

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

SEDE REGIONAL TULANCINGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**ESTAR EN UNA ESCUELA MULTIGRADO:
INTERACCIONES Y PERCEPCIONES**

T E S I S

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

P R E S E N T A:

MARÍA PATRICIA VEGA PÉREZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ELIZABETH TÉLLEZ JIMÉNEZ

TULANCINGO DE BRAVO., HGO.

JULIO DE 2017

Agradecimientos:

Agradezco a la Dra. Eli, la amistad brindada en todo momento, el apoyo, tu dedicación, cariño, entrega al trabajo, tolerancia y sabiduría, muchas gracias; sin ti no hubiera sido posible la realización de ésta tesis.

Quiero expresar mi agradecimiento a todos los Maestros y Doctores que estuvieron presentes durante mi formación, en especial al Maestro Lauro Director de UPN sede Tulancingo, gracias por su inestimable aporte, a todos mi mayor reconocimiento.

A mi amiga y compañera Nathalie por su apoyo en todo el recorrido.

Elizabeth y Juan: les doy las infinitas gracias por ser mis padres, de ustedes he recibido su apoyo, valores, buenas costumbres, siempre están allí cuando más los necesito.

A las personas más importantes, mis hijos: José Guillermo, Juan de Dios y Stephanie, gracias por compartir mi vida y mis logros, siempre contarán con mi apoyo.

Al maravilloso Estado de Hidalgo, a la SEP en especial a la C.P Paz Gladis por lograr que se me otorgara una beca, gracias sin usted no hubiera gozado de éste beneficio.

Y por supuesto a Dios, él mi compañero fiel...

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLÓGICO

1. Sobre el acercamiento teórico metodológico.....9
2. La negociación de entrada al campo.....11
3. Levantamiento de información. Trabajo de campo.....13
4. Análisis de los datos cualitativos.....17
5. La maestra Laura, sujeto de investigación20

CAPÍTULO I

LA MODALIDAD DE LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO EN EL ESTADO DE HIDALGO

.....23

1. La modalidad multigrado.....23
2. Contexto de marginalidad de la localidad y la colonia donde se inserta la escuela multigrado.....28
3. Propuesta educativa multigrado35
 - Tema común con actividades diferenciadas.....39
 - Uso del lenguaje oral y escrito en el proceso de enseñanza y aprendizaje40
 - Aprendizaje cooperativo y agrupamientos flexibles40

CAPÍTULO II

EL SALÓN DE CLASES MULTIGRADO, ESPACIO FÍSICO DE INTERACCIONES	45
--	----

1. La instrucción, una forma de iniciar la interacción con el contenido.....46
2. La interacción con materiales didácticos y de lectura.....49
3. La maestra como mediadora en el aprendizaje.....61

CAPÍTULO III

EL AMBIENTE SOCIAL Y EFECTIVO EN EL SALÓN DE CLASES.....	66
--	----

1. Actitud de la maestra hacia sus alumnos.....67
2. La interacción alumno-alumno en el salón de clases78

CAPÍTULO IV

PERMANECER EN EL AULA MULTIGRADO:EL SENTIR DE LA MAESTRA	
--	--

LAURA.....	88
------------	----

1. Llegas aquí y los acuerdos no se consolidan89
 - Las cosas están tensas94
 - Me siento mal, me quiero cambiar95
2. Solo soy un grano más de arroz que anda por allí99

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

Anexo 1. La Esc. Prim. “Miguel Hidalgo” se encuentra ubicada en la Colonia “San Nicolás” en la ciudad de Tulancingo de Bravo, Hidalgo.....	117
Anexo 2. Croquis de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo.....	118
Anexo 3. Croquis del Aula Multigrado del Tercer ciclo.....	119
Anexo 4. Croquis de la distribución de los alumnos en el espacio del aula del tercer ciclo.....	120
Anexo 5. Fotografías sobre la interacción de los alumnos y el material didáctico elaborado por ellos.....	121
Anexo 6. Interacción entre los alumnos del tercer ciclo, en una clase.....	122
Anexo 7. Dirección de la Escuela Multigrado en donde se ubica la biblioteca escolar.....	123
Anexo 8. Biblioteca de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”.....	124
Anexo 9. Fotografía de un texto bajado de internet con el que la maestra apoya su trabajo.....	125

INTRODUCCIÓN

Los sujetos de la educación como objeto de estudio se conciben de una manera compleja, en tanto juegan un papel relevante por ser una pieza clave en el espacio concreto en el que se aterrizan las políticas públicas, es en la escuela en donde se relacionan maestros, alumnos, padres de familia, por tal motivo es de suma importancia saber en qué condiciones se desenvuelve el sujeto docente, que percepciones y motivos tiene para el estar aquí y ahora, para desenvolverse como lo hace y la forma en que sus decisiones favorecen o afectan la vida cotidiana, en su quehacer en la escuela y en el aula.

La presente tesis se focalizó en analizar el sentido de las interacciones y percepciones de una maestra multigrado, destacando categorías como: relaciones y actitudes de una maestra, orientada por la pregunta general ¿Qué sentidos otorga la maestra de una escuela multigrado a su estar docente cotidiana? Lo que invariablemente llevó a una búsqueda de reconocer cuáles son sus perspectivas hacia sus alumnos, por el hecho de ser la principal mediadora entre el plan de estudio multigrado, las interacciones que se desarrollan dentro del aula y así poder entender en qué medida contribuye o afecta el aprendizaje de los alumnos.

El maestro, es el sujeto en el que queda plasmada la realidad entre la teoría y la práctica, por ello mi interés de observarla, analizarla y cuestionarla. Con estas inquietudes me acerque al estudio de las interacciones y percepciones de una maestra multigrado, que al ser analizadas, dan definición a la presente tesis en la que se sostiene que el sentir de la maestra, influye fuertemente en la definición del ambiente escolar, del aprendizaje de los alumnos y la interacción de los sujetos.

De allí, que centrar la atención en el docente que protagoniza la práctica, es relevante porque de él, dependen muchas de las decisiones que se toman al interior del aula para aprender, el interés por aprender en los alumnos se encuentra entonces influenciado por quién es su maestro, por el ánimo con el que llega al aula, por la energía que desprende para conectarse afectiva, social y pedagógicamente

con cada uno de sus alumnos. La tarea de educar, es entonces una tarea fundamentalmente humana, donde las emociones, las actitudes e interacciones tienen tanta importancia, así como el dominio del contenido o de la didáctica.

Como profesional docente inmersa en la educación, me permito decir que actualmente investigar sobre el sujeto docente, se ha convertido en una prioridad personal y profesional, por ello el interés de comprender la condición de la realidad educativa orientada por el interés de entender al sujeto de la educación, en este caso a una maestra multigrado, quien es portadora de inquietudes, de deseos, de estereotipos y valores muy particulares, permitiendo entender a dicho sujeto en su complejidad, entender los muchos sentidos que surgen para orientar sus decisiones, sus interacciones y sus posturas en la dinámica cotidiana de su trabajo.

En este camino, el proceder metodológico exigió un posicionamiento y un estar acompañada por criterios propios de la Metodología Cualitativa, así como de los recursos y técnicas de investigación que dicha metodología propone para recabar información y orientar el análisis de los mismos.

Como producto de este arduo ejercicio de interpretación, la tesis se ha estructurado en cuatro capítulos:

El Capítulo I, titulado “La modalidad de la escuela primaria multigrado en el estado de Hidalgo”, capítulo que presenta la modalidad multigrado, el contexto de marginalidad de la localidad y la colonia donde se inserta la escuela multigrado, propuesta educativa multigrado, permitiendo ubicar la especificidad del funcionamiento de la escuela multigrado en el sistema educativo.

Posteriormente, el capítulo II, “El salón de clases multigrado, espacio físico de interacciones”, aborda a la instrucción como una forma de iniciar la interacción con el contenido, la interacción que se establece con materiales didácticos y de lectura en la práctica cotidiana y se destaca el papel de la maestra como mediadora en el aprendizaje.

En el capítulo III, titulado “El ambiente social y afectivo en el salón de clases” muestra la actitud de la maestra hacia sus alumnos y la interacción alumno-alumno en el salón de clases, en el marco de un ambiente que no es sólo social sino también

cargado de afecto por parte de los alumnos y de la maestra, definiendo una experiencia al vivir y estar en dicho espacio.

Finalmente, el capítulo IV, “Permanecer en el aula multigrado: el sentir de la maestra Laura” en el que se muestra la dinámica de interacciones que establece la maestra Laura con los demás sujetos que coinciden en la escuela, es decir, la directora, sus compañeras docentes, los padres y las autoridades educativas; permitiendo en su conjunto presentar el sentir y el estar de la maestra en un contexto muy particular, es decir, la escuela multigrado.

Se presenta el documento como una muestra de la realidad educativa de nuestro país, eligiendo un contexto específico, la escuela multigrado, a través de la voz y mirada de un sujeto que contribuye a concretar la dinámica de dicha modalidad, en este caso la Maestra Laura, esta investigación, es una contribución que aunque modesta, permite reflexionar sobre la complejidad de los sujetos que hacen la educación desde su trinchera, con sus interacciones y percepciones, en condiciones concretas, y con ello, permite hacer un reconocimiento de las dificultades intrínsecas de la educación, de los sujetos y de la relación educativa; esperando sea de utilidad para los interesados en el estudio de la práctica educativa, particularmente en las temáticas de los sujetos de la educación y de la identidad docente.

APARTADO METODOLÓGICO

1. Sobre el acercamiento teórico metodológico

Este apartado, reconstruye el camino que se siguió metodológicamente en la investigación, en un esfuerzo de dar coherencia al tema de estudio, reconocer la figura del docente como persona y como profesional, y el papel que juega la escuela como uno de los principales aparatos que concreta el imaginario del docente.

La Metodología, puede pensarse como un entramado conceptual sobre el dato empírico, implica una actitud de cuestionamiento crítico y de apertura ante el objeto de estudio. Se asume junto con Saltalamacchia, H. (2004:20), que la metodología hace referencia a las formas de razonar y los supuestos teóricos que permiten pensar el objeto de la investigación; es decir, como “(...) *la rama del conocimiento que estudia las experiencias, que los investigadores van construyendo con el propósito de inventar, sistematizar y transmitir esas experiencias de trabajo a otros investigadores.*” Saltalamacchia, H. (2004:23)

Así, la perspectiva de investigación que se adaptó a mi problemática de estudio es la Cualitativa, con un enfoque Interpretativo. Los estudios cualitativos, manejan las percepciones subjetivas de los participantes, el significado de sus comportamientos en el contexto en que éstos se producen, mi objeto de estudio se encuentra inmerso en el campo de las Ciencias Sociales, en éste se definen un conjunto de conceptos acerca de lo que entendemos por realidad, verdad, objeto y sujeto de conocimiento, conceptos clave que comparten las disciplinas identificadas con los enfoques interpretativos y simbólicos, lo que permite una mejor comprensión de los fenómenos educativos, por ser un proceso que interpreta la indagación. Sampieri, R. (2014).

En la investigación cualitativa tal y como lo Mencionan Denzin y Lincoln (1994:2) se abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos, recuperados a través de entrevistas y textos observacionales, que describen los momentos habituales, problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

En este sentido, el estudio pretende reconstruir la realidad tal y como la vive el actor de la institución, (La maestra Laura) construyendo una imagen compleja y holística, analizando las palabras y las perspectivas del sujeto de investigación, en este caso una maestra de una escuela multigrado de nombre Laura, docente del tercer ciclo (quinto y sexto grados).

Como una necesidad de comprender a los “otros,” retomé a la investigación cualitativa como metodología de investigación que está estrechamente vinculada al estudio de las ciencias sociales, un tipo de investigación basada en la rigurosidad de los datos empíricos, en donde se demanda la presencia del investigador en el campo.

Esterberg, (2002:89) menciona que las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y un proceso inductivo (explorar y describir) y luego generar perspectivas teóricas que van de lo particular a lo general. En un estudio cualitativo, el investigador entrevista una persona, analiza los datos y saca conclusiones, posteriormente entrevista a otra persona, analiza esta nueva información, revisa sus resultados y conclusiones, del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender el fenómeno que estudia, es decir procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general.

Siguiendo a Spradley (1979:3) me permitió describir la cultura de una escuela específica y única, que más que estudiar lo que ocurrió allá, fue una manera de aprender de esa cultura en un espacio temporal, observando de manera empírica, escuchando las voces de los actores, preguntando, recogiendo todo tipo de evidencias. En el que se enfatizó la contundencia de las observaciones de carácter empírico y en el que se planteó la vigencia de la “observación participante” como eje vertebrador de la propuesta etnográfica.

Los instrumentos que utilice en mi investigación fueron: la entrevista a profundidad, el diario de campo, la observación participante y el registro, que me

permitieron acceder a la subjetividad, por medio de experiencias y hallazgos metodológicos, porque el mismo objeto determina en alto grado cómo se puede escribir acerca de las diversas estrategias que nos permiten acceder a la comunicación de experiencias y hallazgos.

El análisis de la información ya transcrita, partió de ir codificando los datos para tener una descripción más completa, y después de marcar e identificar, hice un recorte de ellos resaltando la información relevante Bertely, M. (2005:30). Dentro de este proceso de análisis se pudo agrupar y desagrupar la información, siempre en la búsqueda de dar sentido a los datos y de su jerarquía en esta construcción. Lo cual permitió integrar las categorías atendiendo a los significados y segmentos implicados en ellas, así como posibles vínculos entre una categoría y otra. Posteriormente se integran las categorías que contienen características particulares en temas más generales, es decir, categorías con mayor amplitud conceptual; misma que dieron forma y contenido a cada uno de los capítulos de la tesis.

2. La negociación de entrada al campo

La entrada al campo estuvo delimitada por el posicionamiento etnográfico entendido como *el proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo*, Sandín Esteban, (2003:168).

Plantean Hammersley y Atkinson, respecto a la Etnografía lo siguiente:

...entendemos el término como una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación Hammersley y A. (1994)

Con esta perspectiva metodológica me inserté al campo de investigación en la escuela “Miguel Hidalgo” de la Colonia “San Nicolás” en el municipio de Tulancingo de Bravo, Hidalgo, con la realización de 8 observaciones y 7 entrevistas, en dos etapas en la primera se realizaron 6 observaciones y 5 entrevistas y posteriormente debido al análisis, fue necesario regresar al campo a complementar con 2 observaciones y 2 entrevistas más. Con una duración 4 meses en la primera etapa y 2 meses posteriores en una segunda etapa, transformándose en una base de datos de 138 hojas transcritas.

Hacer alusión al “campo” implica referirme a un lugar en particular, aquel en el que los actores sociales despliegan su vida, donde se encuentran e interactúan, en donde se generan y producen situaciones y acontecimientos que demandan nuestra atención. El campo se constituye en el referente empírico de la investigación, sin embargo, es el resultado de una construcción llevada a cabo por el propio investigador y sus informantes Guber R. (1991:84)

La selección del lugar no fue nada fácil, en un primer momento pensé que la investigación la realizaría en mi misma escuela, pero atendiendo a recomendaciones metodológicas con respecto a que deberíamos de aislarnos un tiempo de nuestra “cultura”, entonces casi recorrí todas las escuelas de la zona escolar en la cual trabajo, recibiendo en todos los casos negativas a la entrada al “campo”.

Otra vía que utilicé fue la oficial, en la que a través de un Supervisor Escolar intenté ingresar a una escuela, él me dio dos posibilidades, con la condición de que informara sobre dos casos de maestras que le “estaban fallando”, además debía darles trabajo a las maestras para fortalecer su desempeño. Frente a esta situación y de acuerdo con la intención de la Técnica de Observación, este acceso no era la mejor opción, pues el propósito de la investigación no era supervisar, sino más bien, investigar, analizar e interpretar una situación escolar.

Finalmente, pude acceder a una escuela a través de una maestra conocida quien en su carácter de directora, me abrió las puertas de forma voluntaria de la escuela y me permitió el ingreso al aula multigrado del tercer ciclo, correspondiente al quinto y sexto grado de primaria, con la consideración de contar con la disposición de la maestra de grupo. La maestra de grupo multigrado (La maestra Laura) por su parte,

no tuvo inconveniente en participar como sujeto de investigación. Sampieri, R. (2016: 366).

Lograr el acceso a la institución escolar, es una condición para seguir con la investigación e implica obtener permiso de parte de quienes controlan el ingreso, denominados “garantes del acceso” Green y Thorogood, (2013) En Sampieri, R. (2016:372). El lugar estaba por fin negociado, quedaba entonces superado el desafío de entrar físicamente al campo, para realizar la investigación.

La permanencia en el campo se estableció en jornadas completas del trabajo de la escuela, es decir, con un horario de ocho de la mañana hasta la una de la tarde, observé las materias de español, matemáticas y ciencias naturales, siempre se comenzaba con español y después del recreo se trabajaba con una guía de matemáticas, los días lunes se les daba a los niños los temas que expondrían los viernes en la materia de ciencias naturales, siento que al principio de la investigación, la maestra Laura no me tenía la suficiente confianza, porque pensaba que entre la directora y yo, había una amistad estrecha, sentía que me decía todo a medias palabras, pero conforme pasaba el tiempo, pude lograr un rapport, en donde poco a poco, me fue teniendo confianza al grado de externarme sus pensamientos en las entrevistas que tuvimos de manera informal, dentro del aula y fuera de la misma escuela multigrado.

Traté de ingresar al campo de manera natural, tratando de no interrumpir las clases, aunque hubiera querido ser “invisible” no fue así, los niños me hacían muchas preguntas y la maestra Laura no actuaba de manera natural, pero conforme pasaron los días y los meses, hubo una relajación y el comportamiento fue cotidiano, convirtiéndome en uno más de ellos.

3. Levantamiento de información. Trabajo de campo

Siguiendo a Saltalamachia, H. (2004), se puede entender como campo al: Sistema de relaciones con fronteras semipermeables al que también denominaré “*campo*”: *metáfora justificada por su evocación de las negociaciones, alianzas y conflictos*

propios de un “campo de batalla” y porque su textura no preexiste a las relaciones que lo forman, ni posee normas indiscutibles –pues ellas son efecto de las fuerzas que en él devienen– como tampoco identidades absolutas, ya que ellas se redefinen relacionamente (...)” Saltalamacchia, H. (2004:132)

La idea de campo conlleva la idea de movimiento y cambio, así como de cierta permanencia, lo que hace relevante la insistencia de recabar información que dé cuenta de lo que sucede en dicho campo, para lo cual se movilizaron ciertas técnicas de investigación, que permitieron recopilar información como: el diario de campo, la observación y la entrevista.

Las técnicas son:

(...) las técnicas son modos de hacer, que forman parte de la planificación metodológica y que se legitiman por su utilidad: mejor administración de los datos y sus fuentes y/o una más adecuada capacidad para la comunicación de los resultados. Existe una estrecha conexión entre teoría y métodos ya que, tanto la invención del camino como la determinación de las etapas que organizarán su recorrido dependerán de la manera en que teóricamente imaginemos tanto el objeto de investigación como la relación entre conocimiento y realidad. Al mismo tiempo, dentro de esas concepciones sobre la relación cognitiva, las técnicas se subordinarán a cierto método y estarán encargadas de construir la información que la investigación requiere respondiendo a la pregunta: ¿cómo hacer para alcanzar sus objetivos? Saltalamaccia, H. (2004:24)

Desde un inicio hice uso del diario de campo, siguiendo a “Hammersley y Atkinson. Recurso clave, instrumento básico de investigación en la etnografía, en él se volcaron especialmente vivencias y experiencias generadas en el trabajo de campo, el diario constituyó el ámbito fundamental para organizar la experiencia de la investigación, para intuir a partir de los referentes empíricos que uno ha relevado en el campo. La relación personal, emocional y lo intelectual se transforma mediante el “*análisis reflexivo*” Hammersley y Atkinson (1994:183). En el diario de campo se inscriben paso a paso los primeros momentos del proyecto, las actividades del

etnógrafo e implica desde el registro diario de actividades y acontecimientos, pasando por registros de entrevistas, comentarios de lecturas, hasta hipótesis surgidas en el desarrollo del trabajo de campo. Velasco y Díaz de R. (2003:97).

En mi primera técnica de observación implementé un diario de campo, me concreté a escribir los puntos más importantes de lo que sucedía en el aula, a veces me despertaba con alguna idea, acerca de las preguntas que debería hacer a los informantes, mismas que había que escribirlas casi inmediatamente porque si no lo hacía, pronto se olvidaban, el diario de campo me ayudó a ser un poco más reflexiva y analítica, también me ayudo a sistematizar las observaciones o sugerencias recibidas, así como anotar aspectos que aunque de momento parecían no vincularse con mi tema de estudio, me parecían un tanto importantes, de modo que quedaban registrados.

También, aprendí a escuchar, ahora puedo realizar una entrevista sin ser parte de ella, las transcripciones de las entrevistas y de las observaciones me aportaron bastantes datos y también me dio bastante trabajo poder transcribirlas, ya que muchas veces tenía que regresar la cinta para volver a escuchar lo que se había dicho; con respecto a tener la habilidad de escucha, puedo reconocer que fue un gran desafío, pues mi disposición es más ser interactiva que receptiva, de modo que desarrollar la habilidad ha sido difícil, pero creo que finalmente pude contener mis propias apreciaciones y permitirle a la maestra ser escuchada con una actitud receptiva y tener una total apertura.

Se realizaron 8 observaciones y 7 entrevistas todas ellas grabadas que posteriormente fueron registradas, los registros se constituyen como una herramienta imprescindible en el trabajo etnográfico, ya que son una fuente para el análisis y el desarrollo de la investigación, los registros no solo comprenden las notas de campo de sus distintas formas, sino también grabaciones, fotografías, material audiovisual, en general, que pueden constituirse en un insumo clave para la investigación.

El etnógrafo tiene una capacidad de percibir, sentir, intuir, interpretar en el curso de la observación participante. Registra sus apreciaciones que le han impresionado, pero también aquellas observaciones de la realidad que considera relevantes, resulta fundamental la diferenciación de los distintos niveles de escritura ya sean “notas”

“diario” o “registro único” en ellos es necesario distinguir las categorías nativas, los testimonios y/o expresiones de los entrevistados, de las categorías, apreciaciones, experiencias e interpretaciones del etnógrafo.

Otra técnica invaluable que se utilizó fue la entrevista, permitiendo el encuentro personal con la maestra Laura, un encuentro cara a cara, reconociendo en ella un sujeto social portavoz de una serie de saberes, inquietudes, deseos, prejuicios y expectativas. Se realizaron 5 entrevistas a la maestra Laura, 2 a la directora y pláticas informales a padres y niños.

Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. En tanto método de investigación cualitativo, las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador “avanza lentamente” al principio. Trata de establecer rapport con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación. (...) (Taylor, 1992)

La permanencia en el campo fue de poco más de 6 meses, donde se aplicaron técnicas de entrevista y observación para levantar los datos empíricos del contexto. Siguiendo a Spradley dice que la entrevista etnográfica requiere establecer una relación con el “otro” que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas. Es allí donde el predominio de preguntas no directivas se acompaña por un manejo de los tiempos que permite avanzar lentamente, detenerse y profundizar, son una serie de conversaciones amistosas, en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a que respondan como tales. Spradley (1979:58)

El análisis de la información me permitió ordenar de una manera lógica el material, para lograrlo fue necesario leer, y volver a leer las entrevistas y las observaciones.

La permanencia en el campo me permitió escuchar con atención lo que la maestra expresaba, su voz fuerte, sus gestos, movimientos y sus posturas. El primer nivel de reconstrucción epistemológica posee nexos con la orientación implícita que rige la inscripción e interpretación de la acción significativa, porque la maestra, sujeto de investigación se construye en un contexto en donde los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana. En un segundo momento regreso al campo, en una segunda fase para aclarar algunos puntos con la maestra Laura y poder ampliar lo expresado en algunas entrevistas. De estas entrevistas surge un nuevo análisis que me permite replantear la Investigación, dando un giro hacia la interpretación, de lo que sucedía en el campo, ya en un tercer momento regreso al campo a entrevistar a la directora de la escuela.

4. Análisis de los datos cualitativos

Para poder analizar los datos cualitativos fue preciso no perder de vista el objetivo general que sirvió como hilo conductor de la presente investigación. De modo que, el objetivo general: “interpretar el sentido de la actuación docente de una maestra multigrado”, me llevó a determinar las interacciones y percepciones de una maestra.

Orientados por la gran pregunta de investigación que se planteó en los siguientes términos: ¿Qué sentidos otorga la maestra de una escuela multigrado a su actuación docente cotidiana?

En este sentido, sin perder de vista el objetivo y por supuesto, la postura metodológica, inicié una aventura de análisis interpretativo acompañada de la sugerencia analítica de Bertely,(2005) quien me llevo a transitar de categorías empíricas a categorías descriptivas y de éstas a categorías analíticas.

Este camino me exigió primeramente revisar todo el material en su forma original, comprobando que el material, estuviera completo, corrigiendo la ortografía y los pequeños errores de dedo para que tuviera la calidad necesaria, y así poder ser analizado, posteriormente le di tres lecturas más para explorar los sentidos e ir subrayando los significados. (Escrito en la bitácora)

Para entender el material a analizar, fui codificando los datos para tener una descripción más completa de éstos, ya después de marcados e identificados, hice recorte de ellos eliminando la información irrelevante.

Las fui seleccionando por sentidos, es decir los temas que tenían algo en común, esto me permitió seleccionar los temas que con mayor frecuencia incidían en las entrevistas y las observaciones, así pude conformar las categorías descriptivas, de esta manera organicé los fragmentos e ideas, los agrupé en hojas y las fui clasificando de acuerdo a los diferentes sentidos encontrados.

La codificación tiene un primer nivel, donde se codifican las unidades en categorías en este caso al hacer la codificación emergieron 48 códigos, y un segundo nivel, donde se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vínculos. Y así sucesivamente comparándolos constantemente, ubicando los del mismo significado y características similares y ubicar en otras categorías a los que eran diferentes, asignándoseles códigos distintos.

Posteriormente se integraron las categorías (atendiendo a los significados y segmentos implicados en ellas, así como los posibles vínculos entre una categoría y otra). Se integran las categorías que contienen características particulares, en temas más generales (categorías con mayor amplitud conceptual). Los temas que surgen, son la base de las conclusiones que emergerá en el análisis. Con estos temas seleccionados y las relaciones con las categorías, comienza la interpretación de resultados por medio de la triangulación de métodos de recolección de los datos.

Para la interpretación de resultados, me valí de matrices categoriales que abarcaron dos mesas de dos metros cada una conformando las matrices, mi asesora me ayudó a conformar varios esquemas o mapas conceptuales los cuales dieron claridad y forma al trabajo.

Lo que me permitió abordar con la escritura de informes finales, al redactar los textos, dando finalmente origen a la tesis “Estar en una escuela multigrado: interacciones y percepciones”, donde se sostiene que el sentir de una maestra de escuela primaria multigrado se construye en torno a un sentimiento de malestar ligado a las interacciones con sus autoridades superiores y con sus alumnos, dando forma a un ambiente social y afectivo poco gratificante.

Este ejercicio me exigió estar dialogando con una serie de autores como: Hergreaves, Delamont, Jackson, Rockwell, Esteve, entre otros. Sin duda, dialogar con ellos fue una experiencia de visibilizar aspectos que antes no se advertían con tal complejidad, llegando a un grado de persuasión de lo que encontraba en el campo y de las muchas lecturas que podía hacer a un dato.

Es sin duda, un ejercicio que demandó una fuerte disciplina, pues la lectura constante y permanente es una exigencia que se convierte en desafío cuando no se tiene el hábito necesario para enfrentar la tarea, ya que interpretar las lecturas, muchas veces me llevaba tiempo, me remitía a diccionarios, o preguntaba a mí asesora, porque muchas veces eran difíciles de entender, del mismo modo, que el trabajo de escritura resultó muchas veces tortuoso al no fluir, al tener la sensación de estancamiento, pero en otras ocasiones, aparecía la luz y entonces, los datos parecían brillar y orientar reflexiones claras y lúcidas.

Finalmente, producto de esta rigurosidad aparecen tres categorías de análisis principales: Comprender las interacciones en un aula multigrado, las interacciones más allá del aula, y el ambiente social y afectivo; categorías que son trabajadas y vueltas a trabajar, dando pauta a cuatro capítulos centrales de la tesis: “*La modalidad de la escuela primaria multigrado en el estado de Hidalgo*”, “*El salón de clases multigrado, espacio físico de interacciones*”, “*El ambiente social y afectivo en el salón de clases*”, y “*Permanecer en el aula multigrado: el sentir de la maestra Laura*”, capítulos orientados por un afán de dar orden y sentido a la multiplicidad de eventos y situaciones que la realidad empírica muestra.

En todo este proceso, sin duda resulta relevante lo que plantea Saltalamacchia, quien escribió: “*Entonces, la investigación es uno de los varios modos en que se manifiesta nuestra aventura creadora y en la que cada investigador se renueva*

produciendo en relación a cada nuevo objeto (...)” (Saltalamacchia, (2004:19) De modo que la narración de este apartado se presenta con la esperanza de compartir a los otros, el camino seguido para armar la reconstrucción de lo vivido y pensado, y contribuir a la discusión del complejo tema de la identidad docente.

5. La maestra Laura, sujeto de investigación

La maestra Laura, sujeto de esta investigación, tiene 34 años de edad, su estado civil es casada, es una persona de tez blanca, alta, complexión regular, con un carácter firme, personalidad seria, poco afectiva con sus alumnos y compañeras de trabajo, por lo que se observó en esta investigación, la maestra Laura casi no va hacia la dirección de la escuela, y muy poco convive con sus compañeras de trabajo.

Dentro de la zona escolar, la maestra Laura goza de buen prestigio, de la misma manera, los padres de familia la consideran una excelente maestra, originaria de Tulancingo de Bravo Hidalgo, vecina desde su niñez y adolescencia de la Colonia “San Nicolás”, ella menciona que le tiene mucho aprecio a la colonia pues allá vivió muchos años.

La maestra Laura recuerda cómo fue que comenzó su trabajo como docente y menciona que la invitaron a trabajar en INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos), posteriormente trabajó 4 años por contrato en la escuela comunitaria de CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), donde la capacitaban cada 2 meses, esta capacitación la realizó de lunes a domingo y posteriormente cada mes para poder ser instructora comunitaria, adquirió su plaza de primaria desde hace 10 años, por lo que ella cuenta que ya son 14 años que tiene de servicio en la docencia, su estancia en la escuela “Miguel Hidalgo” es de 2 años, la maestra Laura cuenta con un perfil académico de Normal Superior y Maestría.

Entrevistador: ¿Cómo se dio cuenta que su vocación era la docencia?

Entrevistada: Pues cuando iba en la prepa me invitaron a trabajar en INEA, en 1992 “Educación para adultos” y a partir de allí, me entro así como que la idea de

ser maestra, sin embargo yo iba en la prepa, pues era así como terminar y no seguir estudiando, que pena, ya quería ponerme a trabajar, yo trabajaba en INEA, pero aparte trabajaba en la costura en mis ratos libres, y pensaba salirme de la prepa y dedicarme a la costura, pero cuando me invitaron a integrarme al equipo de CONAFE, me gustó y allí, me incliné por la docencia. (E_1)

La maestra Laura menciona que ella encuentra difícil trabajar con dos grados a la vez, que en su trabajo se apega mucho a los libros del alumno y que los viernes le dedica tiempo a su trabajo.

Es difícil ser una maestra multigrado, no debería ser difícil si el programa multigrado tuviera su propio programa, formulándose en su propio contexto (...) Yo me apego a los libros de texto, también pido una guía de matemáticas, para preparar a mis alumnos al examen de olimpiada de conocimiento y a la prueba ENLACE., porque actualmente lo que se demanda es que los alumnos pasen los exámenes más que formarse para la vida, ya conocemos la vida del magisterio, si el alumno no pasa el examen, toda la culpa recae en ti.(...) Yo creo que he de dedicar el viernes, que es cuando planeo, sábado no porque me dedico a mi casa y el domingo, es familiar.(E_1)

La maestra Laura comenta que muchos padres de familia no mandan a sus hijos a la escuela primaria multigrado, porque tienen prejuicios y aclara que también los maestros los tienen, por ese motivo la escuela primaria multigrado tiene pocos alumnos, los padres de familia prefieren mandar a sus hijos a una escuela bilingüe que está ubicada en la misma colonia, porque es de organización completa.

Yo siento que tienen ese prejuicio también, incluso como maestros lo tenemos, el hecho de decir que es una escuela multigrado, dices no, pues no tiene la misma atención un alumno que tiene un solo maestro para su grado, a un maestro que tenga que atender dos grados en un solo grupo, no es lo mismo; tenemos ese prejuicio, no va a funcionar y no solo es un prejuicio sino es una verdad. (E_1)

Los niños de la colonia “Nicolás Bravo”, acuden más a la escuela bilingüe porque es de organización completa, me parece que hasta hay dos grupos por grado. (E_1)

En su trayectoria laboral, La maestra Laura, estuvo prestando sus servicios en varios lugares como en San Lorenzo Sayula, Tezoncualpan, Santa María, todos ellos de organización completa, posteriormente la invitaron a trabajar en la Colonia “San Nicolás” en la escuela primaria “Miguel Hidalgo” donde tuvo que pensarlo, pues para ella la “traba” era trabajar en una escuela “Multigrado”.

La escuela “Miguel Hidalgo” es la escuela que está más cercana a Tulancingo, cuando me invitaron a trabajar, pensé que todo estaba bien, solo que la única “traba” era trabajar en multigrado. (E_1)

La maestra Laura nos habla de su formación, menciona que estudio en la Escuela Preparatoria No. Dos, en la Escuela Normal Superior “Luis Donaldo Colosio Murrieta”, y El posgrado en la Escuela UPN, todas en la Ciudad de Tulancingo de Bravo Hidalgo.

Mmm, si, si cambio porque la Normal Superior, siento que me dio pues lo cotidiano del ser docente, así como llegas, das clases, te paras frente al grupo, así como que la imagen del ser docente. Sin embargo, el posgrado como esa parte crítica, como que el ser docente va más allá, es conocer a tus alumnos, es orientarlos.(E_1)

La maestra Laura menciona que la Normal superior le dio lo cotidiano de ser docente a la vez que el posgrado le dio la parte crítica, la parte que va más allá de pararse frente a un grupo.

CAPÍTULO I

LA MODALIDAD DE LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO EN EL ESTADO DE HIDALGO

El presente capítulo presenta de manera panorámica características de la modalidad multigrado, siendo ésta parte de la realidad de la estructura y organización educativa del Sistema Educativo Nacional, dicha modalidad es el contexto de referencia en el que se ubica laboralmente a la maestra Laura, siendo fuente de conflicto y descontento por la maestra, de ahí la necesidad de contextualizar y dar referentes generales que permitan al lector ubicar la dinámica muy particular que adquieren las escuelas multigrado.

El capítulo se estructura en tres apartados, el primero de ellos, "La modalidad multigrado" tiene un carácter contextual al aportar datos que dan cuenta de la presencia de escuelas multigrado en el país y en el estado de Hidalgo, el segundo apartado "El contexto de marginalidad de la localidad y la colonia donde se inserta la escuela multigrado" muestra un contexto marginal de la población en donde se inserta la investigación según el último censo de población y vivienda realizado en la ciudad de Tulancingo, el tercer apartado titulado "Propuesta educativa multigrado" tiene la finalidad de conocer a grandes rasgos la Propuesta de Escuela Multigrado 2005 (PEM05) en donde se propone el trabajo por contenidos comunes.

1. La modalidad multigrado

Dadas las características geodemográficas de México, existe un elevado número de niños y niñas que habitan en comunidades rurales dispersas o marginadas que cuentan con una población reducida. El servicio de educación primaria que se brinda en éstas, es a través de escuelas multigrado, en las cuales se conforman grupos con

niños de dos o más grados, que son atendidos por un solo maestro; esta situación complejiza aún más la tarea docente, pues debe realizar una organización y planificación del trabajo en el aula que le permita dar una atención diferenciada a los alumnos a su cargo.

A partir de un estudio exploratorio realizado durante los años 2002 y 2003, en donde se visitaron aulas de 11 entidades del país entre ellas Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Michoacán, San Luis Potosí, Hidalgo, Estado de México, Jalisco, Durango y Puebla, se recopilaron 88 cuadernos y exámenes de los alumnos además de entrevistas a maestros, alumnos, padres de familia y asesores técnicos.

De acuerdo con el informe, se observaron las siguientes dificultades de las escuelas Multigrado. No se logra abordar más allá del 50% de los contenidos del plan y programas de estudio vigente, esto debido a que no se cumple con los días de trabajo que señala el calendario escolar oficial, ya que los maestros asisten a la supervisión escolar o a realizar actividades administrativas. Esta reducción de tiempo, se observó en la revisión y análisis de los cuadernos con respecto a los trabajos realizados por los alumnos, en los que se identificaron pocos contenidos trabajados.

Algunos de los problemas que tienen los maestros de escuelas multigrado son los siguientes: Se observó que el maestro trata un tema diferente con cada grado, lo que implica tiempos de espera prolongados de los alumnos para ser atendidos por los maestros, lo que ocasiona una nula interacción puesto que no se propicia la puesta en común entre los alumnos, el trato es superficial en los temas, específicamente en las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia y Geografía, en las que regularmente cada tema se trata en una sola sesión, lo que impide el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos por ser explicaciones poco fundamentadas y breves, existe poco monitoreo de parte de los docentes en los trabajos de los alumnos para identificar sus avances.

La planeación resulta compleja porque los maestros requieren emplear los mismos materiales elaborados para las escuelas unigrado: Libros de texto gratuito, avances programáticos, libros para el maestro y ficheros de actividades didácticas, muchas veces dependiendo si el maestro es unitario, bidocente, etc; el maestro

tendría la tarea de conocer y utilizar más de 40 libros del alumno y alrededor de 30 textos con recomendaciones y sugerencias didácticas, por lo que la planeación resulta compleja en la situación multigrado, otro reto es la evaluación, porque muchos de los maestros prefieren el uso de exámenes comerciales no recomendables, por el excesivo número de reactivos para completar frases, relacionar columnas y responder de manera memorística como es el caso de Historia.

Para el ciclo escolar 2013-2014, casi la mitad de las escuelas primarias (44%, 43665) funcionaron como multigrado, cuya matrícula fue de más de un millón de alumnos (1327388). En 11 estados, más de la mitad de las primarias son multigrado, entre los cuales destacan Chiapas, Durango y San Luis Potosí con 69.9, 62.8 y 60.8%, respectivamente. A pesar de que las tasas de crecimiento han disminuido en entidades que históricamente han tenido una gran proporción de escuelas primarias multigrado, para el ciclo escolar analizado, 17 entidades cuentan con más de mil primarias multigrado, de las cuales sobresalen Chiapas (5990) y Veracruz (5298): un cuarto de los estudiantes de Chiapas estudiaron en una primaria multigrado y en Veracruz 16 de cada cien. La mayoría de las primarias multigrado se concentran en localidades rurales (90.7%), o bien, con alta o muy alta marginación (81.5%). (INEE, 2014: 315-316)

El servicio educativo de la modalidad multigrado, permite la atención a niños en edad escolar que por lo regular viven en localidades de alta marginalidad social y económica, y donde la población escolar es tan reducida que el Sistema Educativo Nacional opta por destinar a un maestro para que atienda a un grupo de alumnos de diferente grado y edad. La modalidad multigrado es una realidad en la organización y estructura del sistema Educativo Mexicano, haciéndose presente en primarias en la modalidad indígena y general, así como en cursos comunitarios.

Según datos del INEE (2014) para el caso de la primaria indígena estados como Durango, Quintana Roo y Campeche son los que tienen una alta presencia de

escuelas con esta modalidad (más del 80%), 14 entidades más del país tienen un 50% de escuelas indígenas multigrado y en 8 estados no hay la presencia de escuelas primarias indígenas. La mayoría de las escuelas primarias multigrado indígenas se concentra en localidades rurales (93.9%). Las Escuelas primarias de cursos comunitarios, son un tipo de servicio que fue creado exprofeso para trabajar como multigrado, de modo que las 1121 de las escuelas comunitarias operan con esa organización escolar, atendiendo a 113 982 alumnos. El Distrito Federal es la única entidad que no cuenta con escuelas comunitarias. –la gran mayoría 94% se encuentran en localidades rurales.

Una característica que resalta la vulnerabilidad de las primarias multigrado es que casi todas se encuentran en localidades marginadas: 57% de alta marginación y 40.2% de muy alta marginación). El total de las escuelas primarias comunitarias trabajan con una organización multigrado, con un matrícula reducida 113 982; en cambio, más de la mitad de las escuelas primarias indígenas son multigrado 66.5%, con una matrícula de 272 203. Y finalmente, en lo que respecta a las escuelas primarias generales, un tercio de éstas trabaja de forma multigrado (33.1%) y atiende a 941 203 alumnos. (INEE, 2014)

Para el caso de Hidalgo:

Entidad federativa	Total de escuelas primarias	Total de escuelas primarias multigrado	Escuelas primarias multigrado por tipo de servicio respecto al total de escuelas		
			General	Indígena	Comunitaria
Hidalgo	3263	1712	811	387	514

Fuente: INEE (2014)

Por las características propias de la atención multigrado, las escuelas enfrentan una serie de problemáticas que se han venido documentando en diversos estudios

descriptivos y etnográficos. Entre dichas problemáticas las que reseña el INEE resultan muy ilustrativas para mostrar los desafíos de la escuela multigrado.

Entre las problemáticas que enfrentan las escuelas multigrado se identifican: a) la irregularidad del servicio, como el ausentismo de docentes porque deben atender labores administrativas y pedagógicas, o el derivado de la inasistencia por enfermedad. A modo de ejemplo, en el ciclo escolar 2013-2014, gran parte de los profesores tenían la figura de directores con grupo, es decir, cubrían no sólo las labores docentes, sino que tenían una carga administrativa muy fuerte que los distraía del principal objetivo: la docencia; b) el tiempo reducido de clases — señalan tres horas efectivas al día—; c) la insuficiencia del dominio de estrategias de enseñanza que en consecuencia llevan a la mecanización y a la repetición, así como a la asignación de actividades a los alumnos por debajo del nivel cognitivo que les corresponde; d) el bajo aprovechamiento de los recursos educativos; e) la débil vinculación pedagógica con los padres de familia; f) la mayoría de las escuelas se ubican en localidades pequeñas de regiones rurales e indígenas, algunas de ellas apartadas y de difícil acceso, con alto o muy alto nivel de marginación, así como en zonas urbanas marginales, campamentos agrícolas, albergues indígenas y comunidades con población de jornaleros migrantes. Si bien algunos de estos problemas no son exclusivos de las escuelas multigrado, dichas características organizativas los incrementan INEE, (2014: 304)

Quizá las dificultades y debilidades que presenta la escuela multigrado se deba principalmente a que la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN), de educación básica, que organizó tres tipos de servicio: general, indígena y cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Siendo este último el único que se diseñó para trabajar como multigrado. Los instructores comunitarios están capacitados para atender en una misma aula a estudiantes de distintas edades y grados, cuentan con materiales de trabajo construidos a partir de una adecuación pedagógica y operativa de los planes y programas educativos,

además de una estructura de acompañamiento docente para la resolución de problemas tanto pedagógicos como administrativos. En el servicio general e indígena, los docentes no fueron previamente preparados para ello y curiosamente son quienes atienden al mayor número de matrícula escolar. INEE, (2014)

Una crítica muy acertada que el INEE plantea, es que las escuelas multigrado generales e indígenas se apartan del modelo escolar pedagógico original de estos tipos de servicio, por lo que regularmente el docente puede no estar suficientemente apoyado por el SEN para desempeñar la tarea de atender simultáneamente a dos o más grupos, con los recursos didácticos adecuados a la condición multigrado, a pesar de que un esfuerzo importante del SEN fue la Propuesta educativa multigrado. INEE (2014).

2. Contexto de marginalidad de la localidad y la colonia donde se inserta la escuela multigrado

Según el Censo de población y vivienda 2010 en el ámbito académico, los datos estadísticos que provee el censo se convierten en el eje rector de todos los estudios e investigaciones en materia sobre demografía.

INEGI,(Instituto Nacional de Estadística y Geografía), presenta el panorama sociodemográfico específicamente del municipio de Tulancingo de Bravo, Hidalgo; que se localiza, según el prontuario de Información geográfica municipal, entre los paralelos 20° 03´ y 20° 13´ de latitud norte, los meridianos 98° 14´ y 98° 31´ de longitud oeste; con una altitud entre los 2200 y 2700 m s.n.m. Colinda al norte con los municipios de Acatlán, Metepec y Acaxochitlán; al este, con los municipios de Acaxochitlán y Cuauhtepic de Hinojosa; al sur con los municipios de Cuauhtepic de Hinojosa, Santiago Tulantepec de Lugo Guerrero y Singuilucan y al Oeste con los municipios de Singuilucan y Acatlán. Ocupa el 1.4% de la superficie del estado identificándose con el número 077.

Con un total de 151,584 habitantes, representando el 5.7% de la población de la entidad, hay 89 hombres por cada 100 mujeres, la mitad de la población tiene menos

de 25 años, ya que por cada 100 personas en edad productiva de (15 a 60 años) hay 53 en edad de dependencia (menores de 15 años o mayores de 64 años). La densidad de población es de 697.3 habitantes /km² con un total de 71 localidades, siendo la ciudad de Tulancingo la que ocupa el primer lugar en población según el censo de población y vivienda 2010. En el ámbito académico, los datos estadísticos que provee el censo se convierten en el eje rector de todos los estudios e investigaciones en materia sociodemográfica.

En la ciudad de Tulancingo, el total de viviendas habitadas es de 38,314 y en cada una de ellas, el promedio de ocupantes por vivienda es de 4.0 personas, por cada 100 viviendas. 4 tienen piso de tierra, el 73% tiene agua entubada dentro de la vivienda, el 95 % tiene drenaje, el 97.4% tiene servicio sanitario y el 98.3 % electricidad.

En el rubro Tecnología de Información y comunicación el 69.2% tiene teléfono celular, el 41% tiene teléfono en casa, el 24% tienen computadora y el 15.81% tiene acceso a internet.

En cuanto a Fecundidad, las mujeres entre 15 y 19 años han tenido en promedio 1 hijo nacido vivo mientras que las mujeres entre 45 y 49 años el promedio es de 3.1 hijos vivos.

Características Educativas, el 7.4 % no tiene instrucción, el 55.9% de la población tiene una escolaridad básica, el 0.7 % tiene una carrera técnica o comercial, el 20% de la población tiene una educación media superior, el 15.3% tiene una educación superior y el 0.4% no se especifica.

El 98% de personas entre 15 a 24 años sabe leer y escribir un recado y de 25 años y más el porcentaje disminuye a 90%.

En cuanto a la asistencia escolar, los niños de 3 a 5 años asisten en un 45.7%, los niños de edad de 6 a 11 años asisten a la escuela en un 96.7%, los niños de 12 a 14 años en un 92.1% y de 15 a 24 años un 39.4%. De cada 100 personas entre 6 y 11 años, 97 asisten a la escuela.

La población económicamente activa es del 56.9%, de los cuales el 76.1 % son hombres, el 40.6% son mujeres, La población ocupada, hace un total de 95.6 % los hombres se ocupan en un 94.9% y las mujeres se ocupan en un 96.8%, el porcentaje

de los no ocupados es de 4.4. % de los cuales el 5.1% son hombres y el 3.2% son mujeres. De cada 100 personas 96 tiene alguna ocupación.

La población no económicamente activa se distribuye de la siguiente manera: el 37.6% son estudiantes, el 51.9% son personas dedicadas al hogar, el 43% son jubilados y pensionados, el 2.5% son personas que tienen alguna limitación física o mental lo que les impide trabajar, el 3.7% lo conforman personas en otras actividades no económicas.

La situación conyugal que predomina en la ciudad lo ocupan los casados en un 36.8%, mientras que los solteros ocupan un 34.4%, en unión libre es de 17.8%, y el porcentaje de separados es de 4.5%, el porcentaje de divorciados es de 1.9% el 4.4. % son viudos y el 0.2% no se especifica. De cada 100 personas de 12 años o más 37 son casadas y 18 viven en unión libre.

De cada 100 personas, 50 tienen derecho a servicios médicos de alguna institución pública o privada, el 48.3% No tienen derecho a ningún seguro, el 22.3% tiene seguro popular, el 21.6% tiene ISSSTE, el 5.8% tiene IMSS, el 1.4% no está especificado y el 1.0% otro. De cada 100 personas 22 tienen derecho a servicios médicos del IMSS.

La religión más frecuente es la católica en un 85%, la pentecostal, evangélica y cristiana tienen un porcentaje de 6.6%. De cada 100 personas, 85 son de religión católica.

Existen 4830 personas de 5 años y más que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 4% de la población de 5 años o más.

Las lenguas indígenas más frecuentes son Otomí en un 63.6%, Náhuatl en un 28.7%, Siendo el Otomí la lengua que más predomina. Y como último punto 4 de cada 100 personas reportan alguna limitación física o mental.

Como síntesis, La ciudad de Tulancingo, presenta un rango medio de marginación por tener una tasa alta de desempleo, porque su población recibe menos de dos salarios mínimos, es decir el valor productivo per cápita de la economía es muy débil, lo que limita su desarrollo económico, de acuerdo a la metodología del CPI (Índice Básico de las Ciudades Prósperas en inglés City Prosperity Index).

La escuela primaria multigrado “Miguel Hidalgo” objeto de investigación, se ubica en la Colonia “San Nicolás” en la Ciudad de Tulancingo de Bravo Hidalgo, (Ver croquis, anexo 1).

La colonia es de nueva creación, está localizada en la periferia de la ciudad de Tulancingo, aproximadamente cuenta con 500 habitantes, la población converge de varios lugares aledaños al municipio, como San Bartolo, Huehuetla, Tenango de Doria y Acaxochitlán, confluyen a ella en busca de mejorar sus condiciones de vida. (Los nombres de la colonia, de la escuela y de los sujetos en la presente investigación han sido cambiados para cuidar el anonimato).

“San Nicolás”, es una colonia marginada de la ciudad de Tulancingo, se localiza a 2 Km del centro de la ciudad, se caracteriza por estar muy compactada con otras dos colonias más, incluso se confunde entre las colonias vecinas, cuyas características de atraso son visibles. Según el censo de población del 2010, la localidad pertenece al Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP) de Estatus: bajo y ámbito rural.

Las casas de esta colonia son pequeñas, apenas con dos cuartos, allí es donde viven las familias a veces con 5, 6, o 7 integrantes, la construcción de la mayoría de ellas es de block, con techo de lámina de asbesto, los pisos son de tierra o en su minoría de cemento, con un solo baño y pocos muebles.

Se accede a la colonia por medio de camionetas colectivas de servicio público o de automóvil propio, solo la calle principal “Río Misisipi,” es la única que se encuentra pavimentada. Los servicios con los que cuenta la colonia son agua, luz, servicio postal, solo en algunas casas hay teléfono particular, faltando el drenaje, se puede acceder a un internet particular, pero su acceso tiene un costo de diez pesos la hora, lo que a los padres de familia se les hace caro, también cuenta con dos tienditas de abarrotes para autoconsumo, una iglesia y una caseta de policía, un jardín de niños y la escuela primaria multigrado.

La vestimenta de las personas es muy sencilla, algunas madres de familia se visten y hablan de acuerdo a su lugar de origen, ya sea el Náhuatl o el Otomí, su lengua solo la usan entre ellos, algunos de los hijos de estas familias conocen la lengua pero la usan muy poco en la escuela, uno que otro se comunica en secreto,

porque les da pena; tienen poco aseo personal, los niños mencionan que se bañan solo los sábados, no se bañan muy seguido porque el gas es caro, esto se ve reflejado en la vestimenta sucia, desalineada, en su mal olor, en las uñas largas y sucias, también en los zapatos pardos por no poder comprar lo necesario para darles grasa.

La población económicamente activa se dedica a trabajos eventuales, los hombres trabajan en la albañilería, pintura o ayudantes en algún taller mecánico, en su mayoría se dedican al comercio ambulante, vendiendo frutas por toda la ciudad o los días jueves en el tianguis, por lo regular ese día los niños faltan a la escuela porque ayudan a sus papas a vender, las madres de familia se colocan como empleadas domésticas en alguna casa, atendiendo alguna tienda o en pequeños talleres de costura (a destajo) etc., Los dos padres tienen la necesidad de trabajar, el trabajo de muchos de ellos es inestable, así como sus percepciones económicas son bastante bajas.

Aparentemente el nivel cultural de las familias es bajo, en la gran mayoría de los hogares solo uno de los dos padres lee, y en cada casa solo existen algunos libros de texto que sirven de consulta, dichos acervos son libros que emite la SEP (Secretaría de Educación Pública) libros de texto de años anteriores, el periódico se vende solo el día sábado, pero la mayoría de los padres no lo compran porque ellos prefieren comprar tortillas y pan.

Una Madre comenta:

A veces compro el periódico, el “sol de Tulancingo” para enterarnos de lo que pasa,(...)No lo compro muy seguido porque por aquí solo pasa los días sábado, y luego no tengo ni pá periódico, luego le digo a mis hijas vamos a comprarlo pero me hacen falta otras cosas como tortillas y pan. (E_4)

Se puede concluir que por la ubicación de la colonia en la periferia de la ciudad, el camino en mal estado, la falta de servicios, escasa sanidad en la que viven los habitantes, los empleos eventuales y mal remunerados que dan origen al poco poder adquisitivo de las familias, más el insuficiente acceso a la información o a la

cultura, en general la mala calidad de vida, por lo antes expuesto podemos decir que la colonia “San Nicolás” es una colonia Marginada.

La característica más notable del aula objeto de análisis es que se trata de un aula multigrado donde asisten de manera simultánea dos grupos: quinto y sexto grados, conformando el tercer ciclo de educación primaria, a cargo de la maestra Laura, modalidad que exige una organización y una interacción muy específica a diferencia de la atención de aulas unigrado en la cual se asigna un docente para alumnos del mismo grado.

De acuerdo con el INEE (2014) Las escuelas multigrado son aquellas donde uno, dos y hasta tres docentes están a cargo de dos o más grados escolares simultáneamente.

En la escuela “Miguel Hidalgo”, laboran cuatro maestras, (tres con plaza de docente y una maestra interina pagada por los padres de familia) y una directora comisionada con grupo, situación que coloca a las maestras a trabajar simultáneamente con dos grados, como es el caso de la maestra Laura quien atiende 5° y 6° Grados. Escuela de modalidad General que tiene una alta presencia de población indígena, en cuanto a su marginalidad, se tiene un entorno carente de servicios y se encuentra alejada de la ciudad.

La escuela “Miguel Hidalgo” fue construida en septiembre de 1996, a petición del delegado de la colonia que se dirigió con la Supervisora, en ese entonces laboraba la Profra. Margarita, ésta realizó una valoración de la situación, ya que los niños se dedicaban a trabajar en la calle, y que realmente eran bastantes los que no acudían a la escuela, algunos por falta de dinero para tomar un transporte, para trasladarse a una escuela céntrica, ante esta situación la supervisora escolar gestionó la instalación y funcionamiento de una escuela primaria para la colonia.

Al entrevistar a una maestra con más años de servicio en la institución, ella recordó cómo fue la creación de la escuela.

Tengo conocimiento que se iniciaron los trámites en septiembre de 1996, a petición del delegado de la colonia que se dirigió con la supervisora escolar, se hizo una valoración de los niños, eran bastantes los que no acudían a la escuela, la Supervisora Escolar hizo los trámites para la fundación de la escuela, para esto participaron dos profesores (...), tuvieron que pedir un espacio dentro de la misma colonia en calidad de préstamo y le hicieron algunas adecuaciones, era un cuarto en condiciones deplorables, sin vidrios, hecha de madera y costales, tuvieron que pasar muchas situaciones para que se pudiera lograr la construcción de las aulas. (...) primero había 2 docentes, luego 3 y actualmente 4 docentes. (E_3)

A simple vista la escuela cuenta con espacios amplios, con una infraestructura nueva, se observa limpia, se extiende en un terreno totalmente bardeado, cuyas medidas son 74.90 m x 22.60 m, entre las calles Río Misisipi y calle del Parque, cuyo predio fue donado por el Sr. Juan Alfaro, La escuela cuenta con tres aulas y la dirección del lado izquierdo, los baños en la parte trasera, en el centro de la institución se encuentra una cancha la cual es usada para educación física y para actos cívicos, del lado derecho se encuentra un aula de infraestructura moderna. (Ver croquis, anexo 2)

La escuela "Miguel Hidalgo" tiene la modalidad multigrado, en la escuela trabajan 4 maestras, organizadas de la siguiente manera, la maestra Olivia impartiendo el primer grado, la maestra Gabriela, atendiendo segundo grado y la dirección comisionada, (para la presentación de este trabajo la maestra ya ha adquirido su clave 21,(directiva), la maestra Estela atiende tercero y cuarto grados y para la elaboración de esta investigación, se observó el grupo de quinto y sexto grados atendido por la maestra Laura. (Sujeto de investigación)

El salón de clases en el que labora la maestra Laura, es un salón cuyas medias son de 6m x 5m, pintado de color verde pistache, el piso es de cemento, una puerta de lámina color negra, ventanas en los dos lados, tres pizarrones, dos colocados frente a frente, uno es electrónico, otro blanco convencional, y el otro que se

encuentra recargado a la pared al que no se le da uso, al igual que 15 mesabancos binarios apilados, las cortinas son delgadas, frescas de color verde y azul, los niños se sientan en los mesabancos perfectamente conservados y limpios, junto al pizarrón blanco, se encuentra un escritorio forrado y sobre el varias canastas que contienen lápices, gomas, colores, sacapuntas etc.

Al lado derecho existe un anaquel que funciona como biblioteca del salón, en la esquina derecha se encuentra una mesita con papel china, crepé y demás papeles, la mesa de cómputo se encuentra vacía porque seguido entran a robar a la escuela, en la parte posterior del salón se encuentran dos anaqueles, en ellos los niños guardan sus libros de texto y solo se llevan a su casa el libro que ocupan para las tareas, el salón se encuentra cubierto por material didáctico que los propios alumnos elaboran.

3. Propuesta educativa multigrado

La Propuesta Educativa Multigrado 2005 se ha elaborado a partir de información relevante del estudio exploratorio, experiencias nacionales e internacionales en la atención a este tipo de escuelas y la recuperación de prácticas destacadas de maestros de diferentes entidades del país. Dicha propuesta consiste básicamente en una organización de contenidos comunes por ciclo o nivel (1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º) presenta diversas sugerencias metodológicas para el trabajo docente. El principal propósito de la propuesta multigrado, es mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de una organización del trabajo más pertinente a la situación multigrado, el aprendizaje colaborativo entre los alumnos, el desarrollo de competencias para la vida y el aprendizaje autónomo. Además, se pueden ubicar otros propósitos particulares:

- a) Responder a las necesidades de planeación de los docentes con el apoyo de contenidos comunes y ejemplos de planeación.

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

La propuesta Multigrado es un manual donde los maestros multigrado se deben de apoyar para preparar sus clases.

Como se ha comentado, en el contexto multigrado resulta complejo aplicar el plan de estudios vigente debido a la manera como está organizado, por lo que ha sido necesario realizar una reorganización de contenidos comunes por ciclo, con una secuencia y gradualidad. Asimismo, en la propuesta se integran sugerencias didácticas plasmadas en diversos libros para el maestro y ficheros de actividades.

En ese sentido, la Propuesta Educativa Multigrado tiene un carácter nacional, ya que es el equivalente al Plan de estudios 1993, porque busca alcanzar los mismos propósitos educativos con formas de trabajo pertinentes a las condiciones de esta modalidad educativa. Así, cada vez que se realicen adecuaciones al plan y programas de estudio nacional, será necesario efectuar simultáneamente las precisiones y ajustes a la propuesta multigrado.

Al igual que con el plan de estudios nacional, para que los contenidos, formas de trabajo, recursos de enseñanza y procedimientos de evaluación tengan un sentido formativo, el docente multigrado, con base en su experiencia y en las aportaciones de otros maestros, asesores o documentos de trabajo, establecerá los procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y pertinentes a las condiciones de su grupo. Por ello, las orientaciones y recomendaciones que se presentan, en la propuesta multigrado, más que tener un carácter prescriptivo, representan un insumo para reflexionar acerca del trabajo cotidiano multigrado y diseñar mejores procesos de intervención.

La propuesta no implica sustituir o suprimir los materiales que reciben los alumnos: libros de texto gratuito, bibliotecas de aula y otros recursos didácticos. Por el contrario, será necesario elaborar diversos materiales complementarios, como fichas, guiones y/o cuadernos de trabajo y juegos didácticos, entre otros. Asimismo, los maestros multigrado seguirán recibiendo los materiales que se distribuyen genéricamente: plan de estudios nacional (con el fin de precisar propósitos y contenidos por grado cuando ello sea necesario), libros para el maestro y ficheros de actividades, para tener acceso al conjunto de orientaciones y recomendaciones didácticas.

Aunque para facilitar la organización del trabajo multigrado los contenidos se presentan por ciclo, la evaluación debe realizarse y registrarse por grado, ya que si bien alumnos de grados contiguos abordan temáticas semejantes, es previsible esperar desempeños diferentes. En algunos casos estas diferencias resultan más significativas, por ejemplo, la adquisición del sistema de escritura en las escuelas multigrado son una parte importante de la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN), que otorgan servicio a poblaciones rurales de difícil acceso, dispersas y ubicadas en regiones alejadas de los centros urbanos.

Fue a partir de este diagnóstico que se diseñó la PEMO5, cuya implementación estuvo organizada en tres fases. La primera de ellas denominada fase experimental, se realizó en febrero y junio del 2004 en 14 entidades con el propósito de valorar la pertinencia, utilidad y trascendencia de las adecuaciones curriculares propuestas, de la planeación por tema común, actividades diferenciadas y actividades permanentes del aprendizaje cooperativo y de la consideración del lenguaje oral y escrito como eje transversal en las asignaturas. Como resultado de su seguimiento, se elaboró una segunda versión de la propuesta a la que se sumaron estrategias básicas de enseñanza por asignatura retomadas de los libros del maestro.

La Propuesta Educativa Multigrado, trabaja cada una de las áreas del conocimiento con el propósito de apoyar la planeación y organización del trabajo docente en el contexto multigrado, se elaboraron las Guías Didácticas Multigrado, organizadas en cuatro volúmenes: 1) Español, 2) Matemáticas, 3) Ciencias Naturales, 4) Formación Cívica y Ética, Historia y Geografía.

En su elaboración se ha partido de los elementos de planeación sugeridos en la Propuesta Educativa Multigrado 2005, y se han incorporado algunos elementos de la Reforma Integral de Educación Básica.

Con frecuencia se piensa que las escuelas multigrado difícilmente pueden obtener buenos resultados, por las carencias y limitaciones que tienen o por la heterogeneidad del grupo que dificulta la organización del trabajo.

Sin embargo, como lo han demostrado diversas experiencias nacionales e internacionales, la convivencia en un mismo salón de alumnos de diferentes edades, intereses y posibilidades, ofrece un potencial para estimular el trabajo colaborativo y la ayuda mutua entre los niños que favorece el aprendizaje compartido.

Las principales aspiraciones de la escuela multigrado, a fin de que responda a los requerimientos de la sociedad y pueda obtener mejores resultados educativos son los siguientes:

- 1.- Una escuela que funcione regularmente, es decir que abra sus puertas al mayor número de días del calendario escolar, los cuales sean dedicados dando prioridad a la enseñanza y el aprendizaje.
- 2.-Una escuela con prácticas de enseñanza efectivas que contribuyan al desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición reflexiva de conocimientos y la formación de valores.
- 3.-Una escuela que atiende y valora la diversidad.
- 4.-Una escuela que promueva el aprendizaje autónomo
- 5.-Una escuela que favorece el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos.
- 6.-Una escuela que ofrece a los alumnos recursos y medios de aprendizaje diversos, interesantes y creativos.
- 7.-Una escuela que ofrece una educación relevante que sirve para la vida actual y futura.
- 8.-Una escuela que responde a la equidad fuertemente.
- 9.-Una escuela fuertemente vinculada con los padres de familia y la comunidad.

10.-Una escuela que mediante la evaluación sistemática del aprendizaje y el trabajo docente, establece nuevas rutas para el continuo mejoramiento.

11.-Una escuela con mejores logros en el aprendizaje de los alumnos.

El trabajo en el aula multigrado se lleva a cabo por medio de secuencias didácticas, cuyas características son las siguientes: cada secuencia desarrolla el tema o proyecto específico en tres sesiones considerando los siguientes elementos:

Tema común con actividades diferenciadas

La estrategia de planeación que se propone consiste en trabajar con un tema común para todo el grupo, asignando actividades diferenciadas por ciclo y/o grado, y aprovechando el lenguaje (expresión oral, lectura y escritura) como eje transversal en cada una de las asignaturas. Dicha propuesta es el resultado de haber observado y retomado experiencias de distintos maestros respecto a cómo organizan y planear sus clases.

Esta propuesta pretende disminuir los tiempos de espera, permitir una mayor atención a los alumnos, profundizar en el tema, favorecer la colaboración, la ayuda mutua y la tutoría, los niños más grandes apoyan a los menores, estimular la puesta en común de los conocimientos adquiridos y atender el nivel de los alumnos al dejar actividades específicas por ciclo y/o grado.

Cuando se trabaja con un tema común se sugieren los siguientes momentos:

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

Uso del lenguaje oral y escrito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier asignatura

El lenguaje oral y escrito está presente durante todo el proceso escolar de educación primaria: los alumnos requieren conversar sobre los temas, necesitan leer textos para buscar información y en ocasiones, deben elaborar escritos con la información obtenida. Por ello es de suma importancia que la escuela contribuya al desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos, no sólo en la asignatura de español sino al trabajar en el conjunto de las asignaturas

Aprendizaje cooperativo y agrupamientos flexibles

Una situación que no ha sido suficientemente aprovechada en las escuelas multigrado y que por lo mismo requiere fomentarse es el trabajo cooperativo, la ayuda mutua y las tareas compartidas entre los alumnos, quienes aprenden unos de otros y conocen lo que se trabaja en distintos grados. Así, los niños pequeños van adquiriendo espontáneamente conocimientos de los alumnos mayores, quienes a su vez adquieren seguridad en sí mismos y reafirman sus conocimientos al apoyar a sus compañeros.

De ahí que es recomendable promover la realización de actividades que impliquen la interacción de alumnos de distintos grados, por ejemplo, la elaboración de una monografía de la comunidad, la publicación del periódico escolar; la lectura “compartida” entre alumnos; investigaciones y entrevistas colectivas de temas del programa escolar o propuestas por los niños, entre otras posibilidades. Actividades para todo el grupo, actividades por ciclos escolares, actividades para equipos integrados por alumnos de diferentes grados. Estas actividades permiten un trabajo flexible con el grupo de acuerdo con los avances y ritmos de aprendizaje de los alumnos, lo que es un principio básico del trabajo en multigrado.

Como un ejemplo se retoma el trabajo con la Propuesta Multigrado en Ciencias Naturales donde se trabaja por temas, el cuerpo humano, el ambiente, los seres

vivos, las plantas, los animales, la materia y la energía. Para todos los ciclos. Siguiendo el propósito general, las competencias de cada ciclo, actividad inicial, puesta en común, actividades complementarias y la utilización del lenguaje como eje transversal.

Propósito. En este apartado se anota el propósito del tema común, que expresará de manera integrada el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende lograr con el tema a desarrollar

Por otro lado, esta forma de planear (articular contenidos de la misma asignatura de los diferentes ciclos y/o grados) dará elementos al maestro para correlacionar contenidos de asignaturas si así lo considera pertinente.

- a) Asignatura o asignaturas que se van a trabajar. Si bien se sugiere planear con base en una asignatura, a fin de desarrollar con mayor profundidad su tratamiento, en ocasiones será posible y recomendable trabajar integrando varias asignaturas, procurando que a la relación de contenidos sea natural y no de manera superficial.
- b) Tema común. En este apartado se anota el tema general que se trabajará con todo el grupo.
- c) Propósito. Se anota el propósito del tema común, que expresa de manera integrada el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende lograr con el tema a desarrollar.
- d) Contenidos por ciclo. A partir del tema en común se deben indicar los contenidos específicos que se trabajarán en cada ciclo, o si es necesario, incluso por grado.
- e) Actividades de lenguaje (expresión oral, escritura y lectura), que se desarrollan con dicho tema.
- f) Se incluyen actividades de lenguaje para desarrollar de manera reflexiva, los contenidos, por ejemplo: Expresión oral: descripciones, exposiciones, entrevistas, diálogos y debates. Lectura: consultar información en diversas fuentes, lectura en silencio y/o en voz alta de diversos textos, estrategias de comprensión lectora. Escritura: producción de escritos para una diversidad de contextos y destinatarios, mapas conceptuales, guiones de entrevista, diccionario enciclopédico, folletos, trípticos, periódico mural, boletín escolar.

- g) Materiales. En este apartado es conveniente anotar las referencias tanto de los libros de texto como otros materiales de apoyo o recursos didácticos que se utilizarán.
- h) Actividad inicial. Con el propósito de centrar la atención de los alumnos en el tema en estudio, se sugiere iniciar con una actividad común para todo el grupo saberes previos.
- i) Actividades diferenciadas por ciclo y/o grado. Después de partir de una situación común para todo el grupo, el docente asigna actividades específicas por ciclo para abordar los contenidos correspondientes.
- j) Cierre o puesta en común. Es importante contar con un momento en el que los niños compartan en grupo lo investigado y trabajado en cada ciclo, con la intención de: Verse y escucharse, lo cual les genera la necesidad de preparar su presentación. Retroalimentar lo encontrado con las experiencias de los diferentes ciclos. Por ello, los niños de segundo y tercer ciclo tendrán que desarrollar habilidades para seguir instrucciones de manera autónoma. Este cierre es importante porque los alumnos tienen la posibilidad de plantearse preguntas, discutir algún aspecto, intercambiar puntos de vista y crear un ambiente para escuchar y participar, respetando los turnos de cada integrante del grupo.

La planificación de actividades en el grupo multigrado a partir de un tema común requiere, además de una visión diaria, una organización semanal que permita al docente identificar los contenidos de las asignaturas con que trabajará y su posible articulación, así como prever los materiales y recursos a utilizar o las modalidades en que organizará a los niños de cada grado.

Contar con una organización o planeación semanal clara, sencilla y funcional ayudará al maestro multigrado a orientar su trabajo, a tomar las decisiones al seleccionar los contenidos que se abordarán, así como definir las formas de organizar al grupo y los recursos que utilizará, buscando tener una visión global del trabajo y los aprendizajes que pretende lograr con los niños. A partir de la planeación semanal, se pueden elaborar los planes de clase para cada tema común.

Atender el nivel en que se encuentran los alumnos, diferenciando el trabajo por ciclo y/o grado. Si bien al trabajar un tema común es importante que se compartan

saberes entre niños de las diferentes edades, Dichas actividades son generalmente cuestionarios y resúmenes-copia, también lo es diferenciar actividades asignando un grado de complejidad de acuerdo con el ciclo o grado en que se hallan los alumnos, además de solicitar un mayor reto para los niños mayores.

Propósitos de la evaluación. Por medio de la evaluación, el docente, además de contar con insumos para asignar una calificación, puede conocer el nivel y el avance de los conocimientos, habilidades y actitudes del niño

A partir del diagnóstico sobre prácticas docentes en el aula multigrado, se encontró, respecto a la evaluación, que en la mayoría de los casos se emplean exámenes comerciales como principal instrumento para asignar una calificación; asimismo, no se identifican criterios claros para usar otros recursos, como los cuadernos, los trabajos y textos de los alumnos, las propias pruebas escritas, el libro de texto gratuito o las participaciones es decir una evaluación formativa, con propósitos e instrumentos y exposiciones de los niños, que en conjunto permitirán conocer el nivel y evolución de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos respecto a su situación inicial y a los propósitos de los programas de estudio.

Con la idea de apoyar a los docentes en relación con los procesos de evaluación se presentan las siguientes sugerencias, las cuales son retomadas de los libros para el maestro de las diferentes asignaturas. Se pretende que los maestros reconozcan a la evaluación como un proceso formativo, es decir, como un recurso para rediseñar y planear su trabajo cotidiano, pues permite observar las necesidades que presentan los alumnos para repensar qué sigue después de la evaluación.

En relación con su desempeño y con los propósitos de los programas de estudio; asimismo, contribuye a que el maestro evalúe su práctica docente de tal forma que identifique si las estrategias didácticas y los recursos utilizados en clase fueron adecuados, y detecte al mismo tiempo aquellos factores que interfirieron en el logro de los propósitos establecidos de tal forma que le permita replantear y planear acciones para mejorar su trabajo cotidiano.

En el aula multigrado conviven alumnos de diferentes edades, intereses, niveles de aprendizaje, estilos de trabajo, y en ocasiones necesidades educativas especiales,

expresiones lingüísticas y culturales diversas. Tal situación requiere ser atendida mediante una variedad de actividades de enseñanza (Conversaciones, dibujos, modelados, juegos, discusiones, recorridos, investigaciones), recursos didácticos y procedimientos de evaluación, con el propósito de atender las necesidades de los niños y que éstos tengan la oportunidad de elegir las actividades donde se sientan mejor para realizarlas. Así mismo, el ambiente del aula, las actitudes y formas de relación entre alumnos, docentes y comunidad, deberá favorecer el aprecio hacia cada persona, así como la valoración de las diferentes culturas del país.

CAPITULO II

EL SALÓN DE CLASES MULTIGRADO, ESPACIO FÍSICO DE INTERACCIONES

...en las situaciones de clase se produce una relación de asimetría, en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los alumnos debido a la autoridad y a la competencia que les otorga la institución académica; se trata de una situación, pues, en la que el profesor goza de poder sobre el alumno... (Cros, 2000:56)

Este capítulo presenta el contexto del aula como espacio de encuentro y desencuentro de la maestra Laura y sus alumnos. El análisis de lo que sucede en el aula recupera principalmente los planteamientos de Jackson (1991), Hargreaves (1986), y otros autores en relación al análisis de la interacción escolar.

El capítulo se estructura en tres apartados: El primer apartado titulado “la instrucción, una forma de iniciar la interacción con el contenido” presenta una tarea que asume la maestra Laura, para iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje, dar una instrucción es la forma cotidiana en que todos los días y todas las clases son iniciadas.

El segundo apartado, presenta la interacción con materiales didácticos y de lectura, muestra el salón de clases como espacio físico que permite un conjunto de interacciones entre los sujetos y el contenido, a través del uso de diversos materiales didácticos como libros de texto, de biblioteca escolar y de internet para lograr la enseñanza y el aprendizaje, así como generar una cierta organización e intercambio entre los alumnos.

El tercer apartado titulado la maestra como mediadora en el aprendizaje, expone la capacidad de la maestra Laura como protagonista del proceso, es en el aula en

donde los alumnos y ella misma tienen la oportunidad de estar dentro de un aula multigrado.

1. La instrucción, una forma de iniciar la interacción con el contenido

El aula en cuestión es un aula multigrado al que asisten alumnos de dos grados, el grupo de sexto grado lo conforman 4 mujeres y 15 hombres y en quinto grado asisten 6 mujeres y 4 hombres formando un total de 29 alumnos con edades que oscilan entre 10 y 12 años. Todos ellos asisten vestidos con el uniforme oficial de la escuela que consiste para las niñas en blusa blanca, falda gris, calcetas blancas y suéter azul marino, y para los niños el uniforme consiste en camisa blanca, pantalón gris, calcetín blanco y suéter azul marino, algunos alumnos presentan el uniforme desgastado e incompleto.

Debido a la edad, estos niños se encuentran en pleno desarrollo biológico, de modo que su crecimiento físico se hace manifiesto en lo corto de su ropa, en sus pantalones o en los puños del suéter del uniforme, en algunos niños se nota también en el calzado, pues en muchos casos los zapatos ya no les quedan, su carácter se vuelve vulnerable ya que a veces se les encuentra de buen humor y otras de mal humor, y es común que algunos todo lo cuestionen. Son alumnos en su mayoría muy reservados, porque les cuesta trabajo expresar sus sentimientos y con dificultad también establecen comunicación con algún extraño, entre ellos se comunican de forma secreta utilizando su lengua materna que es el náhuatl, en el salón de clases, la mayoría utiliza el español para comunicarse.

Pero quizá la característica más notable es que se trata de un aula multigrado donde en el mismo espacio se reúnen dos grados: quinto y sexto, conformando el tercer ciclo de la escolaridad primaria, a cargo de la misma maestra, en este caso la maestra Laura, docente de 14 años de servicio, con un perfil profesional de Maestría, originaria de la misma localidad en que se encuentra la escuela, ella le tiene aprecio a la colonia pues allá creció y es en ese lugar donde viven sus familiares, ya casada

establece su vivienda en una colonia lejana del centro de Tulancingo, por lo que actualmente de su casa a la escuela hace 30 minutos.

El salón de clases es el espacio de encuentro que la maestra Laura aprovecha para provocar interacciones de aprendizaje entre los alumnos y los contenidos, de modo que los alumnos pueden acceder a la información a través de los libros de texto, textos bajados de internet que ella les proporciona, así como información digital a través del equipo de enciclomedia. En este sentido, este apartado muestra la interacción de los alumnos con los contenidos de aprendizaje, mediados por una serie de textos físicos y digitales, siendo la maestra Laura quien decide que se va a leer, hasta donde se leerá y que se hará con la información. (Anexo 9)

Generalmente la clase inicia con la lectura de un texto, estrategia que la maestra Laura utiliza para abordar los contenidos que marca el programa, esta estrategia es implementada en las clases de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Cívica y Ética. Dar instrucciones es parte del actuar cotidiano de la maestra, con respecto a las acciones que realizarán los alumnos, estas instrucciones las utiliza para delimitar con precisión el tipo de actividad que los alumnos realizarán, pero también para mantener a los alumnos ocupados mientras califica los trabajos dentro de la clases.

Así, las actividades siempre están antecedidas por la instrucción de la maestra.

Maestra: Niños de sexto grado en binas encuentren las palabras más frecuentes del Náhuatl, posteriormente elaboren un glosario identificando algunas palabras del Náhuatl, al Español. (0_4)

Maestra: (Dirigiéndose a los niños de quinto grado). Niños vamos a trabajar el proyecto de la pág. 128 del libro de español “hacer una obra de teatro con los personajes prototípicos de los cuentos. Uno de sus compañeros de cada equipo, va a la biblioteca, escoge un cuento, lo leen por equipo, lo transforman en diálogos y distribuyen sus personajes porque posteriormente presentarán la obra. (0_3)

De acuerdo con Hargreaves hablar de instrucción significa dirigir el aprendizaje, todos los profesores poseen sub-roles como es el de instructor, en el desempeño del rol, casi todos los profesores se esfuerzan por mantener la interacción en las clases conectada a las tareas. Hargreaves, D. (1986:139)

Posterior a la instrucción, los alumnos se disponen a realizarla, así se enfrentan a situaciones nuevas como es el caso de identificar las palabras de uso común en el náhuatl, en una lección del libro de 6° Grado de español donde aparece el siguiente poema:

Quino c tlamati noyollo
Nic caqui in cuicatl,
Nic itta in xochitl.
Maca in cuetlahuia in tlalticpac!
Nezahualcóyotl.

Al fin lo siente mi corazón:
Oigo un canto,
Veó una flor:
¡Que jamás se marchiten en la tierra!
Nezahualcóyotl.

(SEP, 2011: 187)

Entonces los niños tratan de buscar el significado de las palabras, comparan las palabras en Español y en Náhuatl, separando las palabras que más se repiten, luego las confrontan primero entre ellos y posteriormente con sus compañeros, a algunos niños esta tarea se les dificulta, conforme transcurre el tiempo se empiezan a escuchar diversas pláticas entre los niños de diversos temas, algunos corren, otros juegan y otros comen, son pocos los que trabajan.

Por otro lado los niños de quinto grado se conforman por equipos, leen el cuento que les trajo su compañero de la biblioteca, los niños distribuyen sus personajes, posteriormente comienzan a escribir su obra de teatro utilizando el guion largo.

Aquí se puede destacar que a pesar de que la propuesta curricular de la modalidad multigrado es por contenidos comunes, la maestra trabaja contenidos diferentes para cada grado, en un grado trabajan poemas y en el otro se trabaja la obra de teatro, y es la instrucción el eje que denota el abordaje, así como el uso del libro de texto, material que acompaña a los alumnos, de modo que el libro de texto define lo que se tiene que leer y lo que se tiene que realizar, así como el producto que se habrá de obtener.

2. La interacción con materiales didácticos y de lectura

En este espacio físico suceden día tras día, encuentros que van configurando la dinámica de interacción específica entre la maestra Laura y sus alumnos. El salón de clases se observa limpio y bien equipado, en las paredes hay pegado bastante material didáctico tanto de la maestra, como de los alumnos, sobre el escritorio se aprecian pequeñas canastas que contienen materiales de papelería como lápices, sacapuntas, cartulinas etc. En el salón de clases, se observan tres pizarrones, dos instalados frente a frente siendo uno electrónico y el otro blanco, el tercero se encuentra recargado de la pared, no tienen funcionalidad, en un rincón hay 20 mesabancos binarios apilados, los cuales no son utilizados.(Anexo 3).

(...) Se visualizan materiales pegados en las paredes, se observa una línea del tiempo, el sistema métrico decimal, y varios carteles, (...) se encuentra un anaquel que funciona como una biblioteca del salón, (...) Junto al pizarrón se encuentran dos anaqueles donde los alumnos guardan sus libros de texto y sus libretas (...) (O_ 1)

Las paredes del salón de quinto y sexto grados, lucen con láminas de papel bond material que los alumnos han elaborado producto de sus exposiciones por equipo de Ciencias Naturales, y líneas del tiempo en la materia de Historia, el salón está saturado de material y prácticamente no se deja espacio libre en la pared. (Anexo 5).

Se observa también que los materiales permanecen pegados aunque se esté trabajando otro contenido, así en el mes de abril, se observa una línea del tiempo pegada en la pared de las principales fechas históricas de los meses de septiembre 16, octubre 12 y noviembre 20, hasta aquí se detiene la línea de tiempo y para mayo la línea continua pegada en la pared sin actualizar. Un alumno comenta, *“nosotros exponemos y después de que exponemos, pegamos las láminas en la pared, allí se quedan.”* (E_5)

La maestra opina que los materiales deben de estar pegados en las paredes durante todo el ciclo escolar, bajo el justificante que los niños en cualquier momento los van a ver y poder recordar el tema. Comenta la maestra Laura: *“Los niños pegan los materiales de las exposiciones para que se acuerden de los temas que han visto. Así si estamos en abril, se pueden acordar de los temas que vimos en el mes de octubre”.* (E_5)

Frente a lo anterior, se abren una serie de cuestionamientos sobre las posibilidades reales que pueda ofrecer la disposición de material didáctico para favorecer el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con Pozo, el material didáctico es potencialmente significativo para el alumno, siempre y cuando se cumpla con una condición: *“(…) En cuanto a material es preciso que no sea arbitrario, es decir que posea significado lógico o potencial si sus elementos están organizados y no solo yuxtapuestos. Es difícil que puedan aprenderse significativamente aquellos materiales que no tienen significado. (…)* Pozo, J.I. (2003: 213)

Lo anterior significa que el material didáctico por sí solo es incapaz de lograr producir aprendizajes en los alumnos, es decir, no es suficiente con saturar las paredes y anaqueles con materiales si éstos no establecen una conexión lógica con los conocimientos previos que los alumnos poseen. Al no establecerse dichas conexiones el material pierde su valor potencial para ayudar a aprender al niño.

De modo que se puede entender que el valor del material didáctico gira en torno a la intencionalidad de uso y a su no arbitrariedad, resaltando el carácter mediador que posee el material entre el conocimiento y el niño; así como también cabe resaltar el papel de mediador del maestro quien juega un papel importante al otorgarle el valor funcional al material, pues es él, quien decide en qué momento utilizarse, la no arbitrariedad del material implica que éste, sea utilizado con fines precisos, con una intención de aprender, que sea manipulable en un sentido. Si no se crean y discuten significados en torno al material y se posibilita la construcción de aprendizajes, su valor se ve anulado.

Con ello se pretende apreciar que el espacio físico genera amplias posibilidades de interacción, siendo una de ellas la interacción niños, contenidos de aprendizaje, de modo que el material en tanto sea potencialmente significativo, generará condiciones favorables de aprendizaje, y al contrario, cuando el material carezca de esa potencialidad, dejará de ser detonante para generar aprendizajes.

También es necesario resaltar que en la interacción maestro, contenido, alumno, siguiendo a Ausubel (1996), le otorga al docente un papel de mediador, es decir para que el material cumpla su cometido, necesita la intervención metódica y razonada del maestro, de modo que la sola exposición del material, puede hacer que pierda su valor de significatividad para provocar aprendizajes.

En el contexto del aula que aquí se analiza, se advierte que el material es utilizado para varias funciones, el primero que se destaca es que se utiliza para trabajar algún contenido y la evidencia del trabajo con el contenido queda plasmada en la forma de una línea de tiempo, de láminas, esquemas, etc. Pero además se resalta la importancia de disponer el material y las posibilidades que ofrece para generar ciertas interacciones, contando con la ventaja de que el material resulta visible para ambos grados, independientemente del grado y tema que estén trabajando.

Otro material de uso frecuente dentro del aula, son los textos que se descargan de internet¹. Comenta la maestra:

Por lo regular yo les bajo la información por medio de internet, en la escuela contamos con internet, contamos con una biblioteca, una biblioteca que no está muy funcional, pues tratamos de encontrar información ahí, les bajo información a los niños por medio de internet y los niños la analizan, ven lo que necesitan para presentar investigaciones o exposiciones y es a partir de allí que hacen su trabajo, de esa manera es como se les apoya, pues no todos los niños tienen los recursos para asistir a un internet a realizar sus investigaciones. (E_5)

Así en una de las clases de Ciencias Naturales, la maestra saca su computadora, busca los temas por internet, conecta la impresora de la escuela e imprime información, posteriormente distribuye los textos a sus alumnos de 9 a 15 hojas por equipo, para que los alumnos subrayen y comparen lo que dice el libro de texto, con información de internet.

¹ El internet es un conjunto descentralizado de redes de comunicación interconectadas, su origen se remontan a 1969, cuando se estableció la primera conexión de computadoras entre tres universidades, investigadores, científicos, profesores y estudiantes se beneficiaron de la comunicación con otras instituciones y colegas en su rama, así como de la posibilidad de consultar la información disponible en otros centros académicos y de investigación. De igual manera, disfrutaron de la nueva habilidad para publicar y hacer disponible a otros la información generada en sus actividades.

Se observa también que los alumnos tienen la gran oportunidad de acceder a información que ofrece la propia infraestructura y equipamiento de la escuela, como es el caso de utilizar parte del equipo de Enciclomedia².

² A partir del año 2003, se inició la construcción de la primera versión de Enciclomedia con la edición digital de 21 materiales de 5° y 6° grado de primaria, que incluye libros de texto del alumno, libros del maestro y ficheros; así como la creación del Espacio del Maestro que brinda recursos complementarios y sugerencias didácticas a los docentes. El Programa Enciclomedia es una herramienta didáctica (...) que relaciona los contenidos de los libros de texto gratuito con el programa oficial de estudios y

diversos recursos tecnológicos como audio y video, a través de enlaces de hipermedia que conducen al estudiante y maestro a un ambiente atractivo, colaborativo y organizado por temas y conceptos que sirvieron de referencia a recursos pedagógicos relacionados con el currículo de educación básica.

El Programa Enciclomedia establece un puente natural entre la forma tradicional de presentar los contenidos curriculares y las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para mejorar la información y las telecomunicaciones, sin requerir de origen conectividad para funcionar, dado que se trata de un material informático que puede distribuirse a través de discos compactos instalados en disco duro, que vincula los libros de texto gratuitos con recursos que enriquecen y apoyan los temas del plan de estudios de primaria. De este modo, se optimizan materiales educativos de diversas temáticas que permiten consultar de manera directa en el salón de clase la enciclopedia Encarta, así como artículos especializados, video, audio y actividades didácticas, en una base de datos, para que estudiantes y profesores cuenten con una amplia gama de posibilidades de investigación y documentación, orientada a un aprendizaje más significativo e integral. (Secretaría de Educación Pública Libro Blanco Programa “Enciclomedia” 2006-2012, 11)

Las principales limitantes con respecto al funcionamiento de los equipos fueron:

- La falta de atención de fallas en los pizarrones electrónicos así como dificultades de proyección en los casos donde se contaba con televisión (el tamaño del monitor no permitía apreciar los recursos ni los textos).
- No todos los estudiantes podían observar los textos de los libros y en ocasiones la calidad del audio no era la ideal.
- En cuanto al software, los docentes no contaban con la misma versión y no podían acceder a secciones que se les mostraron durante la capacitación, además de reportar fallas para proyectar videos, y la no correspondencia de las versiones vigentes de los libros, como el caso de matemáticas.
- Con respecto a la capacitación que recibieron, los docentes enfrentaron problemas relacionados con atender fallas, como regresar al punto de partida luego de abrir varias ventanas o destrabar la computadora.

Ante estas carencias, solicitaron capacitación en aspectos técnicos y sobre la propuesta didáctica del Programa. En relación a la organización escolar, los docentes tuvieron que compartir un mismo equipo, lo que implicó ajustes en sus horarios y en ocasiones traslapes; además de hacerse evidente la necesidad de información para la comunidad de cada escuela sobre el Programa y los alcances previstos al momento del estudio. Actualmente el programa “Enciclomedia” ha dejado de funcionar y sólo quedan en las aulas el equipo de cómputo que es utilizado por los maestros para descargar material de internet e imprimirlo si así lo desean.

Maestra: Arely, Bryan, Ana, Johny y Octavio etc, En esta clase, repartiré los temas y ustedes prepararán sus cuadros sinópticos y sus textos de acuerdo a la información de su libro de Ciencias, yo los complementaré con textos bajados de internet.

(La maestra entrega un paquete de hojas a cada equipo aproximadamente de 9 a 15 hojas que acaba de imprimir sobre el tema) (O_5)

Si bien el programa de Enciclomedia ya está actualmente fuera de uso, el equipo de cómputo es el que regularmente se utiliza para mostrar algún texto o imagen o bien, para imprimir. Los niños leen las instrucciones de su libro, leen textos importados de internet, y posteriormente se dan a la tarea de elaborar láminas para exponer.

Otro recurso al que tienen acceso es la biblioteca escolar, dichos espacios en teoría tendrían que facilitar el acceso a distintas fuentes de información, a través de diversos recursos impresos e informáticos, a fin de que los alumnos encuentren múltiples oportunidades y formas para expresarse, en este sentido la biblioteca es el proyecto educativo que integra los recursos y promueve estrategias pedagógicas para contribuir a ejercitar, aprender y fortalecer dichas competencias. (SEP. DGMIE, lectura).

Ya en la práctica, el uso y aprovechamiento de este recurso se ve limitado por distintos factores, primeramente porque la biblioteca se encuentra fuera del salón de clases, ésta se ubica en un pequeño espacio dentro de la dirección, de modo que al acudir a la biblioteca los niños se enfrentan a una serie de situaciones como el estar con otras personas que no son ni sus compañeros, ni la maestra, sino algún padre de familia, algún maestro de otro grupo, la directora, el intendente, en fin; cualquier persona que en ese momento tenga necesidad de acudir a la dirección.

Otra limitante es el espacio reducido donde se carece de la infraestructura para poder consultar o sentarse, además de que no podrían ingresar el grupo completo sino sólo 1 o 2 alumnos. Frente a esto, la estrategia implementada para el uso de la biblioteca consiste en enviar a 1 o 2 alumnos a buscar algún libro y traerlo al grupo, al término de su uso serán devueltos. (Ver anexos 7 y 8)

Sentada detrás del escritorio, la maestra Laura da instrucciones a los niños de quinto grado: Vamos a trabajar el proyecto de la pág. 128 del libro de español Proyecto “hacer una obra de teatro con personajes prototípicos de cuentos”.... Van a trabajar por equipos, un integrante del equipo va a la biblioteca escoge un cuento, y lo leen por equipo, hacen su guion.
(Minutos más tarde el niño regresa con un cuento en las manos, los niños empiezan a leerlo, más tarde empiezan a elaborar su obra, algunos niños bostezan, otros platican.) (0_3).

En este sentido, se advierte que la maestra y la escuela misma no se han comprometido con el proyecto educativo de garantizar el uso y movimiento de la biblioteca escolar y de aula, logrando no sólo la accesibilidad de los libros a los alumnos sino sobre todo lograr *“un acto de mediación que les dé condiciones de interacción: leerlos individualmente, en pequeños grupos, en voz alta. Hablar, escribir a partir de ellos, elaborar reseñas, inventar historias, realizar el préstamo a los grupos y más”*. (Nakamura, 2006:5)

Finalmente el recurso principal de interacción es el Libro de Texto Gratuito³, mismo que es utilizado de manera cotidiana por la maestra Laura para organizar y desarrollar el trabajo escolar.

³ Los libros de texto gratuitos (LTG) desde su implementación en la educación pública de México desde 1960, representan una importante concreción de lo que se habrá de enseñar y de lo que los alumnos habrán de aprender en educación básica, su implementación ha sido relevante para el cumplimiento de la gratuidad, la obligatoriedad y la universalidad de la educación básica. Pese a la indiscutible contribución al logro del derecho a acceder y permanecer en la escuela, son varias las críticas que enfrenta al considerarlos una versión oficialista y excluyente de las minorías étnicas y culturales del país, frente a lo cual la SEP se dio a la tarea de editar libros que atendieran las particularidades regionales en las asignaturas de Historia y Geografía, así como en educación indígena, y en el 2011 con el impulso de las bibliotecas de aula y bibliotecas escolares se pensó complementar el abordaje de contenidos curriculares. Pese a los esfuerzos, el gran desafío sigue siendo la pertinencia. Sobre la problemática de la pertinencia De Ibarrola comenta *“La respuesta a “las necesidades de aprendizaje” de los grupos concretos. Creo que podríamos encontrar infinidad de ejemplos en los contenidos educativos que no se adaptan a los antecedentes o a las realidades que vivimos. Uno de mis ejemplos predilectos —porque lo detecté desde chica— [...] es el de las estaciones del año: mi preocupación fundamental era no ver las hojas de los árboles que caen en otoño. Sólo cuando estuve en Canadá pude comprender la diversidad de los climas”* (De Ibarrola, 1999).

Maestra: Sexto grado va a sacar su libro de español ejercicios, en la lectura “el dolor de muelas” página 138, después de leer, escriben en su libreta que remedio utilizaron para cuando alguno de ustedes o algún familiar de su casa le ha dolido la muela. (O_3)

Los niños de Sexto grado se ponen a platicar, solo pocos son los que trabajan (...) Se escucha a los niños platicar acerca del futbol, de su familia, no se involucran en lo que están haciendo (...)

Fabián: maestra, yo le dije a Amairani que me entregara su trabajo y ella me dijo que no se sentía bien y no hizo nada (...) (O_3)

Maestra: Saquen sus libros de Ciencias Naturales lean su tema, subrayan lo importante tanto del libro de texto como de las hojas y por favor me realizan un cuadro sinóptico o un resumen (...) En un equipo Jorge, Octavio, Cesar y Juan de 6 grado logran hacer un cuadro sinóptico para presentar su exposición, sin embargo Jonhy sólo ha leído una hoja de las 9 que les dio la maestra. (O_7)

En otra clase, utilizando como guía el libro de texto, La maestra Laura, dicta instrucciones para que sus alumnos realicen una carta a un familiar que viva en otro país, los alumnos le manifiestan que no conocen a ningún familiar que viva lejos.

Maestra: haber sexto, vamos a continuar el siguiente proyecto, es una carta ¿Entonces que van a hacer? Van a contestar las preguntas de la pág. 47 de su libro de español, en donde dice “que conozco y papelito habla” (...) de tarea para quinto grado me hacen un “menú nutritivo” (...) de una vez vayan pensando en algún familiar que tengan en el “otro lado” porque fíjense en lo que van a hacer, me van a conseguir la dirección porque se va a enviar una carta a esa familia.(...) La carta se va a enviar por correo a un familiar que viva fuera de Tulancingo, recuerden que mientras más lejos vaya, el timbre sale más caro. (...) ¿Alguien sabe el precio del timbre?

Alumno: ¿Las cartas se van a enviar?

El libro de texto se ha constituido en un valioso recursos educativo pues no sólo es una definición curricular, sino también acompaña a maestros y alumnos en la enseñanza y en el aprendizaje, además de ser una importante fuente de información; que sin duda coloca al docente en un desafío de formación para generar la pertinencia necesaria para la realidad concreta de sus alumnos.

Maestra: efectivamente las cartas se van a enviar, obvio, las cartas no deben tener faltas de ortografía y no quiero que los demás vean lo que escriben, a fin de que sea confidencial.

Niño: Maestra yo no tengo familiares lejos.

Maestra: No, consígalos, todo el mundo tiene familiares lejos.... Ahorita lo que van a comenzar a hacer es la carta, y para mañana traen su dirección, ¡ah! Los timbres, alguien sabe ¿Cuánto cuestan los timbres?, Bueno, ustedes traen el dinero para los timbres, recuerden que si es extranjero son más caros. (O_4)

De esta forma la maestra Laura, utiliza al libro de texto gratuito como guía para organizar la enseñanza, por su parte los niños siguen las indicaciones dadas por la maestra, leen las páginas indicadas de su libro y tratan de contestar, esta actividad la hacen de manera separada entre un grado y otro. Así el uso del libro de texto es un recurso que de alguna manera organiza y direcciona el trabajo dentro del aula, al permitir resolver actividades propuestas y ser fuente de consulta, siendo una referencia permanente en las clases a excepción de educación física. Hacer referencia al libro permite a la maestra Laura y a sus alumnos definir el contenido que se va a trabajar, las actividades que se van a desprender e incluso el producto que habrán de entregar, convirtiéndose en la guía dentro del aula.

Siguiendo a Arista y otros (2010) los libros de texto gratuitos “(...) *concretizan los planes y programas de estudio, son parte integral del quehacer educativo en la educación básica nacional y un referente de lo que un niño de primaria debe saber. Desde que estos libros existen, los niños tienen con ellos un instrumento que les permite acceder a un cúmulo de conocimientos estandarizados, que sirven como un punto de partida similar para los alumnos de todo el país, independientemente de su condición*” Arista y otros, (2010: 4)

De acuerdo con Cabrera y otros (2006) un libro de texto representa:

(...) En este sentido los libros de texto no sólo pretenden transmitir la información perteneciente a un currículum escolarizado, sino también, y ésta puede ser una característica diferenciadora frente a otros materiales impresos utilizados en la

práctica escolar, que éstos se adecuen a las características psicológicas de sus destinatarios, aplicando para ello los principios que desde la psicología de la memoria y de la percepción, (...) (Cabrera, y otros, 2006: 8)

Un peligro que los analistas plantean sobre el uso del libro de texto es la desprofesionalización docente en tanto la selección de contenidos y actividades se sitúan fuera del ámbito de decisión de los maestros y al tomarse como predeterminado y dado, se corre el riesgo de no ser sometidos a la crítica e interpretación, al contrario, tenerlos aporta seguridad y certeza a su práctica.

Así desde la postura teórica de Cabrera, se hace notar que si el maestro tiende a utilizar en exceso los libros de texto se debe principalmente a su falta de formación sobre estrategias y enfoques alternativos, a la escasez de recursos con los que cuenta, a la falta de preparación sobre materiales curriculares adaptados a su contexto.

En su hacer cotidiano la maestra Laura presenta una manera muy peculiar de organizar las actividades mostrando una organización previsible, donde español y matemáticas son trabajados antes del recreo y posterior al recreo se trabaja con una guía para preparar el examen de la Olimpiada del Conocimiento y Prueba Enlace. La maestra Laura recurre al inicio de cualquier actividad a las instrucciones que marca el libro, dentro de las clases de las asignaturas de Español y Matemáticas, posterior a la lectura pide a los alumnos la realización de una síntesis, un cuadro sinóptico o un resumen, solicitando a los alumnos que realicen los trabajos de acuerdo a las indicaciones que dan anticipadamente siempre con precisión y rapidez.

Así, posterior a ello, otra de las actividades que promueve la maestra Laura, es la exposición por equipos, por ejemplo, en la materia de Ciencias Naturales, exponen todos los equipos tanto de sexto como quinto grado en un solo día utilizando grandes cantidades de material de lectura, utilizando como apoyo material que los alumnos realizan como mapa conceptual, esquema, o una lámina con información escrita.

Por lo regular ya conformados por equipos los niños pasan a exponer sus textos el día designado, mientras un equipo expone, los demás niños tienen que estar sentados observando a sus compañeros, en una actitud receptiva, esta actividad

requiere de mucho tiempo, por lo que los niños presentan diferentes reacciones ante esta dinámica grupal. Los equipos pasan a exponer los temas de “bulimia” “anorexia” “sobrepeso”, sus exposiciones no son fluidas deletrean, sus palabras son entrecortadas, exponen con un volumen bajo. (Ver anexo 6).

“Los niños se distraen y no ponen atención”. (O_2)

Niño 1 (Lee muy despacio y deletrea.) “La bulimia...otro trastorno ali-mentario-que con-sis-teen en comer en exeee-so y luego pro-vo-car-se- vo-mi-to y diarrea (O_2)

Los niños de sexto se ponen a platicar y no atienden las exposiciones de sus compañeros.

Bryan: (interrumpe) ¿Ya es hora del recreo? (Varios niños están bostezando). (O_4)

Con lo revisado, se puede advertir que en la interacción de los niños con los textos se advierten dos cuestiones: por un lado el carácter potencial que adquieren los textos para provocar aprendizajes en los niños, de modo que éstos pueden acceder a conocimientos organizados sobre distintos temas como el sistema solar, la nutrición, etc.

El interactuar con un texto está en parte determinado por el tipo de lector, así para aquellos niños que con un nivel de comprensión lectora alfabético, enfrentarse a la diversidad de textos les implica acrecentar sus saberes en tanto cuentan con bases sólidas sobre las cuales irán construyendo nuevos saberes, caso contrario sucede para aquellos alumnos que poseen niveles de lectura por debajo de su nivel, enfrentarse a textos de los cuales difícilmente pueden extraer significados, la interacción con el texto se vuelve vacía y sin sentido.

El enfrentarse a un texto implica diferentes niveles de complejidad para cada uno de los alumnos, de acuerdo a su nivel de logro. Bruner citado en Frida Díaz Barriga (2010), sostiene que los distintos tipos de “andamios” o “ayudas” (apoyos, estrategias) prestadas por los enseñantes para enseñar los contenidos, solo tendrán

sentido si van encaminadas a fomentar la “ejecución autónoma y autorregulada” de las actividades de aprendizaje.

Darle al alumno las pautas de interacción pertinentes para opinar y escuchar sus ideas y las de sus compañeros, es una cuestión relevante, siguiendo a Van Dijk, este menciona que al ser integradas estas ideas dentro de las actividades de aprendizaje, los alumnos aprenden más y generan actitudes más positivas hacia el profesor y hacia las actividades de aprendizaje. Van Dijk (1984:116)

En este caso dentro del salón de clase observado, esta intencionalidad se va perdiendo pues es evidente la homogeneidad de actividades que la maestra promueve frente a la heterogeneidad de los alumnos.

Hasta aquí se puede advertir que la maestra Laura, promueve una serie de interacciones con los diversos materiales didácticos y de lectura que pone al alcance de sus alumnos, donde es el libro de texto gratuito uno de los principales referentes para guiar la práctica, así mismo hay la intención de complementar con información que descarga de internet que por su extensión resulta muchas veces alejada de los intereses de los alumnos y para aquellos niños que aún enfrentan dificultades serias con la lectura, se dificulta seriamente su comprensión.

Se advierte también que la maestra sigue un patrón que consiste en leer textos, hacer síntesis y exponer. El seguir rutinas permite a la maestra organizar su trabajo diario, dar instrucciones, repetir actividades y establecer los mismos procedimientos.

Por su parte, los niños ya saben lo que deben hacer diariamente, en este caso los niños saben que tienen que leer, hacer su síntesis y exponer. Seguir una rutina asegura la práctica en ciertos procedimientos, pero afecta la posibilidad de diversificar las experiencias de los niños ya que no siempre conduce a un proceso real de aprendizaje del contenido académico.

De acuerdo con Rockwell:

“En la escuela primaria, como en otros contextos sociales, existe una tendencia hacia la ritualización de la interacción entre adultos y niños. Los rituales son necesarios para organizar el encuentro diario entre maestros y alumnos. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas. De esa manera se facilita la organización del grupo”. Rockwell E. (1985:37).

Con lo que se destaca el papel mediador de la maestra para lograr o no que sus alumnos se apropien significativamente del contenido, a través de proponer pautas de interacción entre sus alumnos y el material de lectura, pautas que puedan en ocasiones potenciar el aprendizaje o pueden detener u obstaculizar el aprendizaje.

3. La maestra como mediadora en el aprendizaje

En el aula se hace evidente una organización del trabajo separado para cada grado, por una parte se atiende al grupo de sexto, y por otra parte se atiende al grupo de quinto grado, ambos con actividades diferentes, dejando de lado el trabajo de contenidos comunes que se propone pedagógicamente para las escuelas multigrado. (Ver Anexo 4)

Maestra: “El grupo de sexto grado va a sacar su libro de español, en la pág. 138, trabajaremos el proyecto (...) El grupo de quinto... Saquen sus libros de Ciencias Naturales lean su tema, subrayan lo importante tanto del libro de texto como de las hojas y por favor me realizan un cuadro sinóptico o un resumen (...)” (O_7)

Frente a esta realidad el trabajo por equipos que propone la propuesta multigrado, no se toma en cuenta, ganando espacio la división de tareas, actividades claramente separadas para cada grado, y el desaprovechar la oportunidad que ofrece el intercambio y la interacción entre los niños de un aula multigrado. Para la mejor

organización de la modalidad multigrado, la propuesta Educativa multigrado (2005) plantea una organización de contenidos comunes por ciclo o nivel.⁴

La escuela multigrado tiene la propuesta de contenidos comunes, lo que implica un trabajo colaborativo e integrado entre los distintos grados que estén en un grupo, en este mismo sentido, nos dice Utech que *“El salón multigrado invita a la colaboración y a ser cooperativos. Ahí, los maestros pueden proveer múltiples oportunidades para la interacción social. Los niños y las niñas aprenden entre ellos. (...) La interacción entre la diversidad de niveles se facilita mediante discusiones con el grupo completo, en grupos pequeños o en pareja.* Utech, Melanie (2001:195)

De modo que es finalmente la maestra Laura, de acuerdo a su percepción, quien decide cómo abordar los contenidos y en esta lógica determina la forma de aprender de sus alumnos. Así mismo, es ella quien tiene la facultad de decidir qué actividades realizarán sus alumnos:

La escuela es también un lugar en donde la división ente el débil y el poderoso está claramente trazada. (...) Los profesores son, desde luego, más poderosos que los alumnos, en el sentido de poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula y está clara diferencia en autoridad, es otro rasgo de la vida escolar que deben aprender a considerar los estudiantes. Jackson, (1991:50-51)

La maestra determina y dirige todas las actividades que los alumnos realizan durante el día, dejando entrever que la maestra ejerce cierto poder ante sus

⁴ La propuesta Educativa para multigrado, tiene como fundamento la teoría de Vigotsky quien desarrolla la noción de Zona de Desarrollo próximo para explicar que el individuo aprende con ayuda de los “otros” y que estos otros pueden ser adultos o entre pares. Lo anterior implica aprovechar los conocimientos de un niño de mayor grado con los conocimientos de un niño de un grado inferior, provechoso en cuanto a conocimientos y experiencias. El valor pedagógico de los contenidos comunes para la escuela multigrado radica en la utilidad y trascendencia de las adecuaciones curriculares, planificaciones por temas en común, actividades permanentes y diferenciadas. Es decir las experiencias de los “otros”, más las propias experiencias lo ayudarán a entender, a internalizar o hacer suyo un conocimiento, sin embargo, vivir la concreción del trabajo colaborativo en el aula es realmente difícil en tanto no se asuma como estrategia fundamental para avanzar en el aprendizaje, confiándose más en el trabajo individual y controlado por el docente.

alumnos. “(...) *Es quien se encarga de que las cosas comiencen y acaben a tiempo, en términos más o menos exactos. Determina el momento adecuado para pasar del debate a los libros de trabajo o de la ortografía a la aritmética. Decide si un alumno ha pasado demasiado tiempo en el lavabo o si puede permitirse la salida de los que utilizan el autobús.*” Jackson, (1991:52).

Maestra: (Desde el escritorio) Amairani apúrate, te queda hoy, sexto grado me entregan por favor, el poema que les tocó por binas, lo quiero en una hoja.

Maestra: Haber tu libreta, huy no, ¡te faltan muchos apuntes! ¿Ya viste porque es importante tener en orden las cosas? (O_6)

Maestra: (dirigiéndose a los niños del quinto grado) ¿Ya leyeron el cuento? Para la próxima clase ya deben de traer bien identificados los personajes y cada niño y niña debe de traer su diálogo. (O_3)

La maestra Laura, es quien valida y determina si las actividades dentro de clases están bien hechas o no, lo mismo en la exposición de los textos, es la maestra Laura quien valida el avance de sus alumnos, lo cual consiste en una forma de apreciación a los trabajos y el desempeño de sus alumnos a través de halagos o sanciones, esta forma de intervenir de la maestra, se presenta permanentemente con mayor énfasis durante la exposición de textos.

Maestra: (Dirigiéndose al grupo) Denles un aplauso, ya que este equipo si lo explicó, no lo leyó, además que su material está bien hecho y que lo dijeron con claridad. (El grupo les aplaudió). (O_2)

Maestra: Falto más información porque no hablaron de las explosiones que sufre el sol, ¿no hablaron de las explosiones que sufre el sol?, ¿no lo han escuchado en las noticias? hoy el sol tuvo una tormenta y por lo tanto se van a ver afectados todos los satélites artificiales. (O_8)

En la participación de la maestra Laura, cabe destacar que valida los trabajos de los niños resaltando si están bien o mal hechos, sin embargo, es una forma de validar que se puede calificar como apresurada en tanto no se parte de acuerdos con los niños respecto a los puntos que se van a evaluar, así mismo, la evaluación se reduce a una emisión de juicios donde valora a algunos y descalifica a otros.

El fin didáctico que guía la interacción que se desarrolla en el aula de clase, demanda del docente el empleo de las estrategias argumentativas que le permitan alcanzar su función social de instruir en una situación comunicativa que la haga posible, procurando el equilibrio en el uso de estrategias que permita al alumno vivir la situación escolar de un modo aceptable y a la maestra preservar la autoridad sin que esto implique una amenaza a la imagen del alumno y aminorar la distancia sin amenazar la suya propia, para ello se vale, según Cros, de dos tipos de recursos argumentativos: las estrategias de distanciamiento y las estrategias de aproximación, las cuales define y clasifica de la siguiente manera:

Las estrategias de distanciamiento tienen la función de mostrar la asimetría que se genera entre los docentes y los alumnos. Se fundamentan en la autoridad y el poder que la institución académica confiere al profesorado en el ámbito académico y tiene la función de validar ese status. (...)

Las estrategias de aproximación tienen la función de difuminar la asimetría que se genera entre los docentes y los alumnos, reduciendo la distancia social que separa a los participantes de este género discursivo... (...)

2.1. Estrategias basadas en la solidaridad: Refuerzan la pertenencia a un grupo mediante un proceso de apoyo recíproco que hace que la asimetría del discurso escolar propenda al equilibrio. Están dirigidas a fortalecer la imagen de los alumnos, entre las que se encuentran: apóstrofe, presuposición de conocimientos, oferta de opción e identificación de grupo. 2.2. Estrategias basadas en la complicitad: Constituyen el grado máximo de simetría del rol comunicativo del docente, cuyo fin es adherir a los alumnos a través de expresiones que muestran la existencia de intereses compartidos, a saber: ironía y captatio benevolente. (Camacaro de Suárez, Zully, 2000: 66-67 y 195-197)

Es visible la forma en que la maestra Laura utiliza ambas estrategias, las estrategias de distanciamiento para mostrar que ella tiene la autoridad con expresiones continuas como: las instrucciones, los juicios de valor, los regaños, las llamadas de atención, etc., que denotan que es ella quién tiene la autoridad y es ella quien decide la vida escolar que los miembros de ese grupo han de vivir. De forma simultánea la maestra utiliza estrategias de aproximación cada vez que halaga algún trabajo, retoma el comentario de algún niño, muestra los trabajos que a su juicio están bien hechos.

En este sentido, valorar fuera de un marco de rigurosidad, hace que las apreciaciones de la maestra sobre los trabajos y participaciones de los alumnos solo queden como apreciaciones sin tomarse en cuenta para tomar decisiones y corregir las debilidades que ella advierte en sus alumnos, como la lectura lenta, faltas de ortografía, trabajos incompletos, la dificultad para expresar ideas en forma oral, etc.

Con todo lo anterior se hace manifiesto el poder asimétrico que se construye en la relación educativa, teniendo el maestro el poder de iniciar y concluir una actividad, redireccionar y otorgar sentidos, en congruencia con lo que plantea Cros (2000): *“...en las situaciones de clase se produce una relación de asimetría, en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los alumnos debido a la autoridad y a la competencia que les otorga la institución académica; se trata de una situación, pues, en la que el profesor goza de poder sobre el alumno....”* Cross, en Camacaro de Suárez, (2000:59)

Así, la interacción alumno-docente es antes que nada una relación asimétrica, donde el rol asumido por el docente y por los alumnos está claramente definido de modo que cada uno sabe quién pregunta y quién responde, quién valida y quien tiene que ser validado, quién evalúa y quién es evaluado, quién decide y quién ejecuta, etc. En dicha relación la maestra representa la autoridad, en torno a la cual los alumnos deben apropiarse de la serie de normas y reglas instituidas que les permita desarrollar la tarea educativa en un marco en que sea posible realizarse.

CAPITULO III

EL AMBIENTE SOCIAL Y AFECTIVO EN EL SALON DE CLASES

“La multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula, forman colectivamente un currículum oculto, que cada uno (y cada profesor) debe de dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela”. Delamont S. (1984:93)

Este capítulo muestra el ambiente que se gesta en el aula, a partir de algunas actitudes de la maestra hacia sus alumnos, pero también, actitudes de los alumnos hacia otros alumnos. Como un encuentro en la vida cotidiana entre la maestra Laura y sus alumnos, ambos con sus propias expectativas, cada uno con una carga emocional predeterminada por su forma de pensar y de ser; lo cual genera ciertas actitudes de la maestra hacia sus alumnos, pero también los alumnos como un reflejo tienen y buscan ciertas expectativas de sus compañeros, manteniendo ciertas actitudes hacia ellos.

Así, el ambiente del aula se asume como un espacio de convivencia social y afectivo entre la maestra Laura y sus alumnos, ambos con sus propias expectativas, cada uno con cargas emocional y cognitivas, con formas de pensar y de sentir, que los hacen asumir la tarea educativa en cierto sentido y tener un desempeño también muy específico.

El capítulo se organiza en dos apartados, el primero “Actitud de la maestra hacia sus alumnos” presenta la actitud de la maestra Laura hacia sus alumnos, quien como sujeto social asume un rol social que pretende cumplir, así como una serie de expectativas que dan forma y contenido a un clima de aula y de interacciones con

sus alumnos y entre los alumnos. El siguiente apartado “La interacción alumno-alumno en el salón de clases” desarrolla las interacciones de los alumnos entre sí donde se advierte que también han aprendido un rol y con ello una serie de actitudes y comportamientos congruentes con el rol impuesto por la escuela y por su maestra sobre el rol de buen alumno.

1. Actitud de la maestra hacia sus alumnos

En el aula de clases, como en cualquier otra aula, hay un encuentro de distintas personas, cada una con expectativas que no siempre coinciden generando por lo regular cierto conflicto en los participantes, así la maestra llega al aula con el fin de enseñar y los alumnos llegan al aula con fines no siempre coincidentes con el aprendizaje. Adquiere relevancia saber quién es el docente y quiénes son los alumnos, cuáles son las expectativas con que llegan al aula, y qué les significa asistir y permanecer en ella.

Cabe enfatizar que el aula de clases y la institución escolar, son un símbolo de poder que en este caso se manifiesta en la personalidad de la maestra Laura, la cual determina las actividades y comportamientos que sus alumnos deben de tener dentro de la misma, en base a sus percepciones. Los alumnos que constantemente tienen problemas, son porque no han aprendido a someter sus propios deseos a voluntad de la maestra, es decir, no han aprendido a aceptar las normas y las rutinas que la escuela y la maestra imponen para cumplir con su rol de enseñanza.

De acuerdo con Jackson: *“Los profesores son, desde luego, más poderosos que los alumnos, en el sentido de poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula”* Jackson (1991:50)

Así, en este salón de clases multigrado se da un encuentro entre los alumnos y la maestra Laura, cada uno con una carga emocional, afectiva y cognitiva particulares, en ese espacio se ven obligados a interactuar cada quien desde sus expectativas.

Siendo la maestra Laura, la principal generadora de la interacción, puesto que de ella depende el control de las actividades y comportamientos que quiere de sus

alumnos, conforme a la imagen ideal de docente y de alumno que la propia institución escolar le ha impuesto y que ella va constantemente reafirmando.

En la conformación de este ambiente, tienen relevancia los referentes y nociones con que los sujetos llegan a este espacio, de modo que la maestra, ha dado forma a una imagen deseable del deber ser de sus alumnos donde los califica como visionarios, con propósitos claros de lo que quieren hacer y a donde quieren llegar. Dice la maestra Laura: *“Yo creo que no puedo clasificar, qué tipo de alumno es con el que me gusta trabajar, (...) pero si me gustan los alumnos visionarios que tengan la noción de a dónde quieren llegar, que sepan qué es lo que quieren.”* (E_6).

Este tipo de alumno ideal que ha construido, se ancla a su propia historia de vida, teniendo relación con la experiencia de vivir en un contexto familiar, donde el padre de la maestra Laura, da en forma de consejos o de regaños relevancia al trabajo duro y al esfuerzo, lo que a su vez contribuye a dar forma a un desempeño basado en la idea permanente del esfuerzo. Recuerda la maestra:

Después de la Prepa, pensé... que todas mis primas eran costureras y bueno yo pensé y dije: no pues yo también, de hecho yo trabajaba en un taller de costura en “San Nicolás”, y una señora me invitó a abrir un taller, yo me dedicaba al acabado, la señora me enseñó a coser en recta y en la overlock, a mí me gustaba mucho y mi padre me decía: ¡Cómo es posible que hayas estudiado la preparatoria para que termines de costurera! (...) “ándale” “apúrale.” Mucho le debo a mi papá; todos trabajábamos para salir adelante, siempre nos decía “o todos trabajamos o todos descansamos, nos tenía siempre trabajando. (E_ 6)

De modo que es su padre, a partir de sus palabras y de una manera de ser enérgica, quien según su percepción, la impulsa para que salga adelante en su vida personal y profesional, acontecimiento al cual atribuye el principal motivo de superación profesional y hace que ella lo asuma como modelo para orientarse en su vida, pero también ahora para orientar a sus alumnos.

La maestra Laura, comenta que con sus alumnos tiene una manera de ser un tanto exigente, incluso refiere que el trato hacia sus sobrinos es semejante, pues utiliza palabras fuertes y que marcan la debilidad o la ausencia de alguna conducta, por ejemplo: cabrones, fodongo, etc., y es por eso que a sus alumnos les habla de igual manera, con palabras más fuertes, ya que para ella son un impulso para que sean distintos, para que sigan adelante, que sean exitosos en la vida, con esas expresiones y dichas en un tono fuerte, ella les exige lo que espera de ellos.

Dice la maestra: *“Siento que con los niños de sexto soy más enérgica en la forma de hablarles, finalmente tengo un lenguaje familiar, yo a mis sobrinos que son adolescentes así les hablo: haber ¡órale cabrones!, ¡A ver a qué horas!, ¿Así te vas a ir? Mira... ¡si estás todo fodongo!”* (E _6)

Al ver interactuar a la maestra con sus alumnos, nos podemos dar cuenta que la maestra se mira a través de sus alumnos, en especial con los niños que presentan una menor posibilidad de salir adelante, niños con desempeño bajo, pobres, desalineados, descuidados, que no tienen buenos hábitos en su alimentación y aseo adecuados, en fin, un alumno con carencias.

Dice Monereo:

En cualquier situación de enseñanza-aprendizaje en el aula, van a intervenir dos agentes humanos: el alumno y el profesor. Se trata de personas que aprenden y enseñan a la vez, que tienen unos roles determinados en cada situación, entendiendo por rol el papel que cada uno de ellos adopta y que conlleva unas funciones y significados específicos. Personas que desarrollan y ponen en práctica una serie de habilidades, que experimentan emociones y sentimientos, que perciben la situación y se perciben a sí mismos de maneras diferentes, que actúan a partir de conocimientos y experiencias anteriores, etc. Esta evidente interacción entre las personas, nos conduce a afirmar que la utilización de conductas estratégicas, tanto en el aprendiz como en el enseñante está influida por factores de tipo cognitivo y emocional. Monereo, (2011:76).

Con lo que se puede inferir, que el proceder que en este caso tiene la maestra hacia sus alumnos, es similar al que tomó su papá cuando ella era niña, él le inculcó que debería salir adelante, a base de expresiones como “*ándale*”, “*apúrale*”, “*todos a trabajar*” es decir, hay un componente emocional que se combina con la intención explícita de cumplimiento de la tarea escolar, entonces es cuando la maestra retoma este proceder que ella asume le dio resultado.

En los siguientes párrafos se presentan recortes de escenas observadas en distintas clases, donde es recurrente el fuerte papel de la maestra en la definición de la situación, al calificar y reencauzar según sus percepciones, el comportamiento de sus alumnos:

Maestra: Nalleli es sin platicar mi reina, ¡no tengo tijeras!, ¡no tengo lápiz! corazones... es que se llega el día domingo, me acuesto y no preparo cosas un día antes, ¡Eso es lo que pasa! (En un tono molesta) Nalleli, ¡es sin platicar mi reina!, ¡por eso te dejo solita corazón (refiriéndose a que la sienta sola porque platica) Joselyn y Gustavo, sin platicar. (O_4)

Maestra: (dirigiéndose a los alumnos de sexto grado quienes están comiendo chicharrones) ¡Miren lo que desayunan sus compañeros! “Puras porquerías” Parece que no hemos visto cómo se deben de alimentar. Siempre son los mismos (Mirando a los niños molesta). (O_3)

Maestra: ¡Octavio! ¿Así vas a salir en la foto? (Los niños se ríen) vas y te peinas papá (con tono autoritario) ya te he dicho que no acepto sin recortes de pelo. (...) ¡Vas y te peinas, vas y te peinas, todos guapos, y tú, con tus pelotes todos feos de vándalo! ¡Cómo es posible!...

Maestra: Que pase a hacer la cuenta Johnny, (Johnny pasa al pizarrón y escribe mal la cuenta, y la borra con la mano) ¡Ahí está el borrador, Papá!, ¡Mira! Ahora llenas el pizarrón de grasa. (O_5)

Se observa que la maestra continuamente se inconforma porque sus alumnos acuden a la escuela sin los materiales básicos para trabajar como el libro del alumno,

libretas, lápices, etc., cuando los niños están platicando, cuando les pregunta sobre un tema y los alumnos no responden, cuando hacen caso omiso a las medidas de higiene y limpieza en su persona, cuando comen dentro del salón o cuando no están atentos ni interesados en la clase.

La maestra utiliza una serie de calificativos para con sus alumnos, como: *¡está fatal!... ¡todos guapos y tú...!, ¡llenas el pizarrón de grasa!*, expresiones que los niños lo toman como un referente para tratar de igual forma a sus compañeros, lo que de alguna manera se define como descalificación entre ellos mismos, tomando como base la imagen ideal del buen alumno que ha contribuido a definir la maestra.

De acuerdo con Delamont, *“La estrategia del profesor es, antes que nada, hacer explícitas sus expectativas sobre las clases, plantearlas y replantearlas frecuentemente. Sus intentos de controlar el contenido y la conducta de los alumnos, se hacen en primera instancia, por medio de la expresión de sus modelos esperados.”* Delamont, S. (1984:90)

Se advierte con esto que la maestra espera algo de sus alumnos, es decir, ha definido una expectativa que transmite a sus alumnos en forma de distintos mensajes que alaban ciertos comportamientos y descalifica otros, con lo cual hace explícitas sus propias expectativas que permanentemente está replanteándolas en la forma de regaños, correcciones o consejos. Entonces cuando sus alumnos no se visten, peinan o comportan como se los indica, la maestra se molesta evidenciando a los alumnos frente a los “otros”. Siendo la maestra la que determina la interacción dentro de la clase.

El uso de expresiones como *“¡ándale, apúrale!, ¡ve y haz esto...! fíjate, contesta bien!, etc.* Son expresiones que de acuerdo con Hargreaves se pueden calificar como directivas o exhortativas con el fin de conseguir que el alumno adopte un modo recomendado de acción. *“Casi todos los profesores se esfuerzan por mantener la interacción en las clases conectada a las tareas, la conversación es instrumental conectada a las tareas”* Hargreaves, D. (1986:139)

Así, la maestra Laura, es la principal generadora de un ambiente social y afectivo en el salón, favoreciendo ciertas actitudes y comportamientos que considera deseables en sus alumnos según sus percepciones, las continuas e intermitentes

expresiones que dirige a sus alumnos le permiten estar continuamente redefiniendo la situación del aula. Lo anterior es coincidente con lo hallado por Hargreaves, quien plantea la importante participación del docente.

“La formalidad se origina en la relación profesor alumno como medio de mantenimiento de la distancia social, lo que a su vez sirve de medio para la disciplina” Es el sistema de “no implicación” con los alumnos destinado a conservar la independencia emocional del profesor y a impedir la familiaridad entre maestros y alumnos. Abandonar la formalidad es arriesgarse a perder lo que los profesores llaman el respeto de los alumnos. El respeto es un concepto de gran precio para muchos profesores.” Hargreaves D. (1986:138)

El rol de mantenedor de la disciplina es continuamente replanteado por la maestra:

Maestra: ¡Gus... despierta!, Oye Gustavo ¿a qué hora te dormiste?

Gustavo: (Contesta) Temprano

Maestra: (dirigiéndose a Gustavo) Siempre los lunes vienen con una cara de sueño que qué barbaridad, voy a hablar seriamente con esas mamás, a las 9:00 p.m. ya deben de estar acostados en su cama.

Maestra: (...) Hay Gustavo, no me des flojera por favor, ¡Con ganas! (...) Pónganse a desayunar su choco Milk, antes de venir ¡cómo es posible que vengan con sueño!

(...)

(Una alumna pide permiso para ir al baño, la maestra molesta asiente)

Maestra: ¡Hay Nallely! (Los otros niños exclaman) ¡maestra, siempre va al baño, y se retarda!...., (al mismo tiempo la maestra sale del salón)

Maestra: Ahorita regreso, mientras le siguen con la otra (sale del salón y se dirige a los baños a ver a Nallely, al poco rato regresa con la niña.) (O_5)

En estos eventos la maestra Laura, tiene actitudes de descalificación y evidencia ciertas conductas y hábitos de sus alumnos que a ella le parecen inadecuados.

Como tener limpieza en los trabajos, tener bien recortado el cabello, no comer dentro del salón de clase, estar atentos a la hora de la clase, incluso los vigila o asecha.

Frente a las faltas de atención, de conducta y no cumplimiento de los trabajos, la maestra adopta una postura corporal rígida, una mirada directa hacia el niño al que le está hablando, varias veces le remarca lo que dice en tono fuerte, con energía, para la maestra Laura, es importante hablar con fuerza en casos necesarios pues menciona que esa actitud enérgica que vivió, la aprendió de su padre, esa actitud de él fue la que la sacó adelante, la impulso para que fuera una mejor estudiante, una mejor persona, para que ella no se quedara con un oficio, sino que esa manera de ser, fue la que la impulsó para ser una profesionalista. Al actuar así, ella espera que sus alumnos estén peinados, limpios, que asistan con ganas, que estudien y que realicen sus actividades bien.

De modo, que es en aula donde la maestra Laura, va dejando entrever sus propias expectativas de un buen alumno, siendo aquel que mejor trabaje, sea diligente y limpio el que va a tener mayores posibilidades de tener éxito, mientras aquel otro que se presenta sucio, que es desordenado y poco disciplinado, es el que menos posibilidades tiene de alcanzar el éxito. Dice Jackson, P. *“En la escuela primaria sobre todo, los alumnos son a menudo elogiados o censurados en presencia de sus compañeros”*. Jackson, P. (1991:61)

Está también presente la idea de que el éxito escolar está determinado por la pertenencia a un medio social y económico específico, donde pareciera que aquellos niños que pertenecen a medios socioeconómicos desfavorecidos, tienen un desempeño desfavorecido, y aquellos que pertenecen a medios sociales y económicos más favorables, entonces tendrán también un mejor desempeño académico.

Maestra: El medio económico es bastante bajo, y no podemos negar y decir que no influye cuando influye y mucho, para empezar los niños no se forman un hábito de lectura (E_1)

(...) los recursos de esos niños son muy escasos y nosotros no podemos competir con niños que tienen todos los recursos y que a lo mejor puedan entregar una tarea, pues no se... (E_5)

En la escuela tenemos muchos niños que no se tienen respeto entre compañeros, se dicen muchas groserías, pienso que es por el medio en el que viven (E_5)

En lo expresado por la maestra Laura, se advierte que establece una relación entre el mal comportamiento y el mal desempeño escolar de los alumnos, así, la maestra comenta que los niños han presentado el problema de la indisciplina, problemática que se hace visible no sólo en los alumnos de quinto y sexto grados, sino en todos los grados; pues algunos dicen “groserías” que según su perspectiva se dan por el medio socio económico bajo al que pertenecen, ello resalta que son niños sucios que no cumplen con la expectativa de limpieza, flojos, porque no llegan con ganas a la escuela, o se duermen en clase, alumnos que a su pensar, están carentes de valores, de modo, que les atribuye características que los encuadran como alumnos de bajo desempeño, que a su vez afectan el cumplimiento de su rol de instructor.

Una explicación teórica que sustenta la diferencia en el logro escolar entre los niños pertenecientes a uno y otro sector social, es la noción de capital cultural de la familia que plantea Bourdieu, como principal factor que contribuye a definir expectativas y actitudes que abren u obstaculizan oportunidades en la trayectoria escolar. En esta teoría, aspectos como escolaridad de padres, bienes culturales, motivación de logro, son consideradas variables que explican el éxito y fracaso de los alumnos.

La teoría de capital cultural, se basa en el principio de reproducción social por la vía de la escuela, propuesto por Bourdieu, al analizar las formas de correspondencia entre educación y estratificación social, utilizando como mecanismo la distribución y legitimación de formas de conocimiento, valores, lenguaje, gusto y estilos de vida de la cultura dominante. El capital cultural, es el principal factor que incide en la desigual obtención de logros escolares. Entendiendo por capital cultural a la herencia social y

cultural que es transmitida al interior de los distintos grupos; en él se incluyen todos los recursos culturales transmitidos por la familia. Dice Bourdieu:

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estadio incorporados, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, las cuales son la huella o realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc. Y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver como el título escolar, confiere al capital cultural –que supuestamente debe garantizar- propiedades totalmente originales Bourdieu, (1987:12)

Ahora bien, para que la escuela pueda cumplir su función de reproducción, ejerce una violencia simbólica, a través de la acción educativa *“La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural”*, Bourdieu y Passeron, (1998:27) la cual consiste en imponer ciertas formas y modelos de pensar, de comprender y de conocer como legítimos, ocultando según Bourdieu las relaciones de fuerza en que descansa esa imposición.

Esto implica pensar que toda cultura académica es arbitraria, en tanto su validez proviene solamente de lo que la cultura de la clase dominante nombra como saber objetivo, privilegiando determinados lenguajes, contenidos, recursos, secuencias y normas, y al hacerlo empobrece, descalifica, minimiza cualquier otra forma de expresión cultural, ejerciendo de esta forma una violencia simbólica con los niños, cuya cultura se aleja de la transmitida por la escuela y con ello se perfila una aceptación a diferencia entre la cultura de la escuela y la del niño proveniente de un sector económico poco favorecido.⁵

⁵ En oposición a lo que plantea Bourdieu, Giroux opina que Bourdieu al atribuirle una importancia excesiva fundamental a los factores externos como determinantes del fracaso escolar, limita toda posibilidad de solución al problema, puesto que escapan al ámbito de la educación misma, además de que no logra penetrar la institución escolar para estudiar los mecanismos de transmisión cultural y su impacto sobre los sujetos, manteniendo una visión de la escuela como caja negra, como espacio que media entre la posición social de origen y la estructura social. (Giroux, en Castells, 1997)

Con todo lo anterior, se puede inferir que la maestra del tercer ciclo tiene bajas expectativas de sus alumnos que les transfiere en la forma de regaños, de consejos, de mandatos, que tienen la finalidad de ajustar su comportamiento al deber ser de un buen alumno, si el niño no se apega, entonces es etiquetado como alumno indisciplinado o poco capaz, a diferencia de aquellos niños que tratan de acercarse a la expectativa que plantea la maestra quedando asumidos como buenos alumnos, dándose lo que Rossenthal denomina Efecto Pigmalión.

El Efecto Pygmalion⁶ ha demostrado que en todo acto educativo existen de parte de los profesores: prejuicios, pronósticos anhelos o intencionalidades con respecto al resultado que pueden obtener nuestros alumnos al llegar a las aulas. Muchas veces éstos pronósticos son desalentadores, lo que se puede constatar en expresiones tales como: “Estos muchachos ya no dan más”, “vienen muy limitados del grado anterior”, “son alumnos de seis”, “ya desde ahora están reprobados”; creando profecías que terminan por cumplirse.⁷

⁶ El mito de Pygmalion se inspira en Las metamorfosis de Ovidio, en el que cansado de buscar una mujer cuya perfección amar, el rey Pygmalion decide esculpir a Galatea. La diosa Afrodita deja que el rey sueñe que su obra cobra vida y, conmovida luego por su pasión, le concede la inmensa felicidad de que Galatea realmente viva. Así es como algo inexistente llega a existir gracias al esfuerzo, la fe y la pasión de su creador.

⁷ Robert Rosenthal y Lenore Jacobson en 1964, realizaron un experimento en una escuela con estudiantes desventajados planteando que las expectativas favorables del educador inducen por sí mismas a un aumento significativo en el rendimiento escolar de sus alumnos.

Elaboraron un test de inteligencia que aplicaron a todos los alumnos de una escuela pobre, se les dijo a los maestros que el test lograría identificar de manera fiable a los alumnos con capacidad extraordinaria para el aprendizaje y la creatividad, una vez procesada la información le entregaron a los docentes una lista con alumnos con capacidades extraordinarias, sin embargo, lo que no se les dio fue que la lista de estudiantes elegidos al azar, sin referencia a test alguno.

El mismo test se volvió a aplicar pasados 6 meses, al año y posterior a dos años, Rosenthal y colaboradores compararon el incremento del coeficiente de inteligencia entre el primer test y los siguientes y comprobaron que se presentaban diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos “especiales” y el resto de los alumnos, lo cual les permitió constatar la noción que denominaron “efecto pygmalion” para explicar que los docentes en cuanto mayor sea la expectativa positiva depositada sobre sus alumnos, mejores rendimientos tendrían estos. (Rosenthal y Jacobson, 1992)

Se conoce como efecto pygmalion al hecho de que las expectativas que tenemos sobre las personas y las situaciones tienden a auto cumplirse. Existe un proverbio chino que ilustra muy bien “*La vida de un niño es como un trozo de papel en el que todos los que pasan dejan una señal*”, proverbio que da la razón sobre la importancia de cuidar el ambiente, palabras e incluso gestos con los cuales los maestros e dirigen a sus alumnos.

Finalmente, una enseñanza que deja es que si al maestro le interesa la autoestima de sus alumnos debe primeramente fortalecer su propia autoestima como persona y como profesional, pues como lo indican los estudios sobre el tema los docentes que tienen actitudes positivas hacia sí mismos en el que se aprecien, respeten y acepten, estarán en mejores posibilidades para infundir auto conceptos positivos en los alumnos que tienen baja autoestima. Si en el aula el maestro se esfuerza por propiciar un ambiente de libertad, disciplina, respeto y éxito, eso generará el desarrollo de la autoestima del al, contrariamente cuando el ambiente que prevalece es de

Por otro lado, hay profesores que inician sus experiencias de aprendizaje pensando de manera más positiva, aceptando que si bien es cierto que los alumnos llegan con limitaciones, las pueden superar con el esfuerzo y el ahínco necesarios para salir adelante, que con el esfuerzo de todos (maestros, directivos, padres de familia, personal de apoyo) pueden lograr destacados resultados en sus procesos formativos.

El problema es que cada vez somos menos los que pensamos así, sin incurrir en una sobre simplificación, puede deducirse que el experimento del Dr. Rosenthal confirma que lo que pensemos sobre nuestros alumnos y sobre su desarrollo es de capital importancia para la calidad de su educación, de sus expectativas, de su potencial desarrollo, de su vida entera. “Los pronósticos se hacen realidad”, esta expresión aparece de hecho en la mayoría de los estudios sajones, quienes han acuñado la expresión “self fulfilling prophecy” (profecía auto cumplida) para referirse al fenómeno en el que las expectativas tienden a realizarse. Si pensamos que nuestros alumnos son unos “buenos para nada “y que durante su curso escolar (por pereza, indolencia o estupidez) jamás serán capaces de ningún logro significativo, eso ocurrirá.

Si estamos convencidos de que tienen un maravilloso potencial y que sus horizontes son ilimitados, finalmente los veremos desarrollarse y empezar a dar lo mejor de sí. En el ámbito familiar puede suceder el mismo efecto, tratar como mejores, más capaces e inteligentes a nuestros hijos y alumnos dedicándoles más tiempo, diciéndoles en público y en privado cuánto se les quiere y se les valora; si lo hacemos con pleno convencimiento; se logrará todo cuanto se dice, ya que cualquiera puede potenciar que alguien cercano sea mejor y capaz.

Entonces, se puede advertir que la maestra Laura en su interacción concreta el efecto Pigmalión, pues son sus propias expectativas las que transfiere a sus alumnos, los alumnos tratan de adaptarse a sus expectativas, y cuando algunos no logran ajustarse entonces son descalificados. En resumen, el apartado muestra

insultos, descalificaciones, no reconocimiento, no aceptación, y falta de aprecio entonces se afectará gravemente la autoestima del niño.

cómo en el salón de clases, la maestra promueve una interacción con sus alumnos todos los días y en todas las clases, es promovida en parte de acuerdo a lo que ella considera va a favorecer el desempeño de sus alumnos y a partir de lo que ella siente, estos esquemas preconcebidos actúan como reguladores de lo que espera y quiere de sus alumnos.

Estar consecutivamente insistiendo en ellos transmite su propio concepto de lo que es aceptable, por lo que los niños terminan actuando conforme lo que quiere la maestra y rechazando lo que ella no acepta. Así los niños que no logran ajustarse a dichos esquemas son motivo de su descalificación y desvaloración.

2. La interacción alumno-alumno en el salón de clases

Los alumnos del tercer ciclo, mantienen diversas interacciones con su grupo de iguales y con su maestra, al ser alumnos de quinto y sexto grado de primaria, tienen por lo regular edades entre diez y doce años, por lo cual se puede pensar que han estado expuestos a una socialización escolar durante poco más de 5 años, de modo que es fácil darse cuenta que todos estos niños saben reconocer de qué manera comportarse, en qué lugar sentarse, cómo dirigirse a su maestra, y como entablar diálogos entre sí, dado que lo que provee el ambiente escolar es un conjunto de normas y reglas que resultan constantes y permanentes.

En términos de Jackson la vida en el aula implica el aprendizaje de un curriculum oculto: *“Hemos de reconocer en otras palabras, que los niños permanecen en la escuela largo tiempo, que el ambiente en que operan es muy uniforme y que están allí tanto si les gusta como si no”*. Jackson, P. (1991:45)

En este sentido, en el salón multigrado se observa que la maestra se sienta en un escritorio de madera en la que tiene apiladas las libretas o ejercicios de sus alumnos, también cada niño tiene un lugar así como el uso de bancas, unas son exclusivas para sexto grado y otras para alumnos de quinto grado, Invariablemente cada uno ocupa su lugar. Así también la distribución y uso del tiempo se regula por un horario, de modo que primero se trabaja español y matemáticas, después de recreo se trabaja con ejercicios para la preparación del examen de olimpiada y enlace.

En este espacio que de alguna manera mantiene cierta regularidad, se generan interacciones entre iguales y entre maestro y alumnos, donde sin lugar a dudas la maestra Laura juega un papel muy importante en las interacciones. Un aspecto que se advierte es que los alumnos tienen reacciones negativas entre compañeros, se agreden física y psicológicamente, lo siguiente ocurre cuando la maestra no los ve, ya sea porque es llamada a cubrir alguna comisión, cuando la mandan llamar a la dirección, o cuando algún padre interrumpe la clase para hablar con ella, donde es muy común el enfrentamiento a golpes entre los niños, o bien el uso de expresiones agresivas o de descalificación entre ellos.

(La maestra está fuera del salón y entre tanto dos niños están discutiendo, uno de ellos lanza al otro una piedra, después de un rato llega la maestra.)

Maestra: Haber Alejandro, ¿Qué fue lo que pasó con Santiago?

Alejandro: Maestra, iba caminando, viene Santiago y me pisa el pie y yo le dije: calmado, y que le pego aquí (señalando el hombro) y después que me dice: ¿Así te vas a llevar?

Maestra: Aja, y luego... ¿Por qué no me dijiste a mí?

Alejandro: Porque no estaba. (...) Si maestra pero yo me eche a correr, él que agarra una piedra y que me pega bien aquí (señalando su brazo).

Maestra: El problema es que ya están grandes ¿por qué no lo hablan? En ese momento, una alumna acusa a su compañero de que la está pellizcando (O_4)

Así también, se dan ocasiones donde se hace evidente un trato excluyente entre los propios alumnos:

La maestra sale del salón porque la mandan a traer de la dirección (En eso los niños de quinto se pelean, una niña está llorando... al poco rato regresa la maestra:

Maestra: (llega de la dirección) ¿Qué pasa con ustedes, ¿por qué está llorando su compañera? Tienen que hacer el trabajo con ella Omar.

Joselyn: ¿Por qué lloras Reyna?

Reyna Isabel: Ellos no me quieren en su equipo, siempre me rechazan.

Omar. Es que a la mera hora vas a faltar y no cooperas para la escenografía. (La niña sale del salón y se va a los baños a llorar)... Es que Isabel falta mucho, y cuando vamos a presentar el trabajo, no viene y luego no coopera en la escenografía.

Santiago: Guadalupe vente a este equipo, (Guadalupe, es una niña que cumple con tareas y su aspecto es limpio). El otro equipo también quiere que trabaje con ellos, ella lo piensa). (...) (Los niños insisten en que Guadalupe se pase al otro equipo, va a trabajar en el equipo 2, los niños se pelean por ella porque dicen que sí trabaja). (O_3)

En el evento se advierte que los niños excluyen a una niña porque no se apega al estándar de cumplimiento y colaboración, y al mismo tiempo insisten en otra niña a que se incluya en el equipo porque si alcanza el estándar de trabajo y cumplimiento.

En el centro de este conflicto le piden la intervención a la maestra, quien da una solución al problema de manera superficial, sin atenderlo ni resolverlo.

Se advierte también en esta situación, un etiquetamiento de los alumnos hacia sus compañeros de una forma muy similar a la forma en que lo hace la maestra. Utilizando expresiones como *“No, tu no entras en nuestro equipo porque no cooperas”, “tu no trabajas”, “ella no cumple”, “no trabajo con ella porque luego no viene” etc.* Son rechazados si los niños acuden al aula sucios, o si faltan consecutivamente porque dicen que a la hora de presentar el trabajo, el niño no va a asistir, entonces bajara su calificación, si su condición económica es baja, tampoco los aceptan porque dicen que no llevan los materiales que posteriormente usarán, por esas razones los niños no aceptan a sus compañeros en un equipo, pero si el niño presenta características que se acomodan a sus expectativa de buen alumno, que de alguna manera son equiparables al concepto del maestro, entonces si es aceptado.

Esta situación de descalificación y elogio que asumen los alumnos respecto a sus compañeros, se puede interpretar de acuerdo con Jackson, como la manifestación

del curriculum oculto del aula a través de una función evaluadora que no es precisamente sobre el contenido, sino sobre rasgos de la vida social:

La conducta del alumno en clase contribuye en gran medida a la reputación que logra entre los demás como listo o tonto, tímido o fanfarrón, favorito del profesor o chico normal, tramposo u honrado, la mayoría de los alumnos son plenamente conscientes de que su conducta se está evaluando en estos términos porque juzgan a los demás del mismo modo. La agresividad y el retraimiento figuran entre los rasgos utilizados con mayor frecuencia. Los profesores usan también para tales fines las etiquetas generales de niño “difícil” o niño “perturbado.” Jackson. (1991:62)

De modo que los alumnos utilizan el mismo patrón de valoración que la maestra utiliza, los alumnos discriminan o elogian ciertas cualidades o características de sus compañeros. Tienen mismo proceder que tiene la maestra Laura para con el grupo, exigiéndoles ciertos comportamientos y actitudes, los alumnos de igual forma las exigen a sus compañeros, así cada alumno parece que debe tener ciertas características para ser aceptado dentro del grupo como limpieza, trabajo, asistencia y traer los materiales.

Esta situación contribuye a dar forma a un clima de exclusión entre compañeros, un clima poco propicio para aprender, pues genera sensaciones en los alumnos de incomodidad, desánimo, desmotivación, quienes asumen que no tienen nada que aportar, con la desconfianza de participar pues pueden estar equivocados y ser objetos de burla e intimidación. “*No, yo no puedo...*”, “*No sé si estoy bien...*”, “*ellos no me quieren en su equipo porque no tengo dinero para los materiales*”, etc. Con lo que se puede resaltar lo involuntario que puede resultar la interacción en el salón de clases.

Aprender a vivir en el aula supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa (...) la mayor parte de las actividades en la escuela se hacen con otros o, al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros. Jackson, P. (1991:50)

Por lo que se puede deducir que los alumnos utilizan el mismo patrón que la maestra utiliza, es como una proyección en donde los alumnos excluyen a sus compañeros que no llenan sus expectativas, mostrándose aquí el efecto pygmalion. Según Jackson, hay tres conceptos analíticos clave en las aulas: multitudes, alabanza y poder, lo que significa que las escuelas son marcos evaluativos donde el estudiante no aprende sólo a ser evaluado, sino también a evaluarse a sí mismo y a los demás.

El clima en el aula, se convierte en inapropiado para aprender por la exclusión que generan ciertos alumnos a sus compañeros, con lo cual se está lejos de lograr el propósito formativo de aprender a convivir que plantea la educación básica como prioridad de la actual reforma.⁸

⁸ Un pilar de la educación que plantea el Informe UNESCO es “**Aprender a vivir juntos**”, mismo que enfatiza que las personas requieren de los otros para lograr el éxito en los distintos ámbitos de su vida, por lo que es necesario que aprendan a formar redes de colaboración y participación, en búsqueda del bienestar común. (Delors, 1996)

“Convivencia” es un concepto surgido o adoptado en Hispanoamérica para resumir el ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos; una vida en común viable; un “vivir juntos” estable, posiblemente permanente, deseable por sí mismo y no sólo por sus efectos. En el mundo anglosajón, “convivencia” suele traducirse por co-existence, término que describe la vida en paz de unos con otros, en especial como resultado de una opción deliberada. Co-existence revela pues dos características en común con la tolerancia: por un lado, es algo deseable y, por el otro, implica – en algún grado – un aprender a soportar. Sin embargo, tal vez por su origen, la palabra castellana “convivencia” terminó teniendo unas connotaciones más positivas y promoviendo algo intrínsecamente deseable. Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia.

En la educación básica es necesario asegurar que los alumnos aprendan a aprender y aprendan a convivir para que la violencia no se reproduzca en los contextos escolares. Fomentar una convivencia sana, pacífica y formativa es responsabilidad de la comunidad escolar, por ello es necesario que en el colectivo docente dialoguen sobre el estado del ambiente de convivencia en su escuela y, en consecuencia, establezcan de manera conjunta acciones para generar ambientes óptimos para el logro de los aprendizajes y un clima escolar agradable y seguro para el alumnado, de tal forma que se perciba a la escuela como un espacio de protección y desarrollo. (SEP, 2015)

Decía Durkheim que “el ideal pedagógico de una época expresa ante todo el estado de la sociedad de su tiempo”. Por eso es legítimo preguntarse ¿por qué nuestra época experimenta tanta necesidad de que “la convivencia” figure entre las prioridades educativas de nuestro tiempo? Nunca fue tan necesaria como hoy la socialización de los alumnos, hasta el punto de que hay quien la considera una condición imprescindible para que la escuela cumpla con éxito sus misiones fundamentales. Averiguar las razones de esta exigencia, equivale a aprender su problemática y ayudar a la escuela a que vislumbre las soluciones adecuadas para esta cuestión esencial.

Las escuelas hacen con esto evidente la división social entre quienes tienen poder, en este caso los docentes y quienes carecen de él, es decir, los estudiantes. En esta misma línea Bernstein citado por Giroux plantea:

Que los estudiantes aprenden algo más que habilidades cognitivas, lo muestra con más detalles el análisis de Bernstein, que concentra su atención en el estudio de algunos rasgos de la naturaleza política de la enseñanza escolar. El análisis en cuestión sostiene que los estudiantes aprenden valores y normas destinadas a producir «buenos» trabajadores industriales. Los estudiantes interiorizan valores que acentúan el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad. Lo que los estudiantes aprenden del contenido formalmente sancionado del currículum, es mucho

menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase, y el sistema evaluativo. Giroux, (1990:9)

Otro aspecto importante de la interacción entre los alumnos es la resolución de conflictos, donde es muy común que cada vez que los alumnos tienen algún problema con sus mismos compañeros se acerquen a la maestra, ella los escucha y los invita a que sigan trabajando o que lo hablen entre ellos, sin embargo, no se desprende estrategia alguna para darse la escucha empática y la resolución del conflicto, los niños se quedan sin resolver el problema y la situación persiste; lo mismo sucede en la conformación de equipos, los niños no se ponen de acuerdo y varias veces desbaratan un equipo para pertenecer a otro, hay ciertos niños que convencen a sus compañeros para que se pasen al otro equipo porque no quieren trabajar con los demás, por lo que difícilmente se construye un ambiente inclusivo.

(En la clase de español, se prepara una obra de teatro, se genera un conflicto cuando una niña no quiere el papel que le toco en una rifa, los niños se acercan a la maestra para manifestarle el problema, pues la niña quiere otro personaje)

Maestra: Tienes que aceptar la rifa, Guadalupe (la niña se queda callada y no acepta) Tienes que aceptar lo que te tocó entonces, ¿qué caso tiene que hayan realizado los papelitos? (Guadalupe no responde).

(La niña se dirige a su asiento pero, sigue inconforme, los niños continúan peleando, no pueden continuar su trabajo, entonces vuelven a ir con la maestra y la maestra le exige a Guadalupe que acepte su papel).

Maestra: Con ustedes puros pleitos. (O_3)

La experiencia escolar, que tienen los niños acerca de la escuela, es la de sometimiento al poder que impera todo el tiempo, y es determinado por la maestra Laura, los alumnos están supeditados al poder que en la mayor parte de la clase se ejerce.

En el salón de clases los alumnos tienen que adaptarse a seguir las instrucciones de su maestra al pie de la letra, a recibir elogios o regaños de ella y a recibir el mismo trato de parte sus compañeros. *“Así pues los alumnos se enfrentan, principalmente, de tres maneras (como miembros de una masa, como receptores potenciales de elogios o reproches y como peones de las autoridades institucionales, a unos aspectos de la realidad que al menos durante los años de su niñez, están relativamente limitados a las horas transcurridas en las clases”*. Jackson, P. (1991:50)

Siguiendo a O-saki y Obelaugu, cuando los niños son excluidos del proceso de aprendizaje y discriminados por razones de sexo, clase social, raza u otras se produce una repercusión negativa en la autoestima. Desarrollan mecanismos de defensa y se niegan a trabajar o, usando las palabras de Coleman (1993), “van desapareciendo” de la escuela. O-saki y Obelaugu Agu, (2002: 130). De modo, que no es extraño observar en el transcurso de las clases a los alumnos que bostezan, miran hacia afuera, dibujan, conversan entre sí sobre temas distintos al contenido que se esté trabajando. “Varios alumnos bostezan, uno de ellos está sentado junto a la ventana, tiene la mirada perdida hacia el horizonte, otro está dibujando al final de su libreta de Ciencias Naturales, otros dos platican entre ellos (O_7)

Desde la teoría del currículum oculto, la vida en el aula demuestra la complejidad de ésta, pues a diferencia de otros contextos en donde las interacciones son iniciadas espontánea y voluntariamente, en la escuela la interacción no es ni tan espontánea ni tan voluntaria. Plantea Hargreaves:

La mayoría de las interacciones se inician libremente entre los participantes. Si, por cualquier razón, la interacción carece de atractivo o es insatisfactoria, los participantes poseen la facultad de interrumpirla. En la escuela los alumnos no tienen elección: se les obliga a iniciar la interacción con el profesor (...) Indudablemente, en la práctica no se manifiestan los alumnos como participantes reacios, pero ello no altera la base de involuntariedad de su presencia en la escuela, porque en la existencia de todos los alumnos hay momentos en que preferirían no hallarse en la escuela. Hargreaves, D. (1986:132)

El aula es pues un lugar lleno de rutinas aprendidas en la que los alumnos y maestros asumen un rol que les permite sobrellevar las diversas situaciones que la escuela va imponiendo y en las que ellos van aprendiendo a ajustar sus comportamientos. De modo que la estancia en el tiempo de clase sea lo más llevadera posible.

El alumno que no quiere ir a la escuela cuenta con dos modos de escapar. Uno consiste en hacer novillos, pero no es más que una medida a corto plazo, puesto que el sistema emplea agentes que le buscan y le obligan a volver. También puede retirarse de la escuela no físicamente, sino psicológicamente por ejemplo dormitando o comprometiéndose sólo al mínimo de las exigencias que pesan sobre él cuando está presente. Hargreaves, D. (1986:132)

Los alumnos entonces, en la situación escolar asumen un rol que les permita sobrellevar las diversas situaciones que de alguna manera la escuela va imponiendo, y en las que ellos van aprendiendo a ajustar sus comportamientos.

El salón de clases viene siendo el espacio de encuentro y desencuentro entre la maestra y sus alumnos y entre los mismos alumnos, lo cual supone como dice Giroux una experiencia política, en el que todos los involucrados reconocen implícita o explícitamente poder, intereses, estrategias de sobrevivencia, representando una experiencia política particular, ya que constituye un ámbito cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se entrecruzan, dando lugar a prácticas históricamente específicas de reglamentación moral y social.

En todo esto, cabe resaltar la presencia del poder que tiene la maestra como reguladora de la situación escolar, ella es la principal protagonista del clima que impera en el aula, sus expectativas influyen en la construcción del ambiente al imponer constantemente sus modelos de buen alumno y de mal alumno, esquemas que transfiere a su grupo y a su vez, los alumnos actúan incluyendo y excluyendo a sus compañeros conforme a las expectativas de la maestra. Plantea Hargreaves: *“El profesor es el creador principal del clima que predomina en la clase; la respuesta de*

los alumnos se encuentra en gran parte determinada por el comportamiento del profesor. (...)" Hargreaves (1986:136)

Así, la interacción que los alumnos establecen entre ellos, esta mediatizada en parte por la aceptación a las expectativas que la maestra Laura y las que los mismos alumnos establecen, lo que supone un aprendizaje social de la escolarización, que va más allá de los contenidos, dice Jackson al respecto:

(...) en casi todas sus interacciones con los adultos asumen una posición pasiva de aceptación. Saben quién manda. La vida en la escuela no parece ser una excepción. En primer lugar, los niños inician la asistencia a la escuela cuando son pequeños, (...) y cree que la tarea que le incumbe es la de averiguar lo que de él esperan los profesores. A la edad de diez años la gran mayoría de los alumnos suelen haber aceptado la definición efectuada por el profesor. Jackson (2001:137).

En el aula multigrado del tercer ciclo, se observa que los niños ya han adquirido una alienación con todos los maestros de la escuela, conocen a cada uno y saben que se espera de ellos, saben cuál es el rol que la maestra Laura asume y que es lo que espera de ellos en el salón de clases, los alumnos están alienados porque están conformes y se acomodan a las expectativas que demanda su maestra. Entonces los niños dentro del aula adoptan el mismo esquema de la maestra, excluyendo a sus compañeros, determinando ciertas expectativas que los niños tienen que cumplir para ser aceptados en un equipo de trabajo, los alumnos han aceptado las expectativas de la maestra.

CAPITULO IV

PERMANECER EN EL AULA MULTIGRADO: EL SENTIR DE LA MAESTRA LAURA

El trabajo de Steve (1997) relaciona el aumento de las cifras de absentismo con una baja motivación por el trabajo y con la existencia de malas relaciones con los colegas, con la percepción que tiene el profesor de unas posibilidades de promoción muy limitadas, con la carencia de equipos y de materiales.

El absentismo aparece, por tanto como la forma de buscar un respiro que permita al profesor escapar momentáneamente de las tensiones acumuladas en su trabajo. Esteve (1997)

Este capítulo aborda la interacción de la maestra Laura más allá del aula, con los otros sujetos que coinciden en la escuela como es el caso de los padres de familia, sus colegas docentes y la directora; interacciones que de una u otra forma afectan sus sensaciones, emociones e interacciones en relación al hacer educativo y particularmente su desempeño dentro del aula.

La maestra Laura es una mujer de 14 años de servicio en la docencia, que realizó estudios de Maestría en Educación, desempeñándose como maestra de un grupo multigrado. Con esta imagen, surgen algunas preguntas ¿por qué la maestra no trabaja en una escuela de organización completa?, ¿qué la hace permanecer en una institución que además de que se encuentra relativamente lejos de su domicilio no encuentra una satisfacción profesional debido al clima organizacional que prevalece?, ¿por qué permanecer en una escuela en la que se tiene choque con el directivo?, en fin, son 14 años de servicio en los que es evidente que no ha podido o no ha tenido oportunidades de crecimiento laboral, pues sigue desempeñándose como maestra a pesar de que su meta es una dirección, habiendo así una serie de

inconformidades con la organización no sólo en la escuela a la que está adscrita sino también al sistema al que pertenece.

El capítulo, da la oportunidad de visualizar a una maestra en su ambivalencia entre el cumplimiento de su función educativa con sus alumnos, y al mismo tiempo el malestar que experimenta con sus autoridades inmediatas oficiales y sindicales. Este capítulo se estructura en dos apartados el primero titulado: “Llegas y aquí y los acuerdos no se consolidan” en el que se expone el malestar que la maestra Laura tiene en relación al tipo de gestión que la directora promueve en la escuela, afectando su estancia en la misma y la comunicación con sus compañeras docentes, el segundo apartado “Solo soy un grano más de arroz que anda por allí”, se sitúa el sentir de la maestra Laura en relación a su posición laboral que asume como poco reconocida e injusta, sentir que sin duda se hace presente en su interacción con sus colegas, con el personal directivo y sobre todo con sus alumnos.

1. Llegas aquí y los acuerdos no se consolidan

La maestra Laura mantiene una serie de interacciones con los otros docentes y con padres de familia, sujetos que de alguna forma contribuyen a la definición del ser docente, en este caso la maestra interactúa con la Directora por lo que se percibe que la comunicación entre ella y su directora no es muy buena debido principalmente a la no coincidencia entre los intereses de una y otra. Esta no coincidencia, la lleva constantemente a confrontarse con ella, siendo la principal fuente de conflicto la no coincidencia con la dinámica institucional establecida por la gestión directiva.

La fuente de inconformidad es la postura de la directora al no darle seriedad y seguimiento a las decisiones tomadas en colegiado, inconformidad por no darle seguimiento a los proyectos en el trabajo colectivo y a la no consolidación de acuerdos tomados en el marco del trabajo colegiado de la escuela.⁹

⁹ Trabajo Colegiado es una estrategia planteada por la Política Educativa vigente, fundamental para lograr la Calidad Educativa, son reuniones donde se toman acuerdos para erradicar los problemas de aprendizaje escolar

La maestra Laura menciona que no hay trabajo en la institución.

Todos los lunes nos reunimos de 3 p.m. a 5 p.m. Para ver lo que se va a exponer en el proyecto de una escuela sustentable. Los colegiados se llevan a cabo todos los fines de mes. (...) En el proyecto que elaboramos se pretende que se recaben todos los desechos sólidos, orgánicos, inorgánicos, desechos de papel, los inorgánicos son para elaborar una composta y poder crear en la escuela áreas verdes y el papel para poder vender y crear recursos económicos para la escuela, el proyecto está muy bien elaborado, lo elaboramos entre las cuatro maestras, pero cuando yo le pregunto qué pasó con el proyecto, ¿Cuál es la siguiente actividad? la directora me dice que madamas es un requisito de entrega. (...) La directora no le da seguimiento, es decir que el proyecto no se va a llevar a cabo (...) En la escuela no hay proyectos, no hay iniciativas, la escuela va sobre la marcha, entonces ¿cómo vamos a generar grupos emprendedores si nosotros, como maestros no somos emprendedores? (E _6)

Una fuente de inconformidad en la maestra Laura es la falta de seguimiento de los proyectos escolares en los cuales a pesar de estar elaborados de manera conjunta por el equipo docente, para la directora sólo son un requisito de entrega y no tendrían que realizarse, lo cual de entrada marca una diferencia de intereses entre la maestra Laura y su directora, por un lado el interés de la maestra Laura en diseñar y accionar un proyecto por la mejora escolar y por otro lado, el interés de la directora de elaborar un proyecto pero sólo para cumplir con una tarea que le ha sido encomendada por alguna autoridad superior. Hay un desfase de intereses que interrumpe el diálogo, barreras que difícilmente lograrán que la comunicación entre los involucrados se establezca.

De modo que la falta de iniciativa de su directora y por las decisiones que ésta toma con respecto a no consolidar acuerdos, a no darle seguimiento a los colegiados y proyectos que se manejan dentro de la Institución, está provocando a su vez un

Consejo Técnico Escolar (2013) es un espacio para el análisis, la toma de decisiones que propicien la transformación de las prácticas docentes y faciliten el aprendizaje.

clima de tensión dentro de la Institución y un desánimo en su hacer cotidiano, que hace que el colectivo actúe con indiferencia, además de experimentar emociones de enojo y malestar. *“Ilegas aquí y los acuerdos no se consolidan la maestra todo lo voltea, la maestra todo lo maneja a su manera.”* (E_5)

En esta falta de continuidad de los acuerdos sumado a la inconsistencia de la directora para hacer frente a sus tareas docentes y directivas, desde la perspectiva de la maestra se van generando conflictos que trascienden la dinámica escolar generando no solo malestar en los padres de familia sino también en el comportamiento de ingreso y permanencia de los alumnos a la institución escolar. Situación que permite vislumbrar en una primera instancia la importancia del trabajo colaborativo entre el personal docente para la mejora de la escuela.¹⁰

Para la maestra Laura la falta de una gestión fortalecida para el trabajo colaborativo, el no haber negociación ni consenso entre el personal docente, la falta de un proyecto escolar que haga frente a la multiplicidad de problemas y a la vez a ser miradas y reconocidas como parte importante de la escuela. La maestra experimenta sentimientos de no ser tomada en cuenta y la consecuencia es la escasa motivación para colaborar no solo con su grupo sino también contribuir en la mejora de toda la escuela, afectando incluso la convivencia entre los docentes, con lo que se reducen las oportunidades de construir un proyecto de calidad para los alumnos.

Desde su posición, le parece que la situación escolar al no resolverse de manera interna con la disposición de las docentes y la directora, genera conflictos que trascienden incluso a los padres de familia:

¹⁰ La cultura colaborativa encierra muchas virtudes, pues al ser considerada una modalidad particular dentro de la institución escolar, se le atribuye la negociación, la concertación y una gestión profesional. No se le puede reducir a un simple trabajo en equipo. El trabajo del grupo trasciende a saber trabajar y construir juntos en proyectos por medio de un proceso de diálogo e intercambio de experiencias, conocimientos. (...) Colaborar es una necesidad, representa un paradigma para la práctica institucional y docente. (...) La colaboración conduce pues a procesos de apertura y participación, tanto por parte del alumnado como del resto de la comunidad educativa. (González Vargas, 2014: 116)

Maestra: La directora, tiene triple función: maestra frente a grupo, directora con clave y delegada sindical de su zona escolar, es también reconocida por su posición política sindical, ha participado en campañas políticas y en actividades sindicales diversas. Estas múltiples funciones no le permiten atender su grupo y sus inasistencias o salidas de la escuela, han generado inconformidad con las maestras y con los padres de familia.

(...) Los padres de familia, se molestan con nosotras porque tenemos que atender el grupo cuando la maestra (se refiere a la Directora) no asiste, es por eso que les dijimos que fueran a hablar con el Supervisor (E_ 6)

Todo sigue igual, la escuela disminuye y disminuye su matrícula porque además los padres de familia saben, se dan cuenta y no son unos tontos, ellos saben qué clase de persona es mi directora porque además ha tenido reportes, entonces pues lo más probable es que con este tipo de personas la escuela no crezca. (E_7)

Al decir de la maestra Laura, los padres de familia están molestos por las constantes salidas que la Directora realiza para atender sus muchas funciones. De modo que el grupo de maestras ha tomado partido incitando a los padres de familia para que pidan cuentas a la directora y acudan a la supervisión escolar a decir lo que está pasando en la institución. Ante esta situación los padres se organizan y acuden con el supervisor a manifestar la inconformidad que tienen con la directora. El supervisor intenta hablar con la directora y el problema trasciende, incluso a otras instancias, llegando finalmente a una conciliación entre padres y directora quien se compromete a asumir su responsabilidad.¹¹

¹¹ Según estudios recientes hay distintos motivos de tensión para los directivos, es el relativo tanto a la carga de trabajo administrativo y su sobreposición con los tiempos de funcionamiento de la escuela. La supervisión llama a los directivos para entrega de papeles, asuntos o problemas específicos, reuniones de Consejo de Zona, capacitaciones, planeación, desarrollo y aún evaluación de concursos, reuniones sindicales, celebraciones, congresos magisteriales...hay gran cantidad de motivos para que los directivos y docentes se ausenten de la escuela —con autorización, a lo que se suma días económicos, permisos con justificación médica, días de cobro. En la misma medida en que la escuela es sistemáticamente interrumpida por actividades de la administración, el salón de clases lo es por asuntos de la escuela.

Como señala Lidia Fernández: *“Cuando el poder regulador de las instituciones internalizadas fracasa, el conjunto ejerce su poder de vigilancia y castigo a través de las formas sociales encargadas de la protección de lo establecido”*. Fernández Lidia. (1994:18)

Así de parte del grupo de las maestras existe una necesidad de develar lo que está sucediendo, sin embargo los grupos de poder que en este caso es la Directora, el supervisor y el sindicato intervienen a favor tratando de ocultar y/o minimizar las inconsistencias en el desempeño de la directora, principal motivo de conflicto con la maestra Laura y que se hace explícito a los padres de familia y a las autoridades educativas, y que pone de manifiesto diferencias entre los sujetos, en la forma de una violencia simbólica, con uso de expresiones en las que se descalifica la función desempeñada por la directora: *“tiene falta de ética”, “es irresponsable”, “Falta mucho”, “es impositiva”, etc.* La maestra Laura, asume que la directora es la culpable de todo lo malo que sucede en la institución, y la califica de autoritaria, intolerante, floja, etc.

Maestra: Es prepotente, nos dice “Yo aquí soy la directora” y se hace lo que yo diga. (...) ella es prepotente, preponderante, autoritaria, es negativa y no hablemos del grupo que atiende porque siempre que tomamos su grupo, es de los peores entonces deja mucho que decir su trabajo (...) (E_6)

Plantea Lidia Fernández: *“Por ese papel, se ven incluidas en un juego de explicitación y encubrimiento. Explicitación de los aspectos que muestran el orden establecido como el único posible, y encubrimiento de aquellos otros que develarían el carácter cultural de tal orden y las múltiples violencias sobre las que se asienta: la violencia del deseo individual...”* Fernández Lidia (2001:21)

Las cosas están tensas

Para la maestra el ambiente que se ha instaurado dentro de la institución esta tan contaminado que se respira tensión entre la directora y las maestras:

(...), las cosas están tensas, está tenso el ambiente, todavía el año pasado mi directora ponía de su parte, como que trataba que las cosas funcionaran, ahora el ambiente está tenso y feo (...) No podemos trabajar, no hay consenso, puedo decirte que mi directora con su actitud, autoritaria hace que el trabajo quede en la basura pues no hay una continuidad. (E_6)

En la Institución existe un malestar por no ponerse de acuerdo, lo que hace que los acuerdos no se concreten y que las maestras de ambos grupos se sientan enfermas y asuman actitudes intolerantes unas hacia otras, seguramente esto trastoca el trabajo del aula y de la misma institución. La falta de comunicación y la no concreción de acuerdos han ocasionado que exista una tensión en la Institución creada por la necesidad de “actuar” por lo que no existe una integración ni una interacción efectiva entre los sujetos

De acuerdo con Esteve: *“(...) mientras que el clima que rodea la institución escolar, particularmente las relaciones con los administradores, al ser cuestiones que les afectan profundamente, pero que no tienen capacidad de dominar, les plantea una auténtica crisis de identidad en la que los enseñantes ponen en cuestión el sentido de su propio trabajo e incluso a sí mismos.”* Esteve, J. (1997:35)

Con lo que se puede asumir el efecto del clima organizacional sobre la motivación de las personas y viceversa. “El clima organizacional es la cualidad o propiedad del ambiente organizacional que perciben o experimentan los miembros de la organización e influyen en su comportamiento”. El clima organizacional viene siendo el ambiente interno existente entre las distintas personas que participan en la organización, es favorable cuando proporciona la satisfacción de las necesidades

personales y la elevación de la moral de los miembros, y desfavorables cuando no logra satisfacer esas necesidades. Chiavenato, (1999:84-86)

En este sentido, el clima que impera en la escuela resulta sumamente tenso para la maestra Laura, quien considera afecta a la dinámica institucional, su crecimiento respecto a la matrícula, la imagen que proyectan las maestras hacia los padres de familia y sobre todo, la concreción de proyectos internos en la mejora escolar, de modo que es la cotidianidad de la escuela, en sus numerosos encuentros cara a cara donde se va generando la esencia de la misma, lo que teóricos de lo institucional denominan cultura organizacional.¹²

Me siento mal, me quiero cambiar

El incumplimiento y no continuidad de proyectos dentro de la escuela, genera un malestar a la maestra Laura por lo que ella toma la decisión de aislarse de la dinámica institucional y encerrarse en su grupo, se aboca al trabajo con su grupo de alumnos y trata de olvidarse de lo que sucede en su entorno institucional.

En mi centro de trabajo no estoy a gusto porque no hay un equipo de trabajo, nuestra directora quiere pasar su autoridad sobre nosotras y sobresalir a costa de quien sea, si la escuela sale bien con un buen promedio, es por ella, si no, es por su equipo de trabajo (E_6)

Ya he pensado en salirme, pero por los niños no lo hago, con mi grupo estoy feliz, haz de cuenta que en mi grupo me meto a una esfera y no sé qué pasa a mi alrededor, me olvido que existe mi directora; pero no puedo evitar sentir molestia cuando me dicen los niños, maestra le habla la directora ya nadie quiere convivir con ella, yo al menos ya no quiero, dependerá de la situación si permanezco o no en la escuela por más tiempo, si mi “amiguita” me da la buena noticia de que se

¹² La Cultura organizacional es el conjunto de creencias, motivos y razones esenciales que determinan el accionar de la misma y que a través de sus directivos se transmite a los trabajadores para que sea reflejada en todos los actos y respuestas, tanto en el interior de la organización como fuera de ella.

va, igual y me quede, pero si no se va, igual y me vaya. Pero las dos aquí no cabemos, por salud. (E_6)

Es evidente la incomodidad que a diario experimenta la maestra, la sensación de frustración hace que experimente su trabajo laboral con cierta incertidumbre, en donde su permanencia depende de la permanencia de su directora, lo cual da cuenta de que la interacción establecida entre dos sujetos importantes para la institución quebranta el clima de la organización, al afectarse la comunicación entre ellas se afecta también la motivación y sentimiento de pertenencia a la institución.

Si se entiende por comunicación: *a la acción generada de los seres humanos que tiene la voluntad de entenderse, por lo que establecen un acuerdo de principio, en el cual se reconocen como seres humanos valiosos, se respetan en cuanto tales y valoran sus diferencias y autonomía ética, desarrollan un intercambio recíproco de mensajes que los lleva a crear un nuevo conocimiento, así como un vínculo que los compromete recíprocamente, teniendo mutua conciencia de todo ello.* (Cisneros, J. 2006: 19)

Entonces la comunicación moviliza un complejo mecanismo social donde distintos factores y habilidades de los sujetos influyen, expertos en comunicación afirman que para sostener un diálogo se requieren de habilidades. Hellriegel D.; Slocum, J.; Benjamín, E. (2004: 312) Las habilidades y conductas que fomentan el diálogo, incluyen la apertura a la comunicación, la retroalimentación constructiva, la escucha activa, la autorrevelación apropiada, y la comunicación verbal no verbal de apoyo al diálogo.

Hay pues, una falta de dialogo donde la barrera para comunicar el sentir y actuar en consecuencia se ven invalidados, optando por la parálisis “Me quedo en mi aula...” con el cual el nivel motivacional para permanecer en la escuela se ve drásticamente afectado, generando un clima escolar poco sano para las personas que allí trabajan.

De acuerdo con la OCDE (2010), el clima organizacional se refiere al ambiente interno existente entre los miembros de la organización, que está estrechamente ligado al grado de motivación de los empleados e indica de manera específica las propiedades motivacionales del ambiente organizacional, es decir, aquellos aspectos de la organización que desencadenan diversos tipos de motivación entre los miembros; por consiguiente es favorable cuando proporciona la satisfacción de las necesidades personales y la elevación de la moral de los miembros, y desfavorables cuando no logra satisfacer esas necesidades. El clima organizacional influye en el estado motivacional de las personas y viceversa.

Así, en este ambiente institucional dividido, la maestra Laura se siente inconforme y a disgusto por la dinámica que prevalece: Siguiendo a Esteve, se puede entender que la maestra Laura, denota un sufrimiento al no estar de acuerdo con la dinámica que se ejerce dentro de institución pues se toman acuerdos y decisiones prematuras no consensadas ante las necesidades colectivas, ninguno de los grupos expresa sus sentimientos, las consecuencias son la poca implicación y la falta de compromiso por la institución y sufrimiento en la no tolerancia de los grupos en relación con el punto de vista del otro.

Cada Institución¹³ tiene una forma de organizarse, si algún sujeto se sale de la norma establecida, corre el riesgo de ser sancionado, en este caso la inconformidad proviene de los padres de familia y del grupo de las maestras que se inconforman por las diversas ocupaciones que tiene la directora, lo que le impide asistir regularmente a la escuela, delegando así su trabajo dentro del aula a las maestras de la Institución, lo que ocasiona que éstas se inconformen pues tienen que atender a sus grupos, por lo que realizan una alianza con los padres de familia para externar su inconformidad.

¹³ Se entiende por Institución a la unidad social compleja constituida por un conjunto de grupos que se mueven en un espacio material común; funcionan de acuerdo con ciertas metas y programas; obtienen resultados que les significan relaciones de interacción con el medio y hacen todo eso a través de una organización y funcionamiento que expresa la singularización de un tipo particular de organización, especializada en concretar alguna institución universal. (Fernández, L. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas 5ta Reimpresión. 2001. Pág.217).

Siguiendo a Martínez (2006), la escuela no es sólo el espacio físico en el que se concentran maestros y alumnos para dar clases, es *“el conjunto de relaciones entre las personas que en ella participan de manera diferenciada, pero sin cuya eficaz concurrencia es imposible lograr la finalidad de la enseñanza”* (Martínez, 2006). De modo que los sujetos que allí se encuentran resultan indispensables no sólo para lograr una sana convivencia, sino sobre todo para decidir y actuar diversas situaciones educativas que no siempre están en sintonía ni para la escuela ni para sus sujetos. Es relevante pensar a la escuela como un lugar de aprendizaje y crecimiento no sólo de los alumnos sino también de sus docentes.

La actual Reforma Educativa resalta también el papel del maestro en tanto es él quien está más directamente en contacto con sus alumnos, de él depende el logro de los propósitos educativos, de él depende la creación de un clima de aprendizaje inclusivo dentro del aula. Así mismo, la Reforma también pone énfasis en la gestión escolar y en el liderazgo del director para que efectivamente la escuela fortalezca la Calidad Educativa de la escuela¹⁴, en la medida en que el equipo docente se posicione como un verdadero trabajo por equipo, desterrando la individualismo y aislamiento de los docentes, práctica que ha prevalecido en la tradición escolar mexicana.

Con lo anterior, se puede concluir que este evento enmarcado dentro de una pequeña escuela, muestra a la institución como fuente de una multiplicidad de interacciones que tienen como misión controlar a la propia organización escolar, en un contexto complejo en el que se da un juego de explicitación y encubrimiento, explicitación en el sentido de manifestar y exigir ciertas demandas de forma abierta con las autoridades o bien en diálogos cortos entre los padres, entre maestras e incluso con los propios alumnos. Y encubrimiento, en tanto también se oculta algo,

¹⁴ La actual Reforma Educativa plantea la Calidad como principio rector de la educación en México, y coloca a los docentes en el centro de la dinámica dentro sus escuelas, de manera que sean ellos mismos en el marco del Consejo Técnico Escolar y como colectivo quienes propongan las posibles vías de solución a sus problemas, “participando activamente desde y en su propio contexto” (Murillo, 2003). Situación nada fácil de lograr, pues a tres años de su implementación la cultura de la colegiabilidad y de la colaboración que implica tomar decisiones consensuadas y una participación democrática, no ha logrado su total instauración en muchas de las escuelas, haciendo patente que enfrentar el cambio requiere de los docentes y del director una profunda preparación y concientización de su rol democrático cuando la cultura mexicana ha privilegiado durante décadas u funcionamiento vertical.

es decir, en los espacios públicos se dice algo y en los espacios íntimos o privados se agregan detalles o se hacen explícitas incluso situaciones distintas. El conflicto existente refleja una dinámica de poder de las maestras sobre los padres y alumnos, así como el poder entre la directora y el resto de docentes, siempre con la intención de imponer una forma de organización y regulación de las situaciones.¹⁵

De acuerdo con Mendoza, R. (2009) “... *muchas veces la interacción docente – docente se resquebraja y con ello reproducen efectos desestabilizadores del sistema, llegando a la conclusión que la presencia del conflicto dentro de una institución merma las capacidades de desarrollo y altera las relaciones interpersonales haciendo que se queden truncos los objetivos y las metas planificadas*”.

En este sentido los conflictos presentes en la escuela, trastocan el diálogo y comunicación entre el personal docente, lo que genera la falta de acuerdos y si los hay, muchos de ellos no se concretan, además de generar una sensación de desánimo y el asumir actitudes intolerantes entre ellas, lo que seguramente afecta no sólo la dinámica institucional, sino también el trabajo del aula.

2. Solo soy un grano más de arroz que anda por allí

Con la expresión dicha por la maestra “Solo soy un grano más de arroz que anda por allí,” se resume la sensación de frustración profesional que experimenta la maestra por la no valoración de su trabajo y el no poder ascender dentro en el gremio magisterial. Ella asevera:

¹⁵ Aquí cabe destacar que el sistema educativo nacional históricamente ha promovido la formación de directivos sobre la marcha; es decir, se nombran directivos por antigüedad, por vía escalafonaria o por algún tipo de mérito, sin que previo al ejercicio de la función exista alguna preparación sistemática o formación inicial para el desempeño del cargo. Cuestión por la que el directivo acude a colegas o a su jefe inmediato superior para obtener información y recibir capacitación técnica. Indudablemente que esa estrategia es funcional para la transmisión del conocimiento, el desarrollo de destrezas y aptitudes, principalmente administrativas, lo que contribuye a una gestión normativa centrada en la eficiencia y la cobertura; pero dicha “preparación” empírica no es viable para atender los retos actuales de la función directiva. Para poder lograr este tipo de retos se requieren directivos con mejor perfil, a la altura de la complejidad de los procesos a coordinar, liderar y dirigir; sobre todo líderes que impulsen cambios en los diferentes ámbitos de incidencia y aporten sus potencialidades en beneficio de los propósitos compartidos. (MGEE,)

Las plazas de directores y de supervisores, son plazas de recomendados, no son ascensos, esos no son ascensos y eso es lo que pasa con mi directora tiene una plaza de recomendada, ella jamás ascendió, como crees si le dieron su plaza en el 2008. (E_6)

Nuestras autoridades no toman en cuenta el trabajo docente, el verdadero trabajo del aula, solo ayudan a los que están inmiscuidos en la política del sindicato, parece que ese es el trabajo que pesa, el trabajo que vale, el trabajo que realiza el maestro en las aulas, ese no pesa, ese no vale; pareciera que no sirve de nada, el maestro que está en su escuela trabajando... es el que menos asciende. (E_6)

Lo que se puede inferir en este sentido, es un malestar de la maestra hacia lo que ella considera como injusto, puesto que siente que pasan sobre sus derechos, al obviar su formación, su antigüedad, es también un malestar generado por el puesto que ocupa su directora quien es más joven y con menor antigüedad en el servicio (8 años) y quien supone ha adquirido la clave por amistades o por recomendaciones sindicales; le causa inconformidad que ella si tenga que trabajar y permanezca cumpliendo el horario de la escuela y que la directora no cumpla con su función ni con sus tiempos, le incomoda que los puestos se tengan que conseguir y no ganar.

La maestra Laura, piensa que los ascensos solo son por recomendaciones que si no tienes recomendaciones de nada sirven los estudios, que los ascensos solo son para la gente que está allegada al sindicato.

Perdón pero ¿Dónde quedan todos esos maestros que tienen un currículum con cursos, maestrías, doctorados, diplomados, antigüedad, todo un historial? no son tomados en cuenta porque no están en la política. (E_6)

Nuestras autoridades no toman en cuenta el trabajo docente, el verdadero trabajo docente, solo toman en cuenta a los que están inmiscuidos en la política del sindicato, parece que el trabajo del docente no pesa, no vale, no sirve de nada. (...) Los maestros no ascendemos, ni con maestría, ni con doctorado, no, los maestros de grupo solos no logramos hacer nada, necesitamos meternos a la política, al sindicato a toda esa "realea" para poder ascender; los maestros de grupo no ascendemos, un ejemplo es lo que pasa con la plaza de los directores,

de los supervisores son plazas de recomendados. (...) Hay una reforma que dicen que van a tomar en cuenta las habilidades y actitudes del maestro, es puro cuento, es puro verbo eso no es cierto y yo estoy viendo allí una trampa, que hace el sindicato, el sindicato va y coloca de directores a sus seguidores (...)
(E_6)

Se puede percibir que la maestra tiene un malestar, un enojo hacia las autoridades educativas que no cumplen su función y que por el hecho de no ser recomendada, de no tener conocidos en las Instituciones como la SEP y el Sindicato, esto no le ha permitido promocionarse. Su insatisfacción laboral es no haber podido ascender a una dirección a pesar de que ella dice tener un buen desempeño en su función como maestra, y por el hecho de que se ha preparado y goza de un prestigio frente a sus compañeras y frente a los padres de familia, lo que la haría acreedora de alguna promoción; situación que no es así.

Por décadas la promoción vertical del docente se ha caracterizado por el compadrazgo a diferencia de la promoción vertical que actualmente promueve la Ley del Servicio Profesional Docente, basada en acreditación de méritos como mecanismo habitual que permita al profesorado pasar de un nivel al siguiente, la cual se prevé se realice con transparencia, rigurosidad, y con suficientes garantías administrativas y jurídicas, con la participación bipartita de las instancias SEP¹⁶ y SNTE¹⁷.

¹⁶ La Secretaría de Educación Pública (SEP) es una secretaría de Estado cuya finalidad es ofrecer a los ciudadanos una educación científica y humanística en todos los niveles y modalidades educativas, así como la definición de un currículum de educación básica, programas de estudio y libros de texto gratuitos, y el establecimiento del calendario escolar. La SEP se crea mediante Decreto oficial publicado el 3 de octubre de 1921, siendo el primer Secretario de Educación José Vasconcelos.

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992, firmado por el gobierno federal, los estados y el SNTE, se plantea la descentralización de los servicios educativos, en el que la autoridad central preserva el control sobre los elementos decisivos del sistema educativo, a saber: la responsabilidad por los planes y programas educativos, la negociación salarial, los aspectos sustantivos de la carrera docente, así como el control de la mayor parte de los recursos fiscales, mientras que a los gobiernos locales se les delega los aspectos operativos y, acaso, la posibilidad de agregar contenidos propios al currículo. (Messina, 2008:24- 25).

¹⁷ El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México (SNTE), es el sindicato con mayor número de afiliación, fundado en 1943, obtuvo personalidad jurídica como organismo que agrupaba a los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (Personal Docente de Educación Básica, Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación), en sus estatutos busca el respeto de los derechos de sus sindicatos y el mejoramiento de sus condiciones de vida y laborales.

Esta situación ella la califica como injusta y le deja una sensación de no valoración de su desempeño docente porque no hay un reconocimiento por la labor que realiza dentro del aula:

Como Profesionista me siento realizada, valorada en mi familia, desafortunadamente en nuestro gremio no lo soy ni en cuenta me toman “solo soy un grano más de arroz que anda por allí”. (E_6)

“No me siento valorada por el supervisor, porque el supervisor tampoco se da cuenta del tipo de maestros que tiene, nunca me va a supervisar, el ideal de supervisor que yo tengo es que cada uno de ellos, fuera frecuentemente a las escuelas, bueno obvio que ellos también tienen su carga burocrática pero finalmente no hay un seguimiento de supervisión en cada una de las escuelas, pero si me gustaría que ellos se dieran cuenta. (E_6)

Esa sensación de impotencia se proyecta incluso a la nueva LSPD, ella piensa que la nueva Reforma Educativa, mandará a los supervisores y directivos a vigilar, expresa su descontento al referir que es una “trampa” ya que si los maestros no están con el poder o no cumplen los lineamientos mínimos o se manifiestan en contra de ese poder éstos serán excluidos del sistema. *“Los Supervisores no van a vigilar ni planes de trabajo del docente, ni mucho menos cuestiones educativas, van a vigilar que tú estés en la línea, si no estás en la línea vas y te repruebo esa es la finalidad, así es, es el motivo de tanta gente sin preparación”...* (E_6)

En lo manifestado por la maestra, los directivos tienen la función de vigilar más que de acompañar, de modo que hay una imagen muy desvalorizada de la función supervisora, llama también la atención la expresión “...es el motivo de tanta gente sin preparación”, donde de algún modo los descalifica académicamente y al hacerlo resalta que sus autoridades inmediatas superiores aunque estén en una mayor

Analistas como Arnaut sostienen que SNTE ha mantenido una posición distinta a la planteada en su origen y se ha consolidado como una bandera que enarbola la representación sindical como una estrategia, no para impulsar, sino para bloquear, reorientar o cancelar los proyectos de cambio en el sistema educativo.

jerarquía que ella, no tienen la preparación suficiente lo que les hace que no aborden la función pedagógica.

La maestra manifiesta descontento en contra de sus superiores, primero con su directora, con su supervisor, es decir con sus jefes, incluso menciona que su supervisor no conoce a los elementos con los que trabaja porque no acude a las escuelas, no existiendo un seguimiento por parte del supervisor de cada escuela, de cada maestro que trabaja en cada escuela y da a conocer su punto de vista al respecto.

Lo anterior hace evidente el agotamiento de la maestra Laura, pero también de la directora; se hace evidente en ambas la inconformidad, el desgano, la apatía, la evasión del trabajo, generando un estrés.

Esta situación que se vive en la escuela la analiza Esteve en los siguientes términos: *Muchas veces el profesor vive una profunda ruptura con la sociedad o con la institución educativa en la que trabaja; en tanto que, personalmente, puede discrepar de la forma en que funciona o de los valores que promueve.* Esteve, M. (1997:32).

El malestar emocional es tal porque es de una persona y se instala en el sentir, en las emociones que experimenta en su trabajo. Por lo tanto, no son los factores externos o internos del sistema escolar los que le proporcionan malestar; no son las cosas en sí; sino el sentir emociones con relación a esas condiciones. Es por ello que es un malestar emocional.

Esto explica que ante las mismas circunstancias de trabajo, las emociones que experimenta cada profesor sean distintas. *(...) Esta afirmación tiene su sustento en los hallazgos encontrados, cuando el profesor expresa su malestar ante circunstancias laborales, políticas, académicas, y sociales; lo hace denunciando esas condiciones guiado por una lógica racional, tomando conciencia de tales circunstancias. Sin embargo, este malestar no se queda en la denuncia, sino más bien se encuentra instalado en el sentir emocional. (...).* Esteve J. (1997)

Son emociones que acompañan a la maestra en lo personal y profesional, componente inherente a la naturaleza humana, la maestra siente coraje por lo que califica como injusto en su promoción vertical, La maestra Laura, experimenta una

sensación de impotencia ante el autoritarismo de la directora, se angustia por la incertidumbre que experimenta en lo laboral, siente frustración al observar el bajo nivel de compromiso de padres y alumnos, y finalmente, al asumir que su trabajo es poco reconocido por autoridades y por el sistema.

De este modo las interacciones que a diario se establecen dentro del aula y fuera de ella son relevantes para construir el sentido de la vida escolar, es la maestra Laura el sujeto que con sus emociones, con sus saberes, sus inquietudes y sus expectativas le da un tono y una textura particular a la dinámica de aprendizaje que define para sus alumnos, pero también es ella con todo lo que la envuelve quien establece interacciones con los sujetos fuera del aula que quizá sin proponérselo también afectan la dinámica de aprendizaje dentro del aula.

REFLEXIONES FINALES

“La profesión docente es siempre una actividad ambivalente. Nos presenta, como en el mito de Jano - el de las dos caras - una puerta abierta por la que podemos entrar o salir. Por una parte, la enseñanza puede vivirse con optimismo, y convertirse en una forma de autorrealización profesional, ya que en ella podemos darle sentido a toda una vida. Por otra parte, no es posible esconder la otra cara de la profesión docente: una profesión exigente, a veces físicamente agotadora, sujeta siempre al juicio de un público que con sus preguntas nos pone a prueba, no solo en nuestros conocimientos, sino también en nuestra propia coherencia personal.” Esteve, J. (1997)

Como estudiosos sociales, hacemos de la realidad nuestro objeto de análisis, nadie puede desprenderse de la cotidianidad, el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, personalidad, en ella se ponen en juego todos los sentidos, todas sus capacidades intelectuales, habilidades, sentimientos, pasiones, ideologías etc.

En la actualidad el maestro vive una serie de cambios acelerados en donde los profesores sufren por esos cambios en su contexto social ya que no disponen de la capacidad para atender todos los retos o cargas de trabajo que se le imponen y donde impera el poder que está presente en todas las relaciones humanas, siendo una de las principales causas de malestar, temor, frustración, impotencia y tensión.

La presente investigación se situó en la maestra Laura, que labora en una escuela primaria multigrado, la cual tiene un papel determinante dentro de la práctica docente, se interpretó su forma de pensar, la interacción con los demás, con sus alumnos, compañeros de trabajo, su manera de ser y de hacer; los datos que emergieron del campo llevaron a la interpretación de la maestra Laura, como sujeto de la educación en sus dimensiones profesional y personal, destacando dos aspectos: las percepciones y las interacciones, que por supuesto tienen una presencia en su trabajo docente cotidiano.

El acercamiento etnográfico a la práctica de la maestra, me permitió descubrir que la maestra Laura a pesar de su antigüedad, trayectoria, y prestigio dentro de la escuela, se somete involuntariamente al poder de su directora que la lleva a experimentar un sentimiento de incomodidad, estrés de estar y permanecer en la escuela multigrado y de la vida política que se estructura a partir de la dinámica establecida por el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) para la promoción escalafonaria del personal.

El poder clasifica a los individuos, los jerarquiza, los designa y les impone una identidad (como aceptación “verdadera” de sí) en la que deben reconocerse y ser reconocidos. Así el poder transforma a los individuos en sujetos (entendiendo esto en su doble aceptación) sujeto “*sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo.*” Foucault, M. (1986:231)

Esta problemática se encuentra latente en el ambiente escolar, con un fondo profesional y personal, existiendo un aumento de tensión cuando entran en juego intereses particulares, en relación a la Directora, a sus autoridades educativas, a sus compañeras docentes, a los padres de familia, a sus alumnos y ella misma, al grado de concebirse como un grano más de arroz que anda por ahí.

El sujeto dice Foucault (1996), “*No es una sustancia, es una forma*” se puede decir que la subjetivación se conforma a partir del modo en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones. Forma construida a partir del sentido (producción imaginaria) que se crea para sí, en el que alguien se ubica a sí mismo en relación a sí y en relación al lugar que tiene en las instituciones de la sociedad histórica en la que se encuentra. La subjetividad es el acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. Se construye en un proceso de subjetivación psico-social, a partir de los vínculos con otros, con las instituciones y las significaciones imaginarias sociales. Según Reynoso (2009) Los individuos se enfrentan a cambios en el modo de vida, en la percepción del mundo, en la manera como los otros los perciben, en los sueños truncos, en la forma como se ven forzados asumir nuevas posturas o maneras de ser

para ser reconocidos y aceptados, o negar las identidades propias para pasar desapercibido.

Las emociones que acompañan a la maestra Laura en lo personal y profesional, son emociones como angustia, frustración e injusticia, estas emociones se proyectan dentro del aula de clases como interacciones que afectan la dinámica de aprendizaje. En el salón de clases multigrado, se da un encuentro entre los alumnos y la maestra Laura, cada uno con una carga emocional, afectiva y cognitiva particulares en donde se ven obligados cada uno a interactuar desde sus propias expectativas. Siendo la maestra Laura, la principal generadora de la interacción.

Siguiendo a Hargreaves,(1986), en alguna etapa de la vida, la mayor parte de las personas ajustan su ideal a las exigencias de la realidad, pero por distintos motivos rara vez conseguimos llegar a ser lo que ambicionamos, corriendo con ello el riesgo de perder la autoestima. Si nuestros logros efectivos quedan muy alejados del ideal, es muy posible que nos consideremos como fracasados y desarrollemos sentimientos de carencia de valía y hasta de autoaversión, produciendo sentimientos de desasosiego y tensión, temor de participar y deseo de escapar.

El deseo de autonomía, de liberación de la autoridad, genera emociones en la maestra Laura, contribuyendo a la creación de un clima inapropiado dentro del aula de clases en donde se pueden observar sentimientos de impotencia, estados de desesperanza, formas indiferentes de interacción que van paulatinamente haciéndose presentes en el sujeto de estudio, resaltando una ausencia de sentido de pertenencia y compromiso, a su función.

El presente estudio permitió reconocer una realidad educativa a partir de la percepción de una maestra de primaria multigrado, en el hay un reconocimiento del vivir la docencia más allá de las cuestiones pedagógicas o didácticas, es decir, al ubicar al maestro como persona, como sujeto social que construye imágenes y sentimientos de su trabajo siempre en interacción con otros sujetos.

En los últimos años, se coloca a los docentes como pilares importantes para concretar el derecho a aprender de todos los alumnos, por ello es importante reconocer quién ese sujeto, sobre todo considerando que en el campo de la educación los estudios sobre el sujeto educativo y su rendimiento laboral son

relativamente escasos, entre otras razones porque históricamente la docencia se ha configurado como un apostolado, como un “servicio social” más que como un trabajo para el cual se requerían ciertas competencias y estándares. Esta interpretación de la docencia como apostolado lleva, implícitamente, un sentido intrínseco de sacrificio y renuncia.

Trabajar en condiciones inadecuadas, era parte de lo que estaba (o aún está) dispuesto a aceptar aquel o aquella que decidía optar por la docencia. Disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga, han sido y son asumidas como las inevitables “marcas” de la profesión contra las cuales no hay nada que hacer.

Asimismo, el poco valor que la sociedad otorga a la labor docente afecta sobremanera la motivación y autoestima del profesorado, generando sentidos de frustración profesional que los lleva a refugiarse en rutinas conocidas y seguras y a comportarse como profesional devaluado, no reconocido socialmente, no actualizado, aprisionado en una normatividad democrática y sin horizontes profesionales estimulantes.

Hay que recordar que son los docentes quienes orientan el aprendizaje para que cumpla con lo estipulado en los propósitos curriculares. Quienes pueden atender de manera diferenciada a los alumnos para procurar la inclusión y la equidad al interior del aula. Son ellos los que tienen en sus manos la posibilidad de crear un clima de trabajo adecuado para el logro educativo. Son quienes, con los directores escolares al frente, constituyen los equipos responsables de fomentar la formación integral de los estudiantes y el vínculo con sus comunidades.

En términos prácticos, intentar comprender al maestro exige aceptar que hay factores poco explorados que inciden en el desempeño profesional como por ejemplo las condiciones de trabajo, las cuales, unidas a otras determinantes, definen perfiles de salud-enfermedad para los docentes, y un cierto nivel de satisfacción profesional; obliga a pensar en todos los esfuerzos que el docente requiere hacer para un ejercicio profesional que fortalezca el sentido del compromiso humano y social de la docencia.

Puedo decir que la investigación si bien reconoce a la maestra Laura en su cotidianeidad escolar, soy consciente de que la temática abre muchas posibilidades de estudio para los interesados en los sujetos educativos, pudiendo profundizar en los factores de identidad profesional, de malestar docente, en las condiciones institucionales y su creciente insatisfacción, en los desafíos que las Reformas educativas y la evaluación docente imponen al maestro, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAUT, Alberto (1998) "Una profesión federal y sindicalizada, 1935-1943" En Historia de una profesión, Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994, México, CIDE/SEP. (Biblioteca del normalista), México.

AUSUBEL D. Novak J., Hanesian H. (1996) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México

BERTELY, María. (2005) Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento a la cultura escolar. Edit. Paidós.

BOURDIEU, Pierre y Passeuron, Jean-Claude. (2009). La reproducción. Fontana. México, D.F. pág. 285.

CAMACARO de Suárez, Zully. (2008) La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso) Laurus, vol.14, núm. 26, enero-abril, 2008. Universidad Pedagógica Experimental de Caracas, Venezuela.

CHIAVENATO, Idalberto. (1999) "Administración de Recurso Humano". Quinta Edición, Editorial Mac Graw-Hill. Colombia.

CROS, A. (2000) El discurso docente: Entre la proximidad y la distancia, Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad, Vol. 2, No.1, 2000. Pág. 55-76.

DE Ibarrolla (1999) El libro de "texto gratuito" en P.G. Rodríguez (coord.), El libro de texto gratuito, serie Diálogos. Centro de Estudios Educativos. Ciudad de México

DELAMONT, Sara (1984) Que comience la batalla. En: La interacción didáctica. Edit. Cincel-Kapeluz. Bogotá Colombia.

DELAMONT, Sara (1985) "Introducción" "Una relación de Trabajo." En la interacción didáctica. Cincel-Kapeluz, Buenos Aires.

DELORS, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana/UNESCO. Madrid, España.

DÍAZ Barriga Frida (2010) ESTRATEGIAS DOCENTES para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista 3º edición, Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.

ESTEVE J. (1997) El malestar docente. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona, España.

FERNÁNDEZ L. (1994) “Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento” y “Componentes constitutivos de las instituciones educativas” en Instituciones educativas. Buenos Aires, Paidós.

FERNANDEZ L. (2005) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en Institucionales en situaciones críticas. Paidós. Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1986) “¿Por qué hay que estudiar el poder?: La cuestión del sujeto” en Wright Mills y otros materiales de sociología crítica. La Piqueta. Madrid España.

GIROUX H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía Crítica del aprendizaje. Paidós. Barcelona

GUBER, Roxana. (1991) “El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento “En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Seminario de Investigación I. Antología de La Línea Investigación Educativa. Pachuca de Soto.

HAMMERSLEY, M. y Atkinson, P. (1994) “El proceso de análisis” En Martyn Hammersley y Paul Atkinson Etnografía. Paidós. Barcelona España.

HARGREAVES, D. (1986) La interacción profesor alumno. En Las relaciones interpersonales en educación. Edit. Narcea. Madrid España.

JACKSON, P.H.W. (1991) “Los afanes cotidianos” En la vida en las aulas” Morata Madrid, España.

MONEREO y otros (2011) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Edit.Graó/Colofón.

NAKAMURA Aburto, Laura (2006). El cuaderno de estrategias. Una biblioteca escolar y de aula en movimiento, Dirección de Procción de Lectura, Materiales Educativos, México.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2010), Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México, OCDE, París.

OSAKI y Obelaugu Agu, (2002) La educación para aprender a vivir juntos, Perspectivas, vol. XXXII, n° 1. 2002.

POZO J.I (2003) SEP. DGMIE, Lectura.

POZO, J.I. (2003) Teorías cognitivas del aprendizaje. Edit. Morata Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid.

PROGRAMA DE ESTUDIO (2011) Educación Básica Primaria Sexto Grado. SEP, México. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. . Dirección General de Desarrollo Curricular. (DGMC) y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS). Primera Edición, 2011. Material Gratuito, México, D.F.

PROGRAMA DE ESTUDIO (2011) Educación Básica Primaria Quinto Grado. SEP, México. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Dirección General de Desarrollo Curricular. (DGMC) y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS). Primera Edición, 2011. Material Gratuito, México, D.F.

RENDON Sosa, J. de Jesús (2009) Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, Jalisco. México.

ROCKWELL, Elsie (1985) “La definición cotidiana del trabajo de los maestros”, “Las condiciones del trabajo en el aula”, “Los recursos del trabajo docente” y “El aula cerrada” en: Ser maestro, estudio del trabajo docente SEP, Ediciones el caballito.

ROSENTHAL, R. and Jacobson, L. (1992) *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and pupils Intellectual Development*. Irvington Publishers, New York.

SALTALAMACCHIA, H.(2004) *Del proyecto al informe final. Aportes a una investigación cualitativa Socialmente útil. Primer tomo. Sujetos, teoría y complejidad*. Buenos Aires.

SAMPIERI, R. (2014) *Metodología de la Investigación. Sexta Edición por McGraw-Hill/interamericana Editores, S.A.*

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2014) *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos técnicos Escolares. Educación Básica Preescolar, primaria, Secundaria, subsecretaría de Educación Básica, México.*

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2015) *Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar, ciclo escolar 2015-2016. México.*

STUBBS y Delamont Sara (1978) “Explorations in classroom observations” *Las relaciones profesor-alumno. Oikos-tau, S.A. ediciones, Barcelona España.*

TAYLOR, S.R. y R. Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona Paidós.*

UTTECH, Melanie (2001) *Imaginar, Facilitar, Transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. México. Paidós.*

UTTECH, Melanie (2005) *Propuesta Educativa Multigrado (2005) México: Paidós.*

VAN Dijk (1984) *Estrategias Discursivas Antología “Tendencias en el análisis de la práctica docente” MECPE.*

VELASCO H. Y DIAZ DE RADA A. (2003) La Lógica de la Investigación Etnográfica. Edit.Trotta.

Páginas Electrónicas

ANZURES, Tonatiuh (2011) El libro de texto gratuito en la actualidad: Logros y retos de un programa cincuentenario, Revista mexicana de Investigación Educativa, artículo aceptado febrero de 2011. Consultado el 15 de abril de 2016. México.

ARISTA, F.Bonilla y L. Lima (2010) “Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México”, Proyecto Clío 36. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es> 23 de mayo del 2016

COMIE. www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178733172.pdf. consultado 10 de mayo de 2014.

COMIE. www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_temática_15/ponencias/0251_F.pdf. consultado 25 de julio de 2015.

DGMIE. <https://educandocontics.wordpress.com/2012/11/10/dgmie/sitiotemático>. La Dirección General de Materiales e Informática Educativa.

Esterberg y otros, (2002) Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo. PDF. www.ucipfg.com/Repositorio/MATI/MATI-12/Unidad-01/Lecturas/1.PDF.

ENFOQUES cuantitativo y cualitativo. www.ucipfg.com.

GIROUX, Castells y otros(1997) Revista electrónica, Teoría de la Educación. Educación y cultura. <https://www.google.com.mx/search=GIROUX+EN+CASTELLS> Consultado 30 julio de 2015.

INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE. www.inegi.org.mx, consultado en 10 de enero 2016.

INEGI (2011) Censo de Población y Vivienda 2010. Panorama Sociodemográfico de Hidalgo. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, México. www.inegi.org.mx, consultado en 10 de enero 2016.

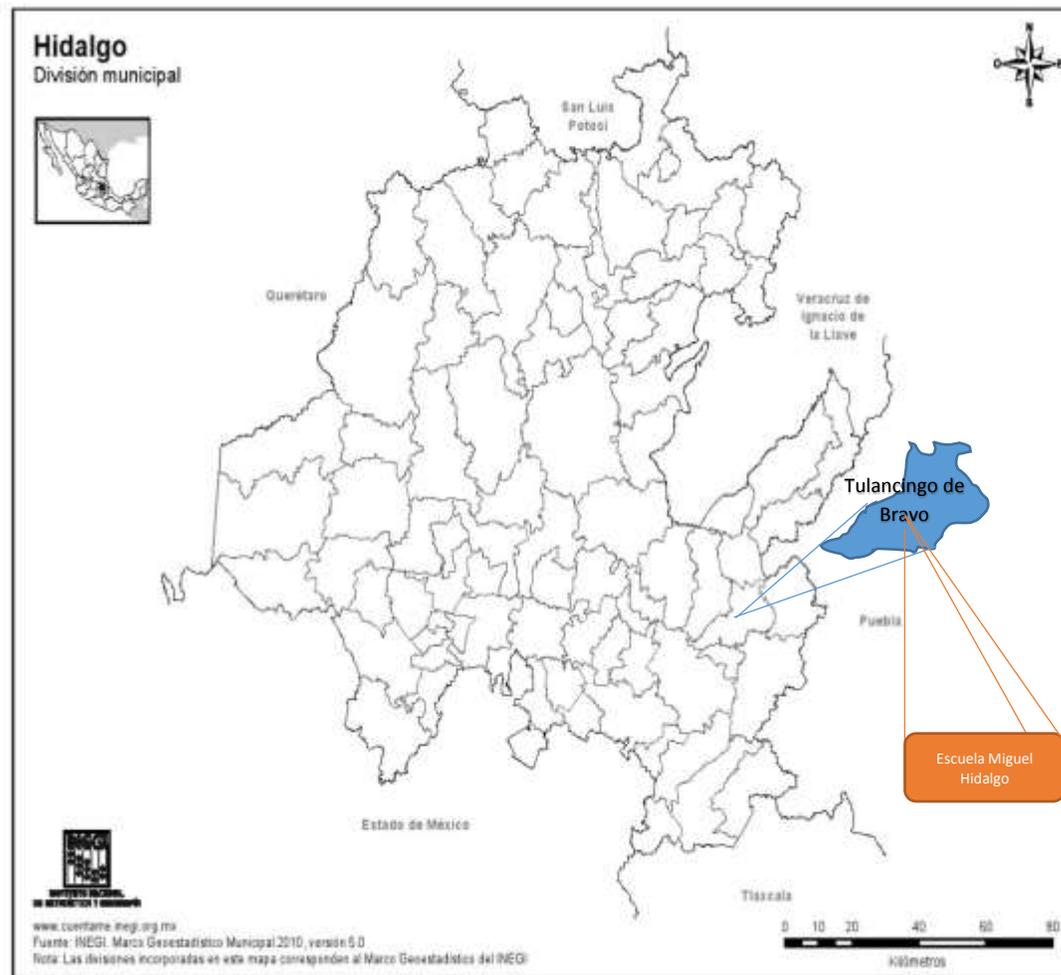
INEGI (2014) Anuario estadístico y geográfico de Hidalgo 2013. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI. www.inegi.org.mx, consultado en 25 de enero 2016.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (23 de septiembre del 2013).”Historia de la SEP. Consultado el 28 de abril del 2016.

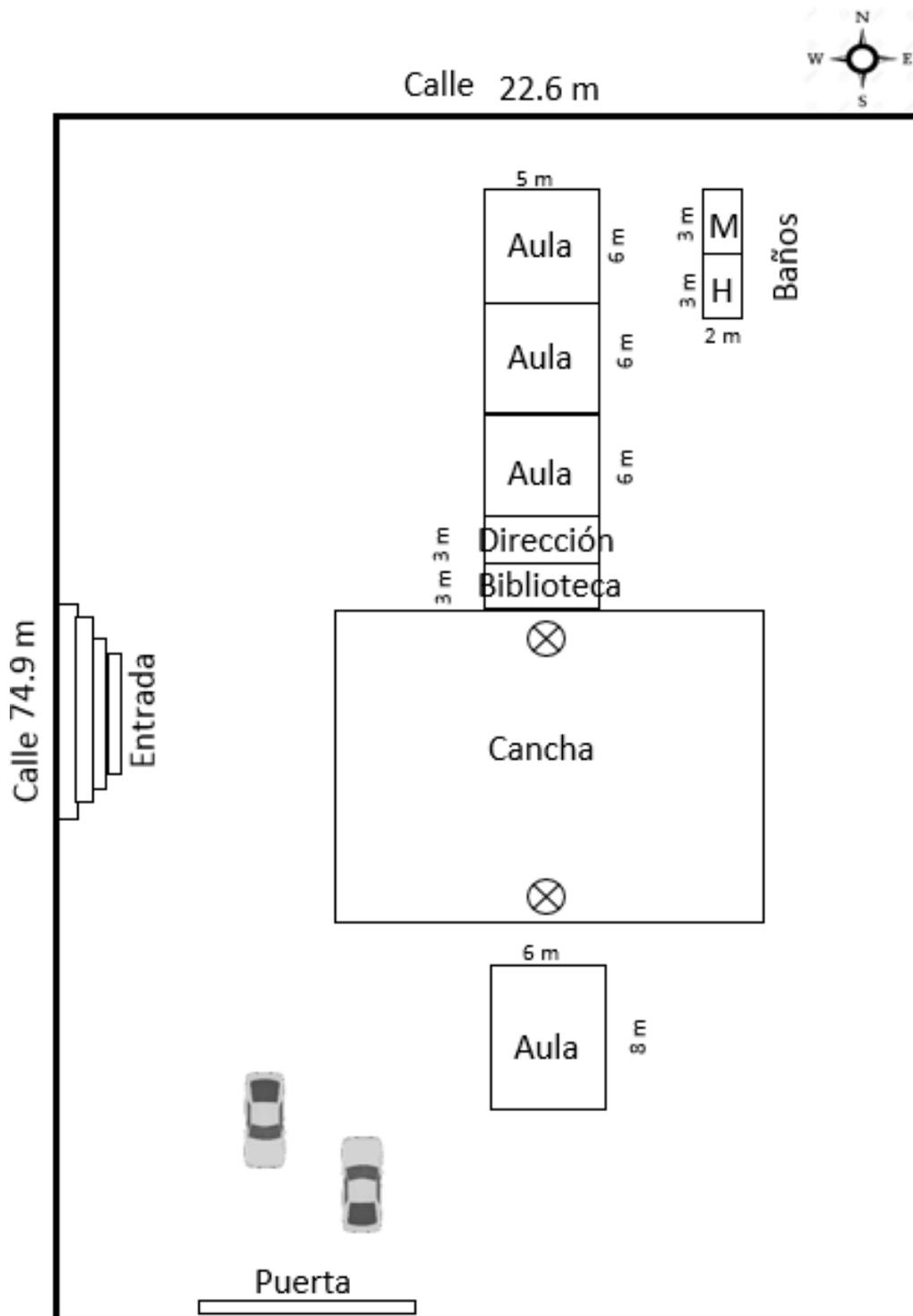
SPRADLEY(1979),[www.metodología](http://www.metodologíaelainvestigación.blogspot.mx/2014/10/enfoques-de-la-investigación.html)delainvestigación.blogspot.mx/2014/10/enfoques-de-la-investigación.html.consultado el 25 de julio del 2015..

ANEXOS

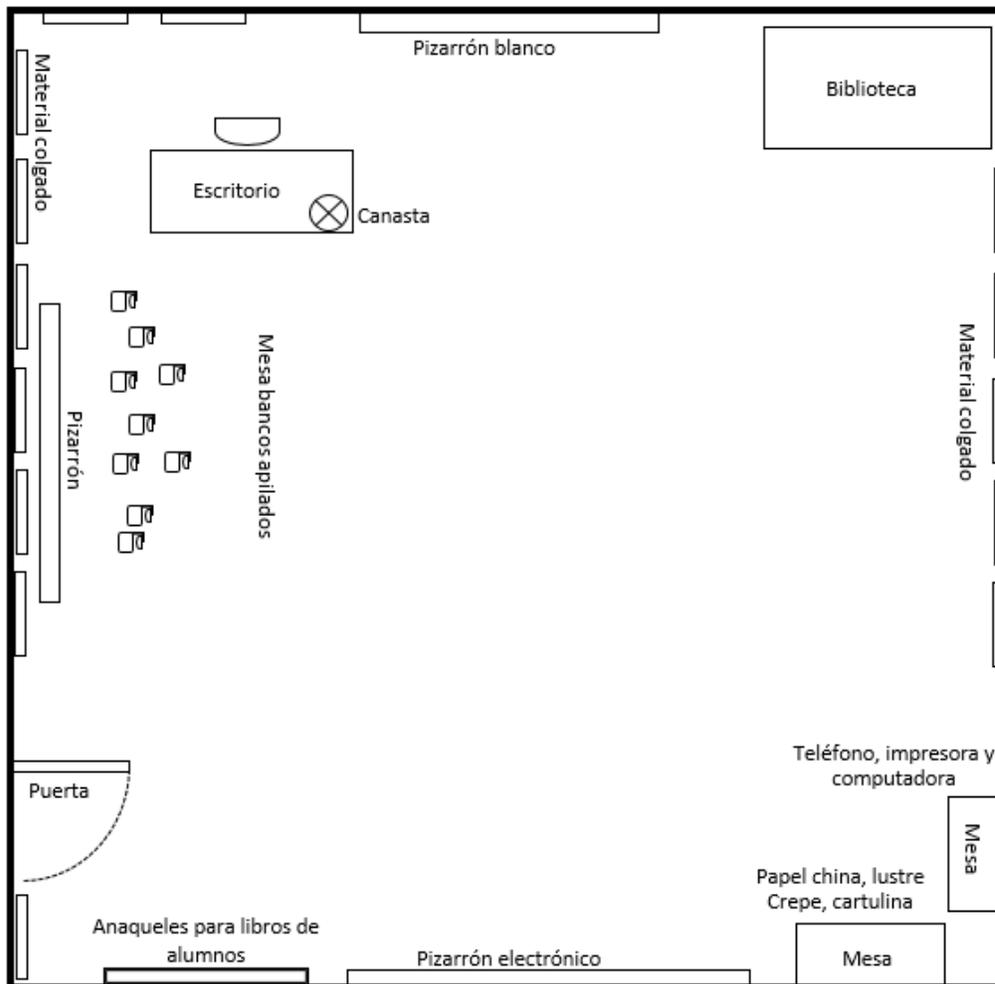
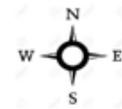
Anexo 1. La Esc. Prim. “Miguel Hidalgo” se encuentra ubicada en la Colonia “San Nicolás” en la ciudad de Tulancingo de Bravo, Hidalgo.



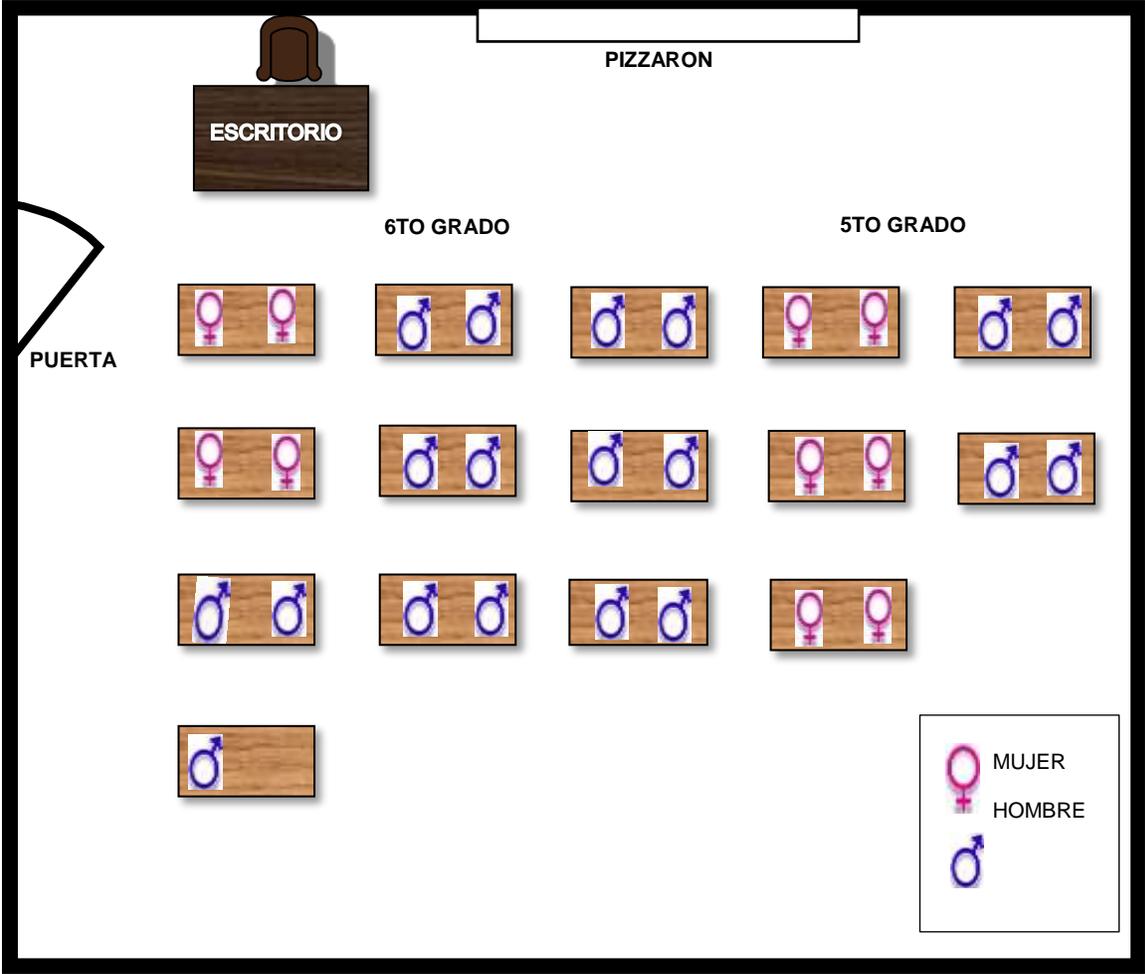
Anexo 2. Croquis de la Escuela Primaria "Miguel Hidalgo"



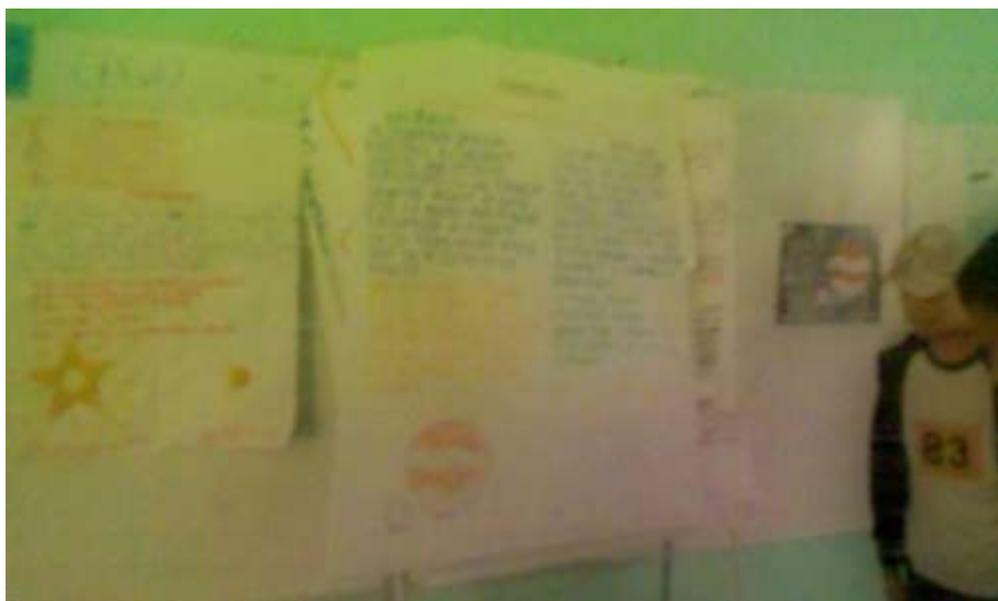
Anexo 3. Croquis del Aula Multigrado del Tercer ciclo.



Anexo 4. Croquis de la distribución de los alumnos en el espacio del aula del tercer ciclo.



Anexo 5. Fotografías sobre la interacción de los alumnos y el material didáctico elaborado por ellos.



Anexo 6. Interacción entre los alumnos del tercer ciclo, en una clase.



Anexo 7. Dirección de la Escuela Multigrado en donde se ubica la biblioteca escolar.



Anexo 8. Biblioteca de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”.



Anexo 9. Fotografía de un texto bajado de internet con el que la maestra apoya su trabajo.

