



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

**EL CONTENIDO DEL TRABAJO DEL DOCENTE  
MULTIGRADO: LA GESTIÓN DIRECTIVA EN  
DETRIMENTO DE LA ENSEÑANZA**

**T E S I S**

QUE PRESENTA

**TOMÁS RODRÍGUEZ TREJO**

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CAMPO  
PRÁCTICA EDUCATIVA

DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

IXMIQUILPAN, HGO., OCTUBRE 2010

## INDICE

	Página
INTRODUCCION	1
APARTADO METODOLÓGICO	12
a) De mis primeros supuestos a la construcción del problema. Ruptura entre la intervención y la investigación	12
b) ¿Cómo indagar la práctica del docente multigrado? Posicionamiento teórico y metodológico.	20
c) Recuperación del dato empírico	22
d) De la sistematización y el análisis de la información a la construcción de la tesis	26
CAPITULO I. EL CONTEXTO FORMATIVO DE LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO	33
1.1 Un mirada al surgimiento de la escuela rural multigrado	35
1.2 La escuela rural como un espacio abierto a la comunidad	48
1.2.1 “La comunidad de la Laguna”	48
1.2.2 La escuela primaria rural “Leyes de Reforma”	53
1.3 “Enrolarse con la gente”. El maestro líder en la comunidad	60
1.4 “Hay que entregar documentación”: multiplicidad de funciones del maestro multigrado	70
CAPITULO II. LOS ELEMENTOS “ARTICULADORES” EN LA ENSEÑANZA MULTIGRADO: EL LIBRO DE TEXTO Y LAS TAREAS	77
2.1. El grupo multigrado	80
2.2 El tratamiento de los contenidos en el aula	82
2.2.1 “Vamos a trabajar todos en español”. Misma asignatura contenido diferente	84
2.2.2 “Ahora si, vamos a trabajar todos el tema de la revolución Mexicana”: tema común, misma información para todo el grupo	92
2.3 “Vamos a hacer tareas en todas las asignaturas”. El efecto compensador de las tareas	98
2.3.1 “Paso lista y me traen la tarea” Su revisión y evaluación	102

CAPÍTULO III. LA NECESIDAD DE EVALUAR: “TRABAJAR LO QUE NO SE ALCANZO A TRABAJAR”	108
3.1 Se estudia para contestar el examen	109
3.2 Aplicación del examen	116
3.3 Retroalimentación a partir de la revisión del examen	122
REFLEXIONES FINALES	133
BIBLIOGRAFÍA	141
ANEXOS	146

## INTRODUCCIÓN

Si visitáramos una escuela primaria en el medio rural daría la impresión que nada ha cambiado a través del tiempo. Identificaríamos una pequeña escuela enclavada en la comunidad, que casi siempre sirve como punto de referencia y de reunión para sus habitantes. La quietud de ese ambiente se rompería en determinados momentos por el bullicio que generan las voces de los niños, ya sea a la hora de la entrada, salida y sobre todo durante el recreo, cuando salen presurosamente a jugar. Veríamos niños con caras sonrientes, comiendo sus alimentos al mismo tiempo que patean el balón en el afán de aprovechar a su máximo su tiempo de descanso. Los murmullos se perderían y confundirían con los sonidos del entorno, ya sea del agua de río que sigue su cauce, el trinar de los pájaros, el sonido del viento que levanta el polvo del camino, etc.

Esta aparente homogeneidad seguiría su curso natural, semana tras semana, año tras año. Una nueva generación se iría y otra ingresaría, por lo que observaríamos cada día a un grupo de niños conviviendo de primero a sexto en un mismo espacio, ya sea en el área de la escuela o dentro del aula. Observaríamos a pequeños (as) de escasos seis años relacionándose con otros que están entrando casi a la adolescencia. Las mismas rutinas, los mismos horarios, las mismas actividades escolares, los mismos habitantes, el mismo tiempo. Tal parece que nada ha cambiado, que todo sigue igual en esos lugares alejados de las cabeceras municipales de nuestro estado, donde llegan los docentes a desarrollar su trabajo.

La realización de estudios cualitativos para documentar lo que acontece en las escuelas primarias de nuestro país ha sido motivo de indagación<sup>1</sup> y nos ha

---

<sup>1</sup> En la década de los años ochenta un grupo de investigadoras mexicanas del Departamento de Investigaciones educativas (DIE), entre las que destacan Elsie Rockwel, Justa Ezpeleta, Verónica Edwards, Cítlali Aguilar, María Antonia Candela, entre otros,. Pioneras de la investigación que han recuperado los aportes teóricos de la nueva sociología y la riqueza metodológica de la etnografía. Aunque se han realizado relativamente pocos trabajos etnográficos sobre el trabajo docente se han abordado temas como el ingreso de los maestros al mundo del trabajo, descripciones de actividades “típicas” de los maestros en las escuelas, los

permitido advertir que no es tal la simplicidad de los escenarios escolares, ya que al “introducirse en la vida cotidiana de la escuela el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas”<sup>2</sup> nos permite repensar lo que acontece en las escuelas y en las aulas y adentrarse en la cotidianeidad del trabajo escolar.<sup>3</sup> En este sentido, la escuela no se concibe en la uniformidad y homogeneidad. Ese tinte de inmovilidad nos es obsoleto. No nos permitiría reconocer la singularidad de los contextos y los sujetos que la integran. Sobre todo cuando nos referimos a las escuelas ubicadas en el medio rural donde se presta la atención a los seis grados escolares por uno, dos o hasta tres docentes: La escuela multigrado.

La escuela la concibo como un mundo que lo construyen los sujetos mediante relaciones personales cargadas con diversas historias: locales, escolares, laborales. Historias expresadas en costumbres, tradiciones, concepciones y normas. Por lo que introducirse al quehacer escolar nos demanda ser sensibles a la multiplicidad de factores que le subyacen y que le determinan de múltiples maneras. Nos implica una mirada no de crítica o de condescendencia ante las condiciones desfavorables de ese medio, sino de poseer una mirada aguda y sensible que permita desenmarañar los sentidos y significados que para los implicados tiene el trabajo escolar en ese contexto. Tarea nada sencilla.

Tal es la intención del presente trabajo. Adentrarse en la cotidianeidad de la

---

límites institucionales a la participación de los maestros en decisiones escolares, el control de padres y autoridades sobre maestros y los criterios de selección de los directores.

También recupero continuamente investigaciones realizadas en el medio rural que me apoyaron a analizar el trabajo docente: Mercado Ruth (1998) “El trabajo docente en el medio rural”. México SEP, Biblioteca del normalista; Ezpeleta Justa “VI. La exigencia del trabajo”, en Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina, Santiago, Chile: UNESCO/OREAL, 1989.; Díaz Orozco (1997), “Formación y práctica docente en el medio rural”; SEP Propuesta Educativa Multigrado 05, México 2006, entre otros.

<sup>2</sup> ROCKWEL, Elsie (1985) “La definición cotidiana del trabajo de los maestros” pp. 88 en Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente SEP, Ediciones el caballito.

<sup>3</sup> Heller Agnes conceptualiza la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.. La reproducción del particular es reproducción del hombre que en determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo”, Véase HELLER, Agnes (1970) Sociología de la vida cotidiana., España, Ediciones Península.

práctica docente del maestro multigrado con el afán de comprender cómo realiza su trabajo. Esfuerzo que me implicó romper con el aparente barniz de inmovilidad de la escuela y reconocer que no todo está dado. Al contrario “en su devenir cotidiano actúan relaciones, fuerzas que la mantienen en movimiento”<sup>4</sup>. Es mediante su desempeño y acción que los sujetos se construyen a sí mismos y a la institución, entonces el trabajo docente no es un trabajo lineal ni predecible, está lleno de ambigüedades e imágenes contradictorias. En cada escuela se viven prácticas y realidades totalmente diferentes.

Esta mirada a los espacios microsociales no solo rompe el esquema del ejercicio magisterial homogéneo sino además permite reconocer la riqueza de los procesos que se gestan en las escuelas. En éstas el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico. Éste se construye en la cotidianeidad escolar, se define mediante un proceso de construcción continua donde intervienen de manera central las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella.<sup>5</sup> Esta visión permite reconocer que los sujetos se construyen a sí mismos y a la institución donde laboran.

En nuestro país la asignación de un maestro a una población rural generalmente, es el inicio del ejercicio docente. Año con año, un alto número de egresados de las normales se enfrentan a realidades y condiciones escolares que tienen poco en común con las que se imaginaban durante su formación inicial. En muchos casos, significa vivir en un lugar apartado y responsabilizarse de una escuela en condiciones difíciles para lo cual no han recibido formación previa. Invariablemente se encuentran lejos de su espacio familiar, en un ambiente distinto, con costumbres diferentes y se viven lejos de instituciones educativas donde seguir estudiando. Para estos docentes, trabajar por primera vez en el medio rural puede ser difícil. Sin embargo, laborar en escuelas multigrado también es una experiencia que fortalece su formación docente.

---

<sup>4</sup> AGUILAR, Citlali “La definición cotidiana del trabajo de los maestros” pp. 85 en ROCKWELL, Elsie (1985) Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente SEP, Ediciones el caballito.

<sup>5</sup> Op. Cit. pp. 83

La experiencia docente en diferentes medios y con distintos grupos de niños y padres es lo que permite a los maestros (as) ampliar algunos de los conocimientos indispensables para realizar su trabajo. La práctica docente es, por tanto, valorada como un proceso de construcción, como un trabajo realizado por sujetos particulares, en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar<sup>6</sup>, donde el maestro aprende a enseñar enseñando y no solamente desde las prescripciones oficiales. Lo anterior permite reflexionar que la experiencia docente es un elemento fundamental que los profesores movilizan en el ejercicio de su labor.

Investigar la práctica docente que realiza el maestro multigrado me resultó de sumo interesante en el afán de dilucidar y comprender lo que acontece en ese espacio microsocioal. En primer lugar por la implicación que reconozco guardo con la temática al haberme desempeñado como docente durante varios años en este contexto de la escuela multigrado; además por haber sido apoyo técnico dos años antes de haber ingresado a los estudios de posgrado. Esta experiencia profesional y el involucramiento que tuve en este medio me generaban en diferentes momentos preguntas a las que no tenía respuesta y sobre las que obraba a partir de mis supuestos, sin cuestionarlos. En segundo lugar, cobra relevancia los estudios cualitativos en el campo educativo, porque el 48.4% de escuelas primarias en el país son de esta modalidad multigrado. Estudios de esta naturaleza permiten tener acercamientos a las prácticas educativas en el medio rural y representan una oportunidad de conocer y documentar la realidad educativa en contextos particulares. Posibilitan tener una visión más profunda de lo que acontece en el actuar cotidiano del docente multigrado y conocer cómo se concretan de diferentes maneras los discursos, ideales y reformas educativas.

Para dar cuenta de la complejidad de la práctica docente en la escuela multigrado, no basta abordarla en la interacción maestro-alumno-contenido; fue importante

---

<sup>6</sup> ROCKWELL, Elsie, Mercado, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. Pp. 67, En Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, La escuela un lugar del trabajo decente, DIE-CINESTAV, IPN, Cuadernos de educación. México, 1986. p. 63-75

reconocerla como una praxis social, la cual es concebida como una serie de acciones reflexivas, articuladas que tienen la intención explícita de formar a los otros<sup>7</sup> mediante un currículum prescrito, cuyas relaciones e impacto rebasan los muros del aula y escuela. Esto es, reconocer en la práctica del docente su fundamento social.

Es la escuela la institución que cumple la función de educar. Por medio de la graduación de los contenidos del currículum va induciendo progresivamente a los alumnos a los conocimientos, los valores, las actitudes y las conductas que requiere la sociedad, lo que les permitirá integrarse a ésta y al trabajo de una manera armónica en base al ideal de ciudadano definido en determinada época. De hecho, cada sociedad, considera en un momento determinado un sistema de educación que se impone a los jóvenes con una fuerza generalmente irresistible; sería inútil pensar que cada uno podría educar a sus hijos como quiera, “los fines de la educación ya están determinadas por la sociedad que moldea a su imagen y semejanza a la joven generación”<sup>8</sup>. El rol de educar descansa en la figura del docente, es a él a quien se le delega la responsabilidad de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en los alumnos.

Los procesos de socialización que se desarrollan en las escuelas primarias no son homogéneos. Pensar la relación educativa<sup>9</sup> en términos estrictamente pedagógicos y/o psicológicos limita situarla en la complejidad que subyace en tal relación. Sobre todo cuando nos referimos a los distintos contextos sociales, económicos, políticos y culturales que contextúan y dan sentido a los procesos

---

<sup>7</sup>Lya Sañudo Guerra, Víctor Manuel Ponce Grima y Martha Vergara Fragoso. Parte II. La investigación de la Práctica y las acciones educativas en la década de los noventa, Capítulo I pp. 194, en: 2 Acciones, actores y prácticas educativas, de la colección La investigación educativa en México 1992-2002

<sup>8</sup> POSTIC, Marcel “Factores institucionales, sociológicos y culturales de la relación educativa” pp. 14, en La relación Educativa. , Madrid Nancea 1982

<sup>9</sup> Marcel Postic argumenta que no se puede ver a la práctica docente solamente como el tratamiento de contenidos y métodos en el aula, o concebir a la relación educativa bajo la forma de comunicación entre alumno y enseñante en medio de la masa de alumnos de la clase, y de abordarla solamente por las características de los compañeros; la sitúa ahora en sistema de relaciones más amplias, que engloba las relaciones sociales en la clase, las relaciones entre la clase, la escuela y la sociedad, las relaciones de los sujetos con el saber y la cultura.

pedagógicos. No podemos pensar que en todas las escuelas se cumplen con los propósitos educativos de la misma forma; por lo que es importante destacar que en ésta se viven prácticas diferenciadas y contextualizadas por los sujetos que las integran, en las que se generan estilos, dinámicas, proyectos, procesos de gestión e intervención, etc., los que constituyen culturas institucionales particulares. Postic la define como “un conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia los objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia”<sup>10</sup>.

Por tanto, la práctica docente es una práctica social compleja al estar permeada por una estructura social, por la política educativa, el nivel educativo, la institución escolar, y por supuesto por las condiciones concretas de trabajo docente entre los padres de familia, los alumnos, miembros de la comunidad y las propias expectativas del profesor. Recupero el planteamiento de Fierro quien la concibe “como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia; así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”<sup>11</sup>, la cual contiene múltiples dimensiones interrelacionadas: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.

Tales planteamientos me llevaron a reflexionar que el quehacer docente no se reduce al tratamiento de contenidos curriculares, ni a la relación maestro – alumnos. Ésta abarca todas las actividades que los docentes realizan cotidianamente tanto dentro como fuera del aula. Por lo tanto, considero que

---

<sup>10</sup> POSTIC, Marcel “Factores institucionales, sociológicos y culturales de la relación educativa”, pp. 14 en La Relación Educativa, Madrid, Nancea 1982.

<sup>11</sup> FIERRO, Cecilia. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción Pp. 21. Maestros y enseñanza Paidós.

existe una gran variedad de prácticas docentes, dependiendo del contexto y las condiciones materiales en que laboran profesores. El hecho de laborar en una escuela multigrado de organización unitaria hace más compleja la práctica docente por la multiplicidad actividades que realiza el profesor-director.

Reflexionar que la complejidad de la práctica docente se acentúa en la modalidad multigrado me generó de manera permanente el interés por documentar y compartir sobre el contenido de la práctica que realizan los docentes en el medio rural en el que logro identificar que “el maestro se enajena y/o se realiza, cumple con su obligación laboral y se apropia del sentido de su trabajo”<sup>12</sup>. Esto es, el docente multigrado se apropia de elementos formativos determinados por el contexto social en el que desarrolla su práctica. En esta empresa el docente multigrado moviliza sus conocimientos teóricos, prácticos, pedagógicos, organizativos, de gestión, etc. y al mismo tiempo una serie de conocimientos más sutiles sobre los cuales se va apropiando en el contexto en el que interactúa cotidianamente.

El ejercicio de la investigación me resultó impactante, al acercarme a los docentes y a mi propia historia, no para mejorarla o transformarla en la inmediatez de la práctica, sino en la perspectiva de documentar que significados subyacen en su labor docente al rescatar sus saberes y experiencias significativas acumuladas en este medio rural. Ante este reto, es que mi esfuerzo lo deposité en tratar de develar los distintos elementos, dimensiones, factores y significados que subyacen al trabajo docente del maestro multigrado. En ese interés la imagen que tenía, se desdibujó para dar cabida a la que los sujetos construyen día a día. Para mostrar los hallazgos me valí de la triangulación de referentes empíricos, teóricos e interpretaciones en un esfuerzo por dilucidar la complejidad que implica trabajar en el medio rural con varios grados en forma simultánea. Este esfuerzo de indagación fue un proceso complejo y desafiante, pero satisfactorio

---

<sup>12</sup>AGUILAR , Citlali. “La definición cotidiana del trabajo de los maestros”, en Rockwell, elsie (1985) ser maestro, estudio sobre el trabajo docente. SEP, Ediciones el caballito pp. 91

al mismo tiempo, por las construcciones realizadas. Estas me permitieron documentar a otro docente, en la búsqueda de respuestas que como maestro de grupo, no lograba disipar. Miré mi práctica a través de los ojos y el discurso del otro.

Este esfuerzo me permitió construir la tesis: ***El contenido del trabajo del docente multigrado: la gestión directiva en detrimento de la enseñanza***<sup>13</sup>. Dar respuesta a la interrogante de cómo trabaja el maestro multigrado, me obligó a reconocer que las condiciones materiales de la escuela y la comunidad, son elementos fundamentales que definen el contenido del trabajo del docente-director multigrado, donde las actividades de gestión, organización de eventos deportivos y culturales cobran importancia en la práctica del profesor. En el que se observa la prevalencia de actividades extraenseñanza<sup>13</sup> en detrimento de las actividades de enseñanza comprensible por las funciones directivas y de docencia que desarrolla el docente multigrado

La prevalencia de la gestión directiva sobre la docencia es comprensible al identificar que se ha configurado un imaginario social sobre el maestro apóstol, misionero, educador, orientador, gestor de mejoras materiales, y organizador de eventos socioculturales en el medio rural. El maestro multigrado atiende una multiplicidad de demandas que rebasan el proceso enseñanza aprendizaje; se ha convertido en un líder, quien da prioridad a las actividades de gestión y organización de eventos deportivos y socioculturales en detrimento del proceso pedagógico. En su persona se sintetiza esta doble función: ser docente y director.

Por tanto, los procesos de gestión que desarrolla en solitario en función a las demandas de la comunidad lo ubico como un tipo de gestión restringida a lo que

---

<sup>13</sup> Citlali Aguilar hace un análisis de lo que ocurre en el seno de la escuela, sobre un aspecto muy importante que viene siendo la piedra angular para la subsistencia del maestro en la comunidad: el trabajo extraenseñanza que concierne a las actividades relativas a los festivales, bailables, eventos deportivos y culturales, el aseo de la escuela, organización y gestión de actividades tanto en la escuela como en la comunidad y muchas actividades más que cotidianamente realiza el profesor, que de alguna manera legitiman a la escuela frente a la comunidad y la supervisión escolar. Véase AGUILAR, Hernández Citlali. “El trabajo extraenseñanza” en El trabajo de los maestros una construcción cotidiana. Tesis DIE pp. 27-48

entenderíamos por *gestión escolar*<sup>14</sup> que está encaminada a planear y ejecutar acciones para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje. Pude observar que son los procesos administración y liderazgo los más importantes para los habitantes del medio rural que el mismo proceso educativo.

La tesis la argumento a través un apartado metodológico y de tres capítulos. En el apartado metodológico reflexiono sobre algunos principios que orientaron la investigación, mi adscripción al paradigma fenomenológico o interpretativo, los objetivos y la metodología cualitativa adoptada, así como las técnicas e instrumentos utilizados. Asimismo recupero las reflexiones metodológicas en la etapa del análisis y la construcción de la tesis.

El primer capítulo que denomino: ***El contexto formativo de la escuela primaria multigrado*** muestro las condiciones contextuales en las que se desarrolla el trabajo cotidiano del maestro multigrado de una escuela de organización unitaria. Reconozco el entramado social y cultural que subyace al contexto de las escuelas primarias en el medio rural donde pude identificar el impacto del contexto social inmediato en la definición de la tarea escolar. Este reconocimiento me permite afirmar que el contexto escolar es formativo tanto para los alumnos como para los maestros que llegan a laborar en las comunidades rurales. En estos espacios el profesor se forma en el sentido de la apropiación de diversos roles como: director, profesor, líder moral, gestor, administrador, orientador, etc., lo que le da la posibilidad de tomar decisiones que impactan la dinámica escolar y que afectan directamente los procesos de enseñanza.

En esta dinámica la gestión directiva y el liderazgo del docente presentan un impacto desfavorablemente en los procesos de enseñanza, al identificar como

---

<sup>14</sup> La gestión escolar, en tanto conjunto de acciones que desarrolla el equipo directivo de una escuela para promover, posibilitar y concretar la acción pedagógica en la direccionalidad deseada, implica una práctica según fines. Se caracteriza porque: interviene sobre la globalidad de la institución, recupera la intencionalidad pedagógica y educativa; incorpora a los sujetos como protagonistas del cambio educativo; reconstruye procesos de calidad para lograr los resultados buscados. Véase “Las experiencias de la función directiva” en. MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN (2001) *Las Dimensiones de la Gestión: En.: Cuadernos para directivos escolares. No. 2.* Buenos Aires. Argentina. Pp. 11-13

una constante la disminución del tiempo laboral y los ajustes que realiza al calendario escolar. Este tiempo lo destina para hacer la gestión de asuntos de carácter social, comunitario y de índole particular. Asimismo afecta en la ausencia de la planeación bajo la modalidad multigrado y en la evaluación de los procesos pedagógicos al identificar que el docente tiene que informar sobre éstos. Por ello, desarrolla una serie de actividades para complementar los contenidos que no fueron trabajados con los alumnos.

El segundo capítulo que denomino **Los elementos “articuladores” en la enseñanza multigrado: el libro de texto y las tareas** abordo las estrategias que el docente multigrado utiliza para trabajar. El profesor multigrado atiende una multiplicidad actividades que le generan desequilibrio por lo que realiza ajustes a las tareas académicas con el fin de agotar los contenidos escolares no abordados en el horario escolar; recurre a extensas y tediosas tareas que los niños tienen que realizar en casa como una manera de abordar y compensar los contenidos no trabajados y recurre al tratamiento superficial de los mismos en el que prevalece aprendizajes memorísticos y repetitivos.

Identifico la evidente distancia entre el currículum propuesto para los grupos multigrado y el currículum real. Aunque el docente afirma conocer y utilizar la Propuesta Educativa Multigrado 2005<sup>15</sup> que demanda el tratamiento de contenidos por medio de tema común y actividades diferenciadas por ciclo y/o grado, tal articulación es ficticia. La articulación que realiza el docente es de asignatura y/o actividad. En la primera al trabajar con una misma asignatura pero con contenido diferente para cada grado; la segunda, al trabajar una misma actividad para todos sin atender la especificidad de cada grado. En ambas estrategias toma como punto de partida la secuencia de las lecciones de los libros de textos y de una guía didáctica en la organización de actividades específicas.

---

<sup>15</sup> A partir del ciclo escolar 2006-2007 todos los docentes con grupos multigrado deberían estar poniendo en práctica la Propuesta Educativa Multigrado que sugiere una organización de contenidos comunes por ciclos o niveles: primer ciclo; 1º y 2º grados, segundo ciclo 3º y 4º grados; tercer ciclo, 5º y 6º grados, que lleva a los docentes a planear por tema común para todo el grupo, para después diferenciar actividades por ciclo y/o grado, con la cual se respeta el nivel de complejidad que requieren los alumnos.

Asimismo son utilizados como apoyos didácticos para las tareas extraescolares que los niños realizan en su hogar.

El tercer capítulo **La necesidad de evaluar: “trabajar lo que no se alcanzó a trabajar”** se observa “la necesidad de preparar para el examen” y entregar buenos resultados de aprovechamiento escolar a los padres de familia, por lo que al evaluar a los alumnos importan más los resultados que los procesos que los niños siguen para aprender. El examen (comercial) es utilizado como referente para agilizar y presionar a los alumnos para trabajar los contenidos no trabajados. Valorar los conocimientos que los niños construyen cotidianamente sin tener en cuenta su naturaleza, importancia, interés, adecuación, y coordinación con las destrezas y habilidades hace de la evaluación una tarea fragmentada y desprovista de sentido pedagógico.

La comprensión de las actividades cotidianas que realiza el docente multigrado me implicó reconocer que los docentes incorporan y objetivan prácticas y saberes que se han apropiado en diferentes momentos de su vida. Reconocí que el ejercicio de la docencia implica un compromiso profesional de considerables proporciones, debido a sus componentes filosóficos, éticos y valorales que la definen. Por lo que desempeñarse como docente multigrado en un medio rural, significa redoblar esfuerzos.

## APARTADO METODOLOGICO

Hacer un reconocimiento sobre el interés que ha tenido en mi formación y desempeño profesional la temática de los grupos multigrado, me demandó realizar una reflexión retrospectiva sobre algunos momentos determinantes en mi carrera los cuales me implicaron la respuesta a diversas problemáticas que se hacían presente y a las cuales pretendía darles una solución inmediata y no reflexionada. En esa lógica es que trascurrieron los primeros años de servicio con el supuesto de intervenir e innovar sobre la práctica cotidiana.

Estos referentes fueron los primeros que tuvieron que movilizarse y romperse, en los estudios del posgrado con la finalidad de transitar hacia otras lógicas de construcción y de comprensión de la práctica educativa. En este caso, fue el ejercicio de la investigación educativa, lo que me permitió acercarme comprensivamente a la complejidad que subyace a dichas prácticas y advertir que no es posible la innovación, sin antes reconocer dicho campo. Por ello es que considero relevante reconstruir el proceso de investigación que subyace a este trabajo y que me permite al mismo tiempo identificar los aciertos y desaciertos vividos en esta experiencia formativa. El proceso en la construcción del objeto de investigación hasta la construcción de la tesis, fue creador y paulatino, sobre todo interesante y satisfactorio por los hallazgos encontrados, aunque también enfrenté dificultades, vacíos y errores, que de alguna manera me posibilitaron reorientar el trabajo de investigación en cada uno de los momentos.

### **a) De mis primeros supuestos a la construcción el problema. Ruptura entre la intervención y la investigación.**

Al momento de ingresar al servicio docente como licenciado en educación primaria, mi adscripción fue en una escuela de organización tridocente multigrado ubicada en una comunidad rural de marginación extrema y de difícil acceso; enfrentarme a la atención de dos grupos simultáneamente resultó ser una

experiencia difícil y compleja, pues me encontraba ante una realidad diferente a la que había imaginado. Mi práctica en el aula resultaba complicada por no haber recibido una formación para atender a más de un grupo a la vez, pues mis prácticas en la normal siempre las había realizado en escuelas unigrado.

Esta nueva situación en mi práctica me hacía reflexionar sobre ¿Por dónde empiezo?, ¿Cómo le hago? ¿Por qué la normal no nos prepara para atender los retos en el medio rural y sobre todo con grupos multigrado? o ¿Por qué en lugar de mandarnos a prácticas en escuelas unigrado no nos mandaban a enfrentarnos a las condiciones del medio rural?; esto hubiese permitido acercarnos a la realidad que se vive en las aulas con grupos multigrado. En ese momento me invadía un sentimiento de inconformidad en relación al proceso de formación de la normal al pensar que éste suele estar alejado de los problemas que el profesor enfrenta al incorporarse al quehacer docente, en comunidades socialmente desfavorecidas y marginadas del medio rural.

Con esta sensación de desencanto busqué materiales que me apoyaran en la organización del trabajo en el aula; afortunadamente en ese tiempo la jefatura de sector<sup>16</sup> proporcionó una capacitación para la utilización de guiones didácticos<sup>17</sup> en el aula multigrado, lo que de momento me ayudó a superar las dificultades para organizar el trabajo con los dos grupos a mi cargo; siguieron una secuencia de cursos<sup>18</sup> ofertados por el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE).<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> La educación primaria en el Estado de Hidalgo se encuentra organizado por 24 sectores que agrupa a varias zonas escolares

<sup>17</sup> El guión didáctico es el instrumento que permite al maestro guiar el proceso enseñanza-aprendizaje, en forma simultánea con grupos de alumnos de 2 o más grados, individualmente y/o por equipos, garantizando una acción organizada que permita la reflexión y la cooperación; el profesor puede atender a un ciclo mientras otro ciclo trabaja de manera independiente con las actividades sugeridas en el guión didáctica. Véase SEP. Proyecto: Apoyos a la Educación Rural. En Propuesta Pedagógica para la Práctica Docente con Grupos Multigrado. 1997

<sup>18</sup> De 1992 a 1996 se inició con la capacitación y actualización de los maestros con grupos multigrado, en esta etapa los cursos se organizaron en cinco temas: “Manejo de grupos multigrado, recursos para el aprendizaje (unidad didáctica, rincones de trabajo y actividades en equipo), la lengua escrita en la educación primaria (concepción psicolingüística del desarrollo de la lengua escrita), las matemáticas en la educación primaria (el sistema decimal y las cuatro operaciones), y la evaluación en la educación primaria”. Véase Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio. Pp. 160

Dichos cursos eran impartidos por el asesor técnico de la jefatura o de la zona escolar; estos posibilitaron apropiarme de elementos que me apoyaron en mejorar la organización del trabajo con grupos multigrado, trabajar por medio de contenidos comunes por asignatura.

Considero importante mencionar que mi práctica docente la realicé desde mi ingreso al servicio en 1993 por doce años en una escuela multigrado en el medio rural; el número de alumnos siempre se mantuvo entre 115 y 120, por lo que en 1995 la escuela de organización tridocente pasó a ser tetradocente al incrementar un docente, y así bajo las exigencias de los padres de familia la escuela con el transcurso de los años pasó a ser de organización unigrado: un maestro para cada grado. En ese momento el supervisor escolar me asignó la responsabilidad de la dirección comisionada, enfrentándome a cumplir la doble función: trabajar con los alumnos y tener la dirección comisionada.

Para abril de 2003 se presenta la oportunidad de desempeñarme como director técnico sin grupo, esta nueva experiencia me hizo ver con otra mirada la práctica docente; en ese momento me sentía con el compromiso de estar más preparado para apoyar a los docentes a mejorar la práctica diaria; fue a partir de ahí cuando me nació la inquietud de continuar con mi formación en la maestría con la intención de apropiarme de elementos y estrategias para mejorar mi práctica docente así como la de mis compañeros.

Para 2006 el supervisor escolar me invitó a formar parte de su equipo de trabajo y después de algunos trámites comencé a desempeñar la función de Apoyo Técnico Pedagógico en la zona escolar. A pesar del poco tiempo que estuve desempeñando esta función, tuve la oportunidad junto con el supervisor de visitar todas las escuelas de la zona escolar ubicadas en su generalidad en el medio

---

<sup>19</sup> El Programa para Abatir el Rezago Educativo, que conocemos como PARE, tenía el propósito de mejorar la calidad de la educación primaria en aquellas regiones indígenas, rurales y semi urbanas con altos índices de marginación social y económica en los estados de Chiapas, Oaxaca, Hidalgo y Guerrero, que son los estados con el mayor rezago educativo en el país

rural y solo una ubicada en contexto semi-urbano. Este recorrido por las escuelas permitió nuevamente reflexionar sobre las dificultades que enfrentan los maestros multigrado en medios desfavorecidos donde a pesar de los cursos de actualización recibidos, advertía situaciones problemáticas al desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje. Con este antecedente es que al ingresar a la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), no dudo en retomar esta preocupación surgida de la práctica como un problema en el anteproyecto de investigación.

Algunas interrogantes planteadas en este momento se orientaron hacia la actualización que habían recibido los docentes, la cual no veía reflejada en su práctica. Pensaba que dados los cursos recibidos, era factible observar cambios. Como no era tal situación la que observaba y dadas las demandas expresadas por ellos, es que me preguntaba: ¿Cómo le hacen para planear las actividades que diariamente realizan con los alumnos?, Si no ponen en práctica la Propuesta Educativa Multigrado, ¿cómo trabajan?, ¿De qué materiales se valen para organizar el trabajo en el aula?, ¿Cómo organizan el trabajo con los alumnos?, etc. Interrogantes instaladas en el mejoramiento del trabajo cotidiano del maestro multigrado.

Lo anterior era comprensible, desde la mirada como apoyo técnico al reconocer que en el estado de Hidalgo a inicios de la década de los 90s, la educación rural fue beneficiada por el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)<sup>20</sup>, mediante la asignación de diversos materiales educativos, capacitación y actualización a docentes, apoyos a la supervisión, bibliotecas escolares,

---

<sup>20</sup>A raíz de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) suscrito en mayo de 1992 se creo el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), en donde los estados mas pobres de la República, entre ellos Hidalgo, han recibido apoyos que tienen como propósito mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en el medio rural e indígena principalmente en los grupos multigrado (grupos en donde un solo maestro atiende a mas de un o todos los grados de manera simultanea), como: una serie de cursos y capacitaciones a los docentes, directores y supervisores, además de apoyos económicos (arraigo) para estimular a los maestros a realizar mejor su trabajo en esos medios desfavorecidos: comunidades marginadas y de difícil acceso. En La política Educativa de la Modernización Educativa se pone especial atención al servicio en el medio rural, otorgando recursos tanto económicos, materiales (de infraestructura), como didácticas con la finalidad de mejorar la calidad educativa en el medio rural.

programas de arraigo en la comunidad como parte de la política de la Modernización Educativa<sup>21</sup>.

Paralelo a ese apoyo, la Dirección de Educación Elemental y la Subdirección de Educación Primaria, por medio de la Subjefatura del Departamento de Apoyo Técnico Pedagógico, a través del proyecto: “Apoyos a la Educación Primaria rural” ha proporcionado atención al servicio educativo que se presta en las escuelas primarias en el medio rural, diseñando estrategias metodológicas para la atención a grupos multigrado. Por otra parte ProNAP<sup>22</sup> a partir de su creación oferta cursos de actualización tanto a los docentes de escuelas de organización unigrado como a los docentes con grupo multigrado.

En este contexto de constante capacitación y actualización a la que éramos sujetos los docentes multigrado, me interrogaba por qué a pesar de recibir distintos apoyos materiales, económicos y pedagógicos, en las visitas realizadas como apoyo técnico observaba que mis compañeros no ponían en práctica lo aprendido en dichos cursos y obviaban la puesta en práctica de la Propuesta Educativa Multigrado.

Con este tipo de preocupaciones es que ingreso al posgrado con la intención de apropiarme de conocimientos y estrategias didácticas para apoyar a los maestros

---

<sup>21</sup> El Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994, surge como respuesta a los principales problemas educativos acumulados durante décadas anteriores, entre los que destacan: desigualdad en el acceso a la educación, la escasa vinculación entre el sistema educativo y el sistema productivo, la centralización administrativa y los problemas de financiamiento. Por lo que la política para la modernización educativa fue: transformar el sistema educativo con la finalidad de contribuir a la modernización del país, asegurando cobertura, calidad y eficacia

<sup>22</sup> A partir del Acuerdo nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica (1992), se generó un mandato para la revalorización de la función Magisterial basado en dos líneas centrales: a) Programa de Carrera magisterial y b) Programa de actualización para Profesores en Servicio; El Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP), fue instrumentado en la entidad mediante la firma del convenio de Extensión al ProNAP con la Entidades Federativas, de fecha 12 de julio de 1996. A partir de entonces la educación básica del Estado de Hidalgo cuenta con los servicios de formación continua con los que se pretende que el docente desarrolle nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional<sup>22</sup>. Lo que el ProNAP oferta a los maestros en servicio para su actualización permanente son los Cursos TGA (Talleres Generales de Actualización) de carácter obligatorio; Cursos estatales, nacionales y talleres breves que son opcionales. Véase SEP Proyecto de consolidación de la Dirección del Programa Nacional de Actualización Docente y Centros de Maestros 2007

a mejorar su práctica cotidiana. Mis primeras interrogantes estaban encaminadas a detectar una problemática de los maestros multigrado en la perspectiva de buscar estrategias de intervención, por lo que el anteproyecto fue planteado en ese sentido: ¿Cómo mejorar la enseñanza en grupos multigrado?

A medida que trabajamos los contenidos de las tres líneas mis supuestos fueron cambiando poco a poco. Comprendí que tenía que aprender a mirar desde otro lugar la realidad. Mis supuestos y pensamientos como docente ya no me eran suficientes y limitaban mi percepción; necesitaba de otros conocimientos para emprender una indagación sostenida y sistemática que me permitiera ya no atribuir una respuesta inmediata a las cosas que sucedían en el aula multigrado. Esta posibilidad me la brindaba el ejercicio de la investigación ya no sobre mi propia práctica, o con el afán de cambiar la práctica de los otros, sino por preocuparme en indagar cuáles eran las preocupaciones de otros docentes, cómo experimentaban ellos su práctica. Ante esto me surgía una gran interrogante, ¿Cómo realiza su práctica docente el maestro multigrado?

Con esta preocupación me propuse investigar, ya no con la mirada de modificar, intervenir o cambiar, sino con la convicción de explorar, de indagar, de reconocer lo que durante muchos años me había parecido evidente u obvio en la práctica del maestro multigrado. Asumí que tenía que transitar hacia el ejercicio de la investigación entendida como un proceso reflexivo, sistemático y metódico, hacia la búsqueda intencionada de conocimientos o respuestas a interrogantes de orden científico; ir hacia los espacios microsociales con el fin de dilucidar las dudas y supuestos a partir de lo observado, la teoría y la propia interpretación. En este caso la investigación que realicé fue para comprender e interpretar la complejidad de la práctica docente del maestro multigrado.

Con estas y otras reflexiones generadas en el proceso formativo de la MECPE mis ideas se fueron clarificando y pude delimitar con mayor certidumbre el problema de investigación. Paulatinamente fui aclarando lo que me interesaba investigar, pues el interés no estaba puesto únicamente en lo visible de la práctica cotidiana,

sino en lo oculto de dicha práctica. La intención era descubrir el entramado que soporta las acciones que los sujetos realizan, tratar de comprender por qué actúan de determinada manera, cómo experimentan por sí mismos la realidad. Con esta visión, comprendí que el mundo de la pseudoconcreción es un claroscuro de verdad y engaño, su elemento propio es el doble sentido: el fenómeno muestra la esencia y al mismo tiempo la oculta<sup>23</sup>. Asumí que la realidad no puede mirarse desde el plano del sentido común sino a través de diferentes perspectivas del conocimiento que ayuden a descubrir la esencia de las cosas, del por qué el maestro multigrado trabaja de cierta manera y no de otra. Lo que me llevaba a cuestionar ¿Cómo trabaja el maestro multigrado?; cuestionamiento que trataba de romper con lo que hasta el momento había construido, para tratar de llegar a la esencia de las cosas y descubrir lo oculto de la práctica docente del maestro multigrado.

Lo anterior me hacía reflexionar sobre mi propia práctica, ponerme en el lugar de los otros para comprender por qué actuaban de cierta manera. En este proceso, la delimitación del problema de investigación tuvo como referente fundamental clarificar algunos conceptos como práctica docente y la vida cotidiana; además de la búsqueda de investigaciones realizadas en torno a la práctica docente en grupo multigrado. En esta búsqueda, resultaron relevantes algunos autores como Elsie Rockwell, Citlali Aguilar, Cecilia Fierro, Marcel Postic, Gimeno Sacristán, Ruth Mercado, Agnés Heller, entre otros. Comprendí que la práctica docente del maestro multigrado está expuesta cotidianamente a las condiciones de vida, a las características culturales, a los problemas económicos, familiares del contexto donde realiza su práctica cotidiana.

Aunado a lo anterior, ubiqué la preocupación temática en el campo de la construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar, en la cual la categoría de cotidianidad me resultó interesante, por reflexionar que la intención

---

<sup>23</sup> KOSIK, Karel (1985) “El mundo de la pseudoconcreción”, 25-37 en **Dialéctica de lo concreto**. México Grijalvo

del trabajo iría en ese sentido. Mi interés estaba puesto en indagar la práctica docente cotidiana del maestro multigrado. Lo cotidiano, entendido como las actividades sociales que se construyen dentro de los diversos espacios de lo escolar. La vida cotidiana indica que los procesos de enseñanza no son solo intelectuales sino que se encuentran mezclados con una serie de elementos de corte subjetivo, tales como los vínculos entre los estudiantes y entre éstos y sus profesores. La vida cotidiana se edifica tanto en los espacios formales como en los no formales; es tanto lo relacionado con el aprendizaje de los contenidos como lo vínculos efectivos que se generan en los múltiples espacios de las escuela<sup>24</sup>.

Considero que es de suma importancia la realidad de la vida cotidiana del maestro multigrado y del conocimiento que orienta sus conductas; “la vida cotidiana es la vida de todo hombre entero, o sea el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella “ponen en obra” todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías”<sup>25</sup>, pues ningún individuo podría desprenderse completamente de la cotidianidad, nadie puede vivir solo su cotidianidad aunque sin duda alguna la cotidianidad absorberá al hombre.

Lo anterior me da la posibilidad de comprender la vida cotidiana del maestro con grupo multigrado, los pensamientos que determinan sus acciones, con sentido y significado en el contexto donde desarrolla su práctica docente. Por tanto, el interés estaba puesto en recuperar, en medida de lo posible, las relaciones que el docente multigrado establece en el ejercicio de su quehacer docente.

Es así como surge el interés de indagar sobre lo que ocurre en la cotidianidad en las aulas multigrado del medio rural, en donde las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿Cómo viven su práctica docente los

---

<sup>24</sup> PIÑA, Juan Manuel, Alfredo Burlan, Lya Sañudo 2 Acciones, actores y prácticas educativas, de la colección La investigación educativa en México 1992-2002

<sup>25</sup> AGNES, Heller “La estructura de la vida cotidiana” en: Historia y vida cotidiana, México Grijalvo, 1972 pp. 30-70

profesores del medio rural? ¿Cómo trabaja el maestro multigrado?, ¿De qué se vale para organizar el trabajo en el aula?, ¿Reflexiona su práctica?, ¿Qué problemáticas enfrenta al llevar a cabo su práctica diaria?, ¿Qué elementos le resultan problemáticos a los profesores del medio rural?, ¿Qué le significa al docente ser maestro rural?. Interrogantes que en el transcurso de la investigación se fueron reformulando, pero que en este momento de la delimitación me permitieron centrar mi atención en la práctica docente del maestro multigrado, con la finalidad de comprender, interpretar y descubrir lo que subyace al quehacer del maestro con grupo multigrado en el medio rural.

**b) ¿Cómo indagar la práctica del docente multigrado? Posicionamiento teórico y metodológico.**

La pretensión de indagar la práctica docente del maestro multigrado implicó cuestionar mi sentido común, en el afán de aprender a mirar desde otros ángulos este mundo construido por otros; fue tratar de interpretar la realidad social que se construye en la cotidianeidad del mundo en el que vivimos, de acercarnos a una realidad menos aparente, tratando de conocer la esencia de las cosas. Reconocer que la vida cotidiana inicia mucho antes que nazcamos como una realidad que no se cuestiona, solo se vive cada día aceptando como dado el mundo que se nos presenta como aparente; “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente”<sup>26</sup>.

En esta lógica, el fundamento epistemológico que me posibilitaba desmarañar la vida cotidiana y clarificar los fundamentos de las construcciones de la vida diaria es el análisis fenomenológico, cuya intención es mostrar el punto de vista de los otros, entender los fenómenos en los propios términos de los sujetos que lo experimentan, entender “la experiencia vivida”. Asumí que para lograrlo, debía

---

<sup>26</sup> BERGER Y PT, Luckman “Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana” en la construcción social de la realidad pp. 36. Amorrotu, Buenos Aires.

adentrarme en un ejercicio que me implicaba descubrir y entender los significados, hábitos y prácticas del ser humano, en este caso los docentes, que me posibilitaba al mismo tiempo, entenderme a mi mismo. Con estos elementos adscribí el trabajo de investigación en el paradigma fenomenológico o interpretativo.

A este paradigma le corresponde una metodología de corte cualitativo, al pretender describir e interpretar la vida social y cultural de los individuos, en la vida cotidiana, tal y como es vivida por ellos mismos. Esta metodología exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en los escenarios de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores”.<sup>27</sup> A diferencia del enfoque positivista que defiende una concepción estática de la realidad social, el enfoque interpretativo considera que el mundo social no es fijo ni estable, sino dinámico y cambiante; “el objetivo primero de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado en la realidad social”.<sup>28</sup> Con estos supuestos, dado el interés investigativo y los objetivos de la investigación es que adopté la metodología cualitativa como la idónea para acercarme nuevamente a la realidad del maestro multigrado, dado que los fenómenos humanos y la práctica docente como tal están inmersos en situaciones notablemente complejas, dinámicas y cambiantes.

Con esta mirada es que me di a la tarea de describir y comprender los significados que soportan la práctica docente del maestro multigrado que labora en una escuela primaria del medio rural. Recurrir a este enfoque interpretativo me demandó recuperar el sentido que el profesor da a sus acciones, ver mas allá de lo aparente, de lo visible a simple vista. La interpretación realizada pretendió ser un trabajo de comprensión que buscaba recuperar los significados sociales en el sentido y en la voz del propio docente. Existió el interés por recuperar el

---

<sup>27</sup> FREDERICK, Ericsson. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza pp. 196

<sup>28</sup> SCHUTZ, Alfred (1974) “Formación de **Conceptos y teorías de las ciencias sociales**” 71-85. en **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrotu

sentido que le daba a sus acciones, a leer otros elementos portadores de sentido, en los que los colores, las formas, las texturas, los gestos y los detalles constituyen indicios que hacen posible una interpretación a las acciones de los sujetos.

Para comprender la realidad de lo que sucedía cotidianamente en el aula multigrado me apoye en algunos los elementos metodológicos que aportan la etnografía, tales como la observación participante y la entrevista en profundidad. Si bien no realice un estudio etnográfico, si recupere algunas premisas de esta metodología, al intentar describir lo que acontece dentro de las razas o grupos; es decir, lo que hace la gente, cómo se comportan, como interactúan, sus creencias, su cultura, o sea, todo lo que pasa dentro de ese grupo de individuos. “El trabajo del etnógrafo implica penetrar las culturas, las perspectivas y las realidades ajenas”<sup>29</sup>, realidades que lo constituyen varias capas que no es posible apreciar a simple vista; por lo que es importante trascender más allá de lo que se observa, interpretar lo oculto, los significados, el lenguaje no verbal.

### **c) Recuperación del dato empírico**

Por la demanda formativa de entrar al trabajo de campo y con la incertidumbre sobre la elección del escenario y los sujetos de investigación es que inicio un reconocimiento general del campo social donde llevaría a cabo el trabajo; no sabía a ciencia cierta si realizar el estudio en una o varias escuelas (considerando que las escuelas multigrado son de organización unitaria, bidocente y tridocente). Primeramente tuve la intención de realizar la investigación en dos escenarios: en una escuela de organización bidocente y una escuela de organización unitaria.

Después de hacer un intento por visitar a los dos escenarios me di cuenta que no era posible realizar la investigación en las dos escuelas porque estaban muy

---

<sup>29</sup> WOOSD, Peter “La escuela por dentro” La etnografía en la investigación educativa, pp. 35 Ediciones Paidós, Barcelona , Buenos Aires-México, 1987

retiradas una de otra; además no haber transporte diario hacia la escuela de organización bidocente. Realicé un análisis sobre las ventajas y desventajas que implicaba realizar el trabajo en dos escenarios distintos y llegué a la conclusión que me interesaba indagar la práctica docente del maestro multigrado de organización unitaria por considerar que es en este tipo de escuela poseía las características propias de la escuela multigrado. Un solo docente para la atención simultánea de los seis grados escolares, la ubicación de la escuela en contextos desfavorables y la experiencia que el docente decía tener en la atención en esta modalidad multigrado.

El escenario elegido fue la escuela Primaria Rural General “Leyes de Reforma”, ubicada en la comunidad de la “Laguna” en un municipio Hidalguense, localizado en la parte norte del estado. La escuela es de organización unitaria atendida por el profesor Gamaliel<sup>30</sup>; en esta escuela solo hay alumnos de primer grado, de tercero, cuarto y sexto grados, los cuales son atendidos de manera simultánea por el docente.

Cubrí el protocolo que marca la supervisión escolar para ingresar al escenario. Primero pedí permiso al supervisor escolar de entrar a una de las escuelas multigrado para llevar a cabo la investigación, quien sin ningún inconveniente dio su autorización; posteriormente acudí a la escuela elegida y de igual manera le pedí al profesor me diera la oportunidad de observar el trabajo en el aula y le comenté veladamente el objetivo de la investigación. Hice énfasis en que la información allí obtenida sería utilizada con estricta seriedad y discreción.

Esta etapa la caracterizo como de incertidumbres, demandante, compleja, angustiante y con dudas, pero al mismo tiempo de logros y satisfacciones, al observar los pequeños avances y al estar ya en el escenario físico, con los sujetos elegidos donde tenía que movilizar los elementos teóricos revisados en los

---

<sup>30</sup> El nombre de la escuela, de la comunidad y del profesor no son reales para conservar el anonimato del escenario y sujeto de investigación.

cursos. Al considerar que el propósito del objeto de estudio estaba centrado en lo que sucedía en la escuela multigrado, es que me incliné hacia la observación participante la cual “Involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”<sup>31</sup>.

A través de 15 observaciones pude recoger datos importantes de lo que sucede cotidianamente en el aula multigrado: las rutinas, las normas, la cultura escolar, las actividades, estrategias de aprendizaje y de enseñanza, el uso del tiempo. Otro recurso metodológico que utilicé fue la entrevista en profundidad, que en palabras de Taylor y R. Bogdan son “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el informante, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras”<sup>32</sup>. Para realizar las entrevistas procedí a realizar un guión sin centrarme en pregunta-respuesta, sino atender lo que me decía el docente para poder hacerle la siguiente pregunta sin forzarlo a responder directamente sobre lo que me interesaba. Por lo cual llevé a cabo cuatro entrevistas y diversas pláticas informales las cuales fueron registradas en mi diario del investigador como notas de campo.

Al inicio del trabajo de campo sentía un gran desconcierto de lo que debía escribir, sentía temor de no saber recuperar la información necesaria para posteriormente hacer el análisis del dato, lo que causaba cierta resistencia por asistir al trabajo de campo. Mis primeros registros de observación fueron muy pobres, solo hacia una descripción de algunos acontecimientos en el aula, me resultaba complejo poder captar los sentidos, el lenguaje no verbal, pero a medida que fui avanzando se me empezó a clarificar el panorama de la investigación y se volvió interesante, tal como lo afirma Bertely “observar y participar supone la paciencia del etnógrafo en

---

<sup>31</sup> S. J. Taylor y R. Bogdan (1992) “La observación participante, preparación del trabajo de campo” 13-45, en: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España Paidós Básica

<sup>32</sup> Op. Cit. pp. 101

el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado los acontecimientos de interacción de calificado como básicos”<sup>33</sup>.

En las primeras observaciones sentí que mi presencia incomodaba al profesor investigado, de igual manera a los niños les extrañaba mi presencia en el aula. Por lo que traté de establecer un ambiente de confianza con el informante, permaneciendo más tiempo en el aula sin hacer ningún registro; apoyando al docente con algunas actividades con los niños, ser más constante en las observaciones, ya que al principio por varias circunstancias solo hacía una visita por semana. Estas acciones que poco a poco permitieron establecer el rapport que sugiere Taylor y R. Bogdan, de manera que en las últimas observaciones, sentí que mi permanencia en el aula ya no incomodaba al profesor Gamaliel. Finalmente logré establecer un ambiente de amistad con el profesor, ya nos conocíamos pero solo habíamos coincidido en alguna reunión oficial o sindical, en los Talleres Generales de Actualización (TGA) de inicio de ciclo escolar, logré una buena comunicación que me permitió obtener y recopilar la información de mi interés investigativo.

Para registrar la información en el trabajo de campo me apoyé de un cuaderno de notas, escribía en él los acontecimientos más importantes al observar la práctica del profesor Gamaliel. Recuerdo que en mi primera observación estuve haciendo apuntes al momento de estar observando la clase, pero me percaté que al profesor le incomodaba verme escribir, por lo que en las siguientes visitas al escenario solo escribía punteando algunas cosas o escribiendo palabras clave cuando el profesor estaba ocupado calificando o poniendo trabajo a los alumnos, lo que permitió posteriormente reconstruir y transcribir lo ocurrido en el transcurso de la clase en un registro ampliado de observación de manera detallada, en donde sentado frente a la computadora sin darme cuenta pasaban de seis a diez horas por registro. Al tiempo de realizar los registros ampliados de observación iba

---

<sup>33</sup> BERTELY Busquets María “Conociendo nuestras escuela”. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. pp. 48. Maestros y Enseñanza. Paidós. México Buenos aires. Barcelona. 2005

haciendo algunas interpretaciones en base a lo observado en mi informante, lo que me permitió ir haciendo un análisis tentativo en cada registro.

El diario del investigador fue otro instrumento muy importante que utilicé incluso antes de iniciar con el trabajo de campo, en este fui escribiendo reflexiones de los textos abordados en las líneas de la MECPE relacionados con el objeto de investigación en especial de las lecturas revisadas en la línea práctica educativa del tercer semestre “Tendencias de la práctica docente”, por considerarlas importantes para dar explicación a lo que ocurre cotidianamente en el aula multigrado. Fui escribiendo también mis experiencias en el trabajo de campo<sup>34</sup>, mis dudas, las reflexiones y análisis de cada uno de los registros ampliados.

En el trabajo de campo que inicié en el mes de septiembre-diciembre de 2007, realice 10 observaciones, pero consideré que no tenía la suficiente información, así que regresé a realizar una segunda etapa de trabajo de campo en el mes de febrero y en total realicé 15 observaciones y 4 entrevistas. Por la cantidad de información recabada y considerando que era suficiente decidí suspender el trabajo de campo y ahora la pregunta era: ¿Qué hacer con toda la información reunida?, ¿Qué sigue?

#### **d) De la sistematización y el análisis de la información a la construcción de la tesis**

Si bien sabemos que en etnografía no hay una regla o un método que indique qué se puede o debe hacer técnicamente para el análisis y la interpretación de la información, me vi en la necesidad de revisar algunos autores no para tomarlos como un modelo a seguir, sino para tener una idea más clara sobre cómo realizar el análisis y sistematización de la información. Algunos autores en los que me

---

<sup>34</sup> Bronislaw Malinowsky inventor de la metodología del trabajo de campo, sugiere que al entrar al campo hacer un distanciamiento metodológico, no hacer prejuicios y especulaciones de lo que queremos investigar; propone utilizar un diario del investigador, el cual utilice, en el que trate de escribir mis dudas, algunas reflexiones sobre la recogida de datos en el trabajo de campo.

apoyé fueron Peter Woods, Taylor y R. Bogdan, María Bertely. Su revisión me permitió construir mi propia metodología, al asumir que la investigación cualitativa se aprende en la práctica misma. De hecho un primer acercamiento al análisis del dato se dio desde el momento mismo en que iba realizando el registro ampliado de observación y entrevista, “El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis van de la mano”<sup>35</sup>

Al tener toda la información de los registros ampliados de observación y entrevista procedía a recopilarlos en un solo documento que denominé “Trabajo de campo”; en primer lugar organicé los registros de observación en orden progresivo del 1 al 15. Enseguida coloqué los registros de entrevista de de igual manera en el orden que se realizaron. Después de tener organizado el referente empírico empecé a leer y releer cada uno de los registros ampliados, además de agregar situaciones que venían a mi mente que en un primer momento había omitido, ya que cada vez que releía un registro era como estar observando nuevamente. Para la sistematización de la información fue muy útil el diario del investigador.

En un primer momento procedí a leer y releer cada uno de los registros ampliados de observación y entrevista hasta conocer perfectamente el contenido de cada uno de ellos; intenté interpretar no solo lo que se veía a simple vista, sino tratando de ver lo que había atrás del actuar del profesor multigrado.

En un primer intento por analizar e interpretar el dato empírico obtuve un grupo de recurrencias que consideré más significativas relacionadas a lo que estaba investigando. Para ello elaboré una sábana para agrupar en campos semánticos las recurrencias para tener un panorama general de las posibles conexiones entre ellas e identificar los posibles patrones emergentes y sobre todo construir las categorías descriptivas, sobre las cuales las agrupé en los siguientes núcleos:

---

<sup>35</sup> S. J Taylor y R. Bogdan (1992) “El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa” pp. 158, en: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España 1992, Paidós Básica

- Estrategias de enseñanza. (Tratamiento descontextualizado de enfoques curriculares, actividades para entretener a los niños, palabras aisladas, copiado de textos, actividades rutinarias, pase de lista-revisión de tareas.)
- Planeación didáctica. (Tema común, misma asignatura contenidos diferentes, improvisación, secuencia y gradualidad de contenidos, distribución del tiempo, actividades en el libro de texto, trabajos en la guía didáctica).
- Autoridad. (Orden, control, disciplina, represión, poseedor del conocimiento)
- Evaluación. (Valoración de los trabajos de los alumnos, revisión de trabajos, respuestas correctas, cierre de actividades, vamos a estudiar los temas para contestar el examen”)
- El profesor y su liderazgo en la escuela y comunidad. (El profesor como gestor, organizador, orientador y líder en la comunidad)

En los primeros ejercicios de análisis e interpretación del referente empírico identifiqué que daba prioridad a la denominación de algunos conceptos en la intención de dar nombre a lo que acontecía. Por tanto, ponía más atención en lo visible y obviaba la re-construcción de los significados y sentidos. Este ejercicio me remitía a la necesidad de ser sensible a lo que emergía de la información empírica, pero al mismo tiempo, me exigía ampliar mi horizonte de interpretación para poder verdaderamente profundizar o traspasar la capa de lo aparente. Por lo que asumo que este ejercicio fue laborioso, doloroso y con una gran dosis de angustia que no se disipaba sino hasta el momento que era compartida con los otros compañeros en las sesiones de tutoría. La interlocución de las ideas y de las intuiciones, sobre las construcciones realizadas, permitió sensibilizarme y verdaderamente tratar de ponerme en el lugar del otro, en el afán de reconstruir lo que para el docente investigado le significaba su práctica, porque lo hacía de tal manera y no de otra, o como yo creía que debía ser.

Reconozco que trabajar con la implicación y el distanciamiento sobre lo que creía conocer fue un ejercicio permanente, el cual constantemente debía atender, dado

la tendencia a etiquetar o a evaluar. No era fácil, leer, reflexionar y discursar la necesidad de interpretar y ponerse en los pies del otro que hacerlo. En esta necesidad de aclarar y avanzar, las aportaciones vertidas en el equipo de tutoría fueron determinantes y enriquecedoras.

Después de un primer análisis e interpretación del referente empírico, siguiendo las observaciones y sugerencias en la tutoría, decido reorientar la interpretación del dato y de prestar mayor atención a lo que el referente empírico me aportaba; decido hacer una relectura del dato de todo el trabajo de campo de cada uno de los registros de observación y de entrevista. “Hacer una lectura cuidadosa de la información hasta que podamos alcanzar una estrecha familiaridad con ellas”<sup>36</sup>, lo que permitió que al ir leyendo, hacer conjeturas, inferencias, sobre el lenguaje verbal y no verbal, posibilitó identificar y englobar las recurrencias en campos semánticos que formarían mis patrones emergentes y posteriormente las categorías sociales.

Para sistematizar y codificar el dato empírico procedí a rearmar la sabana construida con cada una de las categorías sociales. Para ello fotocopié todo el dato empírico de los registros, corté y pegué los fragmentos que sustentaban cada uno de los patrones emergentes en cuadros de doble entrada. Asimismo realicé la codificación de toda la información en las que anoté el número de páginas de cada patrón así como sus respectivas claves de los diferentes registros con la finalidad de identificar en forma global las articulaciones realizadas.

Movilizar el referente empírico, el teórico y la misma interpretación me llevaron a visualizar las posibles categorías sensibilizadoras y por ende construir la unidad de análisis que permitiera articular la construcción del dato. Estas fueron las siguientes.

---

<sup>36</sup> HAMMERSLEY, M. y Atkinson P. El proceso del análisis pp. 225-257 En Martín Hammersley y Paul Atkinson (1994). Etnografía. Barcelona, Paidós

La idea de contexto formativo de la escuela multigrado, la retomo para dar cuenta de los elementos de distinta naturaleza que caracterizan los procesos y las relaciones que el docente lleva a cabo en esos espacios. Puedo identificar la apropiación de roles y funciones que el docente adquiere a través de su paso por diferentes escuelas; pues ser maestro en el medio rural no implica solamente poseer conocimientos de teoría pedagógica o metodologías sino también requiere elementos más sutiles que le permitan sobrevivir en esas comunidades. En éstas el docente establece un entramado de relaciones con padres de familia, miembros de la comunidad, autoridades municipales y educativas, se adapta a las condiciones y exigencias del contexto social inmediato y se convierte en un líder para la comunidad.

Se identifican algunos elementos introyectados y compartidos en el pensamiento del docente, de los padres de familia y de la comunidad en general sobre el servicio, la mística, la vocación y el apostolado de los maestros rurales mexicanos, donde se identifica la prevalencia del servicio social, comunitario, sobre los elementos pedagógicos o educativos propiamente dichos. Observo cómo a pesar que han hecho llegar a estas comunidades y a los docentes distintos recursos materiales, de infraestructura y de actualización permanente, se observan determinadas prácticas que priorizan la gestión sobre los procesos pedagógicos.

El trabajo docente en las condiciones del aula multigrado implica atender simultáneamente a niños y a niñas de diversos grados, lo cual representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; pues la constitución heterogénea del grupo multigrado permite que el profesor favorezca la colaboración entre alumnos; pero también requiere de planificar el trabajo de tal manera que articule y relacione los contenidos de las diferentes asignaturas y grados, evite la fragmentación de la enseñanza y atienda a los niños según sus necesidades y características<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> SEP. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela multigrado pp. 12 en Propuesta Educativa Multigrado 2005, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. México 2006

La estrategia de planeación que se propone desde la propuesta multigrado consiste en trabajar con tema común con el grupo y posteriormente diferenciar actividades por ciclo y/o grado. Al adoptar esta metodología se pretende disminuir los tiempos de espera, permitir una mayor atención a los alumnos y profundizar en el tema, favorecer la colaboración, la ayuda mutua y la tutoría (los niños más grandes apoyan a los más chicos), estimular la puesta en común de los conocimientos y atender el nivel de los alumnos al poner actividades específicas por ciclo y/o grado.

En el discurso del docente dice utilizar y apoyarse de la Propuesta Educativa Multigrado 2005<sup>38</sup> y trabajar por medio de contenidos comunes, pero en la realidad de la práctica se observa lo contrario, la propuesta metodológica de los grupos multigrados se obvia totalmente, pues toma como punto de partida la secuencia del libro de texto en la organización de la tarea escolar cotidiana. El sentido que doy a la “articulación de contenidos” es que no existe como tal. La articulación desde el caso estudiado corresponde a trabajar con la misma asignatura pero con un contenido diferente en cada grado, o bien un mismo contenido sin atender al grado de profundidad con el que debe ser tratado. En ambos casos el libro de texto y la guía de actividades se convierten en los elementos articuladores.

En este caso estudiado la evaluación significa otorgar una calificación a los alumnos y aplicar exámenes para obtener información a partir de la que se asignarán esas calificaciones, ya sean aprobatorias o reprobatorias. En esta experiencia, los alumnos y el docente aprenden a “estudiar los temas que faltan para el examen”. Reconozco lo formativo, en el sentido de apropiación, de sobrevivencia en la experiencia escolar cotidiana tanto de los docentes como de

---

<sup>38</sup> A partir del ciclo escolar 2006-2007 se aplicó en todas las escuelas primarias generales e indígenas del país, la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM 05), resultado de un diagnóstico acerca de los principales retos pedagógicos en el aula de esta modalidad educativa, de la sistematización de prácticas exitosas de maestros y maestras así como de la recuperación de experiencias educativas desarrolladas por proyectos multigrado de diversas entidades del país, cursos comunitarios y programas compensatorios del Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE). Tales estudios permitieron elaborar en el año de 2003 la primera versión de la propuesta, la cual se piloteó, se analizó con especialistas y se mejoró durante 2004 y 2005, para aplicarse como nuevo modelo educativo para las escuelas multigrado en el ciclo escolar 2006-2007

los alumnos. Ambos aprenden a sobrevivir ante tal exigencia de evaluar y ser evaluados.

En cada uno de los capítulos de este estudio sustento la tesis: **El contenido del trabajo del docente multigrado: la gestión directiva en detrimento de la enseñanza.** Donde resulta importante reconocer cómo el profesor Gamaliel se ha adaptado a las condiciones, necesidades y actúa en base a las exigencias del contexto social inmediato que le demanda además de maestro-director, ser organizador, orientador y gestor de recursos económicos y materiales en beneficio de la comunidad. Dada esta multiplicidad de funciones que realiza en el contexto de la escuela multigrado, caracterizada por las condiciones de marginación y de pobreza, es más importante tanto al docente como a los habitantes de la localidad realizar gestiones en beneficio de la localidad, en detrimento de los procesos pedagógicos.

Considero que este trabajo de investigación es una mirada más hacia la complejidad del trabajo docente en grupos multigrado; permite reflexionar que la práctica docente no es homogénea, lineal; no se trata solamente de llevar a cabo el tratamiento de contenidos curriculares en el aula, va más allá del salón de clases; pues abarca todas las actividades que el profesor realiza tanto dentro como fuera del aula; lo que permite verla desde un panorama más amplio y significativo, además de abrir la posibilidad de formular nuevas interrogantes para seguir indagando sobre el quehacer docente en los grupos multigrado.

## CAPITULO I

### EL CONTEXTO FORMATIVO DE LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO

La intención de este capítulo es acercarnos a la complejidad social y cultural que subyace al contexto de las escuelas primarias en el medio rural, donde se puede identificar el impacto que tiene el contexto social inmediato en la definición de la tarea escolar la cual se hace aún más compleja en la necesidad de atender varios grados escolares un solo docente. Los profesores en estas escuelas asumen funciones y tareas de acuerdo a las exigencias del contexto social inmediato, al realizar múltiples actividades que rebasan la tarea de la enseñanza sobre la cual se centró su formación normalista<sup>39</sup>.

En estos lugares resultan relevantes las condiciones materiales de la escuela y las relaciones sociales que se gestan en su interior, las cuales definen el contenido del trabajo de los profesores. Ser maestro multigrado en una escuela unitaria en el medio rural implica desarrollar una serie de actividades administrativas, pedagógicas y socioculturales, que nos recuerda y caracterizan los postulados de la escuela rural de principios del siglo XX.

En esta comprensión de la escuela multigrado resulta imprescindible reconocer la dimensión histórica puesto que toda práctica y todo saber cotidiano se inscriben en un determinado tiempo histórico que les confiere significado. Ambos son el resultado de múltiples historias: historia del sistema educativo y las políticas educativas implantadas en nuestro país, de diferentes movimientos y tradiciones pedagógicas, historias de las escuelas en la que se trabaja, de historias personales y profesionales de los docentes que en su conjunto constituyen el entramado social que soportan y dan sentido a las prácticas.

---

<sup>39</sup>ROCKWELL, Elsie “La delimitación del trabajo del maestro” p. 27. En: De Huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. La escuela, un lugar del trabajo docente, DIE, CINESTAV, IPN. Cuadernos de educación. México.1986.

Tomar en cuenta este reconocimiento histórico-social me permitió en el presente capítulo rastrear algunos elementos que han configurado un imaginario social<sup>40</sup> en relación a la función de la escuela multigrado. En éste podemos identificar algunos rasgos que parecen inamovibles y que se hacen presentes en la actualidad tales como el “apostolado” en el servicio de los docentes a la comunidad, el servicio de tipo social y de gestión para la obtención de mayores recursos, la participación en eventos culturales y sociales, etc. Además, identificar que en el discurso de la política educativa se observa una mayor atención a la escuela primaria en general, y por tanto, a la escuela multigrado. Lo anterior me permite reflexionar cómo estos apoyos adquieren otro sentido para los beneficiarios, quienes en la práctica cotidiana conforman y contextualizan su práctica en función a las necesidades sociales y culturales inmediatas.

Reconocer a la escuela multigrado inserta en esta complejidad nos permite identificar que los sujetos que participan en el proceso educativo movilizan sus concepciones, imaginarios, expectativas e intereses en torno a la función que cumple la escuela; de manera que la función social, de gestión, de administración, de liderazgo, parece ser la más importante para los habitantes de la localidad estudiada y para el propio maestro multigrado. Para los padres de familia lo más importante es que sus hijos aprendan a leer, escribir y hacer cuentas, y que el docente les gestione apoyos económicos y materiales para la comunidad. Para el docente, lo más importante es “enrolarse con la gente” y entregar la documentación que le solicita su supervisor, actividades que absorben gran parte de su tiempo y atención.

No obstante el docente se ve sujeto, al mismo tiempo, a cumplir con las funciones propias de su labor por lo que realiza “adecuaciones” a lo que considera trabajar

---

<sup>40</sup> El imaginario social como es concebido por Castoriadis; es la incesante y esencialmente indeterminada creación socio-histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que proveen contenidos significativos y lo entretienen en las estructuras simbólicas de la sociedad. No se trata de contenidos reales o racionales que adquieren una vida autónoma sino más bien de contenidos presentes desde el inicio y que constituyen la historia misma, sugiriendo la necesidad de reexaminar en este marco la historia de nuestras civilizaciones humanas. Véase CASTORIADIS, Cornelio (1989) “La institución y lo imaginario: primera aproximación” en *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets Editores. Pp. 197-285

con la propuesta multigrado y realiza “articulaciones de contenidos” para cumplir con la demanda de cubrir con el programa; además de enfrentarse a la necesidad de evaluar y rendir la información correspondiente. Por tanto, para poder comprender lo que acontece en el aula, tuve la necesidad de considerar el contexto social inmediato y la dimensión histórica que subyace en determinadas formas de actuar y de pensar tanto en el docente como en algunos integrantes de la comunidad.

En este sentido, afirmo que el contexto social conforma un contexto formativo real<sup>41</sup> de la escuela primaria multigrado, el cual es documentado al reconocer a la escuela rural como un espacio abierto a las diversas necesidades de los sujetos que integran la comunidad. En el trabajo docente hay actividades exigidas por la autoridad educativa como recibir y entregar documentación, participar en concursos, poner bailables y que a la vez son actividades tradicionales que dan vida a la escuela, otras son construidas históricamente como la organización de eventos para recabar fondos para mejoras de la comunidad, actividades que cobran importancia en los habitantes de la comunidad.

### **1.1 Un mirada al surgimiento de la escuela rural multigrado**

Acercarse a la escuela rural y a la escuela multigrado, estudiarlas y analizar lo que sucede al interior de sus aulas implica describir la complejidad de la experiencia educativa en los lugares más pobres de la población en el estado, así como constatar sus carencias. La escuela multigrado es una modalidad de la educación básica escolarizada, se trata de una forma de organización del trabajo escolar diferente del de la escuela por grados. Ha existido desde hace más de dos siglos

---

<sup>41</sup> Toda experiencia escolar participa entre la dinámica de las normas oficiales y la realidad cotidiana. El resultado de la reinterpretación de la norma oficial por los docentes constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos. A partir de esas prácticas los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y sobrevivir. La experiencia en la escuela es formativa también para los maestros quien se va formando en la práctica de acuerdo a las exigencias y necesidades del contexto. Véase. ROCKWELL, Elsie, De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. La escuela, un lugar del trabajo docente, DIE, CINESTAV, IPN. Cuadernos de educación. México.1986.

en varios países, por distintas razones y en diferentes circunstancias; la razón varía dependiendo del país y la región del mundo en que se encuentre<sup>42</sup>; se caracteriza por tener a un maestro para enseñar a varios grados a la vez, que trabaja generalmente en una misma aula.

Desde el surgimiento de la escuela rural mexicana en la década de 1920 hasta la actualidad las reformas educativas se han aplicado con el propósito de ampliar la educación primaria y mejorar la calidad educativa en el país. A pesar del crecimiento y expansión de la educación básica y de los esfuerzos realizados por mejorar y elevar los procesos pedagógicos, aún persisten problemas en el servicio. Esta situación se agudiza en las localidades del medio rural ya que en estos lugares generalmente la educación primaria se proporciona en la modalidad de escuelas multigrado<sup>43</sup> en las cuales un maestro atiende de forma simultánea a niñas y niños que cursan diferentes grados.

El grupo multigrado es una opción educativa dirigida a niños y niñas que viven en zonas rurales, aisladas y marginadas en condiciones de desventaja económica, social y cultural. Aunque en los últimos años se han realizado mayores esfuerzos para mejorar la calidad<sup>44</sup> de la enseñanza que se imparte en estas escuelas, es aún un reto pendiente y de gran magnitud al considerar que en el país el total de escuelas primarias es de 79, 212 de las cuales 38, 378 son escuelas multigrado que corresponde al 48.4%<sup>45</sup>. De este total, en nuestro estado existen 1038

---

<sup>42</sup> ROSAS, Carrasco Lesvia Oliva. IV El sujeto invisible: El maestro pp. 330 en. La educación rural en México en el siglo XXI. México. 2007

<sup>43</sup> La existencia de las escuelas multigrado en nuestro país se debe, sobre todo, a que en ciertas localidades la población escolar es tan reducida que no puede instalarse un maestro para cada grupo. Por el número de maestros, las escuelas pueden ser unitarias, con un solo maestro, bidocentes con dos maestros, y así sucesivamente tridocentes, tetradocentes y pentadocentes.

<sup>44</sup> Es a partir de la Firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 cuando se empieza a hablar de mejorar calidad en la educación básica. José Ángel Pescador Osuna en su participación en la segunda mesa del cuarto coloquio internacional ¿Qué es calidad en la educación formal?, en: ¿Qué significa calidad en la educación? De Fernando Solana (Compilador) comenta que 1981 es el año en que por primera vez nace un programa nacional para elevar la calidad de la educación primaria con presupuesto propio, avalado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, pero además con una cobertura nacional.

<sup>45</sup> <http://www.slideshare.net/www.jmsalinas/multigrado-innovación-1992472>

escuelas multigrado que equivalen al 49.8% del total de las escuelas primarias<sup>46</sup>. Lo anterior permite reflexionar que aproximadamente la mitad de las escuelas primarias poseen estas características y están ubicadas en condiciones desfavorables.

En nuestro país nos encontramos que la escuela multigrado hunde sus orígenes en la historia de la educación para los pobres; pues el siglo XX encontró a un México dividido entre una población urbana que gozaba de adelantos y progreso y un medio rural empobrecido en el que años más tarde se inserta el Proyecto de la Escuela Rural Mexicana. La escuela rural en México tiene una historia larga, difícil y compleja; representa para la sociedad mexicana un legado cultural, símbolo de conquistas sociales, patrimonio pedagógico casi olvidado, víctima de las corrientes extranjeras que la modernidad ha impuesto. Esta escuela, pionera de la educación pública en la época de la reconstrucción nacional, ha ido cambiando de función social, de acuerdo a la ideología plasmada en la política educativa del estado y al momento histórico concreto.

Es importante señalar que el sistema de educación primaria clasifica a las escuelas de acuerdo a su contexto geográfico: urbanas, semi-urbanas y rurales. Las dos primeras son de organización completa, es decir, cuentan con todos los grados, un maestro para cada uno de ellos con director sin grupo, en algunos casos maestros auxiliares (de rincón de lectura, sala de cómputo, educación artística y educación física), mientras que en las de tipo rural, son pocas las escuelas que presentan características de organización completa, puesto que la gran mayoría se caracteriza por ser multigrado. La existencia de estas escuelas en México, se debe a que en ciertas localidades la población escolar es tan reducida que no puede instalarse una escuela con un maestro para cada grado.

En México una cantidad importante de escuelas primarias están ubicadas dentro de zonas rurales. En algunos casos, se trata de poblaciones que cuentan con

---

<sup>46</sup> <http://www.hgo.gob.mx/content/bolcomsoc/index.html>

todos los servicios y vías de comunicación. A otras comunidades sólo es factible llegar por brechas; tales poblaciones pueden carecer de energía eléctrica, agua potable y otros servicios públicos. Las escuelas multigrado se ubican principalmente en los lugares más alejados y de difícil acceso, enfrenta históricamente significativos rezagos y carencias.

Los años veinte y treinta trajeron cambios importantes en lo que a la educación se refiere en nuestro país. La escuela rural mexicana surgió como sistema nacional con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, al tiempo que el país entraba en una etapa de reconstrucción después de una década de convulsiones y de lucha fratricida. Desde entonces se realizaron esfuerzos sorprendentes para extender la educación al medio rural ya que la escuela había sido un privilegio de las élites urbanas; ese año tres cuartas partes de una población de 15 millones de habitantes permanecían al margen de sus beneficios. Ensayos anteriores, como las escuelas rudimentarias, creadas en 1911 mediante una ley que por primera vez facultaba al Gobierno Federal para establecer escuelas en todo el país, fueron sólo intentos loables de educación popular que no lograron trascender a todo el territorio nacional.

Con el proyecto de la Escuela Rural Mexicana se pensó en una educación que no solo abarcara el espacio del aula, sino que llegara hasta la comunidad; pero llevar la escuela a todos los rincones de la República era un verdadero reto por las difíciles condiciones del país: por un lado una población heterogénea integrada por elementos étnicos diversos, con diferentes costumbres, creencias y grado de desarrollo, que no compartían ni siquiera una misma lengua; por otro, una conformación geográfica que mantenía a numerosas comunidades campesinas e indígenas física y culturalmente aisladas entre sí y del resto del país.

Las autoridades educativas, dirigidas por José Vasconcelos, inician una nueva etapa en la Educación Pública de nuestro país, en donde la principal exigencia de una nación post-revolucionaria, era abatir el analfabetismo casi general,

principalmente en las áreas rurales. Con tal propósito se crearon las misiones culturales, los centros circuitos, las normales rurales, los centros agrícolas<sup>47</sup>, etc., de las cuales egresaron y se incorporaron al servicio docente maestros mexicanos con una visión casi apostólica por el magisterio.

En esa época, el profesor participaba en casi todas las actividades de la comunidad, pues aparte de que era uno de los pocos que sabía leer y escribir y tenía una mediana idea de lo que pasaba en el resto del país, también se veía obligado a vivir ahí. Los maestros y maestras en este medio desfavorecido (medio rural), vivían en medio de carencias y en la pobreza; pero lo importante es que los profesores realizaban múltiples labores sociales dentro de las comunidades rurales e indígenas como: fomentar y conseguir hábitos de higiene, mejorar la conducta de los alumnos y la población, ser médico, sacerdote, veterinario; enseñaban a bordar y a coser a las mujeres, alfabetizaban a los adultos, organizaban a la comunidad y gestionaban mejoras para la misma, bajo condiciones deplorables y un modesto salario<sup>48</sup>.

La idea era vincular la educación con las necesidades sociales de la población, capacitando a personas del mismo medio para el ejercicio de la docencia; así nace el maestro rural encaminado a desarrollar una misión más apostólica que profesional; "...debía ser un líder social, pero no un líder político ni demagogo, ni un agente de la disolución social"<sup>49</sup>. Estos improvisados de la pedagogía, desde una perspectiva occidentalista pero con elevado compromiso social, se dieron a la tarea del trabajo educativo de un pueblo sumido en el analfabetismo, la ignorancia y la miseria económica, en medio de fuertes intereses políticos tanto del clero como del estado.

---

<sup>47</sup> SEP, Propuesta pedagógica para la práctica docente con grupos multigrado. Pp. 7 Proyecto: Apoyos a la Educación Rural. 1997

<sup>48</sup> LOPEZ, Oresta (2001) "IV. Las maestras rurales del Valle del Mezquital" en Oresta López, Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestro rural en el Valle del Mezquital. Pachuca CIESAS/Consejo Estatal para la cultura y las Artes de Hidalgo. Pp. 123-168

<sup>49</sup> CASTILLO, Isidro. "Desarrollo del Sistema de Educación", en: México y su Revolución Educativa. Edit. Pax, México, 1976 pp. 296-331

Con el arribo al poder del general Lázaro Cárdenas en 1934 el campo educativo alcanza su mayor conquista; la educación socialista, dando lugar a una reforma del Artículo Tercero de la Constitución, que en lugar de decir que la educación primaria debía ser obligatoria, gratuita y laica, ahora decía “la educación que imparta el estado, será socialista, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y prejuicios, para lo cual la escuela organizara sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo de la vida social”<sup>50</sup>. En este periodo la escuela rural mexicana llega a su mayor impulso, la educación socialista eleva el presupuesto de la SEP, multiplica las escuelas rurales formadoras de maestros, así como escuelas primarias en el medio rural, apoya la enseñanza técnico-industrial, pero confunde a la mayoría de maestros y estudiantes con un socialismo ambiguo, mezcla marxismo y socialismo mexicano<sup>51</sup>.

Los maestros que laboraban en comunidades rurales desempeñaban su labor en duras condiciones: “aislamiento e insalubridad, constantes penurias y falta de diversiones, eran testigos de la extrema miseria de numerosas comunidades de campesinos”<sup>52</sup>. En esta época al maestro se le atribuía la función política de gestionar la solución de los problemas de la comunidad en que trabajaba. En donde el trabajo docente se vinculaba con la actividad escolar con necesidades sentidas por los habitantes, como la productividad de la tierra y mejoras de la comunidad. A la alfabetización se agregaban la castellanización, pláticas instructivas de todo tipo para grandes y chicos y prácticas de agricultura, pequeños oficios, economía doméstica y desarrollo de la vida social. Por lo que los campesinos de las comunidades rurales tenían grandes expectativas en los profesores que llegaban a trabajar en esos lugares.

---

<sup>50</sup> RABY, David “LA Educación Socialista, sus orígenes y aplicaciones”, en: Educación y Revolución social en México SEP- Setentas, México, 1973. pp. 35-65

<sup>51</sup> Op. Cit. pp. 63

<sup>52</sup> MORALES Meneses, Ernesto (1988), “Tendencias educativas de México” pp. 89

*“Doña Lorenza: Aquí recordamos mucho al maestro Flavio<sup>53</sup> porque nos ayudo mucho, cuando él llegó a esta comunidad nos organizó para mejorar la escuelita, después nos ayudo a solicitar materiales para construir la capilla y la cancha de básquetbol de la comunidad, el ha sido uno de los mejores maestros que hemos tenido en la comunidad”.*<sup>54</sup>

Como se puede observar, el imaginario del perfil del profesor ideal ha quedado arraigado en esta comunidad, de manera que el buen profesor es aquel que más gestión hace para mejorar materialmente tanto a la escuela como a la comunidad. Esto hace recordar la época de la escuela rural mexicana en la que se atribuía al profesor la función política de gestionar la solución de los problemas del pueblo. El trabajo docente relacionaba la actividad escolar con necesidades sentidas por la población.

Al término de esta administración, asume la presidencia el general Manuel Ávila Camacho, con él se dieron modificaciones políticas y sociales que significaron también en lo que debería ser el papel del maestro; se modificó el artículo 3º. Como función principal, se asignó al maestro la enseñanza dentro del aula, se estableció que la política debería quedar fuera de su acción. Se observa un viraje a la política nacional, con ello la educación y la función social de la escuela cambian de enfoque; sumida entre grandes rezagos y conflictos sociales, la educación rural antes protagónica de la problemática social del campo, ahora enarbolada la escuela del amor y la unidad nacional.

El análisis de la política educativa de unidad nacional me permite advertir que el campo y la educación rural pasaron a segundo término para dar prioridad a la industrialización, a la movilidad social y el desarrollismo en aras de la libertad y la democracia; para ello había que formar a un tipo de ciudadano que quiera a su

---

<sup>53</sup> El profesor Flavio trabajó en esta escuela durante 17 años, de 1986 a 2004, es uno de los profesores que más tiempo ha permanecido en esta localidad, por lo que los habitantes tienen buenos recuerdos de él porque hizo gestión a beneficio de la escuela y comunidad.

<sup>54</sup> ROTT170209 R.E. 04 pp. 6

patria entrañablemente, pues la combativa escuela socialista debía ser ahora la escuela del amor. Esto nos permite ver cómo al cambiar el rumbo de desarrollo del país hacia una tendencia industrial, se ve llegar paulatinamente el fin de la Escuela Rural Mexicana, aunque el imaginario surgida de ella sobre la apostolado y el servicio social a la comunidad del maestro ha permanecido en el las localidades demedio rural, donde todavía siguen poniendo sus expectativas en los maestros que llegan a laborar en ese medio desfavorecido.

*“Don José Franco: En esta comunidad han llegado varios maestros y casi siempre han vivido en la comunidad con nosotros, todos aunque sea poco pero nos apoyado en hacer solicitudes para mejorar la comunidad; por ejemplo el profesor que está con nosotros, aunque yo ya no tengo hijos en la escuela me doy cuenta cómo le hecha muchas ganas porque nos está ayudando a solicitar materiales para mejorar la capilla, nos ha acompañado a visitar a los candidatos para pedirles apoyo y en estos días el candidato de PRI nos va a apoyar con una máquina y un carro de volteo para revestir el camino, fíjese nos ayudó a organizar la fiesta de la comunidad”<sup>55</sup>*

Podemos apreciar como ese imaginario del maestro que gestiona apoyos para mejorar las condiciones en la comunidad sigue prevaleciendo en las comunidades del medio rural, donde parece ser que para los habitantes de la localidad lo más importante es que el docente los apoye en solucionar sus demandas materiales, restándole importancia al proceso pedagógico con los alumnos.

Al llegar a la presidencia Adolfo López Mateos en 1958, pone en vigor el Plan de 11 Años, con el que se pretendió ampliar la cobertura y abatir el rezago en la atención educativa de la población, se ampliaron los programas de formación para la docencia, hubo cambios en los programas de educación e hicieron su aparición

---

<sup>55</sup> Op. Cit. pp 8

los libros de textos gratuitos<sup>56</sup>, hecho histórico que se institucionalizó como una conquista irreversible del pueblo de México.

Una de las alternativas para obtener mejores resultados en el proyecto de expansión de la educación primaria fue la formación de maestros, entre 1958 y 1970 aumentó considerablemente el otorgamiento de plazas así como los salarios a los maestros, las posibilidades de movilidad horizontal (del campo a la ciudad) y vertical por medio del escalafón.

Los planes de estudio para las escuelas normales tenían el propósito de formar un nuevo tipo de maestro que reclamaba la transformación histórica y socio-económica de México; se estableció a partir de 1959 cuatro años para los estudios de docente. El perfil del profesor de primaria cambia al tener un título y por lo tanto una plaza definitiva, lo que les permitía exigir mejores demandas salariales, además de que al contar con título ya no querían ir al medio rural que era donde más falta hacía y en este contexto desfavorecido se seguían quedando los maestros menos preparados.

Al llegar al poder el Licenciado Echeverría le toca cargar con las consecuencias de la reciente y sangrienta represión estudiantil-populista de 1968, encuentra el país en una crisis económica, política y social, por consecuencia del reciente movimiento estudiantil del 68, la pobreza y marginación en el medio rural, el empleo y el enriquecimiento de un grupo reducido de personas que tenían el poder. Ante este contexto, el presidente Echeverría en su toma de posesión decía que era necesario modificar la estrategia del desarrollo del país y repartir equitativamente el bienestar, corregir el desequilibrio entre el campo y la ciudad, disminuir la desocupación, proponía una reforma en los aspectos políticos, sociales, económicos y educativos.

---

<sup>56</sup>El 12 de febrero de 1959 el presidente Adolfo López Mateos firmó el decreto en el cual creo la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos; los cuales con la representación de la patria en la portada, obra de Camarena, se volvieron los compañeros inseparables de docentes y alumnos, como actualmente se observa en las aulas.

En lo que respecta al ámbito educativo el secretario de educación Ing. Víctor Bravo Ahuja propuso una política educativa denominada “Reforma Educativa”<sup>57</sup>, la cual debía significar un cambio en todos los niveles educativos para dar respuesta a las demandas sociales y económicas que requería el país en ese momento; mediante una educación nacionalista y actualizada con procedimientos eficaces, planteándose para ello una nueva filosofía “aprender haciendo y enseñar produciendo”.

Esta propuesta educativa debía ayudar a las nuevas generaciones a lograr un cambio de mentalidad para poder superar las condiciones del desarrollo del país; hizo énfasis en la eficiencia del sistema, no solo en la expansión del mismo, y para poder aplicar la reforma en todos sus aspectos se expidió una nueva Ley Federal de Educación en 1973, en donde se concretaban las disposiciones políticas presupuestales para todos los niveles educativos<sup>58</sup>. Con la reforma educativa se reformularon los libros de texto, plan y programas de estudio de educación primaria, poniendo especial atención en una educación técnica; por lo que el plan y programas de estudio responde a las características de la tecnología educativa<sup>59</sup> apoyada por las nociones de “progreso y eficiencia”.

La propuesta de la tecnología educativa el rol del profesor con respecto al alumno

---

<sup>57</sup> Esta reforma educativa incidió en tres aspectos fundamentales: La actualización de los métodos, técnicas e instrumentos para dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje; la extensión de los servicios educativos a una población tradicionalmente marginada mediante la aplicación sistemática de los medios pedagógicos modernizados; Flexibilidad del sistema educativo para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los educandos, entre la diversidad de tipos y modelos de aprendizaje. Véase ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. México, Editorial Siglo XXI. 1997 pp. 221.

<sup>58</sup> El 27 de noviembre de 1973 se expidió la Ley Federal de Educación, sustituyendo a la Ley orgánica de Educación Pública de 1941. el propósito fundamental de esta ley fue precisar con toda claridad los derechos y obligaciones del sistema educativo nacional, por eso estaba dirigida a las personas e instituciones que tuvieran relación o incidieran directamente con la educación. La ley se abstenía en la formulación de planes y programas, métodos de estudio, porque sólo era un instrumento normativo que proporcionaría las bases que sirvieron de orientación para la elaboración de dichos materiales.

<sup>59</sup> Me refiero a la tecnología educativa como corriente pedagógica nacida en los Estados Unidos de América y nuestro país debido a las necesidades de incorporar a los jóvenes al modo de producción capitalista, el cual requería personas capacitadas para el trabajo mecánico, automático de respuestas rápidas para resolver problemas que se les fueran presentando en la ejecución mecánica de sus tareas cotidianas, se vio en la necesidad de adoptar esta corriente.

solo cambia en el sentido que, su autoridad ya no reside en el dominio de contenidos, ahora consiste en el dominio de las técnicas, condición que le sigue permitiendo control de la situación educativa. Desde esta perspectiva pareciera que el profesor desaparece de la escena y deja al alumno en libertad de construir, pero detrás debía ir una planeación bien sistematizada, una ejercitación repetitiva de contenidos a través de estrategias y técnicas en la que los alumnos adoptan roles específicos siguiendo indicaciones precisas del profesor.

Finalmente es en la década de los noventa, el mundo rural se vio transformado, cuando bajo los auspicios del Banco Mundial<sup>60</sup> se implementó la Modernización de la Educación Básica en el país, que surgió como respuesta ante los cambios políticos y económicos internacionales; el país se vio envuelto en la necesidad de modernizar su sistema educativo nacional a través de una serie de acciones, apoyadas por programas del Banco Mundial; éste al ser una institución internacional dependiente de la ONU, tiene como objetivo primordial el financiamiento a los países para elevar la calidad de la educación; se fundamenta en la teoría del capital humano, o sea, implícitamente considera a la educación no como un derecho humano, sino como una fuente de inversión con miras a lograr un desarrollo económico futuro.

La política educativa del gobierno federal en la Modernización Educativa para las comunidades rurales e indígenas era: “Abatir los índices de deserción y reprobación mediante la ampliación de los programas preventivos y compensatorios, especialmente en los tres primeros grados, tales como recuperación de niños con atraso escolar, prevención de la reprobación, impartir en la población una educación primaria que provea los contenidos generales que

---

<sup>60</sup> El BM es uno de los organismos especializados dentro del sistema de la Organización de la Naciones Unidas (ONU); se creó en 1944 como uno de los pilares del orden económico de la posguerra junto con el Fondo Monetario Internacional (FMI), que tendría como objetivo mantener la estabilidad de los sistemas monetarios. El Banco internacional de reconstrucción y Fomento (BIRF), conocido con el nombre de BM, es propiedad de sus países miembros y su función sería fomentar el crecimiento económico. Ambos debían alentar la creación de una economía abierta, basada en el mercado

posibiliten la realización plena de los educandos como mexicanos”<sup>61</sup>; se apoyó a todas las escuelas multigrado del medio rural con recursos para la actualización docente, recursos didácticos, materiales de apoyo, incentivos económicos, etc., todo ello con el propósito fundamental de abatir el rezago educativo y elevar la calidad de la educación.

La secretaría de Educación Pública a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE<sup>62</sup>, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica en mayo de 1992 (ANMEB) continúa con los apoyos a la educación rural con una serie de cursos y capacitaciones a los docentes, directores y supervisores, además de los apoyos económicos (arraigo)<sup>63</sup> para estimular a los maestros a realizar mejor su trabajo en las zonas rurales.

Durante la administración del Lic. Carlos Salinas de Gortari, la SEP, instrumentó a través del CONAFE, tres programas compensatorios que contaron con financiamiento externo del Banco Mundial. Ello con el propósito de incorporar paulatinamente al desarrollo económico, social y cultural de México a 15 de las 23 entidades federativas que en dicho periodo contaban con un nivel de rezago en educación inicial no escolarizada, preescolar comunitaria y educación primaria para niños y adultos en zonas rurales, indígenas y comunitarias<sup>64</sup>

El primer programa que financió el BM fue en enero de 1991 el cual se denominó: “México. Proyecto de Educación Primaria”. En el país fue dado a conocer como

---

<sup>61</sup> SEP, Programa para la Modernización Educativa. Pp. 56

<sup>62</sup> CONAFE es una institución de la administración central de la SEP, cuyo papel es el de un órgano intermedio descentralizado que enlaza al sistema de educación básica central con el estatal en lo relativo a la aplicación, asignación y administración de los proyectos compensatorios, así mismo el CONAFE representa la vía a través de la cual la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP) supervisa las actividades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los estados.

<sup>63</sup> El arraigo es un incentivo al buen desempeño docente por laborar en localidades de marginación extrema, consiste en trabajar nueve horas a la semana en contraturno atendiendo a niños con dificultades en el aprendizaje, otorgado por programas compensatorios (PARE)

<sup>64</sup> ZOGAIF Achcar, elena “La Influencia del Banco mundial en la Reforma Educativa”, en: Aurora Loyo (Coord.) los actores sociales y la educación UNAM/Plaza y Valdés Editores, México, 1997. pp. 116

“Programa para Abatir el Rezago Educativo/Primaria I” (PARE)<sup>65</sup>. Este proyecto tendría la duración de 5 años y un costo de 350 millones de dólares, de los cuales, 250 estarían a cargo del BM, mientras que los 102 restantes serían responsabilidad del gobierno de México. El objetivo general del mismo consistió en mejorar la calidad y eficiencia de la educación primaria en Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca, mediante tres objetivos principales: la reducción de los altos índices de repetición y deserción, el mejoramiento del nivel de aprovechamiento de los alumnos y el fortalecimiento de la capacidad institucional del sistema de educación primaria.

Desde su inicio tales programas estuvieron orientados a reducir las deficiencias educativas de las comunidades rurales y apoyar su desarrollo a través de un conjunto de acciones integradas como la capacitación de maestros, directivos y padres de familia; la construcción de aulas con participación de la comunidad; la dotación de libros, materiales didácticos y útiles escolares; el otorgamiento de incentivos y apoyos económicos a maestros y supervisores y, por último, el fortalecimiento de la capacidad administrativa del sector.

Como se puede apreciar, la política educativa en la Modernización Educativa puso especial atención al servicio en el medio rural, para lo cual se implementaron apoyos tanto pedagógicos, materiales, económicos y de infraestructura que no se habían visto en las anteriores políticas educativas; aun con todos estos apoyos la educación primaria en el medio rural, sigue siendo un problema no resultó por el gobierno federal; aun representan un reto por las evidencias de los resultados de

---

<sup>65</sup> Los objetivos de PARE proponían: Contribuir a prolongar la permanencia de los educandos del grupo de edad 6-14 en el sistema educativo, en poblaciones con índices altos en reprobación y deserción; Mejorar la preparación y motivación de los docentes de educación primaria, que laboran en los estados con mayor rezago educativo; y Fortalecer la organización y administración educativas.

Para lograr dichos objetivos, las acciones del PARE que se llevan a cabo desde 1991 se agrupan en los siguientes componentes: 01. Recursos didácticos para escuela de primaria general, indígena y cursos comunitarios; 02. Libros para escuelas de educación indígena; 03. Bibliotecas escolares; 04. Almacenes de distribución; 05. Capacitación y actualización docente; 06. Materiales de apoyo audiovisual; 07 Infraestructura y equipamiento de escuelas; 08. Supervisión escolar; 09. Incentivos al buen desempeño docente; 10. Mejoramiento del sistema de información; 11. Contribución de la evaluación al incremento de la calidad de la educación; y 12. Evaluación del impacto del programa.

aprovechamiento escolar, la deserción y la reprobación escolar. Por las condiciones culturales y económicas de las comunidades rurales ven en el docente la persona que los ayudará a resolver los problemas sociales de la localidad; quienes en algunos casos dan prioridad a las actividades de gestión sobre las pedagógicas; ya que en la historia de lo que ha sido la escuela rural mexicana, se identifican algunos elementos que parecen flotar en el pensamiento de los docentes, de los padres de familia y de la comunidad en general sobre el servicio y el apostolado de los maestros rurales mexicanos, donde se identifica la prevalencia del servicio social, comunitario, sobre los elementos pedagógicos o educativos propiamente dichos.

## **1.2. La escuela rural como un espacio abierto a la comunidad.**

Actualmente en las comunidades del medio rural sigue arraigado el imaginario creado en la época de la escuela rural mexicana donde el modelo del maestro respondía al ideal del apóstol del pueblo y se le atribuía función política de gestionar la solución de los problemas de la comunidad; *“Hemos tenido suerte en que los maestros que han llegado a trabajar en esta comunidad nos han ayudado mucho en conseguir materiales para mejorar nuestra comunidad”*<sup>66</sup>. El profesor al desarrollar su práctica cotidiana y adaptarse a las condiciones y necesidades de la comunidad le da la posibilidad de ser un líder en la localidad; se puede observar que algunos rasgos característicos de la escuela rural aún se hacen presentes en las comunidades desfavorecidas, prevalecen en el tiempo tales como considerar a los docentes en la multiplicidad de funciones, la escuela del pueblo o de todos.

### **1.2.1 “La comunidad de la Laguna”**

La escuela “Leyes de Reforma” está ubicada en la comunidad de “La Laguna” en el municipio de Jacala, Hgo. Jacala es una pequeña ciudad que los propios lugareños llaman Rancho grande; seguramente porque es común ver durante el

---

<sup>66</sup> ROTT 170209 R. E 04 pp. 2

día y más por las noches manadas de bueyes, atos de burros, de vez en cuando hombres a caballo y a sus alrededores mujeres con sus tercios de leña cargando en la espalda, provenientes de los bosques de confieras que circunda esta pequeña ciudad. La región se localiza en el pleno corazón de la Sierra Gorda, que a su vez es una pequeña porción de la Sierra Madre Oriental; de la capital del estado se llega por la carretera nacional México-Laredo; es un camino solitario donde la mayor parte del año está cubierto de niebla espesa que dificulta su tránsito, sin hablar de los cientos de baches por kilómetros en la carretera.

En la cabecera municipal de Jacala Hgo. Se encuentra ubicado el sector 015 del nivel de primarias generales que abarca la región Jacala-Chapulhuacán, que agrupa a 9 zonas escolares de educación primaria. Dentro de este sector se ubica la zona escolar 128; por su ubicación geográfica la mayoría de escuelas que la conforman están ubicadas en comunidades rurales, en donde las escuelas primarias no cuentan con suficientes maestros por el reducido número de alumnos que acuden a ellas, por lo que la característica pedagógica predominante es el llamado grupo multigrado.

La zona escolar está formada por 11 escuelas de las cuales dos son de organización completa (un maestro para cada grado), con director técnico sin grupo. El resto de las escuelas son multigrado: dos de organización unitaria, tres de organización bidocente, una escuela de organización tridocente y tres de organización pentadocente; entre estas escuelas tenemos a la Escuela Primaria Rural General “Leyes de Reforma”, ubicada en una comunidad rural ubicada a 10 kilómetros aproximadamente de la cabecera municipal y de la supervisión escolar.

De la cabecera municipal a la comunidad de “la Laguna” hay dos formas de llegar: La primera puede ser al tomar un autobús en la cabecera municipal que recorre aproximadamente seis kilómetros en carretera pavimentada y continuar hacia la comunidad caminando otros cuatro kilómetros por una brecha de acceso a la misma; otra manera de llegar es abordando una camioneta de pasaje colectiva

los días miércoles y domingos que son días de plaza en la cabecera municipal, o si no es día de plaza hay que pagar un viaje especial. Los días de plaza es cuando los habitantes aprovechan para salir a comprar víveres para la alimentación de la familia de toda una semana, ya que en la localidad la única tienda que existe solo se venden golosinas, refrescos, cervezas y algunos artículos para la higiene del hogar y personal.

A pesar que la comunidad se encuentra ubicada a corta distancia de la cabecera municipal, es considerada de marginación extrema la cual solo cuenta con luz eléctrica y hasta hace cuatro años con agua potable, hay señal de radio, televisión y en el 2008 instalaron telefonía rural, lo que permite que los habitantes ya no tengan que salir hasta la cabecera municipal para comunicarse con sus familiares que viven o trabajan fuera de la localidad.

Las viviendas en su mayoría están construidas de madera con techo de lámina, solo algunas casas están construidas de block y techo de concreto propietarias de las personas que se van a trabajar a los Estados Unidos; las casas se encuentran dispersas en la comunidad, por lo que algunos niños recorren hasta dos kilómetros para llegar a la escuela. Las escuelas rurales suelen distinguirse como construcciones solitarias en medio del campo<sup>67</sup>, el aislamiento geográfico y social es lo que suele distinguir a la comunidad rural.

Las ocupaciones productivas de los habitantes de esta comunidad es la agricultura de temporal como principal actividad económica, donde los principales cultivos son: maíz, frijol y garbanzo para autoconsumo; para cultivar y arar las tierras los señores utilizan la yunta de bueyes y en los terrenos laderosos utilizan el zapapico y la coa para preparar el terreno y sembrar.

---

<sup>67</sup> EZPELETA, Justa. “Las exigencias del trabajo” en Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina, Santiago, Chile: UNESCO/OREALC, 1989

Es importante mencionar que actualmente el mayor ingreso económico en la comunidad es el que proviene de los Estados Unidos de Norteamérica, ya que por lo menos un integrante de cada familia se encuentra trabajando en el extranjero y en los últimos años la mayoría de jóvenes solo esperan a terminar su educación secundaria para ir a probar suerte al vecino país del norte. Por comentarios de los padres de familia son pocos los jóvenes (hombres y mujeres) que salen en busca de trabajo al Distrito Federal, cuando hace unos 30 años la mayoría tanto de personas adultas como jóvenes se iban al Distrito Federal en busca de empleo. Hasta el momento en la comunidad solo hay una mujer profesionista, y son tres los que han cursado hasta el CETIS (Centro de Estudios Técnicos e Industriales Superiores) en la cabecera municipal.

Los habitantes de esta localidad en su mayoría practican la religión católica; hablamos de una comunidad pequeña de unos 200 habitantes en su totalidad campesinos; existen aproximadamente 40 familias y se observa un 70% de analfabetismo en la población adulta; pues a pesar de los programas de alfabetización ofertados por el INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos) en el municipio, y el programa de la Cruzada Estatal de alfabetización en el Estado en la década de los 90s, la mayoría de la población adulta es analfabeta; los habitantes adultos muestran poco interés por asistir a la escuela por considerar que por su edad ya no pueden aprender, además que les quita tiempo en sus actividades domésticas.

*“Doña Martha: En el programa de oportunidades nos obligan a que vayamos a la escuela para aprender a leer y escribir, pero ya estamos grandes, es por demás ya no aprendemos, lo que si hemos aprendido con los maestros de la escuela primaria es escribir el nombre y les pedimos que nos enseñen la firma, yo pienso que con eso está bien para poder firmar los papeles de la escuela o cuando recibimos algún apoyo, pero algunas señoras cuando tienen que poner su firma en los papeles ponen su huella porque no se acercan con los maestros para aprender siquiera el*

*nombre y la firma y es ahí donde nos regañan porque no vamos a la escuela para que nos enseñen a leer y escribir, pero tenemos muchas cosas que hacer en la casa, hacer la comida, lavar, llevar a comer a los borregos y chivos, ir por la leña, llevar la comida a las milpas, traerle el lonche a los niños en el recreo y ya no queda tiempo para otra cosa, por eso yo les digo a mis hijos que ahorita que pueden que aprovechen y aprendan a leer a escribir y hacer cuentas para que cuando sean grandes no batallen como nosotros”<sup>68</sup>.*

Podemos apreciar cómo los habitantes de la comunidad recurren al maestro en turno de la escuela para que les enseñen por lo menos el nombre y la firma, cómo los maestros también contribuyen a esta tarea de enseñar a quienes no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela en su niñez por no contar con escuela y maestro en la comunidad o simplemente porque tenían que ayudar a las labores del campo y el hogar. También podemos observar que en esta comunidad rural de la sierra y en las comunidades circunvecinas aun nos encontramos con un porcentaje considerable de población adulta que no sabe leer y escribir.

Por lo tanto, la escuela es percibida como un espacio en el que los alumnos habrán de prepararse para mejorar su forma de vida, los padres de familia consideran que envían a sus hijos para que no sean como ellos, trabajadores de campo, analfabetas. Aunque los padres de familia tienen introyectado que debido a la clase social a la que pertenecen será el mismo destino para sus hijos; “las oportunidades para tener acceso a la educación superior dependen de la selección directa o indirecta, que varía en rigor, respecto a individuos de diferentes clases sociales”<sup>69</sup>, de antemano sabemos que los hijos de los aristócratas, empresarios o políticos, tienen muchas más posibilidades de seguir estudiando y concluir una profesión que los hijos de los campesinos; por lo tanto la elección de

---

<sup>68</sup> ROTT 170209 R. E 04 pp. 3

<sup>69</sup> BOURDIEU, Pierre (1986) “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”, 103-129. En Leonardo, Patricia de (comp.) La nueva sociología de la educación. SEP-El Caballito, México.

los padres de mandarlos o no a seguir los estudios en la mayoría de los casos está determinado por sus posibilidades reales<sup>70</sup>.

Entonces los niños asisten a la escuela porque son enviados por sus padres. La primera interacción maestro-alumno es obligado para el niño porque a él no se le pregunta si quiere asistir a la escuela, no tiene opción de elegir entre ir o no a la escuela<sup>71</sup>, pero al mismo tiempo es un espacio para jugar con sus amigos y librarse del trabajo cotidiano que significa cuidar la milpa, entretener a sus hermanos menores o ayudar en las labores domésticas.

### **1.2.2 La escuela primaria rural “Leyes de Reforma”**

Al centro del poblado de la Laguna se encuentra ubicada la escuela primaria y el preescolar comunitario. La escuela primaria “Leyes de Reforma” de organización unitaria (multigrado) en donde el profesor Gamaliel atiende a niños y niñas de todos los grados de manera simultánea, situación que hace más compleja su quehacer cotidiano en el aula, quien enfrenta a un sin fin de dificultades siendo la más significativa la atención de alumnos de diferentes grados a la vez en un mismo grupo. *“La verdad se me dificulta trabajar con niños de diferentes grados al mismo tiempo, pero que le hacemos, hay que sacar adelante el trabajo, como se pueda”*<sup>72</sup>, de manera que para el profesor atender simultáneamente a alumnos de diferentes grados en su solo grupo le representa dificultad para organizar el trabajo en el aula, se va formando en el hacer cotidiano.

Según un escrito del archivo escolar, ésta escuela primaria se fundó en el año de 1935 cuando los pocos pobladores (tres o cuatro familias) se organizaron y acordaron en construir con recursos propios una escuela provisional construida de adobe y techado con palma; quienes contrataron a una maestra de la región para

---

<sup>70</sup> Op. Cit. pp. 105

<sup>71</sup> HARGREAVES, E (1986) “Interacción profesor alumno” 125-203 Las relaciones interpersonales en educación, Madrid, Narcea

<sup>72</sup> ROTT 022808 R. E. 01 pp. 7

que atendiera a los pocos alumnos que en ese entonces (cinco o seis) existían para que les enseñara a leer, escribir y hacer cuentas.

Fue a partir de este año (1935) que la comunidad cuenta con maestro; hasta donde recuerda la gente la primera maestra federalizada<sup>73</sup> fue Idaria Rubio atendiendo solo el primer y segundo grado y se comenta que hasta ahí llegaban los estudios de los niños, ya que la escuela más próxima donde se atendía hasta el sexto grado era la escuela de la cabecera municipal, pero había que caminar 10 kilómetros y solo fueron contados los niños que concluyeron su educación primaria.

*“Don José Franco: mi papá solamente fue un año a la escuela, bueno no todo el año, porque se iba con mis abuelos a trabajar a la milpa ayudaba a sembrar, a desenyerbar, a cosechar, él aprendió a leer en la escuela, pero las cuentas las aprendió ya de grande cuando empezó a trabajar; él me contó que en ese tiempo la escuela se quedaba cerrada por mucho tiempo porque los maestros no eran federales, les pagaban los papás, le daban la comida, un lugar para dormir y cuando un maestro se iba tardaban mucho tiempo en encontrar otro maestro que quisiera trabajar porque era muy poquito lo que los papás de los alumnos podían pagarle al maestro y por eso todavía hay mucha gente de la comunidad que no sabe leer ni escribir porque no fueron a la escuela, pero mi mamá por ejemplo ella no fue a la escuela no sabe nada, fíjese, todavía se dice que las mujeres pa que estudian si para casarse solo necesitan saber cocinar”<sup>74</sup>*

Con esto vemos cómo en las comunidades del medio rural miran a la escuela como una posibilidad de aprender a leer, escribir y hacer cuentas, no como una

---

<sup>73</sup> Los habitantes de la comunidad llaman maestros federalizados a los profesores de base que han llegado a trabajar a la comunidad.

<sup>74</sup> ROTT 170209 R. E 04 pp. 5

oportunidad de movilidad social<sup>75</sup>; porque es más redituable una mano más que contribuya al sustento diario, por lo que se ve a los niños como fuerza de trabajo en potencia; a la mujer como encargada de la procreación y las labores domésticas con muy poca oportunidad de opinión en la sociedad. Además que por las posibilidades económicas de la familia, los padres interiorizan que según a la clase social a la que pertenecen será el destino que tienen asignado a sus hijos resignándose a ello.

En esta localidad como en la mayoría de comunidades cuentan también con los beneficios de programas electoreros como Oportunidades<sup>76</sup>, Procampo (Programa de Apoyos Directos al Campo de México) y otras políticas públicas orientadas fundamentalmente hacia el control y la manipulación política.

*“Don José Franco: A mí ya me toco ir a la nueva escuela que se construyó por el año de año de 1968, la gente se organizó y acordaron en aportar un metro de piedra y una cooperación de \$ 35.00 por cada ciudadano para construir la otra escuela, para esto ya había más gente en la comunidad, y entonces íbamos como 15 niños ya un poco grandecitos yo creo que más de 10 años, pero igual que mi papá yo solo fui hasta segundo grado porque teníamos que ir a trabajar en el campo para ayudar con el gasto de la casa, en ese tiempo no era importante la escuela, pero ahora vemos que sin estudio nomás no se puede, hay que trabajar muy duro en el campo y a veces ni hay trabajo, pero hemos mejorado el gobierno ahora si nos ha apoyado mucho mire (señala con la mano hacia donde se encuentra*

---

<sup>75</sup> Es la inercia cultural la que, en términos de ideología escolar, todavía nos hace ver a la educación como una fuerza liberadora y como un medio de incrementar la movilidad social, aun cuando todo parezca indicar que es, de hecho, uno de los medios más efectivos para perpetuar el patrón ya existente; ya que nos proporciona una aparente justificación de las desigualdades sociales, así como un reconocimiento de un don social asumido como natural. Ya que las oportunidades de acceder a estudios de nivel superior dependen del nivel cultural y económico de la familia. Véase BOURDIEU, Pierre (1986) “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”, 103-129. En Leonardo, Patricia de (comp.) La nueva sociología de la educación. SEP-El Caballito, México.

<sup>76</sup> OPORTUNIDADES, es un programa del gobierno federal que tiene como propósito reducir la pobreza extrema, asegurar la igualdad de oportunidades y ampliación de capacidades, mediante la entrega de apoyos monetarios a las familias en esa situación, en los rubros de salud, educación, alimentación y apoyo energético.

*construido el actual edificio escolar) ahora ya tenemos otra escuela más grande y tenemos otros apoyos como oportunidades y procampo que en aquel tiempo no había”<sup>77</sup>*

Cada familia transmite a sus hijos, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto ethos<sup>78</sup>, vemos cómo esa ideología de los padres de familia y la herencia cultural familiar determinan y se siguen reproduciendo de padres a hijos, ya que algunos señores manifiestan que sin haber ido a la escuela, el hecho de haberse ido a trabajar a los Estados Unidos tienen más comodidades que las pocas personas que han estudiado de las comunidades circunvecinas, porque como ya se mencionó hasta el momento en esta localidad solo ha habido una mujer profesionalista, pero por haberse casado no ejerce la profesión.

El actual edificio escolar se construyó entre en año de 1980 y 1981 por la Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), tiene tres aulas, sanitarios en buen estado, cancha de básquetbol, un extenso patio y un portón de entrada, el perímetro de la escuela se encuentra completamente circulada con maya ciclónica y el edificio construido en 1968 se le utiliza como bodega.

Podemos ver que la prioridad de la política educativa a fines de la década de los 80s y principios de los 90s se centró en mejorar la calidad educativa de la educación básica y por lo tanto se construyeron edificios escolares en las comunidades más alejadas que carecían de ella; podemos observar que en la actualidad en todas las comunidades mas desfavorecidas ya existe por lo general un aula hecha al estilo de las casas de la región, o bien con modelos más urbanos. Así, los habitantes pueden organizarse para apoyar las iniciativas del maestro. Esto es factible porque en tales poblaciones ya se cuenta con la experiencia de tener escuela y ésta no llega por primera vez, como ocurría en la

---

<sup>77</sup> ROTT 170209 R. E 04 pp. 6

<sup>78</sup> BOURDIEU, Pierre (1986) “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”, 103-129. En Leonardo, Patricia de (comp.) La nueva sociología de la educación. SEP-El Caballito, México.

época inicial de la escuela rural; aunque en el caso de esta escuela no se le dio el terminado a la construcción.

El profesor Flavio quien trabajó por 17 años en esta escuela (de 1986 a 2003), cuenta que la institución por 10 años estuvo funcionando como de organización tridocente, posteriormente al ir disminuyendo el número de alumnos pasó a ser de organización bidocente y finalmente la escuela tiene 14 alumnos, por lo que es de organización unitaria, es decir un solo maestro atiende de primero a sexto grado de manera simultánea.

*“Profr. Flavio: cuando yo llegué a la escuela era tridocente teníamos 65 alumnos, me toco llegar a estrenar las aulas nuevas, digo estrenar porque en el año de 1986 que llegué las aulas nuevas no estaban terminadas completamente les faltaba su aplanado, tenía piso rústico estaban sin pintar o sea en obra negra; entonces hice una reunión con los padres de familia, nos organizamos y salimos una comisión a la presidencia municipal a solicitar apoyo para darle los acabados a las aulas; en la presidencia nos escucharon y nos dieron materiales, la gente participó aportando faenas, me acuerdo que mientras unos picaban la losa otros estaban aplanando y bueno como en cuatro o cinco días quedó lista y bonita la escuela; el edificio viejito lo utilizamos como bodega. Como fue pasando el tiempo fue disminuyendo el número de alumnos, de tal manera que la escuela pasó a ser de organización bidocente yo trabajé en esa escuela por 17 años, y en los últimos seis años me quedé solo porque ya nada más había entre 15 y 17 alumnos”<sup>79</sup>*

En este referente se puede apreciar la vinculación que existe entre la escuela, padres de familia y miembros de la comunidad, ya que al ser una población pequeña todos participan en actividades escolares organizadas por el maestro-director en turno para el mantenimiento, reparación o construcción del edificio

---

<sup>79</sup> ROTT 170209 R. E. 03 PP. 3

escolar. Se observa cómo al no contar con el financiamiento oficial suficiente para culminar la construcción de alguna obra, el director toma acuerdos con los padres de familia para buscar las formas de solucionar el problema; por un lado solicitando y gestionando los materiales necesarios ante la presidencia municipal u otras dependencia, por otro organizando en coordinación del Comité de la Asociación de Padres de Familia al resto de padres y miembros de la comunidad para la aportación de faenas en la realización de la actividad; el docente se convierte en líder en la localidad y es considerado como buen profesor.

*“Profr Gamaliel: Después de que terminan las clases o en ocasiones en el horario escolar me buscan ya sea el comité de la escuela, las autoridades de la comunidad o los jóvenes para alguna solicitud o acompañarlos a que visten a alguna persona para pedirle algún material, me han pedido que les ayude a organizar eventos deportivos y culturales o a participar en la organización de la fiesta del pueblo”<sup>80</sup>*

En esta comunidad se puede apreciar que el mejor maestro para los habitantes ha sido quien organiza y gestiona en “pro de la escuela y comunidad”, como un ideal que ha quedado arraigado de la época de esplendor de la escuela rural mexicana (1920-1940) donde el maestro jugaba un papel importante en las comunidades rurales, ya que además de trabajar con los alumnos por la mañana, con los adultos por la tarde, tener conocimiento sobre el campo y la industria debía apoyar al mejoramiento de las comunidades.

En lo material es evidente, que el edificio escolar ha sido reparado oportunamente en los últimos años con la asignación de recursos económicos provenientes de programas compensatorios como el Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) que bajo los auspicios de instituciones crediticias internacionales como Banco el Mundial, las escuelas reciben una aportación económica para la compra materiales para el

---

<sup>80</sup> ROTT 280208 R. E. 01 PP. 14

mejoramiento y mantenimiento del edificio escolar y los padres aportan la mano de obra por medio de sus faenas.

Para los habitantes, la escuela es tomada como un centro de reunión de la población dispersa; por las tardes se concentran los pocos jóvenes de la comunidad a platicar y a jugar en la cancha de básquetbol de la escuela primaria; Las bardas que circulan la escuela han cerrado el espacio escolar, limitando la libre entrada y salida. No obstante, las veredas que atraviesan los cercos escolares, son indicios de la continua reapertura de la escuela a la influencia local.<sup>81</sup>

En este contexto la escuela es considerada propiedad de la comunidad, se dice la escuela de "La laguna", ya que no es utilizada solamente para las actividades pedagógicas sino también para la organización de actividades de la localidad, pues las reuniones tanto del delegado municipal como del comisariado ejidal se realizan en el interior de la escuela, se llevan a cabo en fines de semana o entre semana por las tardes, las llaves del portón escolar en las semana las tiene el profesor, pero se quedan en resguardo del presidente del comité de padres de familia los fines de semana cuando el profesor sale de la comunidad.

Es común ver desde temprano, una media hora antes de entrar al aula a los niños y niñas jugando en la cancha de básquetbol de la escuela, los alumnos llegan a clases y se retiran solos, los padres no se ven en la necesidad de llevar o ir por sus hijos a la escuela. De igual manera la escuela es un espacio abierto a otras instituciones que se apoyan de los maestros para llevar a cabo sus actividades, como las campañas de salud, de vacunación, ahí el Instituto Federal electoral (IFE) capacita y lleva a cabo los procesos electorales; podemos identificar que el cercado del perímetro escolar sirve para resguardar el edificio escolar, pero éste

---

<sup>81</sup> ROCKWELL, Elsie "De huellas, bardas y veredas" Una historia cotidiana en la escuela. pp.35, en Rockwell, Elsie (Coordinadora). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México, 1995

no limita la entrada a los padres de familia, miembros de la comunidad, incluso en los periodos vacacionales los jóvenes entran a jugar por las tardes.

### **1.3 “Enrolarse con la gente”. El maestro líder en la comunidad**

El profesor además de profesionista, trabajador, es humano, persona que experimenta sentimientos, sujeto con un papel activo en la elaboración y en la interpretación de la realidad, en donde se ponen en juego sus deseos, sentimientos, necesidades, estilos de vida, sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias y que de alguna manera tiene repercusiones en su quehacer profesional, pues como individuo tiene que satisfacer sus necesidades personales.

Actualmente la escuela primaria “Leyes de Reforma” está atendida por el Profesor Gamaliel, quien llegó a laborar en esta institución en agosto de 2007. Pero ¿Quién es este profesor?, Es una persona amable de 32 años de edad, es alto de complexión robusta, tez blanca, de ojos cafés, pelo ondulado, regularmente viste de pantalón vaquero, camisa a cuadros y botas. Tiene siete años de servicio de los cuales solo un curso escolar ha trabajado en escuela de organización completa (unigrado).

El profesor Gamaliel es egresado de la normal superior como licenciado en matemáticas, el perfil que tiene es para trabajar en el nivel de secundarias, pero en el año 2001 después de egresar de la normal por medio de un “palancazo” consiguió un contrato e ingresó al servicio docente en el nivel de primarias.

*“Profr. Gamaliel: Pues yo egresé de la Normal Superior en le año 2000 y en enero del 2001 empecé a trabajar en una comunidad que se llama Nuevo Monterrey del municipio de Tlahuiltepa, Hgo., en la zona 144 de Acapa, yo creo que ha de conocer o escuchado hablar de ese lugar (si he escuchado, le dije), yo tenía un conocido que estaba en el sindicato, era amigo de la*

*familia y como se dice vulgarmente fue quien me hecho un palancazo para conseguir un contrato, iniciando mi servicio en una comunidad rural en una escuela multigrado tridocente”<sup>82</sup>*

Vemos que para el profesor Gamaliel es claro que gracias a las buenas relaciones que tenía en la sección XV del SNTE en el estado logró primeramente incorporarse al magisterio con un contrato, pero posteriormente esta misma persona le ayudó a conseguir la clave 81 como maestro de educación primaria; se aprecia cómo en este caso las influencias derivadas de las relaciones interpersonales que el profesor tenía con personas que ocupaban puestos de autoridad en el sindicato le favoreció para ingresar al magisterio; ya que actualmente para ostentar una plaza se tiene que presentar un examen de conocimientos, además de contar con el perfil para trabajar en el nivel de primarias.

El profesor Gamaliel ingresa al servicio docente iniciando en una escuela del medio rural, pero después de un año y medio de servicio el profesor logró negociar la clave que lo acredita como profesor de educación primaria.

*“Profr. Gamaliel -Estuve un año y medio en esa comunidad y como la misma persona que me ayudó a conseguir el contrato, ahora se lanzaba como candidato a una diputación, tanto mi familia como yo lo estuvimos apoyando y a cambio de eso pudimos negociar lo de mi clave y fue así como solo estuve un año y medio como contrato en esa escuela, pero al momento en que me basificaron ya no me mandaron a esta misma zona, sino que me mandaron para esta zona de Jacala”<sup>83</sup>*

En este sentido el profesor Gamaliel logró obtener la clave sin tener que pasar por todo lo que otros profesores de contrato han esperado para después de varios años de servicio obtener la clave. Este recorte muestra cómo el profesor Gamaliel

---

<sup>82</sup> ROTT280208 R.E. 01 pp. 3

<sup>83</sup> Op. Cit. pp. 5

ha experimentado sobre los logros al relacionarse con personas de la política, situación que ha sabido explotar en su práctica cotidiana en esta comunidad ya que también se ha valido de este importante recurso para gestionar en “pro” de la escuela y la comunidad.

*“yo no quería ser maestro, yo estaba estudiando para ingeniero pero por una situación familiar deserté y tuve que entrar a la normal superior, lo importante para mi era estudiar algo que permitiera trabajar y ganar dinero para apoyar a mi familia y pues ser maestro se gana poco pero uno tiene asegurado el futuro”<sup>84</sup>*

Como se puede apreciar la necesidad de tener un empleo seguro y poder apoyar en el ingreso económico familiar es uno de los motivos por los que el profesor Gamaliel decide ser profesor; lo que sin duda, aunado a su formación desde el seno familiar, su preparación profesional y su misma experiencia en la docencia, incide de manera significativa en su manera de ser y actuar en su práctica escolar cotidiana en la actualidad. Podemos observar cómo la elección de ser maestro, su formación inicial<sup>85</sup> (con perfil para trabajar en el nivel de secundarias) y permanente incide de manera determinante en la forma de ser y actuar al momento de llevar a cabo su práctica escolar cotidiana. La formación inicial es el momento en el que el sujeto se inserta en el proceso formativo determinado socialmente, por el que se asumirá un lugar profesional en la sociedad; es el momento de inicio de una formación que continuará a lo largo de su actividad profesional y que incidirá de manera determinante en todo el resto de sus actividades, sus posibilidades y su manera de ser”<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> ROTT 280208 R.E. 01 pp. 4.

<sup>85</sup> La formación inicial tiene que ver con la elección de una profesión y la preparación para ejercerla y dependiendo de la forma en que sea formado lo determinará en su ejercicio profesional, la formación permanente y el ejercicio profesional obliga al profesor a un proceso de actualización. Por lo que la práctica docente se convierte en un espacio de aprendizaje y formación permanente; véase a REYES, R. (1993) “La formación inicial del profesor de educación básica” En Revista cero en conducta Año 8 No. 3 México pp. 4-14

<sup>86</sup> Op. Cit. pp. 8

Es importante reconocer que además de la multiplicidad de funciones que implica laborar en una escuela unitaria, el profesor Gamaliel tiene necesidad de atender necesidades propias que de alguna manera inciden en su práctica diaria.

*”Profr. Gamaliel: Hay que buscarle para completar porque con el puro sueldo de maestro no alcanza, también me dedico a la compra venta de borregos, ya tengo clientes para entregar cada ocho días”.*<sup>87</sup>

El profesor Gamaliel tiene otra fuente de ingreso que le demanda tiempo después del horario escolar, pero que de alguna manera se refleja en la práctica cotidiano al no disponer del tiempo suficiente para organizar el trabajo en el aula; es importante reconocer que al decir profesor también hablamos de un sujeto que tiene la necesidad de buscar un trabajo extra que le permita obtener ingresos para equilibrar el gasto familiar.

El profesor Gamaliel llegó a laborar en esta zona escolar en agosto de 2002 quien es enviado a trabajar en una escuela de organización completa unigrado, solo esperó a concluir el ciclo escolar y a inicios del ciclo 2003-2004 pidió su cambio a una escuela de la misma zona de organización bidocente con el propósito de participar en el programa de arraigo (incentivo económico al docente por laborar en comunidades de marginación extrema) otorgado por el Programa para Abatir el Rezago Educativo PARE<sup>88</sup>; ya estando en esta comunidad el profesor empezó a relacionarse con los padres de familia, la gente de la comunidad, con la autoridades y posteriormente al iniciar el ciclo escolar 2007-2008 se cambia a la

---

<sup>87</sup> ROTT030308 R. E. 02 pp. 3

<sup>88</sup> Los objetivos de PARE proponían: Contribuir a prolongar la permanencia de los educandos del grupo de edad 6-14 en el sistema educativo, en poblaciones con índices altos en reprobación y deserción; Mejorar la preparación y motivación de los docentes de educación primaria, que laboran en los estados con mayor rezago educativo; y Fortalecer la organización y administración educativas.

Para lograr dichos objetivos, las acciones del PARE que se llevan a cabo desde 1991 se agrupan en los siguientes componentes: 01. Recursos didácticos para escuela de primaria general, indígena y cursos comunitarios; 02. Libros para escuelas de educación indígena; 03. Bibliotecas escolares; 04. Almacenes de distribución; 05. Capacitación y actualización docente; 06. Materiales de apoyo audiovisual; 07 Infraestructura y equipamiento de escuelas; 08. Supervisión escolar; 09. Incentivos al buen desempeño docente; 10. Mejoramiento del sistema de información; 11. Contribución de la evaluación al incremento de la calidad de la educación; y 12. Evaluación del impacto del programa.

escuela primaria “Leyes de Reforma” de organización unitaria.

*“Profr. Gamaliel: La verdad me gusta trabajar en las comunidades porque hay convivencia con la gente de la comunidad, como yo se algo de veterinaria me piden de favor que les inyecte sus animales, me gusta cómo que uno se enrola con la comunidad, con la gente, con los jóvenes en el deporte, por ejemplo después de que terminan las clases, por las tardes me buscan ya sea el comité de la escuela, las autoridades de la comunidad o los jóvenes para alguna solicitud, me han invitado a participar en la organización de los eventos que hay en la comunidad como fue la fiesta que acaba de pasar en enero, organizamos eventos deportivos, lo de las reinas, bueno creo que hay una buena relación con los padres de familia imagínese me dan la comida sin cobrarme nada, es un buen apoyo y yo correspondo apoyando en lo que puedo”.*<sup>89</sup>

Como se puede observar la gente de la comunidad tiene una percepción del maestro apóstol, mártir, misionero, educador social, interesado en la comunidad y sus necesidades educativas y asistenciales, haciendo que la gente tenga un cierto respeto y aprecio al trabajo del docente. El profesor esta conciente de ser el actor principal quien se siente comprometido con los habitantes en apoyarlos en mejorar la situación material tanto de la escuela como de la comunidad.

Es importante ver cómo en este contexto con determinadas características sociales, económicas y culturales de las comunidades rurales; la escuela es el eje en el que acuden tanto los padres de familia como las autoridades de la localidad en busca de apoyo a los diversos problemas por las que atraviesa cotidianamente; lo que ha permitido que el profesor Gamaliel haya logrado establecer buenas relaciones tanto con los padres de familia, la gente y autoridades de la localidad, de manera que lo buscan a cualquier hora, incluso

---

<sup>89</sup> ROTT 280208 R. E 01 pp. 14

dentro del horario escolar y él de manera amable atiende las necesidades de los habitantes.

*“Profr. Gamaliel. Los jóvenes vinieron porque van a ir al municipio de la Misión, a solicitar apoyo económico al presidente municipal, pero vinieron para preguntarme como llegar y qué decirle al presidente, porque ya se acerca la fiesta de la comunidad, es el 17 de enero pero como yo les digo, es mejor preparar las cosas con tiempo para que salgan bien, como yo les estoy apoyando pensamos en un programa cultural, traer una rondalla, un valet de danza, y si se puede una obra de teatro, pero para eso se necesita dinero”<sup>90</sup>*

El profesor Gamaliel además de cumplir con la función de docente director, el contexto le exige también cumplir con los roles de gestor, organizador y orientador, y sobre todo educador; ya que tanto los padres de familia, comité de la escuela, autoridades y jóvenes de la comunidad acuden a él en busca de apoyo y orientación; quien con agrado atiende a las necesidades de la comunidad.

Como se puede observar el profesor ejerce una diversidad de roles al vivir en la localidad; por lo que los padres de familia y alumnos suponen que detenta un saber superior al de ellos, situación que le da autoridad y status ante la comunidad; la autoridad ligada al rol que desempeña es un producto de las relaciones interpersonales<sup>91</sup> en el contexto que lleva a cabo su práctica docente.

*“Doña Lorenza: El profesor Gamaliel es uno de los mejores maestros que hemos tenido, fíjese nos ha apoyado en la organización de la fiesta de la comunidad, nos ayuda a hacer solicitudes y nos acompaña a ver a los señores de la presidencia y a los candidatos para pedirles cosas en beneficio de la escuela y también de la comunidad, es un buen maestro,*

---

<sup>90</sup> ROTT 251007 R. O. 04 pp.6

<sup>91</sup> POSTIC, Marcel “Estudio psicosociológico de la relación educativa” pp 68, en La relación Educativa. Madrid Nancea 1982

*porque otros llegan y solamente se dedican a dar clases, pero este maestro si nos a ayudado mucho, nos gustaría que se quedara más tiempo, pero sabemos que se quiere cambiar y que le vamos a ser se tiene que ir para estar cerca de su familia*<sup>92</sup>

Con esto vemos como en esta comunidad rural se reconoce la labor que el profesor realiza diariamente en las aulas, pero dan más importancia a las actividades de organización y de gestión que el profesor realiza, sigue arraigado en los habitantes el ideal de profesor de la escuela rural mexicana<sup>93</sup>, lo valoran al grado de ofrecerle la comida sin cobrarle un solo peso; en este medio el profesor tiene la posibilidad de convivir con los habitantes de la localidad, relacionarse y apoyarlos en sus problemáticas, ha logrado encarnar en la comunidad.

Podemos apreciar cómo el estilo de liderazgo que ejerce el profesor Gamaliel en la comunidad se convierte en una cuestión de habilidad política: los directores son actores estratégicos que adoptan estilos o aspectos particulares de si mismos a fin de dominar la organización; donde la influencia interpersonal, las negociaciones entre el profesor y los padres de de familia cobran importancia en el trabajo docente (los padres apoyan con la alimentación al profesor y éste corresponde organizando eventos deportivos, culturales y haciendo gestión ); en el estilo interpersonal, el control se logra mediante la movilización simbólica del apoyo<sup>94</sup>. Por las mismas condiciones y necesidades de la escuela el rol del director como líder es fundamental.

---

<sup>92</sup> ROTT 040209 R. E. 04 pp. 6

<sup>93</sup> En esa época, el profesor participaba en casi todas las actividades de la comunidad, pues aparte de que era uno de los pocos que sabía leer y escribir y tenía una mediana idea de lo que pasaba en el resto del país, también se veía obligado a vivir ahí. Se trabajaba con los analfabetas adultos, se preparaba a la población, con técnicas y conocimientos acordes a la época y a los lugares, para que realizaran sus actividades agropecuarias. Se enseñaban los rudimentos de higiene suficientes para cuidar la salud y se enseñaba a las mujeres el bordado y el tejido. Todo esto sucedía una vez que las misiones se habían ido de la población, pero dejaban establecidas las tareas por atender. Y así, quedaba el maestro solo para hacer todo lo que pudiera.

<sup>94</sup> BALL, Stephen. (1987) "La dirección: oposición y control" en **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y ciencia pp. 127-151

El liderazgo que ejerce el profesor le posibilita algunas situaciones como adecuar el horario y calendario escolar (entrar tarde, salir temprano o no trabajar determinado día), como parte de la cotidianidad del trabajo del docente multigrado; Los padres de familia ven al profesor como el que tiene el conocimiento, el que sabe más, por lo tanto no cuestionan las decisiones que toma sobre las actividades escolares, no le cuestionen porqué en ocasiones no trabaja cierto día de la semana, mucho menos sobre su forma de enseñar; aunque también tiene que ver con las expectativas de los padres de familia que solo les interesa que sus hijos aprendan a leer, escribir y hacer cuentas.

El nivel de aspiraciones de los individuos está determinado por sus expectativas, pues tanto los ideales como la acción de un individuo dependen al grupo al que pertenecen y de las metas y expectativas de aquel grupo<sup>95</sup>; aunque en la actualidad los alumnos ya salen a la comunidad más cercana a estudiar la telesecundaria, obligados por los padres porque reciben un incentivo económico (beca educativa del programa oportunidades). Se cuenta que anteriormente eran contados los alumnos que por su propia voluntad salían a estudiar la secundaria, pero siguen con la misma mentalidad, después de terminar la secundaria los jóvenes se van a los Estados Unidos y las mujeres salen a en busca de empleos domésticos en la cabecera municipal o se casan a corta edad.

Es de suponerse que la principal actividad del profesor en el aula es la enseñanza de los contenidos establecidos en el plan y programas de estudio, sin embargo al observar el trabajo cotidiano del profesor Gamaliel me percaté que dentro del horario escolar el docente dedica tiempo para otras actividades relacionadas indirectamente con la enseñanza como el aseo del salón, la atención a los padres de familia que acuden al aula por diversos motivos; el comité de la escuela y autoridades de la comunidad que acuden en busca de orientación o

---

<sup>95</sup> BOURDIEU, Pierre (1986) "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", 103-129. En Leonardo, Patricia de (comp.) La nueva sociología de la educación. SEP-El Caballito, México.

apoyo para la gestión o la elaboración de solicitudes, y muchas actividades más que restan tiempo real de enseñanza con los alumnos.

*“Profr. Gamaliel: Profe, buenos días (en un tono amable, al tiempo que me extiende la mano para el saludo, yo correspondía al saludo, mientras el profesor continuaba), fíjese que fuimos a jacala, nos mando llamar el candidato del “PRI” (Partido Revolucionario Institucional), ya nos resolvió una solicitud que le hicimos, nos van a dar unas despensas por lo de las votaciones del próximo domingo 17 de febrero, nos van a dar también un millar de block para la capilla; (se le reflejaba en el rostro un emoción y gusto por lo que habían logrado para la comunidad), ya le mandé decir al delegado que venga más tarde para ponernos de acuerdo como repartir las despensas y comentarle del trabajo que hay que hacer con la gente; pero pásele profe, ya se hizo un poco tarde”.<sup>96</sup>*

Como puede advertirse, el profesor Gamaliel también se ha involucrado en la política del municipio aprovechando los momentos coyunturales de las candidaturas para obtener alguna mejora para la escuela o comunidad, aunque también se juegan intereses personales, ya que fue una de las vías como pudo negociar su clave como docente y en este momento le interesa un cambio de adscripción hacia su lugar de origen; También es miembro de la delegación sindical por lo que la multiplicidad de actividades que realiza el profesor en este contexto se refleja en destinar poco tiempo para la preparación de las actividades escolares con los alumnos y no dispone del tiempo suficiente para organizar el trabajo escolar; se observa prioridad de gestión sobre los procesos pedagógicos.

La gestión sobre los procesos pedagógicos se refleja al restar tiempo a las actividades escolares, no hacer una planeación sistemáticas del trabajo en el aula, se obvia la propuesta pedagógica para los grupos multigrado. Al dedicar más tiempo a otras actividades no propias al proceso pedagógico en esta escuela se

---

<sup>96</sup> ROTT151107 R.O. 14 pp. 1,2

reduce el tiempo real de enseñanza, ya que el docente tanto sale por las mañanas con alguna persona del comité de padres de familia, con el delegado de la comunidad o con padres de familia a hacer gestión, lo que ocasiona entrar después del horario escolar, lo buscan a cualquier hora del día y sale antes de la jornada escolar, o bien puede suspender labores para solucionar asuntos de carácter personal, se nota prioridad a las dimensiones social-interpersonal, y un descuido a la dimensión didáctica.

*“Profr. Gamaliel: Niños, el día lunes no hay clases porque el calendario escolar marca suspensión por el 5 de febrero día de la Constitución Mexicano y el día martes tengo cita con el médico en el ISSSTE en Pachuca, pero como tuve un problema con mi pago retuvieron mi cheque en Pachuca, el día miércoles tengo que hacer trámites para que me paguen, entonces hay clases hasta el día jueves, luego voy a hablar con sus papás o mamás para explicarles el porqué de estos días sin clases y hoy ya solo les voy a poner la tarea porque tengo que terminar de corregir unos papeles (levanta el fólder con la documentación) que me regresaron y hoy mismo debo de entregarlos”<sup>97</sup>*

En este caso el profesor ha logrado ganarse la confianza de los padres de familia, por lo que no cuestionan su actuar en el aula, puede faltar uno o dos días sin que nadie le pida explicaciones de sus actos, solo basta con avisar a los alumnos que hay suspensión de labores. El profesor Gamaliel se ha adaptado a las condiciones que exige el contexto inmediato, ha sabido estar bien con la gente, dando un mayor peso a las actividades de gestión sobre las tareas escolares.

En esta escuela unitaria el profesor Gamaliel realiza una multiplicidad de actividades como parte inherente al trabajo docente que van desde indicar la hora de entrada, salida, vigilar a los alumnos a la hora del recreo, registrar diariamente la asistencia de los alumnos, revisión de la higiene personal, el aseo del aula,

---

<sup>97</sup> ROTT 010208 R.O. 12 pp. 12

atender las diferentes necesidades de los padres de familia como: dar a conocer el avance de los alumnos, elaborar solicitudes, salir con ellos a gestionar, organizar eventos deportivos y culturales tanto en la escuela como en la comunidad que rebasan la función de enseñanza, además de llevar la administración escolar.

#### **1.4 “Hay que entregar documentación”: multiplicidad de funciones del maestro multigrado.**

El trabajo del docente multigrado se construye en la cotidianidad escolar, se define mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen de manera central las condiciones materiales y específicas de la escuela y las relaciones con padres de familia y miembros de la comunidad, en combinación con la manera en que el profesor-director en turno organiza las actividades escolares. De esta combinación surgen una serie de necesidades y prioridades que devienen en tareas para el profesor Gamaliel, las cuales abarca tanto las de enseñanza y extraenseñanza.

Dichas necesidades y prioridades comprenden actividades necesarias para mantener las relaciones con la comunidad y la supervisión escolar, donde la relación de la escuela con la supervisión impone de entrada obligaciones y actividades como recibir, requisitar y entregar documentación oficial (registro de calificaciones, inscripción y reinscripción de alumnos, inventario de los bienes escolares, etc.) reporte de la cooperativa y parcela escolar aunque no se trabaje, los concursos y eventos deportivos, entre otras exigencias que se traducen en tareas para el profesor, agregando además las actividades de gestión para la escuela y comunidad. Con el cumplimiento de las exigencias mencionadas el profesor se juega su presencia ante los padres de familia y el supervisor escolar. En cuanto a lo administrativo, constantemente es llamado para recibir indicaciones sobre llenado de documentos, participación en concursos y eventos deportivos organizados en la zona escolar ya que en alguna ocasión a cada escuela le corresponde ser sede de algún evento.

*“Tomás: ¿Cómo les fue en el evento?”*

*Profesor Gamaliel: Bien, solo una escuela no nos visito por la lejanía en que esta ubicada, es un poco difícil que trasladen a los niños hasta acá, además que no tienen el número de niños suficientes para armar equipo de básquet y fútbol, pero en lo que cabe estuvo bien, los padres de familia apoyaron en todo y prepararon comida para todos los que asistieron al evento; también nos ganamos un primer lugar en doscientos metros, Mónica de sexto grado, ahora tendremos que trabajar duro para la siguiente etapa, la regional que va a ser dentro de un mes”<sup>98</sup>*

En el caso de esta escuela unitaria cuando algún alumno pasa a la siguiente etapa (de sector), el maestro lo acompaña aunque solo sea un participante, lo que ocasiona la suspensión de labores para toda la escuela; de manera que los entrenamientos pueden ser de una o varias semanas dependiendo de la importancia de la participación; además que por acuerdos de zona todas las escuelas deben participar en los eventos organizados por la misma. Los eventos deportivos y concursos que se organizan en la zona escolar, representa para el profesor Gamaliel mucha actividad y presión por parte del por dar una buena presentación, una buena imagen de su escuela que le dará reconocimiento ante el supervisor y ante las demás escuelas de la zona escolar

Por lo tanto, el trabajo del profesor Gamaliel en esta escuela unitaria se compone de la tarea de enseñanza (tratamiento de contenidos curriculares), así como de un conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostenimiento y funcionamiento de la escuela, estas actividades no propias de la transmisión de contenidos curriculares denominadas actividades de extraenseñanza. Esta multiplicidad de actividades que el profesor realiza al vivir y convivir con los habitantes de la comunidad como parte de su trabajo escolar, se convierte en uno de los espacios más importantes de la práctica cotidiana del docente, a través de estas relaciones estrechas entre habitantes y el profesor multigrado convocados

---

<sup>98</sup> ROTT181007 R. O. 03 pp. 2

por la participación en la escuela en eventos deportivos y/o culturales en los que se proyecta la comunidad y la escuela, sirven al mismo tiempo al docente afianzar su imagen de buen maestro.

El docente multigrado asume la responsabilidad de apoyar a programas y campañas promovidas por instituciones como el DIF municipal, el sector salud, y otras dependencias del estado, quienes consideran a los maestros como idóneos para estas tareas por la relación que tienen con la población y porque su participación abate los costos de cualquier campaña o plan gubernamental<sup>99</sup>; este tipo de actividades que se adjudica al docente multigrado distraen el trabajo en el aula; entre las múltiples campañas o programas destacan las actividades solicitadas por el DIF municipal de tomar el peso y talla de los alumnos, campañas de salud, higiene, colecta para el teletón, para la cruz roja, campaña de reforestación y otras actividades extraescolares que el profesor realiza en el horario escolar, otras implican horas adicionales a la jornada diaria, pero el profesor debe cumplir con estas actividades de lo contrario es sancionado por la autoridad superior.

En lo referente a la situación administrativa, esta escuela desempeña todas las funciones inherentes a cualquier centro de trabajo perteneciente al Sistema Educativo Nacional: Rendir informaciones estadísticas constantemente, participar en concursos institucionales, manejar y entregar oportunamente diversa documentación oficial, cumplir con los requisitos de certificación y acreditación de los alumnos, etc.; esta situación obliga al docente a separarse constantemente del trato académico con los niños, ya sea para el llenado de documentación requerida o bien para su entrega en las instituciones correspondientes. La función administrativa rebasa la función pedagógica.

---

<sup>99</sup>AGUILAR, Hernández Citlali. “El trabajo extraenseñanza” en El trabajo de los maestros una construcción cotidiana. Tesis DIE pp. 28

*“Profr. Gamaliel: Buenos días profe, siéntese ya vamos a empezar, pero sabe que (si, le contesté), hoy tengo que entregar un croquis de la escuela y llenar un formato para INEGI, son datos de la escuela, lo entregué desde hace como quince días pero me lo regresaron para corregir, ayer me lo mandaron de la supervisión con un padre de familia y hasta hoy por la mañana me lo dio, por eso apenas lo voy a corregir, así que hoy vamos a salir temprano para que me de tiempo de ir a entregarlo, yo creo que voy despedir a los niños a los once”<sup>100</sup>*

Estas son tareas que se le asigna al maestro institucionalmente, es decir, a través de la norma oficial que prescribe la Secretaría de Educación. Sin embargo, dentro de esta oficialidad no se especifica el tiempo que el maestro deberá destinar para la realización de dichas tareas, propiciando que el docente busque espacio y tiempo dentro de su jornada escolar o fuera de ella para cumplir con dichas demandas institucionales. Entregar la documentación oficial a la supervisión escolar en tiempo y forma es una de las obligaciones que tiene el profesor y que representa trabajo adicional después del horario escolar o inclusive en ocasiones requisita la documentación mientras los alumnos realizan actividades escolares.

Como ya se ha mencionado, históricamente en las comunidades ven al profesor como la persona más preparada con más conocimientos sobre la gestión y trámites administrativos, por lo que acuden a la escuela padres de familia, representantes de los distintos comités y autoridades de la comunidad en busca de apoyo y orientación de sus diversas problemáticas y necesidades por las que cotidianamente atraviesan en la localidad; por lo descrito anteriormente observamos que para el profesor Gamaliel el trabajo extraenseñanza que realiza en su práctica cotidiana en la escuela y comunidad no le representa carga o trabajo extra, al contrario las realiza con gusto y compromiso, lo que le permite situarse con la gente y los habitantes de la localidad como un buen docente al dar prioridad a estas actividades de extraenseñanza y de gestión por encima del

---

<sup>100</sup> ROTT010202 R.O. 12 PP. 02

proceso pedagógico con los alumnos. Las relaciones sociales identificadas en esta localidad, en relación a la función del docente en el medio rural hacen recordar la mística de servicio del profesor hacia la comunidad, imagen que parece imperecedera de la época de la escuela rural mexicana.

El docente se va haciendo maestro en la práctica porque al momento de ingresar al servicio docente enfrenta una infinidad de dificultades no previstas en la normal, como atender de manera simultánea a más de un grupo. “se afirma que hay poca relación entre lo que el maestro recibe en su formación profesional y las exigencias del trabajo real en las aulas”<sup>101</sup>. Este hecho reitera que los maestros se forman en las escuelas en que trabajan. Ya que frecuentemente se dice que el maestro se hace realmente en la práctica, que la experiencia es muy importante para mejorar la práctica diaria, “se afirma que hay poca relación entre lo que el maestro recibe en su formación profesional y las exigencias del trabajo real en las aulas”<sup>102</sup>, esto sucede generalmente con los docentes que se inician en la docencia; notándose más en los profesores que son enviados a los medios rurales, que no reciben una formación previa para enfrentar las situaciones adversas del medio rural o indígena, además de trabajar con más de un grupo de manera simultánea.

Lo descrito en este capítulo nos permite suponer que el maestro es a la vez sujeto, es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias, para hacer frente cotidianamente a las exigencias concretas que se le presentan en su trabajo cotidiano<sup>103</sup>; donde el maestro en gran medida se forma así mismo al encontrarle solución a sus numerosos problemas cotidianos en el quehacer de su práctica docente.

---

<sup>101</sup> ROCKWELL, Elsie, en Antología “Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente” pp. 17. Secretaría de Educación pública. Ediciones el Caballito

<sup>102</sup> Op. Cit. pp 17

<sup>103</sup> Op. Cit pp. 9

En este caso, es posible observar cómo a partir del imaginario instalado en la comunidad, sobre la escuela rural y sobre la función social de lo que significa ser un buen docente en este medio, el profesor Gamaliel se ha apropiado de una forma de ser en el ejercicio de su profesión. Podemos identificar, como a partir de su tránsito por varias escuelas multigrado y su ejercicio actual en esta comunidad, le permite desarrollar activa y comprometidamente actividades de gestión y extraenseñanza por encima de actividades propiamente pedagógicas. Se obvia particularmente la planeación de contenidos para la atención simultánea en varios grados, actividad sustantiva en esta modalidad, el tratamiento de contenidos se “articula” a los libros de texto y guías comerciales y enfatiza la evaluación como un mecanismo de control para el logro de mejores resultados.

El profesor Gamaliel al vivir en la comunidad realiza una multiplicidad de actividades, desde atender al grupo, lo relacionado a la administración, organizar, gestionar, ser miembro de la delegación sindical de la zona, participar en la política municipal y sobre todo ser líder en la comunidad, aunado al interés personal que tiene por desarrollar actividades económicas en la comunidad local y en localidades circunvecinas. Sin embargo, el docente se ve en la necesidad de cumplir con la función pedagógica y/o didáctica, para lo cual utiliza determinadas estrategias para poder cumplir con ella.

Es importante tomar en cuenta que la experiencia escolar cotidiana va formando al docente de acuerdo a las expectativas y exigencias del contexto y los propios intereses del profesor; donde las características materiales de la escuela y la comunidad son determinantes fundamentales del trabajo docente; observándose una distancia entre el currículum prescrito y el de la realidad cotidiana: Ya que institucionalmente se maneja un modelo de maestro, por ejemplo la tarea que define al docente es la enseñanza dentro del aula, pero en la práctica la propia organización de la institución y las actividades que demandan los mismo padres de familia imponen algo diferente, de manera que en el contexto formativo real el profesor Gamaliel asume otros roles como docente, gestor, organizador,

orientador que le permiten sobrevivir y estar bien con los padres de familia y con la supervisión escolar.

Tal como logré reconstruir en los dos siguientes capítulos, la función de enseñanza del maestro Gamaliel está caracterizada por la utilización del libro de texto como eje central de la actividad didáctica. En esta convergen una serie de actividades que tienen como referente inmediato el planteamiento prescriptivo tanto del libro de texto como de la guía didáctica, en el afán de trabajar y agotar el tratamiento de los contenidos para cada grado. Bajo esta lógica, trata de compensar los contenidos no trabajados en el aula por medio de las tareas que los niños realizan en el hogar con el apoyo de los padres de familia.

## CAPITULO II

### **LOS ELEMENTOS “ARTICULADORES” EN LA ENSEÑANZA MULTIGRADO: EL LIBRO DE TEXTO Y LAS TAREAS**

La intención del presente capítulo es reconstruir cómo el profesor Gamaliel y los alumnos del grupo multigrado participan en la constitución de la situación escolar desde lo que ocurre cotidianamente en el aula multigrado. Puede observarse en este espacio microsocioal cómo el docente y los alumnos reconstruyen el conocimiento propuesto en el currículum oficial en la complejidad de la atención a grados diferenciados. Nos encontramos en un espacio donde prevalecen distintos intereses y necesidades educativas, lo que genera nuevos significados y sentidos a las actividades cotidianas escolares.

Al reconocer el trabajo didáctico que realiza el profesor Gamaliel identifiqué por parte del docente acciones de dictado, de lectura comentada, de resolución de ejercicios en los libros de texto y en la guía didáctica; éstos últimos en la perspectiva de “articular los contenidos” para dar atención a varios grupos de manera simultánea. Dicha definición de la tarea escolar es posible comprenderla al considerar la trayectoria profesional del profesor Gamaliel quien afirma haberse desempeñado en escuelas multigrado por muchos años, en conocer la metodología propuesta para trabajar en esta modalidad y en la atención que presta a las demandas de gestión y apoyo hacia la comunidad. Sus concepciones sobre lo que significa ser docente multigrado se manifiesta en su interés por prestar mayor atención a las demandas y necesidades de la comunidad, en detrimento de los procesos pedagógicos los cuales desarrolla en la inmediatez de su práctica, sin soportarlos en procesos de planeación que en grupos multigrado es fundamental.

El docente multigrado atiende diversas funciones entre la que destaca la atención a actividades de extraenseñanza como se advirtió en el primer capítulo por

encima de la actividad propiamente pedagógica. Este desequilibrio le implica realizar una serie de ajustes a las actividades y tareas académicas en la que busca estrategias para agotar los contenidos escolares no abordados en el horario escolar; realiza ajustes al calendario oficial y al horario escolar, lo que permite la entrada más tarde o más temprano, según sea necesario; da prioridad a las asignaturas de español y matemáticas, al ser estas las de mayor carga curricular en el programa, además de considerar que dadas las expectativas de los padres de familia sobre la escuela, a éstos les interesa que sus hijos aprendan a leer y escribir y hacer cuentas.

El profesor Gamaliel recurre a extensas tareas como una manera de abordar los contenidos no trabajados en el horario normal de la jornada escolar. La tarea es utilizada como una estrategia para terminar con la programación de contenidos prevista en la dosificación comercial que utiliza. Pude observar que se dejan extensas tareas principalmente cuando se suspenden actividades escolares y en los constantes ajustes al horario. Los motivos para tales adecuaciones en el tiempo son diversos: por asistir a reuniones sindicales, elaboración y entrega de documentación a la supervisión escolar, por su participación en los juegos magisteriales, participación en concursos a nivel zona escolar, gestión sobre diversos asuntos para la escuela y/o comunidad o para solucionar asuntos de carácter personal. La actividad simultánea que desarrolla sobre su función de docente y de director comisionado en la escuela multigrado, le demanda la atención a actividades de extraenseñanza, las cuales parecen absorber la mayor parte de su tiempo.

En esta dinámica de ajustes al tiempo, de obviar la propuesta metodológica de grupos multigrados y en la necesidad de cubrir el programa, el libro de texto y la guía didáctica son utilizados como apoyos didácticos permanentes tanto para la enseñanza como para las tareas que los niños realizan en su hogar. Si bien es cierto que los libros de texto son un gran recurso didáctico con que cuenta el maestro para llevar a cabo su quehacer cotidiano pero “no tienen la finalidad

directiva, ni es su pretensión indicar a los profesores, de manera rígida e inflexible lo que tienen que hacer en cada clase o en el desarrollo de cada tema. El contenido del libro y su presentación parten de reconocer la creatividad del maestro y la existencia de múltiples métodos y estilos de trabajo docente”<sup>104</sup>

El profesor Gamaliel discursa organizar el trabajo en el aula por medio de una articulación de contenidos por asignatura. Sin embargo, al documentar su trabajo identifico una articulación ficticia, a partir de lo que plantea la propuesta educativa Multigrado 2005. Ésta ofrece una organización de contenidos comunes por ciclos o niveles: primer ciclo; 1º y 2º grados, segundo ciclo 3º y 4º grados; tercer ciclo, 5º y 6º grados, que lleva a los docentes a planear por tema común para todo el grupo, para después diferenciar actividades por ciclo y/o grado, con la cual se respeta el nivel de complejidad que requieren los alumnos. Pude observar que el docente toma como punto de partida en el tratamiento de contenidos la secuencia de las lecciones del libro de texto, obviando las sugerencias didácticas y metodológicas del modelo educativo para la atención en escuelas multigrado del país.

Dicha propuesta sugiere abordar los contenidos reorganizando las lecciones de los libros de texto de manera que en cada grado se trabaje el mismo contenido, esto implica que el profesor al momento de realizar la planificación didáctica tome en cuenta que en un grupo multigrado las lecciones del libro de texto no obedecerán a una secuencia lineal, pues la propuesta de trabajar por medio de un tema común rompe con ésta. Sin embargo a pesar que el profesor Gamaliel en su discurso tiene presente esta situación, en sus prácticas de enseñanza se observa lo contrario pues aborda el libro de texto como si estuviera trabajado en atención a un solo grado; en cada asignatura considera la secuencia de actividades

---

<sup>104</sup> SEP libro del maestro, Geografía cuarto grado, Editorial trillas, México 1994 pp. 8. Esta recomendación aparece en los libros para el maestro de cada asignatura en cada grado, donde se comenta que el libro de texto es un material complementario que ayuda al profesor a organizar la clases porque contiene los elementos básicos para apoyar el proceso de construcción de los alumnos y que puede utilizarse al inicio o al término de cada contenido, pero no debe ser el punto único recurso utilizado para el tratamiento de contenidos.

propuesta en los libros de texto lo que da lugar a una ficticia articulación de los contenidos programáticos.

## **2.1. El grupo multigrado**

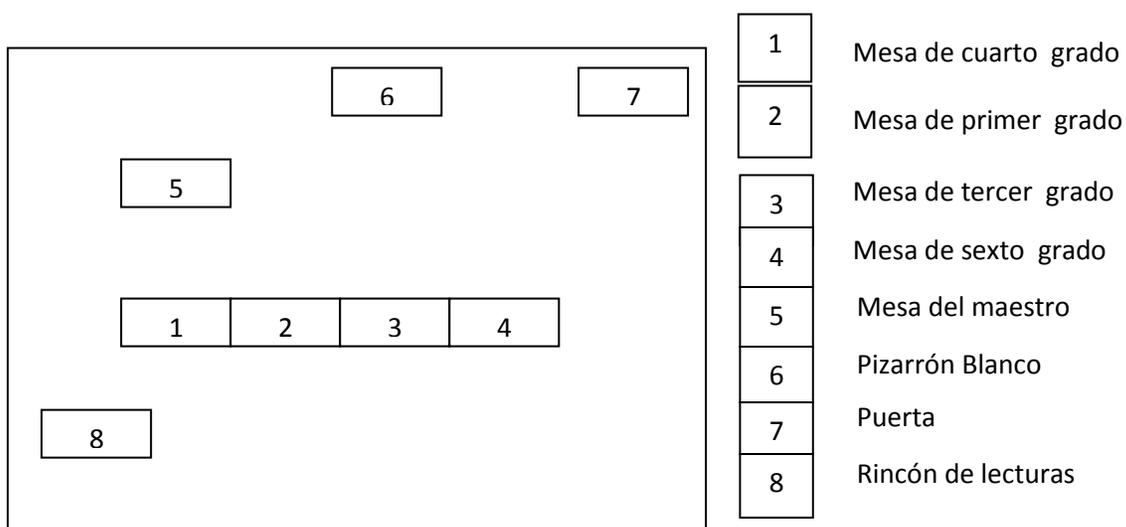
En esta escuela primaria rural la jornada escolar inicia a las 9:00 horas de la mañana y culmina a las 14:00 horas. Los niños antes de entrar a clases se forman en filas por grados en la cancha de la escuela; este momento es utilizado por el profesor Gamaliel para dar indicaciones sobre el comportamiento en el aula, e invariablemente hace una revisión de la higiene personal, el profesor va pasando a cada una de las filas a revisar manos y uñas en niños y niñas, el cabello en los niños; los alumnos que van con la cara o las manos sucias por indicaciones del profesor se lavan antes de entrar al aula.

Esta aula multigrado el grupo se conforma por 14 alumnos, de los cuales 10 son mujeres y 4 cuatro hombres. En primer grado hay 4 alumnos; en segundo grado no hubo inscripción; el tercer grado lo constituyen 2 niñas; en cuarto grado 4 niños, en quinto grado no hubo inscripción y en sexto grado 4 alumnos. Los niños que integran el grupo multigrado tienen entre seis y catorce años de edad, la mayoría proviene de familias humildes y de escasos recursos económicos, pareciera que no acostumbran el baño diario porque se observa muestras de polvo y sudor en la cara y cuello, cuando van con el cabello largo es el mismo docente quien se los corta.

Los niños se caracterizan por ser activos, dinámicos y participativos, pues cuando el profesor Gamaliel los cuestiona sobre el contenido del tema, éstos siempre se muestran con entusiasmo al participar. Los días lunes los alumnos van uniformados: niños con camisa blanca de manga corta y pantalón azul marino y las niñas llevan blusa blanca con cuello redondo y falda azul marino, los días jueves llevan uniforme deportivo que consta de pants azul marino y playera blanca para ambos sexos, el resto de la semana los niños van vestidos con ropa de

diario, no van uniformados; con los honores a la bandera inician las actividades de la semana.

Diariamente al entrar al aula los niños se sientan por grados alrededor de una mesa de madera con sillas individuales, cada uno toma su lugar y empiezan a sacar sus útiles escolares para colocarlos sobre la mesa y se disponen a esperar las indicaciones del profesor. El mobiliario dentro del aula se encuentra distribuido de la siguiente manera:



Es común ver que el espacio se encuentra ordenado como la mayoría de las aulas del país por un pizarrón en la pared frente a las cuatro mesas de trabajo de los niños; a un lado del pizarrón frente a los niños esta la mesa individual del profesor Gamaliel diferenciándose espacialmente de los alumnos.

El aula tiene suficiente espacio para que los alumnos realicen sus actividades escolares ya que mide 8 metros de ancho por 6 de largo aproximadamente y tiene buena iluminación. Por lo que pude observar en el trabajo de campo, el ordenamiento del mobiliario y su distribución espacial es fijo; los niños de un mismo grado invariablemente se sientan alrededor de una misma mesa en la que

desarrollan actividades denominadas por el docente como de equipo, aunque éstas sean realizadas en forma individual.

## **2.2 I tratamiento de los contenidos en el aula**

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje encuentran su punto de articulación en los contenidos que se habrán de trabajar en cada una de las asignaturas escolares. La práctica de enseñanza del profesor Gamaliel se expresa a través de la secuencia de actividades y en las estrategias didácticas utilizadas para que los alumnos aprendan.

En esta relación docente-alumnos uno de los elementos más importantes es el contenido que en ella transmite. El contenido entendido como “ todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos”<sup>105</sup>. Esta noción de contenido nos remite necesariamente al conocimiento que el docente debe poseer sobre los aprendizajes a lograr en cada ciclo escolar en las escuelas unigrado. Para la modalidad de atención en escuelas multigrado, tal conocimiento resulta fundamental, al considerar que en éstas se trabaja con la propuesta metodológica de integración de contenidos.

Tyler Ralph W. Plantea que al elaborar o diseñar las actividades de aprendizaje es importante satisfacer el criterio principal de: continuidad, secuencia e integración<sup>106</sup>. La primera se refiere a la organización vertical de contenidos de asignaturas entre cada grado sobre las prácticas continuas de un contenido en distintas lecciones del curso. La continuidad aparece como el principal factor de

---

<sup>105</sup> GIMENO, Sacristán., Pérez Ángel. “¿Qué son los contenidos de la enseñanza” en Comprender y transformar la enseñanza, EDICIONES MORATA, S. L.

<sup>106</sup> TYLER Ralph (1982) “Capítulo III Cómo organizar actividades para un aprendizaje efectivo”. En Principios Básicos del currículum, pp. 85-127, Troquel, Buenos Aires.

una organización vertical efectiva. La secuencia se relaciona con la continuidad, pero va más lejos, es un desarrollo progresivo que enfatiza que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avanza en ancho y en profundidad de las materias que abarca; comprende la previsión de contenidos cada vez más complejos y mayor profundidad de análisis cada grado escolar. La integración se refiere a la relación horizontal de actividades del currículo, tal organización ayudará al alumno a lograr un concepto unificado y lo pueda aplicar a situaciones reales de su vida diaria de manera que no sea un conocimiento aislado.

Para organizar las clases los maestros de escuelas multigrado requieren emplear los mismos materiales elaborados para las escuelas unigrado: libros de texto gratuitos, libros para el maestro y ficheros de actividades didácticas, donde los contenidos por asignatura están organizados como un proceso gradual y sistemático con su respectivo nivel de complejidad en cada grado de la educación primaria; lo que demanda al docente multigrado organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas y grados; por lo que para apoyar la organización del trabajo docente en ese contexto se ha puesto en práctica la Propuesta educativa Multigrado 2005, que propone un tratamiento de contenidos mediante tema común y actividades diferenciadas por ciclo y/o grado.

Es importante tomar en cuenta que a partir de las concepciones que el maestro tiene sobre la educación, sobre el valor de los contenidos, sobre la percepción de las necesidades de los alumnos y sobre sus condiciones de trabajo, será que realice la interpretación del currículo; llegando de esta manera a juzgar el contenido y a tomar decisiones sobre el mismo en función de su propia cultura, de sus ponderaciones personales, así como de sus actitudes hacia la enseñanza.

### **2.2.1 “Vamos a trabajar todos en español”. Misma asignatura contenido diferente**

Atender simultáneamente a niños y niñas de diferentes grados requiere que el profesor organice el espacio y el tiempo de enseñanza, así como articular los contenidos de las diferentes asignaturas y grados, como se sugiere en la Propuesta Educativa multigrado 2005, que actualmente es el modelo educativo para todas las escuelas multigrado del país.

El profesor Gamaliel opta por organizar la tarea escolar utilizando dosificaciones comerciales y organizar las actividades en base a la secuencia de los libros de texto; tal organización rompe drásticamente con el planteamiento de la Propuesta Educativa Multigrado, que sugiere organizar el trabajo escolar mediante el tratamiento de un tema común con actividades diferenciadas por ciclo y/o grado.

La lógica de organización del trabajo en el aula difiere al planteado en la Propuesta Educativa Multigrado, ya que al momento de abordar los contenidos, para el profesor lo común es trabajar con una misma asignatura para todo el grupo pero el contenido en cada grado es diferente al seguir la secuencia de las lecciones del libro de texto; explica por grados las actividades que tienen que realizar los niños en el libro o en la guía didáctica, pasando de mesa en mesa, pues el grupo está organizado de tal manera que los niños se sientan por grados alrededor de una mesa.

El profesor Gamaliel, aun cuando su lugar privilegiado se distingue por estar frente a los niños, es común que en los momentos de explicación de algún tema o dictado lo haga de pie, frente al grupo o desplazándose entre las mesas para que éstos le pongan atención y al mismo tiempo revisa que hagan bien las actividades; ocupa el escritorio cuando califica los trabajos realizados por los alumnos.

*“Al terminar de revisar la tarea el profesor se levantó y se paró frente a los niños, les dice de manera amable.*

*Profr. Gamaliel: Hijos, vamos a iniciar con español, por favor sentaditos y sin hacer escándalo*

*El profesor camina hacia donde están los niños de primer grado, se recarga sobre la mesa, y les dice a los niños de primero.*

*Profr. Gamaliel: Ustedes van a trabajar con su libro del perrito (denominación que se le da al libro de español lecturas), miren van a buscar palabras que empiecen con la letra de casa y con la de pan, y la escriben en su cuaderno. (El profesor escribe las letras C y P en los cuadernos de los niños quienes sacan el libro del perrito lo abren y empiezan a buscar palabras con las letras indicadas)*

*El profesor se levanta (estaba recargado sobre la mesa), en unos pasos llega a la mesa de las dos niñas de tercero, les dice.*

*Profr. Gamaliel: Ustedes van a trabajar con adivinanzas en su libro de español ejercicios, sigue del tema que vimos ayer, (las niñas abren el libro buscan el ejercicio indicado, y se ponen a leer las adivinanzas.*

*El profesor camina a la mesa de los niños de cuarto y les dice)*

*Profr. Gamaliel: Ustedes van a leer la lección las aventuras de Lía y Joel en el libro de lecturas, también contestan en el libro de actividades el primer ejercicio de esta lección, igual contestan en su guía el primer ejercicio de esta lección, se apuran para que pasemos a matemáticas (el profesor sigue con la mesa donde están las niñas de sexto les dice)*

*Profr. Gamaliel: Acuérdense que ayer ya no contestaron las preguntas en el libro de español ejercicios sobre la brújula, trabajen con eso voy con sus compañeros pero luego vengo a calificarles”<sup>107</sup>*

Se puede apreciar cómo en la organización del trabajo en el aula, el profesor Gamaliel trabaja con una misma asignatura, solo que con un contenido diferente en cada grado; lo que genera poca atención del docente a los alumnos y un

---

<sup>107</sup> ROTT291007 R.O. 05 pp. 9

tratamiento superficial de contenidos al dar breves explicaciones sobre lo que deberán realizar los niños en cada grado. La enseñanza en el aula propicia relaciones con el conocimiento que no favorecen la producción cognoscitiva del sujeto, pues reducen su experiencia a la repetición y a la memorización<sup>108</sup>; mediante tales prácticas de enseñanza se propicia determinada relación del sujeto con el conocimiento que incapacita a los niños para producir y construir. El profesor se limita a dar instrucciones a los niños sobre lo que deberán de leer y contestar en el libro de texto.

La recuperación del trabajo del profesor Gamaliel nos muestra cómo la organización de las actividades a trabajar en el aula está basada fuertemente en los libros de texto de los alumnos, los cuales tienen instrucciones claras para la realización de los ejercicios que deben realizar en cada grado; regularmente el profesor inicia la explicación con los alumnos de primer grado y así hasta llegar a sexto grado. Cuando la lección es nueva el profesor se detiene en la mesa de los niños a dar una explicación más detallada y cuando el tema ya se ha iniciado en otra sesión solo hace un recordatorio del contenido y explica lo que deben de contestar en el libro de texto; cuando los niños terminan el ejercicio que realizan en el libro van con el maestro para que les revise o califique.

El profesor Gamaliel se ve en la necesidad de adaptarse al contenido que trabaja en cada uno de los grados, pues son explicaciones diferentes por ser contenidos distintos en cada mesa de trabajo; al estar dando explicación en alguna mesa es común escuchar *“maestro califíqueme, ya terminé”,* o *“¿qué quiere decir orientar?”*<sup>109</sup>, el profesor interrumpe un momento la explicación para poner un revisado en el cuaderno, libro del alumno; la guía didáctica o responder a la pregunta que le hacen los niños, además de estar atento en lo que ocurre en cada mesa, por ejemplo; *“¿qué pasó Miguel, ya terminaste?, escucho que estas*

---

<sup>108</sup> TOLEDO Hermosillo, María Eugenia y otras. “Integración de contenidos: una manera de poseer el conocimiento” pp. 100, en El traspaso escolar. Una mirada al aula desde el sujeto Pp. 101

<sup>109</sup> ROTT 061107 R. O. 06 pp. 5

*platicando con Saúl*<sup>110</sup>, así continúa con la explicación en las siguientes mesas de trabajo.

El docente fundamenta su lógica de articulación en relación a la misma asignatura en la cual considera la secuencia de las lecciones en el libro de texto para organizar las actividades escolares cotidianas, aunque trabajen en una misma asignatura el contenido en cada grado es diferente, por lo consiguiente el profesor obvia la utilización de la Propuesta Educativa Multigrado para organizar el trabajo en el aula, pues ésta ya trae organizados los contenidos por tema común en todos los grados y asignaturas, así como las páginas del libro de texto que abordan cada uno de los contenidos. Obviar tal propuesta tiene sus repercusiones ya que al trabajar contenidos diferentes ocasiona que el profesor Gamaliel de explicaciones rápidas y breves en cada mesa de trabajo y tiempos prolongados de espera entre un grado y otro para ser atendidos. Regularmente el trabajo está organizado para que los niños trabajen individualmente, el trabajo por equipo para la búsqueda de información, la investigación o ayuda entre compañeros de grupo se trabaja muy poco.

*“Profesor Gamaliel: La tarea se las califico en la hora de salida, voy a pasar a sus mesas a ponerles trabajo, saquen su libro de ciencias naturales todos. (Camina hacia donde están sentadas las niñas de sexto, se recarga sobre la mesa y les dice)*

*Profesor Gamaliel: Ustedes van a leer la lección “el carbono”, en su libro de ciencias naturales (las niñas abren su libro en la lección indicada) leen y luego hacen un resumen en su cuaderno sobre lo que consideren más importante de este tema luego lo comentamos, empiecen y acuérdense que el resumen es individual (El profesor se levanta, camina hacia la mesa de cuarto grado, llega con ellos, y les dice)*

*Profr. Gamaliel: Ustedes van a leer la lección 4 “La luz para ver”, en el libro de ciencias naturales, van a leer este texto y van subrayando con su lápiz*

---

<sup>110</sup> ROTT 081107 R. O. 07 pp. 11

*las ideas que crean más importantes para después hacer un resumen en su cuaderno luego vengo para que me digan que entendieron del tema y a calificarles.*

*El profesor se levanta y camina hacia la mesa de las dos niñas de tercero que permanecían en su lugar platicando en voz baja, con su libro de ciencias naturales sobre la mesa, al llegar con ellas se sienta en una silla que estaba desocupada y les dice:*

*Prof. Gamaliel: discúlpeme, pero ya estoy con ustedes (se dirige las niñas sonriente), miren ustedes van a leer la lección que sigue del libro de ciencias naturales de donde nos quedamos la semana pasada, ¿qué lección sigue Vanesa?, (la niña rápidamente abre el libro y busca la lección que le indicó el docente, al encontrarla le dice)*

*Vanesa: Es la lección del agua profe. (El profesor observa la lección y les dice)*

*Prof. Gamaliel: muy bien, ustedes la van a leer y en su cuaderno van a escribir lo que entiendan del tema del agua, aquí van a encontrar sobre la importancia del agua para la vida de los seres humanos, pero no se vale que escriban todo, sino las ideas más importantes. (El profesor se endereza (estaba recargado sobre la mesa) y camina a donde están sentados los niños de primer grado, quienes estaban platicando, de igual manera les explica lo que deberán contestar en el libro integrado)”<sup>111</sup>*

La dinámica de atención que establece el profesor con los alumnos, en algunas ocasiones es en orden ascendente de primero a sexto y en otras ocasiones es de orden descendente de sexto a primer grado; generalmente destina más tiempo a los alumnos del primer grado. Como se puede apreciar, en la enseñanza cotidiana de las asignaturas de Ciencias naturales, historia y geografía, es común que se reduzca a la lectura del tema, que se indique a los niños realicen ejercicios como resúmenes, cuestionarios, contesten ejercicios en el libro de texto o en la guía

---

<sup>111</sup> ROTT 061107 R. O. 06 pp. 3,4,5

didáctica; de esta manera los alumnos de manera individual al interactuar con el contenido del texto tienen la posibilidad de aprender a partir de los libros.

Se puede apreciar en el tratamiento de contenidos que una de las estrategias más privilegiadas por el profesor es la lectura y escritura de textos, ya sea al solicitar a los alumnos que contesten ejercicios en el libro y en el copiado de los mismos o en la elaboración de resúmenes; hace poco uso de los materiales didácticos que PARE<sup>112</sup> ha otorgado a las escuelas del medio rural multigrado; como láminas, mapas, el cuerpo humano; material que está amontonado en el local que es utilizado como bodega.

*“Profesor Gamaliel: ahora niños, sentaditos en su lugar vamos a trabajar todos en matemáticas hoy, no guarden su guía, por que la van a utilizar (los niños se acomodan en su silla, alguno tenían su guía en la mesa y los que la habían guardado la sacaron de su mochila).*

*El docente camina a la mesa de cuarto grado, le pide la guía a Esmeralda, la niña se la da, el profesor busca la página que van a contestar y les dice: Prof. Gamaliel: abran su guía, van a trabajar en matemáticas, van a contestar aquí (señala la página), solo tienen que poner palomita a la suma que este bien o tacha a la que este mal, para eso necesitan hacer las cuentas en su cuaderno (los niños obedecen y buscan la página indicada para contestar). El profesor los deja y camina a la mesa de tercero, les dice a los niños.*

*Prof. Gamaliel: ustedes van a contestar en su guía de matemáticas ejercicios sobre los números en notación desarrollada, acuérdense que ya hemos hecho ejercicios de estos con todo el grupo (Diana que ya había encontrado la página donde estaban los ejercicios le dice)*

*Diana: aquí profe (El docente observa donde la niña señala y contesta)*

---

<sup>112</sup> El componente 01 Recursos Didácticos, que forma parte del Programa para Abatir el Rezago educativo (PARE), tienen como uno de sus propósitos seleccionar y enviar diversos auxiliares, materiales y medios didácticos a las escuelas, tomando en cuenta las situaciones especiales de los docentes de primarias rurales; entre los materiales que ha enchivado PARE se encuentran por ejemplo: papelería, instrumentos musicales, láminas didácticas, juegos de mesa, máquina de escribir.

*Profr. Gamaliel: si ahí, fíjense, tienen que contestar cuantas unidades tiene un millar, cuantos millares, cuantas centenas, cuantas decenas y cuantas unidades hay en cada cantidad. (Los niños empiezan a leer y el profesor camina hacia la mesa de sexto grado, con la misma dinámica: dar una explicación breve del ejercicio que deberán contestar en la guía y así continua con la mesa de primer grado a quienes les lee el ejercicio y les explica cómo deberán contestar)<sup>113</sup>*

Podemos apreciar cómo esta forma de organización en la enseñanza se pierde tiempo al ir dando explicaciones por grado, se fragmentan las actividades y se dejan a algunos alumnos solos por momentos; también por la misma distribución física al estar sentados por grados en una mesa, implica que no haya interacción entre grados; prevalece el individualismo al interior de un mismo grado al propiciar y solicitar que la resolución de las actividades sea individual. Las actividades diferenciadas por grado origina poca interacción entre alumnos, lo cual limita las posibilidades que compartan el trabajo y colaboren entre si.

Podemos observar cómo el profesor Gamaliel trabaja la asignatura de matemáticas en todo el grupo con un contenido diferente en cada grado; la dinámica es dar explicaciones breves de lo que los alumnos en cada grado deberán contestar en su guía. El docente se apoya permanentemente en un avance programático que le dan en cada bimestre al comprar los exámenes que aplica a los alumnos, el cual lleva el orden y secuencia de los libros de texto y la guía didáctica, donde ya vienen dosificados los contenidos a abordar por semana con al actividades a realizar en cada asignatura durante el bimestre, de manera que este orden y secuencia llega a constituir la planeación didáctica, lo que dificulta la práctica del docente por ser multigrado, pues trabaja en la misma asignatura con todo el grupo pero con un contenido diferente en cada grado, lo que provoca poco trabajo colaborativo de indagación y construcción de conocimiento entre alumnos.

---

<sup>113</sup> ROTT 251007 R. O. 04 pp. 7,8

La alusión a la propuesta metodológica multigrado se hace presente en el discurso del profesor Gamaliel, quien dice organizar el trabajo en el aula apoyándose en ella y haber recibido en espacios de actualización la información correspondiente al ser éste el modelo educativo que se pondera para dar atención a los grupos multigrado.

*“Profr. Gamaliel: Pues he tratado de trabajar por medio de contenidos comunes por ciclos, nada más que en primer grado si no he podido trabajar con tema común, tengo que ponerles actividades para que aprendan los niños a leer y escribir, lo que pasa que es la primera vez que me toca trabajar con primer grado, la verdad si se me esta dificultando la enseñanza de la lecto-escritura; aunque para español me es más fácil trabajar como sugiere el libro para el maestro , ya viene organizado por lecciones y trae las actividades que deben realizar los alumnos por sesión, en español trabajamos por lecciones como viene en el libro de los niños; solamente en las otras asignaturas trabajamos por tema común, me apoyo de la Propuesta Educativa Multigrado para planear las actividades que les pongo a los niños, ya que a partir del año pasado nos dijeron que para las escuelas multigrado es obligatorio que la utilicemos”<sup>114</sup>*

Podemos ver cómo en este grupo multigrado el profesor Gamaliel organiza el trabajo en el aula de tal manera que el primer grado casi siempre trabaja aparte en la asignatura de español. Dedicó más tiempo a este grado con actividades de la alfabetización inicial; los grados de tercero a sexto los alumnos al saber leer les da indicaciones de lo que deberán leer y contestar en el libro de texto y guía didáctica y éstos trabajan solos, también pude observar que al trabajar con primer grado hay tiempos prolongados de espera para que los ejercicios que resuelven los niños de los otros grados sean revisados y calificados o para que les ponga otra actividad.

---

<sup>114</sup> ROTT 280208 R. E. 01 pp. 12

Los recortes empíricos anteriores muestran que la organización del trabajo en el aula se realiza mediante una misma asignatura con un contenido diferente en cada grado por seguir la secuencia de las lecciones de los libros de texto de cada asignatura, pues para planear sus actividades cotidianas escolares el profesor toma como base la secuencia de los libros de texto y la guía didáctica; esto genera diversos problemas como cambiar constantemente de un grado a otro dando explicaciones e instrucciones breves a los alumnos, se observan tiempos prolongados de espera para que toque turno de atención a los alumnos de cada grado y una dificultad para finalizar o hacer un cierre de la actividad por ser contenido diferente en cada grado, además de la guía comercial de programación de actividades.

### **2.2.2 “Ahora si, vamos a trabajar todos el tema de la revolución Mexicana”: tema común, misma información para todo el grupo.**

En este apartado hago un análisis acerca de cómo se lleva a cabo el tratamiento de contenidos en el aula en una clase de historia en la que se rompe con la dinámica de trabajo con respecto a las otras asignaturas, al desarrollarse mediante un tema común con la misma información para todo el grupo. En esta forma de trabajar el contenido, el maestro emplea más tiempo para desarrollar el tema, pone en común las actividades realizadas al término de la sesión y utiliza otros materiales para apoyar la actividad.

El profesor como responsable de la enseñanza decide el contenido a trabajar con los niños, las actividades a realizar, cómo se van a desarrollar y cómo va a evaluar. En esta toma de decisiones sobre la enseñanza cobra forma el ejercicio del poder, ya que el profesor hace explícita a sus alumnos la autoridad que encarna su persona; esto es, el poder que la institución le concede. Lo anterior nos remite a los planteamientos de Hargreaves, E (1986)<sup>115</sup>, un rasgo importante

---

<sup>115</sup> Hargreaves, E (1986) “Interacción profesor alumno” pp. 132 Las relaciones interpersonales en educación, Madrid, Narcea

de interacción profesor-alumno es la desigualdad de poderes entre ambos, pues es el docente la máxima autoridad en el aula, es quien decide lo que se hace, lo que se debe aprender; es obligación del alumno de aceptar y obedecer; es el profesor quien decide la situación; se percibe cómo el profesor es el centro del cual dependen todas las actividades realizadas dentro del aula de clases.

Se observa que es el profesor quien realiza las preguntas, es él quien marca la dinámica y la dirección de la relación con el conocimiento<sup>116</sup>. El profesor Gamaliel al ir leyendo constantemente interrumpe sorpresivamente y realiza preguntas sobre el contenido del texto como una manera de supervisar la apropiación de lo transmitido a los alumnos, además de utilizarlo como un dispositivo de control para que los alumnos estén atentos a la lectura, quienes deben estar preparados y atentos para contestar dichas preguntas. La suma de preguntas correctas de los alumnos conforma el conocimiento que van adquiriendo.

La clase de historia se desarrolló en tres momentos: La introducción al tema con una explicación para todo el grupo; lectura del texto intercalando preguntas a los alumnos sobre el contenido, explicación y ampliación del contenido del texto; y para finalizar un cuestionario como parte de la evaluación del contenido abordado en el todo el grupo, donde el profesor escribe unas preguntas en el pizarrón e inmediatamente los niños sin esperar la indicación las escriben en su cuaderno.

En esta clase, el profesor Gamaliel parado frente a los niños inicia cuestionando a un alumno sobre el movimiento de la Revolución mexicana, con este cuestionamiento el profesor hace anticipación del contenido que van a trabajar, toma del escritorio el libro: Introducción histórica a la revolución mexicana al tiempo que se dirige a los alumnos.

---

<sup>116</sup> Por relación con el conocimiento, entendemos básicamente la posición en que el sujeto-alumno es puesto y adopta frente al conocimiento en cada caso. O sea la forma en que él constituye y es constituido por su relación con el conocimiento. Ver Tesis DIE Edwards, Verónica “La relación del sujeto con el conocimiento”, en: Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico

*Profr. Gamaliel: Ahora si vamos a trabajar todos en historia; Brenda, (alumna de sexto grado) ¿Qué se festeja el veinte de noviembre? (la niña estaba distraída, voltea a verlo y contesta)*

*Brenda: el aniversario de la Revolución Mexicana*

*Profr. Gamaliel: efectivamente, el 20 de noviembre de 1910 el pueblo mexicano se levanta en armas en contra del gobierno de Porfirio Díaz que había permanecido en el poder por más de treinta años, la gente estaba harta de la injusticia hacia el pueblo mexicano y la dictadura de don Porfirio Díaz, al frente de este movimiento estuvo don Francisco I. Madero, pero mejor les voy a leer una parte del libro que nos habla de este hecho tan importante para México. (El profesor camina hacia su mesa y toma un libro lo muestra a los niños al tiempo que les dice:)*

*Profr. Gamaliel: les voy a leer una parte del libro, pongan atención todos porque les voy a preguntar. (El profesor ya tenía abierto el libro en la introducción, lo tomó con una mano, levanta el libro a la altura de la cara y empieza a leer: \_ La Revolución mexicana estalló como resultado de varios factores: la específica situación histórica del país; la crisis generalizada del gobierno de Porfirio Díaz; el fracaso de una solución pacífica a la sucesión presidencial de 1910; las aspiraciones de las clases medias y populares, contrarias al régimen, oligárquico, y el complejo contexto internacional de aquellos días.(El profesor caminando entre las mesas de los niños continua con la lectura en momentos aumentando el tono de voz o dando una palmadita en los hombros de los niños para que estos le pusieran atención)<sup>117</sup>*

Conforme avanzaba la lectura, los niños de primer grado hojean la guía didáctica que tenían sobre su mesa, platican entre ellos en voz baja, parece no interesarles el contenido del texto; al percatarse de esto el profesor habla en voz alta tratando de atraer la atención de los niños. El profesor se olvida que está trabajando con niños de diferentes grados dando la misma información para todos, y al parecer a

---

<sup>117</sup> ROTT151107 R.O. 10 pp. 3,4

los niños de primer grado el contenido del texto no era de su interés, además que el lenguaje de la lectura no es propio para éstos pequeños.

La Propuesta Educativa Multigrado sugiere organizar las clases de historia a partir de un tema común para los diferentes grados, conservando la necesaria secuencia y gradualidad de conocimientos y habilidades por ciclo, para garantizar el logro de los objetivos de la asignatura; la estrategia de tema común con actividades y contenidos por ciclo facilitaría el trabajo y promueve la colaboración mutua entre alumnos; pero requiere de una atención constante del profesor para asignar tareas acordes a los ritmos y necesidades de los niños de cada ciclo o grado, pero el abusar de una actividad genérica e igual para todo el grupo, ocasiona poco interés de los alumnos más pequeños hacia el contenido abordado.

Tomando en cuenta que el enfoque para la enseñanza de la historia tiene un especial valor formativo, no solo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional.<sup>118</sup>; enfoque que no es congruente con una concepción de la enseñanza que privilegia los datos, las fechas, y los nombres, o lecturas comentadas de los acontecimientos históricos, que llevan a promover un aprendizaje memorístico que en poco tiempo los niños olvidaran.

*“Profr. Gamaliel: Miguel ¿Por qué surgió el movimiento de la Revolución?  
(el profesor se queda observando esperando respuesta).*

*El niño al sentir la mirada del profesor agacha la cabeza, no contesta, el docente dice.*

*Profr. Gamaliel: ¿Qué pasó Miguel?, se supone que como ya sabes del tema por eso no hiciste la tarea (lo dice en tono serio, el niño mueve los*

---

<sup>118</sup> SEP, Plan y Programas de estudio. Educación básica primaria, 1993 pp. 89

*dedos, se notaba nervioso, no contesta; entonces el profesor se dirige a Saúl), ayúdale Saúl”<sup>119</sup>.*

Podemos observar cómo sorprendentemente el profesor Gamaliel cuestiona al niño que este distraído en la lectura del texto como una manera de mantener orden y control sobre los alumnos y que a su vez éstos estén atentos a la lectura. El sub-rol de instructor espera que los alumnos estén atentos en clase, trabajen con ansiedad, se abstengan de copiar, den pruebas de interés y entusiasmo<sup>120</sup>, los alumnos que siguen este rol previsto por el profesor, son los “buenos” alumnos, pero los que se apartan de la previsiones del profesor son sancionados, constantemente les llaman la atención y son regañados por no portarse bien o por no poner atención a lo que dice el profesor.

Después de lograr que todos los alumnos estén atentos a la lectura, el profesor amplía el contenido del texto leído apoyándose de la exposición como estrategia de enseñanza.

*“Profr. Gamaliel: pongan atención niños, luego porque en el examen contestan mal; miren, vamos a hablar de dos personajes muy importantes en este movimiento de la Revolución Mexicana, de Francisco Villa y Emiliano Zapata (camina hacia la pared posterior del aula, se para frente a un mapa de la República), Villa peleó en el norte (señala la parte norte del país en el mapa) y Zapata luchó en el sur (señala la parte sur del país en el mapa), los dos lucharon por la misma causa, estaban en contra de las largas jornadas de trabajo a que eran obligados a trabajar los campesinos que ni siquiera eran de ellos las tierras, pero Porfirio Díaz había permitido que se les despojaron de sus tierras y tenían que trabajar para los grandes hacendados.*

---

<sup>119</sup> ROTT151107 R.O. 10 pp 5

<sup>120</sup> Hargreaves, E (1986) “Interacción profesor alumno” 125-203 Las relaciones interpersonales en educación, Madrid, Narcea

*Es así como surgen las tiendas de raya en donde los patrones o sea los hacendados, el día de paga, en lugar de dar dinero a sus peones, les decían que compraran maíz, frijol o lo que ocupaban para alimentarse, calzado o ropa; pero les vendían las cosas muy caras que con lo que ganaban no les alcanzaba para pagar, y tenían que endrogarse con el patrón, y así cada semana acumulaban la deuda, de esa manera estaban obligados a trabajar todo el día y soportar los malos tratos<sup>121</sup>*

El profesor Gamaliel continúa leyendo y dando explicaciones del contenido del texto, preguntando a los alumnos sobre lo que cada uno entendió de la lectura, sin observarse discusiones amplias entre las preguntas y respuestas de los niños. Podemos apreciar cómo el trabajo conjunto del grupo multigrado en la asignatura de historia, el profesor procede a dar una misma información a todo el grupo, por medio de la lectura comentada, memorización de fechas y sucesos históricos, es evidente que las prácticas de enseñanza se llevan a cabo de una manera descontextualizada y alejada de enfoque formativo de la asignatura.

Al terminar con la lectura como cerrando la clase, el profesor escribe en el pizarrón un cuestionario que los niños de tercero a sexto grado deberán contestar.

*“Profr. Gamaliel: Niños de tercero a sexto grado por favor contestan las preguntas que voy a poner en el pizarrón y ustedes (observando a los niños de primer grado), como todavía no saben leer me hacen un dibujo de lo que entendieron del tema. (El profesor empieza a escribir en el pizarrón algunas preguntas)*

- 1.- ¿Qué es dictadura?*
- 2.- ¿En qué fecha dio inicio el movimiento de la Revolución Mexicana?*
- 3- Menciona los personajes que participaron la Revolución Mexicana”<sup>122</sup>*

---

<sup>121</sup> ROTT151107 R.O. 10 pp 9

<sup>122</sup> Op.cit. pp. 15

Podemos observar cómo a excepción del primer grado el cierre del contenido abordado se realiza mediante la resolución de un cuestionario, actividad que se realiza como si todos los alumnos correspondieran a un solo grado, es decir después de desarrollar un tema común leyendo y explicando, se designan actividades iguales a los alumnos de los diferentes grados, limitando en cierto sentido las posibilidades de aprendizaje al no promoverse la discusión y reflexión en grupo.

El plan y programas de 1993 en la educación primaria está orientado hacia un enfoque constructivista, que sugiere formar a un ser crítico, analítico y reflexivo; se observa que dadas las condiciones del contexto social inmediato y el capital cultural que poseen los padres de familia ven al profesor como la persona preparada, quien tiene el conocimiento y no se atreven a cuestionar su práctica escolar cotidiana, lo que le permite al profesor llevar a cabo su práctica docente sin complicaciones, llegar al aula y trabajar los contenidos programáticos en base al libro de texto; se interesa más por los resultados de aprovechamientos de los alumnos sin importar cómo aprenden, de manera que logre que los padres de familia le tengan aprecio y sobre todo lo sigan considerando como el buen profesor.

### **2.3. “Vamos a hacer tareas en todas las asignaturas”. El efecto compensador de las tareas.**

En el actuar cotidiano del maestro Gamaliel se refleja toda una carga histórica, familiar y cultural que influye sobre su forma de enseñar, así como la concepción que tiene de lo que es y lo que implica la práctica docente, tiene que ver también el compromiso que el docente siente por la función que desempeña en esta escuela, sus intereses personales al involucrarse activamente en la actividad sindical y la política del municipio que de alguna manera le permiten mantener su liderazgo en la comunidad y actuar en consecuencia a ello en el aula.

Como ya se ha mencionado, el trabajo de enseñanza y de extraenseñanza que el profesor Gamaliel realiza cotidianamente, además de las constantes suspensiones de labores implica al docente buscar estrategias para compensar los contenidos no trabajados en el aula y poder cumplir con los contenidos programáticos de cada bimestre, recurriendo a tareas<sup>123</sup> extraescolares que deja diariamente a los alumnos, en el libro de texto y en la guía didáctica.

Las tareas extraescolares son utilizadas como un dispositivo para compensar los temas de las lecciones del libro de texto no trabajados en horario normal, con la finalidad de agotar los contenidos de cada bimestre conforme a una programación de actividades que viene en la planeación comercial que acompaña a los exámenes de bimestre que el profesor aplica a los alumnos periódicamente.

*“Profr. Gamaliel -Miren hijos, como van a ser varios días de descanso, ya les explique que los tres próximos días son los juegos magisteriales, como le hemos hecho en otras ocasiones: niños de tercero, cuarto y sexto me van a traer de tarea la lección que sigue en cada asignatura, una lección de español, la que sigue en matemáticas, ciencias naturales y así con todas las asignaturas; también contestan en la guía los ejercicios que corresponden a las lecciones de su libro, ¿entendido? (los niños en coro contestan, si profe), entonces guarden sus cosas y pueden salir, niñas de sexto ese portarretrato la quiero terminado para el jueves y bien bonito; niños de primero tráiganme su guía para decirles donde van a contestar.”<sup>124</sup>*

Podemos observar cómo las tareas son una estrategia que permite al profesor Gamaliel compensar los contenidos no trabajados en clase por las diferentes causas de suspensión de labores; de igual manera los niños ya saben que deben

---

<sup>123</sup> Desde el punto de vista de la tradición pedagógica, las tareas escolares suelen ser concebidas como parte de las obligaciones “impuestas” por el profesor para ser realizadas en casa por las tardes; una de las consecuencias de que el alumno no cumpla o se le dificulte la realización de las tareas extraescolares es que éstas se delegan en forma indiscriminada, sin tomar en cuenta el tiempo que los niños deben emplear fuera de la escuela para satisfacer sus necesidades recreativas, además de los quehaceres propios del hogar.

<sup>124</sup> ROTT 010208 R.O. 12 pp. 12,13

contestar las lecciones del libro de texto y en la guía didáctica las actividades de las lecciones que siguen en cada asignatura.

Es importante reconocer que la guía didáctica es uno de los mediadores<sup>125</sup> más utilizados por el profesor tanto para las tareas escolares como las extraescolares que los alumnos realizan en casa, se infiere que las actividades que los niños realizan en casa tienen la finalidad de se enterar a los papás que en la escuela se trabaja, se tiene la idea de que “entre más tareas deje, mejor, así verán los papás todo lo que su hijo tiene que trabajar en casa”<sup>126</sup>. Es evidente que el profesor Gamaliel por medio de las tareas extraclase pretende que los niños en el hogar con la ayuda de los papás (los pocos padres que apoyan a sus hijos) realicen ejercicios para trabajar los contenidos no abordados en el aula; las tareas son de diferente asignatura en cada grado, además de que en ocasiones son muy extensas y al momento de calificarlas solo pone un revisado a los ejercicios que los niños realizan en casa ya sea en las libretas, en el libro o en la guía didáctica.

*“Profr. Gamaliel: Niños antes de retirarse quiero recordarles que la próxima semana no hay clases tres días porque lunes es 5 de febrero y es suspensión de labores, martes tengo una consulta en el ISSSTE y como ya les comenté tuve un problema con mi pago el miércoles voy a la SEP a solucionarlo; pero no crean que van a estar descansando todos estos días porque me van a leer y contestar las lecciones que siguen en sus libros en español, matemáticas, historia, bueno ya saben que deben leer y contestar en todas las asignaturas y no se les olvide también resuelven los ejercicios de la guía didáctica, porque acuérdense que ya se acerca el examen del tercer bimestre y tenemos que terminar con todos los temas para poder contestarlo bien, así que estudien mucho estos días que no van a venir a*

---

<sup>125</sup> La escuela y los profesores no abordan desde sus conocimientos teóricos ni improvisan la tarea de diseñar la enseñanza, sino lo hacen a través de diverso tipo de materiales didácticos en los que ofrecen ya bocetos de programación. El mediador que mejor cumple este papel son las guías didácticas, material que esta acorde a la secuencia de las lecciones del los libros de texto de los alumnos. Ver a Miguel A. Zabalza “Currículum, programa y programación” en: diseño y desarrollo curricular, Narcea , S.A de ediciones Madrid pp. 13-61

<sup>126</sup> GOMEZ, Palacios Margarita. “El niño y sus primeros años en la escuela”, SEP pp. 79

*clases. Ustedes, (dirigiéndose a los niños de primer grado), tráiganme su cuaderno para que les ponga la tarea”<sup>127</sup>.*

Se puede advertir la necesidad de agotar los contenidos programáticos en cada una de las asignaturas de cada bimestre, una manera de lograrlo es recurrir a las tareas, donde los alumnos de manera individual deberán leer y contestar en el libro de texto y la guía didáctica los ejercicios correspondientes, cuando se reinician las clases entregan la tarea como una manera de comprobar que han estado trabajando y estudiando en casa, y llegado el momento de evaluar los niños puedan contestar bien el examen.

Las tareas son actividades extraescolares que mantienen claras vinculaciones con lo que se hace en la escuela, actividades que están orientadas a inculcar en los alumnos la autonomía y la capacidad para comprender por si solos los conocimientos adquiridos en el aula, así como formar hábitos de responsabilidad en los alumnos; por tanto, para que los alumnos puedan realizar correctamente los ejercicios de tarea, es importante haber adquirido en el horario normal de clases el aprendizaje que pondrán en juego en la resolución de dichas tareas, de lo contrario lleva a los alumnos realizar la actividad de manera mecánica sin reflexionar sobre lo que hacen.

Por lo observado puedo reflexionar que al profesor le interesa que los alumnos aprendan aunque no lo hagan de una manera reflexiva, lo importante es avanzar en los contenidos, que los niños resuelvan los ejercicios del libro de texto o de la guía didáctica, es decir importa mas el resultado que el proceso y una manera de lograrlo es dejando tareas de todas las asignaturas que permite al profesor abordar la mayoría de contenidos al terminar el bimestre, ya que para evaluar el aprendizaje de los niños se basa en un examen bimestral comercial estandarizado.

---

<sup>127</sup> ROTT140208 R.O. 14 pp. 15,16

### 2.3.1 “Paso lista y me traen la tarea” Su revisión y evaluación.

Diariamente al llegar al aula el profesor Gamaliel primeramente saluda a los niños, se sienta en la silla que corresponde a su mesa frente a los alumnos; la jornada escolar inicia con el pase de lista; los niños ya saben conforme escuchan su nombre se levantan con cuaderno, libro de texto o guía didáctica en mano con la tarea correspondiente del día, para que la revise el docente.

Al dejar mucha tarea ocasiona que al momento de calificarla el profesor Gamaliel solo realice el revisado como parte de una rutina, sin prestarle importancia a la forma de cómo los niños resuelven sus ejercicios, tal parece que solo hace el revisado para no quedar mal con los padres de los alumnos quienes son testigos de toda la tarea que sus hijos realizan en casa diariamente.

*“Profr. Gamaliel: - buenos días niños (los niños se levantan al tiempo que en coro contestan ¡buenos días maestro!, al instante toman asiento nuevamente), voy a pasar lista y ya saben como van escuchando su nombre me van trayendo su tarea para revisarles. (Empieza con los niños de primero, quienes conforme escuchan su nombre contestan presente y llevan la libreta para que el profesor Gamaliel les califique la tarea, el profesor revisa la tarea a cada niño, les corrige las faltas de ortografía, mientras el profesor revisa las libretas, algunos niños van hacia el rincón de lecturas, toman los libros, los hojean y platican entre ellos sobre las ilustraciones de los textos, los niños más grandes (de cuarto y sexto grado) solo platican entre ellos).”<sup>128</sup>*

En el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje pude observar que en la interacción docente-alumno se establecen actividades y acciones que cotidianamente se repiten, por lo que los niños ya saben qué hacer y como actuar, situaciones que se vuelven rutinarios en el salón de clases. Pues a la escuela se

---

<sup>128</sup> ROTT 270907 R. O. 02 pp. 2

asiste todos los días a la misma hora, los horarios de recreo siempre son a la misma hora, conocemos la rutina; entrar al salón, sentarnos en nuestra banca, sacar el cuaderno de español, copiar lo que el maestro escribe en el pizarrón, llevárselo al escritorio o esperar que pase lugar por lugar a calificar o revisar.

El año escolar se mantendrá con la misma secuencia de actividades, esto es la vida cotidiana en el aula. La asistencia de los niños a la escuela es una experiencia tan común en nuestra sociedad que los padres no se cuestionan sobre lo que sucede diariamente dentro del aula, si realmente están aprendiendo, o lo que aprenden les será útil en la vida cotidiana; los niños tienen muy claro que no deben faltar a clases, cualesquiera que sea la razón ya que por faltar pueden reprobar algún examen que les perjudicará en sus calificaciones en la boleta.

Para los niños la escuela es un lugar en el que suceden cosas divertidas, pero también aburridas, se aprenden cosas nuevas y se adquieren nuevas capacidades. Jackson nos dice que la vida escolar en la mayoría de los casos se caracteriza por una rutina cotidiana, nos describe a la escuela como un lugar donde los niños aprenden a vivir por mucho tiempo (6 años en caso de la primaria) durante 5 o seis horas al día donde la mayor permanecen sentados, levantan la mano, escuchan, escriben, se forman para que les califiquen, aprueban o reprueban exámenes o también donde suceden cosas divertidas y desagradables “la vida en el aula comprende tres hechos vitales que hasta el más pequeño debe aprender a abordar y a los que cabe presentar con palabras clave: masa, elogio, y poder”<sup>129</sup>, donde además de los contenidos programáticos se aprende a sobrevivir en el aula.

En este caso estudiado, por lo general, los niños sólo trabajan en los lugares asignados por el profesor, sentados cada uno en su silla, donde su única tarea es escuchar las explicaciones del maestro o leer el libro, y contestar las los ejercicios

---

<sup>129</sup> JACKSON, Ph W (1991) “La vida en las aulas” pp. 199 en Jackson, Ph. “La vida en las aulas”, Morata Madrid

en los mismos y en la guía didáctica, así como contestar preguntas relativas a las explicaciones de la clase, como una manera de evaluar los aprendizajes escolares. “En la escuela primaria, como en otros contextos sociales existe una tendencia hacia la ritualización de la interacción entre adultos y niños”<sup>130</sup>, la revisión de tareas es una de las actividades rutinarias al inicio de la clase, pues los niños ya saben que la jornada escolar inicia con el pase de lista y revisión de tareas, actividad que le ocupa tiempo diariamente al profesor en su revisión por ser tareas extensas, tiempo desaprovechado en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos, pero ¿estarán contempladas las tareas que el profesor pone a los alumnos diariamente en su planeación didáctica? o ¿tendrá claro el propósito de dejar tareas a los alumnos?.

Por lo que pude observar, las actividades que el profesor Gamaliel pone de tarea a los alumnos no están planeadas, ya que en ocasiones pide a los niños contestar en el libro de texto ejercicios donde se requiere de formar equipos o comentar opiniones en binas o con los compañeros del grupo, pero en lo individual al niño le resulta complicado poder resolver correctamente el ejercicio; en ocasiones solo les pide que contesten en su guía didáctica los ejercicios de la lección que estudiaron en la clase.

*“Profr. Gamaliel: Buenos días Niños; a lo mejor van a decir que fue mucha tarea pero también tuvieron varios días para hacerla, entonces no debe haber ningún pretexto de que alguien no haya cumplido.”*

*El docente inicia con el pase de lista con primer grado, quienes al escuchar su nombre se levantan con la guía didáctica en la mano; el profesor recibe la tarea la cual consistió en la resolución de varios ejercicios de español y matemáticas, empieza a palomear y a poner la palabra revisado en cada ejercicio; también revisa el portarretrato que cada niño llevaba, al terminar de revisar a primer grado, se dirige a las dos niñas de tercero.*

---

<sup>130</sup> ROCKWEL, Elsie, (coordinadora). “De huellas, bardas y veredas” pp. 37, en La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México. 1995

*Profr. Gamaliel: Seguimos con ustedes, (dirigiéndose a las niñas de tercer grado) primero Diana y luego Vanesa.*

*Diana se levanta de su mesa con el libro de español actividades, el libro de matemáticas, el libro de ciencias naturales, el libro de Hidalgo, su guía didáctica y su portarretrato, pone sus materiales sobre la mesa.*

*El profesor empieza a revisar cada uno de los ejercicios, en los primeros el profesor leía y corregía lo que había contestado la niña, continuaba palomeando y poniendo revisado en cada uno de los ejercicios. Al tocar el turno a Vanesa, el procedimiento es el mismo: palomear y poner revisado en la tarea sin hacer una revisión a detalle; al terminar de calificar a tercer grado el profesor se dirige a los niños de cuarto.*

*Prof. Gamaliel: Ahora si niños, me van a ir trayendo la tarea como voy mencionando su nombre.*

*Al escuchar su nombre cada niño se levantaba con su libro de español actividades, el libro de matemáticas, el libro de ciencias naturales, el libro de historia, el libro de geografía, su guía didáctica y su portarretrato; cada niño ponía sus materiales sobre la mesa, ya tenían dobladas las hojas en donde les tenían que revisar y calificar la tarea; el profesor revisaba cada uno de los ejercicios resueltos, al principio parecía leerlos, pero luego solo palomeaba y ponía revisado, no se hace una revisión a detalle, lo mismo sucedió con sexto grado”<sup>131</sup>*

En eventos de esta naturaleza podemos observar cómo en el revisado de tareas se pierde mucho tiempo diariamente por las mañanas. Además de identificar que el docente no recupera o retroalimenta lo realizado en la tarea. Tal parece que el sentido de su realización es abordar la mayor parte de los contenidos programados para cada bimestre. Lo anterior tiene un impacto el contexto social inmediato ya que los padres de familia valoran como positivo que sus hijos realicen tarea de todas las asignaturas en la casa. Se da por supuesto que de esta manera aprenden más.

---

<sup>131</sup> ROTT 070208 R.O. 13 PP 4,5

*“Por lo que pude observar la tarea de este día consistió en resolver ejercicios de la guía didáctica en todos los grados. Los niños de primer grado en conocimiento del medio hicieron un dibujo sobre una actividad que realizan en su casa; el profesor procedió a poner un revisados al trabajo que cada niño entregaba; los niños de tercer grado resolvieron en la guía problemas de suma y resta, el profesor palomeaba y puso 10 de calificación a las dos niños de tercer grado; los niños de cuarto grado contestaron preguntas de un tema de ciencias naturales en la guía didáctica, al calificar el profesor cuestionaba a los niños sobre sus respuestas cuando consideraba que no estaban correctas y por ultimo los alumnos de sexto grado contestaron preguntas en historia sobre los primeros pobladores de América en su guía didáctica, a quienes les puso 10 de calificación; en lo que el profesor califica, los niños platican, otros ojean la guía y otros caminan dentro del aula ”<sup>132</sup>*

Se puede observar en este recorte que las tareas son de diferentes asignaturas, al momento de revisar o calificar el libro de texto o la guía a cada niño de cada uno de los grados le ocasiona una saturación de actividades, lo que ocasiona que los alumnos estén sin hacer trabajo por un prolongado tiempo, lo que provoca que estén inquietos o platicando en voz alta entre ellos; ante esto el profesor Gamaliel regularmente recurre a la lectura de los libros de texto o de algún libro del rincón para mantener ocupados a los niños: *“Oigo mucho ruido, mejor mientras les califico la tarea tomen un libro del rincón y lo leen en voz baja por favor”<sup>133</sup>.*

Se puede apreciar cómo el profesor Gamaliel para mantener ocupados a los niños y mantener el orden recurre a actividades para hacer tiempo mientras califica las extensas tareas extraclase que realizan diariamente en su casa, donde los libros del rincón de lecturas cumplen la función de mantener ocupados a los alumnos mientras el profesor califica la tarea antes de pasar al tratamiento de contenidos

---

<sup>132</sup> ROTT 010208 R. O. 12 pp. 3,4

<sup>133</sup> ROTT 140208 R. O. 14 pp. 4

programáticos. Se observa dificultad en dar atención simultánea a niños y niñas de los diferentes grados, así como atender la diversidad de intereses, edades y propiciar que los alumnos avancen en su nivel; situación que se agudiza más al trabajar con una misma asignatura con contenidos diferentes en cada grado

En este capítulo he acercado al lector hacia la función pedagógica en una escuela unitaria multigrado donde el profesor Gamaliel resignifica el currículum en este espacio micro-social. Dicha resignificación descansa sobre una supuesta “articulación de contenidos”, donde lo común solo se refiere a la misma asignatura pero el contenido en cada grado escolar es diferente. Tal parece que la dinámica cotidiana consiste en dar explicaciones breves por grados, lo que ocasiona tiempos prolongados de espera entre un grado y otro; y para organizar el trabajo en el aula se basa en la secuencia de las lecciones de los libros de texto, por lo tanto el contenido trabajado en cada grado es diferente. Las actividades en el libro de texto y en la guía didáctica forman parte de la rutina del estilo de trabajo del profesor Gamaliel.

También pude identificar que en el discurso el docente afirma conocer y utilizar la propuesta metodológica para grupos multigrado. Sin embargo, la realidad es otra. En la enseñanza se obvia su utilización y es sustituida por la realización de actividades en el libro de texto y en la guía didáctica. Asimismo observamos que dada la multiplicidad de funciones que realiza, tiene la necesidad de suspender labores constantemente y para compensar los contenidos no trabajados en clase recurre a extensas tareas extraescolares con la finalidad de compensar y agotar la programación bimestral comercial que utiliza.

En el siguiente capítulo abordaré otra fase del proceso de enseñanza el cual corresponde a la evaluación de los aprendizajes. Reconstruyo en éste las estrategias que utiliza el docente para llevar a cabo la evaluación a través de un examen que valida y legitima los conocimientos adquiridos en cada bimestre del ciclo escolar.

### CAPÍTULO III

#### LA NECESIDAD DE EVALUAR: “TRABAJAR LO QUE NO SE ALCANZO A TRABAJAR”

En el capítulo anterior pudimos advertir una fase del ciclo didáctico relativo al tratamiento de contenidos. En este capítulo observaremos la fase que cierra dicho ciclo, la cual corresponde a la verificación de la enseñanza. En el caso estudiado, la evaluación está orientada a la función administrativa y social, al observarse como un trámite burocrático de entregar “*buenas*” calificaciones a los *padres de familia* y a la supervisión escolar, en la que se “*matizan favorablemente*” los logros obtenidos.

El profesor Gamaliel al evaluar realiza ajustes en la dinámica escolar al término de cada bimestre. En esta actividad, el examen<sup>134</sup> se instala como el elemento central en la toma de decisiones. Por ello, las acciones que realiza son en función a éste. Se observa una necesidad de preparar para el examen, al tener el compromiso de entregar “*buenos resultados*”, a los padres de familia y fortalece la imagen implícita de *buen profesor*.

El examen, de carácter comercial, es analizado por el profesor Gamaliel que al identificar ejercicios que no se han trabajado imprime otra dinámica de carácter urgente por agotar los temas no abordados. Su interés se sintetiza en poder contestar el examen. La evaluación se reduce a otorgar una calificación aprobatoria o reprobatoria a los alumnos, la cual sirve para la promoción o no promoción de un grado a otro, o para determinar la posición relativa del alumno dentro del grupo.

---

<sup>134</sup> De acuerdo al diccionario de las Ciencia de la Educación, examen es una actividad técnica que pretende valorar los conocimientos que poseen los alumnos después de la enseñanza impartida. Instrumento didáctico para controlar el aprendizaje de los alumnos; medio de información de cómo se desarrolla la actividad escolar con la finalidad de revisarlo y orientarla permanentemente

Es este contexto es importante reconocer el sentido formativo de la experiencia de evaluación para los implicados, de manera que cuando culmina cada bimestre suele darse un ritmo forzado de trabajo para agotar los contenidos no abordados en el tiempo estipulado, principalmente en las asignaturas de historia, geografía, ciencias naturales y educación cívica pues a las signaturas de español y matemáticas son las que más tiempo les dedica, incluso más de lo estipulado en el plan y programas de estudio. Tal parece que en este caso la evaluación está centrada en el alumno, a quien se le examina, se le dan resultados prácticamente inapelables y en general se le considera el único responsable del aprovechamiento escolar obtenido.

### **3.1 Se estudia para contestar el examen**

Tradicionalmente el examen es un instrumento que ha sido utilizado en todos los tiempos y lugares para seleccionar, excluir, eliminar o para medir el rendimiento, la habilidad o capacidad, con miras a obtener un título, un certificado, pasar de un grado escolar a otro;”el examen expresa, inculca, sanciona y consagra los valores de una cierta organización social”<sup>135</sup>; sin embargo, este mecanismo se presenta en la vida escolar con la apariencia de ser un sistema justo, neutral y objetivo.

La función social del examen afirma Bourdieu, es esencialmente la legitimación de la desigualdad social a través del sistema educativo. Pues para la sociedad, la familia o la comunidad, los resultados de la evaluación obtenidos del examen vienen a constituir una expresión de éxito o fracaso de los alumnos; de ahí el gran interés de los padres de familia en que sus hijos obtengan “buenas calificaciones” y la presión que ejercen sobre ellos para aprobar los exámenes.

En las prácticas de evaluación que el profesor Gamaliel lleva a cabo con sus alumnos se observa el interés por mostrar buenos resultados a los padres de familia, quienes lo consideran como el mejor profesor que ha tenido la comunidad.

---

<sup>135</sup> Bourdieu, P., Passeron J. C. La reproducción. Editorial Lara, Barcelona, 1997 pp. 48

En este apartado hago un análisis sobre cómo el examen comercial es utilizado como referente de los avances reales obtenidos en los alumnos en cada bimestre, ya que al concluir éste, el profesor Gamaliel en base a los reactivos del examen tiene la urgencia por agotar los contenidos no trabajados en clase para que los niños puedan contestarlo. Situación que suele suceder al término de cada bimestre cuando se llega el momento de “evaluar” aplicando un examen objetivo no acorde a los aprendizajes reales de los alumnos, ya que el contenido del examen no corresponde a lo que realmente se ha trabajado en el aula.

En las observaciones de clase pude advertir que al revisar los reactivos del examen y observar preguntas de contenidos programáticos no agotados en las clases, lleva al profesor Gamaliel a dar un tratamiento superficial de contenidos en las asignaturas de historia, geografía, ciencias naturales y educación cívica, con la finalidad que los niños pudieran contestar bien el examen, porque como ya se ha mencionado pondera el español y las matemáticas sobre el resto de asignaturas; lo que provoca que haya un cambio en la dinámica escolar: trabajar sobre los reactivos de temas no abordados en clases.

*“Prof.. Gamaliel: Niños, hoy les califico la tarea en la salida, vamos a empezar a trabajar con ciencias naturales, ya desde ayer les comenté que ya debemos aplicar el examen de primer bimestre, ya revisé el examen y en naturales, historia y geografía nos faltan algunos temas por tratar, así que hoy trabajaremos primero con ciencias naturales para estudiar los temas que nos faltan y así podamos contestar bien el examen, luego trabajamos con historia y geografía, ustedes (se dirige a primer grado) van a trabajar con su guía ahorita les digo que van a contestar”<sup>136</sup>*

Se puede advertir que el instrumento de evaluación no es elaborado por el profesor Gamaliel, ya que al concluir cada uno de los bimestres aplica un examen comercial para evaluar a los alumnos, lo revisa y en base a los reactivos de éste

---

<sup>136</sup> ROTT 061107 R. O. 06 pp 2

en cada asignatura, procede a dar un tratamiento de contenidos no trabajados durante el bimestre; por lo tanto, la función pedagógica de la evaluación se obvia, al centrar la atención en la fase sumativa<sup>137</sup>.

La evaluación acorde a este concepto es la que tradicionalmente ha sido la más utilizada en las escuelas por los docentes por conocerla con más precisión; se caracteriza por aplicarse al final de cada periodo de aprendizaje: final de curso o de periodo instructivo. Puede ser periódica y hasta frecuente, pero en todo caso presenta el carácter de aplicarse después de concluido un determinado periodo<sup>138</sup>, este tipo de evaluación no da lugar a que el alumno reflexione, la exigencia esta puesta en el uso de la memoria. En el caso que nos ocupa le permite al profesor Gamaliel verificar la cantidad de conocimientos que los alumnos han aprendido o memorizado a lo largo de un bimestre; calificar por lo tanto, es una actividad más restringida que evaluar todo el proceso que siguen los alumnos en la construcción de sus conocimientos.

*“Profr. Gamaliel: Miren hijos, ahora si van a tener algo de tarea, como mañana viernes no hay clases y el día lunes van a contestar el examen del segundo bimestre, entonces de tercero a sexto van a estudiar en los libros de ciencias naturales, historia y geografía las lecciones que nos faltan estudiar para poder contestar el examen, yo voy pasando en cada mesa para decirles que lecciones van a estudiar en cada libro, saquen también su guía didáctica para decirles lo que van a contestar; ustedes (se dirige a los niños de primer grado) me esperan para decirle lo que van a estudiar y contestar en su guía”<sup>139</sup>*

---

<sup>137</sup> Para llegar a la fase sumativa de la evaluación es importante haber pasado por la fase inicial o diagnóstica, que consiste en determinar el grado de preparación del alumno antes de enfrentarse a un nuevo ciclo escolar o nuevos contenidos se puede realizar también dentro del mismo proceso educativo; y la evaluación formativa que se realiza de manera continua y permanente durante el proceso didáctico permite el perfeccionamiento de dicho proceso, lo que permitiría valorar tanto cualitativa como cuantitativamente a los alumnos.

<sup>138</sup> ROSALES, López Carlos, Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenidos. Profesor. Aprendizajes. Recursos. Pp. 17 Nárcea, S.A. de Ediciones Madrid.

<sup>139</sup> ROTT 250108 R.O 11 pp. 12

Al término de cada bimestre el profesor busca formas de organización y distribución de horario y tiempo, de tal manera que le permita cubrir la mayor cantidad de contenidos no trabajados en el menor tiempo posible. Hace énfasis en las asignaturas en las que ha dedicado menos tiempo para su estudio, por lo cual considera a las tareas extraescolares como mecanismo idóneo. Así los niños puedan estudiar y contestar el examen bimestral. Lo anterior, nos permite reconocer, que los alumnos trabajan en solitario los contenidos, los cuales son abordados como ejercicios al no propiciarse la reflexión en grupo. Tal parece que el profesor tiene la concepción que es a partir de obtener buenos resultados en un examen lo que permitirá mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

*“Profr. Gamaliel: educación cívica les tuve que dar un pincelazo para abordar los contenidos que faltaban en este bimestre y poder contestar las preguntas del examen, porque ya hay que entregar calificaciones a los padres de familia; ya ve que en esta asignatura no tenemos libro de texto en todos los grados, por eso como que se me dificulta un poco más el tratamiento de estos contenidos que a veces ni me da tiempo porque hay que dedicarle un poco más a español y matemáticas”<sup>140</sup>.*

Podemos apreciar cómo el profesor Gamaliel pondera las asignaturas de español y matemáticas sobre las otras asignaturas que conforman el currículo. Esta tendencia tiene su explicación en función a las expectativas de los padres de familia, quienes de manera recurrente expresan su interés porque sus hijos *aprendan a leer, escribir y hacer cuentas*; El profesor trata de cumplir con su trabajo académico con el grupo, pero al mismo tiempo se siente presionado porque tiene que entregar las evaluaciones a los padres de familia, quienes ya saben que cada dos meses deben asistir al llamado del profesor para enterarse del aprovechamiento escolar de sus hijos.

---

<sup>140</sup> ROTT 010208 R.O 12 pp. 4

En la práctica pedagógica del profesor Gamaliel el significado de evaluación se reduce a medición de conocimientos, que le permite entregar resultados de su trabajo tanto a los alumnos, a los padres de familia como a la autoridad educativa; preparar a los alumnos para pasar el examen y obtener buenas calificaciones que se registran en la boleta de manera bimestral, posibilita al docente que los padres lo tengan en el concepto de buen profesor. En este caso la evaluación lleva un propósito implícito: presentar “buenos resultados”, por lo que se ve en *la necesidad de preparar para el examen* y recurrir a una práctica de enseñanza memorística.

Estas prácticas nos confirman el carácter que sobre la evaluación escolar se han generado asumida como una actividad terminal del proceso de enseñanza aprendizaje, en la que se ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el proceso didáctico<sup>141</sup>; esta perspectiva nos remite a una función mecánica consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final del bimestre, o del curso escolar.

Por la condición de grupo multigrado el tratamiento de contenidos desde un tema común no es congruente con el contenido del examen comercial estandarizado que es el que aplica para evaluar. Sin embargo, al no trabajar con la metodología planteada en la Propuesta Educativa Multigrado, el profesor procede a comprar exámenes comerciales como una estrategia que le permite validar ante los padres los logros obtenidos.

Por supuesto, un examen bien elaborado constituye un buen instrumento con el cual se puede obtener información de calidad para realizar análisis apropiados tendientes a establecer juicios valorativos. Lo importante es reconocer sus limitaciones y en consecuencia, evitar que se constituya en única fuente desde

---

<sup>141</sup> MORAN Oviedo, Porfirio “La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales”, en Perfiles Educativos. No. 13 julio-septiembre CISE-UNAM, México, 1981, pp. 21-36

donde el docente valore las competencias que van adquiriendo sus alumnos en su proceso formativo.

No obstante, como se muestra en esta práctica el examen comercial en grupos multigrado, genera situaciones de simulación ante el conocimiento escolar. Indudablemente este tipo de prácticas, favorece aprendizajes y concepciones en torno a la evaluación que dista mucho de ser un proceso formativo. Ante la necesidad de evaluar, se llevan a cabo actividades, donde se impone, simplifica y distorsiona el conocimiento escolar

*Profr Gamaliel: ¡Silencio por favor!, como si hubieran salido bien en su examen (dirigiéndose a los niños que estaban platicando)*

*Al escuchar molesto al profesor los niños se acomodaron en su silla y dejaron de platicar, el silencio invade el aula”<sup>142</sup>*

En este evento se puede observar el control y represión ejercido por el docente en un ambiente escolar de por sí jerarquizado, donde los alumnos deben obedecer y guardar el orden en el aula. Se puede apreciar cómo el examen y las amonestaciones son procedimientos explícitos de control. La evaluación es una forma tecnicada de ejercer el control y la autoridad sin evidenciarse, por medio de procedimientos que se dicen sirven a otros objetivos: comprobación del saber, motivar al alumno, informar a la sociedad<sup>143</sup>, donde la evaluación tiende a alienar a los alumnos para que éstos acepten que ellos son los únicos responsables de su situación escolar.

Retomando a Yvette Harvois, estamos insertos en un mundo de control en donde “el modo de evaluación esta en regresión y las prácticas de control, actualmente en práctica son totalmente negadas ya que se parecen en el nivel de la

---

<sup>142</sup> ROTT 151107 R. O. 08 pp. 4

<sup>143</sup> GIMENO, Sacristán., Pérez Ángel. “La evaluación en la enseñanza” en Comprender y transformar la enseñanza, pp. 364 EDICIONES MORATA, S. L

evaluación”<sup>144</sup>. Efectivamente vivimos en una sociedad controlada, donde nadie puede transgredir las normas establecidas porque sería un dasadaptado social; además en el currículo mismo que aplicamos los docentes ya viene con cierto control, al sintetizar el modelo de formación que se prioriza en un momento histórico determinado.

Harvois, hace una distinción entre evaluación y control, en la cual nos dice que mientras el control supone la preexistencia de una verdad establecida, que consiste en medir los resultados con respecto a la norma preestablecida, ya sea moral, económica o cultural; mide los resultados de las acciones, se debe actuar conforme a la norma o reglamentos establecidos; toda operación de control supone un dispositivo jerárquico entre el controlador y el controlado, sobre todo el control esta ligado al poder y el conservadurismo, que difícilmente se podrá erradicar mientras la evaluación siga centrándose únicamente en lo que los alumnos logran memorizar para contestar en el examen, nulificando así el carácter retroalimentador del proceso enseñanza y aprendizaje.

El control se centra en la coherencia y la homogeneidad, el control de resultados, presenta un proyecto finito y total en donde la idea es controlar todo. Al contrario la evaluación se basa en términos de significados y significación, implica hacer cuestionamientos, está en construcción permanente e inacabada en un constante ir y venir. Entonces hablar de evaluación no se refiere únicamente a emitir un juicio de valor, o en el caso de evaluación de los aprendizajes no se refiere únicamente a otorgar una calificación de alumno, sino de seguir todo un complejo proceso para llegar a una evaluación cualitativa que permita comprensión de la realidad social.

---

<sup>144</sup> HARVOIS, Yvette ( 1986) “La evaluación ese obscuro objeto del deseo” pp. 019. En Pour Levaluation au puovor. París: Greep No. 107

### 3.2 Aplicación del examen

En las prácticas de evaluación que lleva a cabo el profesor Gamaliel con sus alumnos para valorar lo que éstos han aprendido durante un bimestre se concreta a aplicar un examen, en el cuál se puede advertir que el día de contestarlo se rompe la dinámica de trabajo en el aula, no hay tratamiento de contenidos, los niños deben contestar en silencio, no hay ayuda, contestan en equipo de tal manera que en cada equipo no haya dos niños del mismo grado para evitar que se copien, el profesor camina entre las mesas para supervisar que los niños contesten el examen sin que haya desorden en el aula.

El profesor Gamaliel al desempeñarse en el aula actúa en base a sus concepciones y saberes que tiene acerca de la práctica docente, en base a las exigencias de la autoridad inmediata (supervisor escolar) o de los padres de familia, al liderazgo que ejerce en la comunidad que le da la posibilidad de que nadie cuestione su trabajo en el aula; trata de que los padres de familia vean buenos resultados de aprovechamiento escolar en sus hijos reflejado en una calificación bimestral que obtiene de un examen comercial como principal instrumento de evaluación, pues en sus prácticas de enseñanza cotidiana no se identifican otros criterios claros en donde fundamente la calificación que otorga a los alumnos. Esto lleva a evaluar casi exclusivamente los aprendizajes cognoscitivos.

*“Mientras caminábamos hacia el aula (el profesor Gamaliel y yo) el profesor me comentó*

*Profr. Gamaliel: Profe. Si gusta pásele, me da pena pero hoy no voy a trabajar ningún contenido con los niños, lo que pasa es que ayer me mandaron de la supervisión con un padre de familia unos formatos para concentrar los resultados de la evaluación diagnóstica, pero como no había aplicado el examen de diagnóstico, hoy tengo destinado todo el día para*

*que los niños lo contesten, para poder mandar mañana mismo los resultados que me piden.*

*Nos introducimos al aula, el profesor se sentó en su silla aún lado del escritorio y les dijo a los niños.*

*Profr. Gamaliel: ¿Qué les dije que trajeran?, (los niños contestan en coro: Lápiz, goma, sacapuntas, colores), muy bien, entonces, como voy pasando lista les voy dando su examen, pero me esperan para empezar todos al mismo tiempo por favor y de una vez se cambian de mesa porque quiero que contesten solitos sin copiar a sus compañeros y sin estar platicando por favor*<sup>145</sup>

Se puede apreciar es este caso estudiado que la evaluación diagnóstica es realizada para cubrir un requisito administrativo, como parte de una exigencia oficial y que debe cumplir el docente para no hacerse acreedor de una sanción, lo podemos observar también cómo una patología de la evaluación por no ser realizada por necesidades pedagógicas, sino para cumplir con las exigencias de la autoridad inmediata. El día destinado para contestar el examen se rompe con la dinámica escolar cotidiana al no trabajar contenidos programáticos.

Por la forma en que el profesor Gamaliel trabaja los contenidos programáticos del plan y programas de estudios que abordé en el segundo capítulo y la manera de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes escolares, me da la posibilidad de reflexionar que la práctica docente desarrollada, posee características de la tendencia proceso-producto; ésta se basa en una perspectiva racionalista, en donde el docente solo aplica un currículum sin cuestionarlo, ve su práctica docente como un mundo dado; el rol del docente en esta tendencia es de transmisor y poseedor de conocimientos, los alumnos son seres pasivos que esperan todo del profesor, no tienen libertad de iniciativa propia, reciben una enseñanza memorística que le permita pasar un examen y de un grado a otro.

---

<sup>145</sup> ROTT 190907 R. O. 01 pp. 3

La tendencia proceso-producto sustenta una concepción bastante simple de los fenómenos de enseñanza aprendizaje que ocurren en el aula; "La vida en el aula puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor cuando enseña y el rendimiento académico del alumno/a."<sup>146</sup> Desde esta perspectiva la función del profesor es la transmitir los conocimientos que se centra más en los contenidos disciplinares que en los intereses o necesidades de los alumnos y por lo tanto interesan los resultados de aprovechamiento escolar, sin importar la forma en que los alumnos llegan a tales resultados en sus tareas escolares cotidianas.

Desde el deber ser, la evaluación es sistemática y continua que posibilita al profesor determinar el grado en que se han cumplido los propósitos educativos, pero al tomar al examen como criterio de más peso en la evaluación, se evalúa fragmentadamente, se confunde evaluar con asignar una calificación. Las reuniones con los padres de familia para la firma de boletas cada dos meses, tiene como objetivo enterarlos de las calificaciones de sus hijos, más que para hacer una evaluación de los avances y dificultades en el trabajo cotidiano; tal vez porque estaría involucrado en profesor con el tipo de aprendizajes que propició en los alumnos.

*"Profr. Gamaliel: La próxima semana voy a entregarles a sus papás sus calificaciones de primer bimestre, (camina hacia el pizarrón, toma un marcador) quiero comentarles a ustedes; claro también le voy a comentar a sus papás la manera en que les voy a evaluar (empieza a escribir en el pizarrón pronunciando en voz alta lo que escribe), miren: el examen vale 50 por ciento, les voy a evaluar de la siguiente manera.*

*(Escribe en el pizarrón la siguiente tabla pronunciando en voz alta)*

---

<sup>146</sup> PEREZ Gómez, Ángel "I. aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula" pp. 82, en Comprender y transformar la enseñanza. EDICIONES MORATA, S.L.

<i>Conducta</i>	<i>Puntualidad</i>	<i>Higiene</i>	<i>Tareas</i>	<i>Limpieza en los trabajos</i>	<i>Examen</i>
10 %	10%	10%	10%	10 %	50 %

*Como ven niños, el examen vale más que todo, deben echarle muchas ganas para contestar bien y pasen año, porque es la primera calificación que va a la boleta pero aún faltan cuatro exámenes más, si empiezan con buenas calificaciones, van a sacar buen promedio final, hay que echarle ganas estamos a buen tiempo, ¿apoco no les gustaría enseñarle a sus papás un 10 de calificación en el examen?, (varios niños contestan en coro, si profe), Este es un ejemplo, así le voy a calificar a todos; el día martes les digo que día va a ser la reunión con sus papás para que le avisen, es más les voy a enviar un citatorio para que nadie falte.”<sup>147</sup>*

De esta manera vemos cómo tanto los alumnos como el profesor, se apropian de conocimientos y valores para vivir y sobrevivir<sup>148</sup> en el aula, los alumnos realizando un gran esfuerzo cuando llegan los exámenes, estudian en su guía didáctica y libros de texto las lecciones trabajadas durante el bimestre, tratando de memorizar la mayor información posible para poder contestar bien el examen; el objetivo es pasar el examen, obtener buena calificación y pasar el curso; conocimiento que por ser memorístico pronto olvidan.

Las prácticas de evaluar genera cierto currículo oculto, pues los alumnos una vez que conocen el la manera de calificar del docente se dedicarán a estudiar para responder al máximo las preguntas del examen en la necesidad de obtener un buen resultado que satisfaga a maestro y a los padres de los niños.

<sup>147</sup> ROTT 161107 R. O. 09 pp.

<sup>148</sup> Woods ha sostenido que los maestros están sometidos a diversas presiones y obligaciones, -el currículo minado por los exámenes, la escasez de recursos, la relación numérica entre maestros, la baja moral, el aumento de demandas de responsabilidad y de evaluación del maestro, a las que no pueden escapar debido a su compromiso personal. Lo típico es que resuelvan el problema mediante un “compromiso estratégico” y mediante estrategias de supervivencia. Éstas últimas son estrategias que permiten ante todo al maestro sobrevivir en su plaza, pero que no necesariamente facilitan la enseñanza. Véase WOOSD, Peter, “El comienzo de la investigación” en: La escuela por dentro. Pp. 31 La etnografía en la investigación educativa, Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires-México, 1987

*“Profr. Gamaliel: ahora sí vamos a abrir el examen, fíjense empieza con español, trae instrucciones para cada ejercicio que deben resolver y todos empiezan con una lectura, lean en voz baja para no interrumpir a sus compañeros. Sin platicar por favor, contesten solos, acuérdense que este es un examen y tiene que ser contestado individualmente, traten de contestar bien porque ya saben el examen vale el 50% de toda la evaluación”<sup>149</sup>*

Podemos advertir como el proceso de evaluación se simplifica a la asignación de una calificación objetivada en una nota o número; lo anterior nos lleva a suponer que el aprendizaje se reduce a la evidencia de lo aprendido. El número de aciertos que los alumnos obtuvieron, se transforma en la calificación en el criterio de más peso para asignar un número en las boletas a los alumnos.

Podemos apreciar también en el recorte como la evaluación sumativa es la más utilizada por el profesor Gamaliel, aunque es importante reconocer que el docente no puede escaparse de realizar una evaluación que sintetiza en un número, pues es una determinación institucional, ya que la vida escolar está regida por normas de forma cuantitativa (notas, promedios, calificaciones o porcentajes) o de forma cualitativa (conocimientos bajo normas, bajo formas de programas, aprendizajes a adquirir para cierto nivel de escolaridad)<sup>150</sup> y la institución educativa se plantea, como una tarea prioritaria la realización de acciones que lleven a conocer el resultado de sus esfuerzos y con esto, poder conocer el grado de acercamiento entre lo planeado y lo realizado.

También es importante reconocer que la evaluación es uno de los aspectos de mayor complejidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que ciertamente debe terminar asignando una calificación para mostrar el avance que han obtenido los niños en determinado tiempo, pero también es cierto que la evaluación es un

---

<sup>149</sup> ROTT 161107 R. O. 09 pp. 4

<sup>150</sup> POSTIC, Marcel. Condiciones sociológicas del funcionamiento de la relación educativa, pp. 30 en La relación educativa, Madrid Nancea 1982

proceso continuo y permanente y por lo tanto no empieza cuando termina un tema, una lección o cuando hay que entregar calificaciones a la autoridad y a los padres de familia.

Este es uno de los rituales en las prácticas de enseñanza del profesor Gamaliel, entregar cada dos meses resultados de aprovechamiento de los alumnos a los padres de familia, donde las prácticas de evaluación parecen reducirse en la aplicación de exámenes comerciales, orientados más hacia cumplir un requisito administrativo y de la confirmación de significados sociales y pedagógicos tradicionales<sup>151</sup> que concibe a la evaluación como una práctica que solo atañe a la generación adulta; permite controlar el acopio de información, el orden, la limpieza, presentación y rapidez con que el alumno muestra lo que aprendió, esta forma de evaluar centra su atención en el producto y no en los procesos de aprendizaje.

Tal parece que lo más importante es lograr “buenos” resultados en los alumnos que se reflejan en las calificaciones bimestrales que pone en las boletas, situación que posibilita al profesor llevar a cabo una práctica docente sin complicaciones, dando prioridad a las relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad, gestionando y organizando para mejorar las condiciones materiales de la localidad, lo que posibilita que tengan un buen aprecio al profesor Gamaliel, quien al dejar en segundo término el proceso pedagógico provoca aprendizajes incipientes en los alumnos

Es importante reconocer que según el concepto que tiene el profesor sobre el proceso enseñanza y aprendizaje determina también su forma de evaluar, de ahí que exista la confusión entre medición, y evaluación. Por lo tanto la calificación que se registra bimestralmente en las boletas representa lo aprendido y justifica el trabajo del maestro ante los padres de familia y la autoridad educativa.

---

<sup>151</sup> En esta práctica se apela comúnmente a la capacidad de memorización que el alumno joven tiene; en tanto más apegado esté su discurso al del maestro, mejor calificación obtendrá, esto se vuelve una meta al culminar cada uno de los bimestres del ciclo escolar

### 3.3 Retroalimentación a partir de la revisión del examen.

En la práctica diaria del profesor Gamaliel se pudo apreciar que después que los niños contestan el examen procede a hacer una revisión del mismo para mostrar a los alumnos las preguntas que no se contestaron bien; hace una retroalimentación a partir de los reactivos del examen donde remarca a los alumnos las interrogantes de contenidos que fueron estudiadas en clases y que contestaron incorrectamente.

Se pudo advertir también que en la cotidianidad de la vida escolar parece ser que el proceso enseñanza y aprendizaje se realiza por separado: el momento de enseñar y otro momento de comprobar los aprendizajes adquiridos por los alumnos aplicando un examen de manera periódica; lo que lleva a medir la información que aprendió o memorizó el niño en un determinado periodo; lleva también a determinar el rendimiento del alumno desde el final del proceso al concluir el bimestre.

*“Profr. Gamaliel: Yo pensé que con la guía que les compraron sus papás, los ejercicios en el cuaderno y lo que han contestado en los libros, iban a obtener mejores resultados en el examen; hicimos un compromiso con sus papás para que aceptaran comprar la guía, pero no salieron muy bien, ahora que cuentas voy a entregar; los invito a todos ponerle más ganas, yo pensé que con la guía iban a mejorar mucho el resultado del examen de diagnóstico que hicieron en septiembre, si mejoraron algo no digo que no, pero no como yo esperaba (los niños en silencio escuchan al profesor) ”<sup>152</sup>*

Se observa cómo en la cotidianidad de la vida escolar hablar de evaluación se refiere a aplicar un examen, estudiar y resolver ejercicios en las guías o en material de apoyo complementario. Se puede advertir que a partir de la

---

<sup>152</sup> ROTT 161107 R. O. 08 pp. 8

experiencia<sup>153</sup> inmediata en la resolución de las actividades se pretende encubrir la deficiencia en procesos de planeación y de tratamiento metodológico de contenidos imprescindibles en el aula multigrado, pues como se vio en el capítulo anterior no se observa una planeación sistemática en el tratamiento de contenidos, lo que se refleja al momento de evaluar que se ve en la necesidad de agotar temas para que los niños contesten el examen.

Si bien es cierto que la importancia de la evaluación como práctica corresponde a la asignación de calificaciones como elemento final que permite conocer el aprovechamiento escolar de los alumnos, en esta situación se refleja una tendencia a enseñar con el apoyo de diversos materiales que producen resultados satisfactorios inmediatos. El éxito de aprovechamiento escolar está ligado a la repetición correcta por los alumnos de dicha información, al orden en el aula, la aprobación o reprobación de los exámenes, el tránsito de un grado a otro, etc.<sup>154</sup>

El hecho de que los alumnos asistan a la escuela implica un continuo carácter evaluativo por parte del profesor. La dimensión social se hace evidente cuando los padres de familia se acercan al maestro a preguntar por el aprovechamiento escolar de sus hijos. El docente suele dar explicaciones como: *“tiene dificultades con la lectura; no comprende lo que lee, su escritura es buena o mala, puede sumar pero tiene dificultades con la resta; tiene dificultad para resolver problemas”*<sup>155</sup>, por mencionar algunos ejemplos de la manera en que el maestro valora a los alumnos.

La evaluación como elemento fundamental del hecho educativo debiera contribuir al mejoramiento o elevación de la calidad de la práctica docente y por consiguiente

---

<sup>153</sup> Dewey ya lo mencionaba, cuando se carece de elementos metodológicos para ejercer la docencia y solo se actúa en base a la experiencia, los principales factores que determinan la educación son la tradición y la reproducción imitativa; Véase DEWEY John “La educación como ciencia”, en la ciencia como educación. Lozada, Buenos Aires, Argentina pp. 317

<sup>154</sup> Op. Cit. pp. 318

<sup>155</sup> ROTT 070208 R.O. 13 pp. 13

del aprendizaje de los alumnos; así mismo la evaluación no es un acto independiente del proceso enseñanza-aprendizaje que deba realizarse al final de un tema, unidad o bimestre; pero en este caso estudiado realizar la evaluación se refiere a verificar lo que los alumnos han aprendido en determinado tiempo.

*“Profr. Gamaliel: Miren, el examen no estaba muy complicado, venían cosas que hemos visto aquí, sólo tenían que leer bien para saber que es lo que debían contestar, vamos a revisar algunas preguntas.*

*Los niños permanecieron sentados atentos a lo que dice el profesor, sólo los niños de primer grado aunque sin platicar, parecían no poner atención al docente.*

*Profr Gamaliel: Por ejemplo esta pregunta (señala en el examen de sexto grado una de las preguntas de español), nos permite armar o hacer algo, hacerlo paso a paso, es importante para su funcionamiento correcto; en esta como en todas las preguntas hay tres respuestas; ¿cuál será de las tres respuestas la correcta?(lee las opciones) La noticia; el instructivo o la simbología (queda mirando a los niños de sexto grado esperando respuesta, Yesenia contesta).*

*Yesenia: El instructivo profe*

*Profr. Gamaliel: Si es el instructivo, pero aquí (señala el examen) no contestaron bien. Por ejemplo si ustedes quieren preparar una comida y no saben que ingredientes necesitan a donde acuden (sin esperar respuesta continúa), pues a una receta ¿verdad?, pero hay que seguir paso a paso las instrucciones para que quede bien preparada y sabrosa, pero no se que les pasó, en clase vimos lo de la receta, el instructivo pero no contestaron correctamente, ¿qué pasó?”<sup>156</sup>*

En este recorte podemos observar otra función que el profesor Gamaliel da al examen: por las formas de preguntar y responder indican que se esta realizando un repaso de los contenidos trabajados en clases durante el bimestre, donde la

---

<sup>156</sup> ROTT 151107 08 PP. 3,4

lógica de de presentar el conocimiento en la retroalimentación sigue siendo mecánico, al no propiciar un análisis reflexivo entre alumnos.

Podemos observar que al comprar exámenes comerciales donde los reactivos de opción múltiple vienen de acuerdo a la secuencia de las lecciones de los libros de texto, por lo que llegado el momento de aplicar el examen los niños tienen que estudiar sus libros de texto y las guías didácticas para poder contestar bien la prueba, lo que refleja una práctica recurrente en el profesor Gamaliel como asignar un número en la boleta de los alumnos con base a los resultados de dicho examen.

Esta práctica dominante de evaluación que emplea el profesor Gamaliel ha ido estableciendo la norma implícita de utilizar formas cómodas de asignar un número, aunque la información que obtiene de los exámenes sea pobre, como consecuencia de llevar a cabo una enseñanza conductista, en donde “La teoría de aprendizaje tenía para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos solo aquellos que se traducen en cambios de conducta y que por lo mismo, son observables por medio de técnicas objetivas de evaluación”<sup>157</sup>, esta idea de objetividad lleva a hacer una comparación de qué alumnos logra memorizar más información y por lo tanto obtendrá mejor calificación. Lo que lleva a limitar a la evaluación a la aplicación de un examen que miden conocimientos aislados y no permite observar la capacidad y procedimientos que siguen los alumnos para resolver los reactivos del examen

*“Profr. Gamaliel: Haber Mónica, ayer no viniste y no contestaste el examen, lo vas a tener que contestar hoy, pero te apuras porque tengo que revisarlo para sacar tu promedio y pasar tus calificaciones a la boleta, porque mañana entrego calificaciones a sus papás (la niña se acerca a la mesa del profesor a recibir el examen); toma tu lápiz, tu goma y tu sacapuntas y te*

---

<sup>157</sup> GIMENO, Sacristán José. La evaluación en la enseñanza en “Comprender y transformar la enseñanza” pp. 340 Quinta edición Morata. Colección Pedagogía, manuales 1996

*sientas allá atrás (señala hacia una esquina del aula), llévate su silla y apúrate. (La niña con el examen en la mano se dispone a obedecer la indicación)”<sup>158</sup>*

Como se observa, el examen es el recurso de más peso que se utiliza para calificar el aprendizaje de los alumnos. El contexto formativo que esta práctica tiene principalmente para los alumnos, nos permite reconocer cómo es que paulatinamente éstos aprenden a transitar por los distintos grados escolares, a través de la resolución de exámenes. Aprender a asumir que lo que verdaderamente importa es la objetivación del conocimiento en un instrumento, que socialmente ha sido validado como un recurso central en la evaluación de los aprendizajes. Prácticas formativas de esta naturaleza le indican, tanto para el alumno como para el padre de familia, que lo más importante es el examen y el número que se asigna, en consecuencia, como calificación en cada una de las asignaturas escolares. La función pedagógica se subsume al ponderar la cuantificación del conocimiento.

Al respecto, me surge una interrogante: ¿Esta forma de evaluar le permitirá al profesor Gamaliel conocer la movilidad en el aprendizaje de su grupo y realizar los ajustes necesarios en su acción didáctica? La evidencia nos demuestra que no. Observo que se hace caso omiso a la información y sugerencias que sobre la evaluación contienen los libros para el maestro donde ésta es entendida “como un proceso sistemático y continuo, que permite valorar cuantitativa y cualitativamente a los alumnos, permite realizar acciones hacia el mejoramiento continuo del proceso enseñanza aprendizaje”<sup>159</sup>, con el objeto de obtener información que sea útil para ajustar las actividades de enseñanza a las necesidades particulares de aprendizaje de los alumnos y para hacer un seguimiento del grupo en el ciclo escolar. La evaluación no se limita a la verificación, o al grado en que los alumnos

---

<sup>158</sup> ROTT 161107 R. O. 09 pp. 7

<sup>159</sup> SEP Libro para el maestro matemáticas sexto grado pp. 73, Comisión nacional de los libros de Texto Gratuitos.

han adquirido los objetivos propuestos, sino que constituye un proceso dinámico y continuo.

En este enfoque la evaluación es concebida como un proceso sistemático y permanente que permite al profesor detectar las necesidades de sus alumnos, su finalidad no es sancionar los resultados de aprendizaje, ya que considera que el aula escolar no es el único espacio donde los alumnos pueden conseguir aprendizajes y construir conocimientos. No se enfrentan a los contenidos escolares como recipientes vacíos que esperan ser llenados porque no contienen algo en su interior. Por lo tanto; la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje no inicia cuando termina un bimestre, el curso o cuando empiezan a aplicarse los exámenes, pues es un proceso continuo y permanente.

En las prácticas de enseñanza y evaluación del profesor Gamaliel podemos observar que sobrevalora el método de constatar objetivamente el rendimiento del alumno, por medio de exámenes que reclaman la información precisa asimilada por éstos, ocasionando una información distorsionada de cómo los alumnos progresan en su proceso de aprendizaje cotidianamente. Se puede observar cómo en la práctica escolar cotidiana del docente existe desconocimiento sobre la perspectiva de evaluación que subyace al plan y programas de estudio 1993. Recurre a la memorización y repetición como constatación del aprendizaje logrado por los alumnos al fin de cada bimestre, convirtiendo la evaluación como un objetivo ordenador del curso y la docencia. De tal manera que al finalizar el bimestre suele darse un ritmo forzado de trabajo para agotar los contenidos del programa que asegure el lograr buenos resultados.

Limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo, pues un alumno con un gran almacén de conocimientos en la cabeza, pero con dificultad de comunicarse o de aplicar lo aprendido a situaciones reales de su vida cotidiana no estaría auténticamente formado.

*“Profr Gamaliel: Voy a creer que ni esto contestaron bien, (el profesor lee la pregunta): Es un ejemplo de adivinanza y hay tres posibles respuestas, la primera:*

*Pablito clavo un clavito, un clavito clavo Pablito, la segunda dice: había una vez un barco chiquito y la última dice: Te lo digo y te lo cuento que cuento y no siento, ¿Cuál será la respuesta correcta? (Brenda de sexto contesta).*

*Brenda: Es la última profe, la que dice te lo digo y te lo cuento (el profesor contesta)*

*Profr Gamaliel: Si pero ni Diana ni Vanesa contestaron bien, que les paso (se dirige a las dos niñas de tercer grado) lo mismo sucedió en matemáticas, que también vienen problemas de suma y resta fáciles como los que les he puesto que resuelvan, no leen bien, hay que leer dos veces. Fíjense, los niños de primer grado que aún no saben leer salieron mejor, claro que yo les leí las preguntas pero ellos solos contestaron. Miren hoy después del recreo les voy a dar otra oportunidad, les voy a prestar su examen para que den una revisada y contesten lo que les faltó o no hayan contestado bien”.*<sup>160</sup>

En este recorte se observa una preocupación del profesor porque los alumnos no contestaron correctamente el examen. Esta situación detona que se realicen otras actividades de efecto compensatorio, a partir del examen. El profesor Gamaliel recurre a dar a los niños otra oportunidad de contestar para mejorar la calificación, que sirve al mismo tiempo como repaso o retroalimentación de los contenidos trabajados en clase. La situación nos remite a las patologías que se generan en torno a la evaluación,<sup>161</sup> cuyo contenido y finalidad distorsionan los propósitos fundamentales de la misma. Es decir, no se objeta que se retroalimente o se

---

<sup>160</sup> ROTT 151107 R. O. 08 pp. 7

<sup>161</sup> La evaluación puede ser manejada para servir a los intereses del evaluador ya que se puede llamar “evaluación” a la operación que desee, puede evaluar aquello que le interese., en las formas y momentos que considere oportunos y desde luego para utilizar en los fines que su particular interpretación aconseje. La patología que afecta a la evaluación atañe a todas a todas y cada una de sus vertientes. Por qué se evalúa, quien evalúa, cómo se evalúa, para quien se evalúa, cuándo se evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación, etc. Véase a SANTOS, Guerra Miguel a. “Patología general de la evaluación educativa” En: La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Granada Ed. Aljibe pp 15-31

repase a partir del examen, el detalle es identificar que la finalidad es el mejoramiento de la calificación. Por tanto, el interés es la calificación, no el proceso.

Se observa una importancia excesiva concedida a los exámenes “cuando los profesores preparan a los estudiantes para aprobar este tipo de pruebas, de respuesta múltiple, sus prácticas docentes se focalizan en el reconocimiento de respuestas en formatos artificiales, más que en la producción de ideas, soluciones, diseños o análisis. La enseñanza dirigida y orientada por los test terminan por impedir el desarrollo del pensamiento y las capacidades de operar con el mismo de forma compleja”<sup>162</sup>, vemos cómo la evaluación a base de exámenes con preguntas objetivas, propicia un proceso poco intelectual en los alumnos.

*“Profr Gamaliel: Miren niños, a partir del martes, porque el lunes no vamos a tener clases, voy a dejar salir a tres grupos a la una de la tarde para quedarme de una a tres con un solo grupo, les va a tocar a cada grado quedarse un día por semana un rato mas para poderles ayudar un poco más y así en el examen del segundo bimestre mejoren su calificación”<sup>163</sup>*

Como se observa, al profesor Gamaliel le preocupa más en preparar a los alumnos para contestar el examen y pasar de grado, dejando de lado la función retroalimentadora<sup>164</sup> de la evaluación; la concepción de evaluación que el profesor Gamaliel tiene se confunde con acreditación. Ésta última, entendida como, “la acción de dar cumplimiento a los requisitos que debe demostrar el alumno acerca del dominio suficiente de los contenidos programáticos para la

---

<sup>162</sup> SEP. Retos y Necesidades de Cambio en las Escuelas multigrado. Pp. 152. Estudio exploratorio Comisión Nacional de Libros de texto gratuitos México 2006

<sup>163</sup> ROTT 151107 R. O. 08 pp. 10

<sup>164</sup> Desde su función pedagógica, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje tiene como función retroalimentar a dicho proceso; la función retroalimentadora exige énfasis en el aspecto cualitativo del proceso enseñanza-aprendizaje y no solo en los productos o en la obtención de una calificación final, ya que las reflexiones en torno a la metodología empleada por el maestro y las actividades y acciones realizadas por los alumnos, sus logros, han de hacerse a lo largo de todo proceso educativo.

aprobación de una asignatura, grado o nivel”<sup>165</sup>, es decir, la acreditación escolar coadyuva, refuerza o justifica la jerarquía social del educando, situación que hace que disminuya el alcance pedagógico de la evaluación.

En sus prácticas de evaluación se observa como el profesor tiende a tomar en cuenta más los resultados que la forma en que los alumnos llegan a ellos; hay mayor preocupación por los errores que cometen los alumnos. Tiende a dar más importancia a la cantidad de información memorizada o aprendida que a la calidad de estos; por lo que para los alumnos y los padres de familia la calificación del niño es el resultado de su capacidad o de su falta de esfuerzo en el aprendizaje, en caso de reprobación el examen solo es alumno quien debe poner más empeño en las clases para mejorar en el siguiente bimestre. De ahí la presión de los padres de familia en que sus hijos obtengan buenas calificaciones.

*“El profesor sigue hojeando el examen, se detiene en historia y nuevamente se dirige a las niñas de sexto grado; quienes lo escuchan, se les reflejaba en su rostro preocupación porque el profesor les acababa de decir que habían salido mal en ese examen.*

*Profr Gamaliel: Fíjense en historia unos días antes del examen vimos todo lo de independencia de México, pero no sé que les paso no digo que todos pero algunos no contestaron bien las preguntas (sigue hojeando y continúa), igual en naturales vimos mucho sobre los seres vivos, ecosistemas, las capas de la tierra, pero sucedió lo mismo contestaron sin leer bien, sin pensar bien lo que estaban contestando, es mas les dije que estudiaran bien en su guía, no se que les pasa”<sup>166</sup>.*

En este evento se puede observar la preocupación del profesor porque los alumnos no contestaron bien los reactivos del examen a pesar de haber trabajado los temas correspondientes a las preguntas en clases y que los niños estudiaron

---

<sup>165</sup> SEP-PARE “La evaluación en la educación primaria” pp. 15 en Capacitación y Actualización Docentes 1993.

<sup>166</sup> ROTT 151107 R. O. 08 pp. 9

en su guía didáctica; el profesor se obsesiona porque sus alumnos obtengan buenos resultados en el examen, se deja ver esa necesidad de preparar para el examen; donde la evaluación se refiere a la verificación de lo aprendido en determinado periodo de clases; con esta visión de evaluar se estimula el desarrollo individual y de sobresalir entre compañeros, donde los niños se esfuerzan al término de cada bimestre para mejorar los resultados de su examen; por lo que los alumnos en sus experiencias escolares se habitúan al sistema de contestar pruebas, para cuya superación, por lo general necesita de ejercitar la memoria, conocimientos adquiridos sin un análisis reflexivo que corre el riesgo de olvidarse pronto.

En este capítulo se mostró cómo la evaluación sumativa es la más utilizada por el profesor Gamaliel, la cual se caracteriza por su aplicación al final de cada uno de los bimestres del ciclo escolar. El carácter es selectivo: calificar al alumno en efectos de promoción o no promoción de un grado a otro, donde se establece un juicio global del aprendizaje y no sobre la totalidad del proceso didáctico.

En este caso, se puede observar el imaginario formado en el profesor en torno a la evaluación burocrática al creer que los informes evaluatorios (llenado de formatos, estadísticas, informes de calificaciones,), determinaran una evaluación de su propio trabajo que lo calificará como buen o mal maestro ante los padres de familia y la autoridad educativa inmediata; por lo que el docente se siente presionado por entregar buenos resultados de aprovechamiento escolar de sus alumnos, ya que siguiendo la lógica del buen profesor, éste no puede reprobado a sus alumnos porque se estaría reprobando asimismo. Lo que propicia el ajuste de las evaluaciones a los prejuicios existentes a fin de garantizar la buena imagen ante los padres de familia.

Para el profesor la función administrativa y social de la evaluación cobra vital importancia en este contexto de la escuela multigrado. Su significado se orienta en dar a conocer a los padres de familia y a la autoridad educativa que en la

escuela se trabaja. Por tanto, en la fase final del proceso pedagógico se ve en la necesidad de preparar para el examen, lo que ocasiona que se obvie el alcance pedagógico de esta actividad; al centrar la atención en los documentos oficiales donde se registran los resultados de aprendizaje y al reducir la evaluación a la asignación de calificaciones.

## REFLEXIONES FINALES

Acercarse a la escuela rural multigrado, estudiarla y analizarla me implicó no solo describir la práctica docente de uno de los lugares marginados y con muchas carencias, sino también reconocer que la escuela rural en México tiene una historia larga, difícil y compleja; historia que aun no ha sido suficientemente estudiada como para aprender todas las lecciones que pudieran aportar a los cuestionamientos que actualmente se hacen sobre su funcionamiento y existencia.

La diversidad geográfica y cultural que caracteriza a nuestro país, nos demanda el reconocimiento de las manifestaciones culturales y prácticas sociales que configuran a la sociedad mexicana. La ciudad y el campo, realidades ineludibles, son fuente permanente de problemáticas sociales, políticas y económicas que han acompañado al país desde su constitución como estado-nación. La educación primaria pública, por el significado histórico que para la sociedad reviste, se ha constituido en una de las principales preocupaciones gubernamentales desde la creación de la SEP en 1921 hasta la fecha; pero desde finales de la década de los 80's a la actualidad se le ha prestado especial atención a la educación básica en el medio rural proporcionándole diversos apoyos. A pesar que han hecho llegar a estas comunidades y a los docentes distintos recursos materiales, de infraestructura y de actualización permanente, se observan determinadas prácticas que obvian los procesos pedagógicos. Con lo anterior se acentúan las desigualdades educativas de los alumnos, ya que parece ser que en esas comunidades, lo más importante es cumplir con una jornada laboral.

Las escuelas en este medio rural son herederas de formas de trabajo que deben mucho a la tradición de escuela rural de las primeras décadas del siglo XX, donde las propuestas de las políticas educativas de cada momento histórico se concretan y se resignifican al ponerlas en práctica en el aula, en el que el trabajo de maestros y alumnos les da sentido y las hace posibles. Son ellos, en el trabajo diario, quienes modifican y adecuan cualquier propuesta a las condiciones reales

en las que trabajan. El docente no sólo interviene en la reestructuración de los contenidos programáticos sino que al mismo tiempo mediatiza el tipo de relación que los alumnos pueden tener con dichos contenidos. Por esto es importante poner atención en el papel transformador que el docente realiza, ya sea para enriquecer o para empobrecer las propuestas curriculares; ya que es importante reconocer que a través de la experiencia, los maestros generan y aprenden formas de trabajo adecuándose a las condiciones y exigencias del contexto social inmediato, por lo que el maestro se va formando en la práctica.

Este trabajo de investigación constituye una mirada más hacia la complejidad del trabajo docente en grupos multigrado. A partir de la reconstrucción realizada podemos reflexionar que la práctica docente no es homogénea y lineal. En ésta se movilizan una serie de relaciones que el docente establece con los contenidos escolares, sus conocimientos pedagógicos y didácticos, las autoridades educativas, los padres de familia, los alumnos, etc. El docente multigrado asume esta multiplicidad de demandas y funciones aunado a la complejidad que implica la atención a varios grados en forma simultánea.

En el caso que nos ocupa, pudimos identificar el desequilibrio en la atención de las tareas escolares, en la que prevalece la gestión escolar y la preocupación por atender problemáticas propias de la comunidad, en detrimento de los procesos pedagógicos propiamente dichos. La docencia se atiende, desde una supuesta articulación de los contenidos escolares, en la que el libro de texto y la guía didáctica posibilitan, desde la mirada del docente, tal agrupación. Este desequilibrio en las funciones no se le atribuye en estricto al docente, al identificar que el contexto de la escuela rural tiene un peso fundamental en la apropiación de experiencias formativas para el maestro multigrado. En este contexto prevalecen imágenes sociales sobre las funciones que debe desempeñar el docente en estas comunidades.

Para el maestro multigrado ubicado en una escuela primaria unitaria de una localidad que posee precarias condiciones económicas y culturales, atender las demandas de la población es un asunto prioritario. En estos lugares el profesor es valorado por su servicio social a la comunidad, por la atención a las necesidades y problemáticas que les plantean sus habitantes. En esta localidad ha quedado arraigado el imaginario del maestro apóstol, mártir, misionero, educador social, interesado en la comunidad y en sus necesidades asistenciales y de gestión. Esta definición de la tarea escolar que le demanda la comunidad y que es atendida por el docente, tiene efectos en la construcción de imaginario social en torno a las funciones del docente multigrado. A partir de las tareas realizadas en pro de la comunidad se genera respeto y aprecio al trabajo que realiza el maestro. Su trabajo no es cuestionado al cumplir las expectativas que sus habitantes tienen sobre la escuela.

Los hallazgos encontrados en el actuar cotidiano de un docente multigrado de escuela de organización unitaria, nos permite reflexionar que lo que sucede en esta escuela es característico en las comunidades del medio rural. Las actividades extraescolares (actividades de gestión, organización de eventos deportivos y culturales en la escuela y la comunidad) que el profesor realiza en la escuela cotidianamente con agrado, juegan un papel importante en los procesos educativos y le dan prestigio al profesor. El docente tiene presente que tanto los padres de familia como la comunidad lo aprecian y reconocen su trabajo; entonces en este contexto las actividades extraescolares son la piedra angular de su quehacer docente y le dan presencia ante la comunidad y la supervisión escolar.

Si bien es cierto que el docente cuenta con un cierto margen de autonomía pedagógica que le permite hacer ajustes al programa oficial y elegir la metodología de trabajo que considere más efectiva, también es importante reconocer que, dada la condición de grupo multigrado, se ha considerado pertinente la organización de la tarea escolar mediante contenidos comunes y actividades diferenciadas por ciclos y/o grados. La metodología de contenidos

comunes para trabajar en grupos multigrado se obvia en la práctica del profesor Gamaliel al organizar el trabajo escolar tomando como punto de partida la secuencia de las lecciones de los libros de texto. Esta secuencia de trabajo rompe la lógica de articulación, ya que los libros de texto gratuitos y las guías de actividades están diseñados para el trabajo de contenidos en un mismo grado escolar. El tratamiento de los contenidos se realiza a través de la articulación de una misma asignatura pero con contenidos diferentes en cada agrado, o se trabaja un mismo contenido con la misma información para todos los grados.

El maestro multigrado además de atender el grupo tiene que asumir el cargo de director, lo que implica realizar actividades de tipo administrativas y de gestión. Esta función le resta tiempo a la actividad pedagógica, lo que le implica hacer una serie de ajustes a la tarea escolar cotidiana. Las extensas tareas que los niños realizan en el hogar con el apoyo de los padres constituyen una estrategia valiosa. Estas sustituyen, en gran medida el tratamiento de contenidos. Cumplir con las tareas extraclase, constituye un elemento fundamental en el caso estudiado, aunque su revisión y valoración sea superficial y no se propicie la reflexión sobre los mismos. Esta actividad pretende contrarrestar los efectos negativos que se generan por las constantes suspensiones de clase y los ajustes al horario que hace el docente multigrado, para atender asuntos de carácter administrativo, de gestión y personales. Basta avisar y justificar la ausencia del centro de trabajo y dejar tareas a los niños para que no se atrasen.

Debido a la necesidad de “*cubrir con el programa*”, se le da mayor prioridad a la fase de desarrollo y evaluación de los procesos escolares. La planeación se obvia, en detrimento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El maestro multigrado le resta importancia a la fase de planeación, siendo justamente ésta la que le daría la posibilidad de articular los contenidos e implementar actividades por ciclo escolar, que permitan gradualmente el logro de los propósitos de grado. El primer ciclo como de apropiación de las herramientas básicas fundamentales, el segundo ciclo referido al enriquecimiento de las mismas y el último ciclo de

consolidación. En la práctica se obvia la Propuesta metodológica para la atención del grupo multigrado; en el discurso del docente aparece como un conocimiento sobre el que se ha apropiado, al discursar sus bases fundamentales; sin embargo, la práctica nos remite otra situación.

La fase de la evaluación genera una serie de patologías en nombre de la misma. El maestro multigrado vive la presión de informar tanto a los padres de familia como a las autoridades educativas el trabajo realizado sobre los contenidos. Desafortunadamente en este caso la evaluación está orientada hacia la función administrativa y social, al retomarse como un trámite burocrático de entregar buenos resultados de aprovechamiento escolar a los padres de familia y al supervisor escolar; por lo que importa más el producto que los procesos que los alumnos siguen para la construcción de los aprendizajes. El examen comercial, estandarizado es el instrumento que sintetiza lo que los alumnos aprenden en el aula diariamente. Este tipo de evaluación no da lugar a que el alumno reflexione, solo le exige el uso de la memoria.

En esta forma de evaluar se pierde la riqueza de observar a la evaluación como es un recurso necesario e indispensable en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Su función pedagógica se obvia para ubicarla como un requisito administrativo; la prevalencia en este sentido, no da la posibilidad de explotar y potenciar una toma de decisiones acertadas en los procesos pedagógicos. Limita, además, que el profesor pueda evaluar su propio quehacer cotidiano y reflexionar sobre el mismo para mejorar sus prácticas de enseñanza.

Aunque en el discurso pedagógico contemporáneo en nuestro país se afirma que el tradicionalismo ya ha rebasado esta forma de enseñar y evaluar, pues el plan y programas de educación primaria de 1993 estaba orientado bajo un enfoque constructivista, sin embargo estas prácticas de enseñanza siguen arraigadas en el profesor Gamaliel quien tiene su interés en los resultados sin preocuparse por los procesos que deben seguir los alumnos, lo que le permite llevar a cabo una

práctica de enseñanza cómoda sin complicaciones y sobre todo tener conformes a los padres de familia con el trabajo que diariamente realiza el con los alumnos, al entregar “buenas” calificaciones registradas en las boletas.

Por tanto, en la práctica escolar que lleva a cabo el profesor Gamaliel la tradición sigue arraigada, a pesar de que en el devenir histórico de nuestro país la didáctica ha venido evolucionando conforme a las exigencias de la sociedad cada vez mas compleja y cambiante, sin embargo en este trabajo de investigación se muestra una realidad no congruente con lo que proponen las políticas y reformas educativas actualmente en México, ya que en este contexto micro-social el docente resignifica el currículo adaptándolo a las condiciones y exigencias del contexto social inmediato.

Puedo concluir que en el contexto de la escuela multigrado, caracterizada por las condiciones de marginación y de pobreza, les es más importante a los docentes y a los habitantes de estas comunidades realizar gestiones en beneficio de la comunidad, en detrimento de los procesos pedagógicos. El contexto social es formativo, ya que los docentes asumen una serie de funciones que les rebasa su competencia pedagógica. Esta la dejan subsumida en las exigencias administrativas, institucionales y sociales que soportan la práctica docente.

Se pudo observar de igual manera que los cursos de actualización y capacitación, han tenido poco efecto en la práctica del maestro multigrado. El profesor Gamaliel obvia la propuesta multigrado para la atención a varios grados y opta utilizar el libro de texto y la guía didáctica como elementos que “articulan” su práctica pedagógica. La idea de “articulación” se rompe con este tipo de prácticas, lo que nos hace suponer un trabajo lineal y no graduado de los contenidos escolares. Las estrategias de aprendizaje se reducen a las prácticas magistrales, donde la información por parte del docente es la que prevalece. En este caso, los alumnos se reducen a ser receptores pasivos de la información, misma que será evaluada en algún momento.

Al reflexionar que el mundo contemporáneo nos demanda altas exigencias de formación de los individuos es importante ofrecer una educación básica que contribuya a mejorar la calidad de vida de los habitantes. Para lograrlo, se requiere de la constante reflexión sobre la práctica docente que se realiza. Estos retos actuales deben ser motivo de traspasar el lirismo y problematizar permanentemente el trabajo cotidiano, en el afán de mejorarlo. Compromiso por demás ambicioso y expectativa muy alta por lograr; sobre todo porque en estos medios desfavorecidos el maestro tiene que atender una multiplicidad de funciones, dejando en segundo lugar al proceso educativo.

A partir de lo anterior, considero importante propiciar y crear espacios donde los maestros en colectivo puedan reflexionar sobre su actuar cotidiano, re-pensar su trabajo con la posibilidad de mejorar y transformar, además de una actualización permanente pero no cursos de un día como los que actualmente se realizan al interior de cada zona escolar, sino de cursos, talleres, seminarios y diplomados encaminados a cubrir las exigencias y expectativas acordes a la etapa actual que están viviendo los docentes de educación básica en México con la implementación de una nueva reforma curricular basada en un enfoque por competencias, orientada hacia la articulación de los tres niveles básicos para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes y prácticas pedagógicas congruentes.

El trabajo de investigación me permitió contribuir al conocimiento de la realidad que se teje en torno al trabajo docente en grupos multigrado, no como una única verdad sino en la posibilidad de ofrecer una mirada desde los sujetos y los escenarios singulares en que acontece la práctica de los docentes en esas comunidades. Me dio la posibilidad de comprender la complejidad del trabajo docente con grupos multigrado, cómo el docente se va formando de acuerdo a las necesidades y exigencias del contexto dando prioridad a la gestión sobre el proceso pedagógico; donde me encuentro que en la enseñanza de conocimientos de forma mecánica y repetitiva no es cosa del pasado sigue vigente en este caso

estudiado, una práctica no acorde con los retos y necesidades de desarrollo actuales en nuestro país.

Reconozco que queda aún mucho por conocer y hacer para la educación primaria en el medio rural, y especialmente por la enseñanza en escuelas multigrado. En principio, es necesario que se reconozcan los problemas y las características específicas de estas escuelas en el medio rural al planear reformas generales de la educación primaria. Sería indispensable recopilar y tomar en cuenta los saberes docentes que han desarrollado los maestros en México para enseñar en el medio rural, ya que existe un conocimiento construido a partir de la experiencia de maestras (os), así como el interés de padres de familia para hacer posible el trabajo en las escuelas del campo. De aquí que sólo a través del conocimiento de la realidad del trabajo docente es posible comprender los avatares a los que se enfrenta día a día el maestro, para así evitar en lo posible aquellas alternativas de cambio que desde su inicio están destinadas al fracaso por no contemplar dicha realidad.

## BIBLIOGRAFÍA

### Referente empírico (registros de observación y de entrevista)

ROTT 190907 R. O. 01	ROTT 280208 R. E. 01
ROTT 270907 R. O. 02	ROTT 030308 R. E. 02
ROTT 181007 R. O. 03	ROTT 170209 R. E. 03
ROTT 251007 R. O. 04	ROTT 170209 R. E. 04
ROTT 291007 R. O. 05	
ROTT 061107 R. O. 06	
ROTT 081107 R. O. 07	
ROTT 161107 R. O. 08	
ROTT 161107 R. O. 09	
ROTT 151107 R. O. 10	
ROTT 250108 R. O. 11	
ROTT 010208 R. O. 12	
ROTT 070208 R. O. 13	
ROTT151108 R. O. 14	

### Referente teórico

AGUILAR, Hernández Citlali. “La definición cotidiana del trabajo de los maestros”, en Rockwell, Elsie (1985) ser maestro, estudio sobre el trabajo docente. SEP, Ediciones el caballito.

AGUILAR, Hernández Citlali. “El trabajo extraenseñanza” en El trabajo de los maestros una construcción cotidiana. Tesis DIE pp. 27-48 AGNES Heller, (1970) Sociología de la vida cotidiana., España, Ediciones Península.

AGNES Heller “La estructura de la vida cotidiana” en: Historia y vida cotidiana, México Grijalvo, 1972 pp. 30-70

BALL, Stephen. (1987) “La dirección: oposición y control” en La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y ciencia pp. 127-151

BERGER Y PT, Luckman “Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana” en la construcción social de la realidad. Amorroutu, Buenos Aires

BERTELY Busquets María. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y Enseñanza. Paidós 2005

BOURDIEU, Pierre (1986) “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”, 103-129. En Leonardo, Patricia de (comp.) La nueva sociología de la educación. SEP-El Caballito, México.

BOURDIEU, P., Passeron J. C. La reproducción. Editorial Lara, Barcelona, 1997

CASTILLO, Isidro. "Desarrollo del Sistema de Educación", en: México y su Revolución Educativa. Edit. Pax, México, 1976 pp. 296-33.

CASTORIADIS, Cornelio (1989) "La institución y lo imaginario: primera aproximación" en La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona, Tusquets Editores. Pp. 197-285.

DEWEY John "La educación como ciencia", en la ciencia como educación. Lozada, Buenos Aires, argentina.

EDWARDS, Verónica "La relación del sujeto con el conocimiento", en: Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Tesis DIE México.

EZPELETA, Justa. "Las exigencias del trabajo" en Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina, Santiago, Chile: UNESCO/OREALC

FIERRO, Cecilia. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Maestros y enseñanza Paidós.

FLORES Septién, Valentina "Plan de once años" en: Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet, SEP-Ediciones El caballito, México 1985.

FREDERICK, Ericsson. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.

GIMENO, Sacristán José. La evaluación en la enseñanza en "Comprender y transformar la enseñanza" Quinta edición Morata. Colección Pedagogía, manuales 1996.

GIMENO, Sacristán., Pérez Ángel. "¿Qué son los contenidos de la enseñanza" en Comprender y transformar la enseñanza, Quinta edición Morata. Colección Pedagogía, manuales 1996.

GÓMEZ, Palacios Margarita. "El niño y sus primeros años en la escuela", SEP

HAMMERSLEY, M. y Atkinson P. El proceso del análisis. En Martín Hammersley y Paul Atkinson (1994). Etnografía. Barcelona, Paidós.

HARGREAVES, E (1986) "Interacción profesor alumno" Las relaciones interpersonales en educación, Madrid, Narcea p. 125-203.

HARVOIS, Yvette ( 1986) "La evaluación ese oscuro objeto del deseo" . En Pour l'évaluation au travail. París: Greep No. 107.

JACKSON, Ph W (1991) "La vida en las aulas" en Jackson, Ph. "La vida en las aulas", Morata Madrid.

KOSIK, Karel (1985) "El mundo de la pseudoconcreción", 25-37 en **Dialéctica de lo concreto**. México Grijalva.

LOPEZ, Oresta (2001) "IV. Las maestras rurales del Valle del Mezquital" en Oresta López, Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestro rural en el Valle del Mezquital. Pachuca CIESAS/Consejo Estatal para la cultura y las Artes de Hidalgo.

MERCADO, Ruth. El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En la escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates. Cuadernos DIE/CINVESTAV/IPN. México. 1986.

MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN (2001) Las Dimensiones de la Gestión: En.: Cuadernos para directivos escolares. No. 2. Buenos Aires. Argentina. Pág: 11-13  
MORALES Meneses, Ernesto (1988), Tendencias educativas de México.

MORAN Oviedo, Porfirio "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales", en Perfiles Educativos. No. 13 julio-septiembre CISE-UNAM, México, 1981, pp. 21-36.

PEREZ Gómez, Ángel "I. Aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula" en Comprender y transformar la enseñanza. EDICIONES MORATA, S.L

PIÑA, Juan Manuel, Alfredo Furlan, Lya Sañudo 2 Acciones, actores y prácticas educativas, de la colección La investigación educativa en México 1992-2002.

POSTIC, Marcel "Factores institucionales, sociológicos y culturales de la relación educativa", en La Relación Educativa, Madrid, Nancea 1982

RABY, David "LA Educación Socialista, sus orígenes y aplicaciones", en: Educación y Revolución social en México SEP- Setentas, México, 1973. pp. 35-65.

RAMIREZ, Rafael "Propósitos fundamentales que la Educación Mexicana debe perseguir" en: LOYO, Engracia La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. Ediciones El Caballito, México, 1985.

REYES, R. (1993)"La formación inicial del profesor de educación básica" En Revista cero en conducta Año 8 No. 3 México pp. 4-14.

ROCKWELL, Elsie, Antología "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente" Secretaría de Educación pública. Ediciones el caballito.

ROCKWELL, Elsie "La delimitación del trabajo del maestro" En: De Huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. La escuela, un lugar del trabajo docente, DIE, CINESTAV, IPN. Cuadernos de educación. México.1986.

ROCKWELL, Elsie (coordinadora). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México. 1995.

ROCKWEL, Elsie, Mercado, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. En Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, La escuela un lugar del trabajo decente, DIE-CINESTAV, IPN, Cuadernos de educación. México, 1986. p. 63-75.

ROSALES, López Carlos, Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenidos. Profesor. Aprendizajes. Recursos. Nárcea, S.A. de Ediciones Madrid.

ROSAS, Carrasco Lesvia Oliva. IV El sujeto invisible: El maestro en. La educación rural en México en el siglo XXI. México. 2007.

SEP. Acuerdo Número 200. Normas de Evaluación del aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal, en antología de documentos normativos para el profesor de educación básica.

SEP. Proyecto: Apoyos a la Educación Rural. En Propuesta Pedagógica para la Práctica Docente con Grupos Multigrado. 1997

SEP Proyecto de consolidación de la Dirección del Programa Nacional de Actualización Docente y Centros de Maestros 2007.

SEP, Programa para la Modernización Educativa

SEP, Propuesta pedagógica para la práctica docente con grupos multigrado Proyecto: Apoyos a la Educación Rural. 1997.

SEP libro para el maestro, Geografía cuarto grado, Editorial trillas, México 1994 CONALITEG.

SEP Libro para el maestro matemáticas sexto grado. Comisión nacional de los libros de Texto Gratuitos.

SEP. Retos y Necesidades de Cambio en las Escuelas multigrado. Estudio exploratorio Comisión Nacional de Libros de texto gratuitos. México 2006.

SEP-PARE “La evaluación en la educación primaria” en Capacitación y Actualización Docentes 1993.

SEP, Plan y Programas de estudio. Educación básica primaria, 1993. CONALITEG.

Propuesta Educativa Multigrado 2005. DGDGIE, SEP

SCHUTZ, Alfred (1974) “Formación de **Conceptos y teorías de las ciencias sociales**” 71-85. en **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorroutu

S. J. Taylor y R. Bogdan (1992) "La observación participante, preparación del trabajo de campo" 13-45, en: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España Paidós Básica.

TATTO, Teresa "para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista" RME, ENENRO-JUNIO DE 1999, VOL. 4, NÚM. 7.

TYLER Ralph (1982) "Capítulo III Cómo organizar actividades para un aprendizaje efectivo". En Principios Básicos del currículum, pp. 85-127, Troquel, Buenos Aires.

TOLEDO Hermosillo, María Eugenia y otras. "Integración de contenidos: una manera de poseer el conocimiento", en El traspaso escolar. Una mirada al aula desde el sujeto.

WOOSD, Peter "La etnografía en la investigación educativa" en La escuela por dentro. Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires-México, 1987.

ZOGAIF Achcar, Elena "La Influencia del Banco mundial en la Reforma Educativa", en: Aurora Loyo (Coord.) los actores sociales y la educación UNAM/Plaza y Valdés Editores, México, 1997

A. Zabalza Miguel "Currículum, programa y programación" en: diseño y desarrollo curricular, Narcea, S.A. de ediciones Madrid pp. 13-61.

### **Paginas Web**

<http://www.slideshare.net/www.jmsalinas/multigrado-innovación-1992472>

<http://www.hgo.gob.mx/content/bolcomsoc/index.html>

# ANEXOS