacer? ¿Qué paso?... la basura... José... ¿cómo dijo? [el maestro enciende su computadora, enciende el cañón, abre Google y escribe “libros de texto”]. ¿Estamos listos? [continúa buscando el libro, el archivo tarda en cargar].

Alumnos de 3°. ¡Yo ya lo contesté! ¡Yo también!

Maestro Nato. [Se ubica en la página trece del libro de texto de español]. ¡Ya estamos aquí! ¿Ya?

Alumno. ¡Yo ya voy acá! [señala la página veinte]. (O2 Epb.MN 09-09-19 AHM34)

Los libros LTG constituyen una herramienta del docente para desarrollar su práctica, éstos “no pueden, por sí mismos, modificar condiciones estructurales. Ni siquiera pueden transformar de fondo los estilos de enseñanza, como a menudo se piensa”. (Bonilla, 2013, p. 13). La indicación del maestro tiene que ver con comprender el significado del diseño y distribución perpetuo del LTG, así cobra sentido en la metáfora que utiliza Barriga (2013) acerca de mirar al interior de un

caleidoscopio: “cada vuelta en el cilindro es un juego de imágenes que se van multiplicando y complicando” (p. 3).

Esto significa que la transformación de la práctica docente no puede darse en la medida que el LTG es el único libro que el maestro puede utilizar para la enseñanza, no hay opciones ni es posible para el profesor escoger otro libro, por tanto, el Estado es quién decide por él. Aunque hace uso de otros recursos como videos en internet, éstos se basan en el LTG.

Maestro Nato. Bueno, ¡los de sexto!, hay dos tipos de palabras, ¿se acuerdan? Hay dos tipos de palabras. ¿Uno que es...?, que son los nombres... ¡fuerte!

Alumnos. ¡Propios!

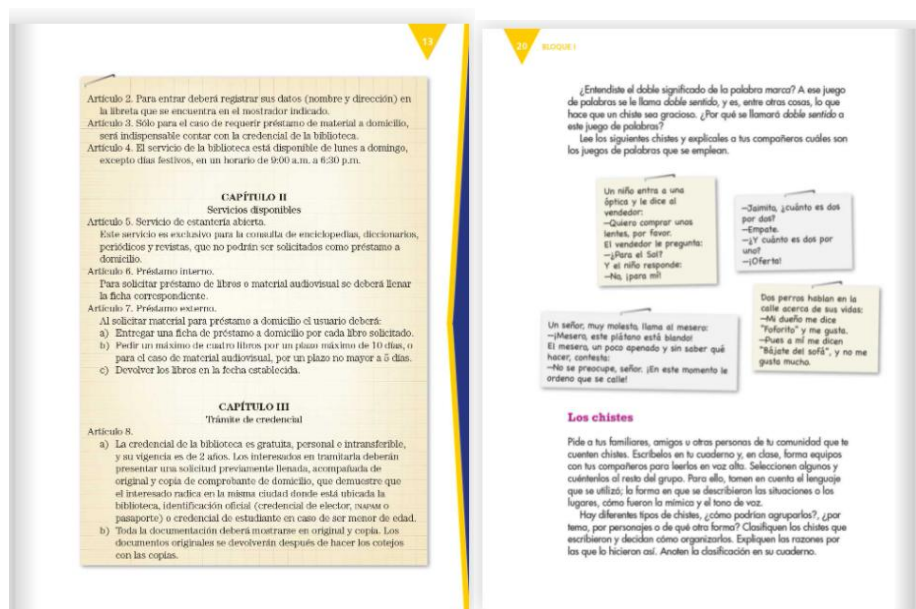
Maestro Nato. Propios y ¿otro? ¡Nombres...? [silencio]. Bien, ahí está el problema del español, esas son las partes que nos debemos saber, son las cosas que debemos aprender, los nombres propios son los que escribimos al inicio ¡siempre! Y va a ser ¡siempre! Con un ¡mayúscula! A ver... el nombre propio de vamos a empezar con quien...

Alumnos. ¡Con Ana! (O4 Epb.MN 25-09-19 AHM7)

Lo central para él es abordar los nombres propios e impropios con la intención de que trabajen los signos de puntuación la coherencia de éstos en los textos que producen los alumnos. Si bien se acompaña de un recurso como es un video, éste sirve como punto de partida para hacer un resumen en el que se recuperen los signos de puntuación.

Se advierte una condición estructural, comentada a lo largo de los capítulos, respecto al problema sistémico del subsistema de educación primaria indígena frente al LTG en donde el conocimiento está estructurado de manera homogénea, en donde desaparece la diferencia de cultura, condiciones, contextos y lenguas. Esta invisibilización coloca al subsistema en una situación de desventaja, porque dichas categorías no se encuentran en los LTG y se entiende que por ser un recurso que es producto de un plan y programas de estudio, se comprende la intención ideológica, pero que el SEN fracciona las necesidades educativas, colocando a las escuelas primarias generales por encima de las escuelas de educación indígena. Observemos la imagen de las páginas del libro y su contenido.

Figura 11. Páginas 13 y 20 del LTG de español de tercer grado



Fuente: <https://libros.conaliteg.gob.mx/P3ESA.htm#page/20>

La idea de “dar seguimiento” a las lecciones de los LTG, limita la relación con los estudiantes, ya que el docente es quién determina qué y cómo se estarán trabajando las actividades sugeridas en los libros para las jornadas diarias; al centrarnos en el contenido de la página que sugiere el maestro vemos el valor transformacional que se discursa en las reformas educativas acerca de la finalidad de los LTG. Por otro lado, hallamos las razones del maestro para emplear los libros, que al parecer no tienen nada que ver con cuestiones que fundamentan las reformas educativas, como se expresó en el apartado anterior, sino con un empleo práctico que le da cierto control del contenido en sus actividades.

Tener un sólo libro que oriente la enseñanza resulta para los alumnos un texto que no pueden interpretar contextualmente, el asunto de la homogeneidad que expresan los LTG en sus distintas actividades está más dirigido a los maestros que a los alumnos. Es un libro estereotipado tanto en forma como en contenido, lo cual se suma a la práctica del maestro que consiste en explicar o leer lo que está escrito, lo cual es, en algunos momentos, monótono. Lleva la enseñanza al terreno de lo obligatorio y no de placentero, característico de una pedagogía tradicional. En este sentido, coincido con Saint-onge (2000):

Enseñar es transmitir los propios conocimientos. Ésta es una definición común de la enseñanza que restringe considerablemente el sentido de dicha actividad profesional. En efecto, si enseñar sólo consiste en "proclamar", "anunciar", "decir", "exponer con palabras"

los propios conocimientos, el puro dominio de la materia que se ha de enseñar es, en la práctica, la única condición para su eficacia. (p. 9)

Esa idea de planear las actividades diarias a partir de la secuencia en las actividades del LTG parece generar conflicto en el maestro al trabajar con la página del libro proyectado debido a que los alumnos ya respondieron la página. El uso preponderante del LTG, en ocasiones como ésta, parece sustituir al maestro debido a que su uso “se convierte en un mero transmisor de lo que aparece en el libro, limitando así el desarrollo de metodologías, que favorecen el aprendizaje, ya que prácticamente, el único modo de aprendizaje que se propone a través de los libros” (Fernández y Caballero, 2017, p. 205) se da en la explicación, repetición de lo que está escrito y en contestar el LTG. Al respecto me parece importante puntualizar la organización del libro en el siguiente cuadro.

Cuadro 8. Organización del LTG de español de tercer grado

Grado 3°	Bloque I	Habilidades lingüísticas que se desarrollan: leer, escribir, escuchar y hablar	
Propósito	El propósito de esta práctica social del lenguaje es que conozcas la función y las características de algunos reglamentos para el uso de las bibliotecas, de manera que tú puedas redactar el de la biblioteca de tu salón.	El propósito de esta práctica social del lenguaje es contar y escribir chistes para publicarlos en el periódico escolar; esto lo harás al identificar las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito y utilizar juegos de palabras.	El propósito de esta práctica social del lenguaje es que conozcas las características y la función que tienen los directorios, y que elabores uno en el que registres y ordenes alfabéticamente los datos de tus compañeros del grupo.
Prácticas sociales	Práctica social de lenguaje 1. Elaborar el reglamento para el servicio de la biblioteca del salón. Páginas 8-17	Práctica social del lenguaje 2. Contar y escribir chistes para publicarlos. Páginas 18-27	Práctica social del lenguaje 3. Organizar datos en un directorio. Páginas 28-37
Secuencia de actividades	Lo que conozco La organización de nuestra biblioteca La información de los reglamentos Verbos en infinitivo Reglas para el uso de nuestra biblioteca Nuestro reglamento Producto final. Versión final del reglamento en un pliego de papel. Autoevaluación: conozco las características de un reglamento, utilizo modelos para la redacción de un	Lo que conozco Los juegos de palabras Los chistes: discurso directo e indirecto Signos de interrogación y admiración ¡A escribir chistes! Corrección de textos Producto final: libro de chistes Autoevaluación: utilizo juego de palabras para contar y escribir chistes, identifico las diferencias entre discurso directo e indirecto y uso	Lo que conozco Comparemos directorios Datos para un directorio Las abreviaturas Organicemos los datos El directorio del grupo Mi directorio personal Producto final. Versión final del directorio. Autoevaluación: empleo los directorios para registrar información, utilizo el orden alfabético en la organización de mi directorio y uso correctamente las

reglamento y reviso que la puntuación sea correcta en mi reglamento.	adecuadamente los signos de admiración y de interrogación.	abreviaturas al realizar mi directorio.
--	--	---

Fuente: elaboración propia a partir del LTG de español de tercer grado.

El propósito del LTG es expresar o comunicar al maestro lo que se propone en la reforma, además, con las condiciones de formación continua como cursos y talleres, por ello cuando el libro omite que el maestro tiene frente a él a una diversidad de alumnos, crea dificultades para la enseñanza del español, Barriga (2013) menciona que esto se convierte en una triada inoperable: niños-maestro-libro, por lo tanto se tiene la concepción que el alumno es pasivo y que asiste a la escuela a “aprender” lo que el maestro enseña.

A la página 13 del LTG anteceden dos páginas con diversos ejemplos de reglamentos de bibliotecas y contenido sobre verbos en infinitivo, sin embargo, el maestro Nato deja de lado el propósito de elaborar el reglamento, sin mostrar que los verbos son parte de la redacción de éste. De este modo hace un corte en una página que tiene como objetivo mostrar algunos ejemplos, lo que lleva a fragmentar la práctica social de lenguaje, por lo que destina un tiempo considerable a la explicación; quizá eso cause que los alumnos decidan avanzar y contestar el LTG, si bien el maestro sabe de ello, les menciona que verá si lo hicieron como dice allí.

Alumno. ¡Yo ya contesté!

Maestro Nato. ¿Ya escribiste lo que te pide? ¿El cuadro que aparece ahí?

Alumno. ¡Sí, ya lo terminé!

Maestro Nato. ¡Ahorita! ¡Vamos a escuchar!

Alumnos. ¡Yo ya lo hice! ¡Yo también!

Maestro Nato. ¡El día viernes! ¡Vamos a checar estas actividades que nos presenta ahí. Dice ¡contesten qué! ¿Contesten qué? [se refiere a la página 11 del LTG].

Alumnos. [Leen en coro] contesten las siguientes preguntas

Maestro Nato. ¡Vamos a contestar las siguientes preguntas!

Alumno. ¡Yo ya contesté!

Maestro Nato. ¿Quedamos que íbamos a contestar?, dice ¿cómo están organizado el contenido? ¿Cuál es el contenido que aparece por reglamento de la escuela? Aquí tenemos... ¡quedamos en que íbamos a observar! ¿Cómo está organizado? Dice... a ver, Edwin, lee estos dos renglones. (O2 Epb.MN 09-09-19 AHM36)

Ahora bien, estas prácticas asociadas a la explicación literal de los LTG, independientemente de la reproducción que hace al leer lo que viene en la página referida, y ante la respuesta de los alumnos “yo ya lo hice”, el maestro va utilizando lo que conoce para actuar sobre situaciones cambiantes de la práctica (Schön, 1992 y Berliner, 2018), ejemplo de ello es cuando, ante la insistencia, decide regresar a las páginas iniciales.

El hecho de que los alumnos resuelvan los ejercicios sin que el maestro lo solicite puede tener distintas lecturas, la práctica de la explicación del maestro crea autonomía en los estudiantes al llevarlos a responder a las preguntas sin necesidad de que les sea indicado, no hay evidencia de que el maestro sea consciente de lo anterior. Pese a lo constructivo de ello, existe la otra cara de la moneda:

La debilidad de las prácticas encaminadas a la “explicación” radica en que en “la intervención de los docentes no aporta al desarrollo de estrategias complejas implícitas en la interpretación de textos como inferir el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto discursivo en el que aparece; establecer relaciones entre el contenido leído previamente y el que se está leyendo para controlar la propia comprensión; seleccionar o suprimir proposiciones de acuerdo con la jerarquía del texto. (Gárate, 1994 y Solé, 1998)

El centrar las tareas que promueve el maestro a partir sólo de las actividades que se sugieren en el LTG de cada uno de los grados en la asignatura de español, en donde no se toma en cuenta la manera cómo aprenden los alumnos, el vocabulario con la que se redactan las consignas en dichos libros y su intención para el tratamiento de los contenidos, se asume a un estudiante deseable con apropiación de saberes y habilidades que se supone responden a los requerimientos curriculares, pero que no se distinguen las condiciones diversas de los estudiantes que muchas veces resultan contrarias a las esperadas con los LTG. Pero determinan al maestro para responder las exigencias didácticas que se le presentan por la cultura institucional, es decir, “por las normas administrativas, laborales y pedagógicas de la escuela” (Ezpeleta, 2004), por tanto, el poder organizar las actividades a partir del LTG es un elemento que permite comprender que:

La docencia es una profesión dura que se desarrolla entre encrucijadas didácticas, institucionales y sociales. Es injusta porque las deficiencias se les atribuyen a los docentes como individuos y a ellos se les exige resolver problemas que son, en realidad, de la política e instancias educativas. (Weiss et al., 2019, p. 337)

No obstante, ello no justifica que el maestro no indague respecto a lo que deben conocer los alumnos, algo que también debe conocer él para que la enseñanza sea más placentera. El poema, la leyenda y el cuento son diferentes tipos de textos narrativos, literarios y humorísticos, no es mi intención profundizar al respecto, pero considero que en su práctica el maestro tendría que destinar mayor tiempo y elementos en el abordaje de temas como éstos, de lo contrario sus explicaciones quedan en lo superficial. Dichas explicaciones no pueden limitar el contenido de los LTG a una

práctica que haga de la reflexión en la acción un asunto laboral para cumplir un horario, el maestro debe concientizar al respecto.

Pese a que lo anterior no es elemento que pueda sostenerse desde lo empírico, me hubiera gustado saber cómo se siente el maestro después de explicar a los niños lo que viene en los LTG. Al respecto coincido con Monereo (1994), quien sostiene que es posible enseñar a los alumnos a ser conscientes de las actividades que realizan y de las operaciones que pueden poner en marcha para lograr lo que se pretende enseñar. Para que ese logro sea posible es imprescindible que el maestro sea capaz de modificar sus prácticas:

Esto sólo será factible cuando los profesores seamos conscientes de nuestras propias orientaciones epistemológicas, disciplinarias y didácticas, y tratemos de analizarlas y optimizarlas, con la ayuda de nuestros compañeros (formación continua) y de otros profesionales (asesoramiento). (Monereo, 1994, p. 5)

Lo anterior permite comprender la situación compleja a la que se enfrenta el maestro Nato, debido a que, en las escuelas multigrado, los maestros tienen que desarrollar un currículo que fue hecho para trabajar por grados, con LTG por grados, cuando las condiciones de estas escuelas es que los niños están juntos, no por grados, ni por edades, el reto es trabajar de manera integrada con temas comunes y no preocuparse por terminar el LTG.

Por supuesto, que no es fácil que un maestro reflexione su práctica docente en solitario, para ello se requiere de cambios y transformaciones profundas que requieren tiempo para que el maestro las reflexione, de ahí la importancia de los espacios de formación en el magisterio que permitan repensar su práctica.

b) Introducción al contenido en el aula multigrado

La relación que se establece entre el maestro-alumno-contenido en el aula del maestro Nato ha permitido conocer el tipo de didáctica que lleva a la práctica respecto a la introducción del contenido en la clase. Una de las prácticas que recupero es el saber de la enseñanza con base en lo que los alumnos necesitan aprender en función de sus grados, tercero, quinto y sexto.

Pero, ¿a qué se refiere el término *contenido*?, parece tener distintas acepciones como *contenidos curriculares* para Maris (2001) o *contenidos de enseñanza* para Coll y Solé (1987), mientras que los planes y programas de estudio 2011 sí mencionan el contenido como tal, pero

aclaran que el referente principal para la planificación son los aprendizajes esperados, definidos de la siguiente manera.

Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula. Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los estándares curriculares y al desarrollo de competencias. Las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos. (SEP, 2011. p. 29)

El discurso del sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (incluso el de Enrique Peña Nieto) se refiere al contenido curricular o de enseñanza como aprendizajes esperados, si bien los términos parecen haber cambiado, la esencia de éste persiste, ya que Maris (2001) señala que hay tipologías de contenidos: a) hechos y conceptos, b) procedimientos y c) actitudes. Estas tipologías están presentes en la definición de aprendizajes esperados como la graduación progresiva de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores, en términos de términos de saber, saber hacer y saber ser.

Este apartado tiene estrecha relación con el anterior, con la diferencia de que se centra en el tipo de prácticas realiza el maestro para la recuperación del contenido del LTG, aunque él no mencione la noción de contenido, sino “lo que debemos conocer”. En cada una de las páginas pretendo mostrar qué contenidos identifica y qué sentido les otorga en beneficio de su manejo de la enseñanza.

Para tal efecto, este apartado se organiza a partir de dos clases organizados en dos incisos: a) qué es el español, y b) características de los poemas, leyendas y cuentos, en donde introduce el contenido a enseñar en la asignatura de español según el LTG.

a) Qué es el español

Parto desde el reconocimiento de las tremendas diferencias económicas, culturales, educativas y sociales que hay entre la enseñanza prescriptiva del español y la realidad en el aula del Maestro Nato sin afán de practicar un colonialismo pedagógico en términos de Lomas (2009). Soy

consciente y me resisto a esa tentación tan funesta de exportar enfoques, teorías y formas de entender la práctica de dicha asignatura. El enfoque interpretativo de este trabajo pesa, y busca hacer presente la reflexividad de lo que se va comprendiendo para poner de relieve el valor de la práctica del maestro, tan diferente a la realidad del colonialismo pedagógico. Con el referente anterior, en este apartado se analizará el vínculo entre la introducción del contenido de enseñanza y la asignatura de español, previo al trabajo directo de los LTG, en tres fases.

Primera fase

Preámbulo. Previo a iniciar la clase, el maestro se prepara para presentar un video. Se acomoda en su lugar, prende su laptop y tarda en ubicar lo que quiere proyectar, en algunos momentos se escuchan sonidos, supongo está probando que la reproducción del video no tenga contratiempos, se levanta de su lugar y dice:

Maestro Nato. ¡A ver, pequeños!, ssshhh ¡ya! [con voz amable]. Hemos hablado mucho de español [énfasis], tenemos español, ¿sí se acuerdan?

Alumnos. ¡Sí!

Maestro Nato. ¿Sí vienen con esas ganas?

Alumnos. ¡Sí! [dicen con lentitud)]. (O4 Epb.MN 25-09-19 AHM5)

Sin que el maestro mencione como tal una asignatura, se remite a decir que les toca español, lo que deja entrever la idea que tiene respecto a la materia. Su saber respecto la enseñanza y a la asignatura, en ocasiones, lejos de ser fuente de conocimientos, puede ser un obstáculo en la enseñanza y por consecuencia en el aprendizaje, tal y como se refleja en la frase “¡ya! [con voz amable]. Hemos hablado mucho de español [énfasis]”.

¿A qué se refiere con “mucho”? ¿a los contenidos, o a qué? O no lo menciona porque no tiene la idea clara. El hecho de compartir un mismo espacio educativo, de interactuar de forma natural, supone, necesariamente, escuchar y reflexionar sobre contenidos diversos en grados de complejidad. Si a ello se agregan las preguntas o comentarios que hace el maestro, me pregunto por qué no habrían de acordarse si es la asignatura con la que regularmente inicia la jornada escolar. Sobre la pregunta de si el alumnado tiene ánimo, Saint-onge (2000) reconoce que la realidad escolar ignora el vínculo dinámico que relaciona la enseñanza con el aprendizaje. Es evidente que ese vínculo no puede ser causal, es decir, ¿ganas de qué?, de aprender. Los alumnos atinan a responder “¡sí!”, pero en el entorno del aula, ¿de quién o de quiénes dependen? La preocupación está centrada en la asignatura, no en el alumnado. Veamos la continuidad del discurso del maestro:

Maestro Nato. Siempre debo decir, ¿a qué vengo?
Edwin. ¡A la excelencia!
Celina. ¡A la excelencia!
Maestro Nato. ¡A la excelencia! ¡Vamos a la excelencia! [afirma con la cabeza] ¿para qué más?
Alumnos. ¡Aaahhh!
Lizbeth. ¡Ah!, aprender
Maestro Nato. Aprender, ¿qué vamos a aprender? A estudiar, pero ¿qué voy a estudiar?
José. A leer
Eder. A escribir
Maestro Nato. ¿A estudiar lo que ya sé? ¿O lo que no sé?
Alumnos. [En coro] ¡Lo que no sé!
Maestro Nato. ¡Sí! Lo que no sabemos, entonces acuérdense que hemos dicho, hemos hablado de que el español no es simplemente hablar, no es simplemente escribir ¡levante la mano quien no sabe escribir! [no levantan la mano].
Mariana. ¡Yo sí!
Maestro Nato. ¡Afortunadamente ya todos sabemos! (O4 Epb.MN 25-09-19 AHM6)

Las consignas que va planteando parecen imprecisas, entre preguntarles si acuden con ánimo y preguntarles a qué vienen ocurren dos situaciones diferentes, o al menos eso se aprecia ante la imprecisión de saltar de una consigna a otra. Terigi (2012) reconoce que las consignas son un aspecto problemático de la actividad docente. Al parecer, la consigna oral del maestro no ejemplifica exactamente qué quiere recuperar de los alumnos, por eso las distintas respuestas de los alumnos. El concepto de excelencia seguramente es recuperado del discurso del maestro, los alumnos, más que comprender, parecen atinar a la respuesta correcta.

Entiendo a la consigna como parte de la organización de la actividad del alumno, también de la planeación de la enseñanza. Si se asumen las consignas como un recurso didáctico, tendrían la finalidad de al menos dos elementos básicos: qué y cómo hacer una actividad organizada por el maestro. Si se observa cómo él salta de una consigna a otra ante la respuesta de Lizbeth de “aprender”, parece que realmente quería llegar a otras respuestas: estudiar lo que no sé. Únicamente se les enseña lo que no saben y, ¿cómo sabe qué es lo que no saben? Parece un juego de palabras, pero en la medida que complejiza las consignas orales, hace visible su concepción de la docencia y sus componentes. Saint-onge (2000) aporta una idea pertinente para comprender al maestro: “ejercer la pedagogía sería en la práctica pretender realizar algo distinto a enseñar una asignatura” (p. 9).

Segunda fase

Si bien el maestro continuó las consignas orales confusas, se identifica un avance leve sobre aquello que pretende dar a conocer a los alumnos:

Maestro Nato. ¡Pero dentro de la escritura [énfasis] tenemos algunas dificultades! ¿cuáles son las dificultades?

Gabriel. Las comas.

Maestro Nato. ¡Las comas! ¿Qué más?

Julio. ¡Los signos de interrogación!

Maestro Nato. El uso de los signos de puntuación [habla pausadamente], sí, eso es lo que se nos dificulta. A ver, ¿se acuerdan la otra vez que dijeron “mi mamá come” o “me comí a mi mamá”? ¿cómo decían la frase que dijeron?

Lizabeth. Comí mi mamá.

Edwin. Comí mi mamá.

Maestro Nato. ¡Ajá!, decían “¡comí mi mamá!”, ¿por qué?, porque la frase que estuvo leyendo no me acuerdo quién, y no quiero decir, no le puso esa pausa y se entendió que ¡comió a su mamá! ¿Y quién va a comer a su mamá?

Alumnos. ¡Nadie!

Maestro Nato. ¡Nadie! Entonces, por eso el español es lo que nos enseña: qué es lo que nos dice, qué tenemos que tener o ¡no es tener! Sino tener que respetar los signos de, de puntuación. Bueno, ¡los de tercero! Cada que voy a iniciar a escribir ¿cómo debe ser esa letra?

Alumna. Mayús...cula

Maestro Nato. Con una letra... ¡Yo sí!

Alumnos y maestro. ¡Mayúscula!

Maestro Nato. Porque no es lo mismo mayúscula que minúscula... (O4 Epb.MN 25-09-19 AHM7)

En el fragmento presentado, el maestro retoma nuevamente qué enseña el español para luego especificar dentro de la asignatura la categoría que denomina escritura, en la que según él hay algunas dificultades a las que se enfrentan los alumnos, así agrega una nueva consigna oral: ¿cuáles son esas dificultades? A partir de la orientación y de las respuestas de los alumnos, se advierten las siguientes: las comas, los signos de interrogación, la pausa refiriéndose a la coma y el uso de las mayúsculas. A lo anterior en su conjunto lo llama “uso de los signos de puntuación”. Incluso plantea que esta dificultad, llamada inicialmente “dificultad en la escritura”, se presentó en un ejercicio anterior en donde un uso incorrecto de la coma terminó en la expresión “comí mi mamá”.

Al parecer, una de las bondades de la práctica de introducción al contenido es la recuperación de las dificultades en la escritura, lo que puede ser un elemento importante en el tratamiento del contenido, para no pasarlo por alto hasta lograr su plena comprensión. Lo anterior se realizó sin seguir la secuencia de los LTG, pues el maestro parecía pasar las hojas del libro sin

hallar articulación entre una actividad y otra. En este punto el docente no dio por hecho que haber visto la lección implicó un aprendizaje automático.

Este saber construido sobre lo que es la enseñanza lo ha llevado a este tipo de prácticas, pero enseñar se relaciona con la explicación de lo que el maestro sabe ante los alumnos, suficiente para activar en ellos el proceso de aprendizaje. Saint-onge (2000) sugiere repensar la categoría de enseñanza a partir de “presentarla como un acto de establecer una relación entre personas, una relación que introduce al otro en el camino para construir su propio saber en una disciplina concreta” (p. 9).

En esta línea, el maestro menciona que “no es lo mismo mayúscula que minúscula”, ¿qué lo lleva a pensar que con ese comentario los alumnos comprenden la diferencia? Cada clase es singular, pero cada contenido de enseñanza tiene relación con el anterior, si esta relación no es clara, no hay aprendizaje, sino transmisión difusa de ideas de manera oral, que no siempre logra que la alumna o alumno aprenda. La normalización de la fragmentación de la enseñanza está presente en la práctica del maestro Nato, a pesar de dar un panorama respecto a los signos de puntuación, parece centrarse en los alumnos de tercero.

Maestro Nato. Los de quinto y sexto, sólo tengo una de quinto, ¡bueno!

Alumna. ¡Ah, maestro!

Maestro Nato. ¡Ah, es que sólo porque te sentaste con él, ahora lo quieres detener!

Alumna. [Ríe] ¡nooo!

Maestro Nato. Bueno, ¡los de sexto! Hay dos tipos de palabras, ¿se acuerdan? Hay dos tipos de palabras. Uno que es... que son los nombres... ¡fuerte!

Alumnos. ¡Propios!

Maestro Nato. Propios y ¿otro? ¡Nombres...! [silencio]. Bien, ¡ahí está el problema del español!, esas son las partes que nos debemos saber, son las cosas que debemos aprender, los nombres propios son los que escribimos al inicio ¡siempre! Y va a ser ¡siempre! Con ¡mayúscula! ¡A ver... el nombre propio de vamos a empezar con quien... mayúscula! ¿Sí? (O4 Epb.MN 25-09-19 AHM7-8)

Así, el maestro agrega al tema de los signos de puntuación otro contenido, que inicialmente llama “dos tipos de palabras”. Aquí se aprecian dos tipos de práctica: los prácticos y los de referencia en términos de Perrenoud (2007). El primero tiene que ver con aquellos esquemas que posee el maestro, los “dos tipos de palabras”, nombres propios e impropios, en esta parte se le dificulta vincular el uso de la mayúscula, pero da cuenta de que los esquemas que tiene son útiles y pertinentes para la situación.

Al respecto, Terigi (2012) menciona que “posibilitan operar en la ambigüedad e incertidumbre de las prácticas” (p. 3), sin embargo, parece estancarse en ese saber y no trasciende a los conceptos y procedimientos que gozan de cierto grado de legitimidad curricular. Le llamo estancamiento porque esta introducción al contenido es mencionada por Cols (2011) como un acceso a los contenidos curriculares que implica definir propósitos, objetivos, contenidos, tomar decisiones en torno a las actividades, evaluación y recursos. Es aquello que se tiene que ver con “elementos organizativos en la definición y sostén de un encuadre de trabajo y el manejo o gestión de la clase” (p. 74), la cual puede ser escrita o no.

Dicha ambigüedad hace que incluso él se vea de pronto en un problema al no saber cómo salir de algo que no comprende, lo cual se refleja en el comentario “ahí está el problema del español, esas son las partes que nos debemos saber”, “debemos” porque seguramente tampoco él las sabe, o bien no es aprendizaje situado que cobre sentido para los alumnos dichos contenidos conceptuales. Por tanto, su concepto de enseñanza es una simple exposición del propio saber. La inequidad no sólo se manifiesta en infraestructura, profesionalización, o políticas educativas, sino en asumir desde su rol la precariedad en lo que se enseña. Veamos el siguiente fragmento que tiene articulación con dicha situación:

Maestro Nato. Bueno, ¡entonces! El español, tenemos que conocer las partes porque todos hablamos español, todos hablamos hñähñu, todos hablamos, todos podemos leer ¿sí? Pero dentro de esa lectura también hay una cosita que se llama ¿qué?, cuando debe de quedarse aquí [silencio] ¿Cómo se llama... cuando voy a... a mirar algo o voy a escuchar algo, o voy a leer algo... y... después voy a platicar?... ¿cómo lo voy a platicar? ¿Qué debo utilizar? ¿Qué debo de tener listo aquí?

Alumna. ¡Tiene sentimientos!

Maestro Nato. Bueno, puede ser, sí ¿qué son esas las que hemos llamado las siete herramientas? Las siete palabras mágicas ¿sí? A ver, si nos acordamos de las siete palabras...

Alumnos. ¡Las herramientas!

Maestro Nato. Herramientas.

Alumnos. La teoría.

Maestro Nato. La teoría.

Alumnos. ¡La elegancia!

Maestro Nato. ¡La elegancia, sí!

Alumna. ¡Resultados!

Maestro Nato. No... pero para tener los resultados pues debo pasar todos esos... procesos... por eso para tener los resultados, yo les decía, yo les decía ¡si voy a leer algo! Los resultados que voy a tener ¿cuál va a ser?, el que yo pueda ¿qué...?

Alumno de 5°. Leer.

Maestro Nato. Bueno, leer bien ¡sí! Pero lo que puedo leer, como resultado de esa lectura, es que voy a comprender, vamos a comprender, vamos a ponerle atención a lo que nos dice el texto porque no nada más es de repetir y lo hemos hecho en varias ocasiones, les digo a ver lean, decimos o dicen las siete palabras que debemos qué debe a haber qué ...elegancia, esa elegancia en la lectura, en la lectura esa elegancia es lo que, o quienes estén leyendo lo haga con pausas, que respete los signos ...

Alumno de 3°. ¡Que respete las comas!

Maestro Nato. Que se escuche bien ¿sí? ¡Esa es la elegancia! Porque si yo digo “México lindo y querido... que en Las Peras y que” pues... ¿Cómo que se entendió?

Alumnos. No

Maestro Nato. ¡Pues no se entendió! pues no se entiende, tenemos que darle... pausa...tenemos que explicar y además dice que debe de haber coherencia, ¿sí? Debe de haber coherencia porque como yo les decía hace rato, el que dijo “comí mi mamá” ... pues no hay coherencia, porque es ¡increíble! Aquí ya nadie como seres humanos [ríen].

Maestro Nato. Sí, entonces es lo que les quise entender... y bueno ¿qué más... podemos aprender del español? (O4 Epb.MN 25-09-19 AHM9-10)

En esta nueva consigna oral parece que el maestro retoma la idea de todo lo que deben aprender de la asignatura de español, lo cual llama “partes del español”, usa estas consignas sin la exigencia de un saber pedagógico de la asignatura, no lo dice porque no tiene el referente, como lo expresó en algún momento al reconocer que ese aspecto no es su fuerte. Ello no justifica que su práctica quede sedimentada y sin cubrir las exigencias profesionales que demanda el proceso de enseñanza. No basta con dar la clase y explicar desde los propios referentes o desde un saber referencial para que el alumnado asimile lo que el maestro está diciendo.

Independientemente de la relación pedagógica inexistente y del contexto escolar que se ha descrito, es importante abordar las prácticas de enseñanza a partir de la relación entre lo que hace el maestro y lo que hacen los alumnos. Si bien el apartado no está centrado en el aprendizaje, la mirada es respecto a que el ejercicio de dar la clase parece terminar en un monólogo, en donde hay que adivinar lo que el maestro piensa y quiere escuchar.

En este monólogo da saltos abismales de la escritura a la lectura. La expresión “pero dentro de la lectura también hay una cosita” es llamativa, ¿acaso este tipo de palabras —cosita— son válidas en términos de su rol docente, para dar una atención digna a los alumnos en este tipo de contextos?, ¿el alumnado se merece eso? Candela (1999) menciona que las estrategias educativas exitosas generalmente se dan a partir de la interacción entre los maestros y los alumnos, en donde se asumen estrategias consideradas en contexto, no para el contexto “y eso permite conducir a un avance o implica un retroceso educativo según sean las condiciones de donde se aplique y la manera como los actores del proceso la interpreten” (p. 273).

Se muestra en los diversos fragmentos de la clase de español que el maestro da una introducción antes de llegar a contestar el LTG. Él impone un punto de vista acerca del papel de los alumnos quienes, según él, deben ser receptivos a consignas orales imprecisas dirigidas, más que a retomar conocimientos para activar un proceso de razonamiento, a que el alumnado “adivine” lo que quiere el maestro.

El maestro Nato menciona el uso de “palabras mágicas”, pero la docencia no es cuestión de magia. Desde el punto de vista del proceso sociocultural de construcción de conocimiento “se considera que al hablar se realiza una construcción contextual de las concepciones o representaciones mentales, que pueden producir múltiples versiones según la situación cotidiana en la que se realiza” (Candela, 1999, p. 275). Y esta idea me remite a la Saint-onge (2000), quien se pregunta: “yo explico, pero ellos ¿aprenden?”. El maestro explica, pero ellos ¿qué entienden?

En el anterior fragmento pudieron identificarse las siete palabras mágicas que en algunos momentos expresó el maestro y en otras los alumnos como: herramientas, teoría, elegancia, comprensión, coherencia, procesos y resultados. Las seis primeras palabras no están en orden, sólo la última justo porque el maestro menciona que eso va al final. Todas ellas para referirse a la lectura. No sé si esas siete palabras son “la cosita” que mencionó al inicio, a lo sumo se advierte en los alumnos una repetición, y por parte del maestro un círculo vicioso del que no siempre sabe cómo salir. Las “palabras mágicas” tendrían que implicar una práctica reflexiva, pero en esa relación que establece con los alumnos el uso de conceptos que él no comprende se queda en lo superficial, de lo contrario el resultado sería otro.

Coincido con Renison et al. (2016) en cuanto a que “la consigna es central en la enseñanza” lo cual amerita conferirle mayor importancia dado que constituye un relevante recurso didáctico. Es decir, las consignas:

Son la herramienta con la que cuenta el docente para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de sus alumnos. La relación entre docentes y estudiantes está mediada por directivas de trabajo que el docente imparte cuando desarrolla su tarea. Estas directivas son las llamadas consignas de trabajo. Constituyen las guías de las tareas con sentido y con el instrumento de planificación y evaluación de la enseñanza... dispositivo relevante en la mediación que hace posible la apropiación del conocimiento, desde la búsqueda de un hacer que remite específicamente a operaciones de pensamiento. (Renison et al., 2016)

En este caso son centrales pero confusas e imprecisas, no hay rumbo sobre qué y cómo hacer una actividad organizada por el docente ya que sus limitantes se hacen presentes en la relación que construye a través del discurso entre el maestro-alumno-introducción del contenido.

Tercera fase

Después de la introducción que el maestro Nato da sobre lo que se debe aprender en la asignatura de español, identifico dos categorías centrales: escritura y lectura. De ellas se desprenden contenidos como signos de puntuación, coherencia y comprensión. Él hace uso de un video que según pondría al inicio para abordar lo que ya mencioné y que se aprecia en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. ¿Sí? Entonces vamos a ponerle mucha atención, ya decía Julio que hay otras lenguas, entonces vamos a ponerle atención, es una historia, es una historia, que ahorita van a escuchar ¿sale? ¿Ya están listos?

Alumnos. Sí.

Maestro Nato. No saquen nada todavía... [se va a su lugar y se sienta]. Ponemos atención [da clic a un video que ya tiene programado, no se alcanza a ver muy bien por la luz que se refleja del otro lado de las ventanas que no tienen cortinas, los alumnos parecen estar atentos al video con duración de 3:08 minutos⁵⁵]. (O4 Epb.MN 25-09-19 AHM14-15)

Los chinantecos

En la zona chinanteca se llaman a sí mismos *tsa ju jmi*, que significa “gente de palabra antigua”, aunque cada pueblo posee un apelativo propio que va precedido de la palabra *tsa*, *dsa* o *alla*, que significa gente. Los especialistas señalan que no existe una sola, sino varias lenguas chinantecas: de Ojitlán, de Usila, de Quiotepec, de Yolox, de Sochiapan o Jaujami, de Palantla, de Valle Nacional, de Lalana, chinanteco de Latani y de Petlapa. Son idiomas tonales que forman una familia derivada del tronco otomangue. El XII censo general de población y vivienda 2000 registró 133, 374 hablantes de lenguas chinantecas a nivel nacional, de los cuales 107, 002 personas se localizaban en el estado de Oaxaca; 19, 602, en Veracruz; y 2, 461, en el Distrito Federal. La chinantla se encuentra en la parte noreste del estado de Oaxaca y la población chinanteca se concentra en 14 municipios: San Juan Bautista Tlacoatzintepec, San Pedro Sochiapan, Ayotzintepec, San Felipe Usila, San José Chiltepec, San Lucas Ojitlán, Santa María Jacatepec, San Juan Bautista Valle Nacional, San Juan Lalana, San Juan Petlapa, Santiago Jocotepec, San Pedro Quiotepec, San Pedro Yolox y Santiago Comaltepec.

La variedad lingüística chinanteca es de la más completa. Es uno de los 10 pueblos de nuestro país con este tipo de lenguaje. La gente se comunica silbando, es decir, el silbato es un recurso para sus habitantes para comunicarse a largas distancias. La Chinantla es una región separada de las áreas vecinas por cadenas montañosas, ubicada dentro de la cuenca del río Papaloapan, sobre las laderas de la Sierra Madre Oriental, y nutrida por un gran número de vías fluviales. Según sus características ecológicas, se divide en dos subregiones: el alta y la baja. La primera forma parte de la Sierra de Juárez, tiene clima templado y una vegetación de bosques de pino-encino; la segunda se encuentra en la cuenca y su vegetación corresponde casi por completo a la de una selva alta

⁵⁵ Fragmento de la transcripción del audio del video.

perennifolia. Las características naturales del territorio han determinado el desarrollo de una riquísima variedad de flora y fauna, aunque las tierras son de baja calidad pues sólo el 5% puede considerarse dentro de las de humedad de primera, 15% son incultivables y 80% son de temporal de segunda. Además de la agricultura de subsistencia, se producen cultivos comerciales como arroz, caña de azúcar, café, tabaco, y se practica la pesca y la cacería. Actualmente en la región existen problemas de contaminación de las aguas, de tala inmoderada por parte de la papelera Tuxtepec y otras, derivadas de la construcción de la presa Cerro de Oro, que implicó la inundación de sus mejores tierras agrícolas y la reubicación de la población en un medio desconocido, con terrenos de la peor calidad. Las mujeres chinantecas conservan su indumentaria tradicional en Usila y Ojitlán. Ellas tejen sus huipiles en donde plasman la historia de sus antepasados y los cubren de símbolos y signos que reflejan sus costumbres, su cosmovisión y su relación con la naturaleza. Debajo del huipil se lleva un cotón o medio fondo. Las principales fiestas que se celebran en la Chinantla son la Semana Santa, Todos Santos y las fiestas del santo patrono de cada uno de los pueblos.

El uso del video es un recurso que permite a los alumnos, acercarse a otros referentes, que fortalezcan los elementos conceptuales del contenido que se desarrolla, es decir, tienen una finalidad pedagógica, pero, el maestro no tiene claro qué es lo que pretende lograr, se va perdiendo y agrega distintos aspectos que lo distraen, Boix (2021) sugiere transitar de ver como un problema al aula multigrado y reconocer el valor pedagógico que hay en ellas, sobre todo si se mira al aula multigrado de una manera integral, como lo hace el maestro al introducir al contenido, aquí, por ejemplo, no separa a los alumnos y eso le “permite incluir a todos en el proceso, cada uno desde su posibilidad y no desde sus limitaciones” (Santos, 2011, p. 88), pero el interés del maestro es el siguiente:

Maestro Nato. [Pausa el video] ¡Ahí estuvo! ¿Qué le entendimos?

Alumna. Del chinanteco

Maestro Nato. Que en México habitan los...

Alumnos. chinantecos

Maestro Nato. Los chinantecos ¿estamos?, y nosotros, ¿quiénes somos?

Alumno. México.

Maestro Nato. ¿Nosotros quiénes somos?

Alumnos. México [inseguros].

Maestro Nato. ¡No! ¿Quiénes somos en los grupos que formamos en México? ¿Qué lengua hablamos nosotros?

Alumno de 3°. ¡español!

Alumno de 5°. ¡español!

Maestro Nato. El hñähñu... ellos tienen una manera de hablar y nosotros en hñähñu decimos nuestras formas también, ¡bien! Entonces escucharon que es un texto que nos narra, que nos describe, que nos está diciendo cómo es la región ¿sí? Así como cuando hablan de allá, porque allá en Oaxaca se dieron cuenta de que es una parte de Oaxaca, allá también llega el material de nosotros de los hñähñu de Hidalgo, ellos, ahorita vimos cómo viven, ¿qué más? (O4 Epb.MN 25-09-19 AHM16)

Con las preguntas formuladas por el maestro parece regresar al punto inicial por la ambigüedad en sus objetivos. Da consignas que van de una intención a otra porque hablar de los otros chinantecos y hacer una comparación con los niños de Las Peras, desde mi perspectiva, es una desventaja de lo que pudiera ser una posibilidad para la enseñanza multigrado, sobre todo si no se atiende con la profundidad necesaria a cada consigna, ésta es entendida sólo como pregunta, lo cual permite comprender por qué salta de un contenido a otro, pues no tiene la guía que oriente las finalidades pedagógicas que se ha planteado, si es que las tiene. Esa intención de dar acceso a los contenidos de enseñanza hace que terminen como relleno en la jornada escolar.

b) Características de los poemas, leyendas y cuentos

En el desarrollo de esta clase también se identifican tres fases por las que va transitando el maestro para dar acceso a los contenidos de enseñanza de cada grado, sin embargo, en la actividad que realiza se observan elementos importantes de su práctica, como tratar de integrar a todo el grupo en una actividad en donde coloca tres contenidos según el grado, este tipo de decisiones son una ventaja en aulas multigrado, pero son evidentes las carencias de conocimiento por parte del maestro para abordarlas y, que quedan seguramente sin comprender por parte de los alumnos.

Primera fase

Es importante señalar que sólo en esta clase el maestro se remitió a su cuaderno, en el que parece haber escrito lo que abordaría en la clase; en la mayoría de las ocasiones sabía qué páginas mostrar y su contenido.

Maestro Nato. ¡El final! ¿Sí?, pues todo, todo, todo eso es parte de lo que debemos conocer, sus características de cada una de las cosas ¿sale? Entonces vimos el poema, las leyendas y vimos el cuento, entonces los de sexto en su libro vamos a ver, vamos a ver sus características exactas, ¡escúchame, Pablo! Sus características exactas de ¿qué es un cuento? Los de quinto vamos a ver en su libro que nos trae ¿qué es una leyenda? Las partes de una leyenda, y ustedes [tercero] vamos a ver cómo se construyen los poemas, ahí en su libro nos dan algunos ejemplos cómo debemos, o ¿qué es un poema? Sus características de cada uno ¿Sale? Es lo que vamos a revisar, están en la 52, tres, el de ustedes en la 61 [quinto]. (O9 Epb.MN06-12-19AHM18-19)

Tener conocimiento de qué es lo que va a enseñar implica una revisión, ésta puede ser superficial o de fondo, que implique la búsqueda de estrategias diversificadas producto de un bagaje teórico,

pedagógico y didáctico de dicho contenido. Sin embargo, la pretensión no es ver si lo hace como debe ser, sino cómo lo comprende y lo lleva a cabo.

El maestro identifica tres elementos que los alumnos deben conocer (poema, leyenda y cuento) susceptibles de convertirse en contenidos de enseñanza, al respecto Coll (1987) señala. “los contenidos pueden, en consecuencia, ser hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes” (p. 138), adicional a ello, reconoce que de esos contenidos prevalece el reconocimiento de las características tal vez para identificar las diferencias que existen entre este tipo de textos. Aborda, además, las partes de una leyenda y cómo se construyen los poemas en relación con los hechos y conceptos de la tipología de contenidos de Maris (2001), para ella:

Los hechos se definen como datos puntuales que son el objeto de la información, en cambio los conceptos son “marcos de interpretación” de los hechos: “para que los datos y hechos cobren significado, los alumnos deben disponer de conceptos que les permitan interpretarlos” (Coll et al., 1992, 22). Los conceptos son definidos, entonces, funcionalmente como categorías relacionales que abarcan “clases de objetos” y dichas clases forman parte de una red o sistema “del cual proviene en gran parte su significado”. (Vázquez, 1996, p. 23, como se citó en Maris, 2001, p. 219)

Este elemento constitutivo que el maestro considera para introducir al contenido son los conceptos que él llama “características”, de esta manera transita a los hechos pues considera que los alumnos ya tienen los conocimientos para construir un poema, por lo que concede mayor importancia a lo conceptual sobre las otras tipologías de los contenidos, como la procedimental y la actitudinal. Dentro de la importancia que el maestro otorga a los contenidos conceptuales del poema, leyenda y cuento, va dibujando un marco referencial sobre un contenido que considera importante de recuperar, seguramente para fortalecer el contenido o mostrar que es algo de lo que ya se tiene conocimiento, lo expresa en el siguiente fragmento:

Maestro Nato. ¡Hoy nos toca ver tres asuntos!, ¿sí? Tres palabras, algunos ya se lo saben lo que es un cuento, lo que es una leyenda y lo que es... ¡no perdón! Y lo que es ¡un poema... una leyenda y un cuento! ¿Sale? Son tres situaciones... que ya sabemos, ya nos damos cuenta, ya todos sabemos ¿sale? Vamos a empezar con la papa...

Alumnos. ¡Caliente!

Maestro Nato. Vamos al que le toque primero ¡escuchen! La primera vuelta, quien le toque, quien se queme, va a decir qué es la primera palabra que dije... [el grupo se queda en silencio y se miran]. La siguiente vuelta...

Alumnos. ¡Poema!

Maestro Nato. La siguiente vuelta, quien le toque, quien se queme va a decir la segunda palabra...

Alumno. Historia

Maestro Nato. ¿Historia? Yo no dije...

Alumno. ¡Ah, no!

Maestro Nato. Y la tercera...quién se queme, va a decir, la tercera palabra (O9 Epb.MN 06-12-19 AHM7)

En este fragmento percibo una contradicción discursiva. Rosas (2003) menciona que la forma propia de trabajo del maestro “se encuentra condensada e integrada su historia personal” (p. 296), al respecto agregaría que más allá de pensar que hay una resistencia por reflexionar su práctica y considerar que no hay coherencia en el discurso, es más bien el producto de su construcción personal, como menciona Rosas (2003), a través de la cual va saliendo adelante.

Se reconoce que el maestro sí va introduciendo cambios en su práctica aunque puedan ser de forma o de fondo, los realiza, ya que considera recuperar contenidos ya vistos a través del juego de la papa caliente,⁵⁶ al parecer no es la primera ocasión, los niños tienen conocimiento de ella y sucede lo siguiente:

Maestro Nato. [Los alumnos ubican sus butacas en forma de círculo y ellos se ubican fuera de él]. ¿Sale? ¡Empezamos!

Alumnos. La papa caliente estaba en un sartén, tenía mucho aceite, ¿quién se quemó? ¡Uno, dos, tres! [Van pasando una pelota de esponja con rapidez. A Julio, de sexto grado, le toca quedarse con la pelota].

Julio. ¿Un poema?

Maestro Nato. ¡No!, ¿qué es un poema? [**Julio guarda silencio, el maestro tiene expresión de asombro**] ¿Sí conoces qué es un poema? ¡Le ayudamos! ¿Quién puede ayudarlo? ¡Sí, Miriam! [**la alumna de tercero niega con la cabeza**] ¡Ándale!

Miriam. [Temerosa] ¡con amistad!

Maestro Nato. Sí, por supuesto, pero ¿cómo? [silencio]. Bueno ¡vamos a seguirle! (O9 Epb.MN 06-12-19 AHM8)

El tratamiento del contenido conceptual que inicialmente se había planteado se diluye durante el juego seguramente ante que el saber del maestro acerca del contenido es sólo de forma y no de fondo, en el entendido de que es algo que ya habían visto y que el maestro suponía que ya sabían.

Con el asombro el maestro pregunta a Julio si conoce qué es un poema, el silencio de Julio muestra que no lo sabe, pero ¿por qué no lo sabe?, esto tiene más que ver con el sentido y

⁵⁶ “La papa caliente” es un juego tradicional. En el juego original, las personas participantes se sientan en círculo y se pasan la “papa” (una pelota o un objeto) de mano en mano mientras se canta. En el momento en que ésta se detiene, la persona con la papa caliente en la mano debe responder a preguntas o al reto que le pongan sus compañeros.

conocimiento que tiene el maestro lo que llama asuntos, palabras y situaciones que deben aprender en torno al poema, la leyenda y el cuento. Aquí justamente cobra sentido la práctica respecto a la explicación que hace el maestro para organizar lo que se debe enseñar a partir de los LTG.

Esa explicación es muchas veces superficial, si bien es algo que ya se ha visto, los contenidos son tratados superficialmente, cuando ello sucede es porque el maestro se ve forzado a ello “agregan o cambian actividades sin cuestionar el concepto que está detrás; por lo tanto, pueden durar poco” (Rosas, 2003, p. 296) no sólo para el alumno, sino para el maestro. Sin embargo, la papa caliente es interesante, en ella están integrados los alumnos de los tres grados e independientemente de la pregunta específica para cada grado, el juego le puede o no tocar a uno que responda. Además, me parece relevante recuperar cada una de las formas en que se va planteando la pregunta, que creo no tiene cierta acotación conceptual.

Segunda fase

Veamos la siguiente ronda del juego ante la pregunta ¿qué es una leyenda? Aunque el discurso es amplio, da contexto a lo que se pretende mostrar:

Maestro Nato. [Se vuelve hacer la ronda de la papa caliente, la consigna ahora es ¿qué es una leyenda? Anayeli está en silencio]. Acuérdense, cuando les encargué el texto... ¿qué le iban a preguntar a sus papás, a sus abuelos?

María Luisa. Leyenda de la comunidad.

Maestro Nato. Bueno, leyenda de la comunidad, pero... ¿qué más? ¿Cómo es una leyenda? ¿Qué es una leyenda?

Mariana. Lo que ha pasado.

Maestro Nato. Lo que ha pasado. ¿luego?

Alumnos. [Varios alumnos responden]. Cómo crecía antes la gente.

Maestro Nato. Bueno, es una leyenda cómo crecía la gente antes.

Edwin. Cómo era antes.

Maestro Nato. Ajá, pero también una leyenda... dice que una leyenda la mitad es, ¿qué es? [silencio]. Es verdad... y otra es...

Alumnos. Falsa...

Maestro Nato. Un poquito inventado, un poquito falso, un poquito con mucha... imaginación ¿sí? Entonces una leyenda es eso, por eso hay veces decimos hay una leyenda que en Las Peras dice que la escuela era un qué... Dicen que en la escuela era un...

Alumnos. Que era un panteón.

Maestro Nato. Dicen que era un panteón, pero, ¿a quién le consta eso? [silencio]. Dice que en la escuela asustan, ¿cierto?

Alumnos. Sí.

Maestro Nato. Que se escuchan ruidos

Gabriel. Qué en los baños... que en la noche...

Maestro Nato. Sí, bueno...

José. En la noche

Maestro Nato. Bueno esas son...

Pablo. Si, en la noche.

Maestro Nato. ¿Esas son verdades?

Alumnos. [Responden poco convencidos] ¡Noo!

Maestro Nato. Pues puede ser una parte verdad, por ejemplo, hay gentes que escuchan muchas cosas, o se encuentran con algunas cosas en el camino y luego dicen... es que no es verdad ¿sí? Entonces va dentro de la imaginación, va dentro de alguna situación como psicológico ¿sí? A veces depende mucho si tenemos miedo nos hace ver algunas cosas ¿sí? Entonces esas son las leyendas, hemos leído algunas otras, pero ¡sale! Es lo que los de quinto es lo que tenemos que ver. (O9 Epb.MN 06-12-19 AHM15-16)

Uno de los aspectos que se pueden mostrar es que los alumnos no suelen responder a las preguntas planteadas seguramente porque darles voz no es una práctica que prevalezca, no les resulta familiar, sin embargo, el maestro hace uso de un recurso para que puedan contestar, “acuérdense, cuando les encargué el texto... ¿qué le iban a preguntar a sus papás, a sus abuelos?” Al parecer esa ayuda sí les resulta familiar, por ello el fragmento recuperado es extenso, pues parece ser un contenido relevante para los alumnos hablar de algo que se dice en la comunidad, surge el interés, pues es algo que saben, aunque a los alumnos no les convencen del todo los argumentos del maestro cuando dice que la leyenda es un poco inventada. ¿Por qué no les convence esa respuesta?, pues porque las leyendas son un género literario que puede conocerse como un acervo importante en las comunidades, ya que conservan su vigencia en la medida en que se van contando de generación en generación.

Si bien es cierto la leyenda tiene sus límites, pues participa de formas narrativas orales con características y personajes del mito, del cuento, del romance y de la fábula, también es, en parte:

Histórica, pero también es explicativa de algunos accidentes y lugares geográficos; en ella tienen cabida los problemas y las preocupaciones del hombre de todos los tiempos: la vida, la enfermedad, la muerte, la comunicación con el más allá, la presencia de seres reales y no. (Morote, s.f., p. 391)

Tal vez en ello esté la respuesta del maestro ante la definición atropellada que da de una leyenda en la cual habla vagamente sobre imaginación, verdad y falsedad pese a la complejidad que implica el concepto, sin embargo, para los alumnos es interesante. Ausubel menciona que ello “hace referencia a la adquisición de conocimientos que un individuo realiza cuando puede relacionar de

forma sustantiva la nueva información o material a prender con algún elemento de su estructura cognoscitiva” (Coll y Solé, 1987, p. 5).

Si bien el apartado no se concentra en el aprendizaje sino en la enseñanza, comprendo que este proceso de construcción de significados se da en el proceso de enseñanza. Aquí está presente, pero parece pasar desapercibido por el maestro, esto tiene que ver con la tipología que prioriza en la introducción del contenido, que puede ser una veta importante según el valor didáctico que se le otorgue a las leyendas.

Tercera fase

Respecto a la interrogante ¿qué es un cuento?, contenido para los alumnos de sexto grado según el maestro, ocurre lo siguiente:

Maestro Nato. ¡Vamos con el cuento! ¿Quién le toca?

Alumnos. La papa caliente, estaba en un sartén, tenía mucho aceite ¿Quién se quemó?
¡Uno, dos, tres!

Alumno. Es que Eder no lo recibió

Maestro Nato. Un cuento ¿qué es un cuento? [silencio]. ¿Quién ha escuchado un cuento?

Alumnos. ¡Yo! ¡Yo! ¡Yo!

Maestro Nato. ¡Pues todos!

Alumnos. El cuento de...

Maestro Nato. [Interrumpe]. Todos hemos escuchado un cuento ¿qué es un cuento? ¿Quién quiere decir qué es un cuento? [silencio]. Porque sí sabemos varios, sí sabemos cuentos, pero no sabemos a lo mejor explicar un poquito ¿qué es un cuento? ¿Quién quiere explicar qué es un cuento? ¿Qué es lo que tiene un cuento?, ¿tiene qué?

Mariana. Índice.

Maestro Nato. ¡Bueno!, tiene inicio, tiene misterios y...

Alumnos. De personajes, de historias, de animales...

Maestro Nato. Tiene de...

Alumnos y Maestro Nato. ¡Personajes!

Maestro Nato. Puede ser, animales.

Eder. O de personas.

Maestro Nato. O de personas... estamos hablando de personajes y ¿luego?

Lizbeth. Del desarrollo del cuento...

Maestro Nato. El desarrollo del cuento y ¿luego?

Anayeli. ¡El final!

Maestro Nato. ¡El final!, ¿sí? (O9 Epb.MN 06-12-19 AHM18-19)

Como se observa, en cada pregunta ocurren situaciones diferentes, así se puede apreciar la diversidad de acontecimientos frente a lo que suponía el maestro que los alumnos ya sabían

respecto a los contenidos. Esto demuestra la gran variedad de criterios que aplica para introducir el contenido a enseñar, basado en preguntas como ¿qué es un cuento?, ¿qué es lo que tiene un cuento? y ¿tiene qué? Plantear tantas preguntas a la vez hace que los alumnos nuevamente se queden en silencio. La introducción al contenido dio un vuelco al retomar algún contenido que ya se había visto, y su práctica de preguntar resulta rutinaria, puede deberse a que muchas veces se toman decisiones erróneas y por ello la respuesta de Mariana, “índice”. Quizá cuando trabajó la primera ocasión sobre el cuento se centró en lo básico, en lo superficial del contenido, muchas veces ese tipo de prácticas se dan sólo por la intuición. El maestro continuó aparentemente sin dar importancia a la respuesta de Mariana. Finalmente ello es una decisión que va a marcar a la alumna, relacionada con la forma de enseñar del maestro.

Esta práctica de integración a partir de un juego tradicional para abordar los conceptos de poema, leyenda y cuento, más allá del planteamiento de preguntas cerradas para cada grado, me parece un acierto. Ya lo planteaba Arnaut (2020):

Yo soy dogmático en la escuela. Del gran pedagogo Erique Rebsamen, las peores escuelas, aunque no instruyan educan, porque educan, porque es un espacio público en que los niños aprenden con los maestros, aprenden de sus compañeros y conviven. A respetarse. Aprenden de sus compañeros.⁵⁷

Eso es lo que ocurre a pesar de que la percepción del maestro sea distinta. Creo que en la enseñanza presencial no existen elementos sueltos, sino que los insertamos en una estructura institucional, lo que hace el maestro depende del contexto

2. Secuencia de las actividades en los diferentes grados

A partir del análisis de las reformas educativas con la finalidad de ubicar cómo y a través de quiénes se dieron las modificaciones a los modelos educativos según el sexenio en turno con el fin de ubicar contextualmente los LTG. Desde esa perspectiva, el maestro Nato otorga a este material una cualidad de esencial, básica en su planeación. El LTG, su uso y el acceso al contenido de enseñanza, con frecuencia están alejados de la realidad y del contexto de los alumnos.

⁵⁷ Foro virtual: Repensar y fortalecer el trabajo docente. Experiencias en la pandemia de Covid 19 y aprendizajes para el futuro, (4 de junio de 2020). Realizado por MEJOREDUM. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=btIxfRWItR4&feature=youtu.be>

Es preciso señalar que en la Ley General de Educación (LGE) específicamente en el artículo 43 señala que el Estado impartirá la educación multigrado, pero ha quedado ausente el cumplimiento las distintas acciones para la atención a este tipo de escuelas, en la entidad federativa ha realizado acciones para ello, con la Academia de Escuelas Multigrado, pero al ser ésta una iniciativa estatal, no es prioridad. Por otro lado, la RIER dedicada a la educación rural, posee una línea transversal en el tema de las escuelas multigrado, mientras quienes ponen en acto el currículum parecen estar fuera de aquellas buenas intenciones de dichas preocupaciones y acciones. Transformar la relación maestro-alumno observada en las prácticas del maestro Nato es necesario debido a la falta de espacios en donde se otorgue un lugar importante a las experiencias de los docentes en las aulas multigrado, no como objeto de investigación, sino para generar una participación más significativa. Finalmente, los cambios que se dan en la práctica docente dependen de la iniciativa del maestro, pero también de la orientación y del apoyo de la SEP; éste es un binomio necesario.

San Luis Potosí, Estado de México y Puebla, recientemente, muestran iniciativas estatales que dan muestra de que es posible pensar de distinta manera al aula multigrado, algunos docentes frente a grupo han decidido arriesgarse y colocar propuestas sobre la mesa de colectivos generados en dichos estados, pero también dirigidas a la propia RIER para compartir experiencias que puedan construir un modelo educativo multigrado.

Parece que, dentro de toda la precariedad e inequidad educativa, avasalladoras en este tipo de aulas y contextos, se ve a lo lejos una pequeña luz que permite movilizar la reflexividad del docente a partir de analizar la segunda etapa de la planeación, relacionada con la secuencia de las actividades “¡A mostrar las producciones!”, ésta es referente a la evaluación, no propiamente de los alumnos, sino sus producciones iniciadas en la primera etapa de tratamiento de contenido. Finalmente, esa luz en medio de la oscuridad la ubico en lo último: cuando se les permite decidir a los alumnos. Irónicamente, en aquella jornada no había luz eléctrica, así el maestro cambió la dinámica planeada debido a las propuestas e insistencia de los alumnos.

a) Secuencia de las actividades

El maestro considera cuatro grandes ejes que guían el proceso de enseñanza: el LTG, el acceso a los contenidos de enseñanza, la secuencia de las actividades, y mostrar el producto final, sobre todo en la asignatura de español. Este apartado tiene la finalidad de dar continuidad al acceso e

introducción al contenido de enseñanza, aunque con diferentes propósitos que cobren sentido según el tratamiento que da el maestro.

Organizar las situaciones de aprendizaje en el trabajo con los alumnos lleva a recuperar la noción de secuencias didácticas formulada inicialmente por Taba (1974), quien posteriormente realiza una serie de desarrollos específicos a partir de las aportaciones de Díaz Barriga en las que define a “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permita desarrollar un aprendizaje significativo” (Barriga, 2013, p. 1).

Lo anterior, conduce a realizar la secuencia didáctica entre el maestro y alumno dentro del aula, tendiente a que las decisiones se tomen por el primero, en menoscabo del derecho del segundo. En este sentido, la toma de decisiones puede ser inexistente o posible, en todo caso altamente recomendable de los alumnos en relación con su trabajo de clase, es lo que se pretende recuperar en dicho apartado.

Es importante mencionar que en algunas observaciones la lentitud de la laptop del maestro complicó los procesos de enseñanza, así mismo, en alguna ocasión no había luz eléctrica, en otras no utilizaban el LTG, hubo demasiados contratiempos ajenos a la voluntad del maestro. Lo aclaro porque se retomarán fragmentos en donde parece desvanecerse todo lo expuesto anteriormente, pero he tratado de recuperar cada una de las experiencias que muestra la secuencia de las actividades propiamente sobre el contenido de enseñanza:

Maestro Nato. [Organiza al alumnado en parejas]. ¡Bueno! Ya cada quién sabe su pareja, vamos a empezar primero con los unos ¡vamos a decir la palabra que diga su compañera!, que rime, que rime...

Julio. ¡Sí, ya me acuerdo!

Miriam. ¡Sí!

Maestro Nato. Empezamos con Mariana...

Julio. ¡María Luisa!

Maestro Nato. ¡María Luisa!

María Luisa. Mamá [ríen].

Maestro Nato. A ver, a ver ¿no escuchaste? ¡Fuerte!

María Luisa. Melón.

Celina. Mesa.

Eder. Mango.

Maestro Nato. ¿Qué palabra dijo?

Alumnos. ¡Melón!

Araceli. Con la melón.

Maestro Nato. Con la *mmm...*

Eder. *Mengo* [ríen].

Maestro Nato. ¿Mengo?

Alumna. ¡No! porque debe ser con me! (O6 Epb.MN 09-10-19 AHM30)

El maestro organiza el trabajo por parejas, da la indicación de trabajar con la rima, “repetición de los sonidos finales de dos o más versos en un poema” (SEP, 2011, p. 363). Se entiende que serán sólo palabras, a lo que los alumnos responden en el siguiente orden: melón-mesa y mesa-mango, el maestro aprueba la primera participación, pero la siguiente no en cuanto a la palabra *mengo*. El maestro cree que una rima también puede existir con las sílabas iniciales. Busca corregir el supuesto error enfatizando la sílaba “me”, de la cual Eder razona *mengo*, los demás alumnos ríen, aunque el maestro no, pero le hace notar que nuevamente está en un error. Los alumnos se quedan con los conceptos erróneos del maestro, lo cual pronostica resultados desalentadores.

Parece que el docente cubre superficialmente espacios en la organización de sus actividades, pero una secuencia de actividades “demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio, la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades para el aprendizaje de los alumnos”. (Barriga, 2013, p. 1). Esto en el mejor de los casos, ya que el LTG es el eje de su planeación, ya que continúa bajo la lógica de un saber anecdótico.

Maestro Nato. Que rime con la primera sílaba, ¡a ver, Julio!

Julio. Molino.

Pablo. Mono [ríen].

Gabriel. Molo

Maestro Nato. [Responde inmediatamente y molesto]. ¿Qué es eso? Ve a traer un molo. ¿Quién conoce qué es un molo?

Alumnos. [Ríen]. ¡Yo no!

Maestro Nato. ¡Ah!, es que vamos a decir palabras que sabemos, ¡Miriam!

Miriam. ¡Mosco!

José. ¡No!

Miriam. Mole.

Maestro Nato. ¡Mole!, ¡sale! (O6 Epb.MN 09-10-19 AHM30)

El maestro aún sostiene que la rima se hace con las sílabas iniciales. Cuando trata de evidenciar el error de Gabriel al decir *molo*, se observa cómo la relación maestro-alumno:

Se ve afectada en el ambiente que se desarrolla en el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, en las aulas los profesores son transmisores de información y no promueven la participación del alumno; además, no brindan la confianza al alumno para que resuelva sus dudas. (García, et al., 2014, p. 281)

Lo anterior promueve y permite que los demás alumnos avalen con risa lo que señala el maestro para no ser cuestionados. En esa relación vertical, los alumnos no pueden cuestionar al maestro, es decir, como “ellos no saben y el maestro sí”, lo que él diga se entiende como correcto, como algo que deben aprender. Difiero de los supuestos del maestro, considero que el rol del maestro como transmisor no es necesariamente negativo, pero aquello que transmite por lo menos debe venir de un saber disciplinar, aspecto que no está presente en las actividades del maestro Nato. Al respecto, el siguiente fragmento:

Maestro Nato. ¿A ver, ya leyeron qué toca hacer? ¿Tercero? [silencio] ¿Leyeron?

Alumnos. Sí.

Maestro Nato. A ver, ¿qué dice?

Edwin. Folleto informativo.

Maestro Nato. ¡Bien! Los de tercero verán un folleto informativo, su borrador.

Eder. ¿Para qué sirve el borrador? [señala que el libro dice “borrador”, José levanta los hombros, parece que no entienden a qué se refiere con “hacer un borrador del folleto”].

Edwin. Podemos poner lo de la contaminación, no tirar basura, lo escribimos en el cuaderno, luego lo arrancamos y lo pegamos allá afuera.

Miriam. Pero el maestro dice que el borrador.

Edwin. No, así le hacemos [parecen no estar de acuerdo. El **equipo de tercero** trabaja de manera individual, pero con el mismo tema]. (O8 Epb.MN04-12-19AHM3)

Ante la pregunta de Eder inferimos que se trata de un contenido que no se ha trabajado. La relación vertical impide que los alumnos expresen sus dudas, sí las mencionan, pero entre ellos. Si el tema o contenido no se ha visto, la situación se vuelve aún más compleja. Este aspecto me lleva a detenerme en la reconfiguración de la idea de que “el maestro es el que sabe”, si bien dichos planteamientos se señalan en el enfoque constructivista, habría que detenerse en qué es lo que sabe y por qué ello ocurre así con el maestro. En el primer capítulo mencioné que me referiría a él como maestro debido a que así lo llaman en la escuela, el sentido que se le otorga a esa palabra lleva a hacer pasiva su práctica y a quedarse con la idea de que con el simple hecho de que le digan maestro ya adquiera o tenga el conocimiento, sin que sea necesaria la demanda que cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios requiere de elementos disciplinarios, teóricos, prácticos, pero también de empatía con sus alumnos.

En días recientes escuchaba a Angie Benavidez (2021) quien decía que no bastaba con el cambio de conceptos, sino que era necesario un cambio de sentido en la palabra “maestro” para significarlo como orientador. Lo anterior se encuentra con el andamiaje Bruner (2001) al hacer una analogía del andamio como aquella que ayuda y empuja para poder transitar hacia un nuevo

saber, lo que Vygotsky como pasar de la zona de desarrollo real, lo que se sabe, a la zona de desarrollo potencial, la transición a lo que se puede saber, para posteriormente llegar a la zona de desarrollo próximo, es decir, lo que se logra comprender, aprender en el rol que asume el docente. En la zona de desarrollo próximo el andamiaje cobra sentido. Un contenido sin sentido puede aburrir a los alumnos y hacer que decaiga su interés. Los alumnos deben estar conscientes de que hay nuevos conocimientos por aprender a los cuales deben prestar atención.

Un ritmo demasiado lento o con una información muy pobre, da a entender que no hay nada que aprender, que no merece la pena tomarse en serio el estudio, prestar atención o motivarse en su proceso de pensamiento. Todo parece que se consigue por su propio peso. (Saint-onge, 2000, p. 29)

Éste no es un asunto menor, no se centra en el aprendizaje, sino en lo que confluye en la relación maestro-alumno, la cual, en el caso estudiado, muestra carencias no sólo pedagógicas sino respecto al tiempo en el horario de clase, ya que parece no darse cuenta de que hay dudas:

[El alumnado platica entre sí, parece que el equipo de tercero, integrado por niñas, no sabe qué hacer, una de ellas decide copiar lo que viene en el libro, el otro equipo de tercero sigue trabajando, uno de ellos va arrancando las hojas cada que ve algo que no le gusta, los de quinto y sexto leen y contestan. El comité toca la puerta, el maestro Nato sale del salón, lleva unas llaves y un sello. Todos los equipos platican, parece que ya se aburrieron de la actividad, pues algunos bostezan en sus lugares, si bien hay ruidos del movimiento de las butacas, parece que el grupo está dentro del orden establecido. Ninguno de ellos pelea. Se sigue escuchando al otro grupo].

Araceli. Podemos hacer lo que quiera.

Lizbeth. ¡Sí!

Denisse. Eh, ¿a poco tú le haces así? [Lizbeth ríe. Alumnos de otros equipos platican y suspenden la actividad que realizan. Todos platican a la vez y resulta un poco complicado distinguir de qué hablan, pero eso sucede en todos los equipos y empiezan a hablar más fuerte]. (O8 Epb.MN 04-12-19 AHM7)

Los equipos integrados por los de tercero parecen no saber qué hacer, el maestro sale a atender situaciones de organización con la comunidad. Cotorea (2003) señala que es “difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que, si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza será muy difícil” (p. 4). Esa relación no se ciñe a “llevarse bien”, sino que está basada en la atención y compromiso pedagógico que requiere el proceso de la enseñanza. El interés por la asignatura que uno enseña nada tiene de malo. Todo lo contrario, es fundamental. Pero si el interés es sólo ver la asignatura todos los días laborales, no tiene sentido, para ello se requiere situarla dentro de la perspectiva de la enseñanza. Entonces, al captar la atención de los alumnos se

convierte en un objetivo por alcanzar y no se consigue, solo por el contenido, sino por la estrategia educativa que constituye el método de enseñanza de la profesora y del profesor. (Saint-onge, 2000, p. 169), como se observa en el siguiente fragmento;

Maestro Nato. Elijan una pareja porque le daremos seguimiento a las frases que vimos la semana pasada [los alumnos se levantan rápidamente y buscan a sus compañeros, eligen a quien tiene más afinidad, una niña no fue a la escuela porque está enferma, finalmente se agrupan por parejas y sólo Denisse queda sin pareja, se queda viendo al maestro]. De este lado, busquen, busquen su frase pónganse de acuerdo sus frases y ya después lo vamos... Bueno, entonces... ¡me vas a ayudar a escuchar sus frases! [se dirige a Denisse], ¡pásale, sale!, vamos a ponernos de acuerdo, ¡apúrense! A buscar su frase, uno va a provocar y el otro va a complementar, ¡sale! Uno va a provocar, ¡pónganse de acuerdo! ¿Quién va a provocar? ¿Quién va a provocar? Quien va a iniciar pues, pónganse de acuerdo quién va a iniciar... (O7 Epb.MN 16-10-19 AHM10)

Captar la atención de los alumnos no es un asunto menor, mucho menos al permitir que Denisse quede fuera de la actividad, ya que le asigna la tarea de escuchar frases, consigna nada motivadora. En este sentido, Bohoslavsky (1986), argumenta que a través de cómo realice su función docente, el profesor va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje en determinados vínculos. El lenguaje que el maestro Nato utiliza muestra una manera de impartir clase, lo cual cobra una importancia especial no sólo en función de los aprendizajes académicos como las rimas, sino también en el aprendizaje de la socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique en el aula y en la escuela, ahí sería importante detenerse y saber cómo se siente Denisse. La acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones en clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad, por ello para que el proceso enseñanza aprendizaje se logre de manera exitosa, el maestro tendría que asumir que la relación que establece con los alumnos es importante para dar sentido a la enseñanza, es decir, reconocer que al centro deben estar los alumnos y después los contenidos. Durante su práctica docente, además de impartir sus clases, debe buscar y emplear estrategias didácticas y motivacionales que le permitan a los y las alumnas comprender los contenidos y, al mismo tiempo, despertar y mantener su interés. Es importante que el maestro deje de dar órdenes.

Maestro Nato. ¡Pónganse de acuerdo!

Alumnos. Nosotros ya.

Maestro Nato. Pónganse de acuerdo ¡Dos minutos! Tienen dos minutos, ¡ensáyenlos, practíquenlos! [Los alumnos hablan para ponerse de acuerdo, hay quienes alzan la voz, pero se ponen de acuerdo quien inicia con la actividad]. ¿Ya? [el maestro pasa con cada

pareja]. Andan pensando, es que él... [los alumnos discuten]. ¡A ver, a ver! ¡Si no los cambio y meto! ¡Estos chicos! Ya apúrense, ¿ya? ¡Ustedes ya! ¡Queda un mito!

Alumnos. ¡Profe!

Maestro Nato. Pues apúrense ¡ustedes están haciendo otra cosa! Pónganse, ¿quién va a empezar?

Anayeli. ¡Ya, maestro!

Maestro Nato. ¿Ya? ustedes... dos... ¿ya? Pónganse a trabajar [**Mariana** muestra su cuaderno al profesor] ¡No, no me enseñen nada todavía! 30 segundos [se escucha cómo se ponen de acuerdo con varias posibilidades, algunas sí las consideran y otras no]. (O7 Epb.MN 16-10-19 AHM11)

El profesor busca alargar el tiempo en actividades sin sentido, ¿para qué más tiempo?, si los niños están más preocupados por las indicaciones apresuradas del maestro cuando había iniciado con el tema de frases que riman para después preguntar si ya tienen el mito. Barriga (2013) menciona:

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento. (p. 4)

Ese orden interno requiere dominio de contenido o del tema a desarrollar, tomar en cuenta los intereses y saberes de los alumnos, presentar aquello nuevo, esto que llama el autor situaciones problemáticas que hagan pensar al alumno, lo que necesariamente implica despertar y mantener el interés de un alumno, hay que tener en cuenta muchos elementos a la hora de elaborar el método de enseñanza.

Dichos aspectos le corresponden al maestro, pero como se ve, la enseñanza no es una tarea tan sencilla como a veces se quiere dar a entender. “Dar clase comporta algo más que ofrecer una disertación magistral: es aplicar un método de enseñanza que ayude eficazmente a que los alumnos se pongan a aprender con interés lo que se desea que ellos consigan” (Saint-onge, 2000, p. 24). El maestro no llega a una disertación magistral, quizá sea para él algo que no merezcan los alumnos de Las Peras, ¿qué le significan esos alumnos?, ¿qué le dice su origen, en donde hay precariedad y pobreza educativa con este tipo de prácticas?, ¿acaso no hay modos más dignos de enseñanza en ese tejido de conocimientos que tienen los alumnos?, ¿a quién corresponde un trato digno y una educación en igualdad de condiciones?

Entender a la enseñanza como conocimiento lleva a concebir al maestro como poseedor de la verdad y el conocimiento, por el otro lado, hace creer que el alumnado carece de conocimiento. Bajo esta perspectiva se instaura una práctica hegemónica y dicotómica en el aula, llevar a cabo prácticas de resistencia a este terreno requiere mayores elementos.

b) Cierre de las actividades

El esquema de planeación del maestro Nato considera en la parte final el cierre de actividades, se hace una puesta en común de los productos realizados por los alumnos, en la jerga magisterial a este momento se le llama “evaluación de la jornada escolar”.

El sentido y uso que se le otorga a esta categoría en el aula varía, llegar a definirla es compleja ya que depende de la concepción del maestro respecto al momento final de la jornada escolar. La definición oficial de evaluación se expresa en el acuerdo secretarial de evaluación 696 (DOF, 2013), en el artículo 4º: “acciones que realiza el docente durante las actividades de estudio o en otros momentos para recabar información que le permita emitir juicios sobre el desempeño de los alumnos y tomar decisiones para mejorar el aprendizaje” (p. 14).

Es importante considerar que para que se cumpla la definición anterior, la tarea debe llevarse a cabo por personas inmersas en la relación profesor-alumnos, en donde los procesos de ambos se ponen en juego al interior del aula, por lo que agregaría que esa evaluación en términos de dicho análisis permite conocer la práctica de evaluación del maestro y el sentido que le otorga a dicho momento final de la evaluación. A continuación, se muestra un fragmento discursivo en el que el maestro pidió al alumnado hacer un escrito de lo que habían entendido de un video. El tiempo que asignó para la actividad fue de 27 minutos.

[Los alumnos muestran al maestro sus escritos realizados en el cuaderno].

Lizbeth. Profe, yo ya hice este poquito. Maestro, yo ya se me acabó lo que pienso...

Maestro Nato. Mmm.

Anayeli. Yo ya.

Maestro Nato. ¿Ya? Nada más que termine tu compañero. ¡Bien! ¡Vamos a dejarle ahí! Porque creo que ya les acabó su cuaderno...

Edwin. [Interrumpe] ¡Espéreme!

Maestro Nato. [Continua] ¡Su lápiz!

José. ¡Yo sí, mire! ¡Sí se acabó! [muestra la punta de su lápiz].

Maestro Nato. Miren ¡se acabó su lápiz! [se acerca a su lugar y ve su cuaderno].

Julio. ¡Yo no!

Maestro Nato. Entonces ¿por qué te tardaste tanto? [se dirige a Julio, quien ríe] ¡Hasta ahí! ¡Hasta ahí... este, Denis! Ya está bien... o terminale, para que se escuche bien... ponle su terminación... dele terminación. [Platican, pero siguen trabajando en el cuaderno].

Maestro Nato. ¡Denle terminación! [con voz baja].

Eder. Y ¡fin! ¡Ya!

Maestro Nato. Como le quiéranos dar...terminación ¿ya? ¿Ya? (O4Epb.MN25-09-19AHM20)

La consigna fue hacer un escrito sobre lo que entendieron del video, y el recurso didáctico que se utiliza para ello son los cuadernos de los alumnos, el tiempo para la actividad parece ser considerable porque Lizbeth muestra el cuaderno al maestro, aunque Edwin aún no lo hace, sin embargo, me llama la atención lo que menciona Lizbeth al respecto: se le acabó lo que piensa. Esto me lleva a reflexionar sobre si la intención del maestro es clara pues el escrito debe dar muestra de lo que entendieron, lo cual puede expresarse en un reglón o varios, la extensión no es lo importante sino el contenido.

La respuesta del maestro denota que quizá esperaba que Lizbeth escribiera más, después menciona “vamos a dejarle ahí porque creo que ya se les acabo su cuaderno”. La actitud del maestro frente a esta situación que expresa Lizbeth incluye a José, pues si bien no se terminó el cuaderno y quien de broma muestra su lápiz (que está por acabarse), lo que el maestro recrimina al observar su cuaderno dando a entender que tardan mucho y escriben poco, ¿será esa la intención de sus comentarios? “Usa la ironía como una forma de cuestionar a los alumnos frente al valor que de lo que considera importante” (Cerde, 1995, p. 41). Al parecer el interés del maestro Nato no está centrado lo que entendieron sino en la extensión de los escritos, “con muy pocos medios comunicativos, a través del gesto y pocas palabras, logra llevar a los alumnos a que comprendan su falta” (Cerde, 1995, p. 41). Lo que importa es terminar, no el contenido ni sentido que los alumnos otorgan al escrito. En otro fragmento se aprecia una situación similar, después de trabajar con las palabras que “riman”, pide como producto final que escriban en sus cuadernos algunas frases de su creación y otorga 32 minutos para dicho ejercicio:

Eder. ¡Ya hice cuatro, profe! ¿Puedo pasar de cinco?

Maestro Nato. Si te sobra tiempo ¡te quedan 10 segundos!

Eder. ¡Oh!

Maestro Nato. ¡Diez! [cuenta de manera regresiva, pausadamente].

Gabriel. ¡Nueve!

Maestro Nato. ¡Nueve...Ocho!... ¡Ocho... siete... seis... cinco...!

José. ¡Apúrate, apúrate!

Mariana. ¡Yo ya!

Maestro Nato. ¡Cuatro...! [ríen] ¡Tres... dos... uno y...

Edwin. ¡Nooo!

Maestro Nato. Y...

Edwin. ¡No, por favor!

Maestro Nato. Y... ¡cero! ¡Hasta ahí! ¡Hasta ahí! (O7Epb.MN16-10-19AHM23-24)

Nuevamente se presenta la extensión de las producciones como prioridad, en el caso de Eder cabe la pregunta de qué tanto puede escribir en 10 segundos. A eso le agrega la cuenta regresiva para culminar con la actividad, José y Edwin no han terminado y lo hacen saber, pero el maestro termina la cuenta, pues considera urgente finalizar debido al horario establecido para las actividades, además pronto sería la hora para ir a comer. Sus prácticas que se rigen por una gramática escolar consolidada en el establecimiento que privilegia los productos terminados por encima de los procesos de los alumnos.

Maestro Nato. ¡Bien! ¡Bien! Ahora una niña que está...

Alumnos. ¡Qué está bien pequeña!

Maestro Nato. No, no.

Lizbeth. Que trae cabellos.

Maestro Nato. Que trae cabello chinito.

Maestro Nato. ¡Celina!

Miriam. ¡Celina!

Maestro Nato. A ver, Celina y luego terminamos con el último de esta fila de aquí [alumnos de tercero].

Celina. Había un niño que se llamaba Eder y un día fue al cerro y se encontró a una ardilla y se quedó Eder a verla y ¡nunca, nunca! había visto a una ardilla y ardilla y sacó su pistola y luego ¡lo mató! y un gato se cayó y lo levantó y lo llevó a su casa y lo cocinó y luego y luego su amigo y lo... [Mariana ríe y Celina voltea, sigue leyendo] invita a comer...

Celina. Y Sergio le preguntó, ¿qué comida es esta? Le dijo a Eder y Eder le contestó es de María y Sergio se dijo... qué sabrosa está.

Maestro Nato. ¡Wow! ¿Cierto?

Alumnos. ¡Sí!

Maestro Nato. ¿Cierto, Eder? ¿Cierto, Eder? [todos aplauden]. ¡Bien! ¡Bien! Na'mas Celina una palabra que nos lastimo mucho... ¿cuál es?

Alumnos. La “y”.

Maestro Nato. Vamos a tratar de no pronunciar mucho la “y”, está bien pero no vamos a repetirlo mucho [Celina asiente con la cabeza]. (O5Epb.MN07-10-19AHM26)

La indicación para realizar el escrito la señala el maestro acorde con el propósito de la práctica social del lenguaje que se plantea en el LTG de tercer grado español: “el propósito de esta práctica social de lenguaje es contar y escribir chistes para publicarlos en el calendario escolar, esto lo harás

al identificar las diferencias entre el lenguaje oral y lenguaje escrito y utilizar juego de palabras” (SEP, 2019, p. 18). Y la consigna del maestro fue la siguiente:

Maestro Nato. ¡Oral! Estamos platicando de manera oral y si lo voy a platicar de manera escrito ¿qué voy hacer? Pues voy a agarrar mi cuaderno, voy a agarrar mi lápiz y lo voy a escribir... ¡entonces! Vamos a escribir, este pequeño cuento que acabamos de componer ¡a ver! En cinco o seis renglones terminamos. ¿Sale? (O5Epb.MN07-10-19AHM19)

La práctica social se refiere a contar y escribir chistes, en la consigna del maestro menciona que van a escribir un pequeño cuento, pero el escrito de Celina tiene otra característica, si bien el maestro va detectando algunas dificultades, lo interesante es cómo recupera y valora las dificultades, en este caso el uso de la muletilla.⁵⁸ Si bien se comprende que uno de los dilemas de los hablantes un idioma indígena tienen dificultades en la expresión oral y escrita en la lengua castellana, escribir no debe reducirse a “voy agarrar mi cuaderno, voy agarrar mi lápiz y lo voy a escribir” debido a la urgencia de concluir los escritos para ajustarse a los tiempos asignados.

Atender ese tipo de dificultades no es un asunto menor, y su modo de resolverlas me lleva a cuestionar la finalidad tiene todo aquello que solicita a los alumnos. El maestro expresa más preocupación por cumplir un horario. Inicialmente planteó que se leyera la práctica social⁵⁹ para saber qué es lo que tenían que hacer y lo complementó con un ejemplo, para después, decir un chiste y solicitarles que escribieran un cuento. El tratamiento que da a la dificultad de Celina muestra que para el maestro la apropiación o comprensión de un chiste o un cuento no es relevante, además, piensa que decirle a Celina que utilice menos la “y” sin explicarle por qué y cómo hacerlo es suficiente para que la alumna deje de usar la muletilla.

Pedir al grupo que lea el producto final sólo reproduce el círculo de intentar captar los ejemplos y explicaciones del maestro sin destinar tiempo a la comprensión. Este tipo de prácticas muestra “frases incompletas, los contenidos se relacionan sin sentido, algunas palabras sólo tienen cierto parecido con lo que se ha expuesto” (Saint-onge, 2000, p. 18). Para llegar a explicar por qué Celina aprende o no, hay que analizar previamente la calidad de las ayudas de enseñanza (Saint-

⁵⁸ Es una palabra o frase que se repite muchas veces.

⁵⁹ Práctica social del lenguaje 2. Contar y escribir chistes para publicarlos, el propósito de esta práctica social del lenguaje es contar y escribir chistes para publicarlos en el periódico escolar; esto lo hará al identificar las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito y utilizar juegos de palabras.

onge, 2000). Lo descrito es visible en distintos momentos, pues también pide a los alumnos que pasen al frente y lean los productos realizados, es cuando ocurren situaciones únicas e interesantes.

Maestro Nato. A ver Eder, te escuchamos. [Se levanta de su lugar y se dirige al frente para leer.

Eder. Yo le entendí que hay otro país en Oaxaca de los... de los de Oaxaca, hay muchas cosas y los animales de ellos, y que entre ellos hablan el otomí y que ellos son diferentes y que tienen ríos muy bonitos, y hay patos, y el pueblo tiene cerros, y cómo se vestían y cómo comen.

Maestro Nato. ¡Bravo! [todos aplauden]. (O4Epb.MN25-09-19AHM24)

Eder es un alumno de tercer grado, la consigna del maestro fue que a partir del video “Los chinantecos” escribieran lo que habían entendido. En la exposición de Eder es notable que no ha comprendido una parte, pero la expresión del maestro es de aprobación. Cuando todos los alumnos han presentado su escrito, el maestro menciona:

Maestro Nato. A ver... por ahí dice alguien... que dice que cerca de Oaxaca hay otro país ¿es cierto?

Alumna. ¡No!

Maestro Nato. ¿Cierto?

Alumna. ¡No!

Maestro Nato. Pues, ¡no es cierto!, porque hemos dicho que México [se acerca nuevamente a la laptop] tiene... tiene su territorio [anotar en Google “mapa de la República Mexicana] dentro del territorio de México... existen... ¿cuántos? ¿Cuántos estados?, ¿cuántos, Edwin? [silencio]. ¿Si conocen el territorio de México?

Alumnos. [Inseguros] ¡Sí!

Maestro Nato. ¿Seguros? Como qué creo que ¡no! [no encuentra el mapa, lo intenta en otras páginas y se traba la computadora. Los alumnos observan lo que hace el Maestro, ya que aprecian las distintas páginas a través de la proyección. (O4Epb.MN25-09-19AHM27)

Para Eder pudo resultar contradictorio recibir aprobación para después escuchar que en su escrito había que aclarar la cuestión de que en Oaxaca hay otro país. En su discurso y en su forma de relacionarse con los alumnos, el maestro intenta mostrar que Eder no sabe, aunque la consigna era escribir lo que entendieron. Más que comprender la situación, hace notar que Eder se equivoca, esto lo lleva a hablar de varios conceptos: estados, territorio, Oaxaca, México, lo cuales, al parecer aún no se comprenden, más aún si pregunta cuántos estados existen en México, ¿qué importa la cantidad si para Eder cerca de Oaxaca hay otros países? Esta situación puede comprenderse a partir de que los estudiantes no han logrado desarrollar nociones de espacio geográfico y del tiempo histórico que les permita identificar temporal y espacialmente las características de localidad,

municipio, estado y país, estas ausencias no son responsabilidad de los alumnos, sino que hace visible como es que en el aula del Maestro Nato no logra agotar todos los conocimientos que permitan identificar los estados colindantes de un lugar determinado.

Mientras que los alumnos de tercero destinan el tiempo a la asignatura La entidad donde vivo. Hidalgo, cuyo libro se distribuye según el estado, el maestro se encuentra atendiendo a los otros grupos, lo que permite ver que los alumnos de ese grado, resuelven de manera individual los ejercicios y que no han profundizado respecto a los conceptos de las divisiones políticas mexicanas, lo que genera que no se apropien del contenido, ello denota que la forma en que organiza sus actividades no le permite dar atención a todos los grados, en razón a las consideraciones que toma para organizar el trabajo en el aula, por supuesto que el conocimiento está fragmentado, como se muestra en el índice de dicho libro.

Figura 12. Índice del libro *La entidad donde vivo*. Hidalgo, de tercer grado

Índice	
Conoce tu libro	5
Bloque I. Mi entidad y sus cambios	7
Contenido 1. Mi entidad, su territorio y sus límites	8
Contenido 2. Los componentes naturales de mi entidad	15
Contenido 3. Características y actividades de la población en mi entidad	23
Contenido 4. Las regiones de mi entidad	33
Contenido 5. Mi entidad ha cambiado con el tiempo	44
Bloque II. Los primeros habitantes de mi entidad	50
Contenido 1. Los primeros habitantes de mi entidad y el espacio en que habitaron	51
Contenido 2. La vida cotidiana de los primeros habitantes de mi entidad	60
Contenido 3. La visión del mundo natural y social de los pueblos prehispánicos. Mitos y leyendas	65
Contenido 4. Un pasado siempre vivo: ¿qué conservamos de los pueblos prehispánicos?	70
Bloque III. La Conquista, el Virreinato y la Independencia en mi entidad	77
Contenido 1. La Conquista, la colonización y el Virreinato en mi entidad	78
Contenido 2. Nuevas actividades económicas: cambios en los paisajes y en la vida cotidiana de mi entidad	85

Fuente: recuperado de <https://libros.conaliteg.gob.mx/P3HID.htm#page/4>

En el entendido de que el maestro trabaja de acuerdo con el libro, pero durante las observaciones de la presente investigación sólo en una ocasión colorearon un mapa.

Maestro Nato. A ver, ¡ahí tenemos! ¡Eder! A ver, esto dijimos que es. [muestra la imagen] la República Mexicana, todo esto es México [muestra el territorio de México], ¡todo esto es México! Tiene ¿cuántos Estados dijimos? [Eder empieza a contar, el maestro lo interrumpe]. ¡No! No lo cuenten ¿cuántos son? ¡Ya hemos dicho cuántos! Y el estado del que estuvimos hablando hoy ¡está aquí! [muestra con el cursor] ¿cómo dice aquí?

Alumnos. Oaxaca.

Maestro Nato. Oaxaca es el estado en dónde están los... ¿quiénes?

Alumnos. ¡Los chinantecos!

Maestro Nato. Los chinantecos, ¡bien! Entonces dijimos que México compone todo esto y dice que en México existen muchas, muchas, muchos grupos indígenas ¡Ana! La otra vez los de tercero, estuvimos localizando, el Estado donde vivimos nosotros ¿cómo se llama el lugar donde vivimos?

Alumnos. ¡Hidalgo!

Maestro Nato. ¿Si se acuerdan cómo lo localizamos?

Alumnos. Sí.

Maestro Nato. ¿De qué color lo coloreamos?

Alumnos. ¡De color rojo!

Maestro Nato. ¡De rojo! ¿Si se acuerdan qué estados colindamos?

Alumnos. ¡Sí!

Maestro Nato. A ver, ¿quiénes?

Alumnos. ¡San Luis Potosí! ¡Tlaxcala!

Gabriel. ¡Veracruz!

Edwin. ¡Querétaro!

Alumnos. ¡Estado de México! (O4Epb.MN25-09-19AHM30)

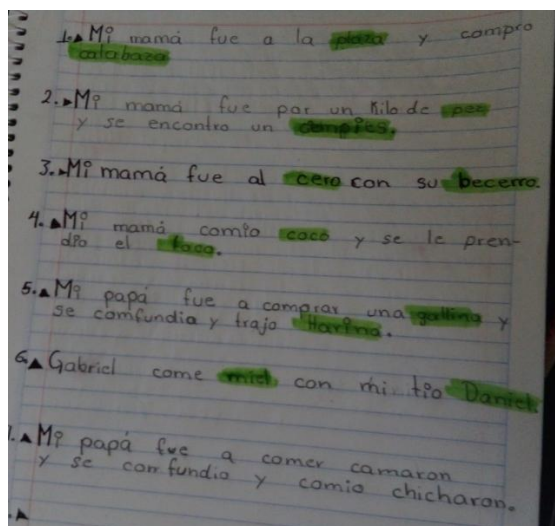
El maestro retoma las dificultades de los alumnos para evidenciar, para explicar, para hacer notar que están equivocados, ¿qué intención tiene? Popoca (2020) menciona que cuando los alumnos presentan dificultades a la hora de mostrar productos finales como el de Eder, el maestro tiene la posibilidad de evaluar, al finalizar el tema, lección o jornada escolar, el logro, avance o dificultades en la adquisición del conocimiento observables en este tipo de prácticas de pasar al frente, pero no se logra advertir para qué hace todo ello. No se entiende por qué busca en internet un mapa de la República Mexicana, lo cual le lleva un tiempo considerable; el internet puede ser un recurso didáctico valioso según su uso, pero en este caso el maestro replica el contenido sin sentido, ya que en la pared debajo de uno de los pizarrones hay un mapa del territorio mexicana. Sus preguntas suenan más a regaño, al respecto coincido con Saint-onge (2000) cuando menciona que “el saber es organizado: los contenidos están jerarquizados y pertenecen a distintos grados de abstracción” (p. 17).

Seguramente, el maestro no aprecia el grado de abstracción de este tipo de información no sólo en el caso de Eder, sino para el resto de sus compañeros, porque cuando retoma una actividad que ya habían realizado refiriéndose a los de tercero, sobre el estado de Hidalgo, hay respuesta seguramente porque es una información familiar, pues el nombre y colindancias de Hidalgo es una información repetida, no comprendida. Si bien los alumnos de otros grados van participando, la intervención de Eder no se hace presente. El maestro está frente a un conflicto y no sabe cómo afrontar las dificultades de los alumnos en la exposición de sus productos finales, solicita un escrito final de la jornada, entendiéndolo como evaluación, su intención parece ser ver en los escritos lo

que expuso, pero se observa que no tiene claridad en el objetivo. Ésta es una de las dificultades que enfrentan algunos otros docentes en aulas multigrado: para qué se evalúa. La PEM (2005) indica que una de las expectativas de este momento permite “al maestro evaluar su práctica docente de tal forma que identifique si las estrategias didácticas y los recursos fueron adecuados o detecte algunas dificultades que le permita replantear y planear actividades para mejorar su trabajo” (p. 103). Si no se tienen criterios claros para la exposición de los trabajos y se llega sólo a asignar una valoración, la evaluación se limita a asignar una calificación a un conocimiento superficial que se debe al contexto de los alumnos, además, el estilo del maestro queda sesgado por ese matiz cultural heterogéneo. Desde una visión de justicia y equidad educativa, “se ha generado una perspectiva que señala que la evaluación se debe abordar desde una dimensión sociocultural, y no solo técnica” (Miranda, 2020, p. 19).

Esto no quiere decir que los contenidos disciplinares tengan que hacerse a un lado, sino que es importante que la evaluación en aulas rurales aborde y problematice otros aspectos como su lengua, contenido cultural, la secuencia de desarrollo, entre otros, por sobre los resultados. Hasta este momento se han recuperado tres instrumentos que retoma el maestro para la evaluación, la consigna de un producto final, la exposición de ellos y la detección de algunas dificultades que van enfrentando los alumnos. Los criterios de lo anterior no son claros, pues deben permitir identificar no sólo las dificultades, sino también las fortalezas de los alumnos. Por lo regular, pide los trabajos cuando terminan los alumnos, se advierten muchos elementos que no son considerados en otra jornada. En la siguiente fotografía se muestra un producto de uno de los alumnos.

Figura 13. Frases que riman



Fuente: foto recuperada en el trabajo de campo.

La exposición se hace de manera oral, cada alumno pasa al frente del salón y lee su trabajo. En la producción del alumno se pueden advertir algunos elementos a recuperar en otro momento para trabajarlos con mayor precisión mediante otros recursos e información, para fortalecer la comprensión de los alumnos, lo cual evitaría que niñas y niños aprendan conceptos erróneos, sin embargo, el maestro simula, hace creer que los alumnos aprenden en la medida que avanza en las actividades del libro y no en el proceso de comprensión, tal vez porque ello implica menos trabajo. A lo anterior se suma la revisión de los cuadernos.

Maestro Nato. ¡Bueno! A ver, échenme su cuaderno voy a revisar ...

Lizbeth. ¡Yo nada más copié!

Maestro Nato. ¡Es nada más de revisar como iniciamos! [los alumnos se levantan de su lugar para ir a dejar su cuaderno].

Maestro Nato. ¡José! Ya sabes la primera letra y ya luego lo demás.

Edwin. [Se acerca al maestro y dice en voz baja]. Maestro, yo nada más escribí esto...

Maestro Nato. [Voz baja]. ¡Sí! Vi que nada más estabas inventando [Edwin deja su cuaderno para revisar y se va a su lugar]. (O5Epb.MN 07-10-19AHM28)

En el aula prevalece una relación de complicidad, el maestro simula que está trabajando puesto que hay algo escrito en los cuadernos de los alumnos. Si bien los cuadernos no reflejan todo lo que acontece en el aula, sí resultan ser un instrumento que sirve al docente para demostrar que sí trabaja. Simular se ciñe con la urgencia del maestro para que niñas y niños realicen las actividades, pero no hay productividad en cuanto al sentido de la actividad. Sucede esto porque después de la exposición no vuelve a considerar estas dificultades, da por sentado que el tema está resuelto, no da importancia a que los alumnos discutan los contenidos y se apropien de ellos vinculándolos a sus vivencias y formas propias de comprensión. Incluso el momento de la valoración del maestro es algo que esperan los alumnos.

Maestro Nato. ¡Ya están sus cuadernos!

Edwin. [Pasa por su cuaderno] ¡Oh, me dejo un diez! ¡Nada más que esos no! [muestra otros ejercicios de su cuaderno].

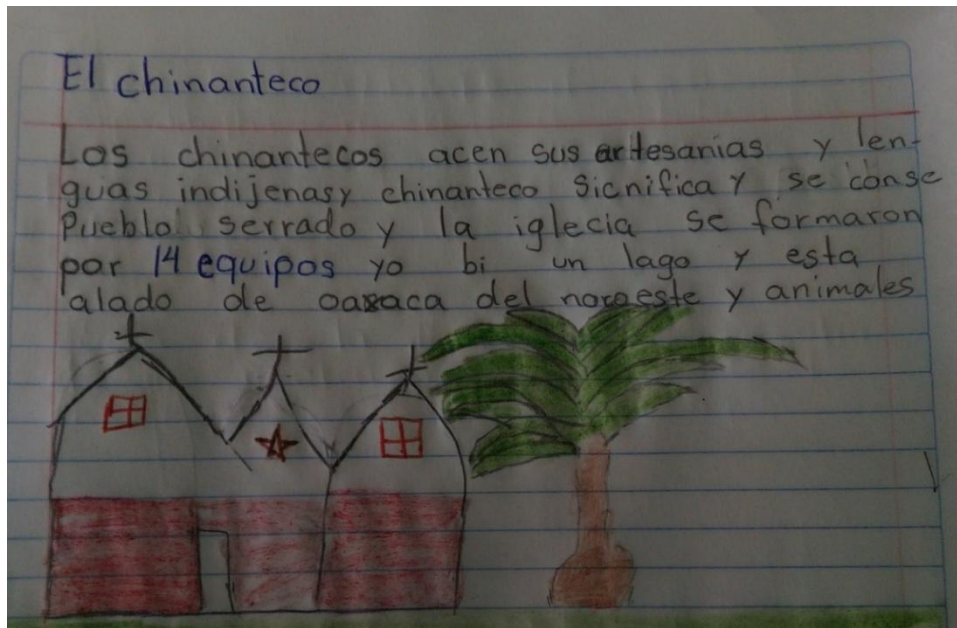
Maestro Nato. ¿A dónde? [se dirige con el alumno]

Edwin. ¡Mire!

Maestro Nato. Pues no viniste [pasa a cada equipo] ¡quedamos que bien bonita la letra! [Los alumnos siguen platicando]. (O5 Epb.MN 07-10-19 AHM15)

El maestro revisa la tarea mientras los alumnos esperan, al terminar los alumnos pasan por ellos, entonces Edwin nota su calificación, asignada de acuerdo con criterio del maestro. Al respecto se muestra un producto bonito, según el profesor menciona.

Figura 14. Producto final: el chinanteco



Fuente: foto recuperada en el trabajo de campo.

Cuando los criterios para evaluar los productos de los alumnos no son claros y se centran en la rapidez de su realización o en la letra bonita, se enseña a escribir con prisa y sin sentido. “Escribir no es fácil, pero tampoco es imposible, redactar tiene sus implicaciones, como pensar antes de hacerlo, de ahí la dificultad. Escribir consiste en construir significados con palabras”. (Domínguez, 2002, p. 85). En el sentido simple, de la consigna de escribir un producto final tiene una connotación más amplia, noción que comparto con Ramos (2013): “la escritura no es una actividad técnica, sino una actividad cognitiva y afectiva compleja” (p. 8). El maestro debe asumir que escribir tiene que ver con “el conocimiento de un código y de los sistemas gráficos en todos los aspectos para copiar o transcribir más menos correctamente palabras o frases” (Ramos, 2003, p. 9).

No es contradictorio señalar que el maestro se centró solo en las dificultades de los alumnos, una fortaleza es lo bonito del dibujo y de la letra, a lo que me refiero es al sentido que otorga el maestro a las actividades, si hay ambigüedad en ello, justo por ello hay ideas incompletas e ideas que no están argumentadas. En el apartado anterior se mencionan las dudas que no son

atendidas por el maestro acerca de no saber qué es un borrador, si un escrito no se va trabajando, se califica y se da por cerrado el tema, sólo se avanza en el LTG. De acuerdo con Smith (2016), la evaluación que se adapta y responde a las necesidades y características de un alumno es esencial para descolonizar el sistema educativo, es decir, no se centra en aquello que el alumno no puede hacer, no lo llena de información que no comprende, en lugar de eso, se detiene en lo que sí puede hacer, retroalimenta como un avance en el sentido de formar un conocimiento significativo para el niño o niña, así puede participar en su aprendizaje y trabajar para mejorar en sus escritos.

Lo anterior no depende de los alumnos, Abós y Boix (2017) sostienen que en el aula multigrado hay ciertas condiciones para una evaluación formativa con valor pedagógico. La participación preponderante del maestro en la toma de decisiones se relaciona con el cierre de cada actividad: las tareas.

Mariana. Maestro, tenemos mucha tarea...

Anayeli. ¡Ah, sí! de cómo nació la escuela...

Maestro Nato. Eso lo tenemos que revisar también ¡hoy!

Lizbeth. También el de hñähñu, ¡Ah! y los otros trabajos que nos dejó el otro maestro, cuando se fue...

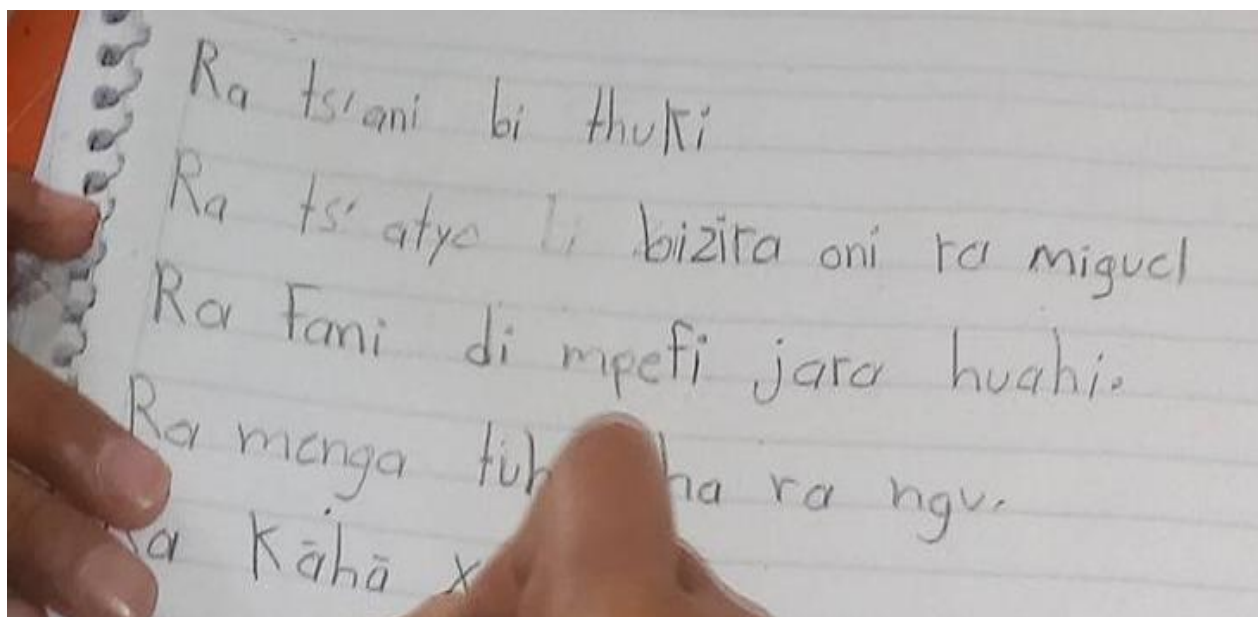
Maestro Nato. ¡Ah, sí! Me dijo que les habían dejado un trabajo... ¡entonces! Pásenme primero su cuaderno, ¿qué escribieron?

Miriam. Le dijimos que nos fuera calificando y nos dijo ¡que no!, que mejor usted.

Maestro Nato. Si porque no le alcanzaba el tiempo. [Todos dejan su cuaderno con el maestro y se quedan a ver cómo califica]. (O4 Epb.MN25-09-19AHM32)

Otro recurso didáctico que utiliza el maestro son las tareas, lo que permite seguramente mostrar a los padres de familia una justificación de su trabajo, pero también llama la atención que los alumnos consideran tener mucha tarea, pero ¿para qué?, incluso una niña menciona la tarea de hñähñu, ¿es acaso para justificar que trabaja con la asignatura de hñähñu y no dimensionar este elemento desde una dimensión cultural? La alumna quiere que se la califique el maestro, es decir, quieren que el maestro avale el trabajo realizado, seguramente para los alumnos les signifique que el trabajo sea reconocido con la revisión del maestro, o también, puede ser que el maestro coloque en las tareas, aquellos contenidos que no le da tiempo desarrollar en el aula, justo por la forma de trabajar con sus alumnos, veamos el escrito:

Figura 15. Tarea de hñähñu⁶⁰



Fuente: foto recuperada en el trabajo de campo.

Durante todas las observaciones y análisis de los registros ampliados, trabajar el hñähñu dentro del aula no fue algo que caracterizara al maestro, se mencionó en algún momento cuando trabajó con el video de los chinantecos, pero fue ocasional y por parte de los alumnos, por parte del maestro consistió en la asignación de la tarea. Popoca (2020) señala que saturar a los alumnos con muchas tareas sesga el sentido de lo que se pretende. ¿Cuánto tiempo se invierte para hacerlas?, pero, sobre todo, ¿para qué realizarlas si no son consideradas en el desarrollo de las actividades? Las tareas, como un elemento de la gramática escolar, se limitan a una actividad sin propósito si no se vinculan con la asignatura. La tarea se realiza de golpe, sin referentes, tornando la relación pasiva frente al conocimiento y valor pedagógico de dichas tareas sin tiempo en el horario escolar.

Maestro Nato. ¡Sale! Vamos acomodarnos.

Lizbeth. ¡La tarea, profe!

Maestro Nato. ¡Ahorita!

Lizbeth. Primero la tarea y luego la pastorela...

Maestro Nato. ¡No! De eso ya sabemos la hora...

Lizbeth. Pero, pero, pero, pero...

Araceli. ¿Pero qué?

⁶⁰ El peine lo limpio o se limpió, su perro de Miguel se comió el pollo, el caballo trabaja en la milpa, el gallo canta en la casa y la tuna.

Julio. ¿De quién es esta casa? [se refiere a una maqueta de la escuela].

Gabriel. Era tarea para la semana pasada.

Maestro Nato. Si, le dije que la voy a revisar. (09 Epb.MN 06-12-19 AHM6)

Al parecer había pedido maquetas a los alumnos de tercer grado, hay otras en el aula y ya tienen una calificación, pero una de ellas apenas la trajo. Tanto la tarea de hñähñu como de las maquetas, desde una perspectiva optimista, puede que sirvan desde el enfoque de Hargreaves (2001): el aula multigrado, por tener un menor número de alumnos, alienta a que los maestros reconozcan las diferencias individuales en el aprendizaje, esto según la autora se convierte en un enfoque particular, por lo tanto, el trabajo autónomo puede servir como estrategia para promover la evaluación. Puede que sea así si el maestro lo asume como tal, sin embargo, al ver en qué consiste determina que sólo sirve como ornamento para el aula, donde la apariencia de tener una exposición de trabajos elaborados por los alumnos justifica lo que realiza en el aula.

Me parece que la riqueza de ambas tareas no es valorada por el maestro. Son tareas que se vuelven desechables, muestran el sentido de las prácticas de evaluación en escenarios multigrado para justificar el abordaje de algunas asignaturas frente a los otros padres de familia. Éstas tienen grandes posibilidades como recursos con sentido, pues son producciones de los alumnos que pueden abordarse en otro momento.

Como se ha observado, el maestro utiliza como instrumentos de evaluación: los productos escritos en sus cuadernos y la exposición de estos. Identifica algunas dificultades, pero a pesar de que el maestro trabaja con el LTG, no se observó que revisara las actividades que contestaban en el libro. En ninguno de los instrumentos hay un propósito pedagógico de la valoración del aprendizaje, tienen únicamente un orden práctico que le permite en lo inmediato dar por terminada la clase, el tema o el contenido. También se observa que la evaluación se basa en una dinámica tradicional de pregunta-respuesta, en la que los alumnos se esfuerzan por identificar las señales de aprobación o desaprobación que va mostrando el maestro hasta alcanzar o atinar a la respuesta que espera.

Santos y Viola (2014) señalan que el contexto multigrado es propicio para construir una cultura de la pregunta que contribuya a que la evaluación cumpla su objetivo de que los alumnos reflexionen y construyan sus conocimientos. Agregaría que esa cultura tiene que ser dirigida sobre todo al maestro, entonces comprendería que una pregunta una buena pregunta muchas veces funciona mejor que una respuesta como evidencia del aprendizaje, esto es que, si se permite que

los alumnos planten sus propias dudas, ello obliga a que el maestro reconstruya su discurso y ya no tenga ventaja de ser sólo él quien realice las preguntas o determine lo que debe evaluarse.

c) Sigo el LTG o sigo a los alumnos

En esta lucha por comprender la práctica del maestro Nato recordé a Latapí en esa carta que escribió alguna vez y que tituló “Los maestros y las dos caras de la luna”. En ella habla sobre la casta de luces y sombras, pero yo no veía las luces ante una inminente inequidad que parece naturalizarse en el discurso. Se escucha que ya sabemos que hay inequidad en estas escuelas y contextos, pero ¿qué se hace al respecto? He comprendido que uno de los modos es esta investigación en donde parece, más que un avance, un retroceso al respecto.

Un día no había luz en Las Peras, asunto que preocupaba al maestro por lo caótico que le resultaba el llenado de documentos que se le solicitaban, además, ¿cómo iba a explicar a sus alumnos si no podía proyectar la página del LTG?

Los capítulos anteriores dan cuenta de la fantasía (Santos, 2011) en que se ha imaginado la enseñanza en un aula multigrado frente al grupo homogéneo de las condiciones en que se da educación en estos contextos. Las condiciones no sólo respecto a las múltiples funciones del maestro en una escuela multigrado, que parecen estar superpuestas a las pedagógicas, sino también respecto a las condiciones de infraestructura. Si bien hay distintos materiales educativos como plan y programas de estudio, Libros del Rincón y de texto que llegan a las escuelas, estos no se usan, suelen distribuirse sin que se comprenda su propósito. ¿Qué sucede cuando aquellos recursos y materiales que son fundamentales para el maestro no pueden ser utilizados? Esto sucede frecuentemente.

Alumna. ¡Nada más estaba jugando allá afuera!

Maestro Nato. ¡Híjole! ¡Y luego no tenemos luz!, ¿o ya llegó?

Alumnos. ¡No!

Miriam. ¡Profe! Podemos agarrar las... [uestra los materiales que están en el escritorio].

Gabriel. ¡Si!

Alumnos. ¡Sí, profe!, ¡profe!, ¡sí! (todos)

Maestro Nato. Espérenme tantito. Este... ¿qué estaban haciendo ahorita?

Alumna. ¡Nada!

Gabriel. Queríamos agarrar eso, pero... porque qué tal si... (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM15)

La expresión del maestro sobre la electricidad es importante puesto que, como ya se ha recuperado en el apartado anterior, él proyecta el libro de texto para explicar los contenidos.

En este momento cuando las tecnologías nos están invadiendo, con un valor extraordinario, pero nunca sustitutivo del maestro, el maestro debe ser la joya de la corona de un país. Es su humanidad lo que puede transmitir. Humanidad. No lo esperes nunca de una máquina, no lo esperes nunca de una tablet. Una tablet y un ordenador te sirven, ¡claro que te sirven! Pero como sólo y exclusivamente trabajemos con eso en cualquier institución, a no ser que sea un avanzado mito, y con disciplinas a discutir, un niño lo que no puede hacer es no saber nada más allá de dónde tiene guardado lo que tiene que saber. Un niño tiene que saber poesía, un niño tiene que saber algunas veces embellecer un discurso, o cuando es adolescente, de una gran poesía, de un gran trozo literario. (Mora, 2018)⁶¹

A diferencia de la preocupación del maestro, los alumnos tienen interés en los materiales que están en el escritorio, pues expresan atracción por explorar el material. Al parecer el maestro intenta pasar por alto las peticiones, pues se encontraba afuera del salón arreglando unos asuntos con la presidenta de la APF. Ante ello me pregunto por qué es relevante para el maestro tener luz ¿acaso esa no es una nueva oportunidad para pensar de otro modo el tratamiento de un contenido? La relación comunicativa que se establece en el aula tiene que ver con la idea de Dussel y Caruso (2004) sobre habitar el aula, lo cual no es sólo la estructura, el maestro o los alumnos, sino la relación entre estos elementos lo que hace irrepetible y singular a aquello que ocurre. La incertidumbre de las zonas indeterminadas en la práctica lleva a acciones y decisiones que se toman como únicas y particulares que inicialmente son espontáneas (Schön, 1997). En la práctica docente se ponen en juego temores y expectativas, esto es claro al expresar su preocupación por la falta de electricidad, pues pone en juego la proyección del LTG, por ello es que le resulta complicado trabajar con el otro material.

Gabriel. ¡Maestro! [señala los materiales].

Maestro Nato. A ver...

Alumnos. ¡Sí, profe! ¡Sí!

Gabriel. ¡Por favor! [junta sus dos manos].

Alumnos. ¡Por favor! ¡Por favor!

Maestro Nato. ¡No, ya dije que no...!

Alumnos. Ah, profe....

⁶¹ Conferencia. "El maestro es la joya de la corona de un país". (5 de diciembre de 2018). Impartido por el doctor en medicina y neurociencia Francisco Mora. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=tUuaB-TcQw0>

Maestro Nato. Ya dije que no los de tercero, y los de quinto menos, los de sexto peor...
¡Bueno, nada más plátiquenme!, ¿cómo les fue ayer? (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM14)

Los materiales que señalan los alumnos se encuentran en cajas, al parecer no los habían visto y por ello la insistencia de conocerlos, el más interesado es Gabriel, pues hace una reverencia para que su opinión sea escuchada. Los demás alumnos se suman a la petición y, como pocas veces ocurre, no se intimidan al expresar su deseo. Me parece que la negativa del maestro se debe a que suele valorar más la participación en actividades como los honores a la bandera, el desfile del 20 de noviembre, o situaciones con los padres de familia, así como a la revisión de los contenidos de enseñanza y las actividades secuenciales del LTG; en algunas ocasiones, cuando le da tiempo, hace una muestra de las producciones de los alumnos.

Con el objetivo de mantener el orden de actividades al interior del aula evita salir de los estándares que ha establecido, los cuales excluyen las sugerencias de los alumnos, pues le generan incertidumbre. No sé si la balanza se incline más a no saber cómo dar la clase sin la proyección, o hacia la compleja decisión de hacer caso a los alumnos, veamos qué sucede:

Maestro Nato. ¡Es importante que nos informemos! Porque muchas veces no tenemos la oportunidad de saber qué está pasando... ¡Julio, siéntate!, ¡bueno, vamos a iniciar con lo que nos toca! ¿Qué asignatura nos toca?

Alumnos. ¡Profe!, ¡ay, profe!, ¡ay profe!, ¡queremos jugar con este blanquito...!

Maestro Nato. ¡Ah, no, pues dices que no lo conoces...!

Pablo. ¡Sí, ya checamos todos!

Maestro Nato. Nada más que denle buen uso. (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM15-16)

A pesar de la insistencia de los alumnos, el maestro busca iniciar con la asignatura correspondiente, ¿no será que lo que en algunas ocasiones sea más que los pequeños estén interesados por aprender y que eso lo haga suponer que a los alumnos les guste empezar a trabajar siempre con la asignatura de español? ¿O será lo contrario?, si los alumnos saben que siempre inician con la asignatura de español, este puede ser motivo para que les resulte aburrido empezar siempre con lo mismo conjugado con la forma de enseñar del maestro, ¿será acaso que no se pueden enseñar de otra manera? Los alumnos proponen otra forma.

El maestro piensa la enseñanza como explicación, pero los niños y niñas tienen una idea distinta. En el aula se juega porque les gusta jugar. Jugar es una actividad menospreciada, los niños juegan antes de entrar al salón en la cancha fútbol, o corren en el patio, algunos se sientan y platican, en fin, en el aula no sucede eso, sin embargo, el desarrollo de los niños está vinculado

fuertemente con el juego, ya que además de ser una actividad natural y espontánea a la que los niños dedican todo el tiempo posible.

El niño desarrolla su personalidad y habilidades sociales, sus capacidades intelectuales y psicomotoras y, en general le proporciona las experiencias que tendrán trascendencia en su vida futura. El jugar desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad del niño. Tanto en el ámbito familiar como el escolar los niños emplean parte de su tiempo en jugar, de acuerdo con sus edades y preferencias, ya sea de manera individual o grupal. Al jugar individualmente se fortalece su creatividad, imaginación e independencia; y al hacerlo de manera grupal se fortalece la empatía la responsabilidad, la cooperación, el intercambio, el respetar turnos y el control de impulsos. (Aguilera y Damián, 2010, p. 57)

En efecto, cuando los niños juegan establecen sus propias reglas o recuperan algunas de acuerdo con la relación entre compañeros, jugar entonces lleva a entender y aceptar reglas comunes. Otro tipo de juego es el simbólico, en donde muchas veces imitan al profesor o a un personaje; representar roles en el aula puede ser una estrategia que debe ser un valor pedagógico. Finalmente, los y las alumnas logran convencer al maestro, aunque su preocupación se dirige al buen uso del material. Lo que no se usa no se gasta, pero los alumnos están contentos de que se les permita explorar los materiales y, sobre todo, jugar en el aula. Veamos el siguiente fragmento:

Maestro Nato. ¡A ver, a ver!, no los maltraten.

Alumno. ¿Maestro, y éste disco para qué es? ¿Y estos marcadores para qué es?

Maestro Nato. ¡Les digo que no he checado todavía! Ya ven que no pudimos [baja la voz], no he podido estar aquí. [Se ponen de acuerdo para ver qué material eligen]. Nada más ustedes ubíquense allí [señala las butacas], los de tercero allá, ustedes acá.

Alumno. ¿Podemos juntar las butacas?

Maestro Nato. ¡Pues por eso ahí están las butacas! (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM16)

¿Por qué es tan difícil para el maestro cambiar la práctica de control? Al no utilizar los Libros del Rincón tanto del aula como los que están en la biblioteca para no maltratarlos, terminan siendo un ornamento, no un recurso pedagógico. Por otro lado, puede ceder ante las peticiones de los alumnos, pero prevalece su poder de decisión. Ser quien autoriza mover las butacas también es una manera de mantener esa relación vertical. Entre lo anterior existe cierto margen de autonomía para el alumnado, ya que se ponen de acuerdo para ver qué material eligen, al menos el maestro cede en esa parte, lo cual es una ventaja. Los alumnos parecen no dar mucha importancia a que sea el maestro quien decida dónde deben sentarse, prosiguen a hacer lo siguiente:

Maestro Nato. [Los alumnos platican, acomodan sus butacas, sacan los materiales, en momentos no se escucha lo que dicen]. ¡Apenas me entregaron! [me muestra una caja].

Observadora. ¡Sí, ya veo, están bonitos!

Maestro Nato. ¡Pero estos niños! la curiosidad no les aguantó porque el martes nos citaron para entregar el material, pero no me dio tiempo revisarlos... [los alumnos siguen hablando y explorando el material]. (O3Epb.MN 20-09-19 AHM16-17)

A lo largo de los fragmentos recuperados se ha observado una inminente insistencia de los alumnos para que se les permita conocer los materiales. Transcurrieron dos días sin ser revisados hasta que la falta de electricidad se presentó como la oportunidad. Popoca (2020), Cano (2020), Ortiz (2020), Juárez (2020) y Boix (2020) han señalado que habría que repensar el tipo de actividades, trabajos o tareas que se les piden a los alumnos, así como cuestionar qué tan importantes son los recursos como LTG y el uso de la laptop y proyector. Dichos autores mencionan que más allá de ello y considerando el contexto en que se ubican las escuelas multigrado, es importante pensar no en la periferia de la enseñanza sino en el sentido de las actividades que se plantean.

El maestro reconoce la curiosidad como una categoría central. Particularmente, Popoca (2020) y Ortiz (2020) apuntan que la pedagogía Freinet es una alternativa para el trabajo multigrado cuyo fundamente es que se trata “de un verdadero cambio de enfoque pedagógico, racional, eficiente y humano que ha de permitir que el niño alcance su destino de hombre con la máxima potencia” (Freinet, 2002, p. 23). También mencionan que las técnicas Freinet por sí solas no son suficientes, deben asociarse a otros elementos de la concepción pedagógica del docente, lo que implica abrir paso a un mundo distinto al que se plantea desde la perspectiva tradicional con la que trabaja el maestro Nato. No es mi pretensión hacer una exhaustiva descripción de dichas técnicas, sino reflexionar acerca del sentido de alguna las presentes durante esta jornada, aunque el maestro no sea consciente del valor pedagógico de ello, se puede apreciar que sí es posible arribar a una práctica distinta.

Dewey es el principal representante de la Escuela Activa, de ahí su influencia en la pedagogía de Freinet. Ortiz (2017) señal que bajo este enfoque se aprende haciendo, creando, experimentando y explorando. El maestro Nato reconoce la curiosidad como parte de conocer algo, Bernal y Román (2013) se refieren a ella como el deseo de saber, sin embargo, si se limita a tal comprensión básica, puede que después de conocer el material se pierda el interés en él. Creo que una de las desventajas es justo esa idea de curiosidad que al parecer tiene el maestro, si a dicha

categoría se le agregara una intención entonces sería lo que Dewey (1989) llama proceso evolutivo en tres momentos o fases de la curiosidad.

El primer momento como una energía orgánica, es decir, una gran capacidad que permite al niño pequeño presentar un incesante despliegue de actividades exploratorias y de comprobación; en un segundo momento, la curiosidad se desarrolla bajo influencia social, es decir, a través de la interacción con los demás, la cual posibilita un enriquecimiento de las experiencias de los niños y, en el tercer momento, la curiosidad avanza hacia un nivel intelectual, es decir, está en el nivel más elaborado que el orgánico y social. En este momento, el niño descubre respuestas a las preguntas que surgen en el contacto con personas y con cosas. (Bernal y Román, 2013, pp. 119 y 120)

Si se transita hacia el tercer momento, el maestro pasaría de hacerles caso a los niños sólo porque no hay luz, a crear una práctica menos tediosa en el aula. Al respecto, Ortiz (2017) menciona que uno de los principios de las técnicas de Freinet es que “las actividades escolares se centren en los intereses, inquietudes y deseos de los niños” (p. 41), cuando se organizan las actividades en función de sus intereses, el maestro deja de ser el guardián responsable de todo lo que ocurre en la clase para convertirse en auxiliar de los alumnos; véanse las siguientes expresiones.

Lizbeth. ¡Maestro! ¿Aquí qué hacemos?

Maestro Nato. Pero chéquenle, ahí dice qué deben hacer. Entonces esa fue mi historia de ayer. [Julio y Pablo discuten sobre quién empieza el juego].

Maestro Nato. ¡Ya, ya, ya! [los separa]. Pues si... [dejan de discutir y siguen revisando el material].

Lizbeth. ¡Maestro! ¿Cómo le hacemos?

Maestro Nato. ¡Hay un instructivo! ¡Tiene un instructivo!

Gabriel. ¡Es que no sé cómo hacerlo!

Maestro Nato. Ay, pues es que hay que leer primero. (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM19)

Las preguntas de los alumnos surgen debido a que han normalizado las prácticas que ocurren en el aula, en las cuales el maestro ordena qué debe hacerse y cómo, sin embargo, el maestro tampoco conoce los materiales, por eso devuelve a los niños y niñas la responsabilidad de comprender, ello permite que no esté sujeto al LTG y lo lleva a reconocer elementos pedagógicos que den dirección a un modelo educativo apropiado al multigrado, que favorezca el aprendizaje de todos los alumnos.

Bajo este contexto es que cobra relevancia la pedagogía de Freinet, quien puntualiza que “es necesario que la palabra recupere su valor, que desde la escuela se generen estrategias que la despojen de la banalización a la que ha estado sometida y se recupere como medio de acceso al conocimiento, como fundamento de expresión y entendimiento”, (Ortiz, 2007, p. 42). Aun cuando

el maestro no tiene un propósito educativo en la exploración de los materiales, los alumnos tienen interés en jugar con ellos, esto permite reconocer que la relación que se genera entre el maestro y el alumno es fundamental para habitar el aula en función de la necesidad de reelaborar la palabra en términos de Freinet, pero con un propósito para hacerla puente para la enseñanza con la intención de observar lo que ocurre mientras los niños juegan con el material y comprender qué sucede cuando el maestro decide escuchar a los alumnos. Cuando los alumnos deciden qué quieren hacer durante la jornada escolar, se alcanzan ventajas pedagógicas. A continuación, recupero fragmentos agrupados por equipos para captar los sentidos pedagógicos en la relación establecida entre alumnado y maestro.

Equipo 1. Las regletas de Cuasenaire

[Están integrados tres niños de tercero, eligieron jugar con el juego de regletas numéricas de plástico (regletas cuisenaire) que consiste en una caja rectangular con 10 divisiones en dos hileras, en ellas vienen regletas de plástico. Uno de los niños juega con un abanico que hizo con una hoja de cuaderno, pero también está observando lo que hace uno de ellos, con las regletas forma un “estacionamiento”, los niños sacan algunos carritos que traen en sus mochilas y van viendo si caben. Quién dirige el juego es uno, los demás apoyan pasando las piezas y sugiriendo ideas. Dos de ellos están sentados y con las butacas juntas, el otro niño está frente a ellos parado y recargado en una butaca. El equipo está ubicado cerca de puerta del salón].

Edwin. Estamos haciendo un estacionamiento [se dirige a mi].

Eder. Yo nada más te estaba diciendo...

José. ¡Ah, sí, bueno! [ríen].

Edwin. No cabe.

José. Es que está más chiquito.

Eder. Al menos que le pongamos el café...

José. ¿Cómo? [Eder mueve una regleta para acomodarla, pero no queda].

Edwin. Ah, ah, el cómo se llama...

José. ¡El estacionamiento!

Eder. ¡Ah, pero y el material! Y ¿A dónde va?

José. Aquí arriba.

Edwin. ¡Le podemos poner unas escaleras!

Maestro Nato. ¿Qué hacen?

Eder. ¡Ah, estamos jugando! [el maestro se retira].

José. ¡Escalera! ¡Escalera!

Eder. Ah, no, lo voy a poner acá.

Edwin. ¡Pero me ayudaste!

José. [Ríe] ¡Te gané!

Edwin. ¡No es cierto! ¡No es cierto!

José. ¡Uuhhh! [juega con una regleta simulando un avión]. (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM27)

Este equipo de alumnos suele trabajar de esta manera. A diferencia del resto, eligen un material que ya tenían en el aula. José parece ser quien tomó la decisión porque en uno de los botes que tiene el maestro hay algunos carros y suele ir por ellos y estar jugando. El uso que les dan a las regletas es de juego simbólico, hablan de que al armar las regletas hacen un estacionamiento. Me pareció relevante que hablaran de esa idea, lo que significa que tienen ese referente (**véase Anexo 16**). Jugar a que van a estacionar sus carros implica primero asumir roles, por ejemplo, alguien se encarga de acomodar las regletas, están armando un estacionamiento y ellos son los encargados de construirlo. En otra situación uno de ellos es el piloto del avión. Construir estacionamientos involucra usar varias regletas según su tamaño, ellos deben calcular distintas dimensiones mediante ensayo error. Jugar con carros les gusta, con base en esta actividad los contenidos de cualquier asignatura pueden trabajarse. Si el maestro prioriza la asignatura de español, este juego hace que el alumno imagine, por lo que puede trabajar sobre textos libres de algún tema de su interés.

Winnicott (1993) se centra en el concepto de jugar desde una perspectiva emocional, hace una diferencia significativa entre el sustantivo juego y el verbo sustantivado, el jugar, y los juegos simbólicos. Coincido con el autor cuando menciona que le interesa observar a qué juega el niño más que el contenido del juego. Esto obliga al maestro prestar atención a qué juegan los niños y sobre ello poder trabajar como elemento que agregaría a esa relación que se establece en el aula.

El siguiente equipo (**véase Anexo 17**) lo nombré según el juego, Tejiendo historias. Fue integrado por las cuatro alumnas de tercer grado. Regularmente Lizbeth, Araceli, Celina y Miriam tienen problemas para trabajar con Denisse, quien al principio no fue del agrado de las tres alumnas.

Equipo 2. Tejiendo historias

[Me acerco al equipo, las niñas están ubicadas junto al equipo 1. Tienen tres butacas juntas, cada una está sentada en su lugar y una de ellas sentada enfrente, en una silla. Han sacado el material “Tejiendo historias”, una trae unas tarjetas, la otra ficha de color azul y amarillo, otra de ellas el tablero, otra observa. Acomodan las tarjetas que dicen turno uno y turno dos, se agrupan por parejas y mencionan que deben contar historias. Tratan de ponerse de acuerdo. Se acercan más para empezar con la historia de terror que han elegido]. (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM20-21)

Al acomodarse, Denisse se separa físicamente de sus compañeras debido al rechazo que regularmente recibe en la clase, pero cuando interpretan que deben contar historia de terror parecen motivadas, nadie le da indicaciones para acercarse y poder escuchar. Por insignificante que parezca

esta situación, me parece relevante el interés y la integración en ese acercamiento que tienen. Este interés depende muchas veces de partir de aquellos temas que agradan a los alumnos, como las historias de terror, lo cual se vuelve más importante que seleccionar con quién de las compañeras se quiere trabajar. Una enseñanza centrada únicamente en los LTG o cuadernos provoca en los alumnos desinterés y aburrimiento de las explicaciones de la clase. Veamos el siguiente fragmento:

Miriam. Dicen que había una vez...allá en la barranca... que dicen en los baños de preescolar, se escucha la bruja con su bebé y que en la noche se escucha una señora y que se escucha hay veces...Y qué está llorando y...también hasta allá en la barranca que también se escucha la bruja que está gritando y que en la noche le echan agua para bendecir y se escucha [las alumnas del equipo 2 se ven interesadas en lo que platica su compañera. Se juntan más para poder escuchar].

Miriam. Y ya... [coloca una ficha en el tablero].

Araceli. ¡Se puede de dos! [señala a su compañera].

Alumnas del equipo dos. Sí.

Araceli. Allá en los panteones, que había una luz brillante, brillante, ¿verdad? [se dirige a su compañera].

Celina. Ajá.

Araceli. Y que un perro estaba ahí, que le brillaban sus ojos, allá por mi casa en la bodega y como allí no le han tirado agua bendita, no está bendecido...

Celina. Sí, sí han bendecido...

Araceli. Ah, sí, pero nada más arriba no y...pero ya como que los perros se van corriendo pa' bajo, hasta mi papá tiene miedo, pero ya vamos a bendecirlo y ya... [agrega una ficha en el tablero].

Denisse. Hay luces allá en el puente... Y luego dice que... [otros equipos hablan y juegan, parece no molestarles que todos hablan a la vez].

Lizbeth. Ahí en el cerro puntiagudo, ahí donde pasan... Está también la bruja y luego dicen que se va...

Denisse. ¡Uno por uno!

Lizbeth. Y luego dice qué José se fue con su carro.

Celina. ¡Pero ella no sabe quién es José! [se refiere a mí].

Lizbeth. ¡El José! Se fue uno de mis primos y luego cuando dice que se fue con su abuelito...dice que vio a la bruja pasar corriendo, pero no sabe que estaba acá...

Denisse. Les digo a mis compañeras que un niño dice que cuando se fue con su abuelito vio pasar a la bruja que se fue corriendo...

Miriam. Pero dice que la bruja tenía, así como plumas...

Denisse. ¡Yo sí! ¡Mi tío dice que si lo ha visto!

Lizbeth. ¡Yo igual! ¡Si lo he visto! ¡Es como una águila!

Denisse. Y luego dice la Cheli que hasta allá arriba que con su tía había unos ... y que había una vez dice que unos señores que...dice que, en la noche, me contÓ, que encontró la bruja pasando la carretera...

Miriam. El otro día mi papá fue a dejar la imagen al Defay y...se quedó al baño hasta la tarde y mi tío le dijo que no podía salir más de las 12 que porque a esa hora ya salían las

brujas...y a esa hora ya estaba chillando como un niño dice... ahí por los panteones y luego con su agua de la Chely dice...

Denisse. ¡Ya! ¡Ya terminó! ¡Sigue ella, ella!

Araceli. Es que mi papá el otro día, allá con mi abuelita de San Clemente y es que ya ves que mi papá, empezamos a dormir y ya siempre que se viene se duerme un rato se viene y dice que estuvo durmiendo, porque dice que cuando ya venían por la barranca y ahí donde hay peras...

Denisse. Ajá.

Araceli. Dice que vio como un toro que venía arrastrando garrafones y cadenas y dice que tuvo miedo y que entonces se echó a correr y llegando a los panteones, otra vez corrió para poderlos ver, pero dice que ya no pudo... y entonces... mi papá dijo que ya para...mejor se regresó [suspira] en un carro que venía, dice que no traía luces, que no venía con nadie, entonces dice que lo que él hizo se regresó y entonces dice que se subió ahí por el tanque de agua de Palacios, como ahí están los panteones y dice que también estaba la bruja ahí sentada...estaba riendo na' más...

Celina. ¡Yo no he visto nada de brujas!

Lizbeth. ¡Mi primo hasta lo tiene grabado en su celular! ¡Lo tiene ahí grabado!

Araceli. ¡Ya ganamos!

Denisse. ¡Ah, de un señor que pasaba ahí que veía a la bruja! Y luego que allá debajo de esa casa [señala] que ahí se escucha como cadenas...pero esa casa no está bendecida ni nada, pero ahí dicen que siempre se escuchan siempre ruidos dice... y que también atrás en la noche...

Miriam. ¡Ah, y también dicen...! ¡Ah, no, hasta que me toque les cuento!

Denisse. Que ahí siempre se escucha cuando ya son las 12 de la noche, cuando la otra vez que fuimos a casa de mi abuelita, ahí en San Clemente, ahí también vimos a la bruja ahí sentada y se escuchaba, así como un fierro y luego se fue caminando y luego se fue atrás y luego nada más nos estaba siguiendo y ya luego ya nos venimos y otra vez escuchamos y luego ya nos venimos a nuestra casa y luego y luego otra vez mi papá vio allá abajo como brillante, muy brillante y luego sus ojos rojos y luego ya...

Lizbeth. Había una vez, en ¡San Miguel! Ahí dice que una señora se convirtió en ¡bruja! Una señora igual que nosotros... (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM22-25)

Denisse no sólo es a la que excluyen cuando eligen con quién trabajar, incluso cuando se le solicita que participe o lea alguna de sus producciones, suele no hacerlo, pero en dicha actividad tuvo al menos 10 participaciones sin que sus compañeras la excluyeran y sin que ella se cohibiera. Me atrevo a decir que fue la que más se interesó en el tema. Si nos remitimos nuevamente al Anexo 5, apreciamos que la intención del juego didáctico es otra, pero una de sus bondades es que los alumnos deciden las reglas del equipo. Recordemos que es la primera ocasión que se explora el juego, su uso es desde esa lógica, lo que implica a dos ventajas: el interés sostenido en lo que están narrando y el uso de los juegos didácticos.

Los juegos didácticos como forma de enseñanza según Martín et al. (2009) permiten aumentar la motivación de quienes participan, mejorando la tarea. En este caso no hay una

intención como tal o propósito educativo por parte del maestro más allá de cubrir el tiempo establecido ante la falta de electricidad, las situaciones que ocurren en cada equipo tiene un valor pedagógico que puede ser recuperado. Además:

El juego expresa en consecuencia más o menos claramente una tendencia oculta. Cuando un niño pone en un alhajero imaginario todos los objetos que se le niegan, el sentido de ese juego es claro. Cuando un niño jugando con títeres inventa una historia, es menester interpretar esa historia. (Chateau, 1986, p. 24)

Por tanto, es menester que el maestro se detenga en las historias de terror que tanto interesan a las alumnas. En el equipo tres conformado por dos alumnas y un alumno de quinto grado, se integró el maestro Nato.

Equipo 3. La maqueta

[Gabriel se queda parado. Se trata de recortar y armar dados y algunas figuras de ensamble. Acomodan las cuatro butacas hacia al centro con la finalidad de estar todos de frente, dos arman, una recorta y otro está pegando algunas piezas].

Maestro Nato. ¿Ya le entendieron? Dice una rueda... estamos dónde... ¡por eso lean bien!

Gabriel. ¿Podemos armarlo, profe?

Maestro Nato. ¡Pues sí, tenemos Resistol, hay que armarlo!

Gabriel. Pero ese viene de los dos lados.

Maestro Nato. Sssshhhh, por eso hay que leer. ¡Es una maqueta, como la que hicimos! (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM20-21)

La elección del material de pronto les generó conflicto, parece que el maestro se da cuenta. Al inicio quien planteó que se les permitiera agarrar los materiales fue Gabriel, sin embargo, parece no comprender de qué trata el juego y sus compañeras, aunque tratan de explorar el material, no expresan sus dudas y dejan que Gabriel lo haga. Si bien él expresa o pide permiso para armar las piezas, el maestro insiste en silenciarlos y pedirles que lean. La situación se complica, por lo que el maestro decide integrarse al equipo, Gabriel le cede su lugar, pero nuevamente menciona:

Maestro Nato. ¡Es que dicen que están haciendo una maqueta! [el equipo platica y recorta por turnos, ninguno trae tijeras y toman las del maestro]. ¡Piénsale cómo le vas a hacer! (O3Epb.MN 20-09-19AHM26)

En los juegos que requieren armar piezas está implícito el tema del instructivo, aunque el maestro indique que piensen, se les dificulta porque no tienen referentes sobre la importancia de los instructivos, por tanto, la actividad les resulta complicada. A diferencia de los otros equipos, aquí previo a jugar, tienen que armar dados y no saben cómo hacerlo. Sigamos observando el fragmento.

[El maestro dobla las piezas para armar, usa sus lentes para ver bien dónde van los dobleces ya que son piezas muy pequeñas].

Gabriel. ¡Yo me quedó así! [refiriéndose a un dado que está armando].

Mariana. ¡Ah su...! [ríen]. Cómo te quedó, estos ni los hemos sacado.

María Luisa. ¿Oye, niño?

Mariana. ¡Mira, a mí a si me quedó! [ríen].

Maestro Nato. ¡Velocidad, Gabriel! (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM27)

Las expresiones de los alumnos tienen tono de desánimo, puede que sea por la elección del material pues les llevó tiempo armar las piezas antes de jugar, no pudieron explorar el material quizá porque el maestro se integró al equipo. La presencia del maestro evita que los alumnos exploren libremente los materiales, lo que no se dijo es que si no les resultaba interesante podrían tomar algún otro material, a diferencia del equipo uno, pero fue algo que los alumnos acordaron. Ante la presencia del maestro se cohiben, él no deja de dar órdenes, está tan inmerso en su modo de ser, en su forma de pensar, que no lo percibe. Simplemente es así y actúa en función de una determinada manera, en el aula él es el maestro. Ante la demanda de velocidad por parte del maestro, los alumnos no pudieron jugar, causando un desencuentro entre lo que cada uno esperaba de la actividad.

La situación me remite a la categoría de violencia simbólica de Bourdieu (2003), aquello que no permite desplegar con plenitud la forma de ser de los alumnos ni comprender la intención del juego, más allá de que termine armando las piezas. En ese sentido, la dinámica en el aula y no sólo del equipo tiende a responder a ciertas normativas establecidas por el maestro, palabras que debieran asumir el cambio de la práctica docente y no a perpetuar esa dicotomía porque lleva a la exclusión (véase **Anexo18**).

El equipo de sexto grado eligió el juego didáctico La lotería chinanteca, se organizaron de la siguiente manera:

Equipo 4. La lotería chinanteca

[El equipo está conformado por dos alumnos quienes juntan sus butacas, y una alumna de frente a sus compañeros, las mochilas de los tres están en el suelo a su derecha. La niña tiene en su papeleta la caja donde estaba la lotería y su tablero, así como fichas de diversos colores. El niño frente a ella tiene también su tablero y además las tarjetas correspondientes al juego de la lotería, también se aprecia en su papeleta un billete de cien pesos a la vista de todos. Su otro compañero parece estar muy atento para buscar lo que corresponde, él tiene fichas rojas. La caja dice “lotería Chinantla”, pero los niños se centran en mencionar el dibujo en español, sin mencionar las palabras en el idioma en que están descritas].

Julio. ¡Piña para la niña! ¡Pez marino!

Pablo. ¡El armadillooo!

Julio. ¡Mueve tu atole! ¡Mueve tu atole! [refiriéndose a la olla].

Anayeli. ¡Lotería!

Julio. ¡Ah, no, te faltaba éste! (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM27)

Aunque no conocían el material, conocían el juego de la lotería, saben cómo se juega y las reglas. Hay soltura en la dinámica del juego sin que en el aula lo hayan aprendido, puede que en otro espacio lo hayan realizado, seguramente por ser alumnos de sexto grado ya tengan un referente más amplio sobre el juego. Recordemos la distinción de juego y jugar, a ésta agregaría que lo importante es la comprensión del acto de jugar. Díaz (1993) lo caracteriza como una actividad pura donde no existe interés alguno, simplemente el jugar es espontáneo, es algo que nace y se exterioriza. Es placentero, hace que la persona se sienta bien (**véase Anexo 19**). Al jugar, y en la expresión de Julio, es notorio que los alumnos van aprendiendo a establecer relaciones sociales, plantean y resuelven problemas propios de la edad, como se observa en el siguiente fragmento:

[El equipo 4 discute sobre la forma en que han estado ubicando las piedritas, parecen llegar a un acuerdo y uno de ellos grita ¡lotería!].

Pablo. ¡No! ¡Te faltaba una!

Julio. ¡Ah, tú me engañas!

Anayeli. ¡Yo digo que hay que jugar otra vez!

Alumnos del equipo cuatro. ¡Si! (O3 Epb.MN 20-09-19 AHM28)

Aquí no importa repetir una y otra vez el juego, pues les resulta placentero. ¿Qué implicó para el maestro por una vez no trabajar con el LTG y seguir a los alumnos? Si él deja esta experiencia tan rica como una manera de utilizar el tiempo porque no había luz, se convertirá en tiempo perdido. La gran riqueza pedagógica de esta situación muestra que no contar con los medios comunes para dar clase permite ver otras posibilidades de habitar el aula. El juego no es exclusivo de los alumnos, ni un lujo al que pudieron acceder, sino una necesidad para todo niño en desarrollo. Según Hetzer (1992) es tal vez la mejor base de una etapa adulta sana, exitosa y plena.

Como ya se vio a lo largo del capítulo, a pesar de las modificaciones a los modelos pedagógicos, cada uno con características, enfoques e ideologías políticas distintas, el proceso de enseñanza sigue presentando deficiencias. Éstas se deben a que los modelos no son pertinentes a las características específicas del modelo pedagógico del aula multigrado.

El aula multigrado constituye una realidad en las escuelas primarias generales e indígenas, sin embargo, no se le ha otorgado la atención debida en la política educativa, la cual tiene como referente el modelo monogrado (un docente para cada grado) de una escuela primaria. Los esfuerzos estatales y locales no son suficientes.

Lo anterior anula para niños y niñas de estos contextos el derecho a la educación. A estas circunstancias educativas se suma que los grupos indígenas han padecido por mucho tiempo

exclusión en los ámbitos de educación y salud, entre otros. Estas prácticas requieren de profesores, recursos concretos, materiales tecnológicos, formación y remuneración económica. Es una tarea compleja, pero sin ella no se pueden brindar oportunidades dignas en el proceso de enseñanza.

Parece que la responsabilidad que el maestro asume de su rol es desde una actitud lejana y de prejuicio sobre alumnos. Sobre estas condiciones, Becerra (2012) comenta que es importante asumir una actitud intercultural que implica dejar de querer ser como un maestro estándar en un contexto que no cabe en ese ideal. Lo anterior hace que las actitudes y la relación que se establece con los alumnos estén impregnadas de un prejuicio social que se hace presente en el aula con un trato de superioridad frente a los alumnos.

Tanto el prejuicio del propio maestro como la discriminación educativa que prevalece en este tipo de escuelas en contextos indígenas, se distinguen como una de las principales causas de inequidad educativa. No hay pertinencia pedagógica, aunque hay avances fragmentados, se piensa a la escuela en su generalidad y a la población indígena como un problema.

Comprendo que el prejuicio del maestro Nato tiene que ver con el rechazo social que ocurre en la interacción del maestro en contra de los alumnos, es una relación hostil que se debe a los estereotipos sobre ellos. Las carencias y obstáculos en el aprendizaje se han convertido en un círculo vicioso en el que los actores se enfocan en buscar culpables del fracaso de este tipo de escuelas, sin percatarse de que todos cuentan con cierto grado de responsabilidad.

REFLEXIONES FINALES

Situarse en la comunidad de Las Peras donde se ubica la escuela, permitió advertir aspectos culturales, sociales y económicas específicas que la hacen única, específicamente en la escuela que alberga a las tres escuelas. Bajo ese contexto particular el estudio centrado en un docente que asume múltiples funciones, permitió advertir cómo su interés se enfoca en la cuestión burocrática en detrimento de lo pedagógico, por razones que forman parte de la cultura magisterial (reuniones sindicales, llamados urgentes para atender cuestiones sindicales, reuniones convocadas por la supervisión escolar, muchas de ellas para solicitar el llenado y entrega de un sinnúmero de documentación administrativa, que ocasionan que el tiempo lectivo se reduzca considerablemente.

Además, se reconocen debilidades en la atención de grupos multigrado (de 3°, 5° y 6°) dicha situación pone al centro la falta de formación inicial y continua particularmente del maestro. Respecto a la formación inicial (cursos de preparación de dos meses), en razón a los mecanismos de inserción al medio indígena que expresa el maestro, en donde los requerimientos eran mínimos (secundaria) y hablar una lengua indígena que tenía como finalidad castellanizar a los niños monolingües en lengua hñahñu y que “hablar la lengua” como requisito, cumplía una función para la construcción de nación de la década de los 60's.

Mientras que, en la formación continua se hace presente la complejidad de atender varios grupos, ante la constante de no saber ¿cómo entender un aula multigrado? mencionando que en solitario buscaba respuestas (en el google como fuente de consulta), dejando de lado las características de las y los niños en un aula multigrado, lo que podría plantear la posibilidad de espacios formativos, acordes a las especificidades de dichas escuelas, no porque sean inferiores, sino porque las características son otras, ello permitiría atender la formación continua del maestro y que a través de dichos espacios pudiera reconocer el potencial pedagógico que hay en ellas.

Para que ocurra ese cambio de perspectiva, es importante contar con espacios de formación, en donde la reflexión en la acción sea una constante, si se deja al profesorado sin dichos espacios, será difícil que el maestro transforme su práctica docente, se requieren de cambios en la política, por supuesto que los cambios requieren tiempo, requieren ayudas teóricas, epistemológicas, filosóficas, etcétera, los cambios de forma se resuelven en lo inmediato a través de capacitaciones en cascadas que no profundizan en lo importante, los cambios de fondo tienen que ver con procesos de reconocerse que permitan transitar de esa perspectiva deficitaria al potencial pedagógico que hay en dichas escuelas, en donde además hay un rasgo distintivo que se recupera en la

investigación, cómo el establecimiento es fundamental para la comunidad, detalle que permite comprender esa relación que existe entre escuela y comunidad, aspecto que no en todos los contextos se considera pero que debe recuperarse. Además, es importante dejar claro que no sólo es responsabilidad del docente lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también es necesario cambiar las condiciones estructurales en las que trabaja y erradicar el menosprecio de lo rural que fueron señalados a lo largo de los tres capítulos.

En ese orden de ideas insisto, si no se reconocen las condiciones y especificidades del trabajo en el aula multigrado bajo las particularidades de un docente que asume distintas funciones, colocan en desventaja la práctica del docente en dichos espacios porque justamente dichas condiciones demandan ir más allá de la práctica docente, debido justo a no establecer la formación docente como prioridad de la política pública en el país. La exclusión, la marginalidad, y la desigualdad de oportunidades en los contextos rurales y a los alumnos indígenas acrecientan las brechas de inequidad educativa en dichos contextos, de lo contrario persistirá lo que ocurre con el maestro Nato que va sobreviviendo en el aula, en la que se aprecia una serie de prácticas superpuestas que tienen que emanar de la trayectoria profesional y personal que lo hace ir resolviendo esas situaciones imprevistas en la práctica, que tiene que ver con la complejidad de atención a las aulas de organización multigrado, porque no es lo mismo una escuela unitaria donde se encuentra un docente a una de organización tridocente en donde se encuentran 3 docentes, considero que en tanto no se registren estas condiciones, se pueden ir normalizando e invisibilizando dichas características y especificidades. De manera general, el trabajo describe analíticamente cómo el maestro Nato despliega su práctica en tres grandes dimensiones: práctica educativa, práctica gestiva y práctica docente, observadas en los espacios del establecimiento que alberga las tres escuelas en Las Peras.

Dichas prácticas que se utilizan para la organización del aula y del tratamiento de los contenidos, son producto de lo que fue construyendo y que da significado a su profesión, teniendo como referente a sus colegas de primarias generales lo que le lleva a tratar de ser lo más parecido a ellos primordialmente a “no hablar la lengua indígena”, por supuesto que el proceso de escolarización del propio maestro es determinante para asumir la idea de lo anterior, pero se reconoce que dada la temporalidad del estudio y del propio nivel de comprensión, no se recuperó de manera central la noción de identidad, sin embargo, al revisar nuevamente el dato empírico que seguramente servirá para futuros estudios y que es una ausencia en el trabajo, sería investigar cómo

los docentes de educación indígena seleccionan, organizan o inventan (a partir de su repertorio cultural) rasgos de otros actores sociales, que les permite distinguirse o defenderse de los demás.

Por lo tanto, el asunto de la formación inicial vuelve a estar presente, en tanto las escuelas formadoras de docentes, no consideren en sus planes de estudio y de las licenciaturas que se ofertan el porcentaje de escuelas multigrado a nivel nacional (preescolar a secundaria) seguirá perpetuándose la separación entre la formación y práctica, debido a que las licenciaturas atienden al ideal de la escuela monogrado y por ende las prácticas profesionales, regularmente se dan en dichas escuelas, dicho rasgo, resulta muchas veces que los maestros noveles no quieran estar en escuelas de organización multigrado, que se ubican en contextos rurales e indígenas en dónde la mayoría de veces se enfrentan con estudiantes que no responden al ideal que se visualizaron en las escuelas formadoras de docentes.

Es importante y urgente una propuesta educativa diferente, en razón a sus especificidades y necesidades curriculares y pedagógicas, que permitan erradicar las brechas de inequidad que históricamente han prevalecido en ellas, dejar de poner al centro los contenidos que se plantean por grados, sino poner al niño al centro, que le permita al docente reconocer una manera distinta de relación con sus estudiantes en la que aprenden todos de todos, dar voz al alumno, eso cambia completamente la relación pedagógica que ocurre en el aula.

También se reconoce que en dicho estudio la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no fue eje de análisis en razón a la temporalidad en que se realizó la investigación, pero me parece necesario recuperar, como elemento de análisis que permita advertir si dicha reforma atiende las especificidades de dichas escuelas, particularmente en lo curricular y sus distintos niveles de concreción y por supuesto el tema de la formación de los docentes para la implementación de los plan de estudios 2022 y de la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos.

Finalmente, reconozco que este trabajo no es asunto acabado, la misma posibilidad que me ha permitido la investigación, me ha llevado a distintos espacios con colegas interesados en el tema. La aportación que pueda surgir de este trabajo suma, de algún modo, a la toma de decisiones sobre las escuelas multigrado y, sobre todo, representa una pequeña devolución ante lo mucho que se ha reflexionado y comprendido en los espacios de formación en la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abós, O, y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45(1), 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017>
- Acevedo C, M. (1998). “Panorama histórico de la educación y la cultura”, en Stavenhagen y Nolasco (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, México: SEP- DGCP, pp. 217-226
- Aguilera, C, ML., y Damián, D. M. (2010). La importancia del jugar en el desarrollo de la personalidad del niño. En revista electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 13, núm. 4. diciembre de 2010. Pp. 56.79. Recuperado en <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol13num4/Vol13No4Art4.pdf>
- Aguirre, B, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: UNAM.
- Aguirre, R, C. (2007). Indicios, lecturas indiciarias, estrategia indiciaria y saberes populares: una hipótesis sobre los límites de la racionalidad burguesa moderna. *Summa Humanitatis*, 1(1). Recuperado a partir de http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/summa_humanitatis/article/view/2326
- Allport, G. (1958). *La naturaleza del prejuicio*. Nueva York: Doubleday Anchor Books.
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Perú: GTZ/Ministerio de Educación. (En línea).
- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. 1a. ed., Rosario: Homo Sapiens.
- Angulo, F., y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Granada: Editorial Aljibe.
- Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. (Tesis de maestría en ciencias con especialidad en investigaciones educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Sede Sur Departamento de Investigaciones Educativas, México). Recuperado de <http://rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/formacion-docente-inicial/los-saberes-docentes-de-maestros-en-primarias-con-grupos-multigrado/>
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: COMIE.

- Azunco, M. (1991). Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México). Ediciones ABYA-YALA.
- Bambrick y Santoyo (2012). Aproveche el liderazgo: una guía práctica para construir escuelas excepcionales, San Francisco; José y Brass.
- Barriga, A (1984) Didáctica y Curriculum. Articulaciones en los programas de estudios. México, Nuevomar. (Hay edición en Paidós corregida y aumentada desde 1996)
- Barriga, V, R. (2013). De los de siempre controvertidos e imprescindibles libros de texto gratuitos. En. Boletín Editorial, Núm. 166, noviembre-diciembre de 2013. El Colegio de México.
- Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 1-15. Recuperado en http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Bazdresch, M. (2009). *Identificar la práctica docente: ¿Qué hago, ¿cómo lo hago y qué produce?* Jalisco, México. Recuperado en 04 de noviembre de 2018 de <https://lupiz13.files.wordpress.com/2013/06/bazdresch-identificar.pdf>.
- Bazdresch, P. M. (2000). *Vivir la educación. Transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco, México.
- Bazdresh, M. (1998). *Las competencias en la formación de docentes*, Educar (Guadalajara: SEJ), nueva época, núm. 5, abril-junio, pp. 8-14.
- Becerra P, S. (2012). Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere*, 16(53),137-146. [fecha de Consulta 24 de junio de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538014>
- Becerra, P, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuches en Chile. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, pp. 163-181. Disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_08.pdf consultado el 11 de septiembre de 2020.
- Benavidez, C. A. L. (21 de junio de 2021). Conferencia virtual. Prácticas y saberes de las pedagogías interculturales en el contexto de ciudad. En el marco del ciclo de conferencias

- internacionales en línea. Realidades y contextos de la educación. Organizada por la Red Multidisciplinaria sobre Formación y Educación.
- Berger, P y Luckmann, T. (1996). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berliner, D. (2018). “Entre Scylla y Charibdis: reflexiones sobre problemas asociados con la evaluación de maestros en una época de mediciones”, en María de Ibarrola (coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica. Diálogos y debates*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bernal, L, A., y Román, G, J. (2013). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teorico. UNACIENCIA. Revista de Estudios e Investigaciones. Año 6. Núm. 11. septiembre de 2013. Recuperado en <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/698/La%20curiosidad%20en%20el%20desarrollo%20cognitivo%20analisis%20teorico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bertely, B. M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Bertely, María (1998). "Educación indígena del siglo XX en México". En Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*. T. II, México: CONACULTA, FCE, pp. 74 - 110.
- Blanchard, K. (2007). *Liderazgo al más alto nivel*. Bogotá: Norma.
- Blanco, E. (2011b). Los límites de la escuela. Educación, desigualdad, y aprendizajes en México. México: El Colegio de México.
- Bohoslavsky, R. (1986). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante, en Glazman, R.: Antología. México, D.F. Ed. El Caballito.
- Boix, J. (2021). *Conferencia magistral. El aula multigrado: escenario de posibilidades*. RIER. Vía Zoom. 20 de febrero de 2021.
- Boix, R. (17 de marzo de 2021). *La escuela rural multigrado lleva a usar estrategias didácticas más activas*. Vicens Vives. <https://blog.vicensvives.com/rosier-boix-la-escuela-rural-multigrado-lleva-a-usar-estrategias-didacticas-mas-activas/>
- Boix, R. (2014). La Escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, num. 24, 2014: pp. 89-97.
- Boix, R. (5 de diciembre de 2020). Conferencia. “La Educación rural en España: Aportes y retos”. Red Temática en Educación Rural.

- Boix, R. [Posgrado BENV]. (20 de febrero de 2021). *El aula multigrado: escenario de posibilidades. Conferencia magistral virtual* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vaAcXKYqnHg>
- Boletín Editorial, Núm. 166, noviembre-diciembre de 2013. El Colegio de México.
- Bonilla, E. (2013). Una de las más importantes conquistas sociales del siglo XX. En. Boletín Editorial, Núm. 166, noviembre-diciembre de 2013. El Colegio de México.
- Bourdieu, P. (1987). “*Los tres estados del capital cultural*”, en Sociológica, año 2, núm. 5, UAM-Azcapotzalco.
- Bourdieu, P. (2003). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea, 1956.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, 24, pp. 119-131. En. Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado. Editora Nómada, 2018. Ciudad de México.
- Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 4. Núm. 8, julio-diciembre, 1999. Pp. 273-298. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C. Distrito Federal, México. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000804.pdf>
- Cano, A. (11 de diciembre 2020). Webinar. Retos de las didácticas específicas en primarias multigrado. Red temática de Investigación de Educación Rural. Recuperado en <https://youtu.be/oV-3XUfCcQw>
- Cano, A. (2014) Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: curriculum-en-acto. En CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, julio-diciembre, 2014.
- Cano, A. [Red Temática de Investigación de Educación Rural]. (11 de diciembre de 2020). *Retos de las didácticas específicas en primarias multigrado con la Dra. Amanda Cano. Conferencia magistral virtual*. [video]. YouTube. <https://youtu.be/oV-3XUfCcQw>
- Cano, A. e Ibarra, E, coords. (2018). Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado. Editora Nómada, 2018. Ciudad de México.
- Cano, A., Ibarra, E. y Ortega, J. (2018). Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria. En A. Cano y E. Ibarra (Eds.) En. *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 33-58). México: Nómada.

- Cano, R y Juárez, D. (2020). Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. En. Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Fondo editorial. Universidad Católica de Oriente.
- Carbone, G. (2003). Libros Escolares. Una introducción a su Análisis y Evaluación. Buenos Aires: FCE.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Editorial Diada.
- Cerda, A, M. (1995). Normas, principios y valores en la interacción profesor-alumno. Santiago de Chile. PIIE. Serie de investigación, colección etnografía no. 5. Recuperado en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/piie/20170825034108/pdf_565.pdf
- Chateu, J. (1986). ¿Por qué juega el niño? En antología. El juego. Universidad Pedagógica Nacional.
- Coll, S, C y Solé, I, G. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. Investigación en la Escuela N°3, 1987. Departamento de psicología evolutiva de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado en https://cursos.clavijero.edu.mx/cursos/015_fd/modulo4/contenidos/documentos/La-importancia-de-los-contenidos-en-la-ensenanza.pdf
- Cols, E. (2011). Prácticas de enseñanza, modelos y estilos: un marco conceptual para su abordaje. En Estilos de enseñanza. Rosario. Homo Sapiens.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. Santiago de Chile: Naciones Unidas -CEPAL, 2014.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Editorial Akal.
- Corbetta, P. (2007). “Los paradigmas de la investigación social” en: Metodología y técnicas de investigación social. Madrid. Mc Graw Hill, pp. 3-30.
- Cotera, B. C. E. (2003). Monografía: La Disciplina. Disponible en: www.monografias.com/trabajos14/disciplina
- Covey, S. (1997). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. Buenos Aires.
- Cuban, L. (1992). Cómo enseñaban los maestros: constancia y cambio en América salón de clases, 1890-1990. New York: Teacher College Press.

- Czarny K, G. V. RMIE (online). 2017, vol.12, n.34, pp.921-950. ISSN 1405- Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad.
- Czarny, G. (03 de junio de 2021). *Interculturalidad ¿para qué y para quiénes?* En Observatorio. Interculturalidad, educación y transformación social. Google Meet. Red Académica Diálogos en Mercosur. Observatorio del pensamiento iberoamericano, ciclo de conferencias virtuales del Mercosur-2021.
- Czarny, G. (2012). Etnografías escolares y diferencia sociocultural. *Perfiles educativos*, 34(138), 48-57. Recuperado en 02 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982012000400020&lng=es&tlng=es.
- David, Kingsley y Wilbert E. Moore (2001). Algunos principios de la estratificación. En: Enguita, Mariano (comp.). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel. Pp. 131-143.
- De la Fuente, J. (1964). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México: Conaculta/INI
- De la Fuente, J. (1964). Informe. La integración de “Unidades Educativas” para fortalecer el servicio de educación primaria en las comunidades indígenas. [Manuscrito no publicado en posesión personal].
- De Paz, A. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad*. Tesis doctoral presentada al Departament de Sociologia de la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5123/dpa1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delgado, V. (2009). *Organización del aula de Educación Primaria en centros educativos de Burgos y su provincia*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Burgos. Recuperado de Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos. En. *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Editora Nómada, 2018. Ciudad de México.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Diario Oficial de la Federación. (2013), Acuerdo número 696. Por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica.

- Diario Oficial de la Federación. 20-06-2018. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Recuperado en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- Díaz, A. et al. (1993). Desarrollo Curricular para la Formación de Maestros Especialistas en Educación Física. España: Editorial Gymnos.
- Dirección General de Educación Indígena. (1990). *Programa para la modernización de la educación indígena 1990-1994*. México: Dirección General de Educación Indígena.
- Dirección General de Materiales Educativos. (2005). Los materiales educativos en México, aproximación a su génesis y desarrollo. Recuperado en <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/05/XXX-Los-Materiales-Educativos-en-M%C3%A9xico.pdf>
- DOF. Acuerdo número 04/02/2019 por el que se emiten las Reglas de Operación para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. Recuperado en http://diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019
- DOF. Acuerdo número 29/03/2019 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019
- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, lengua y literatura*. Vol. 21, pp. 117-141.
- Domínguez T., G. (2002). ¿Por qué no escriben textos los estudiantes? (Parte 1). *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle, vol. 5. Núm. 19, julio-diciembre, 2002. Pp. 85-98. Distrito Federal, México. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/342/34251911.pdf>
- Dreeben, R. (2001). La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad. En: Enguita, Mariano (comp.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel. Pp. 512-533.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos* VII: 21, 1989. Pp. 519-545.
- Ducoing, P. (2016). Rutas de las reformas de educación básica en México. En *Educación básica y la reforma educativa*. Patricia Ducoing Watty, coordinadora. Recuperado en <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/04/Educacio%CC%81n-ba%CC%81sica-y-reforma-educativa.pdf>

- Dussel, I y Caruso, M. (2004). *La invención del aula*. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2002) Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). *Pro-Posições*, 16(1), 65-86. Recuperado a partir de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643755>
- Dussel, I. (2007) Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Pedraza, Zandra (Comp.) *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Pp. 131-160. Colombia: Universidad de los Andes. Recuperado el 5 de junio de 2020 de: <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/26256/u298917.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=131>
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de Historia de la Educación*, N° 4, pp. 11-35.
- Elbaz, F. (1981). El conocimiento práctico del profesor: informe de un estudio de caso. Consulte sobre el plan de estudios, (1, primavera), 43-71.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*. Vol. 19 (2) mayo-agosto, 2015, pp. 285-301. Recuperado en **doi:** <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Erickson, F. (1989) “Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza”, en Wittrock, Merlin (comp.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.
- Espósito, S, E., Barrera, M. L., Gallo, M.R., Martínez, V. M., Ocampo y Gallo & Tagliavini. (2010). Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje. En *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas*. Recuperado de <https://silo.tips/download/las-consignas-escolares-como-dispositivos-para-el-aprendizaje>
- Ezpeleta, J y Weiss, E (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm., 1, enero-jun, 1996. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal. México. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000105.pdf>

- Ezpeleta, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. Revista Iberoamericana de Educación, 15. 101-120, Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>
- Ezpeleta, J. (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 403-424.
- Fanon, F. (2009). Piel negra, máscaras blancas, Ed. Akal, España
- Fattore, N. (2007) Apuntes sobre la forma escolar «tradicional» y sus desplazamientos. En: Baquero, Diker, G. y Frigerio, G. (Comp.) Las formas de lo escolar, Buenos Aires: Del estante editorial. Serie Educación.
- Fernández, L. (1994). 1. Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento y 2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas en Instituciones Educativas. Buenos Aires, Paidós. Pp. 17-52.
- Fernández, P, M y Caballero, G. P. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(1), 201-2017.
- Fierro C, Fortoul B y Rosas L (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México/Barcelona/Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.- 1º, ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Foucault, M. (2005). ¿Qué es el autor? www.elseminario.com.ar.
- Freinet, C. (2002) Por una escuela del pueblo. Fontamara. México.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002. Pp. 1-13. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por lo que vale la pena luchar. Biblioteca para la actualización docente. SEP.
- Gadamer, (1995). El giro hermenéutico. España: Graficas Rogar.
- Galván, L. y Espinosa, G. (2017). Diversidad y prioridades educativas en el multigrado. Sinéctica, 49, (pp. 1-19). Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715/802>

- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*, Madrid: Siglo xxi Editores.
- García, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. CEE Participación educativa. (49- 68). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>
- García, R, E. G; García, R, A. K.; Reyes, A, JA. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 279-290 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- García, S, S. (2004). De la educación indígena la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(20),61-81. [fecha de Consulta 27 de junio de 2021]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>
- Geertz. C. (1973). Descripción densa: hacía una teoría interpretativa de la cultura. En La interpretación de las culturas. Nueva York.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (comp.) Saberes e incertidumbres sobre el currículum (pp.21-43). Madrid: Morata.
- Gobierno de México (s.f.). Historia. <https://camdf.sepdf.gob.mx/wordpress/index.php/historia/>
- Goffman, E. ([1961], 2001). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu/Editores.
- Gomes, P. (2002). *El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes*. Educar 30. Pp. 57-77.
- Granados, O. (2018). Reforma Educativa. México: FCE.
- Guber, Ch. R. (2015). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Guzmán, A. y Barraza, L. (S/F). La ideología educativa de los formadores de docentes de Durango. Recuperado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178923039.pdf>
- Hargreaves, E. (2001). Evaluación para el aprendizaje en el aula multigrado. Revista Internacional de Desarrollo Educativo.
- Hetzer, H. (1992). El juego y los juguetes. Argentina: Editorial Kapeluz.

- Igartúa, S. (2016, febrero 16). Reforma educativa tuvo carácter administrativo y laboral, reconoce Nuño. Recuperado de: <http://www.proceso.com.mx/430362/reforma-educativa-tuvo-caracter-administrativo-y-laboral-reconoce-nuno>.
- Imbernón, F. (1997). La formación del Profesorado. Paidós. Barcelona España.
- INEE. (2014). Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje. ¿Cómo son nuestras escuelas? Resultados primaria. 2014. Recuperado en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/ECEA4.pdf>
- INEE. (2017). Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME). Ciudad de México. Recuperado en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-PRONAEME.pdf>
- INEE. (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. Recuperado en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- INEE. Panorama educativo de México 2015, Ciudad de México, INEE, 2016. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>. Fecha de acceso, 9 de septiembre de 2020.
- INEE. Recomendaciones para el sistema educativo. Afinar la definición del perfil y funciones del asesor técnico pedagógico y establecer estrategias para promover la figura. Recuperado en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/P1C715.pdf>
- Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República (2018). La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4143/Libro_reformaeducativa_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004). Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014. Condiciones de la oferta.
- Jarret, O. y Waite-Stupiansky, S. (2009). [*El recreo es imprescindible*]. [Foro de interés sobre el juego, la política y la práctica, NAEYC].
- Jesús, T. (2018). Los modelos educativos en México: Una perspectiva histórico-sociológica. Universidad de Guanajuato. División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Jiménez, J. J. (25 de marzo de 2020). Inicio, progreso y retos de la infraestructura física educativa. RealEstatel. Market & Lifestyle. Recuperado en

<http://realestatemarket.com.mx/infraestructura-y-construccion/27584-inicio-progreso-y-retos-de-la-infraestructura-fisica-educativa>

- Jiménez, J. y Uc Mas (2012). El complejo trabajo del director-docente en las escuelas multigrado. En XII Congreso de Investigación Educativa. Recuperado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0791.pdf>
- Jiménez, O. (1997). Tensión entre idiomas: situación actual de los idiomas mayas y el español en Guatemala. Ponencia presentada en el XXI International Congree of the Latin American Studies Association (LASA-97), Guadalajara, Jal. <https://www.mayas.uady.mx/articulos/tension.html>
- Juárez, B. D. (5 de septiembre de 2017). El cierre de escuelas rurales. Educación Futura. Periodismo de interés público. Recuperado de <https://www.educacionfutura.org/el-cierre-de-escuelas-rurales/>
- Juárez, B. D. Coordinador. (2020). Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias. México: Red Temática de Investigación de Educación Rural/Editora Nómada. Recuperado en https://drive.google.com/file/d/1ves9_TImCqza44NKq2z9uIeC8OMBePFS/view
- Juárez, D, Rodríguez, S., y Carlos, R. (2016). *Factores que afectan a la equidad educativa en las escuelas rurales de México*. Pensamiento educativo. Vol. 53. Número 2. Pp.1-15.
- Juárez, D. (2020). Reflexiones sobre la educación rural en Iberoamérica: coincidencias, retos y posibilidades. En. Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Fondo editorial. Universidad Católica de Oriente.
- Juárez, D. (2014). Contexto de la educación rural en México. En Estado del Arte de la Educación Rural en México (2004-2014). Valeria Rebolledo Angulo, Rosa María Torres Hernández (Coordinadoras) México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Recuperado en <https://drive.google.com/file/d/10QeihXAqGNmOzVEM8oTtHPkzROOVrbZP/view>
- Juárez, D. (2017). *Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. Sinéctica*, (49) Recuperado en 10 de diciembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2017000200002&lng=es&tlng=es.

- Juárez, D. (2019). Las políticas de cierre y consolidación de escuelas rurales: Críticas y propuestas. XV. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIIE-2019. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1750.pdf>
- Latapí, P. (18 de enero de 2003). ¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia magistral en el xxxv aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Toluca.
- Latapí, S. P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-marzo 2009, Vol. 14, Núm. 40, pp. 255-287. Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a12.pdf>
- Lewis, O. (1965) *Los hijos de Sánchez*. Autobiografía de una familia mexicana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Limber, S. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes. Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado*. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 71-91. Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129006.pdf>
- Lomas, C. (2009). Textos escolares, competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. En Seminario Internacional. *Textos Escolares de Lenguaje*. Santiago de Chile 2009. pp. 11-25. Recuperado en <https://drive.google.com/file/d/1D-iXxcwZbvddn5xxZfzeKz7TvCM8DHJM/view?fbclid=IwAR2nIyNIspPmDOoMkck7iJq34nVujxy5ynjXpkMIR9rTVYVIVQf4HpLzQFk>
- López, A. M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, núm. 179, mayo-junio, 2013, pp. 55-76. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>
- Lortie, D. C. (1975). *Maestra de escuela: Un robusto sociológico*. (Chicago, The University of Chicago Press).
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller Internacional: *Las Políticas de Inserción de los Nuevos Maestros en la Profesión Docente*. Universidad de Bogotá.
- Maris, V. S. (2001). Los contenidos curriculares. *Revista española de pedagogía*. Año LIX, n° 219, mayo-agosto, 2001, 212-228.

- Martin, N., Martín, V., y Trevilla, C. (2009). “Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro”. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, núm. 66, pp. 187-211.
- Martínez- Otero, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso*, 2003, 26. Pp. 9-21.
- Martínez, J. J. (16 de mayo de 2018). El asesor técnico pedagógico como agente de cambio. Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación. Recuperado en <https://educacion.nexos.com.mx/el-asesor-tecnico-pedagogico-como-agente-de-cambio/>
- Medina, P. Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual “¡Y... ¡Me fui de bilingüe...!” (Sujetos tras-terrados) En: Rosas L. (2006): *La educación rural en México en el siglo XXI*.
- Méndez, J.S. (1998). El neoliberalismo en México: ¿éxito o fracaso? *Revista Contaduría y Administración*, (191), 65-74. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rca/191/RCA19105.pdf>
- Mercado, R. (1991). *Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros, Infancia y aprendizaje*, num.55, Pp.1-14.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados. Pp. 59-72.
- Mercado, R. (1998). *El trabajo docente en el medio rural*. México: SEP.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Educación y pedagogía. Fondo de Cultura Económica.
- Mercedes, D. Y. y Sánchez, S. G. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Educare*, vol. 21, núm. 69, pp. 427-437.
- Ministerio de Educación Nacional. (1964). *Construcciones Escolares*. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria. Curso organizado por el gobierno español como colaboración al proyecto principal de la UNESCO: “Extensión y mejoramiento de la educación primaria en América latina. Madrid: Gráficas Orbe S.L., 1962-noviembre. CONESCAL, Planeamiento y diseño de la Escuela primaria latinoamericana.
- Miranda L, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles educativos*, 40(161), 32-52. Recuperado en 07 de junio de

- 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300032&lng=es&tlng=es.
- Miranda, L. F e Islas, D. J. (2019). Brechas de equidad en la infraestructura escolar en México ¿Qué política educativa necesitamos? XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIIE. 2019. Recuperado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2399.pdf>
- Miranda, M, L, Muñoz, C, A y Maldonado, P. J. (2017). La infraestructura física educativa de las escuelas multigrado. XIV. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. 2017. Recuperado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2718.pdf>
- Miranda, M. L. (2020). La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas. Proyecto Creando Escuelas Rurales Multigrado del Perú. CREER.
- Monereo, G. (1994). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? Recuperado en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_57/nr_625/a_8477/8477.pdf
- Montero, M. (1984). *La investigación cualitativa en el campo educativo*. La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, 28 (96).
- Morote, M, P. (S/F). La leyenda. En. Las leyendas y su valor didáctico. Universidad de Valencia, España. Centro Virtual Cervantes. Pp. 391-403. Recuperado en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_38.pdf
- Muñoz, L. (2016). Una lectura contextual del itinerario pedagógico Lasaliano entre los Siglos XVII y XIX en Francia, En Revista digital de investigación Lasaliana. Colección: Hacia la Declaración. N° 1, diciembre 2016. Recuperado en http://www.lasalleca.org/sites/default/files/pdf/Revista_No_1_Dic_2016.pdf
- Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. Revista de Investigación Educativa, (12).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). Nuevas perspectivas de TALIS 2013: enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y secundaria superior.
- Ortiz, E. B. (2017). La pedagogía Freinet, una alternativa para el trabajo multigrado. Octavo seminario internacional de Investigación sobre Educación Rural y segundo coloquio Iberoamericano de Educación Rural. Centro Agustín Ferreiro, Cruz de los Caminos.

- Uruguay. Recuperado en <http://transformacion.setab.gob.mx/images/PDF/revista6/7-Pedagogia-Freinet.pdf>
- Ortiz, E. B. (8 de diciembre 2020). Mesa redonda “La Escuela Multigrado: experiencias y aprendizaje en el post-pandemia”. 2º Congreso Internacional de Investigación y Evaluación Educativa.
- Pedroviejo, E. JM. (2012). Primeros contactos del español con las lenguas indígenas de América. Revista electrónica de estudios filológicos. Número XXII. Número 22-Enero 2012. Recuperado en https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/estudios-23-primeros_contactos_del_espanol_con_las_lenguas_indigenas.htm
- Pérez Ornelas, María Isabel (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLVI (2),99-112. [fecha de Consulta 11 de Julio de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27046182005>
- Pérez, L. y Collazos, T. (2007). *Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas. Sedes Pablo Sexto en el Municipio de Dosquebradas*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao. Barcelona.
- Popoca, C, Cabello, M., Cuervo, A., Estrada, M., Hernández, M., Reyes, M. y Sánchez, A. (2006). Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio. México: Secretaría de Educación Pública. En. Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado. Editora Nómada, 2018. Ciudad de México.
- Popoca, C. (2014). Reforma educativa y equidad, deuda del Estado mexicano: el caso de las escuelas multigrado. Presentación del VI Congreso Internacional Identidad Cultural y Desarrollo Social en la Contextualización Curricular. Oaxaca: Instituto Multidisciplinario de Especialización. Recuperado en: <http://www.rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/procesos-de-aprendizaje/reforma-educativa-y-equidad-deuda-del-estado-mexicano-el-caso-de-las-escuelas-multigrado/>
- Popoca, C. (21 de noviembre de 2020). Conversatorio virtual. “La pedagogía Freinet y la Educación Multigrado”. En el Marco de la inauguración del curso “Estrategias de trabajo en escuelas multigrado”. Red Temática en Educación Rural.

- Quezada O., Margarita de J. (2009). Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX (1-2), 1993-233. [Fecha de consulta 20 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27015065009>
- Quintanilla, O, S. (10 de agosto 2020). Los libros de texto gratuitos y la ilusión de la normalidad. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. COMIE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado en <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/08/10/los-libros-de-texto-gratuitos-y-la-ilusion-de-la-normalidad/>
- Ramos, G., J. (2003). Enseñar a escribir sin prisas...pero con sentido. Colección colaboración pedagógica. Morón, (Sevilla). Recuperado en https://drive.google.com/file/d/14PWU_EGLOPYhmacklNLUzMDzxclt3281q/view
- Raphel, R. (2007), Los socios de Elba Esther, Ed. Planeta.
- Red Temática de Investigación de Educación Rural. *Estado del arte de la educación rural en México 2004-2014*. Coordinadoras: Valeria Rebolledo Angulo y Rosa María Torres Hernández. ISBN 978-607-417-559-2.
- Renison, B., Pérez, L. G. y Cifardo, M. (2016). Las consignas en la enseñanza del lenguaje visual. En una introducción al tema. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes. Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL). Recuperado en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56120/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió editores.
- Ricoeur, P. (2006). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente del sentido. México: Siglo XXI Editores.
- Ríos, E. y Olmos, A. (2020). Introducción. Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos. En: Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Fondo editorial. Universidad Católica de Oriente.
- Rivas, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. *Educare*, vol. 10, núm. 33, abril-junio, 2006, pp. 361-367. Universidad de los Andes. Mérida,

- Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603321> consultado el 13 de septiembre de 2020.
- Rockwell, E y Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*, 2a ed., Ciudad de México: DIE-Cinvestav.
- Rockwell, E y Rebolledo, A. (Coordinadores). (2016). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. Primera Edición. México.
- Rockwell, E. (1986) “Etnografía y teoría en la investigación educativa”, *Enfoques*, s.v, s.n, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 29-56.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1999). “La práctica docente y la formación de maestros”, en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV.
- Rodríguez, E. (2002). Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. *Revista Iberoamericana de Educación*. Sección de los Lectores.
- Roldán, C. (2011). Procesos socioidentitarios de profesores que laboran en contextos indígenas: Lengua, etnia y condición docente. UNAM/FFYL: Tesis doctoral.
- Rosas, L. (1996). *Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Centro de Estudios Educativos), vol. XXVI, núm. 2.
- Rosas, L. (1999). *La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). Vol., XXI, núm. 2, 2º trimestre, 2001. Centro de Estudios Educativos, a.C. Distrito Federal, México. Recuperado en 4 de octubre de 2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031202>.
- Rosas, L. (2000). *La formación de maestros, un problema planteado*. *Sinéctica*, *Revista Electrónica de Educación*, (17), 3-13. Recuperado de 01 de noviembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933002>.
- Rosas, L. (2001). *La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales*, en *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 2, México, Pp. 9-58.

- Rosas, L. (2006). *La educación rural en México en el Siglo XXI*, México: Centro de Estudios Educativos/CREFAL/Ayuda en Acción.
- Rosas, L. (2018). *Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales*. México. Red. Maya peninsular.
- Rosas, L. (1999). *La relación con el conocimiento: uno de los elementos nucleares en la concepción pedagógica de los maestros*, en SEP-UPN, *Formación docente, modernización educativa y globalización*, México.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural*. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser. Maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE/Fundación para la cultura del Maestro, A.C. SNTE.
- Rosas, L. (2008). *La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente*. En: El cambio en la práctica educativa. Benemérita y centenaria. Escuela Normal de Guanajuato. México.
- Rosas, L. (2016). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*, México, 1ª. Ed, impresa, CEE/CONACyT, 2007; 2ª ed. Electrónica, revisada, México, CEE, 2017, 314 páginas. (En línea incluye material gráfico y de video) disponible en <http://cee.edu.mx/haciaunanuevaescuelamultigrado/>
- Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Sacristán, J., y Pérez, A. (1998). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Editorial Akal.
- Salazar, N. y Saldívar, M, Antonio, y Limón A, F. y Estrada L, Erin, y Fernández S, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLV (3) ,81-117. [Fecha de Consulta 24 de junio de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543004>
- Sánchez, R. (2da. Edición) (2008). *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados*. Ciudad de México, México. Miguel Ángel Porrúa.
- Santi-ongue, M. (2000). Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden? En la Biblioteca de Actualización del Maestro. Recuperado en http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/yo.explico.pero_ellos.aprenden.pdf

- Santos, L. (2011). Saberes: Especificidades Didácticas De. Profesorado, Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado.
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado. 15 (2), pp. 71-91. Recuperado de: [http:// www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf)
- Santos, L. y Viola, A. (2014). Evaluación de aprendizajes en grupos multigrado de escuela rural. Aula de Innovación Educativa, 229, pp. 23-29.
- Sañudo, L. (2005). *La formación a través de la investigación reflexiva de su práctica*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, No, 1. Recuperado en 07 de febrero de 2019 de http://www.ice.deusto.es/rinace/vol3n1_e/Sanudo.pdf
- Sañudo, L; Minataka, A; García, H & Campechano, C. (2013). *En torno a la intervención de la práctica educativa*. 2ª Edición. D.R. sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Guadalajara, Jalisco, México.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivo. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Ley General de Educación. <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/ Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)>.
- Secretaría de Educación Pública en Hidalgo. Circular/02/2017. Reglamento de la Asociaciones de Padres de Familia. <http://sep.hidalgo.gob.mx/content/acerca/basica/direaten/archivos/circular.pdf>
- SEP (1946). Consejo Nacional Técnico de la Educación. SEP.
- SEP, (2018). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. SITEAL México. La estructura del sistema educativo mexicano. Recuperado en https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf
- SEP. (2005). Propuesta Educativa Multigrado 2005. Recuperado en https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf
- SEP. (2010). Programas escuelas de calidad. Alianza por la calidad de la educación. Módulo V. Un modelo de gestión para la supervisión escolar. México. D.F.

- SEP. (2011). “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”, en: Plan de estudio 2011. Educación Básica, México, SEP, pp. 29 Recuperado en https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/8.-trabajo_colaborativo_plan_de_estudios_2011.pdf
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer Grado. Recuperado en <http://www.educadgo.gob.mx/seed/sector2/Material/Material%20de%20Consulta/3-programa-tercer-grado-2011.pdf>
- SEP. (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Recuperado en <https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2016/04/lineamientoscte.pdf>
- SEP. (2014). Español. Quinto grado. Libro de Texto Gratuito para el Alumno.
- SEP. (2014). Español. Sexto grado. Libro de Texto Gratuito para el Alumno.
- SEP. (2014). Español. Tercer grado. Libro de Texto Gratuito para el Alumno.
- SEP. (2015). DGEI. Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena. Recuperado en https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_primaria_00001.pdf
- SEP. (2016). Dirección General de Educación Indígena, Juego didáctico. Lotería de la Chinantla. Recuperado de https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/juegos-didacticos/jd_00011.pdf
- SEP. (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa, México. SEP.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica, México, SEP.
- SEP. (2017). Dirección General de Educación Indígena, Juego didáctico. Tejiendo historias. Recuperado en https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/juegos-didacticos/jd_00010.pdf
- SEP. (2019). Guía de Trabajo. Consejo Técnico Escolar. Tercera sesión ordinaria. Educación Básica. Ciclo Escolar 2019-2020.

- SEP. (S/F). Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa. Catálogo de Estructura tipo.
- SEP. Blog. (2019). Boletín, no. 46. Inaugura SEP primer Centro Integral de Aprendizaje Comunitario en la zona indígena del país. Recupero en <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-46-inaugura-sep-primer-centro-integral-de-aprendizaje-comunitario-en-zona-indigena-del-pais>
- SEP. Dirección General de Educación Indígena. (2013) Red de profesionales de educación indígena: uniendo voces de los maestros (2009-2012). Coordinadora. Lesvia Olivia Rosas Carrasco.
- SEP. USICAMM. (2020). Disposiciones específicas del proceso de selección para la Admisión en Educación Básica. Recuperado en http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Disposiciones_especificas_admision_EB.pdf
- Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación. (2019). Estatuto del sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México.
- Smith, T. (2016). Hacer espacio para la indigeneidad: descolonizar la educación. Investigación SELU. Revista de revisión, 1 (2), 49-59).
- Solé, Isabel (1998). *Estrategias de la lectura*, Barcelona: Graó.
- Taba, H (1974) Elaboración del currículo. Buenos Aires, Troquel
- Tagle, M, ME (2017). Ponencia. La gratuidad en educación primaria: la experiencia de cuatro primarias en la Ciudad de México. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE XIV. San Luis Potosí. México.
- Tardiff, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Tedesco. J. (2001). Profesionalización y capacitación docente. Recuperado en <http://www.portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=7Q8FuQhwQQ0=&ta>
- Terigi, F. (2006). “*Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza*”. En Terigi, Flavia (comp.). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI, 2006.
- Terigi, Flavia (2012). Acerca de la naturaleza del trabajo docente. En “Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación.: documento básico”. Buenos Aires. Santillana.

- Torres, J. (22 de noviembre de 2016). “Los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad”. Sarún González entrevista a Jurgo Torres Santomé. Punto edu. PUCP. Recuperado en <https://jurjotorres.com/?tag=curriculum-oculto>
- Torres Ramírez, Concepción (2019). Cambios e implicaciones de la reforma 2019 al artículo 3° constitucional consultado en http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4547/reporte72_010719.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tosoni, M. (2010). Niklas Luhmann y Pierre Bourdieu: Claves teóricas para la interpretación del clientelismo político en la Argentina. *Estudios Sociológicos*, 28(83), 359-381. Retrieved December 7, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/20749175>
- Trujillo H. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J.A. TRUJILLO HOLGUÍN, P. RUBIO MOLINA y J.L. GARCÍA LEOS (coords.), Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa (pp. 77-92), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Recuperado en <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro1/2-1TrujilloHolguin.pdf>
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). “Por qué persiste la gramática de la escolaridad”, en *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México: Fondo de la Cultura Económica.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Uttech, M. (2004). Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. Colección Maestros y Enseñanza 9. México: Paidós Mexicana, SA. En. Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado. Editora Nómada, 2018. Ciudad de México. En. Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado. Editora Nómada, 2018. Ciudad de México.
- Vaca, J. y otros (2015) ¿Qué demonios son las competencias?: aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo. Disponible en <http://www.uv.mx/bdie/files/2014/08/LibroCompetencias.pdf> (pp. 1-44).

- Vallejo, M.I (2006). Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. La Tarea, revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco, Núm 19. Recuperado el 21 de octubre de 2010, de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mivallejo19.htm>
- Valverde, A. (2016). Levantamiento de la Cruz de dionisia en la colonia Guerrero, Ciudad de México. Escuela Normal Superior de México. Vita Brevis. Revista electrónica de estudios de la muerte.
- Velasco, C. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). Revista Iberoamericana de Educación de Adultos, vol. 37, núm. 2, julio-diciembre, 2015. Pp. 84-102. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924006.pdf>
- Vergara, F. M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. Revista CUMBRES, 2(1) 2006: Pp: 73-99.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Recuperado en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Viñao, A. (2004). *Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada*. En Revista española de pedagogía. Año LXII, n° 228, mayo-junio 2004, 279-304.
- Vite, V. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible. Sistematización y Reconstrucción de Experiencias. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México. Recuperado en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27058155002/html/index.html>
- Viveros, J. (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas. Revista Electrónica Educare, vol. 20, núm. 2, 2016, pp. 1-26. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194144435017.pdf>
- Vonk, J.H.C. (1996). Una base de conocimientos para mentores de profesores principiantes: resultado de una experiencia holandesa. En: R. Mcbridge (ed.). Política de formación docente. Pp. 112-134. Londres: Falmer Press.

- Weiss, E, Block, S, Civera, A, Dávalos, Amira, y Naranjo, Gabriela. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 349-374. Recuperado en 14 de junio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200349&lng=es&tlng=es.
- Winnicott, D. (1993). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé.
- Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.
- Zolla, Carlos y Zolla Márquez, E. *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. México, UNAM, 2004.

ANEXO 1. Se muestra sólo una parte de un registro ampliado

REGISTRO DE OBSERVACIÓN AMPLIADA

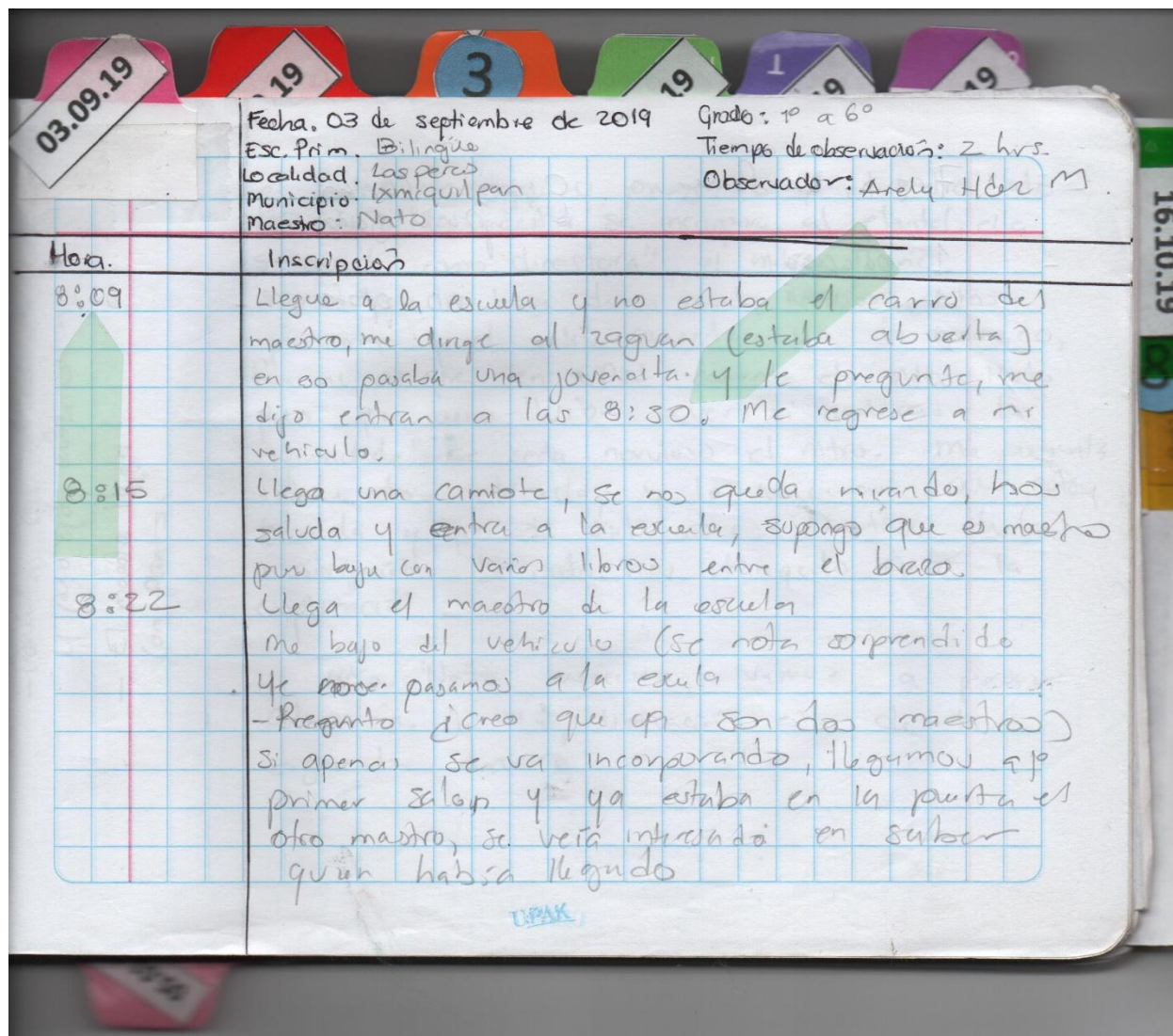
O1 Epb.MN 03-09-19 AHM18

Fecha. 03 de septiembre de 2019
 Esc. Prim. Bil. Lucha y libertad
 Localidad. Las peras
 Municipio. Ixmiquilpan
 Maestro "Nato"
 Grado. 1° a 6°
 Tiempo de observación. 1:30
 Observador. Arely Hernández Mendoza

Hora	Inscripción (lo dicho y hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias factuales, conjeturas y categorías empíricas derivadas de los patrones de interacción o representación recurrente o excepcionales)
8:09	<p>Observadora. Por cuestiones suscitadas en el centro de Ixmiquilpan, llegue 9 minutos después de las ocho, supuse que encontraría al "Mtro. Nato" ya en clase. Al llegar y no ver el vehículo del maestro, además de que en el trayecto no me encontré con ningún alumno pensé que probablemente no habría clase (aunque ya estaba agendada la visita). Vi que bajaba una niña que calcule tenía 11 o 12 años, no traía uniforme, portaba un vestido blanco y platos en las manos, y como la escuela se encuentra a mitad de cerro, ella iba con paso apresurado, decidí bajar del carro. Observadora: ¡hola!, ¿oye, no sabes si va haber clases? Niña. Mmm no sé - ella siguió caminando- Observadora. ¿Y el "Mtro. Nato"? Niña. Mmm no ha de tardar en llegar (seguía caminando) lo que pasa es que ellos entran a las 8:30 no ha de tardar a lo mejor si llega (Entra a la escuela) Observadora. Observé que el portón blanco de la escuela estaba abierto, pero se veía que no había nadie. Decidí regresar a donde estaba mi vehículo y tomar algunas fotos, como el lugar es frío y había un poco de neblina, decidí subirme al vehículo.</p>	
8:22	<p>Observadora. Se escuchó que venía un carro, y era una camioneta doble cabina de un modelo reciente (supuse que era alguien de la presidencia o el doctor) la camioneta dio la vuelta (la escuela está ubicada justo en una curva que baja del cerro) y se estacionó como a cinco metros de donde yo estaba, cabe aclarar que cuando paso la camioneta, el conductor pareció</p>	

	<p>intrigado en saber quién había llegado, a ver quién era “con extrañeza”, tardó en bajar pero seguía tratando de averiguar quién era yo, bajo de su camioneta y con él varios libros o engargolados, hasta que se acercó pude observar que se trataban de libros de texto.</p> <p>Esta parte me sorprendió, porque es escuela unitaria y entonces me pregunte ¿otro maestro? ¿Habrían cambiado al Mtro. Nato? ¿No me aviso que lo cambiaron? ¿No podré hacer la observación, no creo que el maestro que va llegando me autorice algo que no he platicado con él? El maestro paso nuevamente por donde estaba (yo estaba dentro del vehículo) se me quedo viendo, pero finalmente hizo la referencia de un saludo, la cual correspondí.</p> <p>¡Me quede sorprendida!, trate de hablar por teléfono al Mtro. Nato, pero no había señal, ¿no puede ser que se le haya olvidado? Me puse muy nerviosa. Pero decidí esperar un poco más, finalmente la niña me había comentado que entraban 8:30. Después de que “el maestro” que había llegado también entro a la escuela, aunque ningún niño llegaba aún. Pensé que tal vez la niña que había entrado sólo era para hacer un mandado, pero no la vi salir.</p>	
8:30	<p>Observadora. Después de unos minutos, escucho nuevamente que viene un carro y por el retrovisor observo un Tsuru rojo, vehículo del Mtro. Nato, nuevamente dio la vuelta igual que la persona que había llegado, pero él se estaciono más atrás, también miro a ver quién estaba dentro del vehículo, pero pude inferir que manejaba con prisa.</p> <p>El Mtro. Nato es de aproximadamente unos 58 años, usa bigote, pelo lacio y un poco largo, bajó de su vehículo con una mochila de agarradera -de prisa, por cierto- y con ropa deportiva.</p> <p>Debo sincerarme, ¡cuando lo vi me dio alegría! pero creo que a él no tanto. Cuando baje del vehículo, me miró con “sorpresa” no le pregunte porqué.</p> <p>Mtro. Nato. ¡Buenos días maestra! (lo hace con nerviosismo)</p> <p>Observadora. -Atine a decirle- ¡Maestro me había espantado, pensé que no llegaría!, además vi que llegó alguien más con libros, pensé que es maestro y eso me hizo suponer que ya se había cambiado de centro de trabajo.</p> <p>Mtro. Nato. ¡No maestra! Lo que pasa es que ya me dieron incremento...</p> <p>Observadora. -Me asombré- y dije ¿a poco?</p> <p>Mtro. Nato. ¡Si maestra! Apenas llego ayer...cambio de zona.</p> <p>Observadora. ¡Bueno, pues me da mucho gusto verlo!, ya ve que le comenté que vendría.</p> <p>Mtro. Nato. Pero se nota su nerviosismo ¡ahh pues que bien... pues pásele, bienvenida a su escuela!</p> <p>Observadora. Realmente el maestro estaba nervioso, porque tartamudeaba y sentí que por compromiso me dijo que pasará. Los niños van llegando poco a poco, uniformados con un pants rolo a rallas azul marino y franjas blancas. Otros más pequeños no traían uniforme.</p>	

ANEXO 2. Notas de campo



Cuaderno de notas de campo.

ANEXO 3. Guion de entrevista

1. ¿Cómo es que usted llega a ser docente?

Hablar de su origen,

¿Cómo era su familia?

¿En qué condiciones socioculturales y económicas vivían?

¿Cómo fue su infancia?

¿La situación lingüística cómo fue?

Si sólo hablaba hñahñu ¿qué significado?

2. ¿Cuáles fueron sus experiencias más significativas de su proceso de escolarización?

¿En qué año ingreso a preescolar, primaria, secundaria?

¿Cómo fue ese proceso en cada una de ellas?

¿Cómo eran sus maestros?

3. ¿Qué relación encuentra entre esas experiencias de escolarización y su experiencia como docente?

Lo que usted vivió siendo niño

¿Estudio en una escuela multigrado? ¿Cómo le fue?

¿Qué tan diferente es de lo viven actualmente los alumnos de las Peras?

4. ¿Qué de esas experiencias han permanecido en su trayectoria como docente?

Al inicio de su trayectoria

A 40 años de servicio educativo

5. ¿Cuáles han sido sus experiencias más significativas en las aulas multigrado a lo largo de su trayectoria?

¿Qué factores le fueron favorables?

¿Qué fue lo triste de esa experiencia?

6. Actualmente ¿qué dificultades enfrenta para el desarrollo de su práctica docente en la comunidad de las Peras?

¿Qué factores desfavorables puede identificar?

¿Qué dificultades enfrenta en su práctica docente?

7. ¿Qué opina del servicio educativo que hoy se ofrece a las comunidades enclavadas en contextos indígenas?

Ha habido cambios ¿cuáles son?

A lo largo de sus 40 años ¿qué es lo que ha mejorado?

¿Cómo se siente como maestro?

¿Cómo se ve con los que fueron sus maestros?

8. ¿Qué se puede hacer y debe hacer para mejorar el servicio?

Autoridad federal

Autoridad estatal

Autoridades a nivel de zona escolar

Escuela

Comunidad

9. Respecto a los programas de evaluación de los docentes y de la práctica de los docentes

¿Qué opinión tiene respecto a los cursos de inducción a la docencia?

¿Qué modificaciones haría?

La función de los centros de maestros

¿Respecto al programa de carrera magisterial?

ANEXO 4. Primeras interpretaciones de los registros

<p><i>¿Quitar bien con los detalles?</i></p> <p><i>Para él es muy importante quedar bien con los detalles?</i></p>	<p>Mtro. Nato. Bueno tuvimos eso como de ejemplo, ¿si tuvimos teoría antes de pasar a la cancha? ¿Si tuvimos teoría antes de entrar a la cancha?</p> <p>Alumno. ¡Noo!</p> <p>Mtro. Nato. ¿Sí o no?</p> <p>Alumnos. (Silencio)</p> <p>Mtro. Nato. (Molesto) ¿No tuvimos teoría?</p> <p>Alumnos. (en coro) ¡Siii!</p> <p>Mtro. Nato. ¿Entonces? ¿Por qué nos falló? ¿Qué paso? Sí, bueno, si tuvimos porque, él día miércoles, jueves, les di sus hojitas para que ¿para qué? (molesto)</p> <p>Alumna. ¡Para que leamos!</p> <p>Mtro. Nato. Para que estudiemos ¿qué? ¡Para estar preparados! ¿Si? ¡Para que estuvieran preparados! Es como el escolta, la escolta, el viernes, estuvimos hablando de teoría y hoy lo demostraron ¡un poquito! ¡Gabriel! ¡Por favor ahí está el botecito para tu chicle! ¡Por favor déjalo ahí! (molesto)</p> <p>Gabriel. (Se para y con la cabeza baja va y tira su chicle al bote de basura)</p> <p>Mtro. Nato. ¡Te pasaste con el chicle!, ¡me di cuenta cuando, ya ibas a la mitad de la formación!... ¡dije que tal que se ahoga con el chicle, ehh! ¡Entonces! (Se dirige con el grupo) ¿qué es lo que nos falló muchachos? Pero bueno, esperemos que, en la siguiente, ¡lo hagamos bien! ¿Si? ¡Edwin!, ¡Edwin no te agüites!, ¡no te agüites!</p> <p>Edwin. (Parece no interesarle lo que dice el Maestro, él está jugando con la plastilina, está modelando un muñeco)</p> <p>Maestro. Nato. ...sé que los nervios, son los nervios que te, que puede ser que te...ataco un poquito, ¡pero no! ¡Vamos a ser un poquito más responsable en eso! ¿Si? Ehh eso es lo que les quiero comentar, como resultados de lo que vimos en ¡loss honores! ¿Qué te paso a ti, con esa lectura? -le dice a una alumna y la toma dela cabeza- ¿qué te paso?</p> <p>Alumna. ¡Es que se me olvida!</p> <p>Mtro. Nato. ¡Pues sí! ¡Pues sí! Pero debemos echarle ¡ganar! ¿Si? ¡Bien! Vamos a olvidar lo que paso, ¡ya es historia! ¡Ya quedo como historia! ¡Ya los que van a ser</p>	<p><i>Nada sirvieron los ensayos. ¿Cómo preparó los honores?</i></p> <p>Les esta recriminando que no se prepararon, ¿Cómo preparar los honores a la bandera, para que no haya errores?</p> <p>Él estuvo desganado</p> <p>Los presentes aplaudieron desganados.</p> <p>Una actividad práctica es exitosa cuando la preparación es solo "teórica"?</p> <p><i>Ensayo?</i></p> <p>El ya olvidó que él también se equivocó, cuando escribió niña en lugar de niño. La excelencia para quien, la excelencia como <i>Teoría, ensayar lo escolta?</i></p> <p>Preocupado por la imagen. ¿Uno de sus alumnos masticó chicle durante toda la ceremonia?</p> <p>Solo cuentan los errores de los otros. Edwin marcó un error a su profesor</p> <p>¿También molesto por que la niña deletreo? ¿Es la niña que mejor lee de ese grupo, después de Edwin?</p> <p>No hay conexión</p> <p>En ningún momento dejó que los niños hablaran, con respecto a los errores cometidos.</p> <p>Vamos a olvidar lo que paso, ¡ya es historia! ¡Ya quedo como historia!</p> <p>El repaso y la teoría, donde quedan que suede con los niños</p> <p>Falta disciplina meauto</p> <p>Es importante el disciplinamiento</p>
--	--	---

ANEXO 5. Cuadro. Categorías sociales y patrones emergentes

CATEGORIAS SOCIALES Y PATRONES EMERGENTES

Nota. Reestructurar el Cuadro...

a. Acción discursiva fuera del aula

Categorías sociales	Patrones emergentes
<p>¡Hasta luego!... ¡Ayúdense! ¡José!... ¡José!... ¡ayúdale a levantar libros... que tiraron por ahí! (se dirige conmigo) Me voy a preparar... para lo de los honores...</p> <p style="text-align: right;">O2 Epb.MN 09-09-19 AHM5</p>	<p>Autoridad y discurso</p> <p><i>Ojo...</i></p> <p><i>Revisar, debe estar todo el fragmento discursivo...</i></p> <p><i>No fragmento.</i></p>
<p>Tenemos que... respetar nuestros símbolos patrios, entonces...</p> <p style="text-align: right;">O2 Epb.MN 09-09-19 AHM16</p>	
<p>Recibamos, recibamos a nuestra Bandera, que, que, es ¡la más alta representación de nuestra Patria! ¡Atención! ¡Firmes ya!</p> <p style="text-align: right;">O2 Epb.MN 09-09-19 AHM17</p>	
<p>Bueno como recomendación, pues nuevamente, hay pedacitos de basura en el patio, hay pedacitos, pero... esos pedacitos es por culpa de nosotros, ya hemos dicho otras veces que, nadie les evita que se compren una golosina, un chicle oh algo que tenga envoltura, lo pueden hacer, pero... siempre y cuando la basura lo pongan en un lugar seguro, ¡si está bien!</p> <p style="text-align: right;">O2 Epb.MN 09-09-19 AHM24</p>	
<p>Mtro. Nato. También ehh... observaba durante la semana que hay niños, que hay niños que... juegan con la fruta, están maltratando las peras, por favor si no quieren comer, si no lesss... sé que van a decir... de peras nos sobra y es cierto ¡afortunadamente! Pero no por ello nos da la, la pues ahora sí que la, la autoridad moral, para desperdiciarlas... por lo menos vamos a dejar que caiga sola, que este ahí, pero no vamos a jugar con ellas, sabemos que todo producto alimenticio es sagrado, ya sé que los tenemos, pero hay otros lugares que pues no... ni siquiera conocen. Entonces vamos a tener ese cuidado y pues para todos y para todas, deseo mucho éxito en esta semana de trabajo ehh esperamos que, que este</p> <p style="text-align: right;">O2 Epb.MN 09-09-19 AHM24</p>	
<p>Mtro. Tino. ¿Qué tiene Maritza? ¿Le duele el estómago? (se dirige a la señora que acompaña a la niña al sanitario)</p> <p style="text-align: right;">O2 Epb.MN 09-09-19 AHM26</p>	<p>Forma de trabajo en la escuela</p>
<p>Mtro. Nato. ¡Híjole!, hemos batallado... hicimos un proyecto para eso...(con cierto pesar)</p> <p style="text-align: right;">O2 Epb.MN 09-09-19 AHM5</p>	
<p>Mtro. Nato. ¡En los salones de secundaria ahora!, enton's... bueno... ya hice el proyecto, ya le dije... a los señores -baja la voz- ... ¡pero no hay dinero en la presidencia!</p> <p style="text-align: right;">O2 Epb.MN 09-09-19 AHM6</p>	

Mtro. Nato. (sonríe) ¡Los mal acostumbre!, eso es lo que pasa... vine a una pachanga el sábado, me invitaron.

O2 Epb.MN 09-09-19 AHM12

Mtro. Nato. Siii... Porque si no este...no pues estoy viendo que mucha de sus personas, de sus gentes de la autoridad, pues si los está, los está apoyando... pero digo neee... pues de ahí de, de aquí a mi casa son 21, 22 minutos...

O2 Epb.MN 09-09-19 AHM12

Mtro. Nato. Siii, sólo es para lo que nos reunimos nosotros, sólo es para que digan ¡sí! o ¡no!, aprueban.

O2 Epb.MN 09-09-19 AHM14

Mtro. Nato. Siii, sólo es para lo que nos reunimos nosotros, sólo es para que digan ¡sí! o ¡no!, aprueban.

Mtro. Tino. Pues no creo que dure dos horas (se me queda viendo y mueve las cejas, esperando que opine) ¡si ya ve cuanto nos tardamos nosotros! (insiste con la mirada)

Mtro. Nato. ¡Nooo!

Mtro. Tino. ¡Bueno! (mueve los hombros) ¡pues usted ya los conoce!

Mtro. Nato. ¡Pues si... ya los conozco!, no no se tarda, a las once los citamos a los niños, antes si se tardaban, que me daban la historia de cómo había sido... pero ahora ya no...

Mtro. Tino. ¿Así?, como usted diga, ya si van llegando, yo los atiendo ¡Pero eso sí! Que ya lleguen comidos, porque si no, ¡ni modo de regresarlos otra vez!

O2 Epb.MN 09-09-19 AHM14-15

Relación con la comunidad

b. Acción discursiva en el aula

Categorías sociales	Patrones emergentes
<p>Mtro. Nato. ¿Escucharon el coro? ¿Cómo estuvo? O2 Epb.MN 09-09-19 AHM28</p>	<p>Preparación individual y valoración colectiva de una experiencia.</p>
<p>Mtro. Nato. Le damos el aplauso o que le vamos a dar... O2 Epb.MN 09-09-19 AHM28</p>	
<p>Alumno. Falto traer los materiales que nos dijo... Alumna. ¡Si es cierto! Se me olvido traer miii... Mtro. Nato. (interrumpe) ¡Eso ahorita! ¡Eso ahorita! ¡Vamos a platicar! Ustedes ya saben a qué hora nos toca O2 Epb.MN 09-09-19 AHM28</p>	
<p>Mtro. Nato. Ahhh no, no es cierto. Yo también, tuve errores también... pero desde que ustedes empezaron ahh ahh aflojarle, nuestro ce-re-mo-ni-a, nuestro Maestro de ceremonia ¡le aflojo! Porque no sé qué le paso ¿Qué te paso Edwin?</p>	

ANEXO 6. Sentido generado a partir del dato empírico

(1) (2) (3) (4) (5)

CUADRO I.
CATEGORIAS SOCIALES Y PATRONES EMERGENTES

Atención simultanea a los diferentes grados	Tratamiento de contenidos	Precariedad del equipo	Libro de texto como único material didáctico	Secuencia de actividades en los diferentes grados	Falta de preocupación del maestro por el desinterés de los alumnos	Patrones emergentes
Categorías sociales						
<p>Mtro. Nato. Bueno, todos esos son, los cuidados que debemos utilizar en una biblioteca ¿sale? ¡Ahora! ... espérenme tantito ustedes -se dirige a los de tercero-. Haber los de quinto ¿qué vimos? ¿Qué vimos? Sss (les dice a los de tercero) ¡Tantito! ¿Qué vimos Gabriel? ¿De qué se trató el tema que vimos? ¿Cuándo vimos los de...? Cuando ellos vieron lo de la biblioteca, pero ¿ustedes? O2Epb.MN09-09-19AHM 33</p> <p>Mtro. Nato. ¿Qué vimos? ¿A ver tercero qué vieron?</p>	<p>Mtro. Nato. ¡No saquen sus libros! ¿Qué nos toca? Alumnos. (En coro) ¡español! Mtro. Nato. (estaba parado al centro del aula y se dirige a donde está el cañón y se sienta) ¡español!, ¿se acuerdan que vimos la semana pasada? Alumnos. Siii -en coro y con desgano-. O2Epb.MN09-09-19AHM 32</p> <p>Mtro. Nato. ¡Un reglamento, para la...! Alumnos. ¡Biblioteca! Mtro. Nato. ¡Si! ¿escucharon quintos y sextos? ¿Si escuchamos? ¡Bien!... la biblioteca, desafortunadamente, no podemos...decir aquí en la comunidad tenemos una biblioteca, comunitaria, municipal o lo que fuera ¡todos tenemos una mini biblioteca! ¿Qué tenemos ahí! (Señala el mueble de lado derecho) o qué tenemos los libros allá abajo ¿sí? Y ahí nos</p>	<p>Mtro. Nato. Ya trabajo con la página del libro en el internet y ahí los chavos, les explico... O2Epb.MN09-09-19AHM11</p> <p>Observadora. El maestro prende su computadora, prende el cañón... se ve que abre google y en el buscador "libros de texto" O2Epb.MN09-09-19AHM 34</p> <p>Mtro. Nato. ¿Estamos listos? (El Maestro continúa buscando el libro, tardó en cargar el archivo) O2Epb.MN09-09-19AHM 34</p> <p>Mtro. Nato. (Se apaga el cañón) ...</p>	<p>Mtro. Nato. Se ubica en la página 13 del libro de texto de español. Actividades de Tercer grado. ¿Ya estamos aquí? ¿Ya? O2Epb.MN09-09-19AHM 34</p> <p>Mtro. Nato. - Sigue hablando- ¡quedamos que íbamos a contestar! Dice ¿cómo están organizado el contenido? ¿Cuál es el contenido que aparece por reglamento, del, del la escuela? Aquí tenemos... ¡quedamos que íbamos a observar! ¿Cómo está organizado? Dice... haber Edwin lee...estos dos rengloncitos (le señala los</p>	<p>Alumno. ¡Yo ya contesté! Mtro. Nato. - Sigue hablando- ¡quedamos que íbamos a contestar! Dice ¿cómo están organizado el contenido? ¿Cuál es el contenido que aparece por reglamento, del, del la escuela? Aquí tenemos... ¡quedamos que íbamos a observar! ¿Cómo está organizado? Dice... haber Edwin lee...estos dos rengloncitos. O2Epb.MN09-09-19AHM 36</p> <p>Mtro. Nato. Ahí dice la teoría que vimos el día jueves ¡vimos! Donde ya nos dan algunas sugerencias, para que ustedes solo,</p>	<p>Alumno. Acá yo ya terminé Alumno. Si yo también Alumna ¿hasta acá? Alumno. Pero no tienes estos dibujos. Alumno. Yo lo lei todo Mtro. Nato. ¿Ya comenzamos? Alumnos. ¡Ya! ¡Aquí estamos! ¡Quedamos...! Alumnos. ¡Yo ya lo hice! ¡Yo también! Mtro. Nato. (sigue hablando) ¡El día viernes! Íbamos a checar estas actividades que nos presenta ahí. Dice ¡contesten qué! ¿Contesten qué? O2Epb.MN09-09-19AHM 35</p> <p>Alumno. ¡Yo ya contesté!</p>	

Falta retrabajar esta lista de patrones
 * Solo es guía para trabajar con los Cuadros.

Lista de patrones emergentes 2

Jerarquizado (tentativo)

Ritmo?

<p>Acción discursiva fuera del aula</p> <p><i>Función directiva Caso x tomar las decisiones. Las secuencias de secuencias de</i></p>	<p>1. Formas de trabajo en la escuela: una escuela que atiende de preescolar a secundaria y autoridad y discurso</p> <p>2. Relación con la comunidad: gestión y equipamiento de la escuela y uso de equipo</p> <p>3. Intersubjetividad</p> <p>4. La presencia de la observadora</p>
<p>Acción discursiva dentro del aula</p> <p><i>El libro como único material didáctico Silencio de los alumnos Jalar el andas de las consignas Complejidad en las consignas</i></p>	<p>Preparación individual y valoración colectiva de una experiencia</p> <p>Atención a los diferentes grupos <i>Simultáneo</i></p> <p>Problemas de discusión</p> <p>Uso de preguntas - Simples</p> <p>Consignas recurrentes <i>no dadas</i></p> <p>Avances en el tratamiento de los contenidos</p> <p>Calidad del equipo y beneficio de las tics. <i>Precaución</i></p> <p>Control</p> <p>Persiguiendo el "cómo". Repaso, teoría, Repetición</p> <p>Tratamiento de los contenidos</p> <p>El docente fuente de información no solicitada</p> <p>Deseñados de los alumnos</p> <p>Secuencia de los actos en</p>

Relación = el 0 y el 0

Tensión y suspensión de las rutinas

los dif. grupos

CUADRO 1.
CATEGORÍAS SOCIALES Y TEMAS GENERALES

LA TOMA DE DECISIONES DESDE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LA ESCUELA	MODOS DE SEGUIMIENTO A LAS NECESIDADES DEL ESTABLECIMIENTO	FORMAS DE TRABAJO EN LA ESCUELA QUE ATIENDE DE PREESCOLAR A SECUNDARIA	TRATAMIENTO DEL CONTENIDO A TRAVÉS DE LA ATENCIÓN SIMULTÁNEA DE LOS GRUPOS	EL USO MAYORITARIO DEL ESPAÑOL	EL TRATO DEL MAESTRO HACIA SUS ALUMNOS
<p>Señora. (pasa con su hija para preescolar) ¡Buenos días!</p> <p>Maestro Nato. ¡buenos días!</p> <p>Observadora. ¡buenos días!</p> <p>Maestro Nato. ¡Si! (ve su reloj) de a rápido se va la hora, (se dirige con los alumnos que hacen el aseo) <u>apúrense que les quede bien, les queda un minuto.</u> (Se escucha música) ¡no la maestra luego se tomó de a deberás los acuerdos! (la maestra de secundaria ya está ensayando un bailable) <u>¡de los acuerdos de ayer, ya van a ensayar luego, ya van a practicar...!</u></p>	<p>Maestro Nato. <u>Estamos aquí en la vida escolar</u></p> <p>O.6. P. 22</p> <p><u>... eso es lo que tenemos... que vivir como escuela</u></p> <p>O.6. P. 23</p> <p>Maestro Nato. Viene de Cerro Gordo ¡bueno! Creo que los demás les fue bien ¡Edwin! Bueno ayer nos fue un día medio ¿qué?</p> <p>Maestro Nato. Bueno porque no traje cinturón, pero ya están avisados y anticipados para que se porten mal...</p> <p>Maestro Nato. ¡Miriam! <u>De veras vienes con las ganas de...no pelarse el día de hoy ¿si? ¡Si o si!</u></p>	<p>Maestro Tino. (abre la puerta de manera sigilosa) lo interrumpo tantito maestro</p> <p>O. 7. P. 15</p> <p>Maestro Nato. (después de cinco minutos, abre la puerta)</p> <p>O.7. P. 16</p> <p>Comité. Toca la puerta</p> <p>Maestro Nato. (Sale del salón, se escucha que platican, pero se acerca otro señor, entra al salón y se ubica en su lugar) ¡Más trabajo!</p>	<p>Alumnos. <u>¡Con la tarea!</u></p> <p>Maestro Nato. <u>¡Si con la tarea! ¡Órale!</u></p> <p>Alumnos. (Buscan su cuaderno, algunos se paran, hay movimiento de butacas) Maestro déjenos operaciones, ¡sí! Déjenos doce</p> <p>Maestro Nato. <u>¡No! ¡Quedamos que ya les quedó claro! ¿No?</u></p> <p>Alumno. ¡No! Pero nos falta unos</p> <p>Maestro Nato. <u>¡Bueno! Ese que falta, ya me toca hablar con él</u></p> <p>O.6. P. 25</p> <p>) ¡x lo que sucede en la vida! ¡Si! ¡Rápido Gabriel! Sale... <u>hacemos un círculo ahí. (señala</u></p>	<p>Gabriel. ¡No! Se cayó ella y la Miriam y el Fredy también</p> <p>O.6. P. 12</p> <p>Maestro Nato. Ayer estuvo feo, feo, y les digo no vayan a meter sus manos, porque en esa escuela que le platico también, un lunes que hacia ¡mucho frio!...</p> <p>O.6. P. 26</p> <p>Maestro Nato. ¡Pues yo! ¿Quién va a mejorar mi letra?</p> <p>Maestro Nato. Pues yo, siempre es yo, porque hay veces decimos.</p>	<p>Señora. <u>Si y también sobre la situación de Pablo</u></p> <p>Maestro Nato. <u>(Ve a Denis y a Pablo) Pues Pablo...</u></p> <p>O.6. P. 13</p> <p>Maestro Nato. <u>¡Sale! Ustedes van a ser las tres, las tres</u></p> <p>Observadora. Las alumnas hacen gestos de descontento, parece que no quieren trabajar con Denis</p> <p>Maestro Nato. Bueno, entonces me vas a ayudar (se dirige con Denis) a escuchar sus frases. <u>O.7. P. 10</u></p>

ANEXO 7. Cuadro de categorías sociales, propias y teóricas

1. LA GRAMÁTICA DE LA VIDA ESCOLAR EN EL ESTABLECIMIENTO QUE ALBERGA A LAS TRES ESCUELAS

1.2. La toma de decisiones del maestro Nato desde su experiencia

¿Qué está sucediendo?

La toma de decisiones del Maestro Nato tiene que ver con su experiencia en la que se observan tres rasgos fundamentales; la importancia de sentirse reconocido y valorado por su trabajo que realiza a partir de su permanencia en la comunidad, lo que pone al centro a los padres de familia, sin embargo a pesar de que los padres de familia avalan las propuestas del maestro, surgen también conflictos con el comité de la asociación de padres de familia en razón a las ausencias constantes y que justifica en razón de la doble función que desempeña. Además de asumir que uno de los medios para el “progreso” del establecimiento tiene que ver con el dominio del español y de esta manera ser tomados en cuenta en las dependencias a donde acudan.

Categoría propia	Categoría propia	Categoría propia
La importancia del auto reconocimiento en la comunidad	Las ausencias constantes del maestro generan desacuerdos	El uso de la lengua hñahñu negada en la escuela
<i>Categoría social</i>	<i>Categoría social</i>	<i>Categoría social</i>
<i>Cuando estaba solo no iba a cursos ni nada de esas cosas ¡Porque queda uno bien de un lado y mal del otro!</i>	<i>A esto le llaman ¡descarga administrativa!</i>	<i>¡No porque hablemos Hñahñu no podemos!</i>
<i>Categoría prestada</i>	<i>Categoría prestada</i>	<i>Categoría prestada</i>
<p>“Autoestima y auto concepto docente” Sebastián, V, H (2012) analiza las “diferencias” de autoestima y auto concepto docente y presenta algunas definiciones. Menciona que el auto concepto y la autoestima son componentes esenciales de la personalidad y plantea de forma sintética, el auto concepto equivale al conocimiento que alguien tiene sobre</p>	<p>“Malestar docente” El asunto del malestar docente tiene que ver con la manera en que el maestro da significado a las situaciones problemáticas que enfrenta en lo que hace. Cabe destacar que la docencia no es tarea sencilla, implica el cumplimiento de acciones no solo curriculares, sino administrativas y socioculturales, por ser justo</p>	<p>“Pasar por la escuela” Czarny K, (2012) Hace diferentes estudios respecto a niños hablantes de lenguas indígenas y que mientras van a la escuela de su comunidad, se les pedía que no hablaran su lengua indígena que hablaran español. En ese sentido pone al centro la pregunta ¿Por qué se niega el uso y presencia de lenguas indígenas? Y a partir de los</p>

<p>sí mismo y la autoestima se refiere al valor que la persona se atribuye a sí misma.</p> <p>De manera más específica menciona que la autoestima es vulnerable, por tanto, la autoestima se construye, se va formando desde diferentes aspectos propios de la persona y su realidad interna y externa, aspectos que no dejan de pasar por los niveles reflexivos y de discernimiento, generando el auto reconocimiento de sus virtudes, dones y talentos, así como de sus propias limitaciones.</p> <p>De ahí que el reconocimiento de su propia valía, constituye el juicio personal de lo que es en sí mismo, en ella está involucrada la responsabilidad de lo que es y de lo que hace. El ser y hacer son manifestaciones de su identidad.</p> <p>En ese sentido Sebastián, V, H (2012) recupera a Franco Voli (1998) para explicar que existen 5 componentes básicos de la autoestima; seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia.</p> <p>Mientras que el autoconcepto docente se define para Sebastián, V, H (2012) recuperando a Wylie (1961) quién menciona que la conducta se ve influenciada no sólo por el pasado y por las experiencias presentes, sino además por los significados personales que cada individuo atribuye a su percepción de esas experiencias.</p>	<p>una profesión de interés para todos es también una labor muy observada.</p> <p>En ese sentido la multiplicidad de funciones que, desde el ámbito de la estructura educativa y de la sociedad, debe desempeñar, provoca la ambigüedad en el rol del profesional y malestar.</p> <p>De acuerdo a Ander-Egg (2005) el malestar docente se manifiesta cuando el docente tiene agotamiento emocional y físico, presentando estrés, desencanto hacia su trabajo y sintiendo que la profesión que ejerce no sirve de mucho; implica una serie de aspectos que, desde la visión docente, pueden generarle incomodidad.</p> <p>Y cuando llega al límite de sus posibilidades, es cuando están enfermos del “síndrome quemado”.</p> <p>Para el autor, sentir que lo que hacemos es útil y sirve para algo, da fuerzas para trabajar, aun en situaciones poco favorables. Pero la sensación de fracaso y frustración profesional va deteriorando al docente, que se vuelve desilusionado, apático, desmotivado. Este desgaste emocional y fatiga física es para algunos la enfermedad profesional de mayor prevalencia en la docencia.</p>	<p>estudios realizados señala el modo convulsivo y violento para acceder a la escolarización. Y la noción de “acceder” a la que alude no remite a poder estar en el sistema educativo, sino justamente a estar negando y ocultando las diversas adscripciones culturales y lingüísticas de las que provienen usuarios del sistema; y esto debido al imperante racismo adaptado que han vivido y viven, para esta discusión, miembros de las comunidades indígenas.</p> <p>Desde esta perspectiva la autora reconoce que el tema sobre escuela y pueblos indígenas lleva una ruta paralela a la presente en el sistema educativo general (no dirigido a indígenas), tanto en la ejecución de las políticas educativas como en los debates pedagógicos.</p> <p>Ya en otro estudio Czarny K, (2007). Reformulo la metáfora, <i>pasar por la escuela</i>, que abre a la comprensión de procesos <i>complejos</i> como el de la escolaridad para miembros de comunidades como la triqui migrantes.</p> <p>El estudio documenta el valor social que adjudican al acto de asistir a la escuela y, al mismo tiempo, muestra que éste no se construye sólo por el acceso a los saberes de escritura que la caracterizan sino más bien por los significados locales que la comunidad asigna al pasaje por la institución.</p>
---	--	--

<p>Ese mundo personal privado del individuo es el que más influye sobre su conducta.</p> <p>Por tanto, el auto concepto está dado por los significados personales que cada sujeto atribuye a la percepción de sus experiencias, de este modo, el comportamiento es consecuencia de lo que creemos de nosotros mismos. Finaliza el autor mencionando que el docente realiza la conceptualización de “sí mismo” desde las múltiples experiencias vividas. Ser consciente de manera reflexiva y comprensiva de sus experiencias, le ayudará a morarse desde lo que quiere y está llamado a ser. Habrá actitudes que deberá aprender en su camino a su realización.</p>	<p>De acuerdo a la perspectiva del autor los factores que producen ese malestar docente, tiene que ver con el “síndrome del quemado” que se ha caracterizado por el agotamiento emocional que tienen que ver por distintos factores, que son la sumatoria de micro situaciones estresantes no sólo de carácter laboral, también inciden los problemas personales y características de personalidad.</p> <p>Resulta entonces que un acontecimiento que es “la gota de agua que colma el vaso” y desata todos los desequilibrios latentes. Que tiene que ver; los educadores han ido perdiendo status, tienen la sensación de una especie de vaciamiento de su rol como docentes, falta de reconocimiento económico, ambiente laboral poco gratificante, presión psicológica más o menos constante de algunos padres que los responsabilizan más allá de la propia tarea que tienen como maestros.</p> <p>Ander-Egg (2005) concluye mencionando que el hecho de que hay docentes emocionalmente cansados, significa que hay personas que sufren, y que este sufrimiento produce en los docentes un deterioro humano.</p>	<p>Puntualiza, además que, el acceso a distintos y mayores niveles escolares en el sistema general de aquellos miembros de comunidades indígenas que lograron sortear todos los obstáculos que ese acto implica –dominar el español, esconder la identidad, olvidar en muchos casos las lenguas, etcétera–, ha ocurrido y eso se vincula con la acción de migrar.</p>
Dato empírico	Dato empírico	Dato empírico
<p>Mtro. Nato. ¡No maestra! Lo que pasa es que ya me dieron incremento...</p> <p>Observadora. -Me asombré- y dije ¿a poco?</p> <p>Mtro. Nato. ¡Si maestra! Apenas llegó ayer... cambio de zona.</p>	<p>Mtro. Nato. ¡La verdad ando muy apurado!, con toda la documentación que se tiene (lo dice con cierto pesar), de hecho ¡fíjese! Han suscitado ¡muchos movimientos! y bueno pues ya tengo un nuevo elemento.</p>	<p>Observadora. Llega una señora de edad avanzada, con falda larga, blusa blanca, un ceñidor y un rebozo que cubre su cabeza, zapatos de hule y calcetas, trae dos cartulinas en color rosa y amarillo.</p>

<p>O1 Epb.MN 03-09-19 AHM04</p> <p>Pero pues también se han hecho movimientos que no están bien ¡pero bueno! Por eso decidí mejor quedarme.</p> <p>Por ejemplo, <u>¡yo ya no le creo a la supervisora en los consejos técnicos!</u> (lo dice con énfasis) <u>¡siempre le he dicho lo que necesito!</u> <u>¡Apoyo para el grupo! Y ahí en los “Cetes” ¡como si de a deberás!</u> en los productos que solicita ¡yo he puesto lo que quiero!, las actividades programadas y ¡ni las lee!</p> <p>El curso pasado ¡al final! pidió las fechas de las clausuras y si me molestó, porque yo le dije ahí ¡en la reunión de directores! que yo le entregué la fecha desde inicio y pues por eso me doy cuenta que ni lee.</p> <p>O1 Epb.MN 03-09-19 AHM10</p> <p>Mtro. Tino. (Le dice al Mtro. Nato) ¡entonces ahí le encargó a mis alumnos por fa!</p> <p>Mtro. Nato. ¡Si! (le responde, ahora se dirige conmigo) ¡ya le dije! (señalando al maestro Tino) que se porte bien, porque si no ¡no respondo!, o bueno... ¡que los únicos días que se puede portar mal son lo martes y los jueves!</p> <p>Observadora. ¿Por qué?</p> <p>Mtro. Nato. <u>¡Pues porque son los únicos días en que no traigo cinturón!</u></p> <p>O1 Epb.MN 03-09-19 AHM 13</p>	<p>O1 Epb.MN 03-09-19 AHM 08</p> <p>Mtro. Nato. También la invitaba a eventos que organizaba ¡ahí en las reuniones de directores! pero yo creo decía <u>¿cómo en esa escuelita van hacer esas cosas?, ¡pero como ni viene! pues ¡para qué? Ahora los hago, pero ya no la tomó en cuenta,</u></p> <p>O1 Epb.MN 03-09-19 AHM 10</p> <p>Mtro. Nato. ¡No maestra el viernes no puedo tengo una salida personal!</p> <p>O1 Epb.MN 03-09-19 AHM 11</p> <p>Observadora. (Al salir hay varios niños como de 6 o 7 años, también está el Maestro Tino, nos acercamos y observó que hay padres de familia en su salón) ¿Tiene reunión?</p> <p>Mtro. Tino. ¡Si!</p> <p>O1 Epb.MN 03-09-19 AHM 12</p> <p>Maestro Nato. Pues... me fui y cuando regresé ya estaba aquí, no es que te hemos estado llamando y llamando y le digo <u>¡es que no tenemos luz!</u></p> <p>O3 Epb.MN 20-09-19 AHM 18</p>	<p>Abuelita 1. “qui dee axä ajuää” (lo hace con cada uno y de mano y se dirige con el Maestro Tino) Hatsi xanäthe, xi da hä ko nte gi mpefi ga api ma ʼbeto...</p> <p>Mtro. Tino. (la interrumpe) ¡Démelo!, ¡démelo! (Le quita las cartulinas)</p> <p>Mtro. Tino. (se dirige a nosotros) <u>Ya le dije a la señora, que no me hable hñahñu</u> o ya le dije a la señora que me va a tener que enseñar hñahñu, porque ¡yo no le entiendo y yo... le voy a enseñar español, porque ella no lo entiende!</p> <p>Mtro. Nato. (interrumpe) ¡Y así todos aprenden! (en tono burlón)</p> <p>Abuelita 1. Se tapa la boca con su rebozo, tal vez sin comprender lo que le dice el maestro se ríe, pero apenada.</p> <p>O1Epb.MN03-09-19 AHM13</p> <p>Abuelita 2. Xahnäte, pundgagi di xaxai, da ehe ga ñ’ani te pefi mä xampate. Nsäntho di ñ’ani ‘bu bi hyoka ra ‘befi pe ena ge inte tsokui do hyoki</p> <p>Observadora. El Mtro. Nato, la toma del hombro y la lleva por la puerta de donde salió la maestra de la telesecundaria y le contesta en hñahñu.</p> <p>Mtro. Nato. Nde gua ehe ga ñähü...</p> <p>O1Epb.MN03-09-19 AHM15-16</p>
---	--	--

ANEXO 8. Cuadro. Cierre de las actividades

Observaciones	Revisar en el cuaderno las producciones y tareas	Mostrar productos	Retroalimentación
O4 Epb.MN 25-09-19 AHM32	<p>Alumna5. Maestro tenemos mucha tarea...</p> <p>Alumna. ¡Ah sí! de cómo nació la Escuela...</p> <p>Maestro Nato. Eso lo tenemos que revisar también ¡hoy!</p> <p>Alumna3. También el de Hñahñu, ¡Ah! y los otros trabajos que nos dejó el otro maestro, cuando se fue...</p> <p>Maestro Nato. ¡Ah sí! Me dijo, que les habían dejado un trabajo... ¡entonces! Pásenme primero su cuaderno qué escribieron.</p> <p>Alumna. Le dijimos que nos fuera calificando y nos dijo ¡que no! Que mejor Usted</p> <p>Maestro Nato. Si porque no le alcanzaba el tiempo (se sienta en su lugar)</p> <p>Alumnos. Se paran a dejar su cuaderno y ahí se quedan para ver cómo califica.</p> <p>32</p>	<p>Maestro Nato. ¿Ya? ¿Ya se te acabó lo que escuchaste? (Se dirige a Eder)</p> <p>Eder. No contesta</p> <p>Maestro Nato. ¡Échale ganas! ¡Échale ganas!</p> <p>Alumna3. Profe. Yo ya hice este poquito</p> <p>Maestro Nato. (se acerca y ve lo que escribió)</p> <p>Alumna5. Maestro, yo ya se me acabo lo que pienso...</p> <p>Maestro Nato. Mmm</p> <p>Alumna6. Yo ya</p> <p>Maestro Nato. ¿Ya? Nada más que termine tu compañero</p> <p>19-20</p> <p>Maestro Nato. ¡Bien! ¡Vamos a dejarle ahí! Porque creo que ya les acabo su cuaderno...</p> <p>Alumno3. ¡Espéreme!</p> <p>Maestro Nato. Su lápiz</p> <p>Alumno3. ¡Yo si mire! ¡si se acabó! (muestra la punta de su lápiz)</p> <p>Maestro Nato. Miren ¡se acabó su lápiz!</p> <p>Alumno. Yo no</p> <p>Maestro Nato. Entonces por qué te tardaste tanto</p> <p>Alumno. (se ríe)</p> <p>Maestro Nato. ¡Hasta ahí! ¡Hasta ahí... este...Denis! Ya está bien... o terminale, para que se escuche bien...ponle su terminación... dele terminación.</p>	<p>Maestro Nato. Ahorita vamos a corregir unas cosas que andan mal, p. 24</p> <p>Maestro Nato. ¡Hay! Ahí estamos en algo mal, 22</p> <p>Maestro Nato. A ver, vamos a comparar... son tres minutos lo que dura ¡pongan a tensión! Y nos vamos a dar cuenta en lo que estamos mal ¿sale? ¡Ya tienen su texto ustedes! (se dirige a donde está la laptop para poner el video nuevamente) ¡ahora vamos a comparar, ¿qué tanto es lo que dice ahí? ¿Qué si es lo que coincide? ¿Qué si es lo que entendimos? ¿Qué es lo que no les quedo en... la cabeza? ¡Por favor pónganle atención! ¡Edwin! Luego después, haces, tú, tú... dibujo ¿sale? Vamos a poner atención ¡Eder! ¡Eder! Escúchalo bien, porque estamos un poquito...complicado</p> <p>Alumnos. Silencio</p> <p>Maestro Nato. Da clic al video nuevamente</p> <p>Video. Duración 3:08 minutos</p> <p>Música...música tradicional.... Los Chinantecos (es el baile de los Chinantecos)</p> <p>Alumnos. Mientras pasa el video, algunos corrigen, otros siguen dibujando y algunos más parecen poner atención al video. 25</p> <p>Maestro Nato. (Da pausa al video) a ver, no es tanto que vamos aprender de los Chinantecos, no es tanto que vamos a describir o a conocer todo lo que nos plantea el texto, o todo lo que nos dice, quién está leyendo (separa de su lugar) ¿no? ¡Aquí lo importante! Es qué</p>

		<p>Alumnos. Platican, pero siguen trabajando en el cuaderno. Maestro Nato. ¡denle terminación! (con voz baja) Alumno. Yyyy ¡fin! ¡Ya!</p>	<p>comprendamos lo que estamos escuchando, ¡esa es la intención! Pero...algunos...si se dieron cuenta...por ejemplo Araceli hablo de números, escucho de cuántos hombres y cuántas mujeres, ¡qué no coincidió exactamente! Pero... lo importante es lo que entendimos, entonces eso es lo que... ese es el objetivo de que hayamos leído este texto, es que llegáramos a comprender ¡todo lo que miramos! ¡Todo lo que escuchamos! ¡Todo lo que platicamos! ¿Sale? ¿Está bien? Alumnos. ¡siii! 26-27</p>
<p>O5 Epb.MN 07-10-19 AHM28</p>	<p>Mn. Lo que deje de tarea, me lo dejan aquí, (señala la mesa en donde está el cañón) dejen su cuaderno de tarea (con voz baja) Alumnos. Buscan su cuaderno y pasan a dejarlo, se amontonan, pero dejan un cuaderno sobre otro para su revisión. Alumno3. ¡Dijo quinto y sexto! Mn. ¿y ustedes? (les dice a los de tercero) Alumna. ¡Estas! ¡Son estas! MN. Ah bueno Alumno5. ¡Esta también maestro! 11 MN. (se va a su lugar y empieza a revisar las tareas) Alumnos. Discuten sobre algunas respuestas, otros escriben, algunos colorean,</p>	<p>MN. A ver ya vamos a leer Alumnos. Si maestro, si maestro MN. A ver Eder te escuchamos ¡escuchen tantito su cuento! ¡Escuchen tantito! ¡Fuerte sí! Eder, (se para y se dirige al centro del salón para hacer la lectura correspondiente) En la química, en la física y en las ciencias, había una vez un niño de la secundaria... ¡un día! Hizo un experimento y se trataba de un pegamento muy usado en todo México pegajoso y todos los niños lo usaban, pero siempre tenían mucho cuidado, diez días después a todos los niños de la secundaria le dejaron una tarea de matemáticas y... al día siguiente... (Se agita al leer) él... siguió la tarea y veinte días después de dejarle una tarea de ciencias, de ciencias naturales y el profe les dijo que hicieron unos equipos y todos levantaron la mano. Mn. ¡guau! ¿Qué les apreció? Alumnos. ¡bien! (aplauden) 24 MN. ¡Bien! ¡Bien! Ahora una niña que está ... Alumnos. ¡Qué está bien pequeña! MN. Noo, noo Alumna. Qué trae cabellos MN. Que trae cabello chinito Alumno. ¡Celina!</p>	

	<p>otros leen. Se escucha mucho murmullo. MN. (se pone los lentes para revisar, después de un tiempo) ¡Ya Edwin! Edwin. No contesta, ni voltea a ver al maestro. Alumnos. Siguen haciendo lo mismo. MN. (sigue revisando las tareas de los alumnos, de a ratos ve lo que hacen los alumnos) 13</p>	<p>Alumna. ¡Celina! Mn. A ver Celina y luego terminamos con el último de esta fila de aquí (alumnos de tercero) Celina. Había un niño que se llamaba Eder y un día fue al cerro y se encontró a una ardilla y se quedó Eder a verlo y nunca nunca había visto a una ardilla y ardilla y sacó su pistola y luego lo mató y un gato se cayó y lo levantó y lo llevó a su casa y lo cocinó y luego y luego su amigo y lo... Alumna. Se ríe Celina. (voltea a ver quién ríe y sigue leyendo) y lo invita a comer ... Alumnos. Se ríen Celina. Y Sergio le preguntó ¿qué comida es esta? Le dijo a Eder y Eder le contestó es de María y Sergio se dijo... qué sabrosa está. MN. ¡Guau! ¿Cierto? Alumnos. ¡Si! MN. ¿Cierto Eder? ¿Cierto Eder? Alumnos. Aplauden Mn. ¡bien! ¡Bien! Na'mas Celina una palabra que nos lastimo mucho... ¿cuál es? Alumnos. La ¡iiii! MN. Vamos a tratar de no pronunciar mucho la ¡i! está bien pero no vamos a repetirlo mucho. Celina. Asiente con la cabeza 26</p>	
<p>O7 Epb.MN 16-10-19 AHM34</p>	<p>MN. ¿Ya? ustedes... dos... ¿ya? Pónganse a trabajar... Alumna. Le muestra el cuaderno al Profe. MN. ¡No, no me enseñen nada todavía! 30 segundos 11</p>	<p>MN. ¿Ya acabaron? (se dirige con otra pareja de alumnos) Alumnos. Muestran sus cuadernos MN. ¡Ahora si lo vamos a ver! Alumnos. Leen en voz alta sus frases, algunas les causa gracia Alumna. Calabaza (en voz baja) MN. (Pasa por donde está la alumna) Calabaza, comió calabaza Alumna. ¡así! (muestra su cuaderno)</p>	<p>MN. Ya escuchamos las dificultades para poder leer, entonces el problema es mejorar nuestra letra, es mejorar nuestra ortografía ¡sí! Porque que problemas tenemos para interpretar, lo que quiere decir a otra persona. Alumnos. Revisan lo que está en el cuaderno 27 MN. ¡Por favor déjenlo, déjenlo! ¡Ahorita o vamos a comentar!</p>

ANEXO 9. El establecimiento de preescolar a secundaria



Fuente. Foto recuperada en el trabajo de campo

ANEXO 10. Honores a la Bandera



Fuente. Foto recuperada en el trabajo de campo.

ANEXO 11. Desfile 20 de noviembre “Las Peras”



Fuente. Foto recuperada en el trabajo de campo.

ANEXO 12. Entrega de ropa usada a los habitantes de la comunidad de Las Peras



Fuente: Foto tomada durante el trabajo de campo.

ANEXO 13. Modificaciones al artículo 3°

Período de expansión del sistema	Modificación	Periodo presidencial	Principales cambios
Periodo neoliberal	Séptima (modificación, junio 10 de 2011)	Felipe de Jesús Calderón Hinojosa	Incluye el respeto a los derechos humanos como otro de los aspectos que debe reformar la educación.
	Octava (reforma, febrero 9 de 2012)	Felipe de Jesús Calderón Hinojosa	Establece que el Estado debe brindar educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Incorpora a la educación media superior como obligatoria. Entre los elementos que debe promover la educación se incorpora el concepto de diversidad cultural y cambia el de “derechos de todos los hombres” por “ derechos de todos ”.
	Novena (reforma, febrero 26 de 2018)	Enrique Peña Nieto	Incorpora la obligación del Estado para cuidar la calidad de la educación obligatoria . Introduce el concepto de idoneidad de los docentes como parte de la calidad educativa. Agrega un inciso para señalar que la calidad se basará en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos . Especifica como sectores interesados en la educación a los maestros y padres de familia . Establece los concursos de oposición para el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o supervisión en educación básica y media superior impartida por el Estado. Incluye una reglamentación específica para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional. Declara la nulidad de nombramientos que no se otorguen conforme a la ley en educación básica y media superior impartida por el Estado. Crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa coordinado por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación como organismo público autónomo.

Fuente. Recuperando parte del cuadro de Trujillo (2015) subrayado propio.

ANEXO 14. Organización de los LTG. Tercer grado. Español

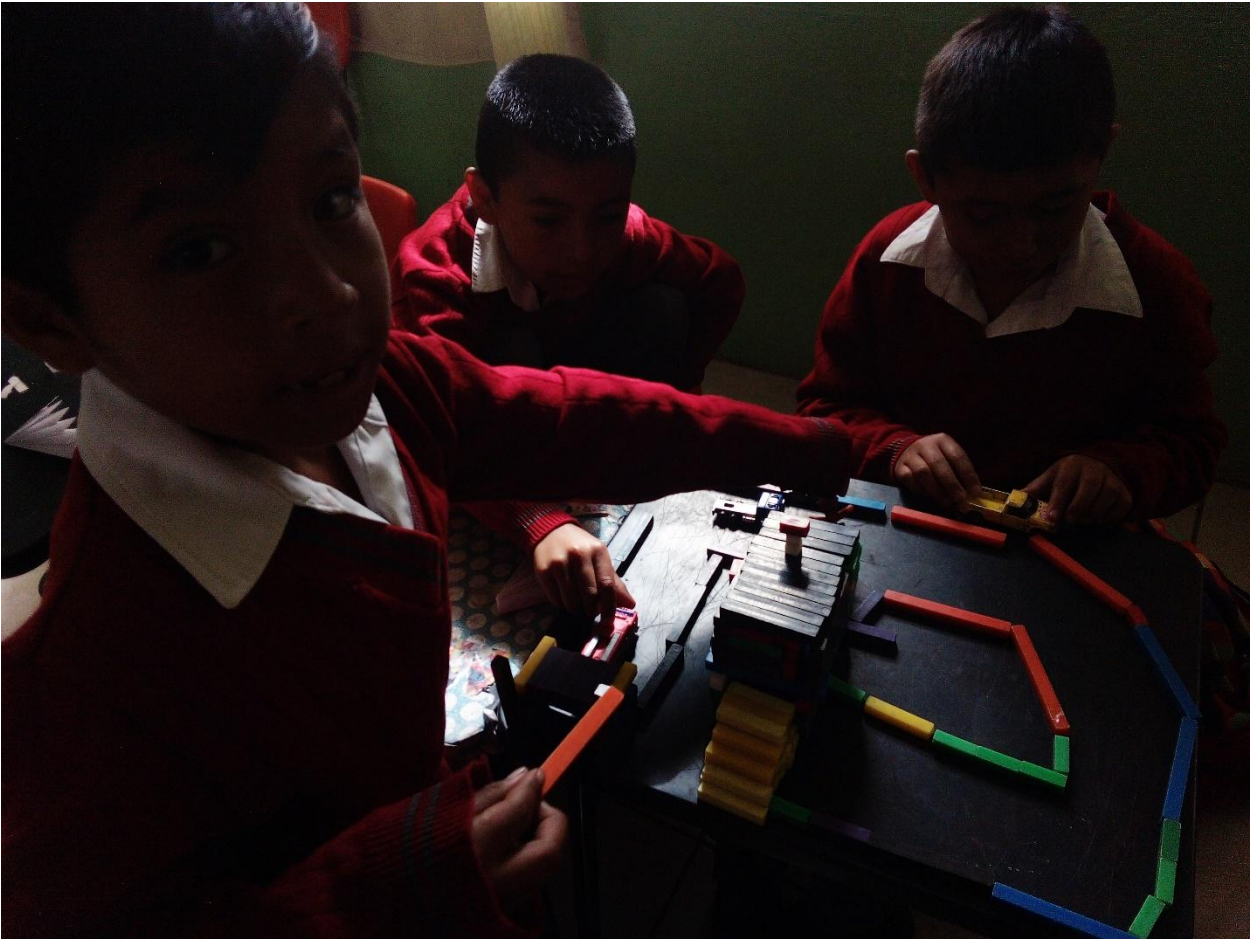
Grado 5°	Bloque I	Habilidades lingüísticas que se desarrollan: leer, escribir, escuchar y hablar.	
Propósito	El propósito de esta práctica social del lenguaje es escribir relatos históricos basados en diferentes fuentes de información para publicarlos en el periódico escolar.	El propósito de esta práctica social del lenguaje es que analices las características de las fabulas y los refranes para establecer sus semejanzas y diferencias.	El propósito de esta práctica social del lenguaje es elaborar anuncios publicitarios de productos o servicios de tu comunidad para publicarlos
Prácticas sociales	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE 1. Reescribir relatos históricos para publicarlos.	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE 2. Analizar fabulas y refranes.	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE 3. Elaborar y publicar anuncios publicitarios de productos o servicios que se ofrecen en su comunidad.
Secuencia de actividades	Lo que conozco Reconstrucción de los hechos Armen la historia de antes, después, finalmente Escriban un episodio Producto final. Publiquen el relato del grupo en el periódico escolar. Autoevaluación: puedo identificar el orden de los sucesos en un relato histórico, emplea dos textos para complementar la información sobre un mismo tema y uso de los nexos temporales en la construcción de relatos.	Lo que conozco Los refranes de ayer y hoy Un ejemplo de una fábula Las características de fábulas y los refranes Producto final. Armar una antología e ilustrarla para luego compartirlo con sus compañeros y familiares. Autoevaluación: identifiqué las características de las fábulas, entiendo el significado de los refranes e interpreto adecuadamente las moralejas.	Lo que conozco Anuncios, anuncios y más anuncios El propósito de los anuncios Analicen los anuncios Los mensajes de los anuncios publicitarios La publicidad engañosa Los adjetivos en los anuncios Piensa rápida y efectivamente El eslogan Elaboremos un anuncio Producto final Revisar ortografía y difundir su anuncio publicitario. Colocarlo en un lugar elegido para que cumpla una función. Autoevaluación: identifiqué las características y la función de las frases publicitarias, puedo elaborar un anuncio publicitario para persuadir al periódico e identifiqué los recursos retóricos empleados en la publicidad.

ANEXO 15. Organización del libro de texto gratuito sexto grado

Grado 6°	Bloque I	Habilidades lingüísticas que se desarrollan: leer, escribir, escuchar y hablar.	
Propósito	El propósito de esta práctica social del lenguaje es que elabores guías de autoestudio a través del análisis de diferentes tipos de preguntas, como las que se utilizan para construir cuestionarios y exámenes: además de que reconozcas las funciones y características de estas evaluaciones, e identifique diferentes estrategias para responderlos de acuerdo con la manera en que están planteados	El propósito de esta práctica social del lenguaje es que elabores tu autobiografía y la biografía de tus compañeros	El propósito de esta práctica social del lenguaje es que escribas un programa de radio, cuyo tema sean tus preferencias musicales y los de tus compañeros
Prácticas sociales	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE 1. Elaborar guías de autoestudio para la resolución de exámenes	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE 2. Escribir biografías y autobiografías para compartir	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE 3. Elaborar un programa de radio
Secuencia de actividades	Lo que conozco Analicemos algunas modalidades de cuestionarios A la búsqueda de exámenes y cuestionarios Los signos de interrogación Discutamos las estrategias y los procedimientos Conozcamos algunas estrategias El borrador de nuestra guía de estudio Revisión y corrección de borradores Producto final: compártanlas y comenten su experiencia Autoevaluación: elaboro guías de estudio, reconozco diferentes tipos de preguntas, conozco preguntas abiertas y cerradas sobre diferentes temas, subtemas y actividades e identifico los formatos de cuestionarios.	Lo que conozco Coleccionando recuerdos La entrevista Herramientas para escribir La descripción Comienza a escribir la biografía La autobiografía Palabras que unen oraciones Ahora es tiempo de contar mi vida Revisión de textos Descubre al personaje Producto final: con las observaciones hechas a tu trabajo, corrige tus textos Autoevaluación: reconozco las diferencias y las similitudes entre biografía y autobiografía, identifico el punto de vista desde el que se narra en una autobiografía, ordeno cronológicamente los acontecimientos en un texto biográfico y uso puntuación y mayúsculas en forma adecuada.	Lo que conozco Planifiquemos nuestro guion de radio Producto final. Elaborar la última versión del guion radiofónico y presenten su programa a la comunidad escolar. Autoevaluación: puedo elaborar resúmenes, identifico la estructura de un guion radiofónico, identifico las semejanzas y las diferencias entre un guion radiofónico y una obra de teatro y leo un texto en voz alta de manera fluida y con la entonación adecuada.

ANEXO 16. Integrantes alumnos de tercer grado

Las regletas de Cuasenaire



Fuente. Foto recuperada del trabajo de campo.

El material que este equipo eligió, no corresponde al “nuevo material” que llegó. Este ya es uno que se encontraba en el aula y que no está completo.

Es un material regularmente utilizado para la asignatura de Matemáticas en la que se puede trabajar las cantidades y el cálculo con la ayuda de regletas de distintos colores y tamaños.

ANEXO 17. Integrantes alumnas de tercer grado

Equipo. Tejiendo historias



Fuente. Foto recuperada en el trabajo de campo.

En qué consiste el juego. El juego consiste en crear historias en el ámbito de la costumbre, la tradición oral de los pueblos indígenas de México y la creatividad imaginativa de las niñas y los niños, quienes deberán aportar los elementos que consideren necesarios para crear sus propias historias en medio de un enredo y una batalla de historias en las que entrarán personajes clave, diversos escenarios y acciones ya establecidas en las tarjetas, que deberán irse desarrollando a lo largo del juego con la finalidad de que al concluir se obtenga una historia lógica, que integre los momentos en que ésta se desarrolla. El tablero de 64 casillas se encuentra dividido en dos lados, el primero se compone de 4 filas (A, B, C y D) con 12 turnos, mismos que representan el lado de una población que posee distintos bienes valiosos, mientras que la segunda parte del tablero (E, F, G, H) simboliza a las personas que desean tener los bienes del lado opuesto. Esta diferencia es la que dará sentido al juego ya que al haber un objeto o persona en disputa se puede iniciar con la trama de cualquier historia. ¿Qué incluye el juego Tejiendo historias?: Un tablero tipo ajedrez de 64 casillas, 24 fichas, de dos colores distintos, 24 tarjetas doble vista.

Nota: Requiere auxiliarte de hojas de papel, lápiz, libros de la Biblioteca escolar indígena y migrante, los saberes de la tradición oral de tu comunidad y mucha imaginación. (SEP, 2017, p. 5)

ANEXO 18. Integrantes alumnos de quinto grado y el Maestro Nato

La maqueta



Fuente. Foto recuperada en el trabajo de campo

ANEXO 19. Integrantes alumnos de sexto grado Equipo

Lotería de la Chinanteca



Fuente. Foto recuperada en el trabajo de campo.

El juego didáctico Lotería de la Chinantla está destinado a alumnas y alumnos hablantes del chinanteco que cursan 5° y 6° de primaria indígena y del nivel secundaria, así como los que se encuentran en situación y contexto de migración. Personal de la Dirección General de Educación Indígena, así como docentes, alumnos y miembros de la comunidad de San Lucas Ojtlán que participaron en la elaboración de esta lotería, partieron de las características propias del contexto al diseñar cada una de las actividades e imágenes que verás aquí sugeridas.

La Lotería de la Chinantla se acompaña de un material audiovisual en el que podrás escuchar de viva voz a los jóvenes que participaron en la elaboración de este material, recuperando narraciones de experiencias vividas por personas del municipio de San Lucas Ojtlán, así como una explicación clara y oportuna del maestro y lingüista Eleuterio Baltasar Montero sobre las características básicas de la lengua chinanteca como es el uso variado de los tres tonos y la forma gráfica en que se representan las letras, entre otros aspectos lingüísticos de la lengua chinanteca. Esto con la finalidad de despertar en niñas, niños y jóvenes el interés por conocer la estructura y escritura de su lengua originaria. Asimismo, podrás escuchar la pronunciación de las palabras que integran la lotería, frases contextualizadas y otras maneras de jugar con ella. (SEP, 2016, p. 4).