

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

**Sede Sur
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**LOS SABERES DOCENTES DE MAESTROS EN PRIMARIAS
CON GRUPOS MULTIGRADO**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias
con Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

Paola Arteaga Martínez
Licenciada en Pedagogía

Directora de tesis

Dra. Ruth Mercado Maldonado
Doctora en Ciencias

Febrero, 2009

Para la elaboración de este trabajo se contó con el apoyo de la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco al Departamento de Investigaciones Educativas por haberme albergado como una de sus alumnas de maestría. De manera especial, agradezco profundamente a la Dra. Ruth Mercado por su apoyo y gran compromiso profesional y humano para la realización del estudio mediante su lectura minuciosa a las diversas versiones del escrito, siempre encaminada a profundizar en la descripción analítica, así como a mejorar la legibilidad y coherencia de la misma. Por promover en el seminario de tesis un espacio que contribuyó de manera relevante a mi formación en la investigación etnográfica sobre el trabajo y los saberes docentes de maestros.

Gracias a la Mtra. Irma Fuenlabrada por brindar su tiempo y conocimiento en las lecturas y aportaciones significativas que hizo en distintos momentos del desarrollo del estudio, hasta llegar a su conclusión.

Asimismo, agradezco a la Mtra. Mónica García Orozco por su disposición a leer esta tesis y por sus observaciones puntuales que contribuyeron a enriquecer en forma y contenido la versión final del trabajo.

A las profesoras y niños del estudio quienes me permitieron acceder a su mundo escolar cotidiano en un contexto multigrado.

A mis compañeros y compañeras del grupo de maestría de quienes aprendí de sus diversas experiencias y formaciones en el ámbito educativo. A Lupita, Esther, Eréndira, Itzel, Mónica Mendoza, Liliana, Valeria, Magnolia y Rosa María por su calidad humana y ser mujeres muy luchonas.

Particularmente, agradezco de corazón a Mónica García Contreras por el apoyo moral y académico en la realización de la tesis. Su amistad es una de las experiencias más valiosas que me llevo de mi estancia en el DIE.

A Mari Carmen Reyes por su gran gentileza y por sus útiles consejos en el trabajo de campo. A Rosa María por su apoyo y orientación en los trámites. A los compañeros de biblioteca: Socorro, Lili, Rodolfo y Cornelio por su paciencia y disposición para facilitarme la consulta de varios materiales bibliográficos.

A mis padres por su apoyo amoroso en este y todos los proyectos emprendidos.

A Jaime, mi compañero, gracias por su amor y por la posibilidad de crecer juntos durante este trayecto; porque su visión de dignificación de la vida y el desarrollo de la población rural, me ayudó a valorar la diversidad de nuestro país.

LOS SABERES DOCENTES DE MAESTROS EN PRIMARIAS CON GRUPOS MULTIGRADO

En este trabajo se analizan, desde una perspectiva etnográfica, los saberes relativos a la enseñanza que dos profesoras ponen en juego al atender a sus grupos integrados por alumnos de diversos grados escolares, en una primaria bidocente.

A partir del enfoque teórico y metodológico del estudio, desde la experiencia escolar cotidiana y los detalles e indicios ordinarios del quehacer docente de las maestras, se describen saberes vinculados con las maneras en que ellas organizan el trabajo en el aula. Se muestra por un lado, cómo la enseñanza de las maestras se ajusta a los requerimientos particulares que perciben en los alumnos y a las distintas posibilidades de los niños respecto a los contenidos propios de su grado; por otro lado, se documenta cómo ellas recurren a formas de enseñanza que consideran pertinentes para todos los alumnos.

Igualmente, se exponen ciertos conocimientos construidos por las profesoras al interactuar con los contenidos curriculares del Plan de estudios de primaria. Estos saberes se expresan en la organización y selección que las maestras hacen de los temas de cada grado y asignatura con que trabajan.

Asimismo, se analizan aquellos saberes docentes que las maestras despliegan al orquestar la gran variedad de materiales educativos los cuales emplean para prever su tarea docente y para facilitar el acercamiento de los alumnos a los contenidos escolares. Las propuestas planteadas en estos recursos son reinterpretadas y transformadas por las propias maestras como parte de un proceso de apropiación.

En este sentido, los saberes de las profesoras involucran procesos reflexivos mediante los cuales ponderan y prevén aquellos temas, materiales y actividades que podrían necesitar para la consecución de su tarea de enseñanza; aunado a las acciones inventivas que ellas despliegan ante las situaciones imprevistas a las cuales se enfrentan cotidianamente en el desarrollo de sus clases.

THE EDUCATORS' TEACHING KNOWLEDGE IN PRIMARY SCHOOLS WITH MULTIGRADE CLASSES

This study analyzes, from an ethnographic perspective, some knowledge related to the teaching that two multigrade educators use when they attend their groups integrated by students from different grades in a primary school.

On the base of a theoretical and methodological approach of the study, from the everyday schooling experience and the ordinary signs of the educational practices, this text describes the teachers' knowledge related to the ways that they organize and manage the work of the classroom. It is shown how the educators' teaching is adjusted to the particular requirements that they perceive from their students, to the different possibilities that the teachers identified in their pupils with respect to the contents of their grades and how the educators use forms of teaching that they consider pertinent to all the children.

Likewise, it is exposed some knowledge acquired by the teachers in the interaction with the contents of the primary schools' curriculum. These knowledge are expressed in the organization and selection that the teachers do of the themes of each grade and subject they work to.

This study also analyses certain knowledge that teachers construct in the use of a great variety of pedagogical resources employed to foreseeing their teaching work and to facilitate the students approach to scholar contents. The proposals suggested in these materials are reinterpreted and transformed by the teachers as part of an appropriation process.

In this sense, the teachers' knowledge involve reflexive processes by which they ponder and anticipate the themes, materials and activities they could need to realize their work, add to the inventive actions that they create in front of unexpected situations commonly present in the classes' development.

Índice general

INTRODUCCIÓN	9
Referentes conceptuales y enfoque metodológico	28
- Conceptos iniciales	29
- Perspectiva metodológica y trabajo de campo	33
El desarrollo del trabajo de campo.....	34
El trabajo analítico	40
La escuela y las maestras del estudio.....	43
La organización de la exposición	49
Capítulo I. Los saberes docentes y la organización de las clases	51
1. Procesos reflexivos que acompañan a la enseñanza	54
1.1 La anticipación de la enseñanza: la planeación escrita y la previsión constante del trabajo con los niños	55
1.2 La improvisación en el desarrollo de la clase.....	61
2. Los momentos de las clases	64
2.1 Las “actividades introductorias”.....	65
2.2 El trabajo en el libro de texto gratuito por grados.....	69
2.3 Las tareas complementarias de la enseñanza y las actividades de apoyo para la operación de la escuela.....	70
2.4 Cierre de la jornada escolar: la asignación de tareas para hacer en casa.....	75
3. Formas de organizar el trabajo de los alumnos en las clases	77
3.1 El trabajo colectivo.....	78
3.2 La agrupación por equipos	82
3.3 El trabajo por subgrupos.....	86
3.4 La atención individual a los alumnos.....	95
- El apoyo a los niños con mayores dificultades en la clase	101
3.5 El trabajo simultáneo colectivo e individual	106
Conclusiones	109

Capítulo II. Los saberes de las maestras sobre la organización de los contenidos curriculares y los usos de los materiales educativos.....	113
1. El currículo de primaria y la organización de los contenidos para la enseñanza en las escuelas multigrado. El caso del Proyecto Educativo Multigrado de la SEP.....	115
1.1 El Proyecto Educativo Multigrado.....	116
1.1.1 Las “adecuaciones curriculares”.....	119
- Temas comunes tratados con diferentes niveles de gradualidad por ciclo.....	120
- Ajustes en el Plan y programas de estudio de primaria en la reorganización de los contenidos.....	122
- Incorporación de los libros de texto gratuito y otros materiales de la SEP en las “adecuaciones curriculares”.....	124
1.1.2 “Material para el aprendizaje autónomo”. Guiones y fichas de trabajo para los alumnos.....	126
2. Saberes docentes en torno a la organización curricular	127
2.1 La enseñanza de contenidos comunes.....	129
2.1.1 Actividades comunes. Diferentes maneras en que los alumnos se aproximan a un mismo tema....	130
2.1.2 Aspectos de un contenido común propios de un ciclo o grado que son extendidos a todo el grupo.....	136
2.1.3 Actividades diferenciadas por grado a partir del uso del libro de texto gratuito.....	142
2.2 El tratamiento de contenidos no comunes.....	146
2.3 El orden y la frecuencia en que las maestras presentaban los temas con sus alumnos	148
3. Saberes relativos a los usos de los materiales educativos en la enseñanza.....	155
3.1 Los usos cotidianos de materiales editados por la SEP.....	157
- Los libros de texto gratuito.....	158
- La Propuesta Educativa Multigrado 2005.....	161
- Los guiones y las fichas de trabajo para los alumnos.....	167
- Otros materiales de la SEP.....	170
3.2 Los usos de materiales de editoriales comerciales.....	172
3.3 El empleo de materiales elaborados y recolectados por las maestras y los alumnos.....	175
Conclusiones.....	179
CONCLUSIONES FINALES.....	184
BIBLIOGRAFÍA	196

ANEXOS

Anexo 1. Concentrado de la información recopilada en el trabajo de campo (ejemplo).....	
Anexo 2. Inventario de materiales educativos utilizados por las maestras.....	ii
Anexo 3. Índice del manual de la PEM 2005.....	v
Anexo 4. Ejemplo del apartado “Adecuaciones curriculares” de la PEM 2005.....	viii
Anexo 5a. Ficha de trabajo de Español “¿Qué te gustó del cuento?”.....	ix
Anexo 5b. Guión didáctico de Historia “Poblamiento de América”.....	x
Anexo 6. Apartados de la lección 27 “La tierra de arena” (LTG Español. Actividades. Primer grado).....	xi
Anexo 7a. Apartado de la lección 7 “Mi familia y la Bella durmiente” (LTG Español. Actividades. Cuarto grado).....	xii
Anexo 7b. Apartado de la lección 28 “La prima insoportable. ¡Echa a volar tu imaginación!” (LTG Español. Actividades. Quinto grado).....	xiii
Anexo 7c. Inciso de la lección 10 “La lente maravillosa” (LTG Español. Actividades. Sexto grado).....	xiv

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se aboca al estudio de los saberes docentes que construyen maestros dentro de sus prácticas de enseñanza cotidianas en primarias multigrado generales.¹ Las escuelas multigrado son aquellas instituciones en donde un maestro o maestros trabajan de manera simultánea con alumnos de distintos grados. En México, de acuerdo al número de profesores puede tratarse de escuelas unidocentes, bidocentes, tridocentes, tetra o pentadocentes (SEP, 2005 y 2006a).

Tomo la noción analítica de saberes docentes de Mercado (1991, 1994, 2002) para documentar aquellos conocimientos que los maestros poseen alrededor de la enseñanza. Como plantea esta autora, tales saberes son construcciones colectivas al generarse en las interacciones cotidianas, particularmente entre los docentes y los alumnos. Asimismo, son producciones históricas que resultan del “diálogo entre aquellas ideas, nociones y propuestas presentes en la enseñanza, que provienen de distintas épocas, contextos y discursos sociales” (Mercado, 1994:373).

Desde esa perspectiva, los saberes de los maestros “no son *ciertos* ni *falsos*, *buenos* o *malos*. Simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha construido históricamente” y dentro de una trama organizativa y social específica (Rockwell y Mercado, 1999:125, énfasis de las autoras). En este sentido el presente trabajo analiza los conocimientos que los maestros despliegan para atender a sus alumnos como procesos sociales e históricos que rebasan una visión evaluativa, individualizada y ahistórica.

A partir de una metodología etnográfica, este trabajo realizado en una escuela bidocente, describe analíticamente los conocimientos que dos maestras en su quehacer cotidiano ponen en juego para organizar la enseñanza y atender la heterogeneidad en un grupo multigrado; el análisis indaga en los propósitos y la lógica que subyacen en las acciones de las profesoras.

¹ En el subnivel de primaria se tienen tres modalidades de servicio: *comunitaria*, que depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), *indígena* y *general*, también llamada regular, éstas dos últimas son atendidas directamente por las secretarías de educación pública en cada una de las entidades federativas. La modalidad de primaria general cubre cerca del 93 por ciento de la matrícula de alumnos a nivel nacional (INEE, 2005:20).

Ciertamente los maestros en una escuela unigrado tienen que dar respuesta a las características particulares y diversidad de sus alumnos como se muestran en los estudios de Luna (1997), Mercado (1994 y 2002), Salgueiro (1999) y Talavera (1992), entre otros; sin embargo, en el caso de un profesor en una escuela multigrado, además despliega un conjunto de conocimientos para atender a distintos grados escolares a la vez. De esta manera, el trabajo docente se desarrolla en la interacción de niños con diversos grados, edades, género, niveles de maduración y desarrollo, intereses, estilos de trabajo, etc.

En este sentido, a lo largo del estudio se analizan algunos saberes docentes relativos a las formas en que las maestras promovían diversos agrupamientos y pautas de trabajo con los alumnos según el grado u otras características particulares de enseñanza, al organizar los contenidos curriculares de los distintos programas de las asignaturas y los grados, así como al utilizar una gran variedad de materiales educativos.

Tales conocimientos se encontraban imbricados dentro de procesos reflexivos, entre los que se identifican aquellos vinculados con la previsión que las maestras hacían de las actividades, los temas de enseñanza, las formas de organización grupal y los recursos que serían necesarios para el desarrollo de su trabajo en el aula. Dicho proceso, como analiza Mercado (2002), va más allá de la realización de un plan escrito por parte del maestro, implica también una búsqueda permanente y un tener presente de forma no escrita aquellos elementos que puedan ser utilizados en la enseñanza.

Asimismo, las maestras del estudio constantemente desplegaban una serie de acciones creativas que involucran un proceso de discernimiento sobre sus propias prácticas, frente a situaciones imprevistas donde experimentaban nuevas acciones y utilizaban diversos recursos para responder a las diferentes demandas escolares y a las condiciones en que se llevaba a cabo su trabajo docente.

Aunado a lo anterior, en esta pesquisa se presentan procesos de apropiación en los diversos usos y sentidos que las profesoras les daban a los materiales educativos y las propuestas pedagógicas provenientes de la SEP u otras instancias al revisar, valorar, adecuar y en varios momentos reelaborar estos elementos a partir de sus contextos particulares de enseñanza.

Los saberes docentes de las maestras del estudio son analizados dentro de dos grandes dimensiones. La primera, se refiere a la organización de las tareas de enseñanza desarrolladas en las clases, como parte de lo que Luna (1997:8) llama “organización del trabajo en el aula” que comprende a los mecanismos, acuerdos y formas de trabajo definidas de manera conjunta entre maestros y alumnos.

La segunda dimensión de la enseñanza que aquí se analiza está vinculada a las maneras en que las maestras interactuaban con el currículo de primaria y los materiales educativos al trabajar con los niños de diferentes grados.

Con respecto a la primera dimensión relativa a la organización de las clases, describo aquellos procesos reflexivos que se presentaban antes, durante y después del trabajo en el aula donde las maestras ponían en juego saberes docentes al prever los elementos que requerirían en la enseñanza, así como las acciones inventivas que surgían ante escenarios imprevistos.

Asimismo, muestro que en los momentos en que se desarrollaban las clases y las formas en las cuales las profesoras agrupaban a sus alumnos, ellas construían un saber atender de manera conjunta al grupo, así como un saber trabajar de manera diferenciada con los alumnos. Analíticamente separo tales conocimientos relativos a la enseñanza, sin embargo, en el hacer cotidiano del aula estaban íntimamente interrelacionados.

La atención conjunta tenía que ver con la realización de una actividad común donde se trataba un mismo contenido con todos los alumnos que involucraba a la vez un trabajo simultáneo con los diferentes grados. Así, las maestras seleccionaban aquellos contenidos de enseñanza que consideraban pertinentes abordar con los tres grados en base a las necesidades particulares de sus alumnos y los ajustes curriculares planteados en el manual de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM 2005).²

Aunque las profesoras no dejaban de tomar en cuenta las especificidades de sus estudiantes y de los grados, promovían un trabajo en el cual daban instrucciones y explicaciones dirigidas al grupo visto como un solo conjunto. Con este tipo de atención, las maestras buscaban evitar la separación del tiempo de enseñanza por grados y los tiempos de espera por parte de los alumnos para recibir indicaciones sobre la actividad a realizar.

La atención diferenciada por otra parte, implicaba un saber organizar la enseñanza de acuerdo a las características heterogéneas de sus estudiantes relativas a sus ritmos de trabajo, los niveles de dominio sobre un tema, las dificultades para realizar la actividad y los requerimientos curriculares de cada grado, esencialmente, planteados en los libros de texto gratuito (LTG) del alumno.³

En varias ocasiones, tanto en un trabajo conjunto como diferenciado, las maestras trataban niveles de dificultad de un contenido que no correspondían, según señala el currículo, al grado de pertenencia de los alumnos. Asimismo, permanentemente las profesoras brindaban

² Material editado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) dirigido a los maestros que laboran en primarias multigrado generales.

³ Dichos libros son editados y distribuidos por la SEP. Estos recursos pedagógicos están diseñados por grado, en base al Plan y programa de estudio de primaria y presentan una serie de actividades donde se exponen los contenidos curriculares que los alumnos deben tratar.

una atención personalizada a los niños para aclarar dudas, dar explicaciones y revisar los trabajos, como una manera de dar un seguimiento a cada uno de ellos.

En la segunda dimensión de la enseñanza que se analiza en este trabajo, indago en los saberes docentes implicados en las múltiples relaciones que las maestras establecían con los contenidos curriculares de los programas de estudio de primaria como parte del proceso de organización de los temas, en el cual las profesoras definían qué contenidos podían tratar con todo el grupo y cuáles serían revisados con cada grado o subgrupo de alumnos según sus requerimientos de enseñanza.⁴

Las formas en que las maestras interactuaban con el currículo de primaria subyacían en una acción discernida donde las maestras tomaban ciertas decisiones sobre lo prescrito con base en las características que ellas conocían de sus grupos. Por ello, en una visión próxima a los trabajos de Drake y Gamoram (2006), Elbaz (1981) y Schmidt y Braga (2001), este estudio sostiene que las profesoras resignificaban y adaptaban el currículo a partir de los requerimientos particulares de su contexto escolar; perspectiva que dista de la concepción del maestro como trasmisor o “ejecutor” de un plan de estudios preescrito.

A pesar de que en muchas escuela multigrado, los profesores tienen menos alumnos, aproximadamente entre diez a 15 estudiantes, en comparación con las escuelas unigrado donde se atiende a un promedio de 30 alumnos, finalmente se tienen los mismos requerimientos curriculares para cada grado. Condición que demanda a los maestros de una escuela multigrado utilizar y articular los programas de estudio de distintos grados a la vez, lo cual según varias investigaciones requiere por parte de los profesores de un trabajo más extenso en la organización de los contenidos (Birch y Lally, 1995; Little, 1995 y 2005; Mason y Burns, 1996; Miller, 1991a; Pridmore, 2007, entre otros).

En este sentido, la presente investigación muestra que frente a un amplio temario de los programas de las diferentes asignaturas y grados del Plan de estudios de primaria en México, las maestras despliegan una serie de saberes para orquestar simultáneamente los contenidos de cada grado u otro tipo de agrupamiento, según las necesidades y avances de los estudiantes. Varios de esos saberes tenían que ver con los ajustes y adaptaciones al currículo de primaria y a la PEM 2005 como la simplificación de algunos temas que se repiten en varias asignaturas, así como establecer vínculos entre contenidos de una misma o diferente asignatura de los distintos grados para reducir un extenso currículo que les permitiera, según las maestras, disponer de un mayor tiempo para tratar los temas.

⁴ En México, existe un Plan de estudios de primaria para todas las escuelas del país. Este currículo está organizado en seis grados y por asignaturas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Educación Cívica, Educación Física y Educación Artística). En el capítulo II se profundiza al respecto.

Además, ellas seleccionaban algunos temas de un grado para tratarlos con todo el grupo a partir de las necesidades de enseñanza que percibían como comunes, de los intereses de los alumnos y de la idea de repasar o aproximarlos a tales contenidos curriculares.

Asimismo, como parte de un proceso de apropiación, las profesoras realizaban revisiones reflexivas, valoración y adecuación de los materiales educativos que utilizaban a la luz de las características de sus alumnos y sus requerimientos de enseñanza. De acuerdo a Espinosa (2007:119), los profesores hacen “usos plurales y móviles” que al apropiarse de los recursos y las diferentes propuestas pedagógicas, teniendo como principal referente su contexto particular de enseñanza.

A lo largo del presente trabajo, analizo cómo las condiciones en que se lleva a cabo el quehacer de enseñanza de maestros que laboran en una escuela multigrado, tienen características singulares con respecto a un docente en una primaria unigrado. En el caso de las maestras estudiadas; una de ellas, además de atender a un grupo de alumnos, también asumía las tareas directivas y todas las responsabilidades de gestión escolar que ello implicaba. Generalmente, la otra maestra debía organizar las actividades relacionadas con el mantenimiento de la escuela al no haber un personal no docente de apoyo.

Particularmente, este tipo de tareas influían de manera directa en la distribución y estimación del tiempo que ambas profesoras hacían de su trabajo docente. Condiciones que según Rockwell y Mercado (1999) representan la trama organizativa y social del contexto institucional donde tiene lugar la enseñanza.

En México y en otras latitudes, históricamente la escuela con grupos multigrado ha representado la única opción educativa para la gran mayoría de niños del medio rural, que se encuentran en condiciones económicas y sociales en desventaja⁵; sin embargo, esta modalidad se torna invisible ante una política educativa a la que todavía le falta priorizar las propuestas que respondan a las necesidades particulares de estas escuelas; ello se expresa en una organización escolar basada en un modelo de acreditación por grados, libros de texto y currícula diseñados por grado y una formación docente inicial también centrada en estructura escolar monogrado (Little, 1995; Mercado, 1997; Miller, 1991a, entre otros).

Es común que este tipo de escuelas se encuentren en comunidades pequeñas, de menos de 1000 habitantes y en donde la matrícula de alumnos es baja por lo que para la Secretaría de Educación Pública (SEP) no se justifica administrativamente la conformación de una escuela con

⁵ Sin considerar a Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo(CONAFE), en México las primarias multigrado del país atienden aproximadamente a dos millones de niños y niñas, que representan, a nivel nacional, el 14.2 por ciento de la matrícula de alumnos de primaria (SEP, 2006a:27).

un maestro para cada grado⁶. Esto no es privativo del contexto mexicano, al respecto Little (2005) documenta cómo en distintos países la escuela multigrado responde principalmente a cuestiones poblacionales y en mucho menor medida a razones pedagógicas.⁷

Los poblados en donde se asientan estas primarias se dedican principalmente a la agricultura de autoconsumo, pastoreo de ganado menor y al pequeño comercio, estas fuentes de trabajo pocas veces son significativamente redituables por lo que se llega a presentar el fenómeno de migración como un medio de sobrevivencia; jóvenes, adultos y hasta familias enteras salen de su pueblo para trabajar como jornaleros agrícolas, albañiles, empleo doméstico, venta callejera, cargadores, etc. (Ezpeleta y Weiss, 2002: 37-39).

Frecuentemente estos poblados carecen de los servicios mínimos como agua potable, luz eléctrica y salud; además, sus vías y medios de comunicación y transporte muchas veces son escasos y/o de mala calidad (*ibid*).

En México, actualmente las primarias multigrado generales e indígenas representan el 48.6 por ciento a nivel nacional, de las cuales las unidocentes y las bidocentes equivalen el 61.8 por ciento y el restante se distribuye entre tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. Sin embargo, aunque el multigrado constituye casi la mitad de todas las primarias del país, sólo atiende al 14.2 por ciento de los niños que cursan este subsistema por ser escuelas con una baja matrícula de alumnos. El personal docente de primarias asciende a 481 205 maestros, de los cuales el 18 por ciento dan sus servicios en multigrado (SEP, 2006a: 24-29).⁸

Como lo plantean Brunswic y Valérien (2004), Little (1995, 2005) y Vargas (2003) las escuelas multigrado son una realidad en todas partes del mundo, particularmente, en las zonas rurales con baja población que, en muchos casos, se encuentran en una mayor marginación en comparación con los contextos urbanos. Estos centros educativos se presentan tanto en países llamados desarrollados como en vías de desarrollo de los diferentes continentes. En países europeos como Inglaterra representan el 25.4 por ciento de la primarias, en Finlandia el 32.4 por ciento, Noruega más del 30 por ciento e Irlanda cerca del 40 por ciento (Mulryan-Kyne, 2007:503). En América Latina, por ejemplo en Perú son el 73 por ciento (Ames, 2004:9), en Brasil representan cerca del 50 por ciento, Colombia el 45 por ciento y Guatemala el 50 por ciento aproximadamente (Klyne, 2002:174). En países asiáticos como China alcanzan el 36 por

⁶ Documento de asignación de la planta docente en escuelas del medio urbano, semi urbano y rural (SEP, s.f)

⁷ En la década de los setenta en algunas partes de Norteamérica, Inglaterra y Suecia se creó un movimiento de renovación pedagógica en el cual la enseñanza en el contexto multigrado fue reconocida como una educación que generaba mayores posibilidades para un aprendizaje cooperativo entre niños de diversas edades frente a la separación artificial por grados (Ames, 2004:8). En los noventa en algunos distritos de Estados Unidos como Kentucky surgieron propuestas de una primaria no graduada como una alternativa pedagógica para que los niños aprendieran a su propio ritmo dentro de un currículo flexible y un proceso continuo (Gaustan, 1992; Guskey y Lindle, 1997; McIntyre y Kyle, 2002).

⁸ Estos datos no incluyen a las primarias multigrado de Cursos Comunitarios de CONAFE (SEP, 2006a:29).

ciento y en Bangladesh el 80 por ciento. Asimismo, en África tan sólo las escuelas unitarias representan cerca del 50 al 60 por ciento en lugares como Senegal o Zambia (Brunswic y Valérien, 2004: 37-42).

Safa y Castañeda (2000:147) señalan que en México hasta el plan de desarrollo educativo nacional del sexenio zedillista (1994-2000), las escuelas multigrado eran consideradas un proyecto “irregular que tarde o temprano desaparecería”. Al respecto Torres y Tenti (2000:250) consideran que dentro del imaginario colectivo se ve a la escuela multigrado como una opción de segunda para pobres que viven en zonas rurales y dispersas, a quienes no les queda más remedio que acudir a este servicio al no poder acceder a una escuela con un maestro por grado. Este tipo de instituciones educativas “termina siendo (...) apenas un mal remedo de la escuela graduada, una escuela ‘incompleta’ en comparación con (una unigrado)”.

De hecho, desde una visión de carencia y deficiencia, muchas veces velada, a los centros educativos multigrado se les nombra de “organización incompleta” y a las primarias unigrado se les llama de “organización completa”, aunque la normatividad señala que el término de organización completa es conferido a los centros educativos que brindan los seis grados de primaria (SEP,2000a), servicio que ofrecen la gran mayoría de las escuelas multigrado.

Ya antes, Rockwell (1997:18) planteaba que a este tipo de escuelas muchas veces se les mira como un modelo “antipedagógico” al no reconocer que es posible la construcción de aprendizajes en un contexto diverso, en donde un maestro atiende un grupo donde coexisten varios grados.

En una perspectiva próxima a la anterior, Berry (2001), Bustos (2006) y Mason y Burns (1996) identificaron en sus estudios que varios maestros y padres de familia perciben a la escuela multigrado como una opción en desventaja pedagógica en relación con las escuelas unigrado. Según Brunswic y Valérien (*Ibid*) en distintas partes del mundo, estas concepciones también se relacionan con la idea de que la educación rural es una educación de segunda con respecto a la de zonas urbanas.

La idea de supremacía de la escuela monogrado frente a la multigrado tiene sus orígenes a finales del siglo XIX cuando se instauró la organización escolar graduada, ya que antes del siglo XVIII predominaban las poblaciones rurales donde era común que los niños de diferentes edades y niveles de avance sobre los contenidos prescritos confluyeran en una sola aula, la cual era atendida por un maestro. Cada estudiante cursaba la escuela a su ritmo, por lo que los tiempos escolares que regulaban las trayectorias de los alumnos eran flexibles (Darling-Hammond, 2002 y Tyack y Cuban, 2000).

Este cambio de la estructura escolar se generó en el marco de la Revolución Industrial bajo el supuesto de que el modelo graduado repercutiría en una mayor eficiencia en el funcionamiento de los centros educativos y en una mejora en el logro de los aprendizajes de los alumnos (Darling-Hammond, *Ibid*). En los países europeos y en los Estados Unidos la escuela graduada aspiraba a implementar un trato uniforme y homogéneo a grupos de estudiantes que tenían la misma edad, en un símil a una cadena de montaje; idea inspirada en el modelo fabril que predominó a principios del siglo XX ante la efervescencia de la industrialización (Miller, 1991a).

Por otro lado, se consideraba que la organización graduada facilitaría la gestión escolar en los asentamientos urbanos que iban en aumento y brindaban servicio a un gran número de alumnos debido a la emigración de la población rural a las grandes ciudades. De esta manera, la escuela atendida por un solo maestro representaba una institución de menor rango inscrita en un contexto predominantemente rural (Brunswic y Valérien, 2004). Paulatinamente, según Tyack y Cuban (2000:170) la estructura monogrado se naturalizó dentro de los sistemas educativos hasta volverse una característica medular de lo que hasta la fecha se considera como una “auténtica” escuela.

México no estuvo al margen de la instauración de dicha organización escolar pues a finales del siglo XIX se comenzó a imponer la estructura graduada en base a grupos conformados por edades donde se enseñaban ciertos contenidos según el grado. Durante la época del porfiriato, este modelo fue aprobado en el Primer Congreso Higiénico y Pedagógico, realizado en 1883, como la norma que regularía las escuelas, la cual asentaría las bases de lo que Aguirre (2002:16) llama la actual “arquitectura del sistema educativo nacional”.

En 1891 se promulgó la Ley de Instrucción Pública Primaria donde se declaró la gratuidad de la enseñanza primaria que constaba de cuatro años de escuela “elemental” y dos años más de “superior”, definiéndose los primeros cuatro años como obligatorios. Esta ley tiene cambios en 1898 en los cuales se clasifica las escuelas en “primera”, “segunda” y “tercera” clase, según el número de profesores que laboraban en el centro educativo, la cantidad de alumnos inscritos y la importancia social de la población (Bazant, 1996:91).

Las dos primeras clases eran escuelas ubicadas en asentamientos urbanos donde existía un mayor número de instituciones unigrado. Las escuelas de “tercera clase” se localizaban en pequeñas comunidades rurales en donde imperaban instituciones unitarias, muchas de ellas no impartían la educación elemental completa (*Ibid*). De esta manera en México, se institucionalizaba la diferencia de estatus entre las escuelas urbanas y rurales y con ello el ideal

de una primarias unigrado al cual debía aspirar aquella población que contara con una escuela multigrado.

Varios pedagogos reconocidos de esta época, como Enrique Rébsamen, propugnaban por la organización graduada al plantear la necesidad de agrupar a los alumnos en grupos “homogéneos” por grado y edad con el supuesto de que un maestro atendería a un grupo integrado por estudiantes que tenían los “mismos conocimientos” y un “desarrollo intelectual” similar (Rébsamen, 1998:142).

Asimismo, se consideraba que en las escuelas rurales no era posible el funcionamiento de una escuela unigrado por falta de recursos humanos y un número bajo de alumnos. Para subsanar esta situación, se recomendaba que en las escuelas elementales unitarias, los maestros trabajaran “medio tiempo” con dos grados por la mañana y los otros dos por la tarde, al no ser pedagógicamente pertinente el que los profesores atendieran a más de dos grados a la vez (*Ibid*:144).

En la época posrevolucionaria y con la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se desarrollaría lo que generalmente se conoce en el campo de la historiografía de la educación como la Escuela Rural Mexicana donde se pone en el centro de la agenda política coloca a la educación dirigida a las comunidades rurales las cuales albergaban al 80 por ciento de la población total del país (Loyo, 1999:167).

En 1924 se empezaron a fundar las llamadas *escuelas rurales federales*, dos años después sumaban cerca de 1,090 planteles, atendidos por 1,146 maestros, lo que hacía que, casi en su totalidad, las escuelas fueran unitarias (Saéñz, 1928: 14). No obstante, siguió prevaleciendo en el discurso el modelo graduado de las escuelas urbanas (Rockwell, 2007:15).

En 1936 las escuelas rurales, en su mayoría unitarias, y los centros escolares urbanos fueron normados mediante un criterio común al integrarse dentro de una misma dirección los Departamentos de “Escuelas Rurales” y “Escuelas Urbanas en los Estados y Territorios”. La SEP fundamentaba que debían eliminarse la discriminación en las leyes del porfiriato donde las escuelas rurales eran consideradas una “educación de segunda” o tercera clase (*Ibid*:17). Sin embargo, en la práctica tal clasificación implicó tener como ideal la conformación de escuelas unigrado en las poblaciones rurales que sustituyeran a los pequeños centros educativos atendidos por un maestro.⁹

⁹ Las ideas de homogeneización e integración que subyacían en la política educativa de la época posrevolucionaria, como sucedía con la educación dirigida a las poblaciones campesinas e indígenas, según intelectuales como Vasconcelos (1984) posibilitarían la unificación de la nación. A este respecto, Palacios (1999) señala que en esa época el reconocimiento de la heterogeneidad y la atención diferenciada era considerada la causante de grandes desigualdades instauradas desde la Colonia, por lo que habría que borrar las peculiaridades y construir identidades comunes a través de un trato igualitario en todos los aspectos. Sin

A pesar de que la SEP no veía como tema central las particularidades del quehacer docente en las escuelas rurales, donde los maestros trabajaban con más de un grado; en 1948 se realizó el Primer Congreso Nacional de Educación Rural, coordinado por el Sindicato de Trabajadores de la Educación y autoridades educativas, donde se discutió la importancia de la labor educativa dirigida a este sector y se dieron algunas orientaciones sobre materiales pedagógicos para trabajar en este contexto (Rockwell, 2007: 18).

De los años cincuenta a los sesenta, de forma gradual, se acrecentó la migración a las grandes urbes como resultado de la industrialización del país. A finales de los sesenta la distribución sociodemográfica de la población había cambiado por causa del proceso de desruralización en el país; ya en esta época el 50 por ciento de la fuerza de trabajo se concentraba en las ciudades (Ariza, 2003).

Asimismo, había crecido la población y aunque aumentaba considerablemente la planta docente y los centros educativos, todavía existía una amplia proporción de niños en edad escolar sin asistir a la escuela, había un alto índice de deserción y se proyectaba una mayor demanda para los años setenta (Espinosa, 2002:24).

Frente a este nuevo escenario, el espacio otorgado a la educación rural entre las décadas del veinte al cuarenta quedó desdibujado. No obstante, en los años sesenta se presentaron algunas acciones emprendidas por la SEP, al parecer influenciadas en parte por las recomendaciones sobre la organización de las primarias unitarias, emitidas en 1961 por la United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO por sus siglas en inglés) en la 24ª Conferencia Internacional de Educación Pública. Este organismo reconoce la necesidad de promover apoyo técnico, pedagógico y financiero a este tipo de escuelas por ser las opciones educativas para la población ubicada en pequeñas comunidades (UNESCO, 1961).¹⁰

Así, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), fundado desde 1945 para la acreditación de maestros en servicio que no estaban titulados, publicó como parte de su colección *Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional*, dos textos en donde se presentan algunas propuestas educativas para escuelas unitarias.

La primera publicación fue editada en 1964 con el título *La escuela rural unitaria* del profesor uruguayo Abner Prada. El segundo texto fue publicado dos años después, en 1966, con el mismo título y con la autoría del maestro argentino Luís Iglesias.

embargo, esta idea de trato uniforme también significó un tipo de discriminación al tener como modelo lo urbano y lo mestizo.

¹⁰ Como antecedente, de 1958 a 1960 la UNESCO realizó un estudio comparativo en 69 países sobre el acceso a la educación en áreas rurales. Uno de los resultados principales fue que en 58 países del total de la muestra, las escuelas unitarias eran en esencia las instituciones educativas que brindaban tal servicio (Brunswic y Valérien, 2004:24).

En estos dos textos se plantea la necesidad de reconocer las particularidades de este tipo de primarias frente al modelo de la escuela graduada. Además, estos autores sugieren una serie de formas de organización grupal y estrategias pedagógicas para atender a un grupo donde confluían los seis grados, como la reorganización en tres “etapas” mediante las cuales se agrupan 1° y 2° grados, 3° y 4° y 5° y 6°, lo que actualmente se conoce como ciclos o niveles. Prada (1964) proponía a los maestros alternar un trabajo con todo el grupo y un trabajo por grados según las materias de enseñanza.

A partir de su trabajo docente en Argentina, Iglesias (1966) sugería el uso de guiones didácticos donde los alumnos realizaran distintas actividades de las diferentes asignaturas de acuerdo a su grado y sin el apoyo dirigido del maestro.

En 1967 en México, se llevó a cabo el Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias organizado por la Dirección General de Educación del Estado de Veracruz donde participaron autoridades de la SEP, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el Consejo Nacional de Educación, el Centro de Intercambios de Educación de la UNESCO, inspectores escolares y docentes, particularmente del estado. Los resolutivos de este seminario son sistematizados en el libro *La escuela unitaria completa*, editado en 1970, del profesor mexicano Manuel Cerna.

Según Cerna (1970: 52) en este espacio académico se reconoció que las escuelas unitarias son una realidad poco atendida tanto en México como en otros países, que respondía a “una necesidad social” de brindar educación a las poblaciones pequeñas, por lo cual se debía diseñar un proyecto pedagógico que correspondiera a las condiciones de este tipo de escuelas. Aunado a ello, los participantes del seminario manifestaron la importancia de una capacitación específica dirigida a los normalistas y docentes en servicio para trabajar en escuelas unitarias, tomándose como ejemplo la Normal de Veracruz donde algunos años atrás se había incluido en el plan de estudios una materia en este sentido.

Si bien no existen estudios que analicen los impactos de estas distintas propuestas educativas dirigidas a primarias unitarias en esta década de los sesenta, se sabe que en el estado de Veracruz donde han predominado las escuelas multigrado, desde tal época se fue construyendo, a nivel institucional, una propuesta para atender a este tipo de escuelas por lo que, al parecer, no fue casual que en dicha entidad se realizaran eventos académicos como el Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias en 1967.

Desde los años setenta a la fecha, la SEP ha promovido varias propuestas para escuela multigrado con una proyección nacional. Sin embargo, según señalan Rockwell (2007) y Safa y Castañeda (2000), la gran mayoría de estos proyectos se consideraron transitorios al pensarse

que en un futuro próximo desaparecerían las pequeñas poblaciones rurales donde se encuentran este tipo de primarias.

A inicios de los años setenta se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como un organismo público descentralizado de la SEP, con la encomienda de brindar educación básica a las comunidades rurales más alejadas y dispersas del país, con menos de 100 habitantes, donde no llegaban los servicios de la SEP. Esta acción se enmarca en una política educativa que priorizaba la universalización de la educación primaria, incluyendo a las pequeñas poblaciones rurales de la república mexicana.

Así, en 1973, CONAFE implementó de forma experimental el Programa de Cursos Comunitarios en el estado de Guerrero. Para 1975 el mismo CONAFE solicitó al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) el diseño de la propuesta curricular para Cursos Comunitarios de primaria (Guerra y O'Donnell, 2000 y Rockwell, 1997).

A partir de las condiciones y características de la población a la que se dirige este programa educativo, se piensa en una modalidad multigrado, particularmente una escuela unitaria, para lo cual el equipo de investigadores del DIE elaboró una propuesta pedagógica que se materializó en 1976 con la publicación de la primera versión del *Manual del instructor comunitario nivel I y II*. En 1978 sale la primera edición del otro manual para el nivel III y fichas de trabajo para estos alumnos. En estos materiales se presenta una reorganización curricular con equivalencia al plan de estudios nacional, en la cual los seis grados son reagrupados en tres niveles: el nivel I se conforma por el 1° y 2° grados, el nivel II por 3° y 4° y el nivel III por 5° y 6°. Asimismo, se identifican temas similares y conceptos básicos para ser tratados a lo largo de la primaria mediante actividades comunes para todos los grados, también denominadas “multinivel”, y tareas específicas por nivel o grado (Fuenlabrada y Taboada, 1997 y Rockwell, *Ibid*).

Será de 1989 a 1993 cuando el equipo de investigadores del DIE son nuevamente convocados por el CONAFE para que, con base en un proceso de evaluación y seguimiento de la propuesta, reelaboren los manuales del Instructor Comunitario y diseñan más ficheros y libros de trabajo para los alumnos; todos estos materiales forman parte de la serie *Dialogar y Descubrir* que hasta nuestros días se sigue utilizando en las escuelas multigrado de Cursos Comunitarios en todo el país (Rockwell, *Ibid*).

Pese a que en un inicio, se pensaba que este programa tarde o temprano desaparecería y a sus constantes recortes presupuestales en el desarrollo del mismo (Rockwell, *Ibid*: 24), dicha

propuesta sigue vigente, atendiendo a 43,599 comunidades de 100 a 500 habitantes y a cerca de 159,329 alumnos (Guerra y O´Donell, 2000:24).

Por otro lado, entre 1978 y 1982, la Dirección General de Educación Primaria en los Estados de la SEP impulsó en el marco del Programa Primaria para Todos los Niños, el proyecto Primaria Rural Completa para las escuelas unitarias generales; es decir aquellas primarias multigrado que pertenecen al sistema de la SEP, que no son atendidas por CONAFE al estar ubicadas, generalmente, en poblaciones rurales menos alejadas que las escuelas de Cursos Comunitarios.

Con un bajo presupuesto, el equipo técnico de este proyecto dirigido a primarias generales diseñó un conjunto de audiocintas y guiones didácticos para apoyar la enseñanza de los maestros que laboraban en este tipo de escuelas (SEP, 1979).

Aunado a la elaboración de estos recursos pedagógicos, según la SEP, se buscaba incidir en la formación de cuerpos técnicos estatales quienes suministraran los materiales didácticos a las escuelas y capacitaran a los docentes mediante estrategias pedagógicas pertinentes para trabajar de forma simultánea con los seis grados (SEP citada por Rockwell, 2007:26).

A mediados de los años ochenta este programa no tuvo mayor presupuesto y seguimiento por lo que, al parecer, quedó como una iniciativa aislada. Sin embargo, en algunos estados como Veracruz, Hidalgo, Guanajuato, Durango y Michoacán continuaron los equipos técnicos desarrollando proyectos dirigidos a los centros educativos multigrado (Weiss y Taboada, 2007:35). De hecho, en Veracruz ya se tenía una historia previa de atención a este tipo de escuelas y un Departamento de Escuelas Rurales Unitarias que fue creado en 1975.

Mas adelante, en 1992 surgen los Programas Compensatorios insertos en el marco legal de CONAFE con el objetivo de abatir el rezago educativo derivado de los bajos niveles de aprovechamiento, así como los altos porcentajes de deserción y reprobación en las poblaciones con mayores índices de marginación y pobreza del país, las cuales en su gran mayoría son comunidades rurales e indígenas.¹¹

El primero de estos programas se llamó Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) que posteriormente, en 1993, se convertiría en Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB) y en 1998 en el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB) (Safa y Castañeda, 2000:133).

¹¹ Estos programas tienen una coordinación con un equipo técnico y administrativo independiente al CONAFE, sólo se tomó el marco jurídico de esta institución para recibir financiamiento administrado por la SEP, proveniente de agencias internacionales (Safa y Castañeda, 2000:130), como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

En 1995 desde Programas Compensatorios, se elaboró una propuesta de capacitación y un conjunto de materiales educativos para los maestros de primarias multigrado generales al identificar que este tipo de escuelas predominaban en las zonas rurales y se encontraban en situaciones de desventaja (García, 2003:41).

Entre la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP y el equipo central de este Programa se diseñaron cinco cursos dirigidos a los docentes sobre: el manejo de grupos multigrado, recursos para el aprendizaje, la enseñanza de la lengua escrita, la enseñanza de las Matemáticas y la evaluación (Ezpeleta y Weiss, 2002:261).

Como parte del proceso de la descentralización educativa, dicho Programa promovió la conformación de equipos técnicos en los estados los cuales, hasta la fecha, en la gran mayoría de las entidades federativas están encargados de capacitar a los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), adscritos a las supervisiones escolares, quienes a su vez imparten los cursos de actualización y dan asesoría pedagógica a los docentes de las primarias multigrado.

Programas Compensatorios también elaboró el material *Mapa de contenidos* donde de forma similar a Cursos Comunitarios, se presenta a los docentes una reorganización curricular del Plan y programas de estudio de primaria, donde se identifican temas comunes dentro de cada asignatura y se indican sus niveles de profundidad a lo largo de los seis grados de primaria agrupados en tres ciclos: primer ciclo (1° y 2° grados), segundo ciclo (3° y 4°) y tercer ciclo (5° y 6°).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se anunció el diseño de una propuesta educativa por parte de la SEP que atendiera a las poblaciones rurales en pequeñas comunidades. A partir de ello, en el 2002 la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica comenzó a construir el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado.

Cabe señalar que tanto este proyecto, así como los Programas Compensatorios surgen en el contexto internacional de la Conferencia de Educación para Todos de Jomtien en 1990 y del Foro Mundial de Educación para Todos en Dakar que se llevó a cabo en el año 2000, donde en el discurso de la política educativa se plantea la atención a poblaciones más vulnerables y marginadas como las localidades rurales en las cuales se asientan principalmente las escuelas multigrado.

Así, la DGDGIE de la SEP se propuso tres líneas de acción. La primera fue la realización del 2002 al 2003 de un diagnóstico del “funcionamiento de las escuelas multigrado generales, las prácticas de enseñanza y las necesidades de actualización de los docentes”. La segunda fue la elaboración de una propuesta educativa en miras a contribuir en la mejora del trabajo docente,

en base al diagnóstico y a experiencias educativas como Cursos Comunitarios y Programas Compensatorios. En la tercera se planteó el diseñar cursos y talleres para los maestros de este tipo de escuelas (SEP, 2006c:6). Tales líneas de acción se encuentran actualmente en desarrollo.

En este contexto, la SEP edita en 2005 un material titulado *Propuesta Educativa Multigrado 2005* (PEM 2005) que es un manual de apoyo para el maestro en donde se proponen estrategias de enseñanza y una adaptación curricular del plan y programas de estudio de primaria para atender a un grupo multigrado. Durante el ciclo 2006-2007 se generalizó dicha propuesta a nivel nacional (SEP, *Ibid*: 9). Sobre este recurso pedagógico ahondaré en el segundo capítulo, al ser utilizado por las maestras del estudio.

Aunque según Weiss y Taboada (2007:47-48), el equipo técnico de la DGDGIE ha realizado un gran número de acciones para fortalecer el trabajo de los docentes de primarias con grupos multigrado, éste se ha visto imposibilitado de llevar a cabo un amplio seguimiento al proyecto debido a que únicamente está integrado por seis personas y existen pocos recursos para viajar a los estados y coordinarse con los equipos técnicos estatales.¹²

En suma, desde una perspectiva sociohistórica se puede apreciar cómo en México las escuelas multigrado a pesar de su existencia fueron prácticamente ignoradas por la política educativa durante el siglo XIX y las dos terceras partes del siglo XX. Si bien desde la década de los setenta la SEP ha impulsado algunas propuestas educativas dirigidas a las primarias multigrado del país, al parecer tales proyectos, en menor o mayor medida, se han desarrollado con un apoyo limitado en los recursos humanos y económicos. Condiciones que en parte responden a la idea de que las escuelas con grupos multigrado son una modalidad transitoria y compensatoria tendiente a desaparecer al disminuir las pequeñas poblaciones rurales donde se encuentran estas primarias.

No obstante, actualmente las tendencias demográficas indican que “van a aumentar (las) localidades pequeñas y dispersas en el territorio nacional” como producto de factores sociales, económicos y culturales (SEP, 2000a:28), con ello la existencia y el posible incremento de las escuelas multigrado.¹³

Si bien en nuestros días, no puede negarse que este tipo de escuela empieza a tener un mayor reconocimiento, todavía se encuentra supeditada a lo que Tyack y Cuban (2000) llaman

¹² Como ya hice mención, la gran mayoría de los equipos técnicos estatales que dan atención a las escuelas multigrado son las Unidades Coordinadoras del Programa Compensatorio. Sólo en Durango, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán y Veracruz existen equipos técnicos de multigrado adscritos a proyectos educativos propios de los estados.

¹³ Mientras que en los años setenta se estimaban 95.4 mil localidades de menos de 2,500 habitantes, en el 2005 esta cifra creció al calcularse cerca de 184.7 mil comunidades lo que representa aproximadamente una cuarta parte de la población total. A la par de este fenómeno también han crecido los núcleos urbanos generándose lo que han llamado una “polarización” en las distribución sociodemográfica del país (Bernal y Hernández, 2006: 103). Situación que se presenta en otras regiones del mundo Lattes (2001).

una “gramática escolar” sustentada en una estructura monogrado. Una de las expresiones de esta visión marginal también se refleja en que haya poca investigación relativa a dichos centros educativos, existan escasos estudios abocados a la enseñanza en multigrado y casi nulos son los trabajos centrados en la construcción de saberes docentes en tales contextos institucionales.

De hecho, una gran parte de las pesquisas que existen se centran en documentar las condiciones en que funcionan ese tipo de escuelas (Ames, 2004; Vargas, 2003; Klyne, 2002, entre otros) o en comparar los niveles de aprovechamiento escolar entre los estudiantes de una escuela unigrado y una multigrado (Berry, 2001; Kadivar, et al, 2005; Psacharopoulos, et al, 1993; Veenman, 1995).

Por lo anterior, adquieren relevancia los estudios en esta clase de centros educativos, como el que aquí se presenta, donde se indague sobre el conocimiento de la enseñanza que los maestros construyen para afrontar el trabajo docente en grupos conformados con alumnos de diversos grados y en las condiciones institucionales hasta aquí reseñadas.

En este sentido, la presente pesquisa se ubica en el campo de estudio que aborda el trabajo docente en educación básica desde una perspectiva etnográfica -sociohistórica y antropológica-, constituida en México desde finales de los años setenta por los trabajos de Rockwell y Ezpeleta (1985), Rockwell y Mercado (1999)¹⁴, Edwards (1985), Talavera (1991), Luna (1997), Galván (1998), Aguilar (1999), Rockwell (1995), entre otros. De manera particular, el presente estudio se inscribe en la línea conceptual sobre saberes docentes desarrollada por Mercado (1991, 1994, 1998 y 2002). Los planteamientos de estas diferentes autoras son expuestos en el siguiente apartado, al formar parte, de manera central, de las nociones conceptuales iniciales en las que se sustenta el presente trabajo.

Asimismo, empíricamente mi objeto de estudio está directamente vinculado al tema de escuela multigrado de cuyos estudios presento un panorama general, principalmente, de las investigaciones nacionales, aunque también doy cuenta de algunos trabajos internacionales que brindan una visión más global del problema de investigación que aquí ocupa.

Tomo como punto de referencia las investigaciones realizadas por Ezpeleta y Weiss (2002), Fuenlabrada y Weiss (1997)¹⁵, García (2003), Mercado (1998), y la SEP (2006a) sobre la educación en multigrado en México, al aportar elementos significativos para comprender los tres siguientes aspectos: a) el funcionamiento de las escuelas, b) la capacitación y actualización

¹⁴ La edición que se consultó para este trabajo es de 1999, aunque este texto fue publicado por primera vez en 1986.

¹⁵ Este estudio lo llevó a cabo un equipo de investigadores del Departamento de Investigación Educativa (DIE), el cual fue coordinado por Irma Fuenlabrada y Eduardo Weiss y realizado por Antonia Candela, Justa Ezpeleta, Irma Fuenlabrada, Judith Kalman y Ruth Mercado.

docente, y c) el currículum y las prácticas de enseñanza. De manera complementaria incorporo en estos dos últimos aspectos, estudios realizados en otros países.

El funcionamiento de las escuelas, que está ligado a la gestión escolar, forma parte de la trama organizativa en donde se desarrolla el trabajo docente. Dentro de este aspecto, una de las problemáticas identificadas en las escuelas mexicanas es la gran movilidad de los maestros, pues según Ezpeleta (1997), Ezpeleta y Weiss (2002) y la SEP (2006a) estas primarias son vistas como un “lugar de paso” o de “castigo” donde se hacen “méritos” necesarios con el fin de llegar a trabajar en poblaciones más urbanizadas. Lo anterior genera una inestabilidad de la planta docente, es decir, un ausentismo y cambio continuo. La falta de “presencia” en estas escuelas da como resultado inconsistencia del servicio, lo cual a su vez produce un funcionamiento discontinuo e irregular. Pero el ausentismo y la permanencia no sólo se explican por razones personales, también influye de manera significativa la institución escolar en su conjunto, que se enmarca en el nivel de las políticas educativas. Ezpeleta y Weiss (*Ibid:96*) mencionan que un ejemplo de esto son las formas históricamente constituidas en la gestión escolar, las que “configura(n) un elemento estructural y estructurante de la vida de las escuelas”.¹⁶

Dentro del aspecto administrativo, desde las oficinas centrales de la SEP hasta la supervisión, este tipo de primarias son tratadas como si tuviesen planta completa. Se debe entregar la misma documentación y en los mismos tiempos que se realiza en una escuela unigrado, esto todavía es aún más complicado para un maestro que además funge como director comisionado pues desempeña dos funciones al mismo tiempo, por un lado, se hace cargo de un grupo de alumnos y por otro, asume la dirección de la escuela donde labora.¹⁷

Respecto a la capacitación y actualización de los docentes, Mercado (1997) y Fuenlabrada (1997) identifican como otra de las necesidades prioritarias, tener un modelo de capacitación acorde a las características del trabajo en una escuela multigrado, en donde se potencien las ventajas pedagógicas que pueden presentarse en grupos integrados por niños de grados heterogéneos, como el trabajo colaborativo y la producción colectiva del aprendizaje entre alumnos de diferentes grados. Aunque desde 1992, a través de Programas Compensatorios de CONAFE, se promovieron cursos para primarias multigrado generales, fue hasta el ciclo escolar 2002-2003 cuando la SEP llevó a cabo un curso de planeación para este tipo de escuelas

¹⁶ Al respecto Rockwell (1995:21) comenta que en México “la discriminación social implícita es una enseñanza desigual, que ha funcionado, a diferencia de lo descrito en otros países, más por la organización misma de la institución que mediante la práctica docente”.

¹⁷ En las primarias mexicanas se le llama “director comisionado” a aquel maestro que tiene clave de docente pero por circunstancias específicas del servicio y la decisión de autoridades educativas, se desempeña como director de una escuela.

dentro de los Talleres Generales de Actualización (TGA), los cuales son impartidos a los maestros al inicio de cada año escolar (SEP,2006a:175).

Mulryan-Kyne (2007) analiza, en el contexto irlandés, que aunque los conocimientos y habilidades básicas de un profesor en una escuela con grupos multigrado son compartidos por otros maestros que trabajan en instituciones unigrado, lo que hace más complejo el trabajo docente en este primer tipo de centros educativos, es la falta de formación inicial, apoyo y asesoría pedagógica a los profesores en servicio dirigidos a promover el desarrollo de formas específicas de trabajo que cubran las particularidades de un grupo multigrado como la organización de los contenidos de los diferentes grados.

Ezpeleta y Weiss (2002) describen en su estudio que varios maestros que permanecen en las escuelas multigrado tienen como principal propósito obtener ciertas prerrogativas laborales como incentivos económicos o hacer méritos para acceder a futuro a otros centros educativos más urbanizados, quedando en segundo término el interés hacia el quehacer pedagógico. En cambio, desde una perspectiva próxima a la presente investigación, García (2003) muestra en su estudio cómo los maestros que laboran en este tipo de escuelas también tienen la motivación de encontrar, en espacios de actualización, nuevos elementos para mejorar su trabajo de enseñanza con un grupo integrado por varios grados.¹⁸

Por otra parte, en el plano curricular y de las prácticas docentes, aspectos directamente vinculados con el problema que aquí interesa, se reconoce en los estudios nacionales consultados (Ezpeleta y Weiss, *Ibid*; Kalman y Candela, 1997; Mercado, 1997 y 1998; SEP, *Ibid*) la gran complejidad del trabajo docente en un aula multigrado. Ejemplo de ello, es el quehacer de un maestro en escuela unitaria, quien atiende en un mismo grupo a alumnos de primero a sexto grado. En ese contexto, el docente debe usar paralelamente 40 libros de texto gratuito (LTG) para el alumno de seis a ocho asignaturas distintas y 32 materiales dirigidos al maestro; asimismo, necesita enfrentarse a un currículo nacional que tiene una estructura monogrado.

Varias investigaciones en otras latitudes señalan la inflexibilidad curricular como uno de los principales problemas en la enseñanza en escuela multigrado, lo cual hace más difícil y complejo el tratamiento y la organización de los contenidos escolares (Berry, 2007; Birch y Lally, 1995; Bustos, 2006; Hargraves, et al, 1996; Little, 1995, 2005; Miller, 1991a, 1991b y Mulryne-Kyne, 2005, 2007).

¹⁸ Estos mismos hallazgos fueron encontrados en el trabajo de Encinas (2005) con maestros que laboran en escuelas unigrado. Los profesores estudiados manifestaron tener como su referente central los requerimientos de enseñanza de sus estudiantes al elegir o permanecer en los espacios de formación y actualización que ofrece la SEP.

Frente a estas condiciones, Little (2005) y Pridmore (2007) señalan que en la práctica, los maestros se ven en la necesidad de hacer adaptaciones al currículo nacional.¹⁹ Estos autores identificaron en diversos centros educativos de varios países, cuatro formas en que se presentan dichos ajustes curriculares, que muchas veces son combinadas en el hacer cotidiano de los profesores. 1) Un trabajo “cuasi monogrado” donde los maestros realizan tareas diferentes con cada grado. 2) Una enseñanza centrada en el uso de materiales mediante los cuales los alumnos desarrollan diferentes actividades de manera más independiente y de acuerdo a su ritmo. 3) Una organización de la enseñanza a partir de un tema similar y actividades diferenciadas según los niveles de aprendizaje de los alumnos. 4) Un trabajo por ciclos, integrados por alumnos de dos o tres grados con el propósito de promover una mayor interacción entre niños de distintas edades y grados. Dichas formas de organización de la enseñanza también han sido identificadas en México por las investigaciones de Ezpeleta y Weiss (2002) y Fuenlabrada y Weiss (1997).

Según algunos estudios, otro de los problemas existentes en este tipo de escuelas es la dificultad de los maestros para organizar la enseñanza con los diferentes grados, en muchas ocasiones se trabaja por separado con cada grado al tratarse un contenido y asignatura distinta con la intención de seguir el orden prescrito en los LTG para los seis grados. En esta forma de enseñanza, el maestro no logra dar una atención más puntual a los alumnos lo cual genera en todos o en algunos de los grados momentos prolongados de espera, en los que no tienen una actividad precisa; además de impedir la interacción y colaboración entre los alumnos de diferentes grados (Ezpeleta y Weiss, 2002, Mercado, 1998 y SEP, 2006a).

Al respecto, en el presente estudio se identifica cómo en el desarrollo de distintas actividades y en la revisión de diferentes contenidos por grados u otro tipo de agrupaciones, las maestras ponen en juego una serie de saberes docentes para responder a los requerimientos de enseñanza de sus alumnos por lo que estas prácticas van más allá de seguir un orden establecido en los LTG.

Otros trabajos nacionales e internacionales sobre la enseñanza en grupos multigrado se han centrado en identificar experiencias docentes “efectivas” desde una visión evaluativa verificacionista que busca identificar qué tanto lo que realizan los maestros se acerca o aleja a lo prescrito en el currículo (Dima y Borcos, 2005 y Muñoz y Sanhueza, 2006) u otros referentes relacionados a ideas que en mi opinión llegan a funcionar como modelos a alcanzar, un ejemplo

¹⁹ Cabe mencionar que estos autores han coordinado el proyecto “Learning and Teaching in Multigrade Settings” que data desde los años noventa y se ha desarrollado en varios países de los diferentes continentes. Este programa pertenece al Departamento de Educación de la Universidad de Londres, el cual es uno de los pocos espacios académicos a nivel mundial que tiene entre sus principales líneas de trabajo, el desarrollo de investigaciones sobre el funcionamiento y las prácticas de enseñanza en las escuelas multigrado.

de ello son las pedagogías “constructivistas” o “innovadoras” (Princas, 2005). Según tales investigaciones por un lado, se encuentran “prácticas innovadoras” que corresponden a los modelos previamente establecidos y por otro lado, están las “prácticas tradicionales” las cuales se oponen al ordenamiento normativo.

En este sentido, el estudio de Vera y Domínguez (2005) plantea una serie de tipologías del trabajo de enseñanza de profesores en multigrado al “clasificar a los maestros en términos de su comportamiento y evaluarlos en relación a la normatividad del programa” (*Ibid*: 33-34) sin indagar en los significados que subyacen en las prácticas docentes de los profesores.

Desde un enfoque interpretativo en el que se suscribe el presente estudio y el cual difiere con la posición anterior, el trabajo de Bryan y McLaughlin (2005) analizan el sentido y los propósitos que para un maestro de una escuela unitaria tiene la participación de los alumnos en la definición de las actividades y los temas de enseñanza, así como en el funcionamiento de la escuela.

Asimismo, Mercado (1998) describe los conocimientos que maestros en el medio rural y multigrado despliegan a partir de los diferentes problemas que tienen en su quehacer cotidiano y las soluciones o formas de trabajo que desarrollan para atender simultáneamente a varios grados, donde las propuestas de enseñanza a las que acceden los profesores sólo tienen sentido en el trabajo que se genera entre ellos y sus alumnos dentro del aula.

En una perspectiva similar a la investigación de Bryan y MacLaughlin (2005) y particularmente al trabajo de Mercado (1997), la presente pesquisa analiza algunos saberes que las maestras de una escuela bidocente construyen en su quehacer cotidiano para organizar la enseñanza con un grupo integrado por distintos grados. Este campo de estudio es poco tratado en el contexto multigrado a pesar de que es importante, como sostiene Elbaz (1981), que cualquier trabajo interesado en entender los procesos educativos, indague en los conocimientos sobre la enseñanza que se generan en las prácticas de los maestros.

Referentes conceptuales y enfoque metodológico

A continuación, presento las principales nociones conceptuales en que se basa mi trabajo de investigación, siendo éstas los instrumentos de intelección a partir de los cuales analicé el trabajo docente de las maestras estudiadas y pude identificar algunos saberes y procesos reflexivos relativos a las tareas de enseñanza.

Por otra parte, describo aquellos elementos metodológicos de la perspectiva etnográfica que acompañaron el desarrollo del trabajo de campo y el proceso de análisis los cuales posibilitaron la construcción de mi objeto de estudio. El enfoque de investigación que sustenta

este estudio exigió una relación bidireccional y permanente entre la reflexión teórica y el material empírico.

Finalmente, reporto las condiciones físicas y socioeconómicas del contexto escolar donde se llevó a cabo la investigación. Brindo un panorama general de la trayectoria profesional de las maestras y la composición heterogénea de sus grupos.

- Conceptos iniciales

Para el análisis del quehacer docente de los maestros que trabajan en escuelas multigrado, tomo una serie de nociones conceptuales construidas, fundamentalmente, por Mercado (1991, 1994 y 2002), Ezpeleta y Rockwell (1985) y Rockwell y Mercado (1999), las cuales me permitieron identificar los procesos docentes que analizo en el referente empírico del presente estudio.

Este trabajo parte de la concepción del maestro como sujeto particular que “(...) incorpora y objetiva a su manera, prácticas y saberes de las cuales se apropia en diferentes momentos y contextos de vida (...) que contienen historias acumuladas por siglos” (Rockwell y Ezpeleta, 1985:170), es así como los educadores hacen suyo su mundo cotidiano y social.

Asimismo, me baso en las ideas de Edwards (1985), Salgueiro (1999), Talavera (1992) y de manera especial, en la noción de saberes docentes de Mercado (1991, 1994, 2002), al considerar al maestro un sujeto constructor de conocimientos en su tarea de enseñanza, quien organiza su vida y trabajo a través de una relación dialógica con los otros y con su entorno social.²⁰

Los saberes docentes “se desarrollan en la interacción con los niños, con las propuestas pedagógicas que llegan al maestro y que son articuladas por él según (sus) propósitos (de) enseñanza” (Mercado, 2002:158). Por lo tanto, tales conocimientos son adquiridos “en la medida de que el maestro dialoga con otras voces (...) atiende tales voces, busca entenderlas y las toma en cuenta” (*Ibid*: 64).²¹ Según esta autora la construcción de los saberes docentes se hace de manera continua: en la cotidianidad de la vida del maestro, en las relaciones sociales que establece con sus alumnos, colegas, padres de familia, entre otros, y desde su conformación como sujeto histórico.

²⁰ Tardif es otro de los autores importantes en el campo de los saberes docentes quien plantea que los maestros desarrollan un sólido repertorio de conocimientos provenientes de distintos ámbitos como el currículo, las disciplinas de enseñanza, las teorías educativas y la experiencia en el aula. Siendo este último tipo de saberes experienciales donde se articulan y objetivan los conocimientos de los otros ámbitos (Tardif, Lessard y Lahayel, 1991). Es importante señalar que el carácter histórico de los saberes docentes no es central para este autor como lo es para Mercado (1991, 1994, 2002).

²¹ La noción de dialogicidad del trabajo de Mercado (2002) es tomada de la teoría de Bakhtin, quien sostiene que dentro del género del habla, los sujetos se apropian de las palabras de otros por lo que estas declaraciones están llenas de los ecos de las declaraciones de otros (Bakhtin, 1987:88).

Al respecto, los planteamientos de Mercado (2002) son retomados en Brasil por Zibetti y Proenza (2007) para analizar el carácter histórico y dialógico de los conocimientos de los maestros dentro de sus procesos de formación y actualización. Por su parte, Poveda y Ernst (2008) en España y Estados Unidos, adoptan la noción de saberes docentes de Mercado para examinar la historicidad de aquellos conocimientos que maestros construyen al considerar el bagaje de estudiantes procedentes de contextos social y culturalmente heterogéneos en el desarrollo de sus clases.

Mercado (*Ibid*) debate con la posición de varios estudios que miran al maestro como alguien que define y estructura las actividades de enseñanza y la dinámica de la clase sin ser influenciado por las inquietudes, intereses y necesidades de los alumnos. En contraposición a esta perspectiva, esta autora considera que la enseñanza es un proceso que se construye de manera continua entre profesores y educandos a partir de las negociaciones y modificaciones como producto de la diferencia de intereses y expectativas de cada uno, las cuales no son necesariamente antagónicas. Tal situación implica que la clase constituya una construcción colectiva; al respecto esta autora comenta: “en diversos aspectos de la vida en el aula, y muchas veces en torno a las tareas académicas, alumnos y maestros se empeñan en llegar a entendimientos comunes respecto a los trabajos que emprenden juntos” (*Ibid*: 91).

En este sentido, Rockwell y Mercado (1999) y, particularmente, Mercado (2002) plantean que los saberes docentes no son sólo resultado de procesos cognitivos y acciones individuales, sino que deben ser entendidos también como elaboraciones colectivas y sociales, producto de entramados históricos.

Los conocimientos de los maestros en relación a la enseñanza, tampoco pueden ser entendidos como continuidades históricas en donde se presentan sólo procesos de reproducción, porque en la cotidianidad escolar dentro de la práctica docente se generan saberes diversos los cuales no siguen necesariamente un modelo establecido. “Esta diversidad no consiste sólo en formas diferentes de hacer lo mismo. Incluye una gama de concepciones divergentes acerca del trabajo del maestro, así como diferentes prioridades en cuanto a ámbitos de trabajo (...) y a contenidos programáticos” (Rockwell y Mercado, *Ibid*:130).

Esta heterogeneidad es resultado de la apropiación y construcción de elementos provenientes de diferentes momentos históricos y ámbitos: profesional y personal, así como de contextos sociales y culturales en proceso de transformación, por ello, es difícil pensar en un profesor cuya práctica genere una serie de saberes uniformes y situados sólo en un momento histórico. Al respecto, se tiene claro que el trabajo de un maestro con un grupo multigrado no se

puede encasillar en una tradición pedagógica específica, sino más bien en diferentes momentos históricos que atraviesan la trayectoria de la escuela y del maestro.²²

Apoyándome en las aportaciones de las autoras anteriores, este estudio indaga, en términos conceptuales, en el carácter histórico del quehacer docente de maestros multigrado, al reconocer y analizar los entrecruces que se dan entre su trayectoria profesional y biografía individual en el marco de la historicidad del contexto escolar.

De igual manera, para esta investigación tomo algunos elementos conceptuales de la teoría del aprendizaje situado de Lave (1996) y Lave y Wenger (1991) en la cual se sostiene que los sujetos generan un conjunto de conocimientos dentro de sus prácticas sociales donde establecen interacciones con otros sujetos que responden a construcciones sociales, colectivas e históricas. A la luz de esta perspectiva, los conocimientos de un docente son resultado de un proceso de apropiación de las producciones sociales y culturales de una actividad socialmente situada, como es la tarea de enseñanza.

Otros autores como Elbaz (1981) consideran que los maestros en su hacer diario generan “conocimientos prácticos” o en palabras de Schön (1992) “conocimientos en la acción” los cuales se constituyen como respuesta a los requerimientos y demandas que los docentes tienen al trabajar con los alumnos dentro del contexto escolar. De acuerdo con Schön (*Ibid*) y Olson (1992), los conocimientos que despliegan los sujetos tienen la característica de ser tácitos, por lo cual son exteriorizados o “revelados” por el profesional, como es el caso del docente, a través de su práctica, en su experiencia y su hacer cotidiano.

Este conocimiento práctico surge de la experiencia concreta y particular, muchas veces se puede encontrar desarticulado pero esto no impide que dichos saberes orienten y le den sentido a la labor de los docentes. Además, este conocimiento según Elbaz (1981:46-47) tiene la característica de ser ecléctico al constituirse de diferentes tipos de experiencias y fuentes: en el abordaje de los contenidos y materias escolares, la organización de la clase, técnicas de enseñanza, la estructura del aprendizaje, el currículo, las necesidades, intereses y habilidades de los alumnos, el entorno social de la escuela, en las fortalezas y carencias de los mismos maestros. De manera especial, los docentes emplean una gran diversidad de recursos cuando enfrentan problemas y tareas en el desarrollo de su trabajo.

²² La noción de historicidad adoptada por los trabajos de Rockwell y Ezpeleta (1985), Rockwell y Mercado (1999) y Mercado (2002), entre otros, se basan en los planteamientos de Heller (1997) quien considera que “el (hombre) particular nace en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas. Ante todo debe aprender a *usar* las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario (...). Por consiguiente, la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto” (*Ibid*:21-22, énfasis de la autora).

Los maestros de escuelas multigrado ponen en juego una serie de saberes docentes para dar atención a la heterogeneidad de su grupo. En relación con ello, Mercado (1998) identifica que algunos docentes utilizan distintos recursos con el fin de responder a las demandas de un grupo con estas características, como la formación de equipos y reorganización por ciclos o biciclo; establecen actividades comunes, identifican los contenidos afines y diferencian actividades, entre un grado y otro por medio de ajustes curriculares de los planes y programas.

Por otra parte, este estudio adopta la noción de “contexto institucional” de Rockwell y Mercado (1999) para analizar que el trabajo docente de los maestros multigrado se desarrolla en la escuela entendida como una realidad institucional dinámica y compleja, donde confluyen concepciones educativas, formas sociales diversas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente, por tanto, según Rockwell (1995) la escuela como contexto de trabajo, define los usos y saberes a los que tienen acceso los maestros. Asimismo, esta institución educativa conecta dos espacios: el salón de clases, donde se privilegia la interacción entre maestros y niños y el sistema escolar, una estructura jerárquica y burocrática.

Otra noción conceptual en la que se apoya esta investigación, es la que se refiere a las condiciones materiales de la práctica docente “que no sólo son los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo, y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1999:121).

Así, el tiempo considerado como una de las principales condiciones materiales del trabajo docente, adquiere el carácter de “una dimensión significativa de la experiencia escolar” (Rockwell, 1999:15). Igualmente, como plantea Mercado (2002:165) el uso del tiempo en el quehacer cotidiano del maestro es un elemento central para “tomar decisiones con respecto a la enseñanza”, para organizar, diseñar y desarrollar las actividades en la clase.

Al analizar estas condiciones materiales de varias prácticas docentes, Rockwell y Mercado (*Ibid*:124) han encontrado que si bien hay márgenes de autonomía por parte de los docentes también se da un control, producto de tensiones y acuerdos con los supervisores, padres de familia y los propios alumnos. Además, estas condiciones son reguladas a través de mecanismos ideológicos y gremiales, donde se explican ciertos patrones entre prácticas y concepciones docentes. Si bien los saberes docentes son analizados como parte de los procesos de enseñanza, el estudio de estos conocimientos no puede separarse de las condiciones materiales en las que se desarrolla la práctica.

En suma, el presente estudio tiene como propósito profundizar en los saberes que el maestro despliega para trabajar con un grupo multigrado e identificar los procesos que acompañan el quehacer de enseñanza de los maestros.

- Perspectiva metodológica y trabajo de campo

El propósito de esta pesquisa es describir aquellos saberes docentes que los maestros ponen en juego para atender un grupo multigrado, y con ello identificar los sentidos que para los profesores tienen las prácticas de enseñanza que desarrollan al trabajar en un mismo grupo con niños de diferentes grados dentro de su experiencia escolar cotidiana. A partir de estos intereses, el presente estudio se llevó a cabo desde una metodología etnográfica que como señalan Erickson (1989), Geertz (2002 y 2005), Rockwell (1986 y 1987) y Woods (1987) permite indagar en el entramado de significados de las acciones humanas y conocer las lógicas que subyacen en las prácticas sociales.

El enfoque etnográfico en el que se inscribe este trabajo, sostiene que esta perspectiva no consiste en un cúmulo de técnicas a desarrollar o una “mera descripción empírica”, sino es en esencia, una metodología interpretativa en donde se busca adentrarse a una cultura ajena lo cual implica un continuo ejercicio analítico (Rockwell,1987:2). Aunque ciertamente utilicé las herramientas de observación y de entrevista para documentar el trabajo de las maestras estudiadas, éstas estuvieron supeditadas a una continua reflexión teórica.

El uso de las nociones conceptuales antes expuestas fueron herramientas de intelección para indagar en los indicios de la información proveniente del trabajo de campo. A su vez, la identificación de los datos y las categorías construidas se ampliaron, reformularon y en ocasiones se desecharon mediante la lectura y relectura del archivo etnográfico. Este proceso de ida y vuelta entre el referente empírico y el trabajo teórico como señalan Geertz (2005) y Rockwell (1986 y 1987), es lo que posibilita la construcción de un objeto de estudio como el que aquí presento.

Durante el proceso de realización de esta pesquisa, otra reflexión metodológica fue el entender que la escuela bidocente y las dos maestras estudiadas, no eran en sí mismas el objeto de la pesquisa sino más bien como plantea Rockwell (1986:48) “el universo natural de la investigación etnográfica”. En este sentido, Geertz (*Ibid*:32-33) señala que el propósito de un estudio desde este enfoque, es lograr un análisis más amplio y “denso” de los procesos que tienen lugar en un espacio “microscópico”, es decir, describir las “forma(s) sencilla(s) y doméstica(s)” en que se presentan grandes fenómenos sociales como el poder, el trabajo, la autoridad, etc.

El conocimiento local que se genera a partir de esta perspectiva metodológica, es un objeto a ser examinado desde distintas realidades para la identificación de ciertos niveles de correspondencia, la existencia de patrones comunes o divergentes. Este supuesto coincide con Erickson (1989) quien reconoce que la dimensión local es permeada por los fenómenos sociales, al ser influenciada por niveles más amplios, macros, como la organización social y cultural.

Por lo anterior, la finalidad de este trabajo es el conocimiento de los saberes docentes que las maestras despliegan para atender a grupos multigrado, desentramar los significados que ocurren en un contexto escolar particular y cotidiano como procesos locales de un universo escolar más amplio.

El desarrollo del trabajo de campo

El estudio en que se basa la tesis se centra en el quehacer docente de dos maestras quienes trabajaban en una primaria bidocente general ubicada en un pequeño poblado rural de un estado del centro del país.

Desde el inicio de la investigación, el trabajo de campo implicó, como plantea Erickson (*Ibid:248*), “un proceso de indagación deliberada”, fue así como la ubicación del estudio en un espacio y tiempo determinado estuvo directamente influenciado por los fines de este trabajo y sus condiciones materiales. En este sentido, contacté esta escuela bidocente porque cumplió con dos criterios definidos junto con mi asesora: ser una primaria que se encuentra cerca del Distrito Federal lo cual facilitaba el desarrollo del trabajo de campo; por otro lado, porque dentro de esta región no había escuelas unitarias por lo cual esta primaria bidocente (donde cada maestra atendía tres grados de los seis grados que constituyen la primaria en México) representaba una mayor diversidad de grados en comparación con las escuelas tridocentes o tetradocentes, en las cuales generalmente cada profesor trabaja con dos grados.

De hecho, las estadísticas de la secretaría de educación del estado donde se hizo el estudio, señalan que en el Sector escolar al que pertenece este centro educativo, las escuelas con grupos multigrado representan cerca del 15 por ciento del total de las primarias, de las cuales la gran mayoría son tridocentes. Aunado a ello, las escuelas unitarias se encuentran en el otro extremo de esta entidad y son de difícil acceso.

En esta escuela laboraban la maestra Camila quien trabajaba con niños de 1º, 2º y 3º grados, además de ser directora de la primaria, y la profesora Alba quien atendía a un grupo conformado por alumnos de 4º, 5º y 6º grados.²³

El trabajo de campo lo llevé a cabo de febrero a mayo del 2007, en esos meses realicé 14 observaciones y 16 entrevistas a las dos profesoras: once observaciones y doce entrevistas a la maestra Alba, así como tres observaciones y cuatro entrevistas a la maestra Camila.

En la primera conversación que tuve con las maestras, Camila se mostró un poco nerviosa y desconfiada cuando le solicité que me permitiera observar y conocer su trabajo. Ella expresó que mi presencia respondía a la designación de una autoridad educativa de la secretaría de educación del estado. Le aclaré que yo no trabajaba en este instituto y que sólo era una estudiante interesada en conocer la labor de los maestros en escuela multigrado.

Por su parte, la maestra Alba en un inicio comenzó a relatar abiertamente las formas en que planeaba y organizaba a su grupo; en la segunda entrevista al seguir hablando sobre su planeación, de manera entusiasta, mostró su cuaderno donde había programado sus actividades y los contenidos a tratar en clase. Al ver la grabadora, se mostró un poco incómoda y dijo que ese trabajo ella lo había ideado “por su cuenta” pero no era “lo oficial”. No obstante, paulatinamente, la profesora fue aceptando que grabara el desarrollo de sus clases.

Estas dos situaciones que se presentaron con las maestras del estudio, coinciden con la apreciación de Woods (1987:31) acerca de que los profesores se encuentran inmersos en “un currículo dominado por el examen” y dentro del imaginario colectivo muchas veces se ve a los docentes como los principales responsables de los bajos resultados educativos.

Asimismo, como señala Rockwell (1987:10) es comprensible el estado de tensión e incomodidad que se genera al entrar al campo, al ser el “investigador un sujeto extraño” para la comunidad, ya que lleva a cabo acciones no comunes como escribir y observar los sucesos escolares.

Frente a este panorama, durante el trabajo de campo fue fundamental buscar establecer una relación de confianza con las profesoras y los alumnos. Al inicio y especialmente con las maestras, consideré necesario mostrarles algunos registros de observación de clase para explicarles que mi trabajo buscaba conocer su quehacer docente con sus grupos multigrado, y establecer el compromiso ético de resguardar la confidencialidad de la información.

Ciertamente, como sostiene Woods (*Ibid*:37) entrar a la cultura de una escuela no es algo que se consiga con el simple hecho de cruzar físicamente la puerta, sino más bien “implica

²³ Los nombres de estas dos maestras y sus alumnos son ficticios para respetar el compromiso de confidencialidad hecho con ellos.

penetrar las culturas grupales y las perspectivas y realidades ajenas (...) llegar al corazón de la cultura”. En el caso de este estudio puedo decir que en los meses de trabajo de campo llegué a establecer relaciones donde cada vez hubo una mayor confianza recíproca con las maestras, la cual permitió tener una mayor aproximación a los propósitos y las lógicas de la tarea de enseñanza desde la perspectiva de ellas.

En el desarrollo del trabajo de campo y del estudio en general, las observaciones de clase fueron medulares ya que a través de éstas me fue posible apreciar de forma presencial las interacciones entre las maestras y los alumnos, las formas en que ellas agrupaban a los niños, la manera en que organizaban los temas de enseñanza y cómo usaban los diferentes materiales escolares de las distintas asignaturas y grados, así como las formas en que se relacionaban los propios alumnos.

Desde un principio tenía la consigna planteada por mi directora en el seminario de tesis, de obtener registros que mostraran, como señala Rockwell (1986:16), todos los indicios y detalles de lo observado aún a sabiendas que esto era imposible. Con el propósito de reconstruir las acciones en clase que me posibilitarán inferir los saberes docentes desplegados por las maestras del estudio.

Por las múltiples actividades de las maestras y las propias condiciones materiales de su trabajo docente, la gran mayoría de las entrevistas se dieron como conversaciones imbricadas en el desarrollo mismo de la clase, durante el recreo que generalmente era aprovechado por las maestras para llenar alguna documentación y almorzar o en el horario de salida, rumbo al lugar donde abordaban el transporte colectivo en el que las profesoras se dirigían a sus casas. Al igual que en el estudio de Mercado (2002:27) las entrevistas fueron “conversaciones improvisadas rodeadas siempre de las actividades del momento”.

A través de estas herramientas, me dispuse a profundizar en aquellos aspectos que llamaron mi atención en el proceso de observación por ser sucesos que mostraban las maneras en que las profesoras organizaban la enseñanza. Las conversaciones fueron espacios donde buscaba que las maestras expresaran y explicitaran el propósito de las actividades desarrolladas, los temas tratados y aquellos materiales utilizados, pues como dice Olson (1992:52) “(la) acción (docente) tienen sentido (únicamente) si conocemos qué es lo que hace el maestro, cómo lo hace y porqué lo hace”, es decir, si se indaga en las razones que subyacen en las conductas de los profesores.

Asimismo, las entrevistas sirvieron como vehículo para conocer las inquietudes e intereses de las docentes con respecto al quehacer con sus alumnos, al trabajo escolar en general y, en ocasiones, a motivaciones que se vinculaban con otros espacios personales.

Los medios para registrar la información recabada fueron las audiograbaciones, así como las notas de campo tomadas durante y posteriormente al suceso observado; estas últimas resultaron de gran utilidad para registrar información extra, las acciones no verbales, así como el tipo de entonación de lo dicho por maestras y alumnos, y fueron elementos medulares para indagar en las intenciones de los actos observados o diálogos escuchados. De esta manera, como señala Geertz (2005: 24) las observaciones y entrevistas iban más allá del desarrollo de “una cuestión de métodos” al convertirse en “una actividad de interpretación”.

Las audiograbaciones me sirvieron para lograr una mayor textualidad de los sucesos lo cual también fue importante, particularmente, al reconstruir los discursos y en la medida de mis posibilidades, los audios me permitieron reflexionar sobre el sentido semántico que las palabras tenían en el contexto de su producción.

Aunque no era parte de mis propósitos centrales, registré en algunas ocasiones las relaciones que las profesoras entablaban con otros actores educativos como los padres de familia y algunas autoridades de la comunidad alrededor de las actividades de enseñanza y de otras tareas generalmente vinculadas al funcionamiento de la escuela. No obstante, estas situaciones me permitieron identificar parte de las condiciones materiales del trabajo docente de las maestras las cuales son elementos analíticos transversales de la presente investigación.

También realicé una observación de un taller de actualización donde participaron estas docentes junto con otros maestros multigrado pertenecientes al mismo Sector escolar²⁴ e hice una entrevista a su Asesor Técnico Pedagógico (ATP).²⁵ Siendo parte del contexto del quehacer docente de las profesoras Alba y Camila lo cual me ayudó a tener un panorama general de los espacios de capacitación de estas profesoras así como de la estructura administrativa que regula a las primarias multigrado como es el caso de la escuela del estudio.

Al llegar por primera vez a la escuela, entablé de forma circunstancial una conversación con la abuela de varios alumnos de la escuela, quien me relató sobre algunos acontecimientos históricos de la población de la primaria y por iniciativa propia, externó sus percepciones personales sobre el trabajo docente de las maestras.

Asimismo, un mes antes de realizar el trabajo de campo llevé a cabo una entrevista a un integrante del equipo técnico pedagógico de la Dirección General de Investigación e Innovación

²⁴ Las escuelas de educación básica en el país están organizadas administrativamente por Zonas escolares las cuales a su vez conforman Sectores escolares.

²⁵ En México, en el subnivel de primaria existe la figura de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), quien como su nombre lo indica debe asesorar a los maestros en cuestiones pedagógicas. En el caso de este ATP, coordinaba talleres bimestrales que se impartían a los maestros que laboraban en escuelas multigrado de su misma Zona escolar. Para desempeñarse en este cargo era capacitado por un equipo de Asesores Técnico Estatales de la Unidad de Programas Compensatorio del estado donde se realizó el estudio. Además, paralelamente, era director de una escuela tridocente y maestro de un grupo de alumnos.

Educativa de la SEP quien es uno de los responsables del diseño del Proyecto Educativo Multigrado dirigido a las primarias multigrado generales. El propósito inicial de esta entrevista fue tener un mayor conocimiento de la política educativa nacional hacia este tipo de escuelas y de la propuesta misma. Sin buscarlo de forma deliberada, cuando llegué al campo encontré que las maestras Alba y Camila en su trabajo cotidiano utilizaban algunos de los materiales educativos de este proyecto como el manual para el maestro titulado *Propuesta Educativa Multigrado 2005* (PEM 2005) y el *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y Fichas de trabajo de los alumnos*.

El acercamiento durante el trabajo de campo con otros sujetos distintos a las maestras del estudio me permitió como señala Erickson (1989:255), conocer algunos de los “ambientes circundantes” a la escuela para identificar posibles “significados y conexiones de influencia” entre lo que pasa dentro del aula y lo que sucede en un entorno social y cultural más amplio.

Cuando comencé las observaciones y entrevistas diseñamos en el seminario de tesis, un guión flexible y abierto que permitiera registrar lo que las maestras y los niños manifestaran por medio de sus actos o sus palabras, pero que a su vez tuviera presente las preguntas de investigación que, como plantea Erickson (*Ibid*), me ayudaran a no perderme en el “todo” de lo que sucedía en el salón de clases.

Durante las observaciones de clase y las entrevistas, las dudas que fueron surgiendo sobre algunas intervenciones y comentarios de las maestras o los alumnos las registraba en mis notas de campo para tenerlas presentes en las observaciones y entrevistas subsecuentes; de esta manera, la elaboración y revisión de las notas de campo jugaron un papel fundamental que permitieron reflexionar, problematizar y orientar el trabajo de campo, así como el proceso indagatorio.

En total realicé 15 observaciones y 19 entrevistas, a partir de las cuales se elaboraron algunas versiones ampliadas, que fueron documentos donde organicé y amplié la información recabada de las notas de campo y las audiograbaciones con el apoyo de acontecimientos o situaciones no escritas que se encontraban en mi memoria. Estas versiones representaron un mayor ejercicio analítico donde se empezaron a vislumbrar algunas categorías iniciales.

En el trabajo de campo también fotografié varios de los materiales escolares utilizados por los niños y las docentes, los salones de clases (muebles y áreas de trabajo) y algunos documentos como horarios y planes de clase “oficiales” de la maestra Alba.²⁶ Además, fotocopí actividades realizadas en los cuadernos de los alumnos del grupo de la maestra Alba, copié

²⁶ A estos documentos los denominé “oficiales” porque son los planes de clase que la maestra entrega, por norma, a la directora y a la supervisora escolar.

algunas actividades hechas en los cuadernos de algunos niños del salón de la maestra Camila, así como las lecciones en el LTG que los estudiantes de las dos profesoras contestaron en clase. La información recabada me ayudó a profundizar y complementar lo documentado en las observaciones y entrevistas.

Algunos de los materiales recabados requirieron una revisión más meticulosa como sucedió con las lecciones de los LTG, los cuadernos de los alumnos y el manual de PEM 2005 de la SEP utilizado por las maestras. La lectura y relectura de estos materiales a la luz de las formas particulares en que las profesoras y los niños los usaban, fueron insumos centrales para analizar la manera en que las maestras interactuaban con los contenidos curriculares de los programas de las distintas materias y grados.

El concentrado de los datos recopilados se presenta en el siguiente recuadro:

Fuente	No.	Sujetos estudiados	Soporte material	Total	Duración de grabación (total)	Documentos complementarios
Observaciones de clase	11	Alba	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo de clase y entrevistas. - Audiograbaciones. 	15	46 horas con 40 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias de las actividades realizadas en el cuaderno de alumnos de 4°, 5° y 6°. - Fotografías de materiales escolares utilizados por alumnos y maestra. - Fotografías del salón de clases.
	3	Camila				<ul style="list-style-type: none"> - Copia de algunas actividades realizadas en el cuaderno de alumnos de 1° y 3°. - Fotografías de materiales escolares utilizados por alumnos y maestra. - Fotografías del salón de clases.
	1	Taller Permanente de Actualización para maestros multigrado				<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias de materiales utilizados por los maestros en el taller.
Entrevistas	12	Alba	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo de entrevista. 	19	20 horas con 10 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias de planes de clase "oficiales".
	4	Camila				
	1	Asesor Técnico Pedagógico				
	1	Integrante del equipo técnico del Proyecto Educativo Multigrado- SEP				<ul style="list-style-type: none"> - Documentos sobre la propuesta de la SEP
	1	Abuela de unos alumnos				

El trabajo analítico

El análisis está presente desde antes de entrar al campo como un *continuum*, de la misma manera que el trabajo teórico acompañó todo el desarrollo de este estudio. No obstante, conforme avanzó el proceso de investigación se fue intensificando cada vez más el ejercicio analítico.

Casi al finalizar mi estancia en la escuela, realicé como parte del trabajo en el Seminario de tesis²⁷, un cuadro donde se vació la información recabada. En la primera columna comencé a ubicar de manera más sistemática y reflexiva, los principales aspectos que se tocaban en cada una de las observaciones y entrevistas. En una segunda columna, se identificaron algunas dimensiones iniciales del análisis como aquellos elementos más amplios que se presentaban en el trabajo de enseñanza de las maestras y se vinculaban con los propósitos mismos del estudio. En una columna final se establecieron las relaciones muy generales con algunas nociones conceptuales de un aparato teórico todavía incipiente (ver anexo 1).

Dicho cuadro sentó las bases para elaboraciones y análisis más profundos en varias descripciones analíticas, las cuales como plantea Rockwell (1987:24) son descripciones extensas de los eventos o procesos observados donde se van construyendo las categorías mediante un trabajo conceptual. De esta forma, dicho ejercicio analítico implicó cruces interpretativos del referente empírico, las preguntas de investigación y las nociones conceptuales.

En las tres primeras descripciones se definieron seis grandes rubros: *Organización de la enseñanza*, *Organización y selección de los contenidos*, *Uso de materiales educativos*, *Organización del grupo*, *Participación de los padres de familia en actividades escolares* y *Actualización de las maestras*. Estos grandes temas se basaron empíricamente en fragmentos de observaciones de clase y entrevistas que mostraban el trabajo docente de las maestras, los recursos y algunos saberes relativos a cada uno de estos aspectos.

En reflexiones posteriores se consideró que rubros como la *Actualización de las maestras* y *Participación de los padres en actividades escolares* eran dos elementos que estaban presentes en el trabajo docente de las profesoras, pero cada uno representaba un campo tan amplio donde había grandes posibilidades de “perderse” y no lograr profundizar en los intereses iniciales de la investigación, es decir, indagar en los saberes docentes que los maestros construían dentro de sus prácticas de enseñanza con un grupo multigrado. Por ello se decidió que tales aspectos

²⁷ A lo largo del desarrollo del estudio, el Seminario de tesis coordinado por mi asesora la Dra. Ruth Mercado fue el espacio donde se fue discutiendo y redefiniendo el proceso analítico.

serían tratados, cuando fuera posible, de manera articulada con las formas del trabajo grupal, la relación con los contenidos curriculares y el uso de materiales educativos.

A partir de la elaboración de otras versiones de las descripciones analíticas se discutió que el aspecto de Organización de la enseñanza abarcaba todos los elementos: la selección de los contenidos, el uso de los materiales, formas en que las maestras agrupaban a los alumnos, organizaban las clases e incluso procesos reflexivos presentes en la enseñanza como la improvisación y la previsión del trabajo docente. Finalmente, se consideró que los saberes desplegados por las profesoras del estudio en su quehacer de enseñanza serían documentados mediante dos grandes dimensiones: la *Organización de las clases*, así como la *Interacción de las maestras con los contenidos de enseñanza y los materiales educativos*, aspectos que respondían a los propósitos del estudio.

Se consideró necesario identificar como ejes analíticos centrales: los saberes docentes, los procesos reflexivos que acompañan la enseñanza y el quehacer docente en un contexto multigrado. Asimismo, se definió como un eje de análisis transversal el trabajo de extraenseñanza de las maestras ya que éste permitía focalizar parte de las condiciones materiales en que se desarrollaban las tareas de enseñanza y los saberes docentes implicados en las mismas.

Todo este proceso fue resultado de una constante relectura del material empírico que conllevó a una mayor comprensión del mismo, así como de la construcción de un referente teórico a partir de revisar diversas investigaciones sobre el campo de estudio y de profundizar en las nociones conceptuales que sirvieron como herramientas de intelección para aproximarme al archivo etnográfico. De esta manera se pusieron “a prueba” los ejes analíticos iniciales, se reelaboraron y en algunos casos desecharon como parte de un ejercicio de desagregación, jerarquización e interpretación, buscando establecer conexiones entre los mismos datos, de un ir y venir entre el referente empírico, teórico y el objetivo del estudio. Como sostiene Rockwell (1986, 1987) en el proceso de la investigación las categorías teóricas se van construyendo a diferentes niveles.

En un primer acercamiento con el material empírico, algunas veces experimenté sensaciones de “caos” producto de mis primeras impresiones permeadas por lo que Rockwell (1986:54) llama “juicios etnocéntricos”, así como resultado de un desconocimiento de la “ecología social”, es decir, los acuerdos implícitos y explícitos los cuales estructuran la interacción entre los sujetos estudiados (Erickson, 1989:217).

Ejemplo de ello fue el indagar en la forma en que la maestra Camila agrupaba a sus alumnos pues durante mis observaciones y al principio de las lecturas de mis notas de campo,

únicamente apreciaba un ambiente ruidoso y caótico en algunos momentos de la clase.²⁸ Varios niños jugaban entre sí, algunos salían y entraban del salón, otros leían su libro de texto gratuito (LTG) de español, un niño en otro extremo hacía operaciones Matemáticas en su cuaderno, dos niñas estaban copiando una palabra en unas hojas blancas. La maestra caminaba de un extremo a otro del salón dando indicaciones y revisando de forma individual los trabajos de algunos niños, simultáneamente llamaba la atención a los alumnos que jugaban y en algunos momentos se ponía a escribir en el pizarrón un ejercicio de Español o Matemáticas.

Al releer mis notas de campo de las observaciones y las transcripciones de las entrevistas, empecé a establecer vínculos entre las fuentes y la información que provenía de mi memoria. Así, poco a poco fui comprendiendo que en un momento de la clase la maestra Camila llegaba a organizar el trabajo con sus alumnos por subgrupos, los cuales en algunos casos estaban integrados por niños de diferentes grados, en base a los niveles de dominio de la lectura y escritura, los requerimientos curriculares, así como a las necesidades especiales de aprendizaje que según esta profesora tenían los alumnos. En un segundo nivel de análisis identifiqué que la maestra al agrupar a sus estudiantes de esta manera particular, ponía en juego un saber atender de manera diferenciada al grupo según las necesidades de enseñanza que ella apreciaba.

Ciertamente como plantea Rockwell (1986) los actos de comprensión se intensifican en la medida en que dejas de centrar tu mirada a través del tamiz del sentido común o de lo normativo y según Geertz (2002:37), te dispones a conocer a los otros con el interés genuino de descubrir “quiénes piensan ellos que son, qué creen que están haciendo y con qué propósito piensan ellos que lo están haciendo”.

Mediante la revisión teórica y el trabajo en el Seminario de tesis, fui concibiendo el proceso interpretativo como un acto de descentramiento que era posible mediante el rigor metodológico de explicitar mis propios referentes de enseñanza para que éstos no orientaran el análisis mismo. Además de una lectura y relectura de las descripciones con la intención de identificar los sentidos que subyacían en los sucesos estudiados.

Finalmente, el proceso de elaboración de un texto legible para otros ha requerido de un constante ejercicio de explicitar en qué momento describo las voces de los sujetos estudiados, las de los supuestos teóricos de los diferentes autores con los que he intentado dialogar y mi propia voz; a sabiendas que desde la teoría de voces sociales de Bakhtin (1987), las declaraciones son producciones colectivas las cuales tienen entonaciones particulares en cada persona. Esto en sí mismo involucró un trabajo analítico.

²⁸ De hecho, al intentar escuchar las audiograbaciones de las clases era muy difícil lograr apreciar los diálogos entre la maestra y los alumnos.

Otro de los grandes retos en este trabajo etnográfico, ha sido aprender a describir el mundo particular de mi estudio a la luz de un discurso interpretativo y analítico más amplio, de tal manera que el presente escrito como señala Erickson (1989: 279) no resulte “un retrato (con) una excesiva abundancia en los detalles” o un “discurso científico” desprovisto de “contenido semántico”. Estoy consciente de que me encuentro lejos del justo medio pero creo que este estudio es un comienzo.

La escuela y las maestras del estudio

La comunidad donde se encuentra la primaria del estudio tiene alrededor de 300 habitantes y es una Agencia²⁹ que se ubica a escasos cinco kilómetros de la cabecera municipal a la que pertenece, así como a una hora y media de la capital del estado. Además de ser una población próxima al Distrito Federal al estar a dos horas de camino.

Según algunos habitantes y archivos históricos, dicha localidad surgió a principios del siglo XX como una extensión de la cabecera municipal que data de la época precolombina. Para las estadísticas estatales, este pequeño poblado es una comunidad indígena al tener una estructura de organización comunitaria basada en el sistema de usos y costumbres y todavía existir adultos mayores que son hablantes del náhuatl. Sin embargo, los jóvenes y niños ya no hablan esta lengua indígena y por lo que pude identificar, las nuevas generaciones tampoco se asumen como parte del grupo indígena náhuatl.

Los pobladores se dedican principalmente a la agricultura de autoconsumo, aunque también producen nopal y algunas hortalizas que son comercializadas dentro de la región y en el Distrito Federal. Varios padres y madres de familia, combinan el trabajo agrícola con algunos otros oficios como pequeños comerciantes, albañiles, choferes de transporte colectivo, costureras, empleados en la industria de la maquila en la capital del estado o hasta en la ciudad de México. Según el censo 2005 del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) la población presenta un grado de marginación alta, situación similar en la que se encuentran la mayoría de las comunidades rurales del país (INEGI, 2005).

Es un pequeño poblado de fácil acceso mediante de una carretera pavimentada que pasa a las orillas del pueblo, y tiene los servicios básicos de agua y luz. Sin embargo, constantemente

²⁹ Delimitación político-territorial dentro de un municipio, con figura jurídica propia, que cuenta con un representante comunitario llamado Agente o Comisario y donde su población se organiza mediante formas tradicionales mejor conocidas en México como sistema de usos y costumbres, enmarcadas dentro de la jurisdicción municipal.

tiene problemas con el suministro de estos servicios, lo cual afecta el funcionamiento de la primaria.

La comunidad cuenta con dos escuelas las cuales dependen de la secretaría de educación del estado: una primaria y un preescolar que también es multigrado, por lo que los jóvenes que llegan a cursar la secundaria o el bachillerato viajan a la cabecera municipal³⁰ y algunos se trasladan hasta la ciudad más cercana.

La primaria se encuentra en el centro del poblado, casi frente a la iglesia y el cementerio y a un lado de lo que la gente llama “Agencia”, un salón grande donde se realizan las asambleas de la comunidad. Las casas están distribuidas a lo largo de cuatro calles alrededor del centro por lo que todos los niños viven muy cerca de la escuela.

Por lo que platicó la maestra Camila, la escuela se construyó en los años treinta y fue unitaria hasta 1997. Después de esta fecha se convirtió en bidocente debido a que una profesora, que en ese momento atendía la primaria, gestionó la asignación de otro maestro ante las autoridades educativas correspondientes.

Esta primaria está cercada por una malla de alambre, tiene tres salones de concreto, baños, una cancha de basket ball, un pequeño patio que se usa para las ceremonias cívicas y una parte de áreas verdes donde hay algunos árboles y macetones con plantas.

Si bien la primaria cuenta con agua potable y luz, constantemente existen dificultades para el suministro de estos servicios, llegándose a quedar sin energía eléctrica por varias semanas. En el caso del agua, una o dos veces por semana las maestras y los niños deben llenar un tanque porque además de que hay escasez, la instalación no permite que se disponga de suficiente cantidad de agua para los baños.

De las tres aulas que existen, dos de ellas son utilizadas por los grupos de las maestras Camila y Alba, y el tercer salón, construido hace cuatro años, es usado como dirección y bodega para guardar diversos materiales de la escuela, un equipo de sonido y una televisión.

Desde hace tres años, en el salón de la maestra Alba se instaló el equipo de Enciclomedia³¹ que consta de una computadora personal, un pizarrón electrónico y un proyector. Debido a los requerimientos administrativos con respecto a la seguridad del equipo, la comunidad tuvo que mandar a enrejear el salón y la maestra Camila gestionó con el municipio para que se cercara la escuela.³²

³⁰ Cabe señalar que en la cabecera municipal existe un telebachillerato que apenas se construyó hace tres años.

³¹ Programa educativo instaurado por la SEP a nivel nacional, que contiene una serie de materiales multimedia para tratar diferentes asignaturas del currículo de primaria.

³² Durante los meses que estuve en la escuela, este equipo no pudo ser utilizado por la profesora Alba a causa de los problemas en el servicio eléctrico y fallas en el proyector.

Como ya hice mención, en esta primaria laboraban las maestras Camila y Alba, pero ellas vivían en otro poblado más grande de donde eran originarias, el cual se encontraba a 30 minutos de la localidad del estudio por lo que viajaban los cinco días de la semana desde su casa a esta comunidad.

La profesora Camila, atendía un grupo de 13 alumnos de los cuales ocho eran niños y cinco eran niñas. Había tres alumnos de 1º, seis de 2º y cuatro de 3º, cuyas edades oscilaban entre seis y nueve años.

Esta docente, además de atender al grupo de alumnos de 1º a 3º, era la directora comisionada de la escuela, cargo que desempeñaba desde hace dos años.³³ Asimismo, la profesora fue también durante cuatro años, Asesora Técnico Pedagógico (ATP) de multigrado, responsabilidad que asumió sin dejar de laborar como docente.

Por su parte, la maestra Alba, atendía un grupo de siete alumnos de los cuales tres eran niños y cuatro eran niñas. El grupo estaba integrado por cuatro niños de 4º, dos de 5º y una alumna de 6º, quienes oscilaban entre nueve y doce años.

En total la escuela tenía 20 alumnos, ninguno de ellos era repetidor, matrícula que según la maestra Camila se había mantenido desde hace varios años y al parecer no iba a variar en los próximos ciclos pues en el preescolar estaban inscritos un total de diez alumnos.

A continuación presento un cuadro más detallado de los alumnos de las dos profesoras.

Maestra	Alumno/a	Grado	Edad ³⁴
Camila	Ana	1º	6 años
	Juan		
	Ernesto		7 años
	Malú	2º	7 años
	Rubén		
	Jimena		8 años
	Arturo		
	José		
	Rolando		9 años
	Laura	3º	9 años
	Itzel		
	Mario		
	Adolfo		

³³ Como ya precisé, en las primarias generales del país se llama "director comisionado" a aquel maestro que asume la dirección de una escuela sin tener la clave administrativa respectiva. Particularmente, en las escuelas multigrado, la gran mayoría de las veces, el director también trabaja con un grupo de alumnos, a diferencia de las primarias unigrado en donde generalmente, el director sólo se dedica a las tareas de dirección y gestión escolar.

³⁴ Esta era la edad que tenían los estudiantes el mes de febrero de 2007 que inicié el trabajo de campo.

Alba	Valentina	4°	9 años
	Benito		10 años
	Yazmín		
	Genaro	5°	11 años
	Juana		
	Daniel	6°	12 años
	Sonia		

En lo que respecta a la formación profesional de las docentes, la maestra Camila estudió la Normal en una escuela particular de la capital del estado donde obtuvo el grado de profesora de educación primaria. Después de diez años, cursó la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Matemáticas en la Escuela Normal Superior de otro estado de la república. Al momento del estudio la maestra Camila tenía 37 años de servicio, de los cuales 27 laboró en primarias de organización completa y diez años en multigrado, de éstos últimos, siete había trabajado en esta escuela.

Por su parte, la profesora Alba estudió la licenciatura en educación primaria en una Escuela Normal Federal del estado. Al momento del estudio tenía diez años de servicio, ocho de éstos trabajó en escuelas unigrado, y llevaba dos años de laborar en esta primaria multigrado.

Los datos sobre estas dos maestras, puede apreciarse mejor en el siguiente cuadro:

Maestra	Estudios de Normal	Grados	No. de alumnos (total)	Años en multigrado	Años en unigrado	Años de servicio (total)
Camila	-Escuela Femenina del estado (Profesora de educación primaria) - Escuela Normal Superior (Licenciatura en educación secundaria con especialidad en Matemáticas)	1°, 2° y 3°	13	10	27	37
Alba	- Escuela Normal Federal del estado (Licenciatura en Educación Primaria)	4°, 5° y 6°	7	2	8	10

Las profesoras expresaron que durante su formación en la normal no realizaron algún tipo de prácticas escolares en una primaria multigrado ni tampoco trataron en sus cursos algún tema particular sobre la escuela multigrado. Fue ya en servicio cuando llegaron a laborar en esta clase de centros educativos.

La maestra Camila relató que sólo en una ocasión en la Normal realizó una “excursión escolar” a otro estado del país donde visitaron dos poblaciones rurales pero que tenían escuelas con un maestro por grado, pues generalmente, sus prácticas escolares las realizaban en las primarias urbanas ubicadas en el centro de la capital del estado.

Sin embargo, en sus primeros dos años de servicio esta maestra trabajó en una escuela unitaria de un estado del norte del país, en ese momento según Camila, tuvo “conciencia de lo que es realmente enseñar a varios grados”.

Posteriormente, al estar más de 25 años en una primaria unigrado, ubicada en una cabecera municipal de su estado, decidió irse a trabajar a la escuela del estudio porque según Camila “tenía mejores condiciones laborales” al recibir un estímulo de arraigo³⁵ y por sentirse “segura” de llegar a laborar en una escuela bidocente porque ella consideraba su experiencia previa en una primaria unitaria.

En el caso de la profesora Alba también comentó que cuando era estudiante normalista visitó “lugares más campesinos, pero con escuelas (unigrado)”. Únicamente recuerda que una de sus primas que tenía poco de egresar de la Normal le comentó que atendía a los seis grados porque estaba en una zona rural “muy alejada”, pero Alba dijo no haber “prestado atención” debido a que “no pensaba que (ella) iba a estar en multigrado”.

Ya en servicio, comenzó a entablar amistad con una maestra de su misma zona escolar quien laboraba en una escuela tridocente, esta compañera le “platicaba cómo trabajaba y qué materiales utilizaba”. Conforme fueron pasando los años, según Alba, ella consideró “una opción real” el llegar a atender a un grupo multigrado, al haber este tipo de escuelas en la Zona escolar donde laboraba.

Después de estar en escuelas unigrado, esta maestra se “animó” a pedir su cambio a la primaria bidocente del estudio, porque esta comunidad se encuentra más cerca del poblado donde vive, pero también dijo por “la curiosidad” de “experimentar en carne propia lo que es estar en multigrado”.

Como puede apreciarse, las razones de estas maestras para estar en una escuela multigrado en parte estaban mediadas como lo analizan Ezpeleta y Weiss (2002:85-86) por acceder, aún cuando sea parcialmente, a mejores condiciones y trabajar en comunidades más cercanas a las poblaciones donde radicaban. Sin embargo, también manifestaron motivaciones de tipo profesional, en el caso de Alba buscaba “experimentar en carne propia” el trabajar con

³⁵ Los maestros que laboran escuelas multigrado obtienen un estímulo económico por parte de Programas Compensatorios.

un grupo multigrado y así ampliar su experiencia docente, después de haber laborado en unigrado por varios años.

Si bien indagué en el trabajo de enseñanza de la maestra Camila, es importante señalar que en varias partes de la tesis, el análisis lo centré en el quehacer de la maestra Alba y su grupo, porque fue quien desde un inicio mostró mayor disposición para que observara sus clases. Aunque posteriormente tuve acceso al salón de la maestra Camila, hice pocas observaciones y entrevistas en su grupo por la limitante de tiempo para realizar el trabajo de campo y la investigación en su conjunto. Asimismo, junto con mi asesora, se valoró que la información recabada con la profesora Alba era extensa y significativa para los propósitos de este estudio.

La organización de la exposición

La exposición de esta pesquisa está organizada en dos capítulos. En el primero, analizo algunos saberes sobre la enseñanza que las maestras Camila (1º, 2º y 3º) y Alba (4º, 5º y 6º) desplegaban al organizar el trabajo a realizar con sus alumnos y en el desarrollo mismo de las tareas docentes en el aula. Tales conocimientos se expresaban en la atención que las profesoras brindaban a la diversidad y a las necesidades de enseñanza comunes en el grupo.

Destaco que los saberes que las profesoras construían al estructurar el trabajo de las clases, descansaban en algunos procesos reflexivos de carácter tácito, acompañados de una dimensión no escrita; particularmente enfoco el análisis en el quehacer de la maestra Alba al describir las formas en que preveía los aspectos de enseñanza (actividades, materiales, contenidos, etc.) que ella consideraba podían serle útiles para la consecución de su quehacer en el aula.

Analizo el proceso de improvisación ante situaciones impredecibles como un elemento inherente en la tarea docente de esta maestra. Igualmente, examino algunos conocimientos relativos a las pautas de interacción en el aula que promovía la profesora Alba con sus alumnos, mediante las cuales ambos actores aprehendían las dinámicas y las maneras en que se estructuraba la clase.

Expongo que las maestras ponían en juego ciertos saberes docentes al definir las formas en que organizaban el trabajo grupal, alentando la interacción entre niños de edades, grados, niveles de avance, estilos y ritmos de trabajo heterogéneos.

En el segundo capítulo, describo aquellos conocimientos docentes que las profesoras construían en la organización y selección de los contenidos de los tres grados que atendían. Estos saberes estaban acompañados de una acción discernida por parte de las maestras que les permitía definir cómo articular los ordenamientos curriculares de cada grado y cómo tratar los requerimientos de enseñanza específicos de los alumnos, que en varios momentos, no correspondían a las disposiciones prescritas de sus grados de pertenencia, pues éstas eran sobrepasadas por ciertos alumnos o el desempeño de algunos niños estaba por debajo de tales ordenamientos.

Documento los sentidos y usos que las maestras conferían a los diferentes materiales educativos que empleaban en la previsión del trabajo en clase para facilitar la enseñanza con sus alumnos. Dichos recursos eran apropiados por las profesoras y adaptados a las circunstancias de trabajo singulares de sus grupos.

En los dos capítulos expongo que las maestras debían saber transitar entre las demandas de sus alumnos y el tiempo escolar como una condición material de sus tareas docentes donde

además de las responsabilidades de enseñanza, debían responder a otras exigencias de carácter administrativo y sociocultural con la comunidad.

Por último, presento algunas conclusiones finales derivadas del análisis expuesto a lo largo del trabajo.

CAPÍTULO I. LOS SABRES DOCENTES Y LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES

En este primer capítulo describo los saberes que las maestras Alba y Camila ponían en juego para organizar el trabajo en el aula; ello implicaba un ejercicio de discernimiento donde las profesoras ponderaban aquellas actividades, temas de enseñanza y formas de agrupar a sus alumnos en base a los requerimientos de los niños de distintos grados con los que trabajaban.

Si bien estas necesidades de enseñanza respondían a las demandas curriculares de cada grado, las maestras también tomaban en cuenta la heterogeneidad de sus estudiantes que tenía que ver, entre otras cosas, con las características particulares de su desempeño y con la disposición hacia el trabajo en clase.

En un primer apartado, analizo dentro del trabajo de Alba, los procesos de anticipación e improvisación de la enseñanza como parte de algunos procesos reflexivos que se presentaban en su organización de las clases.

La previsión del trabajo docente se refiere a la manera en que la profesora preveía en distintos momentos y espacios, las actividades, los materiales y los contenidos escolares a trabajar con su grupo. Para analizar lo anterior, tomo la noción de “anticipación de la enseñanza” construida por Mercado (2002:75) en la cual se reconoce que los maestros planean sus clases no sólo formalizándolas de manera escrita, sino también, y en especial, a través de las formas “en que los docentes tienen presente, sin haberlo ‘planeado’ por escrito, aquello que van a necesitar para la enseñanza”.

En el caso de la maestra Alba, al anticipar su trabajo en clase era interpelada por diversos aspectos como: los requerimientos curriculares de los grados que conformaba su grupo (4º, 5º y 6º), por aquellos contenidos que la profesora iba considerando necesarios tratar con sus alumnos en el desarrollo mismo del quehacer docente, por los ritmos de trabajo de los estudiantes en la realización de las actividades, por las demandas de extraenseñanza (administrativas y de animación sociocultural con la comunidad), así como, por experiencias pasadas que la maestra había tenido con los tres grados que atendía en ese momento, en un contexto multigrado y unigrado.

Aunado a lo anterior, el tiempo como condición material del quehacer docente era parte de la trama organizativa donde tenía lugar el proceso de previsión de la enseñanza de la

profesora. Ella sopesaba qué era lo que desearía hacer y qué era lo que consideraba realmente podía hacer, en ello generalmente se establecía una tensión entre lo deseable y lo posible. Este ejercicio de ponderación es examinado por Espinosa (2007) y García (2003) al analizar cómo los maestros expresan constantemente la presión del tiempo disponible y a partir de esta condición ellos toman decisiones sobre la organización del trabajo en el aula.

Asimismo, analizo como otro proceso reflexivo que acompañaba la enseñanza de la maestra Alba, la forma en que ella hacía frente a los eventos inesperados y a las contingencias que cotidianamente se presentaban en la clase para lo cual esta docente recurría a la improvisación, pues como plantea Schön (1992) ésta es parte intrínseca de la práctica de cualquier profesional, quien al encontrarse en una situación de incertidumbre pone en juego una acción reflexiva para reorientar su trabajo y posibilitar la consecución del mismo.

En el segundo apartado, como parte de la organización de la enseñanza, identifiqué analíticamente varias pautas o momentos que constituían la clase de la maestra Alba donde esta docente y sus estudiantes cambiaban: de actividades, las maneras de agruparse los alumnos, los materiales educativos, los temas de enseñanza o las formas de tratar un mismo contenido.

Siguiendo los planteamientos de Mercado (2002:111), considero que estos distintos momentos de la clase representan “la construcción de significados localmente compartidos” por maestros y alumnos los cuales son indispensables para la organización del trabajo de enseñanza.

Los estudiantes también se apropiaban de estas pautas de clase pues las hacían suyas al adecuarlas, por iniciativa propia, a sus maneras en que realizaban de forma particular las actividades propuestas por la maestra. De esta forma, la profesora y sus alumnos eran copartícipes en la estructuración del trabajo en aula.

Los momentos constitutivos de las clases de Alba estaban articulados entre sí pues ella promovía, en cada pauta, diferentes tareas con sus alumnos, las cuales posibilitaban el trabajo subsecuente. Como por ejemplo, la realización de una tarea que sería retomada más adelante para tratar algún contenido curricular o la elaboración de un material a utilizar en una próxima actividad. La clase representaba un proceso continuo en el que se presentaban múltiples situaciones emergentes y diversos acontecimientos de forma simultánea.

En el tercer apartado, presento las múltiples formas en que las maestras Alba y Camila agrupaban a sus alumnos en las que se generaba la interacción entre niños de un mismo o diferente grado, edad, estilo de trabajo, género o nivel de dominio de un contenido.

Entre los agrupamientos que describo se encuentran el trabajo colectivo, por equipos, por subgrupos, individual y el trabajo simultáneo colectivo e individual.

Dentro del trabajo colectivo, la atención de las profesoras estaba distribuida de forma más o menos equitativa en todos sus alumnos al plantearles preguntas o generar conversaciones grupales sin hacer alguna distinción con un niño o grado. En el trabajo por equipos se integraban alumnos del mismo o diferente grado para el desarrollo de un tema común.

La maestra Camila, en un momento de su clase, llegaba a promover un trabajo por subgrupos conformados por alumnos de diferentes grados; la profesora definía esta organización grupal en base al nivel de dominio de la lectura y escritura, a ciertos requerimientos curriculares y según esta docente, a problemas de aprendizaje que presentaban algunos alumnos. Tal agrupación implicaba la realización de actividades y el tratamiento de contenidos diferentes con cada subgrupo.

El trabajo simultáneo “colectivo e individual” es un término tomado del estudio de Mercado (2002) para describir una forma de agrupación observada en el grupo de la maestra Alba a partir de la cual ella daba un seguimiento puntual al trabajo de un niño en particular pero las indicaciones y explicaciones vertidas a este alumno, paralelamente, estaban dirigidas o tenían una resonancia directa en el trabajo de los demás estudiantes.

Asimismo, el trabajo individual comúnmente se presentaba en los grupos de estas maestras de manera tangencial a las anteriores formas en que se agrupaban los alumnos, con excepción del trabajo en equipos, pues aunque se llevaban a cabo actividades grupales, finalmente éstas eran resueltas de manera personal por cada niño.

En todas estas formas de organización del trabajo con el grupo se generaban relaciones de colaboración en un contexto heterogéneo, así como una atención personalizada por parte de las docentes con miras a apoyar los requerimientos particulares de sus alumnos y a dar, en la medida de lo posible, un seguimiento al trabajo de cada niño.

Dentro de las prácticas de enseñanza descritas a lo largo de este capítulo, analizo que las maestras llevaban a cabo, muchas veces de manera paralela, dos formas de trabajo docente: una *atención conjunta* a los tres grados que integraban su grupo, donde se trataba un tema común mediante una misma actividad, así como una *atención diferenciada* de acuerdo al grado escolar de pertenencia, a los diferentes ritmos de trabajo de los alumnos y a las necesidades de algunos estudiantes que requerían de un apoyo más puntual en un tema o en alguna actividad.

Las profesoras desplegaban saberes docentes que le permitían promover un trabajo conjunto con los tres grados, al buscar establecer un referente común alrededor de un tema que ellas consideraban pertinente abordar con todos los estudiantes.

Esta pertinencia era definida por las valoraciones personales que las docentes hacían de los contenidos curriculares definidos para cada uno de los grados que atendían, pero también de aquellas necesidades específicas que identificaban en sus grupos.

Asimismo, las maestras ponían en juego saberes que les posibilitaban atender de manera diferenciada a sus alumnos según requerimientos específicos de enseñanza.

Al respecto, algunos estudios sobre la enseñanza en multigrado, de manera general, han documentado que los docentes dentro de sus prácticas, alternan actividades conjuntas y tareas diferenciadas (Bustos, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2002; Little, 1995 y 2005; Mercado, 1997; Pridmore, 2007).

En suma, en este capítulo describo algunos procesos reflexivos y saberes que acompañan la organización del trabajo en el aula de las maestras del estudio. Tomo parte de fragmentos de observaciones y entrevistas realizadas a las profesoras para lo cual utilizo la simbología empleada en mis materiales del archivo de campo.³⁶

1. Procesos reflexivos que acompañan la enseñanza

A lo largo de este apartado indago en algunos saberes imbricados en dos procesos reflexivos del trabajo docente de la maestra Alba, como son la anticipación y la improvisación de la enseñanza, los cuales se identificaron en la organización cotidiana de sus clases.

La anticipación de la enseñanza, noción desarrollada por Mercado (2002), permite escudriñar procesos, particularmente, no escritos que se generan en el ejercicio de prospección que la maestra hace para prever aquellos temas, actividades o materiales a utilizar con sus alumnos. En ello hay una búsqueda permanente por parte de la profesora en las distintas esferas de su vida cotidiana de lo que puede realizar en sus clases, de aquellos recursos que le pueden servir para la consecución de su trabajo en el aula.

Desde la perspectiva de Erickson (2007), Mercado (*ibid*) y Schön (1992), analizo el proceso de improvisación en el quehacer de Alba como una parte ineludible a su práctica de enseñanza, la cual involucraba el despliegue de acciones inventivas como respuestas necesarias ante una serie de vicisitudes que constantemente se le presentaban en el desarrollo de sus clases. Tales situaciones de incertidumbre eran producto de las diversas demandas escolares que la profesora no tenía consideradas en la previsión de su tarea docente.

³⁶ Simbología: “ = cita textual; ‘ ’ = registro verbal aproximado; / /= conductas no verbales o información del contexto; - - = cuando se intercalan frases; () = interpretación o inferencia; subrayado: texto escrito copiado del pizarrón u otro material escolar; ? = declarativos que se convierten en interrogatorios; Ma= maestra; Aos. = alumno(as); Ao= alumno(a). Tal simbología es tomada del trabajo de Rockwell y Mercado (1980). La clave que aparece al final de cada registro responde al ordenamiento del archivo etnográfico conformado durante el estudio.

De acuerdo con lo anterior, los procesos de improvisación y anticipación de la enseñanza conllevaban una reflexión continua por parte de la maestra para la organización y reorientación de su quehacer en el aula.

1.1 La anticipación de la enseñanza: la planeación escrita y la previsión constante del trabajo con los niños

Apoyándome en las aportaciones de Mercado (2002), muestro de forma analítica cómo la maestra Alba, además de realizar una planeación escrita que orientaba su quehacer docente, preveía aquellos recursos pedagógicos que ella consideraba le podían ser útiles en la tarea de enseñanza con sus alumnos como parte de un proceso no escrito, más amplio y de carácter permanente al generarse en diferentes espacios de la vida cotidiana de la maestra.

Dentro de este proceso de anticipación de la enseñanza, la profesora construía algunos saberes relativos a la estimación del tiempo y a los aspectos curriculares que ella consideraba debía profundizar para trabajar con un grupo multigrado.

Las condiciones y los requerimientos de trabajo en un contexto multigrado, eran elementos centrales que Alba tomaba en cuenta dentro de la previsión de sus tareas de enseñanza. Al respecto, en varias ocasiones, explicó que al llegar a laborar en una escuela multigrado, se vio en la necesidad de desarrollar un trabajo conjunto con los grados que conformaban su grupo (4º, 5º y 6º), por lo cual había tenido que “aprender a agrupar a los alumnos, a combinar los contenidos y a no fragmentar (estos) temas para facilitar el trabajo con los niños” (EMA02 16/02/07).

La maestra consultaba un cuaderno al que ella nombraba “planeación” donde agrupaba por asignatura los contenidos de enseñanza que eran comunes para los tres grados o que según ella se “relacionaran entre sí” y las lecciones de los LTG en las cuales se tratan tales temas. En otra parte de su cuaderno de planeación, Alba escribía el calendario de cada mes donde anotaba los contenidos que abordaría en la semana. Para realizar este trabajo, ella se apoyaba en la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM 2005) editada por la SEP³⁷ y en los LTG. Esta profesora expresó, en varias ocasiones, que parte de las lecciones y la dosificación de los temas por semana eran definidos por ella misma, lo cual describo en el segundo capítulo.

Asimismo, Alba realizaba algunas actividades y utilizaba materiales, diferentes al LTG, que no registraba en su cuaderno, al que ella llamaba “planeación”. Al preguntarle a la maestra cómo planeaba tales actividades, ella respondió:

³⁷ Material que presenta un modelo pedagógico específico para las primarias multigrado generales e indígenas.

En la casa reviso mi plan semanal en mi cuaderno y pienso: mañana voy a ver, por ejemplo, Matemáticas, la unidad de kilómetro y veo qué (actividad) puedo hacer, una actividad que los niños puedan entender. Veo durante una o hasta dos semanas un mismo tema y voy pensando en las actividades (a tratar). Éstas van saliendo en el camino y algunas son espontáneas (EMA 09 27/03/07 y EMA12 16/05/07).

En esta declaración de la maestra se aprecia que a partir de los contenidos de enseñanza y las características de los alumnos, la maestra proyecta lo que “pued(e) hacer”. En su relato parece expresarse un ejercicio de reflexión por parte de Alba al ir “pensando” e ideando actividades que “los niños puedan entender” y en las cuales se trate el contenido de enseñanza previsto.

Cuando la maestra expresó que “las (actividades) van saliendo en el camino y algunas son espontáneas” se aprecia que la previsión de la enseñanza también es un proceso flexible, donde se presentan acciones imprevistas. En este sentido, Salgueiro (1998:160) muestra en su estudio que los planes de clase siempre están abiertos a los aspectos no predecibles que se presentan en el aula. Por su parte, Mercado (2002:81) en su investigación identificó que los docentes llegan a una planeación “realista” en donde hacen constantemente variaciones a la práctica como parte natural de la misma.

De acuerdo a la información antes descrita, la maestra desarrollaba un proceso de anticipación y previsión de la enseñanza pues ella anotaba los contenidos y las lecciones del LTG que posteriormente abordaría en su grupo y, a la vez, ideaba actividades que no registraba en su plan semanal. Esta categoría analítica tomada de Mercado (*Ibid*), permite entender que en el trabajo docente, como el aquí documentado, la planeación contiene una dimensión escrita y una previsión no escrita.

Tal cuestión también es expuesta, aunque de forma general, por Ezpeleta y Weiss (2002:237), quienes se basan en el trabajo de Merlin Wittrock para plantear que frecuentemente los maestros realizan una planeación “mental” por no ser sistematizada a través de un plan de clases.

Por otro lado, un aspecto central en el proceso de anticipación de la enseñanza de Alba es lo que ella llamaba “el factor tiempo”, el cual ella explicaba que tomaba en cuenta para dosificar los contenidos y actividades a desarrollar.

Tanto en las observaciones como en las entrevistas realizadas al quehacer docente de esta maestra, identifiqué que ella planeaba uno o dos contenidos de Español y Matemáticas a la semana. Dicha organización estaba directamente influenciada según ella: “por el (ritmo de) avance del grupo, sin dejar de lado los avances que deb(ía) tener en el plan de estudios”. Así,

estos dos elementos eran algunos de los interlocutores que la maestra tomaba en cuenta para la distribución del tiempo escolar.

En este sentido, Olson (1990:229) plantea que existe un dilema que el maestro trata de resolver pues por un lado, tiene un extenso programa que debe de cubrir y por otro lado, atiende a un grupo de alumnos que tienen ritmos y requerimientos distintos para aproximarse a los contenidos. Ante tales demandas, el uso del tiempo se vuelve un factor crítico para la enseñanza que obliga al maestro a reflexionar constantemente sobre lo que puede hacer, así como lo que está haciendo, qué es lo que falta por hacer y cuánto tiempo tiene para hacerlo.

Igualmente, Alba llevaba a cabo una proyección de los momentos en que podía desarrollar el trabajo con los alumnos en el aula, frente a otras actividades escolares que tradicionalmente se realizaban a lo largo del ciclo escolar. Esta maestra no sólo hacía una anticipación de la enseñanza de manera semanal o mensual sino también anual.

Yo veo que el trabajo fuerte es de agosto a abril pues después de mayo ya vienen las fiestas del día de la madre, el 15 de mayo /día del maestro/, la llenada de documentación y la clausura, por eso, lo que no se hizo entre agosto y abril ya no se hizo (EMA04 02/03/07).

Esta serie de eventos socioculturales y tareas administrativas son otros de los elementos que Alba consideraba para proyectar el tiempo que podía dedicar al quehacer docente. De esta manera, cuando la maestra dijo: “Yo veo que el trabajo fuerte es de agosto a abril” parece referirse a que en este lapso ella podía poner mayor atención en la enseñanza pues después de abril se presentaban varias celebraciones, “la llenada de la documentación y la clausura”, eventos que ocupaban gran parte del tiempo escolar. Aguilar (1995:121) llama a este tipo de actividades “de extraenseñanza” porque no tienen que ver con la enseñanza de un contenido curricular pero forman parte central en la organización de la escuela e influyen directamente en el trabajo docente de los maestros.³⁸

Ciertamente, como señalan Rockwell y Mercado (1999:123), el tiempo es parte de las condiciones materiales en que se da el trabajo docente, siendo que el uso de este elemento es mediado por la trama organizativa y social de la escuela. De esta manera, para la maestra Alba el tiempo era un factor medular en el proceso de previsión de la enseñanza, que ella tomaba en cuenta para proyectar lo que podía o no podía hacer en el aula.

Así, uno de los saberes que Alba ponía en juego era la estimación y distribución del tiempo para lo cual ella consideraba el ritmo de avance de sus alumnos, el plan y programas de estudio y las actividades de extraenseñanza. En este sentido, Nespor (2002:6) señala que

³⁸ Al respecto, Ezpeleta y Weiss (2002) documentan que, de manera especial, en las primaria multigrado el tiempo dedicado a la enseñanza se ve supeditado a las múltiples demandas administrativas y socioculturales.

constantemente los maestros tienen que “calibrar” su trabajo ante las demandas y requerimientos institucionales, sociales, culturales, entre otros.

Por otro lado, la maestra anticipaba en distintas escalas temporales: diaria, semanal, mensual y anual, lo que podía realizar con su grupo. Esta situación también es analizada por Mercado (2002:79) quien documenta que la anticipación del trabajo docente se presenta a corto, mediano y largo plazo.

Al respecto, Connelly y Clandinin (1990:45) consideran que las escalas de tiempo son producto de la particular cultura e historia de las instituciones educativas y como tales regulan la vida escolar de maestros y estudiantes, aunque cada sujeto transita de diferente manera en tales ciclos temporales. Lo planteado por estos autores, permite pensar que Alba hacía, de forma particular, la planeación de la enseñanza en distintas escalas de tiempo al llevar a cabo su trabajo en una institución escolar que está organizada por grados, los cuales comprenden ciclos anuales secuenciados, que a su vez se componen de bloques de trabajo bimestrales y lecciones en los LTG. Según la prescripción curricular en las primarias mexicanas, las lecciones se desarrollan en un día o hasta en tres semanas y una jornada escolar diaria, en promedio, comprende cuatro horas.

Además de analizar que el tiempo, como una condición material, tenía un papel importante en la anticipación de la enseñanza, también, se identificó que la trayectoria docente de Alba permeaba este proceso de previsión del trabajo en el aula.

Cabe señalar que esta docente tenía casi diez años en servicio: los primeros ocho años laboró en escuelas unigrado donde principalmente atendió grupos de 1° y 2°, en ocasión trabajó con alumnos de 4° y en otro momento con niños de 6°. Cuando se realizó el trabajo de campo del presente estudio, la maestra estaba por cumplir dos años en una escuela multigrado con un grupo integrado por alumnos de 4°, 5° y 6°.

Alba consideraba que tenía “poca experiencia con grados superiores (4°, 5° y 6°)” y de laborar en un contexto multigrado; ante esta valoración ella decidió, según dijo, empezar a planear su trabajo docente un mes antes de iniciar el ciclo escolar, en julio de 2006. Informó que en este mes, volvió a revisar las lecciones de los LTG, particularmente el libro de Matemáticas de 5° debido a que, según ella, esta asignatura y este grado “ es de los más complicaditos” y porque “sólo (tenía poco más de) un año de trabajar con quinto grado”.

Aunado a lo anterior, la profesora también relató que ella se “(vió) en la necesidad” de empezar a trabajar en esas vacaciones de verano, para “facilitar(se) las cosas pues ya empezando el ciclo (escolar) se te junta el trabajo y anda uno corriendo (en) la revisión de los contenidos de cada grado ” (EMA12 16/05/07).

En este sentido, el proceso que la maestra seguía para planear su quehacer docente estaba fuertemente influenciado por cómo ella valoraba parte de su trayectoria profesional. Ella consideró que frente a su “poca experiencia” con 4º, 5º y 6º debía revisar los LTG con un mes de antelación del inicio del ciclo escolar. Tal decisión también tenía como referente su primer año de experiencia en multigrado en donde ella manifestó, reiteradamente, que lo que más se le dificultó fueron los contenidos de los tres grados con los que trabajaba y particularmente la asignatura de Matemáticas 5º.

Como parte de la anticipación y previsión de la enseñanza, Alba expresaba en su relato saber en qué aspectos debía profundizar y poner mayor atención al planear el trabajo de enseñanza con su grupo como resultado de la valoración que ella tenía de su experiencia con los diferentes grados, asignaturas, contenidos, y tipos de escuela en que había trabajado (multigrado y unigrado). La trayectoria de la maestra era sopesada por ella misma a partir de la necesidad de conocer con mayor profundidad aquellos elementos curriculares propios de los grados que atendía. Lo analizado alrededor de este saber docente permite apreciar el carácter histórico del mismo, pues como plantean Rockwell y Mercado (1999) y de manera particular Mercado (1994, 2002) desde una perspectiva helleriana, los conocimientos de los maestros vinculados a la enseñanza proceden de distintos momentos y tiempos de la vida personal y profesional del docente que se articulan a la institución escolar.

Por otro lado, identifiqué que Alba hacía un plan de clase escrito que ella llamaba “de trámite”, el cual entregaba cada semana o quincena a la maestra Camila, quien era la directora comisionada de la escuela.³⁹

Este documento seguía el formato y los elementos de planeación sugeridos en la PEM 2005 (véase SEP, 2005:86-88); era un plan semanal para cada asignatura que contenía:

- El “tema común” a tratar para los tres grados.
- El “propósito” de enseñanza.
- Los “contenidos” por ciclo.
- Las “actividades del lenguaje” donde se promueven las competencias comunicativas.
- Los materiales a utilizar.
- La “actividad inicial” a desarrollar con todo el grupo donde mediante un diálogo se recuperen los conocimientos de los alumnos y de la comunidad con respecto al tema común.

³⁹ Estas planeaciones tenían como destino final la supervisión escolar y eran parte de la documentación que las maestras Alba y Camila debían entregar para recibir su incentivo llamado Reconocimiento al Desempeño Docente. Dicho incentivo es un apoyo económico para los docentes que trabajan en escuelas multigrado con el propósito de evitar el ausentismo y los constantes cambios de escuela por parte de los maestros (Safa y Castañeda, 2000).

- Las “actividades diferenciadas por ciclo y/o grado” en las que se llevan a cabo actividades específicas y de acuerdo al nivel de dificultad de cada ciclo y/o grado.
- La “puesta en común” en la cual se desarrolla una actividad final con todo el grupo.

En suma, lo anterior se propone realizar a través de una secuencia didáctica en donde exista una actividad inicial para socializar los conocimientos previos que los niños tienen sobre el tema, tareas específicas para cada ciclo en las que se profundice en el contenido y una actividad de cierre en la cual los alumnos hagan una puesta en común y retroalimentación de los trabajos realizados por los diferentes grados y/o ciclos. El cierre también es visto como un espacio de evaluación de los avances de los niños.

Con respecto a la forma en que la maestra planeaba sus clases, ella dijo:

Se me hace más complicado como viene en la (PEM 2005) al igual que como el asesor técnico pedagógico dice (que planeemos), en los talleres para multigrado⁴⁰, por eso yo busqué mi modo de planear. Yo un día expuse mi forma personal de planear con otros maestros y yo les dije: a mí así se me hace más fácil (enfatisa). La cuestión es que a ti no se te haga tan pesada tu planeación (EMA 01 16/02/07).

En este fragmento se destaca que esta maestra al considerar “más complicad(a)” la forma de planeación sugerida por la SEP, ella idea su “modo de planear”. Así, puede verse que la PEM 2005 y el ATP eran elementos que interpelaban el trabajo docente de la profesora, quien finalmente seguía un diseño propio para la planeación escrita de sus clases.

Ciertamente, en el proceso de anticipación de la enseñanza, Alba se basaba en la PEM 2005 para identificar los temas comunes a tratar con su grupo y las lecciones de los LTG de cada grado donde se presentan dichos contenidos. Sin embargo, la maestra no seguía puntualmente la planeación sugerida en esta propuesta y por su ATP; parte de las actividades de enseñanza y los materiales utilizados eran ideados y adecuados por ella con el apoyo tanto de algunos recursos distribuidos por la SEP como de varios libros y materiales de editoriales comerciales, aspectos que analizo de manera más detallada en el segundo capítulo.

Además, cuando la maestra desarrollaba su clase trataba un tema común a través de una actividad grupal, que nombraba “introdutoria”, la cual difería de lo que en la PEM2005 se llama “actividad inicial” pues en la de la maestra no se planteaba una conversación para socializar los

⁴⁰ De manera permanente, mensual o bimestral, las maestras Alba y Camila tenían una serie de talleres sobre el trabajo docente, junto con otros 32 maestros de escuela multigrado del mismo Sector Escolar, que incluía varias Zonas Escolares. Estos talleres eran impartidos por dos ATP's y los Asesores Técnicos Estatales de la Unidad de Programas Compensatorio del estado. Cabe decir que en estos espacios de formación los ATP promovían la forma de planeación sugerida en la PEM 2005.

conocimientos de los alumnos como se señala en el material de la SEP.⁴¹ De esta manera, Alba hacía una diferenciación entre lo que ella llamaba su “forma personal de planear” y el formato de planeación que debía entregar a las autoridades educativas.

Por lo anterior, considero que la maestra Alba llegaba a apropiarse de una forma de anticipar y prever la enseñanza a partir de dialogar y tomar una posición activa, no siempre de acuerdo con la PEM 2005 y el ATP.

1.2 La improvisación en el desarrollo de la clase

Dentro de todo el desarrollo de la clase de la maestra Alba, se presentaba lo que Schön (1992:21) llama “zonas indeterminadas de la práctica”, donde aparecen situaciones de sorpresa e incertidumbre. En este sentido, la profesora expresó que le era necesario “improvisar” dentro de su práctica aún cuando, de antemano, tuviera previstas algunas actividades; ejemplo de ello se presentó en el desarrollo de los preparativos del festejo del día de la madre. Sobre este suceso ella dijo:

La vez pasada del 10 de mayo /Día de la madre/, el otro grupo no hizo las invitaciones, yo les pregunté a los niños: ¿qué, no dieron ya las invitaciones?, ellos me dijeron: no maestra - y aquí es tradición hacer invitaciones para toda la comunidad-. Entonces les dije (a los niños) bajen el fomi⁴², yo saqué mis revistas (de manualidades), las hojeé y ya se dieron indicaciones, (esto) me cambió totalmente el panorama no?. Yo pensaba trabajar ese día las lecciones de Matemáticas que estamos trabajando hoy, ya no pude avanzar en los contenidos.⁴³
(Fue) un día antes (del 10 de mayo) cuando nos pusimos a hacer las invitaciones porque el grupo (de la otra maestra) que le tocaba hacerlas, no las (hizo) y tú tienes que improvisar, yo dije: yo voy a improvisar, y la improvisación a mí gusto, salió bien. (...) Cuando se cambia el plan, o sea como que tú piensas y dices: ah! bueno, pues ahora vamos a hacer esto (EMA12 16/05/07).

En el ejemplo anterior se aprecia que la maestra enfrenta un evento sorpresivo, la cual le cambia “totalmente el panorama” pues ella tenía previsto trabajar con varias lecciones de Matemáticas, situación que tuvo que modificar al saber que el otro grupo no hizo las invitaciones para el festejo del 10 de mayo, lo cual fue un problema para ella porque “es tradición hacer invitaciones para toda la comunidad” en este tipo de eventos; así, la decisión de hacer o no estas invitaciones se ve mediado por acuerdos explícitos o implícitos en la relación de la escuela con los padres de familia. La improvisación es vista por Alba como algo necesario

⁴¹ Las actividades que esta maestra llamaba “introductorias” son documentadas a profundidad en el siguiente apartado de este capítulo.

⁴² Es un material que comúnmente se utiliza para hacer manualidades.

⁴³ Las lecciones que Alba tuvo que aplazar eran: 4º lección 5 “Países, deportes y medallas” (pp.56-57); 5º lección 63 “Las vacunas del mundo” (pp.140-141); 6º lección 68 “En busca de la información” (pp.150-151). En estas lecciones la maestra trató resolución de problemas donde los alumnos debían analizar información organizada en tablas y gráficas de barras.

para la resolución del problema, de esta manera, ella ideó la forma de realizar el trabajo: seleccionó el material a utilizar, revisó algunas revistas con el propósito de diseñar la actividad y dio indicaciones a los alumnos para que juntos se pusieran a hacer las invitaciones. Tal suceso descrito también muestra cómo muchas veces las actividades de enseñanza terminan supeditándose a las actividades de extraenseñanza.

El festejo del día de la madre era una celebración de suma importancia para la maestra Alba pues este tipo de eventos, como sostiene Aguilar (1995:133), están ligados a la “existencia social de la escuela” y con ello a la manera en que la escuela se legitima ante los padres de familia y la comunidad en general, actores centrales en el sostén de la institución escolar.

Por otro lado, la improvisación era un elemento consustancial al quehacer docente de Alba al presentarse en cualquier momento del desarrollo de su clase, esto hacía que para un ojo ajeno a la dinámica del trabajo grupal, este proceso pudiera pasar inadvertido. A continuación presento un ejemplo de ello.

En una clase donde estaban trabajando con el tema de unidades de longitud, la maestra les pidió a los alumnos que se organizaran en dos equipos. A cada equipo le asignó diferentes espacios de la escuela donde tenían que medir el perímetro: a uno le tocó medir la cancha de basket ball y a otro el perímetro del patio y el jardín. La profesora les dijo que cada equipo que tomara su “metro” /regla de madera graduada que medía un metro/. Genaro /4º/ y Daniel /5º/ se acercaron a una de las esquinas del salón donde comúnmente la maestra colocaba los metros pero sólo encontraron un metro.

Genaro: “Nada más tenemos un metro”, mirando hacia donde estaba la maestra.

Ma: “Busquen el otro, debe de estar por ahí” Entre varios niños comenzaron a buscar la otra regla por todo el salón.

Yazmín/4º/: “No está maestra. No la vez pasada usted se lo llevó?”.

Ma: “Ahh, sí me lo llevé para las tiras de la línea del tiempo /material que utilizó para trabajar contenidos de Historia/. ¡Híjole!, ni modo pues ahora (...) quítenle el palo a la escoba y tráiganmelo”. Daniel tomó el palo de la escoba y se lo dio a la maestra.

La maestra puso la regla /de un metro/ sobre el escritorio y a un lado colocó el palo de la escoba y con ayuda de Daniel, quien con sus manos sostenía el metro y el palo, la profesora comenzó a graduar con un plumón el palo de la escoba, tomando como patrón el metro. Al terminar, Alba volteó hacia los alumnos y dijo “Ahora sí ya tenemos nuestros dos metros”. Varios niños se rieron al observar el palo de la escoba.

Cada equipo tomó su “metro” y comenzó a medir el perímetro de los espacios de la escuela que la docente les había asignado (OCMA 04 9/03/07).

En este fragmento de clase, se muestra cómo en un principio la maestra Alba había previsto el uso de los dos metros para la realización de la actividad; al ver que faltaba una de las reglas y recordarle una alumna que ella se la había llevado a su casa, rápidamente esta docente tomó la iniciativa de adecuar el palo de escoba como metro.

Este ejemplo puede ser analizado como parte de una improvisación en donde se presenta lo que Erickson (2004:167) llama el *bricolage*, en el cual en un momento emergente de una práctica social, a una serie de artefactos (simbólicos o materiales) se les da otro uso o significado al que convencionalmente tienen. Así, Alba adapta el palo de la escoba para que sirva como metro.

Cuando la maestra llegó a improvisar estaba resolviendo el problema de la falta de un material que era importante para el tipo de actividad que proponía, por lo que este proceso, como señala Mercado (2002:95) en su estudio, si bien es una acción inventiva en un momento inesperado, no es algo totalmente fortuito o azaroso, al ser una respuesta que está dentro del contexto de los propósitos principales de la actividad de enseñanza.

Además, para la maestra Alba la improvisación era parte de su trabajo. En este sentido ella dijo:

Hay unas actividades espontáneas (en donde) como que se cambia el plan. Nosotros trabajamos un plan y el plan lo realizas en casa. Cuando llegas acá (al salón) y ves algún otro material que no te acordabas que tenías, miras qué posibilidades tienes para (modificar) esa actividad y utilizar ese material. Yo creo que en cualquier trabajo te salen imprevistos y uno (en tono enfático) tiene que sacar el trabajo a flote, cómo? no sé (...) uno tiene que buscar la forma (EMA12 16/05/07).

La improvisación implica un ejercicio de discernimiento en donde esta profesora experimentaba nuevas formas de hacer las cosas al “cambiar el plan” previamente concebido; Alba valoraba las posibilidades para modificar sus actividades o los materiales que tenía pensado utilizar, por consiguiente, ella variaba, combinaba y adaptaba distintas herramientas e ideas para “sacar el trabajo a flote”. Expresión que alude a un saber generar nuevas acciones las cuales permitieran la consecución del trabajo de enseñanza.

Es común que la improvisación no sea reconocida como un elemento consustancial en la enseñanza; de hecho, desde una visión normativa es entendida como una respuesta irresponsable y fortuita del trabajo docente, este punto de vista lo identifiqué al conversar con el ATP de la maestra Alba y Camila, quien dijo:

Muchas veces improvisamos, hay muchos maestros que a lo mejor han tenido tres o cuatro, cinco o seis años con los mismos grados- entonces es mucho más fácil hacerlo (porque) son demasiado hábiles. También hay muchos (docentes) que improvisan porque ese día no planearon, tuvieron equis situación en su casa, o de por sí no planean, pero son hábiles para diseñar algunas actividades, alguna propuesta; aunque (esto) no es lo ideal (EATP01 21/05/07).

Este ATP reconocía que la improvisación se presentaba en situaciones imprevistas, de incertidumbre, y que el poder llevarla a cabo implicaba que el maestro utilizara sus recursos y habilidades dentro de la enseñanza. Sin embargo, él consideraba a la improvisación como algo

“no ideal” que se llegaba a presentar cuando los maestros “no planean” o no llevaban a cabo un trabajo previo. En este sentido, además de ver este proceso como un aspecto independiente al quehacer docente, también parece que desde la visión del asesor, la planeación de la enseñanza era antagónica a la improvisación.

En un mismo tenor, Bustos (2006) en su estudio sobre escuelas multigrado en Andalucía, señala que la “no improvisación aparece como algo fundamental cuando se atiende al alumnado de estos grupos” (*Ibid*:367), pues ante la complejidad de la tarea de enseñar se requiere por parte del maestro una actuación meditada y una planificación sistematizada “que le propicie la seguridad de no cometer errores fruto de la improvisación” (*Ibid*: 361).

Frente a la idea de que improvisar es una acción la cual debería evitarse con la elaboración de un plan, lo documentado en el trabajo de Alba, así como lo analizado por Mercado (2002), permiten entender que el proceso de improvisación forma parte del desarrollo mismo del quehacer docente. De igual manera, Lave (1996:13) plantea que dentro de una práctica social, como puede ser la docencia, el hacer y el conocimiento son indudablemente procesos abiertos a la improvisación debido a que los sujetos en su cotidianidad están inmersos en contingencias en donde se pone en duda la reproducción y el uso de guiones y formalismos.

2. Los momentos de las clases

Los procesos de anticipación y previsión, así como la improvisación de la enseñanza descritos en el apartado anterior se expresaban en el trabajo del aula. Aunque la previsión del quehacer docente era un proceso permanente el cual iba más allá del espacio escolar, tenía como referente la tarea de enseñanza. Por su parte, la improvisación se presentaba en el desarrollo mismo de la clase.

Aunado a estos procesos reflexivos, en la organización del trabajo en el aula también estaba imbricado el establecimiento de una serie de pautas promovidas por la maestra Alba, mediante las cuales tanto esta profesora como sus alumnos llevaban a cabo un trabajo común donde confluían todos los estudiantes y un trabajo diferenciado según el grado o ritmo de avance de los alumnos con respecto al desarrollo de las actividades de enseñanza.

Estas pautas se encontraban interconectadas unas con otras y se presentaban en diferente orden o de forma paralela. No obstante, al hacer un ejercicio analítico de lo documentado en el grupo de la maestra Alba, identifiqué varios momentos en que generalmente se llevaba a cabo un día de clase, los cuales eran puntos clave en donde, de manera deliberada

y perceptible, la docente promovía un cambio en las actividades, en contenidos de enseñanza o en la forma de tratar estos mismos temas.

El desarrollo de estos momentos implicaba una serie de saberes que esta profesora desplegaba para organizar la clase y para establecer acuerdos de trabajo con los alumnos, que a ambas partes les permitían tener mayor claridad en las transiciones y cambios de las actividades de enseñanza y las pautas compartidas en que se desenvolvía la interacción social dentro del aula (Luna, 1997; McDermott, 1977 y Mercado, 2002). En este sentido, según Doyle (1986:406) cualquier clase tiene distintas pautas y transiciones en donde se modifican la dinámica en clase al ponerse en juego un cambio de “señales” que son construidas y asumidas por maestros y alumnos para reconfigurar o reorientar el trabajo escolar.

Entre las pautas que analizo en el desarrollo de la clase de la maestra Alba, se encuentran:

- Primer momento: las actividades nombradas por esta docente como “introdutorias”.
- Segundo momento: el trabajo con el libro de texto gratuito (LTG).
- Tercer momento: la realización de tareas complementarias de enseñanza y trabajos de apoyo para el funcionamiento escolar con los alumnos que terminaban pronto las otras actividades.
- Cuarto momento: el cierre de la jornada escolar donde la maestra asignaba la tarea para hacer en casa.

A continuación describo cada una de estas pautas basándome en fragmentos de clase de la maestra Alba y entrevistas con ella.

2.1 Las “actividades introductorias”

Uno de los momentos centrales que se presentaba, generalmente, al comienzo de la clase de la maestra Alba, era la realización de actividades comunes para todo el grupo o lo que esta profesora llamaba “actividades introductorias”.

Este tipo de actividades eran en sí mismas una construcción propia de la maestra Alba en la cual ella desplegaba saberes docentes relativos a cómo organizar un trabajo conjunto con todo el grupo y simultáneamente brindar atención a los diferentes grados a partir de una tarea común.

A partir de las observaciones y entrevistas con esta profesora, identifiqué que las “actividades introductorias” tenían cuatro características: ser actividades previas al tratamiento de las lecciones del LTG; que en ellas convergían todo el grupo, es decir alumnos de 4º, 5º y 6º; que eran actividades, según decía la maestra, diseñadas por ella misma utilizando

diversos materiales, muchas veces distintos al LTG; por último, la profesora dijo que por medio de dichas actividades pretendía propiciar ‘una mejor comprensión del contenido escolar’.

Con respecto a la primera característica, al observar el trabajo de Alba encontré que las “actividades introductorias” no eran actividades previas al desarrollo de la clase, sino más bien eran parte de la clase misma. Esta docente las denominaba “introductorias” porque ella decía que eran ‘actividades con las que (buscaba) introducir a los alumnos a la lección del libro de texto’.

Lo anterior se muestra en una clase de Matemáticas, donde la maestra trató el contenido de área de polígonos con los tres grados, 4°, 5° y 6°.

Al inicio de la clase, Alba repartió una hoja blanca, tamaño carta, a todos los niños. Primero les pidió que calcularan el área de la hoja, la cual tiene forma de rectángulo. Posteriormente, la maestra les indicó a los alumnos que dividieran en cuatro partes iguales la hoja para formar cuatro rectángulos, a los que debían sacar el área. En otro momento, la docente y los niños continuaron haciendo más dobleces a la hoja para formar otras figuras geométricas y calcular sus áreas.

Al terminar esta actividad, la maestra pidió a los alumnos de cada grado, 4°, 5° y 6°, que resolvieran una lección en el LTG de Matemáticas de su grado. En estas tres lecciones, se siguió revisando el contenido de área de polígonos en diferente nivel de profundidad según lo proponía el libro de cada grado (OCMA08 26/03/07).

Como se puede apreciar en este fragmento de clase, la primera actividad, donde se calculó el área de diferentes figuras geométricas a través de una hoja blanca, fue usada por la maestra como preámbulo e introducción al trabajo en el LTG. En ello, la maestra estableció una articulación entre estas dos actividades, de manera que el tema de área de polígonos se presentó de diferente forma y con distintos materiales.

El segundo rasgo distintivo de estas “actividades introductorias”, era que según la maestra, tales tareas de enseñanza eran un medio para tratar un tema común con los tres grados, es decir, con todo el grupo. Al conversar con Alba, ella expresó que:

Son muy contadas las veces que divido las actividades introductorias porque siento que pierdo tiempo, o sea tengo que buscar una actividad que me encierre a todos para que unos no estén estáticos mientras los otros trabajan (EMA12 16/05/07).

La maestra organizaba una actividad que “(encerraba) a todos” pues para ella a través de este tipo de tareas le era posible atender a niños de diferentes grados y asegurar el aprovechamiento del tiempo escolar con todos los alumnos.

La necesidad de realizar un trabajo conjunto en el multigrado es también reconocida en el estudio exploratorio de la SEP (2006a) como una de las principales dificultades del trabajo docente en este tipo de escuelas, al presentarse prácticas donde se separan los grados y se desarrollan distintas tareas y temas con cada uno de ellos. Así, las actividades dirigidas a todo

el grupo, en un contexto multigrado, han sido analizadas por varios trabajos (Ezpeleta y Weiss, 2002, Little, 1995, Mercado, 1997, Miller, 1991a, entre otros) como un recurso docente utilizado para articular los contenidos de enseñanza y maximizar el tiempo al asegurar, hasta cierto punto, una atención equitativa para los diferentes grados.

En cuanto a la tercera característica de las “actividades introductorias”, Alba explicó que este tipo de actividades eran ideadas por ella misma con el apoyo de “otros libros diferentes al libro de texto (LTG)”. A ese respecto, en una ocasión mostró dos textos de editoriales comerciales, uno de ellos titulado *Matemáticas para primaria 5º grado* y el otro *Jugando con las Matemáticas*⁴⁴, además de nombrar en otro momento el libro *Juega y aprende Matemáticas* de la colección de los Libros del rincón de la SEP. La profesora dijo de manera enfática que al usar todos estos materiales de apoyo:

No (tomo) una idea igual, o sea... amoldas la idea, la adaptas. Entonces (los libros) los lees, los exploras y te das una idea, o bien cuando llegas al tema acá (al salón) y dices: ah! esto encajaba en esto (...). Todos estos materiales sólo son de consulta (EMA12 16/05/07).

La maestra explicó que al utilizar estos otros libros no copiaba las ideas que ahí sugieren, sino las “adapta(ba)” a su grupo escolar. De esta forma, dichas actividades eran consultadas, modificadas y adecuadas a un contexto particular como parte de un proceso de apropiación. Apoyándome en los planteamientos de Mercado (2002) sobre las diferentes voces sociales que interpelan el trabajo docente, la relación entre la maestra y estos materiales educativos tenía un carácter dialógico porque la maestra Alba se inspiraba en estos libros para idear sus “actividades introductorias”; aspecto que analizo en el segundo capítulo.

La cuarta característica de este tipo de actividades es que, según la maestra Alba “es una actividad más sencilla” que las del LTG.

Al respecto, la maestra explicó:

Tienes que partir de lo más fácil, por ejemplo, si en el libro de texto dice: aquí tienes una figura que vas a partir en cuatro partes iguales y si (el niño) te dice: ¿y cuáles son esas cuatro partes iguales?, uno debe (buscar) otra manera de (presentar el contenido), de ver ¿cómo le hago?... Esto pasa con (contenidos) difíciles como polígonos, áreas, volúmenes, fracciones y hasta temas como el cuerpo humano (EMA12 16/05/07).

Cuando la profesora expresa “partir de lo más fácil”, se refiere a la necesidad de acercar a los niños de “otra manera”, según ella más accesible, al contenido que sería tratado en las lecciones del LTG de los tres grados que atendía (4º, 5º y 6º). Por ello, antes de resolver directamente la actividad del libro en donde se señala “partir (una figura) en cuatro partes

⁴⁴ El primer libro es editado por Editores Mexicanos Unidos y el segundo por Arquetipo.

iguales”, previamente, esta docente llevaba a cabo una “actividad introductoria” como la descrita al principio de este subapartado, en donde mediante diversos dobleces a una hoja tamaño carta, todos los alumnos dividieron manualmente un rectángulo en cuatro partes iguales.

Por todo lo anterior, analizo que en el diseño y desarrollo de lo que Alba llama “actividad introductoria” se presentaba la construcción de un conjunto de saberes docentes relativos a los siguientes aspectos:

- La promoción de trabajo conjunto con los tres grados, cuando la maestra organiza una actividad que “encerr(ara) a todos” los alumnos, es decir, que le permitiera atender de manera simultánea a los tres grados que conforman su grupo.
- La articulación en las actividades de enseñanza que se daba cuando Alba presentaba las “actividades introductorias” como un preámbulo para el trabajo en el LTG, al tratar un mismo contenido pero de diferente forma y con distintos materiales.
- Una organización propia de las actividades de enseñanza cuando la maestra, desde su visión, hacía un diseño particular de actividades, distintas al LTG y a su vez articuladas a éste, para facilitar un mejor acercamiento de los alumnos a los contenidos de enseñanza.
- El uso y apropiación de los materiales educativos ya que al diseñar estas “actividades introductorias”, Alba tomaba ideas de diversos materiales y las “adapta(ba)” a su grupo y al contenido escolar que iba a exponer.

Si bien la “actividad introductoria” tenía como algunos de sus referentes al currículo o los materiales educativos de la SEP y de otras editoriales, no era una copia de éstos sino más bien una creación particular de la profesora.

Esta descripción analítica permite ver los procesos de producción y apropiación que se presentan en el trabajo docente, sin que ello signifique, negar las dinámicas de reproducción. De esta manera, Levinson, Bradley y Holland (1996) consideran que aunque en las instituciones educativas se dan mecanismos meritocráticos, también en ellas se generan nuevas relaciones, representaciones o conocimientos que pueden formarse tangencialmente, o a veces en contra, de los modelos dominantes. Esta percepción difiere de planteamientos como los de Apple (1989:51) quien señala que frente a la sobrecarga de trabajo y un currículo prescriptivo, el maestro “no (tiene) tiempo para ser creativo o imaginativo” porque debe seguir lo estipulado por la normatividad.

2.2 El trabajo en el libro de texto gratuito por grados

En un segundo momento de la clase, la maestra Alba desplegaba un saber atender de manera diferenciada a cada grado de acuerdo a sus requerimientos curriculares y mediante el trabajo en el LTG.

Al respecto, era frecuente observar que poco antes de que los niños terminaran una “actividad introductoria”, Alba revisaba su planeación “personal”⁴⁵ y/o los LTG, que se encontraban apilados en su escritorio, cada LTG de los tres grados contenía una hoja de papel, como separador, que señalaba la lección a resolver con sus alumnos.

La profesora indicaba a cada grado la lección del LTG a trabajar, en donde generalmente se seguía tratando un tema común; Alba abría un espacio para explicar a grandes rasgos y a cada grado por separado, de qué se trataba la lección, enfatizaba algún aspecto a tomar en cuenta, con el apoyo de las imágenes del libro, y enunciaba la relación que tenía la lección con la “actividad introductoria”, como se muestra en el siguiente ejemplo.

/Cabe recordar que el grupo estaba integrado por siete alumnos: cuatro de 4º, dos de 5º y una de 6º, quienes tenían entre nueve a doce años./

El grupo terminó de realizar una actividad “introductoria” sobre cálculo de áreas de diferentes polígonos. La maestra pide a los alumnos que saquen su LTG de Matemáticas. A los alumnos de 4º les indica la lección diez “Alfombra de flores” /pp. 178-179/, a los niños de 5º la lección 50 “Área de figuras geométricas” /pp.112-113/ y a la alumna de 6º le pide que resuelva la lección 55 “¿Cuántas veces más grande es el área?”/pp.124-125/.

La docente se dirige a los alumnos de 4º y con el LTG en mano, les indica: “cuarto grado, en esta (lección) tenemos cuadrados y rectángulos que están formados por triángulos⁴⁶, vamos hacerle como le hicimos con la hoja de papel /en referencia a la actividad pasada/, a calcular el área de todo el rectángulo y de los triángulos que están adentro de esta figura”, señala las figuras que están en la primera página de la lección de 4º.

En seguida, ella toma la lección del LTG de 5º, se dirige a los alumnos de este grado y les dice: “ Daniel y Juana /Aos de 5º/ con su juego geométrico (van) a trazar en una hoja blanca las figuras que les piden, ahí vienen las medidas de los cuadrados y rectángulos que les piden (...). Después deben ver cuántas veces más grande es el área de cada una de las figuras (geométricas) que trazaron”.

La profesora se aproxima a Sonia /Aa. de 6º/ y le indica: “vas a checar con tu transportador el ángulo de estos triángulos”, /muestra unas figuras geométricas de la lección/.

⁴⁵ Eran los planes de clase que Alba señaló realizaba a su “modo”, donde anticipaba y organizaba el proceso de enseñanza. Tales planeaciones, como dijo la maestra, diferían un tanto con las programaciones que entregaba por disposiciones normativas a la directora y supervisora de la Zona Escolar.

⁴⁶ Alba señala figuras geométricas como las siguientes:



A lo largo de esta actividad, los alumnos se acercan a la maestra, de manera individual, para plantearle sus dudas. En ocasiones, la docente reúne a alumnos del mismo grado para precisar las instrucciones o revisarles su trabajo (OCMA 08 26/03/07).

Como se muestra en el ejemplo anterior, al pasar a este segundo momento, los tres grados siguieron tratando un tema común pero a diferencia de la “actividad introductoria”, cada grado resolvía una lección del LTG específica de su grado. Así, en este tipo de actividades, Alba llevaba a cabo una serie de acciones vinculadas a un saber atender de manera diferenciada a los grados mediante el uso del LTG. Al respecto, ella expresó que el trabajo en el LTG posibilitaba la ‘graduación del contenido común’ y que los alumnos ‘aterri(zaran) ya en su grado’, es decir, resolvieran una actividad de acuerdo al nivel de profundidad propio de su grado señalado en los LTG.

Las actividades “introductorias” y el trabajo en el LTG, representaban dos formas de organizar la clase y de presentar los contenidos de enseñanza. Estos dos momentos, también han sido identificados en los estudios de Little (2005) y Pridmore (2007), en escuelas multigrado de diversos países, como dos formas de adaptar el currículo: por un lado, los maestros organizan la enseñanza por unidades multigrado, de dos o más años, donde se trabaja un tema común y actividades conjuntas, parecido al desarrollo de las actividades “introductorias”. Por otro lado, los docentes brindan una atención diferenciada en la que se promueven tareas específicas a cada grado o de acuerdo con los niveles de avance que ellos identifican con cada alumno, similar al trabajo en el LTG. Asimismo, Bustos (2006) en su investigación identificó que los maestros en este tipo de escuelas, hacen uso del libro de texto para explicar contenidos comunes y a la vez, tratar las particularidades de los grados.

2.3 Las tareas complementarias de la enseñanza y las actividades de apoyo para la operación de la escuela⁴⁷

Como un tercer momento en que se organizaba la clase de la maestra Alba, ella desplegaba un saber generar las condiciones necesarias para brindar una atención diferenciada ante la heterogeneidad de los ritmos de trabajo de los estudiantes, así como un saber posibilitar un apoyo más personalizado a aquellos niños que la profesora valoraba tenían mayores dificultades para el desarrollo de la actividad de enseñanza. De una u otra manera, ello implicaba atender los niveles de avance de los distintos grados.

⁴⁷ Al hablar la maestra Alba sobre este tipo de actividades, expresó que sólo las llamaba “actividades”. Para hacer una diferenciación con los otros momentos de clase, les he nombrado “tareas complementarias” a aquellas que tenían que ver con la enseñanza y “actividades de apoyo” a las que se relacionaban con el mantenimiento escolar que la maestra debía atender.

En este sentido, era común que la maestra les asignara un trabajo extra a quienes terminaban pronto las “actividades introductorias” o las del LTG, que generalmente eran los alumnos de 5° y 6°, con el propósito, según la maestra, de ‘tener ocupados a los que (iban) más avanzados y trabajar con los que (tenían) más dificultades’.

Por las distintas características que conllevaba dicho trabajo lo divido en dos tipos: “tareas complementarias” donde los alumnos trataban contenidos curriculares y “actividades de apoyo” en las cuales los niños realizaban quehaceres dirigidos al mantenimiento y la organización escolar.

La mayoría de las veces, las tareas complementarias estaban vinculadas con las asignaturas de Español e Historia. Estas tareas tendían a ser más rutinarias en comparación con las “actividades introductorias” y las del LTG, al enfatizarse la parte formal del lenguaje como las reglas ortográficas y gramaticales, así como la ubicación de fechas y personajes históricos.

En estos casos, la maestra se centraba en dar indicaciones generales al principio de la actividad, que aquí llamo complementaria, y muy pocas veces brindaba a los alumnos una atención más puntual en el desarrollo de este tipo de trabajos. Por su parte, los alumnos tampoco recurrían a la maestra lo que hacía que esta actividad la realizaran de manera más independiente.

Lo anterior se muestra en el siguiente fragmento de clase:

Juana, Daniel /5°/ y Sonia /6°/ terminaron de realizar sus lecciones del LTG de Matemáticas; se encuentran sentados en sus bancas, platicando entre ellos. Mientras, los alumnos de 4° siguen resolviendo unos problemas aritméticos del LTG.

La maestra Alba, quien se encuentra revisándole su trabajo a Benito /4°/, voltea hacia la fila donde están Juana, Sonia y Daniel y les pide que saquen su cuaderno. A Sonia también le indica que abra su LTG de Historia en la página 66 /donde viene una lectura sobre el inicio y desarrollo de la revolución mexicana/.

Cuando los alumnos terminan de sacar sus materiales. Alba vuelve a dirigirse a ellos y les indica: “Van a sacar cuatro puntos principales, nada más de la Revolución Mexicana, del Plan de San Luís, de cuando comienza la revolución y del gobierno de Madero”

Sonia: “cuatro?” hojea la lectura y lee (en tono de dictado) “el plan de San Luís, comienzo de la revolución y el gobierno de Madero”. Mientras Daniel y Juana escriben en su cuaderno lo que dice Sonia.

Ma: “--Cuatro puntos principales, finalmente me van anotar seis preguntas, fórmúlenlas ustedes, con sus propias palabras, vean qué preguntas pueden salir de ese tema--”./Mientras la maestra revisa a los alumnos de 4°, de vez en cuando, observa a los niños de 5° y 6° realizar la actividad/

Juana: “¿qué dijo?”, voltea hacia Sonia

Sonia: “Sacar cuatro puntos principales. / Empieza a leer la lección/ Porfirio fue presidente de México durante 31 años”, enseña Sonia, Daniel y Juana escriben. Posteriormente, Sonia lee otras dos frases en voz baja, señala con su mano parte del texto y dice “A ver si estoy bien /empieza a leer (en tono de dictado), de manera paralela ella también escribe en su cuaderno / “Cuando en mil, coma, novecientos

ochos, coma, Díaz afirmó que (...). Díaz afirmó que México se encontraba maduro para la democracia, punto.”

Sonia continuó dictando otras dos frases que ella seleccionó. Al terminar, esta alumna volvió a releer en voz baja varios párrafos de la lección. Juana y Daniel observaban a Sonia (se mostraban atentos).

Sonia: “¿En qué año, en qué año Zapata encabezó a los campesinos de Morelos?” dice (en tono de dictado). Los tres alumnos escriben

Daniel: “¿En qué año?”

Sonia: “Es pregunta. Respuesta en marzo de 1908”

Juana: “En 1908?”. Sonia asienta con la cabeza (afirma).

Sonia: “¿Cuántos años (...)”

Daniel: “¿Cuántos años?”

Sonia: “¿Cuántos años fue presidente Porfirio Díaz?. La respuesta es 30, 31 años?”.

Al terminar los alumnos le mostraron sus cuadernos a la maestra, ella leyó lo que escribió cada niño, les corrigió algunos errores ortográficos y les puso una “R” (de revisado) (OCMA05 21/03/07).

Como se puede apreciar en el fragmento de clases, los alumnos desarrollaron esta actividad complementaria sin el apoyo puntual de la maestra; aunque en algunas ocasiones la docente observó a este pequeño grupo de alumnos, por lo que parecía monitorear el trabajo que estos niños estaban realizando.

Ante la consigna de la maestra de “sacar cuatro puntos principales” de la lectura y “formular seis preguntas”, sin dialogarlo verbalmente, los alumnos se organizaron para realizar la actividad. Sonia asumió la coordinación de la tarea, rol que tomó en otras clases, posiblemente por ser la alumna de mayor edad y cursar el 6° grado. En el desarrollo de este trabajo, ella mostró una gran habilidad para leer el texto, dictar a sus compañeros y escribir en su cuaderno de forma simultánea.

Por su parte, Juana y Diego centraron su intervención en escribir lo que leía Sonia, en ocasiones llegaron a plantear preguntas para aclarar o afirmar lo que su compañera les dictaba.

Aparentemente Sonia asumió un papel más activo en comparación a los otros niños, al seleccionar las frases y plantear las preguntas. Aún cuando esta alumna se redujo a seleccionar las ideas de manera aleatoria sin llegar a leer todo el texto y a plantear preguntas cerradas que parecían derivarse de las fechas de algunos acontecimientos históricos.

Cuando la maestra revisó el trabajo de estos alumnos, se centró en corregir errores ortográficos, por lo que dio mayor prioridad a la parte formal del lenguaje que a valorar si los niños habían seguido sus indicaciones: sacar cuatro ideas principales del texto y formular “con sus propias palabras” seis preguntas.

Mientras Juana, Sonia y Daniel realizaban este trabajo complementario, la maestra focalizó su atención en los alumnos de 4º, quienes en general mostraban mayor dificultad en la realización de las actividades en comparación con los niños de 5º y 6º.

De lo descrito se desprende que las tareas complementarias eran un recurso docente que tenían que ver, con un saber encontrar las condiciones para tener un trabajo más puntual con aquellos niños que, según la maestra, tenían ‘más dificultades’ al desarrollar las actividades para involucrarlos en las tareas escolares, como en este caso se encontraban los alumnos de 4º, evitando así lo que Ezpeleta y Weiss (2000) llaman “tiempos de espera”, con los niños de 5º y 6º grados.

De igual manera, este tipo de tareas permitían que los alumnos con un mayor avance en el desarrollo de las actividades, asumieran un trabajo más independiente al realizar sus ejercicios sin la intervención directa de la maestra. A pesar de que estas tareas fueran más rutinarias y que, en ocasiones, algunos niños llegaran a tener un papel más activo y otros un rol más pasivo.

En el estudio de Mason y Doepner (1998), en escuelas multigrado de Estados Unidos, también se identificó que varios maestros consideraban que los alumnos más habilidosos necesitaban menos atención directa, lo cual era aprovechado por los docentes para brindar un apoyo más cercano y puntual a los niños que requerían de mayor atención.

Asimismo, en este tipo de actividades complementarias se muestra cómo la maestra tendía a privilegiar aspectos formales de los temas de enseñanza; en el ejemplo anterior, cuando la profesora revisa el resumen de los alumnos, se centra más en la corrección de las faltas ortográficas que en el contenido del texto mismo. Al respecto, Rockwell (1995) documenta cómo en esta clase de prácticas la forma puede llegar a suplantar al contenido.

Por otro lado, Alba promovía actividades de apoyo que estaban encaminadas a que los alumnos participaran en la organización del trabajo escolar y en el mantenimiento de la escuela. Dichas tareas consistían por ejemplo, en traer de la dirección lo que las maestra Alba y Camila llamaban “la leche escolar”⁴⁸, ir por materiales a la bodega, tocar el timbre para indicar el inicio del recreo o la hora de salida, regar los árboles, revisar la bomba de agua, etc.

Al conversar con la maestra Alba sobre este tipo de actividades, ella dijo: ‘son para (que) los niños aprendan a asumir responsabilidades del mantenimiento del salón que no me doy abasto’. Además explicó que era necesario que a los niños ‘no se les haga todo’ porque si no, no van a ‘saber valerse por ellos mismos’.

⁴⁸ La “leche escolar” consistía en cajitas tetrapack de leche y galletas o bolsas pequeñas de cereal, las cuales eran consumidas diariamente por los alumnos, como parte del Programa de Desayunos Escolares de la secretaría de educación del estado.

Esta docente hacía copartícipes a los alumnos en este tipo de tareas relacionadas con el funcionamiento de la escuela debido a dos razones: porque, a su parecer, eran actividades formativas donde los alumnos aprendían ‘a valerse por ellos mismos’ y porque ella no se daba ‘abasto’ con las funciones de enseñanza y extraenseñanza que desempeñaba.

Ciertamente, Alba realizaba un sin fin de actividades de extraenseñanza, como por ejemplo: la documentación administrativa, cada quince días era responsable de dirigir la ceremonia cívica, semanalmente organizaba la escolta, llevaba el control de las aportaciones que los padres y madres de familia hacían para la compra de utensilios del aseo personal del grupo (jabón y pasta de dientes), materiales de papelería y para las “leches escolares”. También organizaba con los niños las comisiones de limpieza del salón y los baños, estaba constantemente pendiente del funcionamiento de la luz eléctrica, el agua y la recolección de la basura, entre otras cosas.⁴⁹

Como parte de las condiciones materiales que caracteriza el trabajo de los docentes que laboran en escuelas rurales y, de manera especial, en centros educativos multigrado, Alba dedicaba un tiempo significativo a las tareas de aseo y mantenimiento escolar, en comparación a las escuelas unigrado en un contexto urbano en donde generalmente existe un personal no docente, al cual comúnmente se le llama conserje, quien asume este tipo de responsabilidades; esto en gran medida libera a los maestros de dichos trabajos.⁵⁰

De acuerdo con lo descrito, en el desarrollo de las actividades de apoyo, la maestra Alba ponía en juego un saber hacer copartícipes a los niños en las actividades escolares, entre ellas las de extraenseñanza, lo que permitía a la profesora dedicar un mayor tiempo a la enseñanza frente a las condiciones materiales de su trabajo docente en multigrado. Asimismo, para la maestra este tipo de tareas tenían un sentido formativo al desarrollar en los estudiantes actitudes y valores como la colaboración, la responsabilidad y la independencia.

Según los estudios de Aguilar (1995) y Bryan y McLaughlin (2005), esta clase de recursos son recurrentes en maestros de primarias multigrado, y en general de escuelas rurales, para generar relaciones de corresponsabilidad con los alumnos e incluso con los padres de familia con respecto al sostén material y social de la escuela.

Por otro lado, en algunas ocasiones tanto los trabajos complementarios a la enseñanza como las tareas de apoyo eran propuestos por los propios alumnos. Al respecto, Alba comentó:

⁴⁹ Cabe señalar que constantemente la escuela tenía problemas con el funcionamiento de estos servicios.

⁵⁰ Al respecto señala Aguilar (1995:22) que si bien las actividades de extraenseñanza son parte de la institucionalización de la labor docente y el aparato burocrático, también son resultado del precario financiamiento que reciben las escuelas de educación pública.

Cuando ya terminaron (los alumnos) su trabajo es muy importante enseñarles a los niños que tienen derecho de elegir qué hacer cuando muestran disposición al trabajo en el salón. Por ejemplo, en una ocasión dejé que los niños de 5º, 6º y uno de 4º eligieran qué querían hacer para adornar el salón en primavera y poner el periódico mural porque se apuraron a trabajar. Fue así como estos niños hicieron su móvil (de figuras alusivas a la primavera) y después me ayudaron a pegar y a armar el periódico mural ... Ellos deben entender que si yo termino el trabajo tengo derecho a proponer qué hacer, incluso hasta decidir salir a jugar a la cancha (EMA11 29/03/07 y EMA08 26/03/07).

Del fragmento anterior, se destaca que en las tareas complementarias, era común que la maestra hiciera participar a los alumnos para que ellos eligieran “qué hacer”. La libre elección de las actividades por parte de los niños, era vista por esta docente como una especie de corresponsabilidad, entre ella y los alumnos, en el trabajo escolar. De igual manera, observé en algunas clases que los alumnos le planteaban a la maestra la actividad que deseaban realizar, así como los materiales que les interesaba utilizar.

El que los alumnos tuvieran “derecho” a decidir “qué hacer” iba ligado a la responsabilidad de mostrar “disposición al trabajo en el salón”, esto tenía implícito la construcción de acuerdos de trabajo. Tal aspecto como señala Luna (1997:86) en su estudio, está directamente vinculado a las pautas de clase que norman y orientan la organización del trabajo escolar porque en la medida de que estos acuerdos son construidos por maestros y alumnos al interactuar en el salón de clases, el poder y la autoridad no sólo son propiedad del maestro, sino también éstos son ejercidos, en un mayor o menor grado, por los alumnos.

El análisis precedente también es próximo a los hallazgos del estudio de Bryan y Mclaughlin (2005) en el cual estos autores identificaron que en el quehacer docente de un maestro en una escuela unitaria, el profesor involucraba a sus alumnos en la toma de decisiones sobre la organización misma del trabajo en el aula. Situación que demandaba a los estudiantes asumir una mayor responsabilidad al realizar de forma más autónoma las actividades escolares.

2.4 Cierre de la jornada escolar: la asignación de tareas para hacer en casa

El cierre de la jornada escolar era el cuarto y último momento en que se desarrollaba la clase de la maestra Alba. Éste representaba un espacio donde la profesora y sus alumnos asumían acuerdos de trabajo para llevar a cabo las clases subsecuentes.

En este cuarto momento, al finalizar la jornada escolar, generalmente la maestra escribía la tarea en el pizarrón, las actividades comunes para todo el grupo y en algunas ocasiones ponía tareas dirigidas a uno de los grados. Asimismo, indicaba los materiales que los alumnos debían elaborar, recolectar o comprar para la siguiente clase.

Un ejemplo de lo anterior, se puede identificar en una clase observada, en donde la maestra Alba escribió en el pizarrón la siguiente tarea:

- Estudiar Estados y capitales de la República Mexicana
- Traer mapa: Estado de Morelos y República Mexicana
- Notación desarrollada: 140,029- 107,807- 29,310- 84,537- 175,549 (para 4º).⁵¹

Al terminar de anotar la tarea, la maestra dijo que la “notación desarrollada” era una tarea “exclusiva” para los alumnos de 4º. Asimismo, Alba organizó junto con los niños las comisiones del aseo del salón y del baño (OCMA 05 21/03/07).

En la siguiente clase, la maestra trató el tema de la expropiación petrolera y los recursos naturales no renovables, para lo cual les indicó a los niños de los tres grados (4º, 5º y 6º) que ubicaran geográficamente dentro del mapa de México, que un día antes les había pedido, algunos estados de la república donde existen pozos petroleros.

Por lo anterior, el cierre de la jornada escolar era fundamental para la organización del trabajo escolar de las subsecuentes clases, al ser un momento en donde la maestra establecía una relación y articulación entre una clase y otra, lo que permite entender que el trabajo docente llega a ser un proceso continuo y no una serie de acciones aisladas y fragmentadas.

A manera de conclusión, los diferentes momentos de la clase representan pautas que son apropiadas por la maestra y los alumnos permitiéndoles a ambos compartir una dinámica de trabajo, la cual es un elemento importante en la organización del trabajo escolar, como apuntan Luna (1997) y Mercado (2002). Estos momentos eran flexibles al modificarse el orden y secuencia en que se presentaban en cada clase. En este sentido, es necesario entender que estas pautas si bien estructuraban el trabajo de maestros y alumnos, a su vez eran reestructuradas por estos mismos sujetos.

Aunque dichos momentos eran en un inicio promovidos por la maestra, también éstos eran apropiadas por los niños; en varias ocasiones, identifiqué que los alumnos de cada grado realizaban las actividades con familiaridad y sin esperar indicaciones muy precisas para su organización. Un ejemplo de ello, era cuando al terminar las actividades “introductorias”, los alumnos sacaban el LTG de la misma asignatura que estaban tratando, sin recibir instrucciones de la maestra, pues sabían que en ese momento iban a resolver una lección de su libro y que posiblemente continuarían con el mismo tema y la misma materia que habían abordado en las “actividades introductorias”.

Así la maestra ponía en juego una diversidad de saberes para orquestar su trabajo de enseñanza, para lo cual tomaba en cuenta los requerimientos de los alumnos y las coincidencias

⁵¹ Por notación desarrollada, la maestra se refería a escribir un número con palabras, lo cual era comprendido por los niños al realizar esta tarea sin pedirle alguna explicación o indicación a la docente.

curriculares de los tres grados con el propósito, por un lado, de promover un trabajo conjunto con el grupo, y por otro lado, una atención diferenciada por grado.

Alba establecía las condiciones para poder brindar un apoyo más puntual a los niños que más lo necesitaban y propiciar un trabajo más independiente con aquellos alumnos que terminaban pronto sus actividades.

3. Formas de organizar el trabajo de los alumnos en las clases

Como parte de los significados localmente compartidos entre las maestras y los alumnos indispensables en la organización de las clases, en este último apartado analizo aquellos saberes que las maestras Alba y Camila construían para posibilitar la interacción entre los alumnos de los diferentes grados que integraban sus grupos, mediante diversas formas de organizarlos para el trabajo. Con ello, las maestras ponderaban las demandas curriculares según el grado y las características del trabajo de sus alumnos, que en muchas ocasiones no correspondían a las prescripciones del grado de pertenencia, lo cual involucraba una serie de recursos docentes para atender la heterogeneidad de sus estudiantes.

Como ya señalé, la maestra Camila tenía a un grupo integrado por alumnos de 1º, 2º y 3º, y la maestra Alba trabajaba con niños de 4º, 5º y 6º.

En las observaciones realizadas al trabajo de enseñanza de estas maestras se identificaron los siguientes tipos de organización grupal: trabajo colectivo, por equipos, trabajo por subgrupos, de manera individual y trabajo simultáneo colectivo e individual. Tales clases de organización grupal se presentaban de forma alternada y paralela el desarrollo de una misma actividad o a lo largo de la jornada escolar. Asimismo, los alumnos por iniciativa propia, en la interacción cotidiana con sus demás compañeros llegaban a conformar alguna de estas clases de agrupaciones.

Por trabajo colectivo me refiero al desarrollo de una actividad común con todo el grupo. La organización por equipos es aquella agrupación de varios conjuntos de niños de un mismo o diferente grado alrededor de una misma actividad. En el salón de Camila, se presentaba una forma de organización grupal que le llamo trabajo por subgrupos en donde se integraban cuatro conjuntos de alumnos de acuerdo, principalmente, a su nivel de dominio de la lengua escrita y según la maestra, a algunos problemas de aprendizaje. Estos subgrupos realizaban actividades distintas.

Con el propósito de hacer más legible lo documentado indago en cada tipo de organización por separado. En el caso del trabajo individual y por subgrupos también describo

cómo estas formas de organización permitían a Alba y a Camila atender a los niños que mostraban mayores dificultades en el desarrollo de las actividades de enseñanza.

3.1 El trabajo colectivo

El trabajo colectivo representaba una forma de agrupar a los alumnos donde las maestras ponían en juego un saber trabajar de manera conjunta con el grupo a partir de una atención general, sin focalizar la enseñanza a algún estudiante o grado. A la vez, este tipo agrupación, les permitía a las docentes presentar temas y actividades que ellas consideraban respondían a los requerimientos curriculares de los diferentes grados.

De esta manera, la decisión de las maestras por llevar a cabo un trabajo colectivo estaba mediado por las propias valoraciones que hacían sobre la pertinencia de tratar con todos los grados ciertas tareas y contenidos de enseñanza, de acuerdo a las disposiciones del currículo de primaria pero principalmente, en base a las necesidades específicas de sus estudiantes.

En el caso de Camila, ella desarrollaba una actividad grupal, similar a la “actividad introductoria” que realizaba Alba, donde generalmente promovía un trabajo colectivo alrededor de algún contenido de Español. En esta actividad trataba con todo el grupo una lección del LTG de Lecturas o de Actividades de dicha asignatura, ya sea de primero o de segundo grado.⁵² No planteaba una lección de 3º porque, según la maestra, la gran mayoría de los niños incluidos los de este grado estaban “al nivel de un primer ciclo /1º y 2º/” en el avance de la lectura y escritura. De hecho, casi todos los alumnos de 3º estaban adquiriendo estas competencias comunicativas.

A continuación se muestra un fragmento de clase donde se presenta el trabajo colectivo:

/Cabe recordar que el grupo estaba conformada por 13 alumnos: ocho niñas y cinco niños; tres estudiantes de 1º, seis de 2º y cuatro de 3º, quienes oscilaban entre los seis y nueve años/.

La maestra se encuentra de espaldas al pizarrón y mirando de frente hacia los niños, quienes están sentados en mesabancos, formados en cuatro filas.

Camila inicia con la lectura de “Pinocho” del LTG de Español. Lecturas, segundo grado /pp145-152/. Ella lee el cuento con el apoyo de unas ilustraciones que presenta en una serie de cartulinas que pega en el pizarrón /en las cuales reproduce parte de las imágenes del cuento/. Le pide a los alumnos de segundo (grado) que “sigan” la lectura en su LTG, éstos al igual que los demás escuchan a Camila leer el cuento y a la par, observan las ilustraciones (se muestran atentos).

⁵² En la materia de Español 1º y 2º grados, se tienen tres libros de texto destinados para los alumnos: el de “Lecturas”, el de “Actividades” y el “Recortable”, tales materiales fueron diseñados como del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), pero se basan al igual que los LTG de las demás asignaturas y grados en el Plan y programas de estudio de primaria. En el grupo de la maestra Camila observé que utilizaba los libros de Español “Lecturas” y el de “Actividades” (véase anexo 2:ii).

Posteriormente, la maestra les dice a los alumnos que identifiquen “los nombres comunes en la historia del cuento”.

Rolando/Ao. de 2º/: “¿de qué son los nombres comunes?”

Aos: “Guepeto, ¡Guepeto!”

Ma.: “A ver chaparritos /dirigiéndose a todo el grupo/, ¿qué es un nombre común?”

Arturo/Ao. de 2º/: “Pinocho”

Ma: “Acuérdense que hemos dicho que son las cosas y los animales”

Ernesto/Ao. de 1º/: “como el zorro”.

Adolfo/Ao. de 3º/: “El señor gato” (parece que el niño se refiere a un personaje del cuento que se llama don Gato)

Ma: “Sí, el gato”

En seguida, la maestra Camila les dice a sus alumnos que le digan “algunos nombres de personas y lugares o en otras palabras búsqüenme algunos nombres propios del cuento”

Ernesto /Ao. de 1º/: “¡Guepeto!”

Ma: “Sí, Gepeto, a ver otro”

Aos: “¡Pinocho!”

Juan /Ao. de 1º/: “El grillito”

José /Ao. de 2º/: “Humberto”

Ma: “Este es un nombre propio”, voltea hacia José

Laura /Aa. de 3º/: “Pero no sale ningún Humberto en Pinocho”

Ma: No importa, identifiquen otros nombres propios.

La maestra traza dos columnas en el pizarrón, en las cuales les pide que escriban, por un lado, nombres comunes y por otro, nombres propios. A los alumnos de 1º y 3º, la maestra les aclara que este ejercicio lo realizarán en su cuaderno de Español. A los niños de 2º, Camila les indica que “completan su listado” en un apartado de la lección 25 “Pinocho” /p.126/, que se encuentra en su LTG de Español. Actividades.

Cuando la maestra termina de dar indicaciones. Laura /Ao. de 3º/ se acerca y le pregunta “¿Maestra (los nombres propios) los sacamos del cuento de Pinocho o de lo que queremos?”

Ma: “Esta bien, saca tus nombres propios de donde quieras” (OCMA01 29/03/07).

En el fragmento de clase anterior puede verse que en el desarrollo de este tipo de actividad, similar a lo que sucedía en las “actividades introductorias” que realizaba Alba, la maestra Camila promovió un trabajo conjunto con todo el grupo, al tratar con los tres grados los nombres propios y comunes como tema común y tomar parte de la lección de “Pinocho” del LTG de Español de 2º para revisarla con todos los niños.

Esta profesora propició un trabajo colectivo cuando leyó el cuento de “Pinocho” y posteriormente estableció un diálogo con los niños al pedirles que identificaran nombres propios y comunes en este cuento. Al parecer, la maestra buscaba que todos se involucraran en el tema sin diferenciar niveles de avance o grados, por ello cualquier alumno tenía la oportunidad de participar en la actividad propuesta.

Según Camila, el atender a todo el grupo a través de una misma actividad le permitía “ver Español con todo el grupo porque el aprender la lecto-escritura es el principal objetivo en

los primeros grados”. De esta manera, la maestra promovía una actividad donde el grupo se integraba a partir de un trabajo colectivo para tratar la lectura y escritura, que eran las prioridades en la enseñanza de esta maestra. Esta preocupación era comprensible pues en el currículo de primaria, dentro del primer ciclo (1º y 2º) debe promoverse centralmente la apropiación de la lengua escrita.

Al respecto, los estudios de Espinosa (2007) y Talavera (1991) exponen que para los profesores, los primeros años son una presión real al ser supervisados, de manera especial, por los padres de familia, las autoridades y colegas, quienes esperan que los niños aprendan a leer y a escribir.

En este sentido, la maestra Camila ponderaba la necesidad de trabajar con todo el grupo la adquisición de la lectura y escritura como parte de un requerimiento real no sólo con los niños de 1º y 2º grados, sino también y particularmente con la gran mayoría de los estudiantes del 3º. Al parecer la maestra sabía que era posible que todos sus alumnos se involucraran en el ejercicio, lo cual se aprecia en el ejemplo anterior al lograr que niños de los distintos grados participaran en la actividad y siguieran la lógica del contenido.

Los alumnos de 1º grado como Ernesto, quien ante la indicación de la maestra de recordar que “un nombre común son las cosas y los animales”, contestó “como el zorro”. Igualmente, cuando Camila señaló que identificaran los nombres propios de los personajes del cuento de Pinocho, este niño dijo “¡Guepeto!”. Las respuestas de este alumno muestran que a pesar de ser una actividad diseñada para 2º, ésta pudo ser desarrollada por niños de un grado antecesor.

En los cuadernos de alumnos de los tres grados, la gran mayoría de los niños de 1º y 2º escribieron el listado de nombres propios y comunes. Se presentó una mayor dificultad en casi todos los niños de 3º, quienes estaban más retrasados en la adquisición de la lengua escrita que sus demás compañeros.

De acuerdo a lo descrito, en esta forma de organización grupal, la maestra desplegaba un saber trabajar conjuntamente con el grupo, al tratar una misma lección del LTG, así como brindar indicaciones, peticiones, instrucciones y preguntas dirigidas a todos sus alumnos, teniendo como propósito el tratar contenidos de enseñanza que ella consideraba prioritarios para los tres grados escolares que atendía.

Por otra parte, al analizar la interacción que se dio entre la maestra y los alumnos en el fragmento de clase anterior, se puede destacar que Camila alentó los comentarios vertidos por los niños. De hecho, cuando la maestra pidió que identificaran los nombres comunes del cuento de “Pinocho”, consigna que había tomada de la lección del LTG de Español actividades 2º que

trató, Adolfo (3º) contestó “el señor gato”⁵³. Ante la respuesta de este niño, la maestra dijo “sí, el gato” buscando adecuar la idea propuesta por Adolfo a un nombre común.

Asimismo, cuando Camila les indicó a los niños: “identifiquen los nombres propios en la historia del cuento”. Varios alumnos hicieron referencia a personajes como Pinocho y Gepeto, otros plantearon algunos nombres comunes como “zorro y grillito”.

Cuando José (2º) contestó: “Humberto”, la maestra afirmó que ése era un nombre propio, a pesar de no ser un personaje del cuento, por lo que ella flexibilizó la consigna inicial pues priorizó que este alumno estaba entendiendo lo que era un nombre propio.

Frente a la aprobación de Camila a la respuesta de José, Laura (3º) puso en duda la contestación de su compañero y la aprobación de la maestra al señalar: “pero no sale ningún Humberto en Pinocho”. La intervención de esta alumna mostró que tanto había entendido lo que era un nombre propio como la indicación inicial de la docente (identificar nombres propios del cuento). Tal situación, parece propiciar que Laura, en un segundo momento de la actividad, se acercara a la maestra para preguntarle si los nombres propios “los saca(ba) del cuento de Pinocho o de lo que queramos?” a lo que Camila contestó “Está bien, sáca(los) de donde quieras”. De esta manera, la maestra cambió su consigna inicial a partir de las intervenciones de los alumnos, como la respuesta de José (2º) y la petición de Laura (3º).

El anterior ejemplo muestra cómo las interacciones entre la maestra y los alumnos de los diferentes grados definen el desarrollo de la actividad. En este sentido, como analiza Candela (1991:24-25) la clase es una “construcción colectiva” en donde maestros y alumnos negocian las interpretaciones sobre los contenidos que son expresados por ambas partes, lo cual puede llevar a una actividad distinta a la que en un inicio el profesor podría haber proyectado.

En esta misma tónica Mercado (2002:91-92) señala que la enseñanza es un proceso que se construye de manera continua y colectiva entre docentes y educandos a partir de mediar los conocimientos y las expectativas de cada uno, que no son necesariamente antagónicas. Así, esta autora debate con la posición de varios estudios que miran al maestro como alguien que define y estructura las actividades de enseñanza y la dinámica de la clase sin ser influenciado por las inquietudes, intereses y necesidades de los alumnos.

Finalmente, el trabajo colectivo permitía que los niños de diferentes grados establecieran un diálogo al escuchar los comentarios de sus demás compañeros, opinar y en momentos debatir sobre estos mismos, así como plantear ideas diferentes con respecto a un tema común.

⁵³ Parece que este alumno hizo referencia a uno de los personajes del cuento de “Pinocho” que se llamaba don Gato, pero posiblemente dio esta respuesta en función de la explicación de la maestra: que los nombres comunes eran “cosas y animales”.

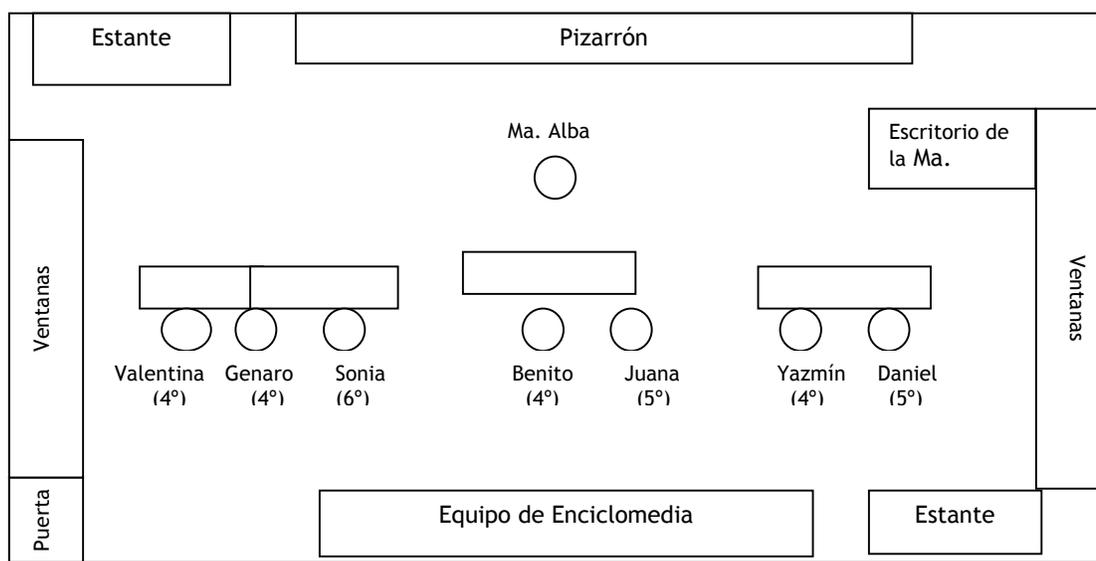
3.2 La agrupación por equipos

Mediante la conformación de equipos, las maestras Alba y Camila aprovechaban la heterogeneidad de sus alumnos para propiciar, de forma explícita o implícita, la interacción y relaciones de apoyo entre estudiantes de distintos grados, edades, niveles de avance respecto a los temas de enseñanza, estilos y ritmos de trabajo, como parte de un saber promover un trabajo colaborativo.

Esta forma de agrupación también era aprehendida por los propios alumnos, quienes por iniciativa propia contrastaban y compartían sus ideas, estilos de trabajo, actitudes y valores, presentándose una circulación de conocimientos entre ellos.

Generalmente Alba proponía, de manera deliberada, el trabajo por equipos con alumnos de diferentes grados alrededor de una actividad común. Ejemplo de ello, se presentó en el desarrollo del juego matemático propuesto en la lección 7 “Di cómo es” del LTG de Matemáticas 4° (p.172), donde se trata el contenido relativo a las características de los polígonos.

En la observación de esta clase, la maestra Alba les pidió a los alumnos de 4° que sacaran las tarjetas que previamente habían tomado del material recortable del LTG de Matemáticas (p. 205) para realizar el juego antes mencionado. Posteriormente, empezó a integrar equipos con niños de diferentes grados. Un primer equipo estaba constituido por dos alumnos de 4° y la de 6°; un segundo equipo se formó por un alumno de 4° y una de 5° y el tercer equipo se integró por una alumna de 4° y uno de 5°. Organización que se aprecia en el siguiente plano del salón.



A manera de preámbulo resumo en qué consistió esta actividad.

En el juego “Di cómo es” se maneja dos clases de tarjetas: una contiene figuras de triángulos y la otra tiene enunciados que describen las características de un triángulo en particular /ej. No tiene ángulos rectos/.

La maestra repartió a cada equipo un juego de tarjetas que contenía figuras y ella se quedó con un juego de tarjetas que contenía enunciados.

Alba leía ante el grupo una tarjeta /ej. Un ángulo que mide más de 90 grados/, cada equipo buscaba dentro de las tarjetas que la profesora les había asignado, la figura que correspondía a ese enunciado. El primer equipo que daba la respuesta correcta ganaba un punto, así el que obtuvo un mayor puntaje fue el ganador .

Alba hizo algunas adaptaciones al juego pues en el LTG se propone que se trabaje en parejas e indica que gana aquel niño que no se equivoque ni una sola vez.

A continuación presento parte del desarrollo del juego:

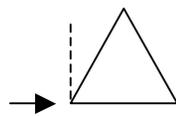
La maestra tomó una tarjeta y leyó en voz alta “un (triángulo que tiene un) ángulo que mide más de 90 grados”.

Dentro del grupo integrado por Valentina /Aa. de 4º/ , Genaro /Ao. de 4º/ y Sonia /Aa. de 6º/, empezaron a buscar /de manera apresurada/ el triángulo con las características indicadas por la maestra.

Valentina tomó (rápidamente) una tarjeta que traía un triángulo escaleno y lo mostró a sus compañeros y les dijo “este (triángulo) no tiene sus lados iguales”.

Genaro :“!Es uno que mida más de 90 grados!”. Genaro enseña un triángulo equilátero y pregunta ¿este (triángulo) mide más de 90 grados?”

Sonia observa el triángulo y contesta “no, ése no es porque si ponemos una rayita /traza con su dedo índice, de forma imaginaria, una raya en uno de los vértices/ no mide más 90 (grados)”, como se aprecia en la siguiente figura.

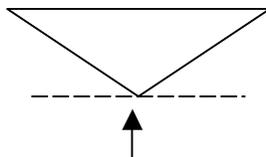


Sonia muestra un triángulo /similar al que se indica en la ilustración/ a sus compañeros y les dice “este (triángulo) mide más de 90 (grados)”



Valentina, voltea a ver a Sonia, y le comenta “ ¡a ver mídelo!”. Genaro asienta con la cabeza (parece suscribirse a lo que dijo Valentina)

Sonia gira la figura, saca (rápidamente) su transportador y lo coloca en uno de los vértices, como se indica en la siguiente figura.



Sonia: “Tiene como 120 (grados)”

Genaro: “120 (grados)? /señala el triángulo/ ¡ése es! (en tono enfático)”

Los niños muestran (rápidamente) su tarjeta a la maestra (OCMA10 28/03/07).

En el ejemplo anterior se describe que a partir de la consigna hecha por la maestra Alba: “Un (triángulo que tiene un) ángulo que mida más de 90 grados”, en el equipo de Valentina, Sonia y Gerardo se estableció una comunicación entre todos al plantear posibles respuestas, valorar las propuestas, contrastar ideas, aclarar inquietudes e interrogantes y ofrecer argumentos que respaldaban algunas respuestas. En general todos los equipos se involucraron en la actividad y se mostraron atentos para ser los primeros en dar la respuesta correcta.

En un inicio, Valentina (4°) expresó que debían buscar “un triángulo que no (tuviera) sus lados iguales”, suposición que fue descartada en el momento en que Genaro (4°) le aclaró que debían encontrar un triángulo (con) un ángulo de más de 90 grados.

Cuando Genaro dijo que un triángulo equilátero tenía un ángulo mayor de 90 grados, Sonia rechazó esta suposición y justificó su valoración al trazar con su dedo una línea imaginaria en uno de los vértices con la intención de mostrarle a Genaro que este triángulo no tenía un ángulo de más de 90 grados. Este procedimiento que utilizó Sonia (6°) para estimar el ángulo de las figuras geométricas era comúnmente utilizado por la maestra Alba por lo que esta alumna parece haberse apropiado de este recurso para comparar si los ángulos medían más de 90 grados. De igual manera, Sonia tuvo que comprobar, a petición de Valentina, que el triángulo que ella señalaba, medía más de 90 grados.

En el desarrollo del juego Sonia asumió un liderazgo al aclarar las dudas y dar algunas explicaciones a sus demás compañeros, quienes a su vez parecían reconocer en esta alumna de 6°, mayores recursos y conocimientos. Lo anterior no excluyó que Valentina y Genaro pidieran a Sonia que comprobara su respuesta era correcta lo cual significaba que también estos alumnos de 4° eran copartícipes en la validez de una resolución de las actividades planteadas en el juego.

La organización de equipos conformados por alumnos de diferentes grados, era promovida de manera deliberada por Alba con el propósito de que, según ella, ‘se ayuden niños con diferentes niveles de avance’.

En la interacción que se dio en el equipo, anteriormente descrito, se estableció una relación de colaboración donde Sonia, a través de sus comentarios y explicaciones, apoyó a que sus compañeros llegaran a una mayor comprensión de la actividad. Al respecto, en varios estudios en contextos multigrado (Bryan y Mclaughlin, 2005; Birch y Lally, 1995; Little, 2005) se ha identificado que es común que los niños de menor avance sean ayudados por los alumnos más avanzados, interrelación que según estos trabajos puede ser analizada por la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky.

También, era común observar el trabajo en equipos, integrados por alumnos del mismo grado, en esta clase de equipos se daba la colaboración entre los niños, la distribución de responsabilidades en miras de una tarea común, así como la socialización de diversos estilos de trabajo.

Por otro lado, en los grupos de Alba y Camila, en varias ocasiones, por iniciativa propia, los alumnos trabajaban de forma conjunta con compañeros del mismo o de diferente grado; así, los niños habían aprehendido estas formas de organización grupal que eran promovidas por las maestras. Además de que tales tipos agrupamientos e interacciones, muy posiblemente, también se presentaban en el contexto familiar donde de manera cotidiana los niños convivían con familiares y amigos de mayor o menor edad.

En la clase de Camila se presentaban interacciones entre los alumnos de diferentes grados o niveles de avance en la adquisición de la lectura y escritura, como sucede en el siguiente ejemplo.

En una clase de Matemáticas, mientras la maestra explicaba un ejercicio a Arturo /Ao de 2º/, en el otro extremo del salón se encontraban varios niños y niñas, unos estaban parados y otros sentados alrededor de Itzel /Aa. de 3º/ que traía un cuento. Itzel lee: “Maa, maa, ma, mama, ma na”. Malú/2º/ observa (atenta) a Itzel.

Ernesto/Ao. de 1º/ quien está en la fila de a lado, cerca de Malú, jugando con unas corcholatas de refresco comenta “no dice así, dice paa vaa daa, o no?” se empieza a reír (parece que bromea)

Laura /Aa. de 3º/ se acerca más al texto: “ A ver, mar, maarna, maa baa, no, maa naa daa, manada”.

Malú voltea hacia Rubén/Ao. de 2º/ y le pregunta “A ver tú, qué dice”

Este niño se inclina hacia el texto: “ A ver”. Laura le señala con su dedo índice la palabra. Rubén observa el texto, lee en voz baja, posteriormente alza el tono de voz y dice: “ sí cierto, manada”.

Laura voltea hacia Malú e Itzel y dice: “ya ven?”

Los niños siguen leyendo algunas palabras del cuento y comentan lo que les llama la atención de las ilustraciones (OCMA02 30/05/07).

En este fragmento, cada niño participó, de diferente manera, en la lectura de algunas palabras del texto, unos observaron a sus demás compañeros leer, como Malú. Otras niñas, como Itzel y Laura, hicieron varios intentos para leer en voz alta la palabra “manada”. Asimismo, Rubén, a petición de Malú, leyó parte del texto, en voz baja, para corroborar que ahí decía “manada”. Esta respuesta fue aceptada por sus demás compañeras, quienes reconocían en este niño un mayor dominio en la lectura, lo cual se aprecia cuando Malú después de observar a sus compañeras leer, voltea a Rubén y le dijo “A ver tú que dice”, así como cuando Laura, ante la respuesta de su compañero, les confirmó a Itzel y a Malú que ella había logrado leer correctamente la palabra.

Aunque no observé que Camila promoviera actividades en donde de forma deliberada, integrara equipos de niños con diferentes niveles de avance, tampoco sancionaba o coartaba este tipo de interacciones donde los alumnos, por iniciativa propia, realizaban una actividad distinta a la asignada por la maestra.

Camila expresó que “los niños pueden juntarse con quien quieran, ¿por qué? porque el (alumno) de primero luego ayuda a la (alumna de) tercero, el niño de segundo luego ayuda a de (alumno de) tercero y así”. En este sentido, esta maestra aprobaba que se diera la ayuda mutua entre niños con diferentes niveles de dominio de la lectura y escritura, que en este caso eran los alumnos de grados inferiores quienes tenían un mayor avance que los alumnos de grados superiores.

El análisis de los ejemplos presentados muestran que Alba y Camila desplegaban un saber promover un trabajo colaborativo entre los alumnos, y así, como lo plantean algunos estudios en multigrado (Ezpeleta y Weiss, 2000; Mercado, 1998, 1997 y SEP, 2006a) se generaba una mayor interacción, colaboración y socialización entre estudiantes del mismo o de diferente grado.

Para Mulryan-Kyne (2005:27-28), si bien el trabajo colaborativo no es exclusivo de la organización del grupo multigrado, pues también se presenta de forma cotidiana en contextos unigrado, se ha identificado que este tipo de interacción entre pares se presenta de forma recurrente en la escuela multigrado al haber una menor instrucción directa del maestro, quien debe atender las particularidades de cada grado. En una visión similar a la de esta autora, los trabajos de Bustos (2006), Little (2005) y Miller (1991a) señalan que varias evaluaciones y las percepciones de los maestros expresan que los alumnos llegan a tener un mayor desarrollo de actitudes como la cooperación, la tolerancia o el respeto a la participación de los demás.

Asimismo, desde una perspectiva sociocultural como la teoría de la cognición distribuida (Brown, et al, 1997), las interacciones que se presentan entre los niños con diferentes niveles de dominio con respecto a algún tema, posibilitan una “enseñanza recíproca” al ser copartícipes de un mismo contexto social de aprendizaje donde circulan creencias, valores, conocimientos de sujetos que tienen diferentes niveles de pericia y competencia.

3.3 El trabajo por subgrupos

En ocasiones, la maestra Camila atendía de forma diferenciada a los alumnos mediante la conformación de cuatro subgrupos, que eran integrados por niños de diferentes grados. Esta clase de organización implicaba un proceso reflexivo donde la profesora Camila agrupaba a los niños con base al conocimiento que ella tenía sobre sus características, las cuales muchas veces

no correspondían a las disposiciones curriculares del grado de pertenencia, pues varios niños las rebasan y otros iban más rezagados según los criterios y ordenamientos del plan de estudios.

Al respecto, Luna (1997:33) en su estudio señala que el hecho de que los maestros consideren como elemento central a las particularidades de los estudiantes para organizar la enseñanza, es una necesidad de “dar sentido y fundamento al mundo particular de trabajo en el aula”.

De esta manera el trabajo por subgrupos representaba una forma de agrupación promovida por la maestra Camila donde desplegaba un saber atender la heterogeneidad de sus alumnos de acuerdo con los niveles de dominio de la lengua escrita, los requerimientos curriculares de su grado y las necesidades educativas especiales que según esta profesora tenían algunos de sus estudiantes.

Este tipo de organización grupal, generalmente, era promovida por la maestra después de realizar una actividad común con los tres grados que conformaban su grupo (1º, 2º y 3º).⁵⁴ En este otro momento de la clase, Camila asignaba diferentes actividades a los alumnos integrándolos en cuatro subgrupos.

A continuación documento la conformación de los cuatro subgrupos de alumnos y presento, como ejemplo, las actividades que Camila le asignó a cada uno de ellos. Posteriormente, describo parte del desarrollo de la clase.

Un *primer subgrupo* estaba integrado por Ernesto y Juan (1º) y por Jimena, Rubén, Arturo, José y Rolando (2º), casi todos los alumnos de segundo grado con excepción de Malú que se encontraba en otro subgrupo. Camila se refería a estos siete niños como “los que ya sab(ían) leer y escribir”. La maestra le pidió a este subgrupo que identificara los adjetivos calificativos de los personajes de la lectura “Pinocho” del LTG de Español Actividades de 2º (p.127).

Un *segundo subgrupo* lo conformaba Laura (3º), quien según la maestra ya se había “soltado a leer” pues dos meses antes “todavía le costaba trabajo leer y escribir”. La profesora enfatizó que con esta alumna “necesitaba avanzar con los contenidos de su grado” para “asegurar” que en el siguiente ciclo escolar pasara a cuarto grado.

En la clase observada, Laura contestó dos apartados de la lección 9 titulada “Las canicas”, que se encontraba en el LTG de Español Actividades de 3º (pp. 96-97).

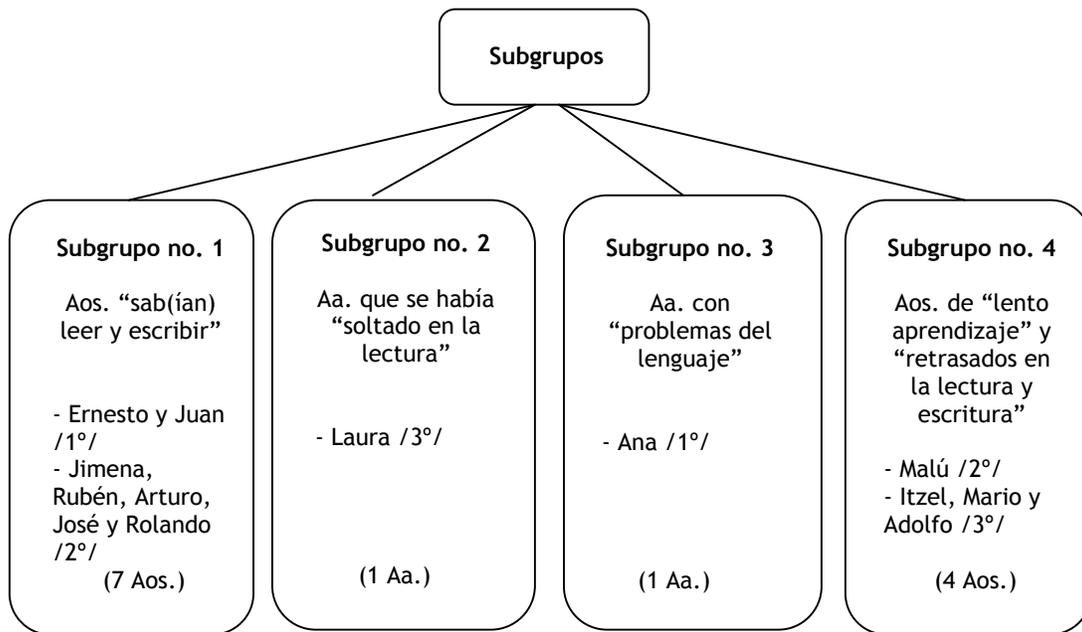
En un *tercer subgrupo* estaba Ana de 1º de quien Camila comentó que “(tenía) problemas del lenguaje” y por ello mostraba “mucho dificultad para leer”. A esta niña, la maestra le puso a escribir y a leer planas de sílabas.

⁵⁴ Como ya hice mención, el grupo de esta maestra estaba integrado por 13 alumnos en total de entre seis y nueve años; tres eran de 1º, seis de 2º y cuatro de 3º.

Un *cuarto subgrupo* estaba integrado por Itzel, Mario y Adolfo (3°) y por Malú (2°). La maestra comentó que estos niños eran “alumnos de lento aprendizaje” y, según ella, por esta razón iban “retrasados en (la adquisición de) la lectura y escritura”. Con dicho subgrupo, Camila trabajó un dictado de palabras y oraciones pequeñas.

Las valoraciones que hacía Camila sobre algunos niños, como Ana (1°), Mario e Itzel (3°), según la maestra eran apoyadas por los diagnósticos de un psicólogo de la Unidad Básica de Rehabilitación (UBR), ubicada en la cabecera municipal.⁵⁵

A manera de esquema, los cuatros subgrupos estaban integrados de la siguiente manera:



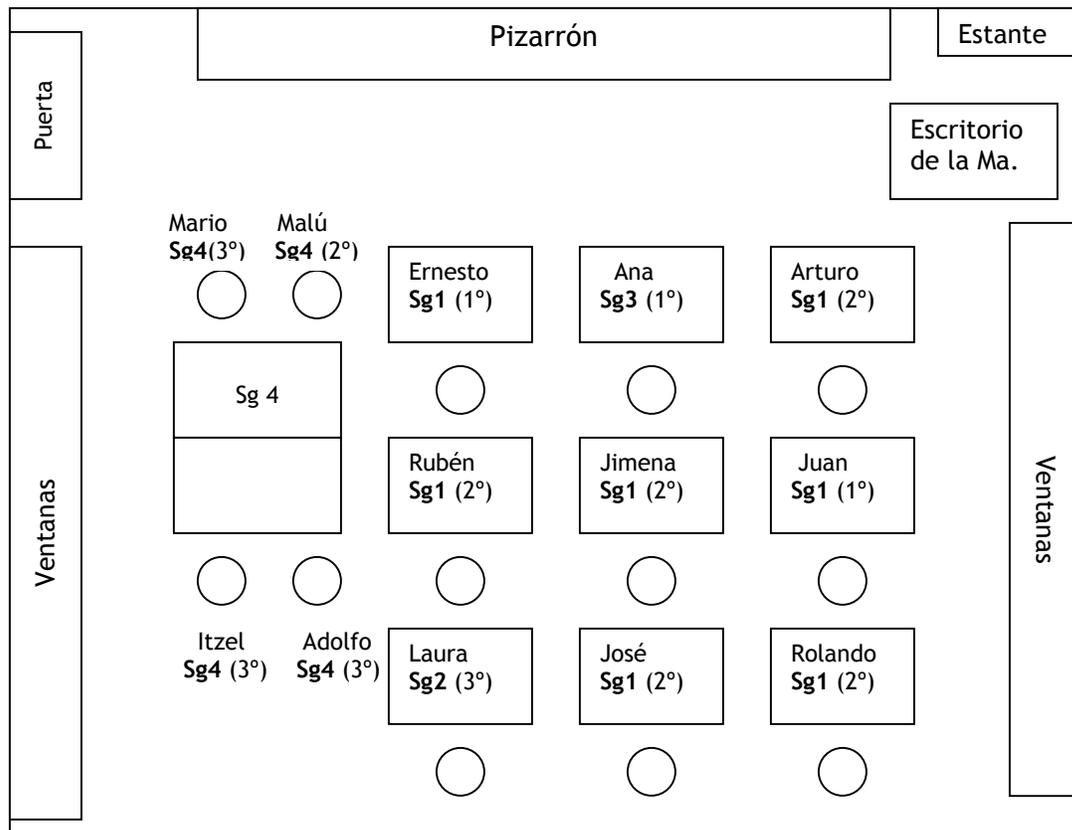
En el salón, los alumnos se sentaban en mesabancos que estaban distribuidos en cuatro filas. En una fila que se encontraba en uno de los extremos del aula, se ubicaba el cuarto subgrupo, sus integrantes se agrupaban alrededor de dos mesas. Los niños de los demás subgrupos estaban sentados de forma individual e intercalada en las otras tres filas.

La maestra atendía de manera alternada a los cuatro subgrupos pero también, brindaba una atención personalizada a cada alumno. Esto hacía que Camila constantemente fuera de un extremo del salón a otro para revisar lo que los estudiantes realizaban, dar alguna explicación o indicación y aclarar dudas a los niños.

⁵⁵ La UBR pertenece a la Secretaría de Salud del estado donde se realizó el estudio. Camila dijo que esta unidad médica era donde se atendían los casos de “alumnos con problemas del lenguaje, conducta y aprendizaje” que eran canalizados por los supervisores y directores de las Zonas escolares de los alrededores.

A continuación presento un plano del salón donde indico la ubicación del escritorio de la maestra y el sitio donde se encontraba cada niño. Aunque en el desarrollo de la clase, permanentemente, Camila caminaba entre las filas revisando el trabajo de los estudiantes y la gran mayoría de los niños estaban en constante movimiento al acercarse a la profesora para solicitar apoyo en la realización de su actividad o para interactuar con otro compañero.

Plano del salón⁵⁶



En el siguiente fragmento de clase, indico el cambio de lo que de aquí en adelante llamaré Turno de Atención (TA) que esta docente realizaba, tanto con un subgrupo en su conjunto como con alguno de sus integrantes, con el propósito de identificar cómo la maestra buscaba, en la medida de sus posibilidades, atender los requerimientos de sus alumnos por medio de diferentes actividades y contenidos de enseñanza.

⁵⁶ Dentro del plano Sg significa subgrupo.

TA al cuarto subgrupo	Camila se acerca a Itzel, Mario, Adolfo /3º/ y Malú /2º/ para indicarles que saquen “sus sílabas” y “su cuaderno de la tarde” ⁵⁷ para “ponerse a escribir”. Casi todos los niños toman de sus mochilas unos sobres que contienen varias tarjetas donde están escritas distintas sílabas y empezaron a distribuirlas en sus bancas.
TA al primer subgrupo	Enseguida Camila voltea hacia las otras filas y dice “ A ver niños de primero y segundo, vamos a trabajar. Díganme a ver ¿cómo es Pinocho?” Juan /1º/: “Un niño de madera” Aa: “Después se convierte en niño real” Ma: “Es un niño de madera y ¿además?” Ana /1º/: --“¡Maestra, maestra!”-- /quien forma parte de otro subgrupo/ José/2º/: “Es un niño bonito y simpático” Ma: También nos dice que es un niño desobediente; bonito, alto y feo y éstos se llaman adjetivos calificativos.
TA al tercer subgrupo	Ana/1º/: “-- Yo ¿qué hago?, ¡maestraaa!--”. En ese mismo momento, Laura / 3º/ se acerca, con su LTG de Español. Actividades, a la maestra. La maestra voltea a ver a Ana y le dice: “Ahorita voy contigo”. Ana/1º/: “Ya ¡maestra!” hace una mueca con su boca (parece molesta) y agita su cuaderno.
TA al primer subgrupo	La profesora voltea hacia los niños de 1º y 2º del primer subgrupo y dice: “A ver me van a sacar adjetivos calificativos de cómo es Pinocho o alguno de los personajes del cuento. Juan y Ernesto /Aos. de 1º/ me los escriben en su cuaderno. Los demás contestan la página 127 y me ponen cómo es Pinocho y por qué es así”.
TA al segundo subgrupo	La maestra voltea hacia Laura /Aa. de 3º/ y le indica que lea el texto “Un trabajo que parece juego” de la página 96 de su LTG de Español Actividades.
TA a alumnos del primer subgrupo	Aos./ 2º/: “¿qué página?” Ma: “la 127 de su libro, en la página siguiente de Pinocho”.
TA al tercer subgrupo y a una Aa. del primer subgrupo	En seguida, la maestra Camila se acerca a Ana/ Aa. de 1º/ Ana: ¿qué hago maestra? En ese momento Jimena /Aa.de 2º/ se dirige a la maestra con su LTG de Español Actividades y le dice: “--¿qué vamos a hacer?--”. Camila voltea hacia Ana, abre el cuaderno de esta alumna y le

⁵⁷ Las “sílabas” eran unas tarjetas de cartón que contenían diferentes sílabas. El “cuaderno de la tarde” era la libreta en donde los alumnos de este subgrupo trabajaban ejercicios de lecto-escritura que la maestra les ponía. Tales actividades eran realizadas por los niños tanto en el desarrollo de la jornada escolar como media hora después de la hora de salida.

señala con su dedo índice, dentro de una plana, la sílaba mo, para preguntarle “A ver qué dice aquí”

Ana: “maa!, maa!”

Ma: “No, es mo, fíjate bien”. En ese momento, toma el LTG de Jimena y lo empieza a hojear con su mano derecha, mientras con su dedo índice de su mano izquierda señala la sílaba mo a Ana.

Ana: “mo, mo, mo”.

La maestra Camila se dirige a Jimena, le muestra la actividad de la página 127 y le dice “Vas a poner cómo es Pinocho y porqué es así. Aquí dice /lee parte de la lección / Pinocho es simpático porque es un muñeco que baila y canta”.

TA al cuarto subgrupo

En seguida, Camila se va al otro extremo del salón, se sienta cerca de la fila donde se encuentra el cuarto subgrupo integrado por una niña de 2º y tres alumnos de 3º . Les pide que junten sus mesabancos entre sí para formar una especie de mesa donde todos se vean de frente.

Ma: “A ver búsqúenme la sílaba *la*”. Algunos niños todavía no han sacado sus sílabas que la maestra Camila les había pedido. Adolfo /3º/ está parado, platicando con Rubén /2º/.

Itzel /3º/: “¿qué escribimos?”

Mario /3º/: “Yo ayer dejé mis sílabas en su mesa”

Ma: “Sáquenme su material, sus sílabas y búsqúenme la sílaba *la*”. Camila se dirige a Adolfo y le dice “Ya estamos trabajando” . Toma de uno de sus estantes una caja de cartón de donde saca un sobre lleno de sílabas que le da a Mario.

Adolfo / 3º/ se acerca a su banca y dice: “una ele y una a”.

Ma: “ Mejor escribanme sala, saalaa”

Mario/3º/: “saalaa”. Toma la sílaba *ca* y *la* y escribe *cala*.

Ma: “Mario, con esa no se escribe sala”, le señala la sílaba *ca*.

TA una Aa. del primer subgrupo.

Jimena /2º/ se vuelve a acercarse a la maestra con su LTG de Español Actividades y le pregunta “¿por qué (Pinocho) es desobediente?”

Ma: “¿Por qué? porque desobedeció al grillito José”

TA al tercer subgrupo.

Ana /1º/ se acerca a la maestra con su cuaderno en mano y le enseña una plana de bolitas que dibujó. La maestra Camila le escribe otra plana de *ma, me, mi, mo, mu* en su cuaderno.

TA al cuarto subgrupo.

Adolfo/3º/: “Y ahora ¿qué hacemos?, ¿qué vamos a escribir maestra?” .
Camila les dicta la frase: La sala de Memo.
(OCMA01 29/03/07)

En el ejemplo anterior se puede apreciar que la maestra Camila definió la asignación de actividades y la organización grupal en los diferentes subgrupos, principalmente, a partir de valorar desde sus propios parámetros, qué tanto los alumnos tenían dominio de la lectura y

escritura. Dicho criterio era central para esta docente pues ella expresó constantemente la preocupación de que los niños ‘necesitan leer y escribir para trabajar todos los demás contenidos’. Además de ser un requerimiento señalado en el plan de estudios de primaria en donde se plantea que en el primer ciclo se les debe iniciar a los niños en la adquisición de la lengua escrita, desde los códigos convencionales (SEP, 2000b).

Los estudios en escuelas multigrado de Ezpeleta y Weiss (2002) y Mercado (1997) también han identificado que los maestros quienes atienden a alumnos de primer grado, consideran la adquisición de la lengua escrita como un requisito central para que los niños estén en posibilidad de aproximarse a cualquier otro aprendizaje.

Camila tomaba este criterio frente a un grupo donde existían situaciones particulares de niños que ella identificaba como “alumnos de lento aprendizaje” o con “problemas del lenguaje” y quienes por esta razón, según la profesora, requerían de una atención “más centrada en ejercicios elementales de lecto-escritura donde vean ejercicios de motricidad, las familias silábicas y la formación de palabras”. Así, las actividades dirigidas a los dos subgrupos de niños que todavía no sabían leer y escribir, de manera convencional, parecían demandar una instrucción más directa por parte de la maestra, donde ella ponía mayor atención a lo que los alumnos hacían.

Esta maestra expresó “no poder trabajar bonito con cada grado (pues) no todos avanza(ban) parejos como uno quisiera”; al parecer Camila miraba con cierta dificultad el atender la heterogeneidad de su grupo. No obstante, como una respuesta a las particularidades y las diversas necesidades de sus alumnos que a veces no correspondían a los parámetros curriculares, esta maestra planteaba un trabajo por subgrupos. Por ejemplo, la gran mayoría de los niños de 3º y una niña de 2º se encontraban rezagados en la adquisición de la lectura y escritura, en consecuencia la profesora los agrupaba en un subgrupo para tratar, de manera central, la lengua escrita. Esta prioridad, más que responder a los ordenamientos curriculares de los grados escolares, era definida desde las condiciones particulares de los alumnos.

La conformación de este tipo de agrupaciones implicaba por parte de Camila un conocimiento de las características de cada niño, el cual construía al observar y reflexionar sobre el desenvolvimiento y los avances de sus alumnos en las clases. Ello, no significaba ignorar el currículo de primaria sino por el contrario, éste era un interlocutor central en la organización de la enseñanza, pues al parecer la maestra contrastaba las peculiaridades de su grupo con las disposiciones del plan de estudios de primaria sobre lo que un niño de 1º, 2º o 3º debía dominar con respecto a las competencias comunicativas.

Asimismo, estas valoraciones que hacía la maestra tenían como referente su experiencia docente en ciclos escolares pasados. Al respecto, la maestra llegó a señalar que siempre había atendido a “uno o dos niños flojitos para leer y escribir (pero que) pocas veces (había) llegado a tener a casi todos los de tercero con esos problemas” (EMC03 18/05/07).

El hecho de que la maestra Camila tomara en cuenta ciertas características de sus alumnos para la conformación de subgrupos, parece no relacionarse con una actitud de estigmatización por parte de la profesora hacia los que mostraban mayores dificultades en clase; sino más bien, esta forma de organización grupal se explica como la inquietud de la maestra por considerar las especificidades de los niños a su trabajo de enseñanza.

En una perspectiva próxima a la anterior, Luna (1997) en su estudio analiza que los maestros se ven en la necesidad de conocer a sus estudiantes y de articular esta información mediante lo que esta autora llama un “expediente personal” del alumno, no escrito, para sustentar, fundamentar, orientar y dar sentido a su trabajo de enseñanza; de esta manera los maestros definen las diferentes formas de atención que requiere cada alumno y el grupo en su conjunto. Esto significa que los estudiantes son un elemento central en la organización cotidiana del trabajo en el aula, por ello, para esta autora tal conocimiento no está vinculado a una acción discriminatoria de parte de los profesores.

Otro aspecto a destacar, es que esta clase de organización grupal no era una agrupación rígida e inmutable. Ejemplo de ello, es el caso de Laura (3º) de quien la maestra comentó, que anteriormente atendía junto con otros alumnos que conformaban el subgrupo que estaban en proceso de adquisición de la lectura y escritura (Malú /2º/, Itzel, Mario y Adolfo /3º/). Pero hacía unos meses, Laura mostraba un mayor dominio en la lectura, avance que era considerado por la profesora para trabajar con esta alumna otros contenidos propios de su grado y en consecuencia, ubicarla en otro subgrupo.

El trabajo por subgrupos dista de la organización graduada convencional, pues los criterios principales que Camila, desde sus propios parámetros, consideraba para la conformación de tales subgrupos eran: el nivel de adquisición de la lectura y la escritura, así como las dificultades que percibía en el trabajo o desarrollo de los niños. En este sentido, la maestra ponía en juego un saber atender de manera diferenciada a los niños de acuerdo a estos criterios, tratando con cada subgrupo diferentes contenidos de enseñanza según sus requerimientos.

Al respecto, Pridmore (2007: 562) señala que en ocasiones los docentes en escuela multigrado no siguen una organización graduada al agrupar de forma flexible a los alumnos con base a sus “niveles de aprendizaje” y las necesidades específicas de enseñanza.

En este sentido, si bien la agrupación por subgrupos promovida por Camila implicaba una organización grupal por separado no respondía a una pretensión por desarrollar actividades y temas disímiles con cada grado con el propósito de seguir el orden de las lecciones de los LTG, como se ha analizado en otros estudios (Birch y Lally, 1995; Ezpeleta y Weiss, 2002; SEP, 2006a). Desde el punto de vista de la maestra Camila, este tipo de organización grupal, además de buscar cubrir los contenidos curriculares, principalmente pretendía responder a las necesidades de enseñanza de los distintos subgrupos.

Por otro lado, los alumnos ya se habían apropiado de esta forma de organización grupal lo cual se aprecia, en el anterior fragmento de clase, cuando la maestra señaló: “A ver niños de primero y segundo, vamos a trabajar”, refiriéndose a aquellos alumnos de estos grados que la maestra consideraba que “ya sab(ían) leer y escribir”. Aunque Ana también era de primer grado, sabía que ella no estaba incluida en estas indicaciones por lo que en otro momento de la clase preguntó: “Yo ¿qué hago?”. Esto significaba que los niños también eran copartícipes de las pautas de clase, ellos se habían apropiado de la forma en que se organizaba el trabajo en el salón de clases.

Aunado a lo anterior, ciertamente esta profesora alternaba constantemente los turnos de atención con cada subgrupo en su conjunto y con algunos de sus integrantes, lo cual generaba un tiempo de espera mayor por parte de los niños para que la maestra les asignara una actividad y diera respuesta a sus inquietudes o dudas. Al respecto, varias investigaciones en escuelas multigrado (Birch y Lally, *Ibid*; Ezpeleta y Weiss, *Ibid*; Little, 1995; Mercado, 1997 y SEP, *Ibid*) analizan que este hecho se presenta con mayor frecuencia cuando los maestros llegan a trabajar por separado con cada grado diferentes actividades, contenidos y asignaturas.

Asimismo, había momentos en que Camila, incluso, trabajaba de forma simultánea con niños de diferentes subgrupos, quienes realizaban distintas actividades. Esta situación se aprecia en el anterior fragmento de clase, cuando la docente le pide a Ana que lea las sílabas escritas en su cuaderno y al mismo tiempo, hojea el LTG de Jimena, alumna de 2º, para señalarle la lección que va a contestar.

En el siguiente subapartado, describo de manera particular el cómo esta maestra desarrolla de forma simultánea y alternada un sin fin de actividades al atender individualmente a sus alumnos.

3.4 La atención individual a los alumnos

Además de que las maestras Alba y Camila organizaban el trabajo con sus alumnos teniendo como referente aquellos requerimientos de enseñanza que podrían ser compartidos por el grupo o por ciertos niños. Estas profesoras, muchas veces, mostraban que sabían atender a los alumnos de manera personalizada.

Tal saber docente estaba íntimamente vinculado con la preocupación permanente de las maestras por dar seguimiento, en la medida de sus posibilidades, al trabajo escolar de cada uno de sus alumnos. De igual manera, este conocimiento estaba mediado por las condiciones materiales en que se desarrollaba el quehacer de enseñanza de estas profesoras al tener que resolver múltiples necesidades escolares de diverso orden.

Las profesoras también brindaban una atención personalizada a aquellos niños que ellas consideraban tenían mayores dificultades en el desarrollo de las actividades o en el dominio de algún contenido curricular. Aspecto que describo en un segundo momento del presente subapartado.

En el caso del grupo de la maestra Camila, frecuentemente, el trabajo individual se presentaba paralelamente a otras formas en que se agrupaban los alumnos, como el trabajo colectivo o por subgrupos. Aunque la organización individual y la atención personalizada que la maestra brindaba a cada alumno se hacía más visible cuando ella trataba por subgrupos diferentes actividades, contenidos y, a veces, asignaturas.

Era común observar a esta docente ir de un extremo del salón a otro en un corto lapso de tiempo, revisando ejercicios y dando indicaciones a los alumnos de manera individual. Pocas veces, ella se encontraba sentada en su escritorio y sólo lo hacía cuando tenía que revisar o llenar alguna documentación.

Aunque Camila trabajaba con 13 alumnos, un grupo pequeño con respecto a los 30 niños que en promedio tienen los maestros en una primaria unigrado en el país, la atención individual demandaba una fuerte carga de trabajo al monitorear y dar seguimiento a cada estudiante que realizaba tareas diferentes y trataba distintos temas de acuerdo al subgrupo de pertenencia. Parece que esto se hacía más evidente en el grupo de esta maestra, pues debía realizar actividades de lecto-escritura, las cuales requerían de un apoyo más puntual y cercano por parte de ella. Esta dificultad en multigrado es analizada en otras investigaciones donde se ha identificado las tensiones de tiempo, presentes en el quehacer de enseñanza de profesores que atienden a alumnos del primer ciclo y a la vez, a niños de otros grados (Ezpeleta y Weiss, 2002 y Mercado, 1997).

Aunado a lo anterior, era frecuente escuchar a los alumnos preguntar “¿qué hago” o “estoy bien?” con la finalidad de pedir a la maestra que les indicara si iban realizando correctamente la actividad.

Este tipo de interacciones entre las maestras y los alumnos se describen en el siguiente fragmento de clase donde presento de forma más detallada el trabajo de Laura (3°) con el propósito de profundizar en el análisis sobre la atención individual que la profesora brindaba a sus alumnos.⁵⁸

8:55

La maestra había asignado a cada subgrupo diferentes actividades de Matemáticas, con excepción de Ana /1°/ quien se encontraba realizando una plana de las sílabas: *si* y *sa*.

A Laura /3°/ la maestra le había dado un ejercicio, fotocopiado de un libro de Matemáticas de una editorial comercial que traía las imágenes de cuatro básculas las cuales contenían una fruta diferente.⁵⁹

En este ejercicio se debía resolver: por un lado, cuánto pesaba cada fruta al leer lo que marcaban las manecillas de las básculas. Por otro lado, se tenía que calcular cuánto costaría cada una de las frutas para lo cual se señalaba el precio de un kilo. La primera báscula traía un kilo y medio de uvas, la segunda contenía una sandía que pesaba tres kilos, la tercera báscula tenía un kilo y medio de naranjas y la cuarta indicaba un cuarto de kilo de fresas.

Laura se acerca a Camila y le pregunta: “¿qué hago maestra?”.

Ma: “Aquí va un medio kilo /señala la manecilla grande de la primera báscula/ y aquí un kilo /indica la otra manecilla/, ¿qué hay?”

Laura: “Un kilo”

Ma. “No”. En este momento se acerca un alumno /1°/ y la docente le revisa el resultado de una operación. Enseguida voltea hacia Laura y le dice “¿Checa cuánto es?”. La maestra revisa el cuaderno de dos niños de 1° y 2°, al terminar se acerca a Laura y le indica: “aquí no es un kilo, fíjate” /señala con su dedo la imagen de la báscula que marca un kilo y medio/.

Laura: “Maestra, ¿cómo le hago?”

Ma: “Vas a calcular cuánto cuesta un kilo y medio de uvas, aquí /señala con su dedo índice parte del ejercicio/ viene cuanto cuesta el kilo. Si no puedes hacer las cuentas mentales, escribe tus operaciones en el cuaderno”

Laura: “Pero, ¿cómo le hago?”. Un alumno de 1° se acerca a Camila para plantearle una duda. Al mismo tiempo un alumno de 3°, desde su asiento, le pide a la maestra que le revise las operaciones que hizo en su cuaderno.

Laura regresa a su asiento, empieza a contar con sus dedos (parece realizar una operación mental). En seguida se vuelve a acercarse a Camila, quien está revisando el cuaderno de un niño de 2o. Mientras Laura espera a que la maestra se desocupe, se

⁵⁸ Cabe recordar que a partir de las observaciones hechas al grupo de Camila, ubico a Laura como parte de un subgrupo el cual estaba sólo conformado por ella. Para la maestra, esta alumna ya se había “soltado” a leer y requería profundizar en contenidos de su grado escolar.

⁵⁹ Este material no era editado por la SEP y no pude obtener la referencia bibliográfica del mismo, aunque al parecer su contenido estaba dirigido a estudiantes de 3° grado.

pone a platicar con otra compañera. Cuando la maestra Camila se desocupa, Laura se acerca y le pregunta: “Voy a decir cuánto es por un kilo y medio?”.

Ma: “Sí, haz la operación”. En seguida Laura regresa a su asiento.

9:00

Durante más de 30 minutos: Laura escribe con letra kilo y medio a un lado de la ilustración donde se encuentra la primera báscula y realiza varias operaciones que al final borra. Posteriormente, lee las indicaciones del ejercicio, se pone a contar con los dedos (parece realizar operaciones de manera mental), hace algunas anotaciones en la hoja del ejercicio y dibuja algunas frutas.

Camila revisa de forma individual el trabajo de diez alumnos de los tres grados, incluso a seis de estos niños los atiende entre dos y cuatro veces en este lapso. Asimismo, la maestra va a traer a cuatro niños que se habían salido del salón y se encontraban en un estanque de truchas, ubicado a un costado de la escuela.

Además, la maestra recibe en la dirección a dos padres de familia, quienes traían unas cajas con loseta⁶⁰.

9:35

Laura se acerca a la maestra Camila con su ejercicio en mano y le dice “Maestra, estoy bien?”. En este momento la profesora revisa a Ana /Aa de 1º/ la plana de sa y si que esta niña escribió en su cuaderno.

Varios niños empiezan a pedirle a la maestra, en tono de exigencia, que les dé “la leche”, refiriéndose a las leches escolares que diariamente ella y Alba entregaban a los alumnos, cerca de las diez de la mañana. Ante esas peticiones, Camila junto con dos alumnos van a la dirección a traer dos cajas de leches y una bolsa de galletas. Cuando la maestra regresa al salón, se sienta en su escritorio y se pone a revisar la lista de alumnos que han pagado la cuota de las leches escolares.

9:50

Laura se vuelve a acercarse a la profesora para mostrarle su ejercicio.

La maestra Camila revisa su ejercicio y le pregunta “ ¿por qué pusiste 20 (pesos) de un kilo y medio, si el kilo cuesta 30?, ¿revisale bien!”

Laura: “¿cómo? maestra”.

Ma: “Espérame”. Esta docente se para de su escritorio y sale del salón hacia la dirección. En este momento, Laura se va su mesabanco y se pone a dibujar varias frutas.

Cuando la maestra regresa al salón trae otro documento que contenía una relación de los alumnos a quienes les había entregado la leche escolar el mes pasado.

Ao. /2º/: “Maestra, ¡ya denos las leches!”

Aos: “¡Sí, sí, sí!”

Ma: “Ahorita que terminen su trabajo”.

Aos: “¡Aaah! (en tono de molestia)”

Ma: “Sí voy a dar la leche, pero a quien termine. Apúrenle”. Algunos niños empiezan a escribir más rápido (con la intención de terminar pronto su ejercicio).

Camila se acerca a Laura, le revisa su ejercicio y le pregunta “¿cuánto es la mitad de 30?”.

Laura:--“20”-- /contesta de forma rápida/

⁶⁰ Este material se iba a utilizar en el salón de la maestra Alba porque en esta aula se encontraba el equipo de Enciclopedia el cual, según dijo esta maestra, ‘por requerimientos administrativos tenía que estar de preferencia en un lugar que tuviera (loseta)´.

Ma: “No, 15, Vas a sumar 30 más 15 para saber cuánto es de un kilo y medio (de uvas)”. Así lo vas a hacer, también haces lo que cuesta la sandía, las naranjas y las fresas /señala con su dedo los otros tres incisos del ejercicio/, así síguete”. Laura se pone a hacer la operación.

En seguida, se acerca a la maestra un alumno de 1° para que le revise su cuaderno. Otra alumna de 2°, desde su asiento, también le pide a la docente que le revise su trabajo (OCMC 03 18/05/07).

En este fragmento de clase se aprecia cómo Laura (3°) durante cerca de una hora realizó una parte del ejercicio de Matemáticas que le había asignado Camila. Hay lapsos en que esta niña trabajó de manera independiente y donde muestra intentos por resolver el problema, al realizar, sin indicación de la maestra, operaciones por escrito en su cuaderno y, al parecer, mentalmente mediante el conteo con sus dedos, pero también, expresó una constante demanda hacia la profesora para que le explicara lo que iba a hacer, incluso antes de leer las instrucciones del ejercicio. Asimismo, continuamente Laura trató de indagar con la docente si “(estaba) bien”, es decir, si el proceso que seguía para resolver el ejercicio era el correcto. Este tipo de inquietudes, frecuentemente, fueron manifestadas por la gran mayoría de los alumnos.

Algunas de las intervenciones de Camila parecían apoyar a esta alumna para que reflexionara en sus propias respuestas y pudiera resolver el problema, por ejemplo, al hacerle la pregunta “¿por qué pusiste 20 (pesos) de un kilo y medio, si el kilo cuesta 30 (pesos)?”.

Ante la dificultad que Laura mostró para realizar el ejercicio, en un inicio la maestra le dio algunas indicaciones más precisas como “Vas a calcular cuánto cuesta un kilo y medio”, no obstante, al parecer Camila buscaba que la estudiante identificara el sentido del problema y el procedimiento que debía utilizar para su resolución. Fue hasta el final, cuando la maestra optó por describirle la operación que debía realizar para responder el ejercicio al decirle: “Vas a sumar 30 más 15 para saber cuánto es de un kilo y medio (de uvas)”.

Pese a la intención y esfuerzos de la profesora por brindar un apoyo personal al trabajo individual de Laura, se aprecia que esta niña no contaba con los elementos suficientes para desarrollar de forma más independiente la tarea a resolver. Esto se observaba con la gran mayoría de los niños, especialmente en los ejercicios de Matemáticas. Tal situación limitaba el que los propios alumnos buscaran o ensayaran distintos caminos para desarrollar las actividades en la clase⁶¹. Sin embargo, la actuación de Laura en Matemáticas contrasta con su desenvolvimiento en actividades de Español, como se describe en el subpartado de trabajo colectivo.

⁶¹ Aunque en menor medida, dicha dinámica también se presentaba en el grupo de la maestra Alba, lo cual se analiza en el apartado “El uso de materiales educativos por parte de las maestras” del siguiente capítulo.

La dependencia que los estudiantes mostraban hacia la profesora para que les dijera qué hacer o cómo realizar la actividad, como se muestra en el anterior fragmento de clase, también es analizado en otros estudios con grupos multigrado; particularmente, cuando los maestros trabajan en escuelas bidocentes y además atienden a niños de 1º a 3º grados. Condición que les representa una fuerte demanda al tener que tratar la apropiación de la lectura y la escritura con el primer ciclo, restándoles tiempo de trabajo para cubrir los requerimientos curriculares de otras asignaturas con los alumnos de 3º (Ezpeleta y Weiss, 2002 y Mercado, 1997).⁶²

Por su parte, Bustos (2006:364) identificó en su estudio en escuelas multigrado que generalmente los niños de los primeros grados de primaria requieren una mayor tutela de los maestros al tener menor edad y encontrarse más apegados a la autoridad de un adulto; esto se traducía en una constante demanda por parte de los alumnos para que el docente les apoyara de manera más directiva en la realización de las actividades.

En otro momento, Camila dijo en entrevista que era “necesario” trabajar con los niños de forma individual para “sacar dudas” y “profundizar en los contenidos”. Con respecto de Laura (3º), esta docente también expresó que debía “avanzar” en los temas propios de su grado para así “asegurar su entrada al cuarto año”; pero, parece que frente a las múltiples demandas de los alumnos de una atención personalizada, no podía dedicar el tiempo suficiente para tratar a fondo la actividad con Laura, ni tampoco con sus demás estudiantes.

No obstante, la maestra Camila expresaba su interés por apoyar a los alumnos de manera individual como parte de un saber que ella desplegaba para dar un tratamiento a los temas y atender los requerimientos particulares de los niños alrededor del trabajo escolar.

Lo antes dicho parecería paradójico pues como se muestra en el ejemplo descrito, la maestra no logra que Laura resolviera por ella misma el ejercicio de Matemáticas. Quizás esto responda a que la profesora no dedicaba el tiempo para tratar esta asignatura con los tres grados que atendía, debido a que Camila estaba preocupada y ocupada en la enseñanza de la lectura y la escritura al tener una exigencia institucional y social por parte de los padres para que los niños adquirieran la lengua escrita.

A partir de los registros ampliados del anterior fragmento de clase, registré que a lo largo de 25 minutos, la maestra se desplazó 22 veces de un alumno a otro y en este mismo lapso de tiempo, ella atendió hasta cuatro veces a algunos niños. La premura de tiempo en que esta profesora alternaba la atención individual con sus alumnos, de los tres grados, también

⁶² Al respecto, el estudio coordinado por Fuenlabrada y Weiss (1997:184) sobre primarias multigrado generales y la evaluación del Proyecto Educativo Multigrado de la SEP, también realizada por varios investigadores del DIE (Weiss, 2007:121) señalan la necesidad de que en las escuela bidocentes se adecuen propuestas donde se estructuren actividades didácticas y formas de organización grupal para trabajar con tres grados a la vez.

parece deberse a que de forma simultánea trataba diferentes contenidos y ,a veces, también asignaturas con los distintos subgrupos de alumnos. Situación que también generaba que varios niños de los diferentes subgrupos pasaran tiempos prolongados en espera para que la maestra les diera alguna indicación o explicación.

En este sentido, Doyle (1986:394) describe en su trabajo de investigación que cuando un salón de clases se dividía por grupos pequeños el número de eventos simultáneos incrementaba y propiciaba que los maestros desarrollaran varias actividades de forma rápida.

Por otra parte, en el ejemplo anterior, los niños llegaron a expresar abiertamente intereses distintos a las actividades propuestas por la maestra, una de estas expresiones se apreció cuando algunos niños salieron a jugar fuera de la escuela. Asimismo, varios alumnos llegaron a manifestar algunas inconformidades cuando le demandaron a la maestra que les diera “la leche”, insumo que generalmente la docente entregaba a sus estudiantes cerca de las diez de la mañana, hora próxima en que los alumnos estaban realizando las actividades de Matemáticas. Estos sucesos implicaron una negociación de los acuerdos de trabajo entre la profesora y los niños, así como el que Camila tuviera que dedicar tiempo para reestablecer la organización grupal.

De acuerdo con Pollard (1980) como parte del quehacer docente, constantemente los maestros buscan lograr mayores consensos y niveles de apropiación de las pautas de comportamiento pues de ello depende el logro de las tareas y los fines educativos.

Como también se analiza en el trabajo docente de Alba, la maestra Camila además de buscar responder a los requerimientos de enseñanza con cada uno de sus estudiantes y subgrupos, cubrió otras demandas de extraenseñanza: dedicó parte del tiempo escolar para organizar la distribución de las leches escolares, así como atender a dos padres de familia y supervisar el almacenamiento de un material de construcción que se iba a utilizar en la remodelación de un salón de la escuela. Tales imperativos también significaron continuas interrupciones a la tarea de enseñanza y por ende a la posibilidad de esta profesora de brindar un mayor tiempo para cubrir las necesidades de sus alumnos con respecto a las actividades.

La profesora, además de ser responsable del grupo, integrado por alumnos de 1º, 2º y 3º, asumía el cargo de directora de la escuela. Al respecto, ella comentó en varias ocasiones que tenía un “sin fin” de responsabilidades administrativas, al ser la encargada de entregar a la supervisión escolar: las planeaciones, documentación de los alumnos (formatos estadísticos, boletas, etc.), censo de población de la comunidad, documentación para las becas de

Oportunidades⁶³, de las “leches escolares”, la administración del apoyo económico que CONAFE le daba a la escuela para la compra de material escolar.⁶⁴ Así como la organización de las juntas con el comité de madres de familia y la gestión de los servicios de la luz eléctrica, el agua y la recolección de la basura, con las autoridades de la cabecera municipal, entre otras responsabilidades. Estas múltiples actividades, al igual que sucedía con la maestra Alba, formaban parte de las condiciones materiales en que Camila llevaba a cabo su trabajo de enseñanza.

Lo aquí descrito, también permite analizar cómo el quehacer de la maestra Camila requiere de un saber articular la multiplicidad de actividades escolares que se presentan en el aula, tratando de forma alternada y simultánea las demandas de enseñanza y extraenseñanza.

- El apoyo a los niños con mayores dificultades en la clase

De manera similar a lo expuesto en el subapartado “Las tareas complementarias de enseñanza y las actividades de apoyo para la operación de la escuela” del presente capítulo, tanto Alba como Camila buscaban ayudar de manera más puntual a los niños con más dificultades como parte de un saber de enseñanza que ellas construían para atender las necesidades particularidades de sus alumnos en miras a propiciar mayores avances con estos niños.

A continuación presento, cómo la maestra Alba atendía de forma personal el trabajo individual para apoyar a alguno de sus alumnos que lo requirieran. Posteriormente, describo de qué manera Camila trabajaba con un subgrupo de alumnos que se encontraban rezagados en la adquisición de la lengua escrita.

El trabajo individual era una forma en que la maestra Alba organizaba al grupo, en el cual cada alumno resolvía, de manera personal, la actividad de enseñanza. Los niños recurrían a la maestra para plantear sus dudas o era la propia docente, quien se acercaba a cada alumno para observar cómo iban desarrollando la actividad e intervenir cuando lo creía necesario, principalmente con niños que según ella “les (costaba) más trabajo”, como se muestra en el siguiente registro, en una clase donde se trató el contenido de áreas de polígonos.

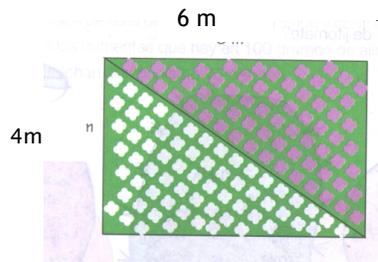
La maestra Alba indicó la lección, del LTG de Matemáticas, que cada grado debía contestar y explicó a grandes rasgos las instrucciones. Enseguida comenzó a caminar entre las filas de alumnos, observando el trabajo de cada niño. La maestra

⁶³ Tales becas forman parte de un programa nacional compensatorio en el cual se le da una aportación económica mensual a cada madre de familia de escasos recursos, por número de hijos inscritos en la escuela, con el fin de que ese monto sea destinado para los requerimientos escolares (uniforme, útiles, cuota escolar, etc.) y según evitar así la deserción de los niños por falta de recursos económicos.

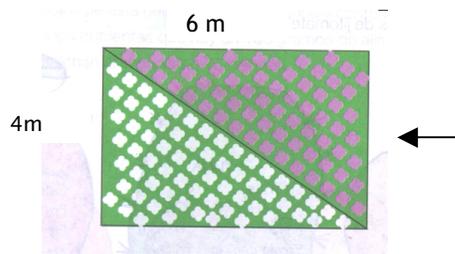
⁶⁴ Este apoyo, proveniente de CONAFE forma parte del Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB).

se acerca y revisa lo que Yazmín /4º/ ha contestado en el primer apartado del LTG de Matemáticas cuarto grado / lección 10 “Alfombra de flores” pp. 178-179/.

/Esta lección plantea el siguiente problema: La prima de Flor contó que en Huamantla hay una feria donde cubren el piso con flores. El tío de Flor hizo unas alfombras de flores”. En el primer apartado se indican las preguntas: “¿Cuántos metros cuadrados cubrió de flores blancas el tío de Flor? y ¿Cuántos metros cuadrados cubrió de flores lilas?” (p.178) en alusión a la figura que a continuación se muestra. A esta primera pregunta, Yazmín contestó 16 (metros)/

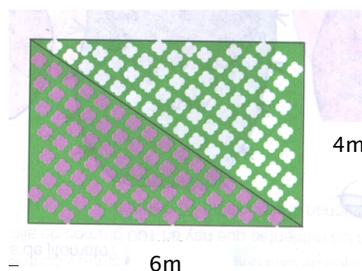


Ma. Alba: “¿Cómo vas a sacar el área?”, señala un triángulo escaleno que tiene flores lilas, el cual está dentro de un rectángulo, como se muestra en la siguiente figura.



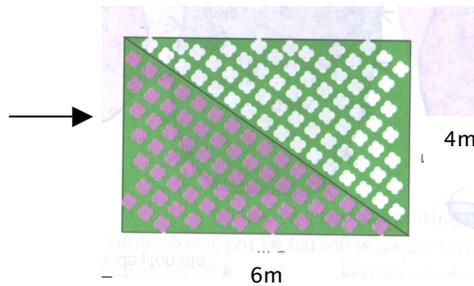
Yazmín /4º/ :”Multiplicar seis por seis”

Ma. Alba: “¿Cómo seis por seis?, fíjese en ésto /señala con su mano la figura/ estos triángulos no están dentro de un cuadrado, están en un rectángulo. A ver Yazmín (inaudible por unos segundos). ¿Cuánto tiene de base?”, gira el libro y señala uno de los lados del triángulo de flores lilas /donde se indica que mide 6m./



Yazmín /4º/: “ 6?”

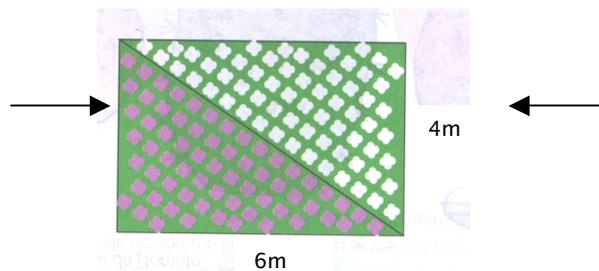
Ma. Alba: “Sí, ahora ¿cuánto tiene de altura?”, señala otro de los lados de este mismo triángulo /donde indica la flecha/



Yazmín: “6?”

Ma. Alba: “Fíjate bien acá /señala uno de los lados del triángulo de flores blancas/, ¿cuánto mide?, este lado de este triángulo es el mismo que este otro lado”, la maestra primero señala, el lado del triángulo de flores blancas que indica 4m y después, un lado del triángulo de flores lilas, paralelo al de flores blancas.

Yazmín, observa la figura (pensativa), la maestra vuelve a pregunta “cuánto mide la altura del triángulo de flores lilas?” [chaparra, si mide lo mismo que la altura del triángulo de flores blancas].



Yazmín: “4?”

Ma. Alba: “Ahora ya tienes cuanto mide la base y la altura de tu triángulo lila, vas a sacar su área”, señala una lámina, que está pegada arriba del pizarrón, donde se encuentra la fórmula del área de varias figuras geométricas, entre ellas la del triángulo.

Yazmín siguió resolviendo parte de la lección sin el apoyo de la maestra (OCMA07 23/03/07).

En esta parte de la clase, la maestra Alba orientó y apoyó, de manera personalizada, a Yazmín de 4º. A través de preguntas, esta docente buscó que la niña respondiera qué datos debía considerar para resolver el ejercicio donde se tenían que calcular el área de dos triángulos los cuales formaban un rectángulo que representaba un terreno de cultivo. Cabe señalar que esta alumna de cuarto grado frecuentemente mostraba mayor dificultad en la realización de las actividades de enseñanza y particularmente en la asignatura de Matemáticas.

Al principio, frente a las preguntas del ejercicio del LTG: ¿Cuántos metros cuadrados cubrió de flores blancas el tío de Flor? y ¿Cuántos metros cuadrados cubrió de flores lilas?, la maestra le planteó a Yazmín la pregunta: “¿cómo vas a sacar el área?”, refiriéndose a uno de los

triángulos de la figura, interrogante que ciertamente indica parte del procedimiento que se debía seguir para resolver el problema del libro de texto.

Cuando la profesora valoró como errónea la respuesta de la alumna que planteó “multiplicar seis por seis”, en alusión al algoritmo para calcular el área de un cuadrado, parece que esta docente decidió apoyar a esta estudiante de una forma más puntual, paso a paso. Al poner como ejemplo uno de los triángulos, Alba empezó a hacer preguntas más específicas, como “¿cuánto tiene de base?”, “¿cuánto mide la altura?”, tratando que Yazmín centrara su atención en algunos datos que contenía la ilustración del LTG.

Frente a las dificultades que Yazmín mostraba para entender el ejercicio, Alba utilizó diferentes recursos: movió de posición la figura con el propósito de que la alumna identificara cuánto medía la base de un triángulo. Comparó las medidas y los lados de los dos triángulos para que esta niña identificara que estos polígonos tenían las mismas dimensiones y así poder deducir la longitud de los lados que no traían su medida. Por último, le indicó que calculara el área de los triángulos con el apoyo de una lámina que contenían las fórmulas de áreas de polígonos.

Después de un apoyo más dirigido, la docente dejó que Yazmín resolviera sola el ejercicio y así, abrir la posibilidad que esta alumna realizara su trabajo de forma más independiente. Al parecer esta alumna pudo contestar, sin un apoyo tan puntual de la maestra, los demás ejercicios de la lección de su LTG.

Como se puede apreciar, la maestra llegaba a brindar una atención más focalizada a alumnos que manifestaban mayores dificultades en la realización de las actividades, práctica de enseñanza que dista de algunos trabajos como el de Behar-Horenstein y Seabert (2002) y Franzé (2002) donde se plantea que los docentes no expresan una disposición a cubrir las necesidades particulares de aquellos niños que más lo requieren.

Por su parte, generalmente, Camila trabajaba con todo el grupo de las ocho de la mañana a las doce del día. Después de la hora de salida, esta maestra se quedaba a trabajar, a veces una media hora y otras ocasiones casi una hora con el subgrupo de alumnos integrado por Itzel, Adolfo y Mario (3°) y Malú (2°) quienes para Camila “todavía no sabían leer y escribir”.⁶⁵ Con respecto a este subgrupo de niños, la maestra dijo:

Éstos son mi preocupación porque ya se han quedado rezagados desde primer grado. Ya platiqué con los padres, ya estuvieron las madres observando cómo trabajaban sus hijos y nada.

⁶⁵ Cabe señalar que Ana (1°) no era integrada por la maestra a este subgrupo de alumnos, a pesar de que esta alumna tampoco leyera y escribiera, pues según Camila, ella tenía “problemas del lenguaje” y necesitaba de “otro tipo de apoyo extra” que, al parecer, no se lo podía brindar la maestra. Por ello canalizó a Ana con un psicólogo de la Unidad Básica de Rehabilitación, perteneciente a la Secretaría de Salud del estado, a donde acudía con su mamá entre una y dos veces por semana.

Yo ya mandé a Mario y a Itzel a terapia /a la Unidad Básica de Rehabilitación-UBR-/ , ahí hay un psicólogo que atiende a niños con problemas de aprendizaje pero los papás no los llevan. Por esa situación (de estos alumnos), obvio, no pueden contestar las lecciones del libro (de Español) y de las demás materias. Yo quiero pasarlos de grado más o menos leyendo.

No veo de otra, tengo que quedarme a parte con ellos porque necesitan una ayuda más especial para que avancen y cuando estoy con todo el grupo, sí les pongo actividades especiales, ejercicios de lecto-escritura (para) estos niños pero todavía necesitan más ayuda (EMA01 29/03/07 y EMA02 17/05/07).

Desde el punto de vista de esta profesora, los niños que integraban este subgrupo tenían “problemas de aprendizaje”, condición que, según ella, en el caso de Mario e Itzel habían sido diagnosticada por un psicólogo adscrito a un centro de la Secretaría de Salud del estado, por lo que para la maestra requerían “una ayuda más especial”, la cual no era posible brindar del todo cuando trabajaba con el grupo en su conjunto.

La maestra expresó reiteradamente la necesidad de dedicar un tiempo extra a estos cuatro niños de 2º y 3º quienes se encontraban rezagados en el proceso de adquisición de la lectura y escritura. De hecho, Camila manifestó la preocupación de pasarlos de grado, como ella dijo: “más o menos leyendo”. Esta inquietud también fue externada por los propios niños pues al platicar con Itzel y Malú, comentaron que tenía algunos meses que la maestra había empezado a trabajar con ellos por la tarde y los había acomodado en una misma fila porque según estas niñas expresaron “si no, no (iban) a pasar de año”.

En el rato que Camila trabajaba con estos cuatro alumnos, les asignaba actividades de lectura y escritura con el apoyo de unas tarjetas donde venían escritas varias sílabas. Realizaba dictado de palabras y oraciones pequeñas, los niños formaban palabras, con varias tarjetas de sílabas, que la maestra elegía para posteriormente escribirlas en su cuaderno y en algunas ocasiones, a cada palabra le agregaban su dibujo. Al final, los alumnos se leían entre sí las palabras y oraciones que habían escrito.

Este tipo de atención, ha sido descrita por Ezpeleta y Weiss (2002), Mason y Burns (1996) y Mercado (1997) en docentes que trabajan con alumnos del primer ciclo dentro de una escuela multigrado. Dichos autores reconocen en sus estudios que los maestros incluso atienden por separado a los niños de primer grado en todo el desarrollo de la clase, al considerar que el no saber leer y escribir de manera convencional impide aprender los contenidos de enseñanza de las demás asignaturas. Por su parte, Bustos (2006:287) documenta que generalmente los maestros, en este tipo de centros educativos, tratan de dedicar un tiempo de atención equitativo para cada grado, pero se ven en la necesidad de centrar el apoyo en los alumnos que presentan mayores dificultades en el aprendizaje.

Cabe señalar que la maestra había atendido a estos alumnos desde el ciclo escolar pasado, lo cual al parecer era un motivo fundamental para que algunas madres de familia, tanto de estos niños como de otros alumnos, se inconformaran con el trabajo de esta profesora, pues los padres demandaban a Camila que Malú de 2º grado y particularmente Adolfo, Itzel y Mario de 3º ya debían escribir y leer de forma convencional. La primera vez que llegué al poblado de la escuela, platiqué con la abuela de dos alumnos de 3º, ella expresó su preocupación y descontento de que sus nietos 'todavía no leían' y dijo que parte del comité de padres de familia se había ya inconformado en la supervisión escolar porque 'la maestra no enseñaba bien'. De hecho, pude apreciar una constante vigilancia por la presidenta del comité de padres de familia, especialmente, en el cumplimiento del horario de clases de la maestra.

Alrededor del quehacer de enseñanza y la decisión de la maestra Camila por atender de forma particular y por separado a este subgrupo de alumnos, también parecía influir la demanda de los padres de familia.

Lo anterior, permite apreciar las tensiones que se llegan a presentar entre docentes y padres de familia con respecto a los avances de los alumnos y el trabajo de enseñanza, particularmente en relación a la adquisición de la lengua escrita. En el caso de la maestra Camila manifestaba una falta de apoyo de los padres de familia hacia sus hijos para llevarlos con otros especialistas que trataran 'problemas de aprendizaje'. Por su parte, los padres cuestionaban la efectividad del trabajo de esta profesora para que sus hijos aprendieran a leer y escribir.

Galván (1998: 139) en su estudio analiza que el quehacer docente de los profesores no está exento de las demandas y expectativas de los padres de familia, las cuales a veces son parte de tensiones o conflictos presentes en la relación entre ambos actores. Así las convergencias y divergencias que los maestros tienen con los padres eran una referencia fundamental en las decisiones e iniciativas de trabajo con los alumnos.

3.5 El trabajo simultáneo colectivo e individual

El trabajo simultáneo *colectivo e individual*, es una noción tomada de Mercado (2002:110) para describir el saber atender simultáneamente, al grupo, en general y de manera más puntual a uno de los alumnos. Este tipo de organización grupal posibilita "oportunidades de trabajo y participación para todos los niños" y una atención individualizada con los alumnos que así lo necesiten.

En este estudio, identifiqué que la mayoría de las veces, la maestra Alba recurría al trabajo *colectivo e individual* cuando ponía una actividad en el pizarrón para todo el grupo y

ésta era resuelta por algún niño, quien a su vez, era orientado por la maestra o por sus demás compañeros. Algunas ocasiones, esta profesora hacía observaciones en voz alta a través de las cuales parecía no sólo dirigirse al niño que estaba frente al pizarrón, sino también al grupo en su conjunto.

La maestra promovía la participación de todos los alumnos y en ocasiones de forma especial en aquellos estudiantes quienes expresaban dudas sobre el contenido o frecuentemente manifestaban mayores dificultades en el desarrollo de las tareas de enseñanza.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente ejemplo donde Alba plantea a sus alumnos un problema de porcentaje.

La maestra hace un repaso, dirigiéndose al grupo en su conjunto, de cómo se puede resolver un problema donde en la compra de algún objeto se hace una rebaja, representada en porcentaje.

Ma: “Se acuerdan de cómo podemos saber cuánto nos va a costar un artículo que queramos comprar y que tenga rebaja?... Juana /Aa. de 5º/ pasa al pizarrón para hacer un problema de rebaja. El problema es que la banca cuesta 150 pesos y tiene una rebaja del 10 por ciento ... ¿cuánto me costará la banca? y ¿cuánto me van a rebajar?”. Esta alumna rápidamente pasa al pizarrón

Juana /5º/: “¿Vamos a dividir?”, voltea hacia la maestra

Ma: “No sé, yo no me acuerdo”

Juana: “Yo tampoco”, se queda en silencio (pensando), enseguida empieza a hacer la división

$$\begin{array}{r} 15 \\ 10 \overline{) 150} \\ \underline{50} \\ 0 \end{array}$$

Algunos niños parecen resolver el problema en sus cuadernos y otros alumnos observan lo que hace Juana.

Ma: “Juana, ¿cuánto le van a rebajar?”

Aos. – “15 pesos!”--

Juana: “ 15 pesos”

Ma: “Ahora, ¿cuánto te va a costar la banca?”, se dirige a Juana.

Daniel /Ao. de 5º/: “Le resta los 15 a 150?”

Juana: “Le resto los 15 a los 150?”. La maestra asienta con la cabeza (como aprobación). Juana hace la resta en el pizarrón, voltea a ver a la maestra y le contesta “135?”

Ma: “135 ¿qué?”

Juana: “pesos”

Aos. : -- “135 pesos”- -

Ma: “Bueno, ahí van otros problemas para que los resuelvan cada quien en su cuaderno”

Cuando termina Juana de resolver el problema, la maestra les dictó a todo el grupo otros ejercicios similares, los cuales fueron resueltos de manera individual (OCMA11 16/05/07).

Por lo que se puede apreciar en el ejemplo anterior, la maestra Alba plantea un problema aritmético para todos los estudiantes, éste es resuelto en el pizarrón por Juana (5°), a quien la profesora apoya de una manera más puntual al plantearle preguntas que sirven como guías en el desarrollo de la actividad y seguir de forma atenta las respuestas y acciones emprendidas por esta alumna.

De una u otra forma todos los estudiantes se involucraron en la actividad, similar a lo que sucede en el trabajo colectivo, expuesto al inicio del presente subapartado, sólo que en este caso la atención aparentemente se focalizó en la manera en que Juana trató de resolver el ejercicio, siendo el trabajo de esta alumna un referente central tanto para que la maestra abordara el tema de porcentaje con el grupo como para que los demás alumnos contrastaran sus ideas y procedimientos en la solución del problema.

Varios niños intervinieron de forma explícita en el desarrollo de la actividad, al contestar las preguntas que la maestra planteó, lo cual también es considerado por Juana para aclarar sus propias dudas con respecto a las operaciones aritméticas que debía seguir para calcular el porcentaje del ejercicio.

Así, el trabajo simultáneo *colectivo e individual* era propuesto por la docente cuando trataba contenidos dentro una actividad común para todos. La maestra al atender a un alumno y, paralelamente, al grupo en su conjunto, pretendía dar indicaciones y explicaciones las cuales pudieran aclarar las dudas o confirmar suposiciones del alumno que pasara al pizarrón a realizar la tarea y a su vez, de los demás estudiantes.

Al parecer la profesora, mediante este tipo de organización grupal, tenía la intención de nivelar o igualar a los alumnos en la enseñanza, como lo documenta Mercado (2002: 110), pero además perseguía el propósito de brindar indicaciones generales a los estudiantes para que posteriormente, ellos mismos pudieran desarrollar la actividad de manera más independiente.

Aunado a lo anterior, el pizarrón, era un recurso que usualmente era utilizado para establecer este tipo de organización, al ser como dice Luna (1997: 93), un “foro público” donde el docente orienta la participación tanto individual como colectiva y los alumnos son interpelados por las respuestas de sus demás compañeros.

Igualmente, el trabajo simultáneo *colectivo e individual* se presentaba cuando la maestra, en su escritorio, revisaba y hacía observaciones a una tarea o ejercicio del LTG en presencia del alumno que lo había realizado lo cual posibilitaba la circulación de los conocimientos tanto entre la docente y los alumnos como entre los propios educandos. En este momento, aparentemente de manera desorganizada, varios niños se aglutinaban alrededor del escritorio, algunos se mostraban atentos a las indicaciones que la maestra daba, parecía que

con el propósito de comparar y corregir su tarea, otros niños sólo observaban e intercambiaban comentarios con algún compañero acerca del ejercicio o platicaban sobre otro tema.

Este tipo de organización grupal que Alba promovía, expresaba un saber atender por parte de esta docente de forma individual a algún alumno y simultáneamente al grupo en su conjunto, generalmente, alrededor de un tema común de enseñanza. A través de esta forma de trabajo, los alumnos interactuaban y socializaban diversos conocimientos que, entre otras cosas, muy posiblemente les ayudaban a una mayor aproximación a los contenidos de enseñanza.

Para Doyle (1986) el trabajo en el aula tiene un carácter de simultaneidad al presentarse varios sucesos de distinto orden al mismo tiempo que el maestro tiene que orquestar para desarrollar su clase.

Como mencioné en un inicio, todas estas formas en que las maestras Alba y Camila organizaban el trabajo grupal, no fueron privativas de una clase, la gran mayoría de las veces, se observó que se intercalaban o se daban de manera simultánea a lo largo de la jornada escolar. Si bien, tales agrupaciones eran propuestas por estas docentes, también se daban por iniciativa propia de los alumnos, quienes habían aprehendido las pautas de clase.

Conclusiones

En el presente capítulo indago en los saberes que las maestras Alba y Camila ponían en juego para organizar el trabajo de enseñanza y atender la heterogeneidad de su grupo, conformado por niños de diferentes grados y edades.

En un principio analizo en el trabajo de la profesora Alba lo cual me permitió examinar cómo la anticipación de la enseñanza y la improvisación son dos procesos reflexivos y consustanciales a la organización del trabajo en el aula.

Apoyándome en los planteamientos de Mercado (2002), mostré la anticipación de la enseñanza por parte de la maestra Alba como un proceso permanente donde ella iba pensando y previendo aquellos elementos que necesitaba para realizar su trabajo de enseñanza con los estudiantes, en el desarrollo mismo de la clase u en otros espacios no escolares. Este proceso se articulaba a la planeación escrita que la maestra ideaba con el apoyo de la PEM 2005 y los LTG.

Dentro la anticipación de la tarea docente, esta maestra consideraba varios aspectos: la demanda de avanzar y cubrir los contenidos curriculares de cada grado, los requerimientos y los ritmos de trabajo particulares de sus alumnos, así como las tareas de extraenseñanza que posibilitaban la existencia social y material de la escuela.

Lo anterior era trastocado por lo que Alba llamaba el “factor tiempo” siendo éste una condición material la cual estaba presente en la reflexión que ella realizaba sobre lo que se requería o podía hacer en clase, es decir, como un elemento que constreñía pero también posibilitaba su trabajo en el aula. Situación donde esta profesora ponía en juego un saber estimar y distribuir el tiempo escolar.

En este estudio, también analizo cómo la anticipación de la enseñanza conllevaba un ejercicio de prospección por parte de la docente vinculado a un saber definir lo que podía hacer, faltaba por hacer o los aspectos que ella consideraba debía profundizar y poner mayor atención dentro de su planeación.

Asimismo, el proceso de improvisación se presentaba como parte del quehacer docente cotidiano de la maestra Alba al enfrentar situaciones emergentes donde, como ella decía, debía “sacar el trabajo a flote”, lo cual aludía a un saber generar nuevas acciones que respondieran a la consecución de un determinado propósito de enseñanza.

Al estudiar las prácticas docentes que las profesoras Alba y Camila llevaban a cabo para atender dentro de un mismo grupo y al mismo tiempo a diferentes grados, identifiqué algunos saberes que las maestras desplegaban en la organización de sus clases, al promover un *trabajo conjunto* con todo el grupo y un *trabajo diferenciado* por grado, subgrupo o por diferentes ritmos y niveles de avance de los alumnos en la realización de una tarea. Ello involucraba la reflexividad de las maestras al ponderar la promoción de un trabajo conjunto o diferenciado a partir de los ordenamientos curriculares de cada grado, así como de las necesidades y características específicas de sus alumnos.

El *trabajo conjunto* con los alumnos de los diferentes grados alrededor de una tarea de enseñanza y un contenido curricular común, les permitía a las profesoras, por un lado, aminorar los turnos de atención que se generaban en la realización de actividades separadas. Por otro lado, evitar tiempos prolongados de espera por parte de los alumnos para recibir las indicaciones generales de las maestras en relación a la tarea a desarrollar. Asimismo, el trabajo conjunto era un recurso donde las profesoras ponían en juego un saber relativo a una enseñanza que abarcara a un mayor número de niños y grados.

A partir de un *trabajo diferenciado*, las profesoras construían un saber atender la heterogeneidad de los alumnos, en base a los requerimientos curriculares de cada grado, pero también según las necesidades específicas de los estudiantes, las cuales muchas veces no concordaban con las prescripciones curriculares del grado de pertenencia.

Si bien el carácter de simultaneidad se apreciaba, particularmente, en el desarrollo de un trabajo conjunto, también se presentaba en la realización un trabajo diferenciado pues en

éste las maestras orquestaban un saber llevar a cabo, al mismo tiempo, distintas tareas de enseñanza; como sucedía cuando estas profesoras llegaban a atender paralelamente a dos alumnos quienes resolvían ejercicios diferentes.

En este sentido, según Doyle (1986) el quehacer docente permanentemente transcurre en el desarrollo de acciones simultáneas donde los maestros a la vez que atienden las particularidades de un alumno, monitorean al resto del grupo o algún otro niño.

Dentro del apoyo diferenciado que las profesoras llegaban a brindar a aquellos niños que valoraban con más dificultades o un menor desempeño académico, subyacía la preocupación e interés de las maestras por nivelar a estos alumnos con respecto al grupo en su conjunto; por ende, considero que tales formas de organización de la enseñanza no pueden catalogarse como acciones excluyentes o discriminatorias. Estos hallazgos distan de lo que autores como Franzé (2002) desde una teoría de la reproducción, identifican como prácticas que etiquetan a los alumnos para marcar deficiencias dentro de las diferencias y donde los docentes tienden a ignorar y a establecer un nulo contacto físico y simbólico con estos niños.

De igual manera, los referentes que las maestras del estudio consideraban para definir estas formas de organizar el quehacer en el aula, difieren de lo planteado en los estudios de Bustos (2006), Mason y Burns (1996) y Mulryan-Kyne (2005 y 2007), quienes señalan que los profesores en un contexto multigrado tendían a realizar un trabajo separado con el propósito de cubrir los contenidos del currículo de cada grado. Las pocas ocasiones en que los maestros decidían propiciar un trabajo conjunto lo hacían en asignaturas donde el tratamiento de los temas no estaba tan regulado por la normatividad escolar.

Aunado a lo anterior, las maestras construían un saber relativo a la atención personalizada para brindar, dentro de sus posibilidades, un apoyo más puntual a los estudiantes: dar explicaciones, aclarar dudas e inquietudes específicas y llevar un seguimiento del trabajo individual de cada niño. Aunque estas maestras tenían menos alumnos en comparación con un grupo unigrado, el apoyo personalizado llegaba a ser una tarea compleja y difícil debido a que en varios momentos de las clases de estas profesoras, ellas debían articular diversos requerimientos curriculares y una amplia cantidad de eventos y tareas escolares de distinto orden.

Por otra parte, en este capítulo muestro cómo los estudiantes se apropian de las pautas en que se desarrollaba la clase y de las formas de organización grupal. Los niños se integraban con otros compañeros para realizar alguna actividad, contrastar y compartir sus trabajos, en ocasiones, esto se presentaba de forma aparentemente desestructurada. Tal cuestión coincide con los hallazgos de Bryan y McLaughlin (2005) quienes identificaron en una escuela unitaria,

relaciones de colaboración entre niños que para un ojo externo podrían no ser identificadas como tal por tener una escasa dirección o monitoreo de parte del maestro.

De esta forma, los alumnos interactuaban dentro de un espacio escolar con niños que cursaban distintos grados, tenían diversas edades, intereses, estilos de trabajo y niveles de avance. Comúnmente, esta heterogeneidad con excepción de la pertenencia a grados disímiles, también se presenta en un aula unigrado, como lo muestran las investigaciones de Luna (1997) y Mercado (2002). Por ello creo que no puedo afirmar de forma categórica que exista una mayor diversidad en un contexto multigrado sólo porque en éste convergen niños de diferente grado, pero sí que este elemento representaba una mayor demanda de índole curricular en el trabajo docente de las maestras estudiadas.

En el siguiente capítulo analizo algunos saberes docentes que las maestras del estudio construían alrededor de la organización de los contenidos curriculares y del uso de diversos materiales educativos correspondientes a los tres grados que atendían cada una.

CAPÍTULO II. LOS SABERES DE LAS MAESTRAS SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES Y LOS USOS DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Como sostiene Mercado (1991, 1994, 2002) desde la noción de dialogicidad de Bakhtin, las propuestas curriculares y pedagógicas son algunas de las “voces” con las que los profesores dialogan como parte del desarrollo de su tarea de enseñanza. En ese diálogo con diferentes voces que influyen en su trabajo, los docentes tienen como principal interlocutor a los alumnos. Dentro de estas relaciones dialógicas los maestros construyen sus saberes docentes.

Apoyándome en los planteamientos de esta autora, en el presente capítulo describo algunos saberes que las maestras Alba y Camila construían en la interacción con los contenidos curriculares y los materiales educativos para atender a sus grupos multigrado.

En este sentido, una de las condiciones centrales del trabajo de enseñanza de estas profesoras era el dar respuesta a las demandas curriculares de grados heterogéneos, frente a un currículo diseñado para un contexto monogrado.

En el análisis presentado en el primer capítulo, mostré cómo las maestras, en el proceso de organización de los temas de enseñanza se apoyaban en el manual de la PEM 2005 de la SEP y en los LTG. Tales recursos les significaban la expresión directa de los ordenamientos del Plan y programas de estudios de primaria, en consecuencia, éstos eran los principales materiales que las profesoras consultaban para seleccionar los contenidos de enseñanza.

Por lo anterior, en un primer apartado de este capítulo, consideré pertinente describir a grandes rasgos la PEM 2005, que es una propuesta reciente dirigida a las primarias multigrado generales.⁶⁶ Este material contiene, entre otras cosas, una serie de adecuaciones curriculares del plan de estudios de primaria, en donde básicamente se sugiere por un lado, un reagrupamiento de los seis grados en tres ciclos: primer ciclo (1° y 2° grados), segundo ciclo (3° y 4°) y tercer ciclo (5° y 6°). Por otro lado, se presenta una articulación de los contenidos de cada asignatura mediante la identificación de temas comunes y sus diferentes niveles de graduación por ciclos o grados.

En este mismo apartado, expongo las características generales del *Material para aprendizaje autónomo. Guiones y fichas de trabajo*, un recurso complementario a la PEM 2005, que también era utilizado por la maestra Alba. De esta forma, la descripción de tales materiales

⁶⁶ Oficialmente el manual de la PEM 2005 se distribuyó de forma extensiva en este tipo de escuelas en el ciclo escolar 2006-2007. Dos ciclos anteriores esta propuesta se piloteó en algunas primarias del país.

brinda elementos e información para entender los usos que las profesoras conferían a dichos recursos.

Estos materiales pedagógicos forman parte del Proyecto Educativo Multigrado de la SEP, el cual está enmarcado en los ordenamientos normativos del currículo nacional vigente y en un contexto sociohistórico donde, desde hace varias décadas, en México se han realizado algunos estudios y diseñado distintas experiencias educativas que han abogado por una política educativa acorde a las condiciones particulares de las escuelas multigrado.

En el segundo apartado, describo cómo las profesoras hacían una revisión reflexiva de los LTG y de las “adecuaciones curriculares” contenidas en la PEM 2005 de la SEP, a partir de la cual llevaban a cabo su propia reorganización de los contenidos donde ponían en juego un conjunto de saberes docentes, al establecer relaciones entre los temas de los diferentes programas de cada grado y asignatura. En base a estos vínculos las maestras definían los contenidos comunes a ser tratados con todos sus alumnos, los contenidos no comunes que eran exclusivos de un grado o ciclo y en el caso de la maestra Camila elegía los diferentes temas que abordaría por separado según el subgrupo.

Esta manera en que las maestras organizaban los contenidos curriculares se asemeja a lo descrito en los trabajos de Elbaz (1980), Díaz Barriga (1997), Drake y Gamoram (2006) y Schmidt y Braga (2001) donde se considera al docente un sujeto que resignifica y reelabora el currículo a partir de los requerimientos particulares de su contexto escolar, en contraposición a la idea de que el maestro es sólo un ejecutor del plan de estudios prescrito.

Varias investigaciones en diferentes latitudes plantean que ante un currículo nacional, que la gran mayoría de las veces tiene una estructura graduada, los docentes en un contexto multigrado se ven en la necesidad de hacer adaptaciones para seleccionar y tratar los temas de los diferentes grados que atienden (Hargraves, et al,1996; Little, 1995, 2005; Mercado, 1998; Mulryne-Kyne, 2005; Pridmore, 2007). De esta manera, como señalan los trabajos de Mercado (1997, 2002), la organización y adecuación de los contenidos en cualquier contexto escolar, son elementos centrales para los docentes en términos de organizar y prever la enseñanza.

En el tercer apartado del capítulo, analizo los usos que las maestras Alba y Camila conferían a los materiales educativos que empleaban. Las formas diversas en que dichos recursos eran utilizados estaban enmarcadas en dos grandes sentidos: como apoyo en la anticipación y previsión de la enseñanza y para facilitar el acercamiento de los alumnos al contenido escolar.

Tales materiales eran apropiados por las maestras en sus prácticas de enseñanza. Estos procesos de apropiación se aproximan a lo que Espinosa (2007), Mercado (2002) y Rockwell

(2005) señalan como las formas en que los educadores asimilan, reinterpretan y transforman los recursos que usan en su labor docente.

Asimismo, tomando los planteamientos del estudio de Talavera (1992), el análisis expuesto en esta sección trata algunos aspectos de las redes de maestros mediante las cuales las profesoras del estudio accedían a varios de los recursos educativos que utilizaban. Interacciones donde se presentaban, entre otras cosas, procesos de circulación de materiales pedagógicos.

1. El currículo de primaria y la organización de los contenidos para la enseñanza en las escuelas multigrado. El caso del Proyecto Educativo Multigrado de la SEP

El currículo de primaria en México tiene un carácter nacional al tratarse un plan de estudio que normativamente debe ser cubierto en todas las primarias del país, sin excepción, como un “medio para organizar la enseñanza y (...) establecer un marco común” (SEP, 1993:10). Es la Secretaría de Educación Pública (SEP) la instancia federal facultada legalmente para establecer los conocimientos mínimos de enseñanza a nivel nacional.⁶⁷

La última reforma que dio lugar al currículo todavía vigente está inscrita en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992. En este contexto, la SEP promulgó, en 1993, el *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*, el cual está organizado en seis grados y por los programas de las asignaturas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Educación Cívica, Educación Física y Educación Artística.⁶⁸

En base al Plan de estudios de primaria, la SEP elaboró nuevos libros de texto gratuito (LTG) de las diferentes materias para ser distribuidos en las primarias de todo el país. En 1997, se hicieron algunas modificaciones a los LTG de Español que trajeron como resultado la edición del “Programa de estudios de Español” (SEP, 2000b). De igual manera, en 2006 se realizaron cambios en la asignatura de Educación Cívica mediante la publicación del “Programa Integral de Formación Cívica y Ética en Educación Primaria” (SEP, 2005). Todos estos ajustes se inscribieron en el PPEP.

Los contenidos de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales están organizados por ejes temáticos⁶⁹ al centrarse en el “desarrollo de habilidades que se ejercitan de manera continua (...) o temas que se desenvuelven a lo largo de (toda la primaria)” (SEP,

⁶⁷ Véase artículo 12 del Capítulo II “Del federalismo educativo” en la Ley General de Educación (1993).

⁶⁸ Al finalizar esta investigación se comenzó a pilotear el *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria* en algunas escuelas del país. Durante el trabajo de campo el plan vigente fue el de 1993 por esta razón, en la presente tesis sólo se hace referencia a este último.

⁶⁹ En el caso de Español llamados “componentes”.

1993:17). En las asignaturas de Geografía, Historia, Educación Física y Educación Artística los contenidos se organizan en distintas temáticas según el grado.

Por su parte, en el nuevo programa de Educación Cívica, también llamada Formación Cívica y Ética, los contenidos de los diferentes grados están agrupados en cinco unidades.

Los LTG para el alumno son de los principales recursos educativos donde se materializa el plan de estudios, éstos contienen un gran abanico de actividades que son presentadas en lecciones. Estas lecciones están distribuidas entre cinco a ocho bloques según el LTG y la asignatura.⁷⁰

En este marco, un equipo técnico pedagógico de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), inscrita en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, comenzó a diseñar en 2002 un proyecto educativo dirigido a las primarias multigrado generales con equivalencia al plan de estudios de primaria (SEP, 2006b:4), el cual describo en el siguiente subapartado.

1.1 El Proyecto Educativo Multigrado

En los años noventa en México, se llevó a cabo un estudio por un equipo de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas -DIE- del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Fuenlabrada y Weiss, 1997)⁷¹, en el que se hizo una evaluación de las prácticas escolares y docentes en las primarias multigrado generales de la SEP. Hasta ese momento, este sistema no contaba con una propuesta pedagógica que respondiera a las condiciones particulares de este tipo de escuelas.

El objetivo de dicho estudio evaluativo fue “proponer lineamientos y acciones gestivo-administrativas, curriculares y didácticas, así como estrategias de capacitación” para las primarias multigrado generales e indígenas, tomando como referencia la experiencia educativa de Cursos Comunitarios de CONAFE (*Ibid*: 7), donde se trabajaba ya desde décadas atrás con la propuesta pedagógica “Dialogar y Descubrir” especialmente dirigida para multigrado y diseñada por el mismo DIE.

En relación al aspecto curricular y didáctico, el estudio mencionado planteó las siguientes propuestas (*Ibid*: 181-184):

⁷⁰ En el Plan de estudios de primaria 1993, las asignaturas de Educación Física y Educación Artística no tienen LTG para el alumno.

⁷¹ Como ya hice mención en la primera parte de la presente tesis, este estudio fue coordinado por Irma Fuenlabrada y Eduardo Weiss con la participación y el tratamiento de distintos aspectos alrededor de la enseñanza en estas escuelas por un equipo de investigación integrado por Antonia Candela, Justa Ezpeleta, Judith Kalman, Ruth Mercado e Irma Fuenlabrada.

- La agrupación de los seis grados en tres ciclos y en el caso de las escuelas bidocentes por grados continuos (1° a 3°) y (4° a 6°). Frente a otro tipo de agrupación presente en las escuelas, donde algunos maestros atendían a todos o alguno de los grados de forma separada.
- La elaboración de un programa donde se reorganizaran los contenidos de las distintas asignaturas del plan de estudios nacional por temas comunes y ciclos, como la propuesta de “Dialogar y Descubrir” de Cursos Comunitarios, ante la dificultad de los profesores en primarias multigrado para organizar los temas de enseñanza en base a un currículo con una estructura graduada.
- Una propuesta curricular que posibilitara, en un primer momento, el trabajo simultáneo con distintos grados y en un segundo momento, la asignación de tareas diferentes por ciclos.
- El diseño de un material de trabajo para el maestro acorde a la reorganización curricular sugerida, como los Manuales del Instructor Comunitario de Cursos Comunitarios, el cual articulara los 40 libros de texto de las diferentes asignaturas para los alumnos y los 32 materiales dirigidos al maestro, editados por la SEP.
- La elaboración de cuadernos de trabajo por asignatura para estudiantes de 2° a 6° grados, donde se propusieran actividades que requirieran de una mínima intervención por parte del docente con el propósito de facilitar “el manejo del multigrado”, particularmente, a los profesores de escuelas unitarias donde las tareas de alfabetización inicial con los alumnos de 1° y 2° demandaban un instrucción más directa, restándole tiempo de atención a los demás grados.

Los planteamientos del anterior estudio, coincidieron con el trabajo de Ezpeleta y Weiss (2002) en el que se señala la necesidad de hacer adecuaciones a la política administrativa, curricular y didáctica, así como a la capacitación de maestros que respondieran a la especificidad de las primarias con grupos multigrado.⁷²

Del 2002 al 2003, un equipo técnico pedagógico de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) de la SEP, realizó un estudio exploratorio en primarias multigrado con el propósito de conocer las “fortalezas, debilidades y necesidades de cambio” en las prácticas de enseñanza, uso de materiales pedagógicos y en la actualización de los maestros (SEP, 2006a:12). Este diagnóstico tenía como fin último la elaboración de una propuesta pedagógica para este tipo de escuelas.

Las conclusiones del trabajo de la SEP (2006) exponen una panorama muy similar a los hallazgos de los distintos investigadores que participaron en el estudio coordinado por Fuenlabrada y Weiss (1997) y a lo analizado en la investigación de Ezpeleta y Weiss (*Ibid*).

⁷² El estudio se concluyó en 1994 pero a principios del 2000 fue editado por el DIE-CINVESTAV. En este trabajo se evaluó el funcionamiento del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) dirigido, entre otros sectores, a las primarias multigrado.

A partir de los tres estudios antes mencionados y de diferentes experiencias educativas para escuelas multigrado, como Cursos Comunitarios de CONAFE y Programas Compensatorios, el equipo técnico de la DGDGIE-SEP diseñó el Proyecto Educativo Multigrado.

La propuesta curricular y didáctica de este proyecto se expresa en un manual para el docente que lleva por título *Propuesta Educativa Multigrado 2005* (PEM 2005) y un recurso didáctico dirigido a los alumnos del segundo y tercer ciclo el cual se llama *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y Fichas de trabajo* (Ver anexo 2:iii). Estos dos materiales, oficialmente, se implementaron de forma generalizada en todas las entidades federativas del país en el ciclo 2006-2007.⁷³

La PEM 2005 contiene sugerencias didácticas para trabajar en un contexto multigrado y una serie de ajustes al Plan de estudios de primaria de 1993. Estas adecuaciones consisten en la reorganización de los contenidos de cada asignatura por temas comunes y agrupados en tres ciclos, primer ciclo (1° y 2° grado), segundo ciclo (3° y 4°) y tercer ciclo (5° y 6°).

El *Material para el aprendizaje autónomo* trae un conjunto de guiones y fichas de trabajo para los alumnos donde se les proponen actividades que, según la SEP (2006b), demandan poca instrucción directa por parte del docente.

La propuesta curricular contenida en el manual de la PEM 2005 se basa en la experiencia Cursos Comunitarios de CONAFE, en la cual se plantea una reorganización curricular con equivalencia al Plan de estudios de primaria donde se tratan temas similares por asignatura agrupados en tres niveles, lo que en la SEP se llaman ciclos, mediante actividades comunes para todo el grupo, nombradas “multinivel”, y tareas específicas por nivel o grado.

De igual manera, el equipo técnico de la SEP consideró algunos planteamientos de Programas Compensatorios, en el que también se propone una adaptación curricular del Plan de estudios por contenidos comunes dentro de cada asignatura y con diferentes niveles de profundidad por ciclos.

Asimismo, los guiones y fichas de trabajo para los alumnos, editados por la SEP, presentan similitudes con otros materiales elaborados por varios proyectos pedagógicos anteriores como: Cursos Comunitarios de CONAFE, el Programa Primaria Rural Completa instaurado en México en los años ochenta, el proyecto Escuela Nueva de Colombia desarrollado en ese país a mediados de los setenta, y los ficheros didácticos elaborados por los equipos

⁷³ El equipo técnico pedagógico del Proyecto Educativo Multigrado también ha diseñado varios videos, así como cursos y talleres de actualización para maestros que laboran en estas escuelas.

técnicos de los proyectos multigrado de algunos estados como Hidalgo y Veracruz (EETSEP 01 11/01/07).⁷⁴

En suma, el Proyecto Educativo Multigrado de la SEP es una construcción social que está permeada por diversas experiencias educativas, las cuales establecen de una u otra forma ajustes al currículo nacional, al parecer con la finalidad de diseñar propuestas que se adecuen a las condiciones de un contexto multigrado.

La PEM 2005 se conforma de diez apartados⁷⁵ en donde pueden identificarse cinco grandes aspectos:

- Una serie de “adecuaciones curriculares” al plan y programas de estudio vigente.
- Los guiones y fichas de trabajo para los alumnos donde se hace alusión al *Material para el aprendizaje autónomo* el cual es otro recurso pedagógico que se publicó de forma complementaria al manual para el maestro.
- Sugerencias generales para la planeación y la evaluación.
- Propuestas de trabajo para atender la heterogeneidad de un grupo integrado por varios grados.
- Estrategias pedagógicas generales para las asignaturas y la formación de lectores.

De acuerdo con los intereses de este segundo capítulo de la tesis donde se analiza la manera en que interactuaban las maestras del presente estudio con los contenidos curriculares y los materiales educativos como la PEM 2005 de la SEP, describo particularmente dos de los aspectos de esta propuesta arriba mencionados: las “Adecuaciones curriculares” y los guiones y las fichas de trabajo para los alumnos. En el desarrollo de éste segundo aspecto, también presento de forma general las características del *Material para el Aprendizaje Autónomo*.

1.1.1 Las “Adecuaciones curriculares”

Los ajustes realizados al currículo nacional que plantea la PEM 2005, están expuestos en el apartado diez de la misma, titulado, “Adecuaciones curriculares para el aula multigrado. Contenidos comunes por ciclo o nivel”. Siendo esta parte del manual el que las maestras Alba y Camila consultaban al organizar los temas de enseñanza.⁷⁶

⁷⁴ En estos dos estados, al igual que en Guanajuato, Michoacán y Durango se consolidaron desde finales de los años ochenta y principio de los noventa, equipos técnicos estatales que han desarrollado diversos proyectos pedagógicos para primarias multigrado de sus entidades.

⁷⁵ Véase anexo 3: vi-vii.

⁷⁶ Véase ejemplo de algunas “Adaptaciones curriculares” de la PEM 2005 que eran revisadas por la maestra Alba (Anexo 4:viii)

El término de “Adecuaciones curriculares” no está definido explícitamente dentro de la PEM 2005, pero se entiende como la reorganización de los contenidos de los programas de estudio de las diferentes asignaturas y grados. Dicha expresión, es usada en trabajos donde se analizan propuestas curriculares para escuelas multigrado (Birch y Lally, 1995 y Pridmore, 2007), a veces como sinónimo de “adaptaciones curriculares”.

De igual forma, este término es enunciado en otros trabajos que analizan la importancia de hacer ajustes al currículo nacional para responder a los requerimientos particulares de poblaciones vulnerables como los niños jornaleros migrantes, quienes transitan de una escuela a otra (Ramírez, 2001) o aquellos niños a los que se considera tienen necesidades educativas especiales (Carreras, 2003).

En la PEM 2005 se utilizan los términos de “secuencia”, “continuidad”, “nivel de complejidad” y “gradualidad”, al parecer de manera indistinta para referirse a los diferentes niveles de profundidad en que un contenido es tratado en todos o alguno de los seis grados de primaria. De aquí en adelante, adopto el concepto de *gradualidad* para hacer alusión a estos distintos niveles de profundidad entre los contenidos curriculares.⁷⁷

A lo largo de tres subapartados, presento de forma general las características de las “Adecuaciones curriculares” contenidas en el manual de la PEM 2005. En una primera sección, expongo lo que considero es el elemento central de estas adaptaciones al plan de estudios: la reorganización de los contenidos en temas comunes para los tres ciclos y sus diferentes niveles de profundidad. En un segundo momento, describo los ajustes realizados a la estructura graduada del Plan de estudios de primaria 1993 para lograr esta nueva organización curricular. Finalmente, en el tercer subapartado, documento la forma en que esta propuesta incorpora los LTG y otros materiales editados por la SEP.

- Temas comunes tratados con diferentes niveles de gradualidad por ciclo

En la PEM 2005 los contenidos se reorganizan en tres ciclos: primer ciclo (1° y 2° grados), segundo ciclo (3° y 4°) y tercer ciclo (5° y 6°). Con base en esta reorganización, se plantea el tratamiento de un tema común por medio de actividades diferenciadas para cada ciclo o grado.

En cada asignatura se especifica el nivel de profundidad en que un tema común se debe revisar con cada ciclo para que el profesor diseñe “tareas que impliquen diversos niveles de exigencia para los alumnos” (SEP, 2005:202).

⁷⁷ Varios teóricos del currículo utilizan la noción de “secuencia” para señalar los vínculos que deben existir entre los temas de enseñanza, de tal manera que éstos sean vistos como experiencias sucesivas en que los alumnos se aproximan a un contenido pero de forma progresiva, con un mayor nivel de comprensión (Coll, 1991 y Tyler, 1977).

En este sentido, se sugiere una graduación de experiencias sucesivas por medio de la articulación de los contenidos de un ciclo antecesor y sucesor, en general, superándose en amplitud y profundidad.

Por ejemplo, en la asignatura de Ciencias Naturales, dentro del tema “La electricidad” se presenta la siguiente organización de contenidos (SEP, 2005:274):

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
1° y 2°	3° y 4°	5° y 6°
La electricidad		
<ul style="list-style-type: none"> Aparatos que utilizan electricidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de la electricidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Noción de electricidad. Nociones de magnetismo. <ul style="list-style-type: none"> Imanes, electroimanes y la brújula.

En el recuadro anterior, se observa que en los primeros dos ciclos se busca que el niño se acerque al tema de electricidad por medio de objetos concretos que funcionen con este tipo de energía, posteriormente en el tercer ciclo se plantea la construcción de la noción de electricidad a un nivel más abstracto, estableciéndose relaciones con las fuerzas de atracción y propiedades de los imanes.

En varios casos también se hace referencia a los niveles de gradualidad de una habilidad o habilidades a tratar con cada grado como sucede en el tema operaciones con los números naturales de Matemáticas (*Ibid*: 240).

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
1° y 2°	3° y 4°	5° y 6°
<ul style="list-style-type: none"> Plantean y resuelven problemas de suma y resta (con y sin transformaciones) con números naturales de una y dos cifras utilizando material concreto u otros procedimientos informales (conteo, dibujos y descomposición de números). 	<ul style="list-style-type: none"> Plantean y resuelven diversos problemas de suma y resta con números naturales hasta de tres, cuatro y cinco cifras utilizando procedimientos informales y el algoritmo convencional. 	<ul style="list-style-type: none"> Plantean y resuelven problemas que impliquen dos o más operaciones de suma, resta, multiplicación y división, con números naturales utilizando procedimientos convencionales.

En el ejemplo anterior, a los niños de primer ciclo se les pide que planteen y resuelvan problemas de suma y resta a través de procedimientos informales; en el segundo ciclo se incluye el uso de procedimientos informales y el algoritmo convencional. Con el tercer ciclo se señala que los problemas matemáticos pueden involucrar dos o más operaciones.

No obstante, hay contenidos, aunque pocos, en los cuales se explicita lo que se espera que logren los alumnos de cada ciclo, como sucede en Matemáticas con el tema de “Identificación de diferentes usos de los números en diversos contextos” donde se enuncia el contenido de forma general para los tres ciclos (SEP, 2005: 239).

Asimismo, en estas adecuaciones curriculares no siempre se tienen temas comunes para todos los grados pues existen contenidos que únicamente se trabajan en un ciclo o grado, por ejemplo: dentro del eje *Los números, sus relaciones y sus operaciones* en Matemáticas, únicamente los niños del tercer ciclo tratan “Problemas que implican la multiplicación de fracciones, con procedimientos informales” (*Ibid*: 247).

En general, la PEM 2005 coincide con el planteamiento de Cursos Comunitarios de un “currículo cíclico” en el que se identifican “temas similares” y conceptos básicos que son presentados a los alumnos “varias veces, desde distintos niveles de desarrollo, (para) ampliar su comprensión y competencia a medida que progresan en la primaria” (Rockwell, 1997:17).⁷⁸

Como se describe a continuación, este tipo de reorganización curricular requirió de varios ajustes al Plan de estudios de primaria de 1993.

- Ajustes en el Plan y programas de estudio de primaria en la reorganización de los contenidos

Según la PEM 2005, para la reorganización curricular en temas comunes por ciclo, en algunas asignaturas se consideró pertinente incluir y extender contenidos propios de un grado o ciclo a los tres ciclos, con el propósito de que este ajuste permitiera a los docentes organizar un trabajo conjunto con su grupo alrededor de un tema común.

Este es el caso de varios temas de historia universal que en el programa de estudio de la asignatura sólo son tratados en el segundo y tercer ciclo (3° y 4°, 5° y 6° grados), por ejemplo: las antiguas culturas del viejo mundo, la edad media, el renacimiento, etc, pero en la PEM 2005 son extendidos al primer ciclo (1° y 2° grados). Para ello se propone que los niños se acerquen a estos contenidos mediante la lectura y exploración de textos de la Biblioteca del Aula.⁷⁹

Asimismo, se eliminaron algunos contenidos que según la propuesta son muy complejos para los alumnos de primaria, como la “noción de molécula”, tema que en el Plan de estudios

⁷⁸ Además, desde la visión psicogenética del aprendizaje “el sujeto que aprende actúa sobre un mismo objeto de conocimiento de diferente forma en distintos momentos de su evolución. El proceso de aprendizaje de hecho es cíclico, generándose etapas sucesivas de comprensión y de asimilación de los contenidos escolares” (Fuenlabrada y Taboada, 1997:6).

⁷⁹ La Biblioteca del Aula está conformada por una serie de colecciones de libros de distinto tipo: cuentos, poesía, textos informativos, libros de ciencia, etc. Estos textos son publicados y distribuidos en todas las escuelas del país por la SEP con el propósito de promover el hábito y gusto por la lectura en los alumnos (SEP, 2005:57).

está en Ciencias Naturales, sexto grado (SEP, 2005:199). No obstante, la PEM 2005 señala que trataron de conservar cerca del 95 por ciento del currículo nacional.

Geografía y Ciencias Naturales tratan algunos contenidos similares presentándose ciertos vínculos interdisciplinarios. Este es el caso del tema “El ambiente” en el cual los alumnos del tercer ciclo tratan “Los ecosistemas (factores bióticos y abióticos y rasgos entre los principales ecosistemas)” en Ciencias Naturales. Tal contenido según la PEM 2005 permitirá que los alumnos de 6° comprendan las características de “las grandes regiones naturales (del mundo)” en Geografía (*Ibid*: 271). Aunque se presentan este tipo de relaciones entre estas dos asignaturas, la PEM 2005 no promueve la organización de la enseñanza desde el enfoque globalizador como lo plantea Programas Compensatorios.

En varias materias, algunos temas se reagrupan y fusionan en otros ejes, componentes o temáticas, según sea el caso de cada asignatura con el propósito de simplificarse los temas para ser tratados con mayor profundidad (*Ibid*: 206).

Por ejemplo, en el programa de estudio de Matemáticas los temas se organizan en seis ejes para los seis grados, con excepción del eje “Procesos de cambio” que está dirigido a los alumnos de 4° a 6° grados (SEP, 1993: 50-52):

<i>Los números, sus relaciones y sus operaciones</i>	<i>Medición</i>	<i>Geometría</i>	<i>La predicción y el azar</i>	<i>Tratamiento de la información</i>	<i>Procesos de cambio</i>
Se presentan experiencias donde los alumnos establecen el significado y el uso que se le da a los números en distintos contextos.	Se pretende que los niños reflexionen sobre el significado de medir al poner en juego diferentes actividades donde comparen unidades de medida no convencionales y convencionales para medir diversos objetos.	Se proponen situaciones de aprendizaje en las cuales los alumnos desarrollen su ubicación espacial e interpreten la relación que se establece entre el espacio y diferentes objetos y formas.	Se busca que los estudiantes reflexionen sobre acontecimientos donde el azar interviene.	Se presentan experiencias donde los alumnos interpretan, analizan y seleccionan información representada en textos, imágenes, tablas y gráficas para la resolución de problemas matemáticos.	Este eje se trata con niños de 4° a 6°, con el propósito de identificar fenómenos de variación proporcional y no proporcional a través del análisis de tablas y gráficas que representan sucesos y acontecimientos de la vida cotidiana.

En la PEM 2005 (SEP, 2005:233), los seis ejes anteriores se reagrupan en tres: “Los números, sus relaciones y operaciones”, “Geometría y medición” y “Manejo de la información”,

según este manual, con la finalidad de simplificar los temas y tratarlos con mayor profundidad. Particularmente estos dos últimos ejes son reestructurados, en el caso de “Geometría y medición” se pretende articular elementos como la forma, el espacio y la medida. Asimismo, el eje de “Manejo de la información” busca establecer una mayor relación entre la representación de la información por medio de tablas, gráficas o imágenes y analizarlas dentro de situaciones de variación proporcional o no proporcional y sucesos azarosos.

Por otro lado, las adecuaciones curriculares de la PEM 2005 señalan que en el proceso de enseñanza, el docente es quien debe combinar o alternar los contenidos comunes de las diferentes temáticas o ejes de casi todas las asignaturas. Con excepción de Historia y Formación Cívica y Ética, donde se le plantea al maestro seguir el orden de los temas comunes indicado en la propuesta, pues en éste los contenidos están organizados de tal manera que el primer tema es un precedente para revisar el siguiente tema y así sucesivamente (SEP, 2005: 202).

Aunado a lo anterior, la lengua (la expresión oral, la lectura y la escritura) es considerada eje transversal en todo el currículo pues este aspecto es concebido como un elemento indispensable para aproximarse a cualquier contenido escolar.

En una visión similar, Programas Compensatorios promueve la enseñanza, de manera transversal, de las “competencias de la lecto escritura” al ser vistas como una herramienta central “para aprender los contenidos de las demás materias” (CONAFE, 1998:9)⁸⁰.

- Incorporación de los libros de texto gratuito y otros materiales de la SEP en las “adecuaciones curriculares”

Dentro de las adaptaciones curriculares de la PEM 2005 se sugieren las lecciones del LTG que pueden utilizarse con cada grado al tratar los contenidos comunes. Para ello se usa una simbología, que varía un poco de una asignatura a otra y no es aclarada en ninguna parte del manual pero, al parecer, indica: las páginas de la lección del libro de texto y en algunos casos señala el bloque y la parte de la lección donde se trata el contenido.

En el siguiente cuadro se muestra cómo se incorpora el LTG a estas adecuaciones curriculares (SEP, 2005: 260):

⁸⁰ Ambos planteamientos están vinculados a las necesidades básicas de aprendizaje señaladas en la Conferencia de Jomtien en 1990 sobre educación básica.

Representación de la información					
Primer ciclo 1° y 2o		Segundo ciclo 3° y 4°		Tercer ciclo 5° y 6°	
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboran tablas o esquemas para registrar juegos o tareas y organizan información en tablas para resolver problemas. • Organizan, representan y analizan información en tablas y gráficas sencillas para comunicar conclusiones. 		<ul style="list-style-type: none"> • Recolectan, organizan y complementan información en gráficas de barras y pictogramas, considerando el título de la gráfica y de los ejes, así como la escala más adecuada para estos últimos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Representan un conjunto de datos con el promedio, el valor intermedio (mediana) y la frecuencia relativa (porcentaje). 	
Lecciones 1°	Lecciones 2°	Lecciones 3°	Lecciones 4°	Lecciones 5°	Lecciones 6°
25, 65, 87 y 114	27 (3ª y 4ª bala), 65 (2ª bala), 94, 108 y 113 (5ª bala)	12 (punto 5) 31 (punto 2 y 3) 43 (punto 2 y 3) 71 (punto 1) 80 (punto 3) y 84 (punto 1 y 2)	B2 (L12), B3 (L13, puntos 4 a 6) y B4 (L1, 15 punto 4)	27 (punto 2), 41, 63 y 77	17, 23 y 53

En este recuadro parece que la “L” significa lección, los términos “bala” y “punto” se refieren a la parte de la lección que trata el tema común y La “B” el bloque donde se encuentra esta actividad.

Dicha simbología era tomada y apropiada por la maestra Alba en sus planeaciones escritas, aspecto que es analizado dentro del tercer apartado del presente capítulo.

Por otro lado, es importante resaltar que la PEM 2005 plantea un manejo “salteado” de los LTG al no seguir el orden y la secuencia que originalmente tienen las lecciones en el libro de texto (SEP, 2005:203). A diferencia de lo que en general pasa en las escuelas unigrado donde los maestros llevan la secuencia indicada en estos materiales.

En varias asignaturas también se indica el uso de otros recursos editados por la SEP, como los Ficheros de actividades didácticas, los Libros para el maestro de las diferentes asignaturas, textos de la Biblioteca del Aula, Atlas de México y Atlas de Geografía Universal, entre otros materiales.⁸¹

En síntesis, las adecuaciones curriculares de la PEM 2005 plantean una reorganización curricular donde se trata un tema común para los tres ciclos, actividades diferenciadas por ciclo y/o grado, así como actividades del lenguaje de forma transversal.

Como señala la evaluación realizada a la PEM 2005 por un equipo de investigadores del DIE, coordinada por Weiss (2007), este material propone una articulación de los ordenamientos

⁸¹ Los Ficheros de actividades didácticas presentan varias tareas de enseñanza que el docente puede desarrollar con su grupo de manera complementaria al LTG del alumno. Los Libros para el maestro vienen por asignatura, éstos contiene una mayor información con respecto al enfoque de la materia correspondiente, sugerencias didácticas, formas de organización y dosificación de los contenidos, propuestas para evaluar, etc.

curriculares de los seis grados contenidos en el Plan de estudios de primaria y una serie de sugerencias didácticas para apoyar el trabajo de enseñanza de los maestros multigrado.⁸²

1.1.2 “Material para el aprendizaje autónomo”. Guiones y fichas de trabajo para los alumnos

Los guiones de trabajo para los alumnos diseñados por el Proyecto Educativo Multigrado de la SEP, se encuentran en el *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y Fichas de trabajo*. Este otro recurso didáctico, complementario al manual de la PEM 2005, contiene actividades de Español, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica.⁸³

Según este material, los guiones y las fichas de trabajo están ideados para que los niños de segundo y tercer ciclo (3° a 6° grados) realicen, sin una total instrucción directa del maestro, actividades donde reflexionen, busquen información y resuelvan situaciones por ellos mismos (SEP, 2006b: 4).

Además, tales materiales pretenden, según la SEP, generar mejores condiciones para que los profesores, particularmente quienes laboran en escuelas unitarias, puedan dedicar mayor tiempo a los alumnos más pequeños mientras que los niños de grados superiores trabajan de manera independiente con los guiones y/o fichas (SEP, 2005: 184).

Las fichas contienen actividades que pueden trabajarse con diferentes grados y adecuarse a varios temas o asignaturas. Por ejemplo, la ficha “¿Qué te gustó del cuento?” de Español propone que el niño reflexione y escriba sus impresiones sobre lo que le pareció más importante de la lectura de un cuento, pero también puede trabajarse con otro tipo de texto. (SEP, 2006b: 8) (Véase anexo 5a).

En los guiones se tratan temas específicos de cada asignatura para un ciclo o grado, como se muestra en la ficha de Historia “Poblamiento de América” dirigida al segundo ciclo (3° y 4° grados). En este guión se busca que los estudiantes investiguen en otras fuentes, como el libro de historia de la entidad, sobre cómo vivían los primeros pobladores de América. Lean el texto consultado, analicen y seleccionen la información necesaria, la cual deberán presentar a través de cuadros, textos y dibujos (*Ibid*,:72) (Véase anexo 5b).

En suma, las fichas y los guiones tienen como propósito, por un lado, promover el trabajo independiente con los alumnos del segundo y tercer ciclo y por otro lado, disminuir en el trabajo docente la demanda de atención directa para que los maestros puedan dedicar un

⁸² En esta evaluación fue elaborada por Antonia Candela, Alejandra Pellicer, David Block, Elsie Rockwell, Eva Taboada y Eduardo Weiss.

⁸³ Dentro del manual de la PEM 2005 se incluye un apartado donde se presenta de forma general las características de los guiones y fichas de trabajo.

mayor tiempo en tareas de alfabetización con los niños pequeños o con aquellos alumnos que más lo requieran.

Como ya hice mención, mi interés por exponer las características de la PEM 2005 y de los guiones y las fichas de trabajo de la SEP reside en que ambos materiales eran utilizados por las maestras del estudio. De igual manera, consideré importante dar un panorama general de esta propuesta al ser un material de apoyo reciente, quizás poco conocido, dirigido a los profesores de las primarias multigrado del país.

En el caso del manual de la PEM 2005, éste era un recurso que las profesoras Alba y Camila empleaban como apoyo en la organización de los contenidos curriculares, particularmente, para identificar algunos temas comunes de los tres grados con los que cada quien trabajaba.

Asimismo, en el periodo del trabajo de campo de este estudio, la maestra Alba comenzó a usar las fichas y los guiones para los alumnos, como parte de un proceso de búsqueda permanente de aquellos materiales pedagógicos que le fueran útiles para atender los distintos grados que conformaban su grupo.

En los siguientes dos apartados del presente capítulo, describo algunos saberes docentes relativos a la organización de los contenidos, así como a los procesos de apropiación y circulación de los materiales educativos que empleaban las profesoras. En este mismo tenor, indago en los sentidos y los distintos usos que las maestras les daban a estos recursos, al igual que a otros materiales educativos, dentro del proceso de previsión de la enseñanza y en el tratamiento de los contenidos curriculares en clase.

2. Saberes docentes en torno a la organización curricular

En el presente apartado analizo la acción discernida y la puesta en juego de algunos saberes docentes por parte de las maestras Camila (1º, 2º y 3º grados) y Alba (4º, 5º y 6º grados) relativos a la organización y selección de los contenidos curriculares.

En este proceso las profesoras eran interpeladas por las voces de las disposiciones curriculares de cada grado, expresadas en los libros de texto y en la PEM 2005, y de manera central por las demandas curriculares específicas y heterogéneas de sus alumnos.

Las maestras realizaban sus propias adaptaciones curriculares al decidir qué temas o qué aspectos de estos contenidos podían tratar con todo el grupo y cuáles contenidos serían trabajados con cada grado o, en el caso de Camila, subgrupo.

Algunos autores como Dima y Borcos (2005) consideran poco común que los maestros flexibilicen el tratamiento de los programas de estudio y los adecuen a las necesidades de sus alumnos. De igual manera White (citado por Thornton, 1991:241) plantea que los profesores pocas veces inciden en el currículo prescrito, al considerar que el diseño del mismo es competencia del equipo de expertos quienes toman las decisiones sobre los contenidos a enseñar y la forma de tratarlos.

En una visión distinta al análisis precedente, varios autores sostienen que los maestros además de tratar de responder a las demandas institucionales para cubrir el currículo durante el ciclo escolar, le hacen adaptaciones al Plan de estudios a partir del conocimiento y las concepciones que los docentes tienen acerca de los contenidos de las asignaturas, las necesidades de los estudiantes así como las expectativas de los padres de familia (Drake y Gamoram, 2006; Hargraves, et al, 1996 y Mercado, 2002).

Apoyándome en los aportes de estos autores, analizo cómo las maestras Alba y Camila establecían diversas relaciones entre los contenidos de enseñanza de los diferentes grados que conformaban su grupo, lo cual implicaba por parte de las profesoras un ejercicio de revisión, análisis y adaptación de varios materiales curriculares como el manual de la PEM 2005 y los LTG.

Ambas maestras trabajaban, en distintos momentos de sus clases, contenidos comunes para los tres grados. En el caso de Alba, particularmente describo las dos formas en que ella trataba los temas similares: por medio de una tarea de enseñanza donde presentaba aspectos de un contenido común propios de un ciclo o grado que era extendido a todo el grupo y a través de actividades diferenciadas para cada grado con el uso del LTG. Asimismo, analizo la manera en que esta profesora revisaba temas que no eran comunes para los tres grados de su grupo, pero los cuales eran presentados por ella mediante actividades conjuntas.

Por último, muestro la manera en que Alba y Camila definían el orden en que presentaban los contenidos de enseñanza y la frecuencia en que revisaban tales temas correspondientes a las distintas asignaturas con sus alumnos. Ello también me permitió analizar los diferentes vínculos que las maestras establecían entre los temas de los programas de estudio de cada materia y grado. Igualmente, expongo a grandes rasgos la organización de los contenidos curriculares que la maestra Camila llevaba a cabo cuando trabajaba por subgrupos.⁸⁴

⁸⁴ Como expuse en el capítulo I, Camila, en algunos momentos de su clase, agrupaba a sus alumnos en subgrupos a partir de tres criterios: niveles de dominio en la lectura y escritura, el avance de los contenidos curriculares por grado y los “problemas de aprendizaje” que según la maestra se habían detectado en algunos niños.

2.1 La enseñanza de contenidos comunes

La decisión de las maestras de tratar temas comunes con los tres grados que atendían, estaba mediada por los planteamientos de la PEM 2005, así como por otras propuestas curriculares para multigrado a las que había tenido acceso la profesora Camila, quien tenía más años en servicio en este tipo de escuelas.

Estas disposiciones eran valoradas a la luz del conocimiento que las maestras tenían del currículo de primaria, al identificar ciertos vínculos entre los programas de cada asignatura y grado como resultado de sus experiencias docentes. Pero, en esencia, el que las profesoras trabajaran contenidos similares de forma simultánea con los distintos grados, se sustentaba en un saber adaptar los ordenamientos curriculares a lo que las maestras valoraban como requerimientos de enseñanza compartidos por los diferentes estudiantes que integraban sus grupos.

En este sentido, la maestra Alba (4º, 5º y 6º grados) relató que a finales de su primer año en multigrado, en el ciclo escolar 2005-2006, empezó a tratar temas comunes para todo el grupo con el apoyo del manual de la PEM 2005. Especialmente, esta profesora revisaba el apartado 10 titulado *Adaptaciones curriculares para el aula multigrado. Contenidos comunes por ciclo o nivel* porque para esta profesora en esta parte de la propuesta encontraba los contenidos de cada asignatura que podía relacionar entre los diferentes grados.

De hecho, la maestra expresó que desde que trabajaba en escuelas de organización completa, ella comenzó a identificar los contenidos que “se relacionan” entre diferentes grados. Al respecto, ella dijo:

Yo me acuerdo que cuando tenía cuarto grado y después me fui a sexto (grado), vi que entre un grado y otro sí hay algo de relación, sí hay parecidos, sí van de la mano. También cuando iba en sexto y revisé los contenidos, encontré que varios temas se trabajan desde segundo o hasta desde (primer grado) (EMA04 02/03/07).

El conocimiento de la maestra sobre el currículo de primaria, las relaciones que establecía entre los temas de los diferentes programas de las asignaturas y los grados, era un saber que había ido construyendo a lo largo de su trayectoria docente, en sus experiencias con distintos grados tanto en un contexto multigrado como unigrado. Es así que los contenidos curriculares eran uno de los elementos centrales en el proceso mismo de enseñanza y con los que la maestra estaba en un contacto directo en el desarrollo de su quehacer cotidiano.

Por su parte, la maestra Camila (1º, 2º y 3º grados) relató que antes de conocer la PEM 2005 ella ya “relacionaba los contenidos” pues había sido por cuatro años ATP de Programas Compensatorios y laborado por diez años en multigrado. Para esta maestra, tal responsabilidad

le permitió tener contacto con propuestas como el “Mapa de contenidos” de CONAFE en donde se indicaban los temas y su nivel de gradualidad para ser tratados entre los diferentes ciclos.⁸⁵

De esta manera, las dos profesoras tenían un conocimiento en la organización curricular por temas comunes como resultado de sus experiencias en la interacción con el Plan de estudios y con propuestas educativas en sus prácticas escolares pasadas.

En el análisis del trabajo de Alba y Camila, encontré dos maneras en que ellas generalmente revisaban los contenidos comunes con sus alumnos: mediante una misma actividad sin diferenciar niveles de exigencia por grado (al extender aspectos de un contenido propios de un grado a todo el grupo) y por medio de distintas actividades para cada grado planteadas en las lecciones del LTG.

A continuación describo los sentidos y algunos saberes docentes imbricados en el desarrollo de las formas en que las maestras trabajaban con contenidos comunes.

2.1.1 Actividades comunes. Diferentes maneras en que los alumnos se aproximan a un mismo tema

Una de las formas en que las docentes trataban con sus alumnos un tema común era por medio de una actividad dirigida a todo el grupo, sin hacer alguna distinción particular con los grados. Esta manera de tratar los contenidos curriculares es analizada en los estudios de Mason y Burns (1996), Mercado (1997) y SEP (2006a) donde se identifica que maestros de escuela multigrado, a veces, desarrollan actividades comunes en las que no se distinguen tareas específicas para cada uno de los grados.

En el caso de la maestra Alba, generalmente, trataba los contenidos comunes a través de lo que ella llamaba “actividades introductorias” donde, como ya describí en el capítulo anterior, los alumnos de los diferentes grados realizaban la misma tarea de enseñanza sin llegar a diferenciar los aspectos a profundizar con cada grado. No obstante, era frecuente observar que los alumnos de 5° y 6° mostraban un mayor dominio con respecto a los niños de 4°, lo cual es expuesto, de forma general, en algunas partes del primer capítulo.⁸⁶

Esto se muestra en el siguiente fragmento de clase donde se revisaron dos temas de Español: “resumen del contenido de un texto en forma oral” y “las partes de una oración, sujeto y predicado”, en este último, la maestra Alba puso un mayor énfasis en “el sujeto”.

⁸⁵ Este material fue publicado dentro de la propuesta para escuelas multigrado de Programas Compensatorios, el cual como ya enuncié se desarrolló a principios de los años noventa.

⁸⁶ Véase Capítulo I, apartado 3.2. Trabajo por equipos.

En la primera parte del fragmento describo sólo las intervenciones de Yazmín (4º) y Daniel (5º) pues considero que estos dos alumnos ejemplifican las diferencias que generalmente se llegaban a presentar entre los trabajos de los niños de 4º con los niños de 5º y 6º.

La maestra toma varios cuentos de la Biblioteca del Aula, reparte un libro a cada niño. Primero les pide a sus alumnos que lean su texto y después que escriban en su cuaderno “de forma general, a manera de resumen, de qué se trató su cuento”.

Cuando la mayoría de los alumnos terminan de escribir su resumen, la maestra le indica a cada uno que lea su escrito “en voz alta”.

A continuación describo las participaciones de Yazmín /4º/ y Daniel /5º/

Daniel /lee su resumen sobre el cuento “El cordoncito”/: “ Un día un niño, Pepe, que andaba por la playa y de repente se encontró un cordoncito de cincuenta centímetros de largo y luego empezó a jugar con el cordoncito. Y luego llegó Matilde con su bolsa de corcholatas, 42 corcholatas, y quiso hacer un cambio, le dio sus corcholatas por el cordoncito. Al final, cuando llegó a su casa Pepe y metió en una caja de cartón sus corcholatas, se encontró un trompo que no tenía cuerda y pensó en su cordoncito”.

Yazmín / lee su resumen del cuento “Cosas que pasan”/: “Una niña decía: si tuviera el cabello largo sería hermosa, si fuera más alta sería bonita y un genio le da un conejo a la niña”.

Al terminar de leer todos los niños su resumen, la maestra les pide que le digan el nombre de los diferentes personajes de los cuentos.

Aos: “- Señor-, -perro-, -Daniel-, -Adán-, -Paquito-, -perrito-, -Juana-, -Genaro-, -Jesús-, -luna-, -Pepe- el sol-, -el viento-, -el muro-, -la niña -, -el agua-, -los charales-, -los pescados-“. Al mismo tiempo varios niños nombran los personajes de los cuentos y la maestra los va escribiendo en el pizarrón.

Ma: “En nuestro cuaderno vamos a elegir seis de [estos personajes] que van a ser nuestros sujetos de las oraciones que vamos a escribir. Vamos a escribir en total seis oraciones y me van a encerrar (enfatisa) el sujeto, ya saben que el sujeto hace referencia a...?”

Aos: “¿Quién?”

Valentina /4º/: “No podemos repetir el sujeto?”

Ma : “No pueden repetir el sujeto ni tampoco me pueden repetir el verbo como Pepe come pecas y luego ponen Matilde come pan, come, come?”

Aos: “ ¡No!”

Sonia /6º/: “Puedo usar él en el sujeto”

Ma: “él, pronombre personal? /la alumna asiente la cabeza en sentido afirmativo/, si quieres (úsalo)”

Cada niño en su cuaderno escribe las oraciones (OCMA02 23/02/07).

En este fragmento de clase la maestra desarrolló tres tareas articuladas entre sí: la lectura de un cuento, el resumen escrito de la trama del texto y la conformación de oraciones con sujetos tomados de los personajes de esos cuentos. Estas actividades fueron las mismas para todos los alumnos sin que la profesora señalara diferentes niveles de profundidad por ciclo o grado en el tratamiento del contenido de enseñanza.

En la PEM 2005, el tema: “resumir el contenido de un texto de forma escrita” se propone para los tres grados, 4º, 5º y 6º, sólo que para el tercer ciclo (5º y 6º) se indica que el resumen puede escribirse mediante mapas conceptuales (SEP, 2005: 215).

Con respecto al “sujeto”, que fue el elemento en que se centró la actividad desarrollada por la maestra Alba; dentro de las adaptaciones curriculares presentadas en esta propuesta, tanto en el segundo ciclo (3º y 4º) como en el tercer ciclo (5º y 6º) se plantea la revisión del “sujeto explícito e implícito o tácito” (*Ibid:* 226), por lo que en el enunciado del contenido no se especifica el nivel de profundidad para cada ciclo o grado. Situación que se presenta en varias partes de la PEM 2005.

Sin embargo, este material sugiere a los maestros el diseño de actividades diferenciadas donde se cuide “el nivel de dificultad para cada ciclo o grado” (*Ibid:*86) para lo cual propone que las tareas de enseñanza ideadas por los maestros tomen como referencia las lecciones de los LTG de cada grado donde se exponen los temas comunes, indicados en el apartado de “Adaptaciones curriculares” de esta propuesta.

De acuerdo con lo anterior, cuando Alba trató temas comunes como: el “resumen de un texto de forma escrita” y “las partes de la oración” con sus alumnos mediante una misma actividad, desde el planteamiento de la PEM 2005, la maestra presentó los contenidos sin diferenciar los niveles de profundidad con cada grado.

No obstante, alrededor de la misma actividad, se presentaron diferencias en los niveles de avance entre estudiantes de distintos grados. Yazmín (4º) escribió una serie de ideas las cuales no permiten apreciar claramente la trama del cuento pues parecieran ser sucesos aparentemente aislados como el que “(una niña dijera:) sí fuera más alta sería bonita y un genio le da un conejo a la niña”. En el caso de Daniel (5º) leyó un escrito un poco más elaborado en el cual se identifica la secuencia de una serie de situaciones, de forma general se aprecia un inicio, desarrollo y desenlace por medio de expresiones como: “ Un día un niño andaba por la playa” y se encontró un cordoncito”, “Y luego llegó Matilde” con quien el niño cambió el cordoncito por unas corcholatas, “Al final” cuando el niño llegó a su casa encontró un trompo y “pensó en su cordoncito”.

En otro momento, cuando Alba pidió que formaran oraciones tomando a los personajes de los cuentos como sujetos de los enunciados, Sonia (6º) incorporó a esta actividad otro elemento al plantear la pregunta si podía “usar él”, por lo que al parecer esta niña estableció una relación entre un pronombre personal y su posible función como sujeto de una oración.

De hecho, el pronombre personal sería un elemento importante que esta alumna y los niños de 5º tratarían en las lecciones de sus LTG de Español, que en un segundo momento de la

clase, la maestra les asignó al tratar un tema común por medio de actividades diferenciadas según el grado. Esto se analiza más adelante.⁸⁷

Por su parte, Alba dejó que Sonia eligiera utilizar estos dos elementos lingüísticos: los sustantivos, tomados de los cuentos revisados, y el pronombre personal sugerido por la alumna, como parte del sujeto de un enunciado. De esta manera, la maestra permitió que Sonia incorporara un nuevo elemento a la actividad y estableciera otro tipo de reflexión con respecto al lenguaje.

Así, alrededor de los temas comunes antes enunciados se presentaron diferentes niveles de avance de los alumnos según el grado, aún cuando la maestra no haya propuesto actividades distintas por ciclo o grado. En general, los alumnos de 5° y 6° mostraron un mayor dominio de los temas que los niños de 4°.

Con lo anterior no quiero decir que el grado de pertenencia *per se* es un factor determinante para que se presenten niveles de pericia heterogéneos, pero sí considero tener elementos empíricos para mostrar que en el caso del grupo de la maestra Alba, generalmente, los alumnos de grados superiores tenían una mayor avance en el desarrollo de las actividades de enseñanza. Además de que los niños de los diferentes grados no necesariamente se llegaban a retrasar al abordar, en algún momento de la clase, una misma actividad.

Igualmente, tampoco pretendo refutar, como señalan varios trabajos nacionales e internacionales sobre la enseñanza con grupos multigrado, la pertinencia pedagógica de tratar un mismo tema por medio de actividades con distintos niveles de profundidad de acuerdo al grado o ciclo (Brunswic y Valérien, 2004; Ezpeleta y Weiss, 2002; Fuenlabrada y Weiss, 1997; Fuenlabrada y Taboada, 1997; Little, 1995, 2005; Pridmore, 2007, entre otros).

Por otra parte, en los cuadernos de los alumnos, no sólo Sonia (6°) había usado el pronombre “él” para la conformación de una oración, sino también Genaro (4°) incorporó dicho elemento al escribir: El jugo de noche. Aunque este enunciado no traía acentos en el pronombre ni en el verbo, cuando la maestra revisó el cuaderno, él leyó la oración como: “Él jugó de noche”. A manera de observación, la profesora anotó los acentos correspondientes en la oración de este alumno.

Muy posiblemente, en esta oración, Genaro tomó la idea de su compañera Sonia, lo cual permite apreciar cómo la interacción entre los alumnos de los diferentes grados y niveles de avance posibilitan un espacio de retroalimentación en donde los niños son interpelados por sus pares.

⁸⁷ En el apartado 2.1.3. Actividades diferenciadas por grado a partir del uso del LTG.

En este sentido, Cole (1984:12) señala que dentro de una clase, los niños “más capaces” pueden influir en el desarrollo de la actividad de los niños “principiantes” pues ambos son partícipes del conocimiento que se genera en este “sistema de relaciones sociales”.

Por su parte, en el grupo de Camila donde generalmente, al inicio de la clase, la maestra trataba temas comunes de Español con todos sus alumnos (1º, 2º y 3º) sin diferenciar tareas según el grado. Esta profesora revisaba una lectura del LTG de Español. Lecturas y después realizaba con todo el grupo alguna actividad propuesta en el LTG de Español. Actividades que se relacionaban con el texto leído. Como ya comenté en el primer capítulo, estos LTG eran de 1º o 2º debido a que todo el grupo y especialmente los alumnos de 3º se encontraban en el proceso de adquisición de la lectura y escritura. De esta manera, las actividades sugeridas en dichos materiales correspondían a los niveles de avance de sus alumnos con respecto a la lengua escrita.

En una ocasión, la maestra Camila comentó que esa semana habían leído un cuento a partir del cual “todos hicieron el (mismo) trabajo”: trataron los temas de la carta y el instructivo en dos actividades de las cinco que se proponen en la lección 27 “La tierra de arena” del LTG de Español Actividades de primer grado (pp. 157-161) (Ver anexo 6).

Al revisar la lección del LTG y la PEM 2005, identifiqué que la profesora seleccionó actividades donde se presentaban estos temas comunes (la carta y el instructivo) para los grados que atendía, incluso estos contenidos se revisan a lo largo de la primaria (SEP, 2005:222 y 224).

Según Camila, en la primera actividad revisaron el contenido del instructivo. Dijo que José (2º) y ella leyeron una serie de instrucciones las cuales siguieron todos los alumnos para hacer, de manera individual, un paisaje con pegamento y un poco de arena que llevó la maestra.

En la segunda actividad, la profesora relató que cada alumno realizó una carta dirigida a un familiar o un amigo:

(Yo) sólo puse en el pizarrón las partes de la carta: lugar y fecha, destinatario, mensaje, despedida y firma. Cada niño escribió lo que pudo. Los niños que ya leen me escribieron un poco más como (por ejemplo) Rubén /2º/ y Juan /1º/. Los demás que todavía no escriben, hicieron algunas letras y dibujos. Ana /1º/ aunque sea copió su nombre (e) hizo un dibujo para su mamá. La lección es de primer (grado) pero la carta la ven los tres (grados) (EMA 12 16/05/07).

En la descripción anterior, uno de los aspectos a destacar es que esta maestra eligió algunas actividades propuestas en la lección del LTG de Español. Actividades, primer grado, donde pudo tratar con el grupo en su conjunto dos temas comunes. Al parecer, esto significa que había una actuación deliberada por parte de la profesora para que sus alumnos de los tres grados

convergeran alrededor de un mismo contenido de Español a través del cual pudiera promover la alfabetización inicial con el grupo en su conjunto.

Asimismo, a pesar de que la maestra no realizara de forma explícita una actividad diferenciada por ciclo y grado para tratar los contenidos comunes como la carta, según relata la profesora, cada niño de acuerdo a su nivel de apropiación de la lengua escrita produjo su texto, algunos niños “hicieron letras y dibujos” y otros “escribieron un poco más”.

En el análisis de los ejemplos descritos se ilustra cómo en una misma actividad donde se presentan temas comunes con un grupo multigrado, los estudiantes desarrollan diferentes niveles de aproximación a un contenido según sus avances.

Ciertamente, en los grupos de las maestras Alba y Camila, el nivel de dominio de un tema no siempre estaba vinculado a que los niños pertenecieran a los primeros o a los últimos grados. Aunque en el caso de la maestra Alba los alumnos de 5° y 6° tendían a mostrar un mayor dominio con respecto al contenido que los niños de 4o.

Al respecto, algunos autores consideran que la idea de una enseñanza centrada completamente en el desarrollo de diferentes actividades según el grado o la edad, no siempre asegura los avances que los niños puedan tener sobre el aprendizaje. Estos parámetros escolares muchas veces no corresponden a la heterogeneidad de las trayectorias de los alumnos (Gaustan, 1992; Guskey y Lindle, 1997; McIntyre y Kyle, 2002).

Lo anterior no excluye el planteamiento pedagógico de trabajar actividades con distintos grados de exigencia por ciclo, como señalan diversas propuestas educativas para multigrado (Cursos Comunitarios, Programas Compensatorios, el Proyecto Educativo Multigrado, entre otras) y que esta forma de tratar los temas sirva de andamiaje para que los niños desarrollen un mayor dominio o pericia sobre los contenidos de enseñanza, que por sí mismos sería más difícil o tardado que alcanzarán.

En suma, en el caso de las maestras del estudio, donde sus grupos estaban conformados por niños de grados próximos, la organización curricular de contenidos comunes por medio de una actividad conjunta, confluía con el tratamiento de los temas a partir de distintos niveles de gradualidad. De esta forma, al parecer, el tratar de una “misma” manera un contenido no distaba de la idea de un “currículo cíclico”, como lo señala la propuesta de Cursos Comunitarios de CONAFE donde “temas similares” y conceptos básicos son abordados con los alumnos “varias veces” con el propósito de ampliar su comprensión y competencia en la medida que los niños van cursando la primaria (Rockwell, 1997:17).

2.1.2 Aspectos de un contenido común propios de un ciclo o grado que son extendidos a todo el grupo

La organización de los temas de enseñanza que llevaba a cabo la maestra Alba traspasaba las disposiciones curriculares contenidas en la PEM 2005. De hecho, esta profesora realizaba sus propias adecuaciones a esta propuesta mediante una acción reflexiva.

Como parte de estos ajustes, la maestra consideraba pertinente tratar con todo su grupo aspectos de un contenido común que, según la PEM 2005, correspondían sólo a uno de los grados o ciclos. Esta decisión estaba permeada por sus concepciones particulares sobre la enseñanza en un contexto multigrado e implicaba un saber responder a los intereses e inquietudes de sus alumnos.

Dentro de la clase de la maestra Alba, en las actividades que ella llamaba “introductorias” dirigidas al grupo en su conjunto, frecuentemente, se llegaban a tratar aspectos de un contenido común que según el Plan y programas de estudio así como la PEM2005, son de menor o mayor nivel de dificultad para uno de los grados.

En una ocasión, la maestra revisó con todo el grupo (4º, 5º y 6º grados) los contenidos: “Uso del reloj de manecillas” y la “lectura de las fracciones de un $\frac{1}{2}$ y un $\frac{1}{4}$ de hora”, propios según la PEM 2005 de 4º grado, para lo cual Alba utilizó un reloj de manecillas, que por su tamaño se podía apreciar la hora desde cualquier lugar del salón.

Al principio de la clase, la profesora señaló “a manera de recordatorio” que las marcas “delgadas y pequeñas” del reloj representaban un minuto y que éstas se agrupaban de cinco en cinco hasta sumar 60 minutos, es decir, una hora. También, les dijo a los niños cuáles manecillas indicaban los minutos y cuáles la hora.

Posteriormente, por instrucción de la profesora, fueron pasando al frente del salón distintos niños, quienes debían mover las manecillas del reloj para poner la hora que sus demás compañeros les indicaban.

Todos los niños se involucraron de forma participativa en la actividad. Los alumnos de 4º mostraron una mayor dificultad en el desarrollo del ejercicio, no sólo para utilizar el reloj de manecillas sino también para interpretar expresiones donde se hacía alusión a un cuarto de hora. Por su parte los niños de 5º y 6º fueron quienes en la mayoría de los casos utilizaron expresiones como “cuarto de hora”, “cinco para la (hora)”, “(hora) y media” (OCMA 02 23/02/07).

Al consultar la PEM 2005 (SEP, 2005: 255), encontré que estos contenidos están más enfocados al segundo ciclo (3º y 4º) donde se plantea, entre otras cosas, la lectura de un medio y cuarto de hora y el uso de relojes de manecillas. En el tercer ciclo (5º y 6º) ya no se señala la

lectura del reloj al ponerse mayor énfasis en el establecimiento de relaciones “entre horas, minutos y segundos” de diferentes eventos.

Es así cómo en esta actividad, los alumnos de 5° y 6° vieron un contenido de menor dificultad, respecto a lo que se establece en la PEM 2005.

Otras veces, Alba promovió ejercicios para los tres grados en donde extendió a los niños de 4° contenidos o un nivel de gradualidad de estos temas propio de 5° y 6°, según lo señala el Plan y programas de estudio de primaria y la PEM 2005. Generalmente en estos casos, los alumnos de 4° también manifestaban mayores dificultades para la realización de la actividad.

Un ejemplo que muestra lo antes dicho, se presentó en una clase donde la maestra Alba propuso un ejercicio donde los tres grados debían sacar el promedio, la media y la frecuencia de un listado de números en el pizarrón. Este tema ya había sido tratado anteriormente, pues la profesora les dijo a los niños que “recorda(ran) lo que ya (habían) visto sobre frecuencia, mediana y promedio”, asimismo en los cuadernos de los alumnos había ejercicios muy similares a los planteados en la clase descrita.

Durante el desarrollo de la actividad, Benito, Valentina, Genaro y Yazmín, (4°), de forma individual, se acercaron en más ocasiones que los niños de 5° y 6°, al escritorio de la maestra para pedirle que les explicara el procedimiento que debían seguir para calcular la frecuencia, la mediana y el promedio. Por su parte, la maestra brindó una mayor atención personalizada a los estudiantes de 4° y en ocasiones hizo comentarios más generales dirigiéndose, la mayoría de las veces, a los alumnos de este mismo grado (OCMA05 21/03/07).

De acuerdo con el apartado de “Adaptaciones curriculares” de la PEM 2005, el tema de frecuencia, mediana y promedio se trata en el tercer ciclo (5° y 6°). Tales contenidos se relacionan en 4° con la recolección y organización de “información en tablas y gráficas” (SEP 2005:260). Por ello, según la propuesta de la SEP, en el ejemplo anterior, la maestra extendió contenidos propios de 5° y 6° a los alumnos de 4°.

Sobre la enseñanza de contenidos de menor o mayor nivel de profundidad para alguno de los tres grados, la maestra comentó que esta forma de organizar los temas la realizaba de manera deliberada porque consideraba que al estar en contacto los alumnos de 4° con temas de mayor dificultad y convivir con niños de los otros grados, les permitiría ir “aproximándose” a temas de 5° y 6° pues les presentaba “una pequeña anticipación de lo que ver(ían) en los siguientes años”. En el caso de los alumnos de 5° o 6°, ella expresó que volver a ver un contenido de un grado precedente, les permitía “seguir afirmando” y “repasar los temas vistos” lo cual era una “ayuda para comprender los nuevos contenidos” (EMA11 29/03/07).

Desde el punto de vista de la maestra Alba esta forma de organizar los temas de enseñanza no era una omisión o deficiencia en su trabajo docente sino un acto intencionado que tenía como principal criterio el que los alumnos de los tres grados que atendía se “aproxim(aran)” a temas de grados subsecuentes y “afirm(aran)” los contenidos ya vistos.

En una visión próxima a la anterior, Bustos (2006) y Mason y Burns (1996) también encontraron en sus estudios en escuelas multigrado de España y de Estados Unidos, que algunos maestros consideraban como ventaja el que grados inferiores estuvieran en contacto con contenidos de aprendizaje de grados superiores y viceversa. Al respecto, según Bustos (*Ibid*:363) varios docentes expresaron que mientras los alumnos mayores repasan o “refuerzan” el contenido, los niños pequeños se van “enganchando” en el tema.

Para Bustos (*Ibid*: 363) esta manera en que los docentes tratan los temas trae como resultado que los alumnos estén continuamente “en una relación de bajada y subida de niveles de conocimiento” en el discurrir de la actividad lo cual genera un “aprendizaje contagiado”. En una perspectiva similar, la teoría de la cognición distribuida señala que la circulación del conocimiento se presenta en sujetos con diferentes niveles de experiencia alrededor de una misma actividad (Cole y Egeström, 1997). En las prácticas de enseñanza de maestros en contextos multigrado, muchas veces, esta manera de organizar los contenidos coexiste con un trabajo diferenciado por ciclo o nivel, como lo exponen los estudios de Ezpeleta y Weiss (2002), Mercado (1997), Pridmore (2007), entre otros.

Por otra parte, en el trabajo docente de Alba los intereses de los alumnos eran otro aspecto que influía en la decisión de tratar contenidos comunes con su grupo a partir de niveles de graduación que no correspondían, según la PEM 2005, a alguno de los grados.

Asimismo, también identifiqué que este tipo de organización curricular de la profesora respondía a lo que Mercado (2002:106) llama “preocupaciones docentes”, entendiéndose éstas a los temas recurrentes “que se remiten a cuestiones de enseñanza en relación con los niños”.

Dicha situación se aprecia particularmente en una clase en donde la profesora trató con todo el grupo el tema de la sexualidad humana. Al respecto en el apartado de “Adaptaciones curriculares” de la PEM 2005 así como en el Plan y programas de estudios de primaria, el tema de la sexualidad humana referente a las diferencias entre los aparatos reproductores masculino y femenino o los cambios en la adolescencia se revisan hasta 5º y 6. En 4º únicamente se tratan las diferencias biológicas entre sexos, hembra y macho, de las especies animales en general.⁸⁸

A continuación muestro parte del fragmento de la clase:

⁸⁸ Aunque en otro apartado de la PEM 2005 se reconoce la posibilidad de tratar temas de acuerdo a los intereses de los alumnos, como la sexualidad humana “con niños de diez años en adelante”, aunque estos contenidos puedan no corresponder a su grado (SEP, 2005: 32).

La maestra proyectó a todo el grupo un video titulado “El milagro de nuestro sexo. Mi Primera Biblioteca de Iniciación Sexual y Afectiva” en el cual a través de dibujos animados se trató el tema de la sexualidad humana, específicamente: los órganos reproductores del hombre y la mujer, los cambios físicos que se presentan en la pubertad, las relaciones sexuales y los métodos anticonceptivos. Todos los niños observaron (atentos) el video, en ocasiones se sonrojaban y emitían risas al parecer nerviosas.

Posteriormente la profesora abrió una ronda de comentarios a partir de la pregunta: “¿de qué habló la película?”

Genaro /4º/: “De que tenemos los niños un, una parte /se muestra un poco nervioso/”

Ma: “genitales? /Genaro asienta la cabeza en sentido afirmativo/, o lo que de forma científica, se llama pene”

Genaro /4º/: “que tiene unas semillitas”

Ma: “¿Cómo se llaman esas semillitas?”

Benito /4º/: “espama?, espermatozoides?”

Ma: “¿Y qué tenemos las mujeres, que nos diferencia de los hombres?”

Yazmín /4º/: “Un vasito?, no... ¡ ovario!”

Ma: “La vez pasada un compañerito de ustedes me preguntó que ¿por qué le sale sangre a las muchachas y señoras?, el video nos dice que a esto le llamamos menstruación y es por nuestro ciclo de ovulación. ¿A qué edad empieza (la menstruación)?”

Sonia /6º/: “Como por los diez y catorce (años)”

Benito /4º/: “No, como por los diez y quince (años)”

Ma: “La menstruación quiere decir que ya podemos ser mamás, pero ¿una niña de diez o doce años /edades en que oscilaban sus alumnas/ está preparada para ser mamá?, para mantener a un bebé, cuidarlo, darle comida, un lugar donde vivir, salud y educación?”

Aos: “- ¡ Nooo!-, - no tiene dinero-”

La maestra Alba continuó tratando otras preguntas que en una clase anterior dos niños de 4º le habían hecho: ¿por qué no se casan hombres con hombres?, ¿por qué le salen vellos a los hombres en *su parte*? /énfasis hecho por la maestra/” (OCMA06 22/03/07).

Durante la proyección del video, el grupo se mostró atento e interesado a las imágenes y la información presentada, pero al tratar la sexualidad humana la cual culturalmente es considerada un tema que encierra una serie de tabús y prejuicios, los niños constantemente manifestaron pena y nerviosismo. No obstante, en la ronda de los comentarios, los alumnos, especialmente de 4º, participaron sobre varios aspectos que se expusieron en el video.

Aunado a lo anterior, la maestra organizó parte de la conversación grupal a partir de retomar algunas preguntas que niños de 4º le habían manifestado en una clase previa, como “¿por qué le sale sangre a las muchachas y señoras?”, “¿por qué no se casan hombres con hombres?” y “¿por qué le salen vellos a los hombres en *su parte*?”.

En este sentido, Alba expresó que creyó conveniente trabajar sobre el contenido de la sexualidad humana con todo el grupo “aunque (este tema) pertenece a 5º y 6º” porque “los niños tienen muchas dudas, tienen la curiosidad, especialmente Benito (4º); ellos platican con sus hermanos o amigos sobre sexualidad pero les dicen cosas que no son, entonces hay que

informarles sin morbo”. La docente valoró que de acuerdo a las inquietudes de sus estudiantes, particularmente las expresadas por los niños de 4º, era insuficiente el sólo revisar con este grado las diferencias entre un animal macho y una hembra, por este motivo ella decidió tratar con todo el grupo este tema. Incluso, Alba señaló que dicho contenido también debía tratarse con los niños del grupo de Camila, integrado por alumnos de 1º, 2º y 3º, pues había observado que varios estudiantes manifestaban su inquietud sobre este tema.

Por otro lado, la maestra expresó en entrevista una fuerte “preocupación de tocar (este tema) por experiencias pasadas” pues anteriormente en otra escuela donde atendió sexto grado, dos de sus estudiantes quedaron embarazadas y ya no concluyeron la primaria.

Además, Alba señaló que en su grupo actual, las niñas y los “mismos niños” de 5º y 6º se encontraban “expuestos a un embarazo” porque estaban “entrando a la adolescencia” y en el inicio del periodo de fertilidad.

Estas inquietudes de Alba por brindar a sus alumnos información sobre el tema para prevenir posibles embarazos se hizo presente no sólo en la decisión de proyectar el video sino también en la conversación que ella entabló con su grupo.

Al respecto, en el fragmento de clase, en un primer momento la profesora explicó que la menstruación se presenta en las mujeres por su “ciclo de ovulación” y esto significa que ellas “ya (pueden) ser mamás”. En un segundo momento, Alba les preguntó a los niños a qué edad se presenta la menstruación a lo que Sonia (6º) y Benito (4º) contestaron que entre los diez y quince años. Frente a esta respuesta la maestra les planteó al grupo: si “¿una niña de diez o doce años está preparada para ser mamá?” y enunció parte de las responsabilidades que ello implica. De esta manera, Alba buscó problematizar con sus alumnos mediante una situación hipotética, el embarazo en niños de su edad, quienes en su mayoría se encuentran en la transición de la infancia y la adolescencia.

Asimismo, la profesora consiguió por su cuenta el video que proyectó, por medio de su hermana que era maestra de preescolar. Esta acción era parte de la previsión de su trabajo en el aula, es decir, de una búsqueda permanente de la maestra por obtener materiales y recursos educativos que respondieran a las necesidades de enseñanza y a sus preocupaciones docentes. Hecho que además está imbricado en un proceso de circulación de recursos y saberes docentes que tiene lugar en las redes sociales que se entretajan entre los profesores, muchas veces, también ligadas por una relación de parentesco (Talavera, 1992). Aspecto que se expone en el tercer apartado del presente capítulo.

En el análisis del ejemplo descrito, se destaca que la maestra hizo su propia adaptación curricular de los contenidos del programa de estudios de Ciencias Naturales de los diferentes

grados que atendía, al extender el tema de la sexualidad humana, propio del tercer ciclo, con sus alumnos de 4° para tratar este contenido con todo su grupo. Esta decisión fue motivada por las características, demandas e intereses que ella percibía en sus alumnos, así como por sus preocupaciones que, en parte, eran producto del carácter histórico de su quehacer docente, al hacerse presente inquietudes y problemáticas que la profesora enfrentó en experiencias pasadas de enseñanza.

Varios estudios en contexto multigrado y unigrado señalan que los maestros tienen como una de sus prioridades responder a las necesidades de sus alumnos al seleccionar y presentar los contenidos de enseñanza en clase (Bryan y McLaughlin, 2005; Drake y Gamoram, 2006; Hargreave, et al, 1996 y Mercado 1991, 2002). A diferencia de los planteamientos de Veenman quien plantea que los profesores en escuelas multigrado deciden tratar temas comunes aunque no correspondan a alguno de los grados para responder, únicamente, a las exigencias de cubrir un currículo extenso (Veenman citado por Mulryan-Kyne, 2005:26).

En suma, en el tratamiento que esta docente hacía de los contenidos comunes extendía niveles de profundidad propios, según lo indica la PEM 2005, de algún grado o ciclo a otros grados. Para Alba este tipo de organización curricular subyacía en saber “aproximar” a sus alumnos a nuevos temas de grados subsecuentes y de “afirmar” con los estudiantes los contenidos que ya habían sido tratados en grados antecesores.

Además, en la selección de estos contenidos la maestra tenía como principales referentes a los intereses que ella identificaba en sus alumnos y a aquellos elementos que consideraba centrales para la formación de sus estudiantes producto, entre otras cosas, de sus experiencias docentes pasadas.

En este proceso, la maestra se apoyaba en las adecuaciones curriculares de la PEM 2005 pero a la vez, desde los aspectos antes señalados, ella la modificaba, adaptándola a sus condiciones y concepciones de enseñanza.

Cabe tener presente que estas formas de tratar un contenido común, confluía con un trabajo diferenciado. Alba alternaba las actividades comunes con la realización de diferentes tareas mediante las cuales, como se describe en un siguiente subapartado, presentaba un mismo contenido curricular pero con distintos niveles de profundidad según el grado. Asimismo, Camila llevaba a cabo distintas actividades según los niveles de avance, particularmente, en la lengua escrita con cada subgrupo de alumnos.

2.1.3 Actividades diferenciadas por grado a partir del uso del libro de texto gratuito

En el tratamiento de temas comunes, la maestra Alba también buscaba responder a los distintos niveles de gradualidad prescritos para los contenidos de cada grado, en la PEM 2005. Ello significaba una tarea compleja donde la profesora desplegaba un saber diferenciar las expectativas de trabajo con sus alumnos, según el grado de pertenencia.

Así, Alba trataba un contenido común con su grupo por medio de actividades diferenciadas por grado cuando trabajaba las lecciones del LTG y esto lo hacía al terminar lo que ella llamaba las “actividades introductorias”. Con respecto a este momento de la clase, la profesora decía que los niños “ya aterrizaban en su grado” y veían “temas específicos del libro”.

En la selección de las lecciones de cada grado, la maestra se apoyaba en el manual de la PEM 2005, donde además de señalar los contenidos comunes se indican las lecciones del LTG en las cuales se tratan dichos temas.

Para describir lo anterior, presento un fragmento de clase el cual tiene como antecedente las actividades analizadas al inicio de este capítulo⁸⁹, donde la maestra Alba revisó con su grupo los temas de Español: “resumen del contenido de un texto en forma escrita” y “las partes de una oración, sujeto y predicado”. Ya en el trabajo con el LTG de Español. Actividades, los alumnos profundizaron en este segundo contenido, de manera especial, en el “sujeto explícito e implícito”.

Dentro del registro de observación, los acontecimientos que a continuación describo tienen otro orden y muchos de ellos están interconectados entre sí, pero con el propósito de hacer el fragmento legible y ahondar en la manera en que la maestra Alba revisaba un mismo contenido con diferentes niveles de gradualidad, presento parte de lo sucedido en cada grado.

En un primer momento, la maestra brindó indicaciones generales a los alumnos, al asignarle a cada grado las actividades del LTG a realizar.

Los niños de 4º resolvieron un ejercicio de la lección 7 “Mi familia y la Bella Durmiente” (p.74). En este apartado se presentan dos columnas: en una de ellas tiene como encabezado “Personajes” y abajo, en forma de lista, está “José”, “Mamá de María” y “Lola”, en la otra columna contiene una lista de adjetivos calificativos (“tranquila”, “juguetón”, “imaginativo”, etc.).

Originalmente en la lección se pide que los alumnos después de leer un cuento (en el libro de Español. Lecturas correspondiente a esta misma lección), identifiquen las características de esos tres personajes del texto relacionando las dos columnas.(Ver anexo 7a). La maestra hizo

⁸⁹ Véase subapartado 2.1.1 Actividades comunes. Diferentes maneras en que los alumnos se aproximan a un mismo tema.

una adaptación a la actividad propuesta en el libro y les pidió a los niños que formaran varias oraciones a partir de las palabras que contenían las dos columnas.

Benito /4º/ lee las dos columnas y empieza a combinar las palabras: “José tranquila”, José respetuosa”, “José jugueteón”. Voltea hacia la maestra, quien se encuentra explicándole a Daniel y Juana /Aos. de 5º/ la actividad que les asignó, y le pregunta: “Maestra, si pongo José jugueteón?”

Ma: “¿Qué le falta para que se haga una oración?”. Benito observa a la maestra sin decir nada.

Daniel /5º/: “ El verbo es”

Benito: “Maestra, José es jugueteón? /Relee parte de las columnas del LTG/ José es hogareña?”.

Ma: “Cuarto año les recuerdo que hay que leer, por favor, cómo queda nuestra relación que estamos haciendo. Cuiden que el masculino vaya con el masculino y el femenino con el femenino. Varios de ustedes han tenido problemas con la coherencia de las oraciones”.

Por su parte, los niños de 5º contestaron dos incisos de la lección 28 “La prima insoportable. ¡Echa a volar tu imaginación!” (p.176). Esta parte de la lección trata por un lado, los diferentes lugares (al principio, en medio o al final) donde se puede encontrar el sujeto dentro de una oración. Por otro lado, se presenta la sustitución del sujeto explícito de una oración por pronombres.

En el primer inciso se pide al alumno que subraye el sujeto y encierre en un círculo el verbo de un conjunto de oraciones. En el segundo inciso se le indica al alumno que escriba en su cuaderno las oraciones pero sustituyendo el sujeto de cada enunciado por el pronombre personal que le corresponda (Véase anexo 7b).

Juana y Daniel / 5º/ leen en voz alta las instrucciones del segundo inciso. Al terminar de leer, estos alumnos con su libro en la mano se acercan a la maestra para pedirle que les explique el ejercicio.

La maestra toma un LTG de 5º y dice: “Lean la acción, aquí van a sustituir el sujeto, por pronombres personales, ya saben qué son los pronombres personales?”

Daniel: “Yo, tú, él”.

Juana: “- nosotros, ustedes-”

Ma: “Nada más fíjense cómo está escrito”

Daniel y Juana: empiezan a leer en voz alta la primera oración: “El hombre caimán atravesó el río”

Ma: “¿quién?, ¿quién?”

Daniel: “Yo atravesó el río, tú atravesó el río, él atravesó el río. ¡Él atravesó el río!”.

La alumna de 6º trabajó con un apartado de la lección 10 “La lente maravillosa” (p. 127). En este inciso se enlistan un conjunto de oraciones que tienen un sujeto implícito⁹⁰, el alumno debe identificar el sujeto y escribir el pronombre personal que le corresponda a cada enunciado (Ver anexo 7c).

Sonia lee la oración: “Vean al tigre”. Empieza a combinar, en voz baja, el enunciado con los diferentes pronombres, al terminar dice en voz alta “Ellos vean al tigre /sonríe/, “¡Ellos vean

⁹⁰ Cabe recordar que por sujeto implícito se entiende a aquella persona gramatical que se infiere al analizar el verbo de una oración, ej. Cortamos flores del jardín, en este caso el sujeto es: nosotros.

al tigre!”. La maestra quien se encuentra en su escritorio revisando los enunciados de Valentina y Yazmín (4°), voltea a ver a Sonia.

Ma: “ Ellos vean al tigre?, Ellos vean al tigre?, si yo junto a todos ustedes les digo Ellos vean al tigre?”. La maestra continuó revisando el trabajo de Valentina y Yazmín, a estas alumnas les indicó que pusieran atención en el género de los sustantivos y adjetivos que conformaban sus oraciones.

Sonia en voz alta dijo: “Nosotros vean al tigre (sonríe). Todos vean al tigre, Ustedes vean al tigre. Es ¡todos vean al tigre! (enfatisa)”.

Ma: “¿Todos es pronombre personal?”. Sonia sonríe (...) y mueve su cabeza de un lado a otro (en sentido negativo).

Al final esta alumna identificó el pronombre que le correspondía a la oración descrita (OCMA02 23/02/07).

Como se puede observar en el ejemplo, durante la realización de estas actividades diferenciadas por grado, a través de las lecciones del LTG, todos los alumnos trataron aspectos de “las partes de una oración: sujeto y predicado” y “sujeto explícito e implícito” pero cada grado revisó los contenidos en distintos niveles de profundidad.

Los alumnos de 4° formaron oraciones de un listado de nombres propios y adjetivos calificativos, empleando el verbo “ser”, para lo cual los niños tuvieron que poner atención en el género y número de dichos elementos.

Los niños de 5° identificaron la ubicación del sujeto dentro de un conjunto de oraciones para posteriormente sustituirlo por algún pronombre personal. La alumna de 6° debía reconocer cuál era el sujeto de una serie de enunciados que no traían explicitada la persona gramatical. En particular, los ejercicios realizados por los estudiantes de 5° parecen ser antecedentes al tema: sujeto implícito, que la alumna de sexto grado trató. De hecho, en general, en el currículo había una mayor similitud en los aspectos que trataban 5° y 6° al agruparse como un tercer ciclo, a diferencia de 4° grado que propiamente pertenece al segundo ciclo.

Asimismo, en el fragmento de clase se aprecia cómo en estas actividades hay elementos articuladores pues en las lecciones de los tres grados se enfatiza la construcción de oraciones a partir de la coherencia de género, número y tiempos verbales entre los elementos que constituyen el sujeto y el predicado.

En el desarrollo de las actividades descritas, al inicio, la maestra brindó indicaciones generales a los alumnos para enunciar a grandes rasgos en qué consistían los ejercicios y qué contenidos iban a tratar cada uno de los grados. Posteriormente, en el desarrollo de la actividad, la profesora atendió de forma simultánea las particularidades de los contenidos de cada grado alrededor del tema común.

De esta manera durante la clase, la profesora profundizó en las explicaciones de los ejercicios de forma individual y en el momento que lo consideraba pertinente, dio indicaciones dirigiéndose a todos los alumnos de algún grado.

Así, cuando Benito (4º) le preguntó a la profesora si era posible decir "José es hogareña?", la maestra Alba "les (recordó)" a todos los alumnos de 4o grado que debían tener cuidado en la coherencia de género y número de las partes de sus oraciones, debido a que ella ya había revisado los enunciados de otros niños del mismo grado donde no correspondía el género con el número. En otras clases también se presentó esta dificultad en los escritos de varios niños de este grado.

En este sentido, la acción de la profesora por brindar aclaraciones o explicaciones dirigidas a los niños del mismo grado era un recurso docente que se basaban en la identificación previa de algunas dificultades comunes o coincidentes presentes en varios niños con respecto al contenido.

Alba alternó su intervención con los tres grados para aclarar dudas y revisar los trabajos de los alumnos. Constantemente, mientras atendía a los niños de un grado, se encontraba atenta a la manera en que los estudiantes de otros grados desarrollaban sus actividades, lo cual implicaba por parte de la docente un saber tratar de manera simultánea diferentes niveles de profundidad de un tema común y las dificultades que expresaban los niños al respecto.

Esto se aprecia en el ejemplo anterior, particularmente, cuando Alba al revisar el trabajo de Valentina y Yazmín (4º), escuchó a Sonia (6º) decir en voz alta: "Ellos vean al tigre". En seguida, la maestra le preguntó a Sonia "Ellos vean al tigre? (...) si yo junto a todos ustedes les digo: Ellos vean al tigre?" con la intención de que la alumna reflexionara en el enunciado que había construido.

Mientras la maestra les explicaba a Valentina y a Yazmín que pusieran atención en el género de los sustantivos y adjetivos calificativos que integraban sus oraciones, Sonia empezó a combinar en voz alta distintos pronombres personales y otro tipo de palabras para identificar el sujeto de su oración, de esta manera llegó a conformar el enunciado: "¡Todos vean al tigre!". Ante la respuesta de la estudiante, Alba dirigió de nueva cuenta su atención a Sonia para preguntarle si "todos ¿es pronombre personal?" con el propósito de que la estudiante identificara el pronombre que le correspondía a la oración, como lo señalaba la lección del LTG, cuestión que finalmente Sonia logró.

Este saber orquestar diferentes aspectos de un tema común es también enunciado por Hargreaves, et al (1996) quien analiza en su estudio, junto con otros autores, que el docente al seleccionar y tratar los temas de enseñanza de grados distintos tiene que manejar, al mismo tiempo, las particularidades de los contenidos en sí, además de los elementos didácticos necesarios para la enseñanza de estos temas.

Otro aspecto a destacar en el ejemplo anterior, es que Alba eligió las dos lecciones que asignó a los alumnos de 5° y 6° de un abanico de lecciones que propone la PEM 2005 para tratar el tema común “Conocimiento de las partes de la oración: sujeto y predicado”. Asimismo, ella seleccionó los incisos y apartados de cada una de estos ejercicios que revisó con sus estudiantes. Con los niños de 4°, esta profesora planteó una lección distinta a la sugerida en la propuesta de la SEP.

Al respecto, en varias ocasiones la maestra expresó que cambiaba las lecciones o los apartados que indicaba la PEM 2005 cuando éstas “no (le) convencían”, por otras que a su parecer “se relaciona(ran) más con el tema”. De igual manera, como se documenta en el subapartado anterior, la maestra hacía una revisión y análisis de este manual, del cual seleccionaba lo que ella consideraba le era pertinente para ser tratado con su grupo y modificaba aquellos aspectos que a su parecer no respondían del todo al contenido en sí y a las necesidades de enseñanza de sus alumnos. Aspecto que analizo en el último apartado de este capítulo.

Además, en el ejemplo anterior, si bien los alumnos de cada grado realizaron diferentes actividades y revisaron aspectos particulares con respecto a un mismo tema, esto no impidió que interactuaran con los contenidos y ejercicios de sus compañeros de otros grados. En ocasiones, la intervención de algún alumno en el trabajo de otro niño era para indicarle de una manera prescriptiva la respuesta “correcta” a su compañero. En el fragmento descrito, esto se aprecia cuando al preguntarle la maestra a Benito (4°) qué le faltaba al enunciado “José juguetón” para que fuera oración, Daniel (5°) señaló que el verbo ser.

No obstante, en otras clases también identifiqué que los alumnos se apoyaban unos a otros en el desarrollo de las actividades escolares, sin indicarse las respuestas o el procedimiento que debían seguir para resolver el ejercicio de su grado correspondiente.

2.2 El tratamiento de contenidos no comunes

En el proceso de organización de aquellos temas que al parecer no eran compartidos por los tres grados que atendía la maestra Alba, ella ideaba actividades que le permitieran tratar de forma conjunta tales contenidos.

La manera en que Alba presentaba los contenidos curriculares estaba vinculada con el saber promover un trabajo conjunto con sus alumnos, el cual se describe en el capítulo anterior como el despliegue de diversos recursos que le permitían a la maestra articular los requerimientos de enseñanza de cada grado.

Como ya mencioné, gran parte de las adecuaciones curriculares de la PEM 2005 plantean contenidos comunes para los tres ciclos dentro de cada asignatura; sin embargo, también indican que en ocasiones “no hay tema común”, al ser algunos contenidos exclusivos para ciertos ciclos o grados (SEP, 2005:276). A este tipo de temas les llamo “contenidos no comunes”.

En todas las clases de Alba observadas, ella trabajó con contenidos comunes para todo el grupo, aunque frecuentemente los aspectos tratados en estos temas correspondían, según la PEM 2005, al nivel de exigencia de alguno de los grados.

No obstante, la maestra opinó que aunque “casi todos los contenidos se relacionan, hay unos que no se asocian” como los temas de Historia pues “mientras cuarto y sexto (grado) ven historia de México, en quinto grado se ve la edad media, Grecia y Roma /refiriéndose a historia universal/”. Frente a estos casos donde “no (había) tema comparativo”, Alba desarrollaba “una actividad combinada” (EMA12 16/05/07).

Cuando esta docente ejemplificó a qué se refería con “actividad combinada” relató que en una ocasión donde tenía que revisar con la alumna de 6° el sistema inglés de medición, el cual sólo se ve en este grado, buscó “combinar” este tema con el sistema métrico decimal que revisó con sus estudiantes de 5° y 6°. ⁹¹

La profesora describió que sacó a todo el grupo a medir una parte de la carretera que llega al pueblo donde se encuentra la escuela; con el apoyo de una cinta métrica de 30 metros los alumnos midieron desde lo que se conoce como “el crucero” hasta la entrada del poblado.

Alba explicó que mientras varios niños sostenían la cinta, algunos marcaban los fragmentos medidos y otros registraban en su cuaderno las medidas. Al final entre todos hicieron el conteo total, llegando a calcular una distancia de 1,200 metros. En un segundo momento, a partir del número de metros que midió esta parte de la carretera, según la maestra, los alumnos de 4° y 5° hicieron un ejercicio de conversiones de kilómetros a metros, decímetros y centímetros. Paralelamente, Sonia, la única alumna de 6°, hizo un ejercicio de conversión del sistema métrico decimal al sistema inglés al pasar kilómetros a pies y yardas.

En el relato de esta clase, si bien la maestra trató una actividad, al medir la carretera, donde convergieron todo el grupo, en un segundo momento, sólo con la alumna de 6° vio el contenido del sistema inglés, un tema exclusivo de este grado.

Al preguntarle a la maestra Alba si lo que ella llamaba “actividad combinada” era en esencia una “actividad introductoria”, ella señaló que eran dos clases de actividades pues en

⁹¹ Ciertamente, en el apartado de “Adaptaciones curriculares” de la PEM 2005 (SEP, 2005a: 257) el sistema inglés sólo es tratado en sexto grado y no se especifica alguna relación con otros contenidos de los demás grados.

esta primera no se trataba un contenido común, como en las tareas “introductorias”, al ver “el tema que le corresponde a un grado, sin (extenderlo) a los demás (grados)”. Aunque Alba expresó que “hasta en estos casos” evitaba desarrollar tareas separadas por lo cual optaba por “combinar una actividad” donde cada grado o ciclo revisara el tema que le correspondía (EMA12 16/05/07).

En este sentido, la maestra buscaba establecer relaciones entre contenidos de una misma asignatura pero de diferente grado, que aparentemente no eran comunes o por lo menos así estaban señalado en la PEM 2005; para ello, esta maestra diseñaba tareas de enseñanza donde se revisaran, en un primer momento, de forma conjunta este tipo de temas con el propósito de evitar, en la mayor medida de lo posible, un trabajo separado por grados donde los alumnos realizaran actividades diferentes y trataran contenido distintos para después diversificar actividades según el contenido de cada ciclo o grado. Así, Alba ponía en juego un saber relacionar mediante una actividad contenidos no comunes de diferentes grados o ciclos.

Para la maestra la “actividad combinada” respondía a la necesidad manifestada, en varias ocasiones, por hacer una distribución del tiempo que le asegurara atender, a través de una misma tarea de enseñanza, a todos sus alumnos y de forma articulada realizar un trabajo diferenciado por temas no comunes que le permitiera reducir los turnos de atención los cuales tendían a aumentar cuando la profesora desarrollaba actividades completamente distintas con cada grado.

2.3 El orden y la frecuencia en que las maestras presentaban los temas con sus alumnos

En el presente subapartado analizo las interacciones que las maestras establecían con los contenidos curriculares para definir el orden y la frecuencia en que trabajaba los temas con sus alumnos. Dentro de este proceso las maestras construían un saber establecer distintas relaciones entre los temas de los programas de estudio de cada grado y asignatura con miras a tratar de forma articulada los contenidos de enseñanza.

El orden en que las maestras Alba y Camila revisaban con los contenidos implicaba una selección y distribución de los temas dentro de las clases. En ello estaban presentes los requerimientos de enseñanza particulares de sus alumnos y el tiempo como condición material de su trabajo docente, el cual influía de forma significativa en las relaciones que estas docentes establecían entre los programas de estudio de las diferentes asignaturas y grados.

La frecuencia con que las profesoras trataban los contenidos de las diferentes asignaturas estaba mediada por las demandas normativas-institucionales, por las expectativas

sociales de los padres con respecto a la enseñanza de sus hijos, así como por las creencias y consideraciones personales de las maestras sobre los aspectos que eran relevantes en la formación de sus alumnos.

El relacionar los contenidos que se repetían o estaban íntimamente vinculados con otros temas en una misma asignatura o en distintas materias, era algo que realizaba Alba en la organización curricular que desarrollaba en clase. Al respecto la maestra comentó que cuando inició su trabajo en multigrado, una de sus preocupaciones era cómo “abarcar todos los contenidos” con los tres grados pues cuando atendió grupos unigrado no “le alcanzaba el tiempo” para tratar un temario que ella consideraba “extenso”. Con su grupo integrado por tres grados, la maestra pensaba que aumentaban los requerimientos curriculares que debía cubrir.

En el horario de clase de esta profesora, el cual entregaba a la supervisión y a la maestra Camila como directora de la escuela, Alba señalaba que trabajaba con tres y cinco asignaturas al día en sesiones de una a dos horas. Sin embargo, generalmente, la maestra veía dos temas de distintas asignaturas o bien dos contenidos de una misma materia por día pues ella expresó que aún cuando tenía pocos alumnos “no (le) daba tiempo” de revisar más de dos asignaturas debido al “avance de los niños” y a su ritmo de trabajo.

Según la maestra “por el factor tiempo”, ella vio de gran “utilidad el simplificar los contenidos” que se repiten o se “relacionan” en una misma asignatura o en varias materias.

La profesora comentó que fue en uno de los cursos dirigidos para docentes que laboran en las escuelas multigrado, antes de que se distribuyera oficialmente el manual de la PEM 2005, donde junto con otros maestros identificaron algunos contenidos que se repetían y se podían “relacionar”, especialmente, en Ciencias Naturales y Geografía. Dijo que, posteriormente cuando revisó las adecuaciones curriculares de la propuesta de la SEP, volvió a “confirmar” que estas dos asignaturas “se prestan” para “relacionar varios contenidos” en una misma actividad y así “aprovechar mejor el tiempo”.

Al respecto, en una clase la maestra Alba revisó los temas “el agua” de la asignatura de Ciencias Naturales y la conservación los recursos naturales de la materia de Geografía, mediante una misma actividad, pues señaló que estos “aspectos se (ven) en varias lecciones de estas (dos) asignaturas de cuarto, quinto y sexto grado”.

Para presentar tales contenidos, Alba hizo un recorrido con su grupo a un cerro que se encontraba muy cerca de la población. A lo largo del paseo, la maestra y sus alumnos ubicaron los dos pozos de donde la comunidad obtenía agua. También identificaron un pequeño río en uno de los poblados aledaños que se encontraba seco por la época del año⁹² y hablaron sobre el

⁹² Aunque de hecho en esta región del estado escasea el agua.

funcionamientos de los “jagüeyes” que eran represas donde se almacenaba el agua proveniente de la lluvia y del sistema de bombeo municipal.⁹³ Asimismo, la profesora explicó a sus alumnos que la escasez del agua en la región se debía a la erosión resultado de la tala desmedida de árboles e incendios. De hecho, en ese recorrido, podía apreciarse que el cerro tenía varias zonas quemadas debido a un incendio originado por la quema de las tierras de cultivo.⁹⁴

Es interesante apreciar cómo la profesora relacionó a partir de una misma actividad, los contenidos del agua y el manejo irracional de los recursos naturales que se proponen en dos asignaturas, al ligar la deforestación con la disminución de los mantos acuíferos como una de las principales problemáticas ambientales de la región.

Si bien la maestra dijo que la relación entre dichos contenidos de estas asignaturas es enunciada “de forma general” en la PEM 2005, ella ideó la actividad y definió la manera en que explicó estos temas con sus alumnos.

Los vínculos que estableció Alba estaban, según ella, encaminados a “simplificar” y “relacionar” los contenidos que se “repetían” entre diferentes asignaturas debido al poco tiempo que tenía para “cubrir un plan (de estudios) tan amplio”; siendo “el factor tiempo” una condición material de su trabajo docente el cual la maestra consideraba dentro de la organización curricular.

De igual manera, al relacionar distintos contenidos la maestra desplegaba un saber establecer vínculos entre los temas de los programas de estudio lo cual le permitía a su vez, tratar de forma integral y articulada contenidos de distintas asignaturas.

Por otro lado, en la organización de los temas de enseñanza, Alba seleccionaba dentro de la PEM 2005, de forma alternada, contenidos de los diferentes ejes o temáticas que componen las asignaturas en ese material, puesto que al tratar temas comunes con los tres grados que conformaban su grupo, no seguía el orden establecido en los LTG del alumno.

Por ejemplo, en Matemáticas donde la PEM 2005 organiza los contenidos en tres ejes: *Los números, sus relaciones y sus operaciones, Geometría y medición y Manejo de la información*, según Alba buscaba revisar en una o dos semanas un tema de cada eje. Posteriormente, registraba en un cuaderno al que llamaba “planeación” los contenidos revisados con la finalidad de “tener en cuenta” los temas que necesitaba tratar en las siguientes clases y semanas.

Otro de los aspectos que Alba tomaba en cuenta para establecer el orden en que trataría los contenidos de enseñanza eran los vínculos que existían entre los temas, al tener presente los

⁹³ Estos sistemas de almacenamiento del agua datan desde la época prehispánica.

⁹⁴ La quema es una práctica que tradicionalmente es utilizada por los campesinos con el propósito de preparar la tierra para la siembra.

contenidos que servirían como base para ver un nuevo tema. En este sentido, Alba dijo que “ si en la siguiente semana toca ver kilómetros por hora, entonces yo no me puedo pasar a este tema sin antes reforzar decímetros, centímetros y milímetros” (EMA 05 09/03/05). Esto significaba que la maestra analizaba los programas de estudio lo cual le permitía establecer lo que Sosa (1998:75) llama “una lectura vertical del currículo”, es decir, los vínculos en torno a los temas de una misma asignatura.

Por su parte, cuando la maestra Camila trataba con su grupo un tema común, que generalmente era de Español, seguía el orden de los LTG de esta asignatura de primero y segundo grados, materiales que iba alternando con todo el grupo. La profesora expresó que “casi todas las lecciones de (esta asignatura) vienen contenidos que son para todos los alumnos o por lo menos para primero y segundo (grado)”. Asimismo, como ya señalé, Camila presentaba en las lecciones de Español, temas comunes para 1º, 2º y 3º que incluso se proponen en el currículo para los seis grados de primaria. El seguir el orden de las lecciones del LTG respondía a los requerimientos de los alumnos quienes, en mayor o menor medida, se encontraban en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Cuando esta profesora trabajaba por subgrupos, abordaba distintos contenidos y a veces asignaturas, estableciendo un orden de los temas de acuerdo a las necesidades que ella consideraba que cada subgrupo requería, como describí en el capítulo uno.

Con el subgrupo integrado por una niña de 3º, quien según la maestra ya leía y escribía y “requería avanzar en su grado”, generalmente trabajaba en el orden que tienen las lecciones del libro de texto; aunque a veces, según la profesora se “saltaba” algunas lecciones para tratar con esta alumna temas “de su grado” que consideraba prioritarios.

En el caso del subgrupo conformado por alumnos que no sabían leer y escribir de manera convencional (una alumna de 2º y tres niños de 3º), la maestra Camila, en general, seguía una secuencia donde primero trataba las vocales, después las familias silábicas para posteriormente llegar a la formación de palabras y oraciones, buscando que los niños identificaran la relación entre las letras y sus fonemas. Con el otro subgrupo conformado por una alumna de 1º, quien mostraba dificultades en el lenguaje oral, seguía esta misma secuencia pero a un ritmo más lento.

Al respecto, estudios tanto en escuelas multigrado como unigrado analizan que los docentes siguen una secuencia de alfabetización como la desarrollada por Camila que primero trabajaba con la letra y las sílabas para posteriormente tratar la lectura y escritura de palabras y enunciados (Candela y Kalman, 1997; Ezpeleta y Weiss, 2002 y Talavera, 1992). Esta secuencia

dista a la planteada en el LTG de Español donde se propone la alfabetización a través de la lectura y producción de textos, suprimiendo la enseñanza explícita de las letras.⁹⁵

No obstante Camila, cuando trabajaba con el grupo en su conjunto alrededor de un contenido común de Español, incorporaba actividades encaminadas a la producción y lectura de textos como lo señala el enfoque de enseñanza del programas de estudio de esta asignatura.⁹⁶

Con el subgrupo de los niños de 1º y 2º que para la maestra, ya leían y escribían (dos alumnos de 1º y cinco de 2º) revisaba otras actividades propuestas en la lección del LTG de Español Actividades de uno u otro grado. Además, trabajaba temas comunes de Matemáticas como ejercicios de suma y resta o a veces, cada grado resolvía diferentes lecciones en sus libros de texto.

En la descripción de los ejemplos presentados se ilustra que la maestra Camila opta por un orden particular con cada subgrupo al tratar contenidos y actividades diferentes que respondían a los requerimientos curriculares, especialmente de Español y Matemáticas, a los niveles de avance de los alumnos con respecto a la lengua escrita y a las dificultades de los niños con los contenidos de esas disciplinas.

Esta forma de trabajo por subgrupos que Camila llevaba a cabo, posiblemente podría ser caracterizada como una fragmentación de las actividades de enseñanza por el estudio de la SEP (2006a: 75-76), va más allá del seguimiento en el orden y secuencia de los LTG. Desde la perspectiva de la maestra este tipo de organización curricular, además de buscar cubrir el currículo, pretendía responder, de manera articulada, a los requerimientos de enseñanza de los distintos subgrupos.

Por otra parte, las maestras Alba y Camila priorizaban los contenidos de Matemáticas y Español, lo cual es analizado en diferentes investigaciones en contexto multigrado (Candela y Kalman, 1997; Ezpeleta y Weiss, 2002 y SEP, 2006a) y en otros estudios en escuela unigrado (García, 1996 y Luna, 1997). Asimismo, el estudio de la SEP (*Ibid*:75) señala que el manejo de temas “básicos” vinculados a estas dos asignaturas es un criterio recurrente en los maestros multigrado para la selección de los contenidos del currículo nacional.

Durante el presente estudio, la maestra Camila (1º, 2º y 3º) únicamente trabajó con temas de estas dos asignaturas, pero particularmente ella trató contenidos de Español al tener

⁹⁵ Esta propuesta de enseñanza está enmarcada en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES).

⁹⁶ En este sentido es interesante la investigación de Espinosa (2007) en el cual analiza ampliamente cómo el trabajo de los maestros presenta indicios de diversas perspectivas de alfabetización, donde la enseñanza del código convencional no excluye la presencia de actividades donde se promueve el uso social de la lengua escrita a través de la producción y lectura de textos. Estas prácticas docentes son definidas por los profesores mediante procesos de discernimiento, siempre situados en sus contextos particulares de enseñanza.

como principal propósito la enseñanza de la lengua escrita. Esto es comprensible al haber una fuerte presión social e institucional hacia los maestros que atienden los primeros grados, ya sea en multigrado o en una escuela unigrado, para lograr la alfabetización inicial con sus alumnos (Espinosa, 2007 y Talavera, 1992).

En el caso de Alba (4°, 5° y 6°), en casi todas sus clases trató contenidos de Matemáticas y la mitad de ellas trabajó con Español. En pocas ocasiones revisó las demás asignaturas como Ciencias Naturales, Geografía e Historia al abordarlas en dos clases. Ocasionalmente la profesora llegó a tratar algunos aspectos de Educación Física, Educación Artística y Civismo dentro de actividades complementarias, es decir, a través de ejercicios que realizaron niños que habían terminado las actividades grupales o sus lecciones en el LTG.

En este sentido, Alba dijo que Matemáticas y Español eran “las fuentes principales” porque en éstas el alumno desarrollaba “habilidades para razonar y para escribir y leer, sin (las cuales) el niño no puede entender los temas de Historia, Geografía, Ciencias Naturales”. Requerimientos que según la maestra también coincidía con las demandas de los padres de familia quienes se preocupaban porque sus hijos “por lo menos (supieran) leer, escribir y hacer las cuentas” (EMA05 09/03/05).

Al respecto, tanto Alba como Camila señalaron que en el Plan y programas de estudio de primaria se asignan más horas a Español y a Matemáticas, lo cual según Alba era “reforzado” por las evaluaciones trimestrales de la supervisión escolar que traían “más preguntas” sobre estas dos asignaturas.

Otro aspecto que influía en que la maestra Alba pusiera mayor énfasis en los contenidos de Matemáticas era su gusto por esta asignatura, el cual manifestó en varias entrevistas, pues desde que ella estudiaba la primaria le entusiasmaba “hacer cuentas, problemas, sacar porcentajes, calcular volúmenes”. De hecho, ella quería ser ingeniera civil pero por cuestiones económicas no pudo estudiar esta carrera, aunque, comentaba que estaba “rodeada de dos ingenieros”, su esposo y hermano menor, quienes le ayudaban a “resolver (sus) dudas” sobre algún tema del LTG de esta asignatura (EMA05 09/03/05- EMA08 26/03/07).

Al parecer la prioridad de estas profesoras de tratar contenidos de Español y Matemáticas y en menor medida trabajar con las demás asignaturas tenía que ver con tres aspectos que se encontraban interrelacionados. Por un lado, con los requerimientos curriculares al distribuirse en el plan de estudios un mayor tiempo a estas dos asignaturas en los seis grados y enfatizar en las evaluaciones institucionales los niveles de aprovechamiento de tales materias. Por otro lado, con las demandas de los propios padres de familia quienes, según las maestras, consideraban más importante el que sus hijos aprendieran a leer, escribir y las cuentas básicas.

Asimismo, también estaban presentes las valoraciones de las propias maestras, ligadas en parte a sus historias personales, sobre las materias de enseñanza que veían centrales en la formación de sus alumnos.

No obstante, en el salón de clases, Alba tenía algunos materiales como láminas, carteles, mapas, entre otros, mediante los cuales, al parecer, llegaba a tratar temas de Historia, Educación Cívica, Geografía o Ciencias Naturales.

Asimismo, el tema de los valores era uno de los aspectos que según Alba le interesaba trabajar con sus alumnos. De hecho, por iniciativa propia, esta maestra cursaba un Diplomado en Educación en Valores.⁹⁷ Por su parte, Camila señaló que tenía planeado hacer su museo escolar en el salón con fotos, una maqueta y ‘figurillas prehispánicas’. Tales indicios permiten pensar que tampoco existía por parte de estas docentes un desdén por contenidos distintos a las asignaturas de Español y Matemáticas.

En suma, de lo ya descrito se destaca que el orden y la frecuencia en que Alba trataba los contenidos de enseñanza estaba mediada por lo que ella recurrentemente llamó “ el factor tiempo” lo cual a su vez implicaba una tensión entre la intención de abarcar la mayor parte de los temas del currículo, lo que para esta maestra eran las prioridades formativas y el ritmo de trabajo de sus alumnos. Asimismo, al trabajar la profesora con temas comunes seguía un orden diferente al indicado en los LTG.

En el caso de Camila, ella seleccionaba y revisaba los contenidos con una secuencia muy particular pues a veces seguía el orden convencional de los LTG y en otras ocasiones utilizaba estos materiales de forma salteada; además de trabajar con una propuesta de alfabetización que en parte difería a lo planteado en el programa de Español. Esta manera de presentar los contenidos estaba vinculada a las necesidades de enseñanza que la maestra identificaba en cada subgrupo.

A lo largo de este apartado, muestro cómo las maestras ponían en juego un conjunto de saberes docentes en la organización de los contenidos curriculares. En este proceso las profesoras realizaban ajustes al LTG e incluso a lo propuesto en la PEM 2005, al simplificar contenidos de una asignatura, articular temas de diferentes materias, definir un orden distinto al señalado en el LTG o extender aspectos de un tema propio de un grado a otros grados.

Considero que esto es un claro indicio de que aún al existir un material como la PEM 2005, las maestras se ven en la necesidad de establecer vínculos entre los contenidos de los

⁹⁷ En un Centro de Actualización de Maestro (CAM) del poblado más cercano. Este centro es un espacio destinado para la formación continua de los maestros en servicio.

programas de cada asignatura y grado para dar respuesta a sus condiciones particulares de enseñanza.

En el siguiente apartado describo algunos saberes que las maestras construían alrededor de los usos que les conferían a diversos materiales educativos, entre ellos a los LTG y a la PEM 2005.

3. Saberes relativos a los usos de los materiales educativos en la enseñanza

En este último y tercer apartado, analizo los usos y los sentidos que las maestras les daban a los materiales educativos que empleaban en su quehacer docente cotidiano, siendo estos recursos elementos importantes en la organización y selección de los contenidos curriculares, así como en el tratamiento de los mismos.

El emplear o no un material, así como definir la forma de utilizarlo era parte de un ejercicio de discernimiento donde las maestras revisaban, valoraban desde sus propios referentes lo propuesto en estos recursos y tomaban aquellos aspectos que facilitarían la enseñanza con los tres grados que atendían. Adecuando las ideas de tales materiales a las circunstancias específicas de su trabajo docente.

En esta acción reflexiva las maestras construían un saber orquestar diversos materiales según los requerimientos del grupo en su conjunto y las necesidades particulares de los alumnos.

Los usos que Alba y Camila conferían a los materiales educativos estaban vinculados a dos grandes finalidades. La primera tenía que ver con la anticipación de la enseñanza, en la que las maestras consultaban varios recursos pedagógicos para seleccionar y organizar los contenidos curriculares a tratar en clase. Además de inspirarse en estos materiales para idear algunas actividades mediante las cuales se presentarían los temas de enseñanza.

Así, como se describe en el primer capítulo, la previsión de la enseñanza se presentaba en un *continuum*, antes, durante y después del trabajo con los alumnos por lo que el uso de los materiales empleados en este sentido, eran parte de este proceso.

Como segunda finalidad las maestras empleaban los recursos educativos para facilitar el acercamiento de los alumnos a los contenidos de enseñanza. Esto significaba que los materiales eran utilizados como apoyos didácticos por las profesoras y los niños en el desarrollo de la clase y por los propios estudiantes en las tareas que realizaban fuera del espacio escolar.

Estas dos grandes finalidades muchas veces se entremezclaban, por ello es difícil separarlas al indagar en el uso de los materiales pedagógicos, aunque ciertamente en algunos casos las maestras ponían énfasis en uno u otro aspecto.

Los usos de los recursos pedagógicos estaban acompañados de procesos de circulación y apropiación. Aspectos que analizo con mayor detalle en el trabajo de Alba.

Con respecto al proceso de circulación, era común observar cómo estas docentes intercambiaban distintos recursos de enseñanza con otros colegas que en su gran mayoría, eran familiares y amigos. Estas redes de relaciones entre los maestros son ampliamente estudiadas en el trabajo de Talavera (1992), donde se describen las formas en que circulan y se construyen los saberes docentes. Entre algunos de los conocimientos que esta autora identificó se encuentran aquellos que los profesores comparten con otros maestros sobre los materiales educativos y los usos que les otorgan en la consecución de su trabajo de enseñanza.

En las maneras en que Alba y Camila utilizaban los materiales se presentaba un proceso de apropiación, cuando ellas revisaban de forma reflexiva las sugerencias didácticas y curriculares planteadas en estos recursos, las cuales eran resignificadas, modificadas y adaptadas por las maestras en su quehacer docente.

Al respecto, Espinosa (2007:230-231) sostiene que los profesores se apropian de las propuestas y los recursos pedagógicos mediante la construcción de “nuevas significaciones y saberes (que son producidos) en las diversas tareas y las condiciones específicas en que los maestros realizan cotidianamente la enseñanza”. En consecuencia, para este autor el proceso de apropiación “no radica en la comprensión de principios o formulaciones teóricas y pedagógicas genéricas desligadas de las tareas que busca influir”.

Por lo anterior, en esta sección indago en aquellos sentidos y saberes que la maestras construían al usar los materiales educativos, a la luz de sus circunstancias particulares de enseñanza en un contexto multigrado.

Finalmente, aunque el presente estudio no pretende presentar meramente un listado de todos los recursos educativos documentados, para efectos de una descripción analítica más legible, expongo los usos de estos materiales agrupándolos en tres subapartados de acuerdo a su procedencia de producción: Los editados por la SEP, los provenientes de editoriales comerciales que las maestras incorporaban al aula, y aquellos que eran elaborados o recolectados por las profesoras y los alumnos para tratar algún contenido específico.⁹⁸

⁹⁸ Para mostrar cada uno de los materiales que describo a continuación, incluyo un inventario (ver anexo 2).

3.1 Los usos cotidianos de materiales editados por la SEP

En México existe una larga tradición en la elaboración de los libros de texto gratuito (LTG) por parte de la SEP que data desde finales de los años cincuenta con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Graves, 2001).

Desde esta época, a los materiales editados por la SEP se les confirió legalmente su carácter de gratuidad, así como la obligatoriedad del Estado para su expedición y distribución en todas las escuelas del país.⁹⁹

A partir de la reforma educativa del Plan y programas de estudio de primaria 1993, la SEP renovó los LTG para el alumno y los libros para el maestro. Además editó una gran variedad de recursos didácticos complementarios como: ficheros de actividades de las diferentes asignaturas, libros recortables para el alumno, colecciones de texto para la Biblioteca del Aula, atlas, entre otros. El contenido de todos estos materiales se basa en el currículo nacional de primaria.

En el caso de las maestras del estudio, entre los recursos educativos que eran usados por ellas en el desarrollo de su clase, se encontraban: los LTG para los alumnos, el manual de la PEM 2005, el *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y Fichas de trabajo*¹⁰⁰, Libros para el maestro, así como Libros del Rincón y de la Biblioteca del Aula (Véase anexo 2:ii-iii).

El hecho de que estos materiales sean proporcionados por la SEP, no significaba que las maestras Alba y Camila emplearan tales recursos como trasposiciones lineales y textuales dentro de sus prácticas de enseñanza. Por el contrario, las profesoras hacían una revisión, valoración, selección y adaptación de los aspectos que ellas consideraban útiles y significativos para su quehacer docente con un grupo multigrado.

Incluso, esta acción reflexiva y discernida por parte de las maestras implicaba que en ocasiones ellas tuvieran desacuerdos con lo propuesto en estos recursos al no considerarlo pertinente para sus necesidades particulares de enseñanza. Elemento que como señala Espinosa (2007:119) también forma parte de un proceso de apropiación, pues dentro de las formas de hacer propios los productos culturales se presentan diferencias y hasta oposiciones a sus significados originales.

En este sentido, en la presente sección indago en los significados y saberes que las maestras construían al utilizar diversos materiales de la SEP dentro de sus clases donde convergían grados heterogéneos.

⁹⁹ De acuerdo al artículo 3º de la Constitución mexicana donde se establece la gratuidad y obligatoriedad de la educación (CONALITEG, s.f, en línea).

¹⁰⁰ Cabe recordar que este recurso forma parte junto con el manual de la PEM 2005 del Proyecto de Educativo Multigrado de la SEP.

- Los libros de texto gratuito

Al tener los LTG una larga tradición de haberse instaurado en la escuela mexicana a nivel básico, estos materiales han sido objeto de un gran número de investigaciones enfocadas, entre otros aspectos, a la revisión de las políticas educativas que han definido a lo largo de la historia las diferentes versiones y enfoques de los LTG (Graves, 2001 y Villa, 1988). Otros trabajos se centran en el análisis del contenido mismo de estos textos y en las maneras que plantean la enseñanza de distintas temáticas y disciplinas de conocimiento (Aguilar, 1998; Lerner, 1997 y Moreno, 2004).

Si bien en el presente estudio no pretendo ahondar en el amplio campo de pesquisas sobre los LTG, considero necesario apoyarme en la perspectiva de algunos trabajos que indagan en los usos y sentidos que estos textos tienen para los maestros (Candela, 1999; Gálvez, et al 1981 y García, 1996); así como la manera en que los docentes dialogan y se apropian de tales recursos (Espinosa, 2007; Mercado, 2002 y Talavera, 1992). Perspectivas que distan de los planteamientos de otros estudios (Ávila, 1996, 2001) donde desde una visión comparativa se analiza en qué medida las prácticas de los maestros se acercan o alejan de los supuestos pedagógicos que señalan los LTG.

En los diversos usos que las maestras de este estudio daban a los LTG estaba presente un saber articular las propuestas didácticas y curriculares contenidas en los libros de texto de las diferentes asignaturas con las que trabajaban y de los tres grados que atendían. Dicho conocimiento docente también estaba directamente vinculado a un saber orquestar, de manera simultánea, las demandas curriculares de cada grado y los requerimientos de enseñanza singulares de los alumnos, como expuse en el anterior apartado del presente capítulo.

En este sentido, tales materiales educativos representaban para las maestras Alba y Camila uno de los principales recursos donde se expresaban las disposiciones curriculares de los grados que conformaban sus grupos; en consecuencia los LTG eran consultados por las profesoras para la organización de los contenidos de enseñanza y las actividades a trabajar con sus alumnos. De igual manera, tales materiales comúnmente eran utilizados como recursos didácticos en el desarrollo mismo de la clase.

Estas dos grandes formas de utilizar lo LTG han sido ampliamente analizadas en otros estudios (García, *Ibid*; Mercado, *Ibid*; Thornton, 1991, entre otros).

Con respecto al empleo de los LTG dentro de la selección de los contenidos curriculares, estos libros eran utilizados por las maestras de manera articulada al manual de la PEM 2005, como parte del proceso de anticipación de la enseñanza.

En el caso de la maestra Alba, primero identificaba en el apartado de “Adaptaciones curriculares” de la PEM 2005, las lecciones sugeridas para tratar un tema común, y después revisaba directamente los LTG con el propósito de elegir la lección que, según ella, “más (le) convenciera”. Incluso, esta maestra señaló que cuando ninguna lección indicada en la PEM 2005 le “llegaba a convencer”, ella buscaba en el LTG otra lección la cual se “relacionara más con el contenido (común)” o aquella que pudiera ser “más atractiva para los niños”.

Otras veces, cuando el manual de la PEM 2005 no especificaba alguna actividad del LTG para abordar un tema común, en alguno de los tres grados que atendía la profesora, ella consideraba necesario “encontrar una lección en el libro de texto del grado que (saliera) volando y poder trabajar con todos”; aunque en esta lección se tratara un contenido “más o menos relacionado” (EMA02 16/02/07).

Así, Alba utilizaba el LTG de forma articulada a la PEM 2005 en el proceso de previsión de la enseñanza. Para ello, la maestra realizaba de forma continua una revisión reflexiva de ambos materiales mediante la cual adaptaba lo propuesto en tales recursos a sus requerimientos singulares de enseñanza. De esta manera, la maestra contrastaba lo indicado en dichos materiales a partir de la necesidad de organizar la enseñanza en base a un trabajo conjunto con los alumnos de los tres grados que conformaban su grupo.

En este sentido, la profesora seleccionaba aquellos aspectos que consideraba significativos para la consecución de su tarea docente en un contexto multigrado. Situaciones próximas a lo descrito, son analizadas por Espinosa (2007:230) como la producción de los significados singulares que los maestros construyen en el uso de propuestas educativas dentro de condiciones sociales específicas.

Por otro lado, para las maestras Alba y Camila los LTG eran un recurso de enseñanza de donde se inspiraban para diseñar otras actividades a realizar. Al respecto, en una ocasión observé que Camila llegó a plantear a Laura (3º) una tarea que se relacionaba a la lección del LTG previamente revisada con esta estudiante. Situación que se describe a continuación:

En un primer momento, la maestra le asignó a Laura (3º) la lección 34 “El desfile” (p.78) del LTG de Matemáticas donde revisó el tema de resolución de problemas multiplicativos a través de arreglos rectangulares y agrupamientos.

Posteriormente, la maestra le dejó a esta niña un ejercicio donde también trató la multiplicación pero por medio de suma iterada /como se muestra en el siguiente recuadro/.

Burros	1	2	3		5		7		9	
Total de patas	4			16		24		32		40

(OCMC01 29/03/07).

En el ejemplo descrito, Camila trató con esta alumna tanto en el ejercicio como en la lección del LTG el contenido de la multiplicación a partir de procedimientos informales. Al platicar con la maestra comentó que había ‘pensado en algo’, refiriéndose al ejercicio, donde Laura ‘ejercitara’ lo visto en el libro de texto, por lo que al parecer dicho material fue un referente central para que la maestra diseñara otra actividad que le permitiera seguir trabajando con esta alumna un mismo contenido.

En una práctica de enseñanza similar a la anterior, Alba realizaba una serie de actividades que llamaba “introductorias” las cuales, como analizo en el primer capítulo, las ideaba en función del contenido común a tratar en su grupo, pero también con base en las lecciones de los LTG que revisaría con sus alumnos de los tres grados.

El uso de los libros de texto como un material de apoyo que es consultado para diseñar otra actividad de enseñanza sobre un mismo tema, parece ser una práctica docente frecuente la cual ha sido analizada en los estudios de Carvajal (2001), García (1996) y Mercado (2002).

Asimismo, cuando las maestras Alba y Camila utilizaban el LTG para presentar algún contenido, en varias ocasiones, ellas modificaban las lecciones contenidas en este material. Al parecer, con estos cambios a las actividades propuestas en el libro de texto, las maestras buscaban adaptar algunas lecciones al tema que trataban con sus alumnos, a las características de sus estudiantes o al tiempo y a los materiales educativos que disponían.

Según García (*Ibid*), aún cuando generalmente los profesores trabajan de forma expresa con los ejercicios del libro, es muy raro que los docentes sigan al pie de la letra este recurso. A diferencia de alguno estudios los cuales plantean que el libro de texto es utilizado por los maestros como “copia fiel” al considerarlo un recurso altamente prescriptivo (MacCutcheon, Paiker y Gehrke citados por Thornton, 1991:242) o como un material que limita la creatividad del quehacer docente al convertirse en una guía del currículo oficial (Anderson-Levitt y Bayero, 2003).

Los LTG eran uno de los principales recursos que utilizaban las maestras del estudio en el desarrollo de sus clases y el uso de los mismos representaba para ellas, un indicador de los avances en el tratamiento de los contenidos curriculares.

Al respecto, la maestra Alba expresó que uno podría saber si se estaban o no “cubriendo los contenidos” al “mirar si el libro (de texto) estaba contestado”. En el mismo sentido, cuando Camila habló sobre los avances en la adquisición de la lectura y escritura de Juan y Ernesto, alumnos de primer grado, ella mostró los libros de texto de Español con las actividades

contestadas por estos alumnos. La maestra en un tono enfático dijo que “casi (llevaban) resueltas (las lecciones) hasta el cuarto bloque” de un total de cinco bloques.¹⁰¹

Al parecer la prioridad en el uso de los LTG por parte de estas dos profesoras subyace en el sentido que tienen estos materiales pedagógicos para ellas, los cuales les significaban la materialización del Plan y programas de estudio y uno de los principales indicadores para valorar los niveles de avance en la enseñanza de los contenidos con sus alumnos.

Otro aspecto a resaltar, es que los LTG de Español y Matemáticas eran los más utilizados en clase por las maestras; Alba usó con mayor frecuencia el libro de Matemáticas y Camila el de Español.

Tal situación está vinculada a la preponderancia que ambas docentes le daban a los contenidos de estas dos asignaturas al considerarlas, como señaló Alba, “los pilares” de la formación de sus alumnos o en el caso de Camila, al ver a la lengua escrita como el principal objetivo de enseñanza con su grupo. Concepciones que estaban mediadas, como ya analicé en el apartado anterior, por las valoraciones personales y las demandas sociales e institucionales.

En síntesis, los LTG eran recursos centrales en la enseñanza de las maestras dentro de la organización de los contenidos curriculares y en el tratamiento de estos mismos temas. En el uso de dichos recursos, las maestras hacían modificaciones y adaptaciones como parte de un proceso de apropiación, lo cual se ha analizado en varios estudios (Gálvez, et al, 1981; García, 1996; Espinosa, 2007; Mercado, 2002, entre otros). Esta perspectiva difiere con la visión de que los libros representan disposiciones prescriptivas que los maestros siguen de manera lineal y sin reflexión de por medio.

Asimismo, en las formas en que las profesoras empleaban los LTG, particularmente descritas en el trabajo de Alba, se hacía presente un saber articular los requerimientos curriculares, contenidos en estos recursos, de cada grado que atendían.

- **La Propuesta Educativa Multigrado 2005**

De forma similar al uso del LTG, la PEM 2005 era un material con el que las maestras dialogaban en el proceso de organización de los contenidos de enseñanza. Lo que hacía distinto el empleo de este manual era que para las maestras significaba un recurso de apoyo el cual contenía una

¹⁰¹ De igual manera, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP), quien además era director y maestro en una escuela multigrado, dijo en entrevista: “no pude avanzar este año con mi grupo, no llevamos ni la mitad del los libros (de texto) contestados porque he tenido que dedicar tiempo a todo” (EATP01 21/05/07). Lo señalado por este ATP coincide con lo planteado por Alba y Camila, al considerar el uso de los LTG, particularmente la contestación de las lecciones por parte de los niños, uno de los indicadores centrales para evaluar parte de los logros educativos con sus estudiantes.

propuesta curricular, equivalente al Plan y programas de estudios de primaria, dirigida a un contexto multigrado.

Tal aspecto había influido de forma medular en la decisión de la maestras de utilizar dicho material y en la manera en que lo usaban, al ponderar la revisión de una parte de la propuesta donde se presentan las adecuaciones curriculares del Plan de estudios de primaria. Este uso selectivo estaba mediado por la necesidad de las maestras por conocer recursos educativos que les sirvieran en la tarea compleja de articular los temas de enseñanza de cada grado.

En este subapartado muestro que la incorporación de la PEM 2005 a las prácticas de enseñanza de las maestras implicaba procesos de apropiación. Asimismo, describo que en los usos de dicho material estaba imbricado un saber docente construido por Alba y Camila para promover el tratamiento de temas comunes; así como un saber puesto en juego por Alba para tratar diferentes niveles de profundidad de un mismo contenido según cada grado.

Cuando inicié el estudio en febrero del 2006, no tenía la intención expresa de documentar el trabajo de enseñanza de maestros que utilizaran el manual de la PEM 2005 u otro material dirigido para escuela multigrado. De hecho, no sabía si este recurso pedagógico había llegado a las escuelas del estado o de la región, aunque conocía por información consultada en algunas publicaciones de la SEP que en ese ciclo escolar, 2006- 2007, se encontraba en la fase de generalización a nivel nacional, después de dos años de haberse piloteado dicha propuesta.

En las primeras visitas a la escuela del estudio, identifiqué que el manual de la PEM 2005 era uno de los principales materiales que la maestra Alba utilizaba para seleccionar y organizar los contenidos de enseñanza y las lecciones de los LTG a tratar con su grupo. De igual manera, Camila empleaba este manual dentro de su planeación.

Incluso, dicha propuesta era el tema central de los talleres que mensual o bimestralmente Alba y Camila tomaban junto con otros maestros de las escuelas multigrado pertenecientes a su Sector escolar.

A ese respecto, la maestra Alba relató que desde marzo del ciclo escolar (2005-2006)¹⁰², otra docente de escuela multigrado, quien trabajaba en un poblado próximo a la escuela de estudio, le habló sobre el manual PEM 2005, la cual había llegado a su centro escolar. La maestra manifestó que le 'entró la curiosidad por conocer esta propuesta' y se la pidió prestada a su colega.

¹⁰² Casi un año antes de haberse realizado la presente investigación, pues ésta se llevó a cabo en el ciclo escolar 2006-2007.

Esta ‘curiosidad’ de la profesora por conocer la PEM 2005, al parecer, expresa lo que Mercado (2002) y Talavera (1992) analizan en sus estudios como una búsqueda permanente de los profesores por encontrar recursos que les sean útiles para su quehacer docente. En este sentido, ciertamente la maestra Alba al trabajar con varios grados, tenía una inquietud real por conocer propuestas educativas que le aportaran elementos prácticos para organizar la enseñanza en un contexto multigrado.

Aunado a lo anterior, la manera en que la profesora accedió a la PEM 2005 estuvo mediada por su relación con otra maestra, quien le prestó la propuesta. Tal suceso es una clara muestra del proceso de circulación de recursos y saberes que como analiza Talavera (*Ibid*) en su trabajo de investigación, tiene lugar en las redes sociales que construyen los propios maestros con otros colegas.

Por su parte, según Camila, desde finales del 2004, ella ya había “escuchado hablar” de manera general de la propuesta pues anteriormente se desempeñó como ATP de la zona escolar, al mismo tiempo que asumió la dirección de la escuela y atendió a un grupo.

Fue a inicios del ciclo escolar 2006-2007 cuando en el Taller General de Actualización¹⁰³, el ATP les entregó de manera oficial a las dos profesoras una copia de la propuesta.

Alba relató que cuando revisó por primera vez la PEM 2005, le “pareció interesante el apartado diez”, que lleva por título *Adaptaciones curriculares para el aula multigrado. Contenidos comunes por ciclo o nivel* al cual le sacó, según ella, “por su cuenta” una fotocopia con reducción y la engargoló en “un cuadernillo” para poderla “consultar con mayor facilidad”. Al relatar esto ella mostró dicho “cuadernillo”.

En esta parte de la propuesta ella explicó haber encontrado:

Ideas concretas de cómo relacionar los temas (de los diferentes grados) pues en ese entonces tenía menos de un año de estar en multigrado y no sabía cómo tratar con tres grados al mismo tiempo (...). Yo atendía por separado a cada grado y (eso) me estaba costando mucho trabajo (EMA12 16/05/07).

De esta forma, la maestra Alba señaló que hizo una revisión selectiva de la PEM 2005 teniendo presente sus necesidades y preocupaciones docentes, al ser “en ese entonces” una maestra con poca experiencia en escuela multigrado y no saber “cómo tratar (diferentes) grados al mismo tiempo” y “cómo relacionar” sus temas, inquietudes vinculadas con el aspecto curricular y con la organización grupal. Frente a ello, la maestra seleccionó el apartado de Adaptaciones curriculares donde pareció encontrar “ideas concretas” a sus requerimientos de enseñanza para atender un grupo multigrado.

¹⁰³ Estos talleres están dirigidos a todos los maestros de educación básica al inicio del ciclo escolar para tratar temas particulares sobre el quehacer escolar. Las temáticas varían entre las diferentes entidades federativas, subniveles o tipos de escuela.

En este mismo sentido, Camila (1º, 2º y 3º) comentó que de uno de los cursos dirigidos para los maestros multigrado, tomó la idea de fotocopiar los contenidos comunes del apartado de Adaptaciones curriculares, recortarlos y pegarlos en la lección de los LTG del alumno que les correspondiera. Mostró el LTG de Matemáticas 2º, el cual traía adherido en casi todas las lecciones, en la esquina superior derecha, los temas que se relacionaban con 1º y 3º. La profesora expresó que tales “indicaciones en el libro de texto” eran un apoyo para identificar los temas comunes de los tres grados que atendía (EMC02 29/03/07).

Lo anterior, fue observado cuando Camila usaba el LTG de Español de primero o segundo, pues elegía apartados de las lecciones donde se trataban contenidos correspondientes a los tres grados que conformaban su grupo.

De igual manera, en uno de los talleres donde participaron Alba y Camila, otros maestros de escuelas multigrado se refirieron a este mismo apartado como la parte que les había ‘llamado la atención revisar’ (OTMM01 30/03/07).

Parece ser que el interés de los maestros por consultar particularmente el apartado diez donde se presentan las adecuaciones curriculares de la PEM 2005, surge de la necesidad de resolver la dificultad que implica el articular los contenidos escolares de dos o más grados, uno de los retos centrales de la enseñanza en la escuela multigrado documentado en varios trabajos (Ames, 2004; Birch y Lally, 1995; Dima y Borcos, 2005; Ezpeleta y Weiss, 2002; Little, 1995 y 2005; Mercado, 1997; Miller, 1991a; SEP, 2006a, entre otros).

En un planteamiento similar al anterior, Talavera (1991:52-51), apoyándose en Hargreaves, señala que el uso de recursos por parte del docente responde a la “búsqueda de soluciones”, a libros “funcionales que resulten en las condiciones del trabajo” y en las dificultades que se enfrentan dentro de su práctica docente.

La maestra Alba relató que a partir de que seleccionó el apartado de Adecuaciones curriculares de la PEM 2005, “en vacaciones de verano de dos mil seis, transcribió” en un cuaderno, al cual llamaba “de planeación”, los contenidos “que se relacionaban” entre los tres grados, 4º, 5º y 6º, que conformaban su grupo.¹⁰⁴

Continuó relatando la profesora que cuando ya tenía transcritos los contenidos de las adaptaciones curriculares en su cuaderno de planeación, comenzó a contrastar lo que propone la PEM 2005 con las lecciones y contenidos del libro de texto del alumno. De esta manera pudo especificar, en su cuaderno de planeación, el contenido que se relacionaba, el número de la lección, la página en dónde ésta se encontraba y hasta los apartados que de esa lección iba a trabajar. En la última entrevista realizada a la maestra, en mayo de 2007, ella comentó que

¹⁰⁴ A este tipo de contenido la PEM 2005 les nombra “comunes”.

todavía seguía desarrollando este mismo ejercicio de selección y organización de los contenidos, generalmente, fuera de la jornada escolar.

Alba señaló que su “objetivo” para el ciclo escolar siguiente (2007-2008) era “depurar” todavía más su planeación y tener “bien identificadas” las lecciones que consideraba “se relacionan con cada tema y entre los grados”.

En dos ocasiones que mostró su cuaderno de planeación, en éste se observó una agrupación de los contenidos por asignaturas, y dentro de cada uno de estos apartados, cuatro columnas, una primera para el contenido que se “relacionaba” y las otras tres donde se especificaba por grado: la lección en la cual se encontraba ese contenido. Al explicar uno de sus cuadros de doble entrada, dijo:

Por ejemplo en (Matemáticas), en la lección cuarenta y cuatro de sexto, te voy a trabajar diagonales de polígonos, clasificación de cuadriláteros; en quinto te voy a trabajar área de polígonos, algunos que tienen fórmula o no la tienen, y en (...) cuarto, te voy a trabajar área - de polí - de triángulos , cuadrados o rectángulos (EMA02 16/02/07).

Para señalar el bloque, el apartado y la página donde se encontraba la lección esta maestra utilizaba una simbología, la cual tomó, con algunos cambios, de la PEM 2005: la letra “L” indicaba la lección, la letra “B” la usaba para especificar el bloque del libro de texto, la abreviatura “pág” para referirse al número de página y utilizaba el signo del punto para señalar el apartado de la lección a resolver, con este signo simplificó más lo que en la propuesta se escribe como bala o punto.

Al mostrar, en su cuaderno, dentro de la asignatura de Matemáticas y la columna de 4o, el ejemplo B1L3(pág32), ella explicó que esto significaba que con sus alumnos de 4º trataría en el LTG de Matemáticas de ese grado, la lección tres del bloque uno que se encuentra en la página 32. También, enseñó la simbología de L4.1, la cual quería decir que sólo revisaría el punto uno de la lección cuatro (EMA02 16/02/07).

Como expongo en el apartado anterior, Alba seleccionaba y adecuaba las lecciones propuestas en la PEM 2005 al revisar, contrastar y analizar los propios LTG. La maestra dijo en varias ocasiones que la propuesta era ‘un material de apoyo’ el cual no seguía como ‘fórmula’ (EMA04 02/03/07).

Así, para la profesora la PEM 2005 era ‘un material de apoyo’ y no un texto prescriptivo, del cual sólo tomaba, a partir de un ejercicio de análisis, lo que consideraba pertinente para el desarrollo de su clase y la intensión de enseñanza con sus alumnos. Tal revisión reflexiva de esta propuesta constituía un proceso de apropiación en el cual Alba resignificaba y reelaboraba las adecuaciones curriculares contenidas en dicho manual.

Al respecto Rockwell (2005), quien se basa en Chartier, afirma que dentro del proceso de apropiación se presenta un sentido activo y transformador por parte de los sujetos y, simultáneamente, un carácter instrumental y coactivo de la herencia cultural. De tal forma, en el caso de la maestra Alba se puede observar cómo tomaba posesión de recursos culturales, como la PEM 2005, la revisaba y adecuaba a sus intereses y necesidades de enseñanza con el fin de darle sentido al trabajo docente con sus alumnos de grados heterogéneos. Lo anterior, pondría en cuestión, algunos planteamientos de investigaciones o ideas provenientes del imaginario colectivo las cuales señalan que el maestro reproduce, de manera pasiva, los materiales o propuestas oficiales en el desarrollo de su clase.

Como sostienen Kalman (2003) y Mercado (2002), desde la noción de dialogicidad de Bakhtin, los sujetos son interpelados por voces que hacen propias al incorporarlas de forma singular a sus prácticas cotidianas.

En este sentido, Mercado (*Ibid*:89-90) sostiene que una de las voces presentes en los saberes que construyen los maestros alrededor de la enseñanza, es la de las propuestas pedagógicas contenidas en los libros y materiales utilizados por ellos. Según esta autora, al interactuar los maestros con tales recursos “amplían, transforman o enriquecen las propuestas de los libros” teniendo como principal referente el trabajo con sus alumnos.

Siguiendo las ideas de Mercado (*Ibid*), se puede analizar que la maestra Alba se apropiaba de la PEM 2005 al establecer un diálogo en el cual hacía propios los planteamientos de esta propuesta, los adaptaba a la organización del trabajo de enseñanza con su grupo multigrado.

Por otro lado, cabe resaltar que las maestras del estudio, tenían distintas maneras de usar el apartado de Adaptaciones curriculares de la PEM 2005. Alba hizo un vaciado en su cuaderno “de planeación” y seleccionó las lecciones para tratar los contenidos comunes con el apoyo de los LTG. Por su parte, Camila fotocopió los contenidos comunes de la PEM2005 y los pegó en las lecciones de los LTG de Español y Matemáticas de los tres grados como separadores los cuales le indicaban las actividades del libro que trataban un tema común.

Posiblemente, estos distintos procedimientos en que las maestras incorporaban la PEM 2005 a su tarea de enseñanza responden a lo que Espinosa (2007:119) señala como formas “plurales y móviles” en que los docentes se apropian de las propuestas y materiales pedagógicas que les son proporcionados institucionalmente.

- Los guiones y las fichas de trabajo para los alumnos¹⁰⁵

En varias latitudes del mundo como Finlandia, Inglaterra, Vietnam, Indonesia, Colombia, Guatemala, Estados Unidos, entre otros, a este tipo de guiones y fichas se les conoce como materiales de “autoaprendizaje” para el alumno y han sido una de las propuestas curriculares implantadas en proyectos educativos dirigidos a escuelas multigrado. En algunos casos, estos materiales se consideran un recurso complementario y en países como Colombia son el principal material a través del cual se organiza el currículo (Klyne, 2002; Little, 1995; Pridmore, 2007, entre otros).

En México, desde los años ochenta los guiones y las fichas se han manejado en ciertos estados del país como Veracruz e Hidalgo, promovidos por equipos técnicos pedagógicos de las secretarías de educación de los estados (SEP, 2006a).

Como ya se hizo mención, el *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y fichas de trabajo* forma parte del Proyecto Educativo Multigrado. Este recurso pedagógico plantea una serie de actividades de Español, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Civismo, ideadas con la pretensión de que los alumnos las desarrollen de forma más independiente, con una menor intervención directa del docente.

A inicios del ciclo escolar 2006-2007, la maestra Alba recibió este material por parte del ATP de su zona escolar. Fue a finales de marzo, faltando tres meses para que concluyera el ciclo escolar, cuando Alba empezó a utilizar con sus alumnos los guiones y fichas de trabajo.

Las veces que Alba uso este material con sus alumnos; a cada niño dejó de tarea, la realización de una actividad propuesta en los guiones y las fichas de la asignatura de Historia. El trabajo realizado por los estudiantes en casa fue revisado en clase.

A través de estos materiales, la maestra manifestó que tenía el propósito de “hacer que los niños (fueran) más autónomos” y ver algunos contenidos de Historia y Geografía revisados en clases pasadas con los alumnos, pero que quería “profundizar un poco más”.

Dos de las principales dificultades presentadas en el grupo al emplear los guiones y las fichas fue que a los niños se les dificultó entender su uso y leer de forma independiente, sin el apoyo de la profesora, las instrucciones de las actividades.

A continuación describo un fragmento de dos clases donde se muestra lo anterior:

Al finalizar la jornada escolar, la maestra repartió a cada niño una ficha de trabajo de Historia.

¹⁰⁵ En el primer apartado de este capítulo, presenté a grandes rasgos las características generales de las fichas y guiones de trabajo las cuales están diseñadas para los alumnos del segundo y tercer ciclo, es decir, de 3° a 6° grado.

Ma: “Cada quien tiene una ficha, la van a leer con mucho cuidado eh? (enfatisa) para saber qué tarea van a hacer. Todo lo que hagan lo van a hacer en su cuaderno o en una hoja aparte” Los alumnos la observan (atentos), algunos asienten la cabeza (parecen responder afirmativamente).

Alba toma el guión “Inicio de la Revolución mexicana” /SEP, 2006b:79/ del tercer ciclo, /donde se tratan algunos acontecimientos de este hecho histórico/ lee las instrucciones en voz alta y posteriormente da una explicación general: “Aquí vamos a observar esta noticia /señala una ilustración que trae un encabezado de un periódico/ y a contestar las siguientes preguntas: /lee/ ¿cuál es la información que conozco?, ¿quiénes son?, ¿qué conoces sobre su forma de gobierno?, ¿qué sucedió para que renunciaran?. /comenta/ Si necesitan ayuda, consulten su libro (de texto) de historia. Este es un ejemplo pero cada quien le va a tocar una actividad diferente. Aos: “¡Ahh!”

Genaro /4º/: “Entonces vamos a hacerlo en nuestro cuaderno, lo que nosotros sepamos de la revolución?”

Ma: “No, no sé lo que diga tu ficha /toma la ficha “Biografía de personajes de la historia”, /SEP, 2006b:89/, que le entregó a Genaro / vas a decir si /lee/ ¿Sabes de algún lugar donde haya ocurrido un hecho histórico?, ¿dónde se encuentra?, ¿qué conoces de éste?. Acuérdate de algún acontecimiento, por ejemplo, la guerra de Irak o cuando Zapata organizó a los campesinos de todos los pueblos y rancherías para levantarse en armas contra Porfirio Díaz. Busca algo que haya pasado aquí en tu pueblo o algo que hayas visto en la tele” (OCMA07 23/03/07).

En la siguiente clase, al final de la jornada escolar. La maestra les pidió a los niños que sacaran las fichas que había dejado de tarea.

Con excepción de un alumno de 5o, los demás niños manifestaron que no realizaron la tarea porque no habían entendido lo que iban a hacer.

Benito/ 4º/ copió parte de las instrucciones de la ficha en su libreta pues pensó que debían “pasar lo que decía la ficha en su cuaderno”.

Juana (5º) preguntó: “teníamos que aprendernos esto” /señalando las instrucciones generales de su ficha/.

La maestra leyó en voz alta varias de las fichas que dejó de tarea y fue explicando cada una de las actividades (OCMA08 26/03/07).

En el ejemplo anterior, en un principio la maestra leyó y explicó las instrucciones de una ficha, a manera de ejemplo, para mostrarles a los niños cómo debían usar este material. Sin embargo, al parecer desde un inicio, a los alumnos les costó trabajo entender que cada ficha representaba una serie de actividades las cuales debían desarrollar de forma individual e independiente.¹⁰⁶ Tales dificultades fueron manifestadas desde un inicio por Genaro (4º) quien pensó que las indicaciones de la ficha que Alba había puesto como ejemplo, eran las consignas que todos debían seguir.

En la siguiente clase, donde se revisó la tarea, la confusión de los niños se evidenció aún más al no haber realizado, casi todo el grupo, la actividad por no entender lo que debían hacer; esta situación era poco común pues generalmente los niños realizaban sus tareas. Algunos

¹⁰⁶ Aunque varias fichas traían algunas actividades donde se les pedía a los niños que socializaran su trabajo o conversaran sobre algún tema con otros compañeros.

alumnos trataron de hacer la actividad aunque no tenían claro en qué consistía ésta, como fue el caso de Benito (4º) quien transcribió las instrucciones de la ficha, que le había asignado la maestra, en su cuaderno.

Tal suceso muy posiblemente se presentó porque por un lado, las actividades que la maestra les dejaba a sus alumnos para realizar en casa, no eran tareas particulares para cada niño, pues éstas estaban dirigidas a todo el grupo o alguno de los grados. Por otra parte, la realización de las actividades que implicaban la lectura de instrucciones escritas, como las lecciones del LTG, eran la gran mayoría de las veces hechas en clase y explicadas de forma verbal por la docente.

Así, en el fragmento descrito, cuando la maestra dejó otras fichas de tarea, optó por leer en voz alta frente a todo el grupo las indicaciones de cada actividad y dar una explicación general de las mismas.

En la clase subsecuente a las descritas en el ejemplo anterior, se presentó una situación similar pues varios niños entregaron parte de las fichas contestadas con fragmentos copiados textualmente del LTG de Historia. Esta vez Daniel (5º) y Sonia (6º) produjeron textos pequeños que al parecer, en parte, contenían algunas ideas escritas con sus propias palabras.

Sobre el empleo de las fichas y los guiones, la maestra dijo que veía “urgente trabajar” con estos materiales para que los alumnos “aprend(ieran) a comprender lo que leen, ellos solitos, a leer instrucciones pues en las indicaciones escritas se cuatrapéan”. Aunque señaló que cuando empezó a trabajar con el grupo “de plano, no podían explicar de qué hablaba alguna lectura”. Asimismo, Alba expresó que si avanzaba en “la comprensión de las instrucciones” iba a permitir que ella “ya no estuviera siempre al frente de la actividad” y los niños trabajaran de forma “más autónoma” (EMA 08 26/03/07).

Al parecer la idea de promover un trabajo “autónom(o)” con los estudiantes, sugerida en el material de guiones y fichas de la SEP, comenzaba a tener sentido en la enseñanza de la maestra, no como resultado de un ordenamiento prescriptivo sino más bien, por una necesidad planteada por la propia profesora de que sus alumnos pudieran comprender las instrucciones vertidas en tales recursos y en consecuencia, realizaran de manera “más autónoma” las actividades señaladas en estos y otros materiales escritos.

Alba identificaba las dificultades al utilizar con sus alumnos los guiones y las fichas, pero a su vez veía en dichos materiales un recurso que posiblemente le ayudaría a desarrollar la comprensión lectora con los estudiantes y posibilitar en ellos un trabajo más independiente. Esta evaluación que hacía la maestra tenía como base el uso previo de tales recursos educativos dentro de la clase.

Como sostiene Espinosa (2007) y Talavera (1992) los profesores ponen a prueba la utilidad de los materiales o propuestas a la luz de la respuesta de sus alumnos y sus condiciones de trabajo. La incorporación de un nuevo material requiere de un proceso gradual en el que los maestros van valorando la efectividad del recurso en su propia práctica de enseñanza.

- Otros materiales de la SEP

En comparación a los LTG, las maestras del estudio usaban con menor frecuencia otros materiales distribuidos por la SEP como los Libros del Rincón y de la Biblioteca del Aula, y en el caso de Camila algunos libros para el maestro.

Generalmente, Alba empleaba los libros de la Biblioteca del Aula como parte de los trabajos complementarios para aquellos alumnos que terminaban pronto las actividades que ella llamaba “introductorias” o las lecciones en el LTG.

En ocasiones estos libros eran explorados de forma libre y por iniciativa propia de los niños, pero la mayoría de las veces, tales recursos eran utilizados por indicación expresa de la maestra para exponer algún contenido de Español por lo que el uso de estos materiales en esencia, estaba inscrito en la revisión de dicha asignatura.

La profesora distribuía los libros en una especie de tendedero, que tenía aproximadamente metro y medio de altura; según ella, esta forma de acomodar los textos permitía que los niños pudieran tomarlos más fácilmente y ciertamente, los libros se encontraban físicamente disponibles para los niños. Sin embargo, la lectura de estos textos no era una práctica generalizada, ni frecuente.

En este sentido, Kalman (2003:41) señala que aunque en la escuela o en otros espacios, haya la infraestructura (estantes, bancas, mesas) y los libros, esto no significa la existencia de prácticas sociales alrededor de la lectura en las cuales sean partícipes alumnos y maestros.

En el grupo de Camila, los libros de la Biblioteca del Aula se encontraban acomodados en unos libreros empotrados y eran de fácil acceso para los niños. Sin embargo, no se observó que esta maestra empleara tales materiales con sus alumnos.

En la dirección de la escuela, que también servía como bodega, habían tres cajas de libros empaquetadas que, según la profesora, no las abría por no “tener un espacio” donde pudiera acomodar estos materiales.

No obstante, en una ocasión, que describo en el capítulo anterior¹⁰⁷, un grupo de niños con diferentes niveles de dominio en la lengua escrita leyeron, de forma colectiva, un libro el

¹⁰⁷ Ver Cap. II, apartado 3.2 El trabajo por equipos.

cual habían tomado por iniciativa propia. Frente a este hecho Camila no sancionó o impidió que los niños hojearan el texto.

Ezpeleta y Weiss (2002), Mercado (1997) y SEP (2006a) reconocen en que, en general, los libros de la biblioteca son poco incorporados en el trabajo docente cotidiano y a su vez, en las prácticas de lectura de los alumnos. Aunque, en el estudio exploratorio de la SEP (*Ibid*) se identificó una proporción significativa de docentes que han empezado a utilizar estos libros como materiales de consulta para investigar información sobre diversos temas.

Otro material utilizado por la maestra Alba fue el Libro del Rincón “Juega y aprende Matemáticas”, editado por la SEP, a partir del cual desarrolló con sus alumnos dos juegos matemáticos. La profesora conoció este libro en uno de los cursos de Matemáticas que había tomado y desde la primera vez que lo hojeó, según ella, valoró que traía “actividades interesantes similares a (las del) libro de texto”.

Al respecto, Espinosa (2007), García (2003) y Mercado (2002) describen en sus estudios que los cursos de actualización, también llegan a ser espacios donde circulan materiales educativos que, en ocasiones, son incorporados por los maestros dentro de su quehacer docente, al considerar que estos recursos son una alternativa pertinente para el trabajo en clase.

En este subapartado mostré que las maestras Alba y Camila no utilizaban de facto los materiales editados por la SEP por el simple hecho de ser proveídos a nivel institucional. Aunque algunos de estos recursos como los LTG representaban en cierta medida un referente normativo donde se materializaba el plan y programas de estudio de primaria.

Dentro de las condiciones materiales en que se desarrollaba el trabajo docente de las maestras del estudio, ellas tenían márgenes significativos de decisión a partir de los cuales ponderaban qué de estos materiales utilizarían y de qué manera, presentándose procesos de apropiación. La reflexión continua por parte de las maestras en el uso de este tipo de recursos pasaba por el tamiz de las condiciones singulares de su quehacer de enseñanza.

Particularmente, la PEM 2005 y los LTG eran los materiales con los que estas profesoras más interactuaban por servirles de apoyo en la organización de los contenidos curriculares con los tres grados que atendían y en el caso del libro de texto al ser también un recurso didáctico. La interlocución que se establecía entre las profesoras y estos materiales expresaba un saber articular las demandas heterogéneas de enseñanza y curriculares de sus grupos.

3.2 Los usos de materiales de editoriales comerciales¹⁰⁸

La presencia de materiales de editoriales comerciales en las escuelas mexicanas ha sido analizado en varios estudios como un recurso educativo que es utilizado por los profesores de manera alternada a los LTG (Carvajal, 2001; García, 1996 y Talavera, 1992) o como un material empleado de forma combinada con el libro de texto (Mercado, 2002).

Algunos trabajos de investigación plantean que el uso de este tipo de recursos se debe a dos razones principales. La primera es que los maestros se rehúsan a utilizar los LTG por no coincidir sus prácticas de enseñanza con los enfoques propuestos en dichos materiales. La segunda razón se refiere a que los docentes desconocen o tienen poca comprensión de lo que plantean los LTG y les es más fácil utilizar los libros comerciales (Ávila, 1996, 2001).

Por el contrario, otros estudios señalan que los profesores emplean los libros comerciales con el propósito de ampliar y enriquecer, desde sus propios criterios, su trabajo en el aula; sin que ello excluya o se oponga al uso de los LTG (García, *Ibid* y Mercado, *Ibid*).

En una visión próxima, Talavera (*Ibid*:52) sostiene que si bien las perspectivas de enseñanza de los libros comerciales distan de lo señalado en los LTG, en la práctica de los maestros ambos materiales coexisten y son utilizados por ellos en la medida que “les dan resultados” en la enseñanza con sus alumnos.¹⁰⁹

En este sentido, el análisis de los usos de materiales de editoriales comerciales en el trabajo docente de Alba, expuesto en la presente sección, coincide con los planteamientos de los estudios de García (*Ibid*) Mercado (*Ibid*) y Talavera (*Ibid*), al identificar que la profesora utilizaban los libros comerciales como recursos complementarios a los LTG.

Como parte de los significados y usos que Alba les confería a tales materiales, ella ponía en juego un saber diversificar las formas de presentar un tema de enseñanza con el propósito de atender la heterogeneidad de sus alumnos. Este saber estaba acompañado de un ejercicio de discernimiento a partir del cual la profesora seleccionaba qué elementos de estos materiales podían serle útiles para idear una actividad grupal, distinta a las señaladas en el LTG de cada uno de los grados, pero donde tratara un mismo tema.

¹⁰⁸ Por materiales de editoriales comerciales me refiero a aquellos recursos pedagógicos que las maestras utilizaban en sus clases y no eran editadas por la SEP u otra institución educativa pública, sino por editoriales privadas (Anexo 2: iii-iv).

¹⁰⁹ Al respecto, Espinosa (2007:232) analiza en su investigación que en el quehacer de los docentes coexisten recursos y prácticas heterogéneas que en el ámbito de la academia son excluyentes, pero que en el quehacer de los maestros se ven “matizadas y articuladas (...) de modos singulares” al ser evaluados tales recursos “en relación con los resultados obtenidos en experiencias pasadas y con las dificultades que mostraban sus alumnos en la realización de las tareas”.

Entre los materiales de editoriales comerciales que eran usados por la maestra Alba se encontraban: guías y libros, audiovisuales, así como juegos didácticos. De estos recursos, Alba utilizaba con mayor frecuencia las guías y los libros para el diseño de otras actividades de enseñanza complementarios a las de los LTG.

Todos los libros de editoriales comerciales trataban temas de Matemáticas debido a que esta asignatura era la de mayor prioridad para la profesora porque, según ella, ésta era central en el desarrollo del razonamiento matemático de sus alumnos. Tal interés hacía que ella estuviera constantemente en búsqueda de algún otro texto sobre enseñanza de las Matemáticas.

En ocasiones la maestra Alba revisaba durante la clase este tipo de libros, algunos de los cuales tenían un formato de bolsillo que le permitían traerlos en su bolsa de mano. Ella habló de varios materiales, de algunos no se acordaba de su nombre, pero entre los que mencionó se encontraban títulos como: “Guía complementaria para 4o”, “Guía práctica”, apartado de Matemáticas de 5° y 6°, “Matemáticas para primaria” y “Jugando a las Matemáticas y a desarrollar el ingenio” (ver anexo 2: iii).

Con respecto al uso de dichos materiales, la profesora dijo que sólo sacaba “ideas” de actividades. Ciertamente, durante el estudio, Alba no desarrolló ninguna actividad consultando paralelamente alguno de estos libros, ni utilizó fotocopias de actividades provenientes de las guías comerciales para ser contestadas por los alumnos dentro de la clase, como se ha observado en otros estudios (García, 1996; Mercado, 2002 y Talavera, 1992).

En este sentido, Alba relató que en una ocasión al “hojear (unos libros) para quinto y sexto grado”¹¹⁰ encontró una actividad donde se proponía la construcción de cuerpos geométricos con palillos de madera y plastilina, una “técnica que (le) llamó la atención” por ser distinta a los “patrones de cartulina que traen los libros de texto en el (material) recortable”.

Según la maestra, a partir de esta otra “técnica” planeó una actividad “similar” donde además de construir cuerpos geométricos, los niños formaran “cuadrados, rectángulos y triángulos” pues le interesaba que ellos identificaran “la diferencia entre una figura y un cuerpo geométrico” (EMA 11 29/03/07).

En el ejemplo se aprecia, que la maestra al “hojear” este material seleccionó, dentro de un conjunto de sugerencias didácticas, una actividad la cual incluía una “técnica” diferente a la propuesta en el LTG para tratar el tema de cuerpos geométricos, y con base en ello, la maestra idea un ejercicio “similar”. De esta manera, la maestra adecuó la actividad del libro comercial a su planeación a partir de sus requerimientos particulares de enseñanza.

¹¹⁰ Libros de editoriales comerciales de los cuales no se acordaba el nombre u otro dato de referencia.

Alba expresó, en otra ocasión, la inquietud de revisar guías y libros comerciales para “variarle” a lo planteado en los LTG y “cambiarle un poco a la forma de ver un contenido porque los libros (de texto) año con año vienen muy semejantes (pero) no todos los niños son semejantes” (EMA 12 16/05/07).

Lo dicho por la maestra ilustra que una de sus principales motivaciones para usar este tipo de materiales era tratar un mismo tema pero de una manera distinta al LTG, frente a las demandas tan diversas y particulares de sus alumnos. En ello la maestra desplegaba un saber atender la heterogeneidad de sus alumnos mediante la diversificación de recursos y formas de trabajar un contenido.

En un análisis próximo a lo expuesto en la presente sección, García (1996) señala en su estudio que usualmente los maestros utilizan otros libros o materiales diferentes al libro de texto con la finalidad de tomar ideas para diseñar actividades o emplear otros materiales. De esta manera, los libros comerciales son un complemento del LTG.

Además del uso de libros y guías comerciales, en el grupo de Alba, se observaron otros recursos como videos y juegos que la maestra utilizaba o tenía previsto usar en futuras clases. Estos recursos eran empleados por ella como medios didácticos con el propósito de facilitar el tratamiento de algunos contenidos de enseñanza.

En una clase, Alba mostró un material el cual nombró “Círculos de fracciones equivalentes”, compuesto por dos círculos de distintos tamaños, hechos de cartón, sobrepuestos y sujetos en el centro lo cual permitía que se pudieran girar al mismo tiempo. En el círculo más grande estaba inscrito, alrededor de su circunferencia, una serie de fracciones equivalentes representadas en número y en gráfica. El círculo más pequeño traía una parte recortada que permitía ver la representación gráfica de las fracciones; en otra parte tenía escrito el algoritmo para obtener una fracción equivalente (véase anexo 2:iv). Este material se lo había proporcionado su esposo quien era maestro de la asignatura de Matemáticas en secundaria.

Alba señaló que pensaba usar dicho recurso para ver el tema de fracciones. Ella expresó la necesidad de utilizarlo con sus alumnos porque las fracciones era uno de los contenidos “más pesados” y “difíciles” para los niños. Incluso, dijo la profesora que deseaba elaborar con los mismos alumnos un “juego de círculos” para cada quien.

Como se expone en este ejemplo, algunos recursos pedagógicos que Alba utilizaba se los habían prestado o sugerido otros docentes, la gran mayoría eran familiares suyos, que trabajan en diferentes escuelas y subniveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Asimismo, varios de estos materiales eran comprados por la docente, con sus propios recursos, en las papelerías del poblado donde vivía, el cual era pequeño, o en establecimientos

especializados en materiales didácticos ubicados en una ciudad cercana. Incluso Alba comentó que cuando iba a la capital del estado o al Distrito Federal, en ocasiones, “aprovechaba” para visitar algunas librerías o tiendas para adquirir algunos materiales.

Como sostiene Talavera (1992) varios de los materiales educativos que utilizan los docentes en su trabajo en el aula, no les son dados con la asignación de su grupo, sino más bien, son los profesores quienes por iniciativa propia buscan, recolectan y adquieren estos recursos, motivados por sus propios requerimientos de enseñanza.

Esta búsqueda que señala Talavera (*Ibid*) está directamente vinculada al proceso de previsión de la enseñanza planteado por Mercado (2002), al implicar una acción discernida por parte de los maestros, quienes en los distintos espacios de su vida cotidiana están atentos a todo aquello que les pueda apoyar en su trabajo con los estudiantes.

Por medio de una red social y de parentesco, la maestra Alba se relacionaba con otros maestros para compartir, entre otros aspectos, materiales y experiencias sobre la enseñanza. Así, este entramado social era uno de los espacios donde la profesora accedía a ciertos recursos educativos que le fueran útiles en su quehacer docente.

Al respecto, Espinosa (2007) y Mercado (*Ibid*) señalan que las redes y relaciones entre maestros forman parte de una construcción dialógica y colectiva. Como se ve en el caso de la maestra Alba, la decisión de utilizar un material y realizar alguna actividad era también resultado de la interlocución con las voces de otros maestros.

3.3 El empleo de materiales elaborados y recolectados por las maestras y los alumnos

Como parte del interés de las maestras Alba y Camila por diversificar los recursos que utilizaban, incorporaban otros materiales educativos que ellas elaboraban, así como objetos de desecho que recolectaban para reutilizarlos como recursos didácticos (ver anexo 2:iv). En esta acción, las profesoras hacían copartícipes a los alumnos.

En las formas en que las maestras empleaban este tipo de materiales estaban imbricados algunos saberes docentes relativos a la organización curricular, los cuales analizo en el apartado anterior, y las maneras de tratar los temas de enseñanza.

Mediante el diseño y empleo de tales recursos, en el caso de Alba, ella pretendía tratar un tema común con todo el grupo y a su vez, aspectos específicos con cada grado. Ello involucraba un saber relativo al tratamiento de temas comunes y diferentes niveles de profundidad según el grado.

Por su parte, Camila utilizaba diferentes materiales de acuerdo a cada subgrupo. Entre estos recursos esta profesora usaba algunos que eran elaborados o recolectados por ella misma. Tal manera de emplear los recursos estaba vinculada a un saber atender las demandas singulares de cada subgrupo de alumnos.

A continuación describo el vínculo entre los usos de este tipo de materiales y la manera en que las maestras presentaban los contenidos de enseñanza.

En el salón de Alba (4°, 5° y 6°) había varias láminas y mapas pegados en las paredes sobre temas diversos como: fórmulas matemáticas, reglas ortográficas o elementos gramaticales, datos sobre personajes históricos o acontecimientos históricos, información sobre fenómenos naturales, mapas, entre otros. La gran mayoría de estos materiales habían sido elaborados por la maestra y algunos otros por los alumnos.

De acuerdo con las observaciones y entrevistas, esta profesora utilizaba tales recursos como apoyo en la explicación de un nuevo tema, particularmente los mapas o aquellas láminas que contenían más elementos gráficos, como las líneas del tiempo sobre sucesos históricos.¹¹¹

Asimismo, estos materiales eran consultados por los niños en el desarrollo de una actividad. En este sentido, la profesora dijo preferir láminas con “información resumida” la cual pudieran revisar “solitos (los alumnos)” sin la intervención constante por parte de ella. Varios niños llegaban a consultar por iniciativa propia, algunas de estas láminas y mapas, especialmente, aquellas que traían algoritmos matemáticos como apoyo para la realización de las actividades.

Por otro lado, según Alba, las láminas colocadas en las paredes del salón también servían a los alumnos como “un recordatorio” de los contenidos que ya se habían visto en clase. Al parecer, esta era una de las razones por las que la maestra dejaba estos materiales pegados en la pared durante varios días o semanas.

El espacio físico que la profesora asignaba a las láminas y mapas estaba mediado por la frecuencia en que enseñaba los temas de las diferentes asignaturas.¹¹² Estos recursos se encontraban agrupados por asignaturas, las láminas que se relacionaban con Español y Matemáticas estaban alrededor del pizarrón y del escritorio de la maestra; la gran mayoría de materiales vinculados a Ciencias Naturales, Geografía, Educación Cívica e Historia se localizaban en una pared opuesta al pizarrón.

¹¹¹ Donde se indica de forma gráfica algún acontecimiento histórico documentado en diferentes unidades o periodos de tiempos.

¹¹² La frecuencia en que la maestra Alba trataba los contenidos de las distintas asignatura es descrito en el anterior apartado del presente capítulo, (ver sección 2.3).

No obstante, dentro de esta distribución había cierta flexibilidad, pues Alba llegó a pegar, a un lado del pizarrón, láminas realizadas por los alumnos sobre temas de Historia, Ciencias Naturales y Educación Cívica con el propósito, según ella, de ‘reconocer el trabajo de los niños’.

La profesora utilizaba los mismos mapas y láminas con todos sus alumnos cuando trataba una actividad grupal, por lo que usaba este tipo de materiales sin hacer una diferenciación por grados. Aunque la información de varios de estos recursos didácticos era consultada por los alumnos de los diferentes grados, de manera distinta cuando trataban la lección del LTG, como se muestra en el siguiente fragmento de entrevista:

Yo sé que en el plan (de estudios), cuarto grado ve área de triángulos, cuadrados y rectángulos; quinto grado ve rombos, trapecios y sexto puede ver hasta área de hexágonos y pentágonos.
Yo manejo con todos ese pellón¹¹³ /señala una lámina donde están las fórmulas de todas las figuras geométricas regulares/, ¿porqué? para que todos tengan una idea general del tema, (ya) en el libro de texto, veo que ellos tomen las (fórmulas) que les sirvan. Ahí los niños deben saber que no todas las fórmulas son para todos (EMA01 16/02/07).

El ejemplo ilustra la decisión de esta maestra por utilizar ex profeso con sus alumnos un mismo material que traía información referente a un tema común, pero a su vez presentaba aspectos específicos de cada grado con el propósito de tratar que sus estudiantes tuvieran “una idea general del tema”, lo cual significaba en este caso que los niños de cuarto y quinto grado conocieran fórmulas de figuras geométricas propias de sexto grado y viceversa. Este razonamiento de la profesora está íntimamente vinculado a la idea, ya analizada en el presente capítulo, de “aproximar” y “reafirmar” los contenidos de enseñanza con los alumnos.

Asimismo, la maestra buscaba que, de acuerdo a su grado, los niños seleccionaran de esta misma lámina, aquella información “que les (sirviera)” para resolver la actividad en el LTG, interés que respondía a la idea planteada, otras veces, por la profesora de que los alumnos ‘ya aterrizaran en su grado’. Dichas motivaciones muestran cómo el trabajo docente de un maestro en multigrado conlleva una mayor demanda curricular, en comparación a un profesor en una escuela unigrado, al tener que tratar contenidos de enseñanza o diferentes niveles de profundidad de un tema con varios grados a la vez.

Por su parte, los niños al parecer habían aprehendido los usos diferenciados de algunos materiales, como las láminas. Dentro de las clases observadas donde los alumnos trabajaron en el libro de texto el tema de áreas de figuras geométricas regulares, consultaban por ellos mismos, sin indicación expresa por parte de la maestra, la lámina descrita en el ejemplo

¹¹³ Es un tipo de tela que la maestra a veces utilizaba para elaborar láminas.

anterior, seleccionando la fórmula que necesitasen para resolver el ejercicio señalado en la lección de su grado.

Los estudiantes participaban en la elaboración de las láminas y otro tipo de materiales; particularmente, en la recolección de objetos de desecho como: latas, ramas, botellas de plástico, etc., que serían reutilizados para la fabricación de algunos recursos didácticos.

Aunque, la maestra expresó su interés por promover en los niños la elaboración de materiales dentro de la clase, también manifestó tener como “obstáculo (...) la falta de tiempo para avanzar en los contenidos”, debido a esto, según ella, optaba por no realizar con frecuencia este tipo de actividades o dejarlas de tarea. Así la coparticipación de los niños en la fabricación de los diferentes materiales estaba mediada, entre otras cosas, por el tiempo como una condición material del trabajo en clase.

Por su parte, la maestra Camila (1º, 2º y 3º) tenía en el salón de clases una gran variedad de recursos que ella llamaba “material manipulable” como: tarjetas de sílabas, vocales y números, tapas, fichas, aros, popotes, dominós, piedritas, plantas en germinación, entre otros (ver anexo 2: iv). Todos estos materiales se encontraban en cajas de cartón sobre mesas acomodadas alrededor del salón.

Al referirse la maestra al uso de este tipo de materiales, dijo que: “ los niños a esta edad /volteó a ver a sus alumnos/ necesitan manipular el material concreto para aprender a leer, las cuentas, el conteo. Este material /mira hacia donde se encuentra una cajas de fichas de colores/ puede ser manipulado por los niños” (EMC02 17/05/07).

Para Camila la importancia de estos recursos residía en que podían “ser manipulado(s)” lo cual, según ella, era un requerimiento para que sus alumnos adquirieran la lengua escrita, el conteo y las operaciones básicas. Así la valoración que la maestra hacía de estos materiales estaba fuertemente influenciada por una idea particular de cómo aprendían los niños de los primeros grados.

En el desarrollo de la clase de Camila, generalmente, utilizaba los materiales “manipulables” combinándolos con los LTG al trabajar por subgrupos; ello requería del empleo, simultáneamente, de diferentes recursos didácticos según las actividades que realizaba con cada pequeño grupo de niños. La maestra alternaba turnos de atención con los distintos subgrupos para dar indicaciones sobre el uso de los recursos didácticos, esto hacía que en varias ocasiones no pudiera dedicar el tiempo que los alumnos le demandaban.¹¹⁴

De hecho, la maestra Camila expresó que el manejar “material manipulable con niños pequeños (requería que) el maestro (estuviera) ahí haciendo la actividad con ellos y a veces esto

¹¹⁴ Situación que es descrita en capítulo I, subapartado 3.3 El trabajo por subgrupos.

no (era) posible”. A pesar de las dificultades que la profesora enfrentaba al utilizar diferentes recursos didácticos con cada subgrupo, ella consideraba que estos materiales le permitían que los niños avanzaran de acuerdo a su nivel de dominio en la lengua escrita y en las operaciones matemáticas.

En suma, la elaboración y los usos de los recursos didácticos aquí analizados, al igual que los otros materiales descritos, estaba directamente vinculado a los saberes docentes que las maestras ponían en juego para organizar y tratar los contenidos curriculares en base a la heterogeneidad de los grados y los alumnos que atendían.

Conclusiones

En este capítulo describí en algunos saberes que las maestras Alba y Camila construían en la interacción con los contenidos curriculares y con los materiales educativos en miras a atender las particularidades de sus grupos integrados por alumnos de distintos grados. Asimismo, analizo algunos procesos reflexivos presentes en el uso de los materiales como la apropiación y circulación de recursos para la enseñanza.

La forma en que Camila (1º, 2º y 3º) y Alba (4º, 5º y 6º) definían los temas que tratarían con su grupo y la manera en que lo harían implicaba un saber establecer vínculos entre los contenidos de los grados y asignaturas que atendían. Este conocimiento era resultado del contacto directo con los temas de enseñanza del currículo de primaria en sus experiencias pasadas, tanto en escuelas multigrado como unigrado, de una revisión reflexiva y adaptación de la PEM 2005 y los LTG a su trabajo docente, así como de otras propuestas educativas para multigrado que en el caso de Camila habían tenido contacto anteriormente en espacios de formación y actualización. Como señala Mercado (2002) los saberes docentes son dialógicos al ser interpelados, en este caso, por diferentes propuestas y recursos pedagógicos provenientes de distintas épocas.

Encontré que la PEM 2005 a pesar de tener poco tiempo de generalizarse en las escuelas del país y de que las profesoras la empezaran a utilizar, era un material de apoyo importante en la organización y selección de los contenidos comunes para los distintos grados con los que trabajaban, particularmente para la maestra Alba quien tenía cerca de dos años de trabajar en multigrado.

Identifiqué que las maestras trataban temas comunes por asignatura con sus grupos, contenidos no comunes los cuales eran exclusivos de alguno de los grados, así como, en el caso de Camila presentaba, en ciertos momentos de su clase, diferentes temas de una o más asignaturas por subgrupos. El revisar temas comunes les permitía a las maestras ver contenidos

que consideraban pertinentes para los grados que conformaban su grupo. La presentación de estos temas se hacía a través de una misma actividad para todo el grupo o mediante actividades diferenciadas según el grado.

Cuando las profesoras promovían el tratamiento de contenidos comunes a partir de un trabajo conjunto con sus alumnos, Alba ideaba una serie de actividades las cuales llamaba “introdutorias” y Camila seleccionaba algunos ejercicios de una lección de los LTG de Español de 1° o 2° grados donde tocara contenidos comunes para los tres grados que atendía (1°, 2° y 3°). En este tipo de tareas, las maestras no planteaban de forma explícita diferentes niveles de profundidad o exigencia según el grado o ciclo.

Al respecto, dentro de estas actividades comunes, generalmente Alba extendía aspectos de un contenido propio de un ciclo o grado, según señalaba la PEM 2005, a todo el grupo. Esta acción era una decisión deliberada por parte de la maestra que subyacía en la idea de “aproximar” a temas de grados subsecuentes a los alumnos más pequeños y “afirmar” contenidos ya vistos en grados antecesores con los alumnos mayores. Así, para la profesora que tenía un grupo integrado por grados próximos (4°, 5° y 6°) esta forma de tratar los temas no representaba un obstáculo en la formación de alguno de los grados sino por el contrario, era una manera de acercar y repasar los temas con sus alumnos. Situación que es documentada en los estudios de Bustos (2006) y Mason y Burns (1996).

Igualmente, cuando Alba veía niveles de profundidad de un contenido adecuados, según lo indica la PEM 2005, para un ciclo o grado con los niños de otros grados, esta maestra buscaba responder a los intereses de los alumnos sobre algunos temas que no correspondían a las prescripciones curriculares.

Este tipo de organización de los contenidos también obedecía a las preocupaciones docentes con respecto a aquellos aspectos que la maestra consideraba fundamentales en la formación de sus alumnos; en parte tales inquietudes eran definidos por experiencias de enseñanza pasadas.

Como muestro a lo largo del presente capítulo, al tratar un tema común sin diferenciar niveles de profundidad de acuerdo al grado o ciclo, la maestra ponía en juego un saber tratar temas comunes modificando parcialmente los planteamientos curriculares de la PEM 2005, al ser interpelada por sus concepciones de enseñanza sobre los mismos contenidos en un grupo multigrado y por los intereses de sus alumnos que no correspondían en ocasiones a los supuestos curriculares.

Considero que el análisis precedente matiza los supuestos de los estudios de Birch y Lally (1995) y Mason y Burns (*Ibid*) quienes señalan que los maestros en escuelas multigrado no

presentan de forma diferenciada un contenido común por falta de un mayor conocimiento de las asignaturas y de elementos técnicos pedagógicos; aspectos que son un obstáculo, según los autores, para que los profesores puedan identificar por su cuenta el hilo conductor que articule un contenido de enseñanza con distintos grados de profundidad.

Por otro lado, el hecho de que las profesoras plantearan actividades comunes para tratar un mismo contenido, según lo describo en el grupo de Alba, no imposibilitaba la presencia de niveles de avance de los alumnos de acuerdo al grado. Aunque en el grupo de Camila, los diferentes niveles de dominio de varios alumnos con respecto a un tema común de Español, no correspondían al grado de pertenencia, sí se identificó que cada niño según su avance en la lectura y escritura desarrollaba la tarea de enseñanza que la maestra le demandaba.

El llegar a tratar, en un momento de la clase, una misma actividad en un grupo multigrado es un aspecto a analizar pues habría que considerar si el hecho de cambiar la manera de presentar el contenido según diferentes niveles de gradualidad impacta *per se* en que los niños desarrollen el nivel de dominio de un tema acorde a su grado. En este sentido, Kalman y Candela (1997: 117) señalan que las actividades diferenciadas por grado planteadas en el LTG “son conceptualmente las mismas, lo que las hace distintas son las expectativas que los maestros tengan sobre la manera en cómo los niños las resuelven”.

De igual forma, Alba llegaba a tratar contenidos comunes por medio de actividades diferenciadas por grado a partir del uso del LTG. En ello la maestra desplegaba un saber tratar de manera simultánea diferentes niveles de gradualidad de un tema, así como orquestar los requerimientos particulares de cada grado. Situación que evidencia cómo el trabajo docente en multigrado exige una mayor demanda curricular que en un contexto unigrado.

Por otro lado, la maestra Alba revisaba contenidos no comunes, los cuales de acuerdo con el currículo son exclusivos a un grado o ciclo, mediante una actividad que ella llamaba “combinada”. Esta manera de organizar tales temas involucraba un saber atender de forma conjunta al grupo, pero tratando con cada grado o ciclo el contenido que le correspondía, con el propósito de evitar un trabajo separado por grado, reducir los turnos de atención y distribuir de forma más equitativa el tiempo dedicado a los diferentes niños. Este conocimiento sobre la enseñanza también es descrito en el capítulo anterior.

La maestra Camila presentaba diferentes contenidos por subgrupos, integrados por alumnos de distintos grados, lo cual representaba una manera diferente al trabajo separado por grados (documentado por Ezpeleta y Weiss, 2002; Pridmore, 2007; SEP, 2006a, entre otros), pues esta forma de enseñanza no se sujetaba totalmente al orden convencional de los temas curriculares propuestos en el LTG u otra prescripción curricular para cada grado. La maestra

atendía cuatro subgrupos, algunos integrados por niños de diferentes grados, con cada uno de ellos trataba contenidos y actividades tomadas del LTG y/o diseñadas por ella misma, con la finalidad de responder a las particularidades de enseñanza de los cuatro subgrupos, ya fuera en la adquisición de la lengua escrita o en el avance del dominio de la misma, así como en el tratamiento de otros contenidos de Matemáticas de acuerdo a los requerimientos curriculares de sus alumnos sobre determinados temas.

Aunado a lo anterior, en el proceso de ordenación de los contenidos, Alba ponía en juego un saber establecer vínculos entre los contenidos de una misma asignatura para identificar los temas que consideraba necesarios revisar como antecedentes para entender otros contenidos. Además de construir un saber vincular contenidos de dos o más asignaturas que se repiten o están íntimamente relacionados para ser tratados mediante una misma actividad.

Estas relaciones que las maestras establecían entre los programas de estudio de los distintos grados y asignaturas estaban mediadas por la necesidad de organizar los contenidos de un currículo extenso el cual requerían adaptar a las demandas y características específicas de sus grupos, así como al tiempo que disponían para la enseñanza.

Para las maestras, los LTG y la PEM 2005 representaban recursos centrales donde se encontraban las disposiciones curriculares del Plan y Programas de estudio de primaria. Así, lo propuesto en estos recursos era revisado y adaptado por las maestras a las condiciones particulares de enseñanza de sus grupos. Ellas decidían qué lecciones sugeridas en la PEM 2005 eran “convenientes” tratar con sus alumnos y cuáles podían cambiar por otras lecciones; asimismo las actividades planteadas en los LTG en ocasiones eran presentadas de formas distintas por las profesoras. Este hallazgo difiere con lo sostenido por White, quien señala que comúnmente los docentes no tienen injerencia en el currículo al considerarlo ajeno y responsabilidad de los expertos (citado por Thronton, 1991:241).

En una perspectiva distinta, coincidente a los hallazgos descritos en el presente capítulo, varios autores sostienen que los materiales curriculares están abiertos a formas heterogéneas de usos que implican diversas adaptaciones e interpretaciones por parte de los maestros (Candela, 1999; Drake y Gamoram, 2006; Espinosa, 2007; Mercado, 2002, entre otros); en consecuencia no hay “un uso a ciegas de una propuesta curricular” (Ben-Peretz citada por Thorton, *Ibid*:159) pues existe una constante revisión reflexiva, valoración y adecuación de sus sugerencias pedagógicas a las circunstancias concretas del maestro.

Además del uso de materiales proveídos por la SEP, las maestras empleaban diversos recursos de editoriales comerciales o elaborados por ellas mismas con la intención de enriquecer su tarea docente, sin que esto significara suplantar a los LTG. Al utilizar esta gran

variedad de materiales pedagógicos, las maestras desplegaban un saber orquestar y articular distintos recursos, muchas veces de forma simultánea cuando trabajaban actividades diferencias por grado o por subgrupo.

Asimismo, en este capítulo muestro cómo las maestras estaban en una búsqueda permanente de recursos educativos que les fueran útiles dentro de su quehacer docente en un contexto multigrado. Acción que formaba parte de la previsión de la enseñanza al ser un proceso amplio que trastocaba diferentes espacios de la vida cotidiana de las profesoras. En este sentido, analizo que la acción de Alba por indagar en nuevas propuestas y materiales descansaba en las relaciones que ella establecía con otros maestros dentro de lo que Talavera (1992) llama redes sociales de maestros. En estos espacios, se presentaban procesos de circulación donde la profesora del estudio accedía a materiales educativos mediante el intercambio de experiencias y recursos con otros colegas.

Los diversos usos del gran abanico de materiales que empleaban las maestras eran incorporados a sus prácticas de enseñanza dentro de un proceso de apropiación el cual era posible en la medida en que las profesoras hacían significativos tales materiales en su quehacer docente. Al respecto, Lave (1996) y Lave y Wenger (2003) señalan que en una actividad socialmente situada, como puede ser la docencia, cualquier práctica o recurso encuentra sentido en las circunstancias particulares de los sujetos.

CONCLUSIONES FINALES

En este estudio he presentado, desde una perspectiva etnográfica, los saberes docentes que construyen profesores dentro de su quehacer de enseñanza en una escuela con multigrado. Los hallazgos son resultado del análisis realizado durante la investigación sobre el trabajo cotidiano de dos maestras en una primaria general bidocente.

Aún cuando lo descrito aquí muestra expresiones singulares dentro de una amplia gama de prácticas docentes en las escuelas multigrado en México, producto de las trayectorias históricas de los diferentes actores educativos, el análisis identifica saberes y procesos reflexivos que acompañan a la enseñanza ejercida por las maestras del estudio, los cuales están imbricados en una estructura escolar y una cultura magisterial más amplia.

En la exposición se describe analíticamente cómo las profesoras desplegaban saberes docentes que les permitían responder a las exigencias y a los requerimientos particulares de los niños que integraban sus grupos multigrado. Los procesos mediante los cuales las maestras construían sus conocimientos relativos a la enseñanza, implicaban un hacer y una reflexión sobre ese hacer. En esa reflexión continua sobre el quehacer cotidiano se presentaba un ejercicio de discernimiento y ponderación al definir cómo organizarían el trabajo en clase en un grupo integrado por estudiantes de grados diversos, en la previsión que hacían de los elementos que requerirían en su quehacer docente. También había indicios de esa reflexión por parte de las maestras, al desarrollar acciones inventivas ante situaciones no previstas que se presentaban en el desarrollo de la clase, al organizar los contenidos curriculares, así como en los distintos usos y sentidos que les daban a los recursos educativos que empleaban durante la enseñanza.

Gran parte de los saberes docentes que las profesoras Alba y Camila construían en su trabajo en el aula se vinculaban con la atención a la diversidad de los alumnos en cuanto a grados, edades, intereses, ritmos y disposición en el trabajo, dificultades al desarrollar las actividades y dominio sobre los contenidos curriculares.

Al respecto, varios estudios en escuelas unigrado analizan que casi todos estos elementos están presentes en la organización del trabajo en clase de los maestros de primaria (Espinosa, 2007; Luna, 1992; Mercado, 1991, 1994, 2002 y Talavera, 2002), por ello considero que no se puede sostener que exista una mayor diversidad en un grupo multigrado únicamente porque en éste confluyen alumnos de diferente grado. Sin embargo, esta condición, como se describe en

la presente pesquisa, representaba una mayor demanda de índole curricular para las maestras, al tener que orquestar las diversas disposiciones curriculares de los tres grados que atendían. Así, ellas articulaban los requerimientos curriculares de los distintos grados que conformaban sus grupos a partir del conocimiento que construían sobre las características de sus estudiantes, lo que Luna (1997) llama el “expediente no escrito del alumno”. En varias ocasiones las singularidades de los niños no correspondían a las disposiciones de su grado de pertenencia, que como se describe en el caso de la maestra Camila derivaban en una agrupación por subgrupos de estudiantes de distintos grados.

Desde sus propias valoraciones sobre la heterogeneidad de sus alumnos, las profesoras del estudio ponían en juego ciertos saberes relativos a la promoción de un trabajo conjunto con todos sus estudiantes y un trabajo diferenciado con alumnos de un mismo o diferentes grados.

Con respecto al saber propiciar un trabajo conjunto, las maestras buscaban promover una enseñanza que abarcara a todos sus alumnos mediante una misma actividad y un contenido curricular, identificando para ello necesidades comunes en el grupo. Esta forma de organizar el trabajo en clase no tenía como propósito el llevar a cabo un trato uniforme, sino más bien atender desde las perspectiva de las profesoras (quienes consideraban parte de los supuestos de la PEM 2005 y otras propuestas para multigrado), los requerimientos de enseñanza convergentes de los alumnos y como señalaba la maestra Alba, reducir los turnos de atención que demanda un trabajo separado donde se trataran contenidos y asignaturas diferentes con cada grado.

En cuanto al saber promover un trabajo diferenciado, las maestras llevaban a cabo distintas tareas de acuerdo a las especificidades no sólo del grado, sino de los propios alumnos. Esta atención diferenciada buscaba que los niños avanzaran según sus particularidades, sin que esto significara segregarlos o aislarlos.

En suma, sostengo que el quehacer docente de las profesoras trascurría en una enseñanza que buscaba responder a requerimientos comunes del grupo y a necesidades singulares del mismo. Esta organización del trabajo en clase propuesto por las maestras no tenía el propósito de promover un trato homogéneo como medio para regular la diversidad de los niños, así como tampoco pretendía desarticular o fragmentar la tarea docente con los estudiantes.

A pesar de las preocupaciones e intenciones de las maestras por lograr la participación de todos los niños en las clases, por atender las particularidades de cada niño y porque los contenidos tratados resultaran pertinentes para los alumnos de los distintos grados, en ocasiones, también se presentaban situaciones poco propicias para que los niños tuvieran un relación más adecuada con los contenidos. En ese sentido, muchas veces las maestras se veían

rebasadas por las demandas de atención individual por parte de los niños, o tenían pocas posibilidades de tratar contenidos básicos con los alumnos de algunos grados. Asimismo, en algunas clases podían apreciarse dificultades metodológicas por parte de las maestras en el tratamiento de ciertos temas, por ejemplo de Matemáticas e Historia, lo cual merecería especial atención en el ámbito de la capacitación permanente que debe promoverse para los profesores que atienden grupos multigrado.

Por otra parte, el estudio destaca que, si bien las maestras consultaban las adecuaciones curriculares contenidas en la PEM 2005 para seleccionar los temas a tratar con sus grupos multigrado, no dejaban de tener como referente el currículo de primaria que descansa en una estructura graduada. El hecho de que las profesoras realizaran sus propios ajustes a lo planteado en la propuesta educativa de la SEP dirigida a multigrado y en los LTG para organizar y seleccionar los contenidos de enseñanza, involucraba un conocimiento del currículo, así como saber establecer relaciones entre los temas de los grados que integraban sus grupos y las diferentes asignaturas con las que trabajaban. Este conocimiento era producto, entre otras cosas, del contacto que las maestras habían tenido con el Plan y programas de estudio en sus experiencias pasadas al laborar en escuelas unigrado y multigrado.

En este sentido, el estudio no agotó el análisis del carácter histórico de los saberes docentes que las maestras ponían en juego en su quehacer cotidiano, aspecto que podría ser retomado en futuras investigaciones en las cuales sería interesante profundizar en cómo la trayectoria de un docente en distintos contextos y tipos de escuelas, así como su historia personal se articulan dentro de los conocimientos que construye en el trabajo de enseñanza con un grupo multigrado.

Igualmente, los ajustes que hacían las maestras a la organización prescrita de los contenidos implicaban adaptar un currículo graduado y secuenciado donde se clasifica a los alumnos por edades y en base a ello se definen distintos niveles de exigencia. Así, las maestras desplegaban saberes que les permitían decidir cuándo tratar un tema común sin diferenciar niveles de profundidad, cuándo presentar un mismo contenido, pero con distintos niveles de gradualidad y en qué momento trabajar temas disímiles con grupos pequeños conformados por niños del mismo o diferente grado. El flexibilizar las disposiciones y los ordenamientos curriculares era uno de los principales imperativos de enseñanza de las maestras al tener que resolver las dificultades de atender en su respectivo grupo a tres grados a la vez y de que ambos grupos estuvieran constituidos por un ciclo más un grado del ciclo subsecuente.

El estudio muestra cómo estas adaptaciones al currículo también estaban mediadas por el tiempo como condición material que estaba presente, permanentemente, en la previsión de

la enseñanza, así como en el desarrollo mismo del trabajo en el aula y por la preocupación constante de las maestras de cubrir un Plan y programas de estudio extenso con los distintos grados que atendían. De esta forma, aunque trabajaban con pocos alumnos en comparación con la matrícula que comúnmente tienen primarias unigrado en contextos urbanos, la tarea de enseñanza se multiplicaba para las maestras, pues se enfrentaban a requerimientos curriculares específicos con cada grado. Al parecer tal preocupación, como se indica en la literatura sobre el tema, conlleva a una mayor demanda y carga en el proceso de organización de los contenidos para los profesores que laboran en escuelas multigrado (Birch y Lally, 1995; Hargraves, et al, 1996; Little, 1995, 2005; Miller, 1991b, Pridmore, 2007, entre otros).

Este estudio también evidencia los procesos de apropiación que se presentaban en los usos y sentidos que las maestras conferían a los materiales educativos. En éstos se expresaban los ordenamientos del currículo de primaria como la PEM 2005 y los LTG, los cuales eran interlocutores centrales con los que las profesoras dialogaban en el desarrollo de la tarea docente. Las sugerencias curriculares y didácticas que las maestras tomaban de dichos materiales, eran adaptadas a sus propósitos, necesidades y condiciones de enseñanza, por lo que cualquier propuesta sufría modificaciones, las cuales llegaban a evidenciar acciones inventivas y creadoras por parte de las maestras. Esta descripción analítica de la tarea docente, difiere con los señalamientos de algunos autores como Apple (1989) quien considera que los maestros tienen pocas posibilidades de llevar a cabo un trabajo imaginativo ante una estructura escolar altamente prescriptiva y coercitiva.

Ciertamente, los recursos y ordenamientos institucionales estructuraban la organización del trabajo en clase de las maestras del estudio, pero a la vez, los planteamientos de estos referentes eran reelaboradas por ellas. Los hallazgos identificados a este respecto se vinculan con las ideas de Coll y Solé (2001:36), quienes señalan que “el aula es un sistema con vida propia, aunque no autónoma completamente, pues se encuentra inserta en una red de supra sistemas que contribuyen a configurar y a la vez son configurados”.

En oposición a la idea generalizada de que los lineamientos curriculares en tanto normas o planes prefabricados, son impuestos a los docentes en una relación vertical de arriba hacia abajo, este estudio, al igual que otros trabajos (Rockwell y Ezpeleta, 1985; Espinosa, 2007 y Mercado, 2002), sugiere la posibilidad de ver los señalamientos institucionales como principios modificables a la luz de la experiencia y encarnados en prácticas que varían según la historia de cada profesor y cada contexto escolar particular.

En este sentido, los saberes docentes que se muestran en esta tesis sobre las interacciones de las maestras con las propuestas curriculares y pedagógicas provenientes de la

SEP, proporcionan elementos para analizar los debates de posiciones extremas que expone Erickson (2004) en su trabajo. En ellas, según el autor, se encuentran por un lado, las perspectivas deterministas en las cuales no hay lugar para la agencia humana, ni para las acciones proactivas del sujeto y por otro lado, se ubican las visiones voluntaristas en las que cualquier situación es resultado último de las acciones individuales. Como sostiene Erickson (*Ibid*), varias pesquisas muestran que existe una influencia social dentro de las prácticas humanas, como es la docencia, pero tales estructuras sociales también son permeadas por las acciones y motivaciones propias de los sujetos.

Aunado a lo anterior, la presente investigación pone de manifiesto que las profesoras utilizaban un amplio abanico de materiales educativos a partir del cual desplegaban un saber articular, en ocasiones de forma simultánea, las sugerencias de tales materiales para trabajar con cada uno de los grados o subgrupos de alumnos. Si bien algunos de los recursos pedagógicos proveídos institucionalmente, como la PEM 2005, representaban para las maestras la materialización de los planteamientos normativo-curriculares, en este estudio se muestra cómo los usos y sentidos que las profesoras daban a cada material que utilizaban, estaba principalmente influenciado por una valoración de su utilidad dentro de la consecución en el trabajo con sus grupos multigrado.

Aunque los LTG eran uno de los recursos centrales en el quehacer de enseñanza de las profesoras, también usaban otros materiales con miras a enriquecer y ampliar su trabajo con los niños, al tomar ideas que les permitieran diseñar diversas actividades alrededor de un mismo tema. De esta forma, los materiales que provenían de editoriales comerciales y los elaborados por las propias maestras no eran recursos que excluyeran el uso de los LTG editados por la SEP, sino más bien eran incluyentes, al articularse unos con otros.

Como parte de la búsqueda permanente que las profesoras hacían de los múltiples materiales que utilizaban, este trabajo apenas se aproxima a los procesos de circulación de los saberes y los recursos de enseñanza presentes en las redes sociales entre maestros. Cuestión que podría ser objeto de otras investigaciones donde sería interesante indagar cómo se socializan dentro de estas redes, diversos conocimientos relativos a las circunstancias de enseñanza en un grupo multigrado.

Otro saber que se analiza en este estudio, se refiere a los mecanismos que la maestra Alba, en ciertas condiciones, desarrollaba para hacer corresponsables a los niños en el trabajo escolar y propiciar, en algunos momentos, que los niños llevaran a cabo las tareas de enseñanza de forma más independiente e incluso definieran las actividades que desearan realizar, como parte de una construcción colectiva de la clase. Ciertamente, a pesar de algunos esfuerzos de la

profesora por propiciar un trabajo autónomo con sus alumnos, identifico que en el quehacer cotidiano de la maestra dentro del salón de clases, en ocasiones, se presentaban algunas tensiones al tener que atender una fuerte demanda de apoyo personalizado con sus alumnos.

Tal aspecto, también se describe en el trabajo por subgrupos en la clase de la maestra Camila, donde la profesora orquestaba distintos aspectos de la instrucción de forma simultánea (actividades, materiales educativos y contenidos), aumentando los turnos de atención individual con sus estudiantes. En esta forma de organizar el trabajo en el aula, en muchas ocasiones, era difícil dedicar un mayor tiempo para profundizar en las múltiples tareas de enseñanza. Aunado a los requerimientos impostergables de extraenseñanza.

Asimismo, el presente estudio muestra que las maestras promovían en su tarea de enseñanza, el intercambio de experiencias entre niños de diferente grado, niveles de avance y pericia en relación a un tema o actividad. Estas pautas de interacción eran apropiadas por los alumnos quienes establecían, sin indicación expresa de las maestras, relaciones de retroalimentación y colaboración con sus compañeros.

Si bien gran parte de este tipo de interacciones también se presentan en un contexto unigrado, al parecer en un aula multigrado los niños miran de manera familiar la coexistencia y la socialización con otros niños de diferentes edades y grados, como sucede en el ámbito extraescolar.

Lo anterior, permite reconocer las grandes posibilidades pedagógicas que tiene un grupo multigrado y en consecuencia, brinda elementos para cuestionar la idea de carencia que, muchas veces, el imaginario colectivo tiene sobre estas escuelas. Asimismo, lo aquí analizado puede contribuir a replantear el que la conformación de estos centros educativos principalmente responda a razones y a criterios administrativos (Brunswic y Valérien, 2004; Ezpeleta, 1997; Fuenlabrada y Taboada, 1997; Little, 1995; Mercado, 1997 y 1998; Rockwell, 1997, entre otros).

Por otro lado, los resultados de esta investigación sobre el quehacer cotidiano de maestras en una escuela bidocente, pueden ser considerados en posteriores estudios para contrastar los saberes que los maestros construyen al organizar la enseñanza en escuelas unitarias, donde los profesores atienden a los seis grados de primaria a la vez y a niños de edades menos próximas. En ese caso, por ejemplo, entre los estudiantes del primer ciclo quienes están en proceso de adquisición de la lengua escrita y los alumnos del tercer ciclo con los cuales se trabajan temas de enseñanza que sentarán las bases para acceder a la secundaria. Igualmente, sería pertinente comparar lo descrito en el presente estudio con investigaciones en escuelas tridocentes en las cuales, como exponen Mercado (1997), la SEP (2006a), así como el

trabajo coordinado por Fuenlabrada y Weiss (1997), los profesores generalmente atienden a un ciclo en comparación con los grupos aquí estudiados donde las maestras tenían niños de un ciclo y medio, quedando un grado “suelto”.

El estudio buscó incidir en un campo de investigación aún poco explorado como es el conocimiento docente que construyen maestros de primarias con grupos multigrado. De hecho, como lo expuse en un inicio del trabajo, este tipo de centros educativos todavía son un asunto poco atendido en la agenda de las políticas educativas nacionales e internacionales dirigida a educación básica, a pesar de que en distintas partes del mundo las escuelas multigrado son las principales opciones educativas para los niños que viven en zonas rurales.

En consecuencia, la importancia de indagar en la enseñanza de maestros que trabajan en este tipo de escuelas, reside en que permite conocer los saberes pedagógicos provenientes de condiciones reales y concretas los cuales pueden ser referentes medulares para repensar las políticas de formación y actualización de maestros, así como las propuestas didácticas-curriculares más pertinentes. Como diría Mclaughlin (2000), desde “dentro” y de abajo-arriba, al analizar los factores del entorno escolar que influyen en las visiones prácticas y toma de decisiones de los maestros y demás actores inmersos en un sistema educativo donde descansan los diversos lineamientos institucionales.

Por lo anterior, estudios como este, donde se visibilizan los saberes docentes, pretenden brindar aportaciones sobre los sentidos y las lógicas de las prácticas de los profesores como elementos centrales de reflexividad en el diseño y la orientación de las políticas educativas, sin que ello signifique negar la necesidad de mejorar la formación de los maestros para ejercer la enseñanza en primarias con grupos multigrado.

A continuación expongo algunas ideas con el ánimo de reflexionar de forma constructiva y propositiva sobre ciertos planteamientos vinculados con las propuestas educativas, así como con los programas de formación y actualización de los maestros.

El presente trabajo al igual que otras investigaciones sostiene que los profesores despliegan una serie de conocimientos y acciones proactivas frente a las propuestas didácticas-curriculares (Drake y Gamoram, 2006; Elbaz, 1981; Espinosa, 2007; Mercado, 1997, 1998 y 2002; Schmidt y Braga, 2001, entre otros). En este sentido, es debatible la perspectiva de propuestas curriculares consideradas “a prueba de maestros” donde se piensa que los profesores están desprovistos de todo saber docente o que sus conocimientos y prácticas responden a tradiciones inamovibles las cuales se contraponen a las ideas de innovación de los equipos de “expertos”.

Al respecto, Elbaz (*Ibid*:41) señala que este tipo de concepciones llegan a contradecirse al negar el papel activo de los maestros en los procesos de enseñanza y en la materialización

del currículo, pero a la vez al atribuir la responsabilidad total del fracaso escolar a las deficiencias del quehacer docente de los profesores.

Igualmente, es importante analizar a la luz de estudios sobre el trabajo cotidiano de los maestros, aquellos programas y materiales pedagógicos donde se transfiere al maestro el diseño y la realización de un sin número de actividades, sin considerar del todo las condiciones materiales y las múltiples demandas de enseñanza y extraenseñanza que enfrentan. Estas perspectivas a veces consideran que cualquier sugerencia didáctica puntual representa de antemano una disposición prescriptiva que merma la autonomía y creatividad de los profesores.

Al respecto, creo que uno de los elementos a analizar en el material de la PEM 2005 es el de proponer a los maestros el diseño de actividades, alrededor de un tema común, con distintos niveles de gradualidad para cada ciclo o grado sin sugerirles actividades específicas, ya que una secuencia didáctica con estas características implica una tarea compleja y al parecer exige una mayor carga de trabajo. Como señala Ezpeleta (1997:34), se debería tomar en cuenta el tiempo reducido que tienen los maestros en un contexto multigrado para organizar un vasto programa de estudio de los diferentes grados que enseñan.

En este sentido, la manera en que las maestras trataban los temas comunes mediante una misma actividad, entre otros aspectos, respondía a cómo estaban conformados sus propios grupos, con niños de un ciclo y medio. En ocasiones, esta condición de enseñanza, representaba una mayor dificultad para trabajar las especificidades del “grado suelto”. Por ello, creo que habría que tomar en cuenta los planteamientos de los autores del estudio coordinado por Fuenlabrada y Weiss (1997) y de la evaluación realizada a la PEM 2005, coordinada por Weiss (2007), donde se señala la pertinencia de elaborar materiales educativos dirigidos a escuelas bidocentes, en los cuales se propongan sugerencias didácticas y curriculares para trabajar con tres grados a la vez. Asimismo, brindar recursos pedagógicos para la enseñanza con el primer ciclo, que plantea mayores demandas al profesor en las tareas relacionadas con la alfabetización inicial.

Lo anterior no excluye que pueda enriquecerse y flexibilizarse la sugerencia de la PEM 2005 de tratar tareas de enseñanza con diferentes niveles de profundidad, a partir de reconocer los sentidos y los saberes que se expresan en el trabajo diario de los maestros para llevar a cabo una misma actividad con todo el grupo, como se analiza en el presente estudio.

Como sostiene Espinosa (2007:236), es un reto el idear propuestas pedagógicas “que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, (y) al mismo tiempo sean factibles de instrumentarse en las escuelas, dadas las condiciones y tradiciones en que tiene lugar la enseñanza”.

Por otro lado, las trayectorias descritas de las maestras en su formación inicial, dentro de la Normal, muestran que no tuvieron algún espacio donde se aproximaran al tema de la enseñanza en primarias multigrado, ni mucho menos realizaron en condiciones reales alguna práctica escolar en este contexto. Ciertamente, estas dos profesoras cursaron la Normal con planes de estudios previos al currículo vigente de la Licenciatura de Educación Primaria, promulgado en 1997.

Este plan de estudios contiene dos materias llamadas Asignatura Regional I y Asignatura Regional II dedicadas a tratar aspectos vinculados con algunas problemáticas y situaciones educativas propias de cada estado o región del país. En ciertas entidades, la temática de escuela multigrado ha sido uno de los principales contenidos que se ha incorporado en tales espacios curriculares.

Aunque en algunas entidades el trabajo docente en este tipo de primarias ya es objeto de estudio en la formación inicial de los maestros, habría que propugnar para que este tema tome mayor importancia, particularmente, en las Normales ubicadas en zonas rurales, dentro de las asignaturas que pertenecen al área llamada de Acercamiento a la Práctica Escolar donde, como su nombre lo indica, se preparan y organizan las jornadas de prácticas que los estudiantes realizan dentro de las primarias, en los tres primeros años de la carrera.

De igual manera, es factible y necesario que las primarias con grupos multigrado sean consideradas contextos escolares prioritarios dentro de los dos espacios curriculares del cuarto (y último) año de la licenciatura donde los estudiantes normalistas se responsabilizan, bajo la tutoría del profesor titular, de un grupo de alumnos durante un ciclo escolar.

La docencia en grupos multigrado, así como la gestión educativa que puede propiciarle mejores condiciones de realización, son temas que cobran fuerza frente a la alta proporción de jóvenes que egresan de las Normales, en contextos rurales, quienes por lo menos, en sus primeros años de servicio son ubicados en este tipo de primarias (Ezpeleta y Weiss, 2002 y Mercado, 1998).

Esto no significa que se piense en idear programas de estudio totalmente diferentes para normalistas de contextos rurales y urbanos, o diseñar especialidades de formación para trabajar en escuelas unigrado y multigrado. Se sabe que un maestro puede llegar a laborar en ambos contextos y que algunos de los saberes docentes descritos en este estudio son compartidos en trabajos que analizan el quehacer de profesores con grupos monogrado. Por ende, comparto los planteamientos de Mulryan-Kyne (2007) quien señala que los programas de formación inicial de los maestros deben brindar herramientas básicas para trabajar en cualquier tipo de escuela. Sin embargo, también es necesario introducir la discusión y el análisis de los requerimientos

singulares que están presentes en cada contexto al diferir el número de grados y, generalmente, la matrícula de alumnos y las edades de los niños. Situación que en el caso de los profesores con grupos multigrado, como se muestra en esta pesquisa, les demanda articular los ordenamientos curriculares de cada grado escolar que atienden.

Si bien en el presente estudio se tocó sólo tangencialmente el ámbito de la formación continua, se muestra cómo los distintos talleres dirigidos a profesores de grupos multigrado, a los cuales asistían las maestras del estudio, fueron voces que estuvieron presentes, de una u otra manera, en algunos saberes de las profesoras relativos a la organización de la enseñanza. Particularmente, analizo que el diálogo que la maestra Alba estableció con algunos de los contenidos de estos talleres, le permitió conocer, contrastar y hasta diferir con las propuestas de planeación que elaboraban sus colegas y con la sugerida en la PEM 2005.

Asimismo, documento la necesidad expresada por la maestra Alba de encontrar un espacio de formación donde pudiera socializar sus dudas y dificultades sobre cómo organizar el trabajo en el aula con los grados heterogéneos que atendía, inquietudes que según la profesora no eran cubiertas en los talleres a los que asistía.

Por ello, considero pertinente aquellos talleres de capacitación que reconozcan los saberes que los maestros construyen en su trabajo cotidiano en clase y, a su vez, sean programas de formación diseñados desde una perspectiva social y colectiva donde se promuevan de manera sistemática la socialización de los conocimientos docentes, se propicie que los maestros expongan las dudas, los temores, los problemas que enfrentan, y compartan posibles alternativas para la consecución de la tarea de enseñanza (Encinas, 2005; Espinosa, 2007 y García, 2003). Además de alentar las redes de maestros, apenas tocadas en el presente estudio, como andamiajes mediante los cuales los educadores por iniciativa propia intercambian diversos recursos y saberes, entre otras cosas, sobre el trabajo en clase (Mercado 1991 y Talavera, 1992).

En un análisis similar al anterior, García (*Ibid*) en su estudio sobre cursos de capacitación para docentes que atienden grupos multigrado, describe ampliamente que la participación de los maestros dentro de estos cursos es fuertemente mediada por sus preocupaciones de enseñanza con sus alumnos y sus experiencias docentes.

De esta forma, es importante que las propuestas de actualización de los maestros en servicio atiendan posibles dificultades metodológicas y didácticas presentes en el quehacer docente con grupos multigrado, pero donde no se ignore la heterogeneidad de las prácticas y las condiciones en que se realiza, los procesos reflexivos y los conocimientos docentes existentes. Para lo cual, habría que replantear como señala Trento (2006) las visiones de formación que

descansan en la teoría de la carencia cultural donde se concibe al maestro como un sujeto “técnicamente incompetente”, “falto de un compromiso” hacia la enseñanza y sin saberes pedagógicos que posibiliten el trabajo docente con los alumnos (Trento, 2006:484).

Apoyándome en los planteamientos de esta autora, desde una mirada distinta, es necesario privilegiar aquellos programas de formación continua que favorezcan los procesos colectivos de reflexión de las prácticas docentes concretas y singulares de los maestros.

Al respecto, varios estudios sostienen que uno de los elementos centrales en los procesos de capacitación es el papel de los Asesores Técnico Pedagógicos como mediadores entre los profesores y los programas educativos, especialmente aquellos asesores que son maestros con una amplia experiencia en el campo y que brindan un trabajo de acompañamiento a los docentes dentro de las escuelas (Encinas, 2005; Espinosa, 2007 y García, 2003). Este tipo de mediación contribuye a que los maestros accedan y se apropien de nuevas propuestas educativas, para ello se requiere de mecanismos institucionales que favorezcan tales procesos. Sin embargo, estas condiciones muchas veces son precarias en las primarias multigrado generales a diferencia de los Cursos Comunitarios de CONAFE en donde si bien hay deficiencias, existe una estructura menos burocratizada que permite un seguimiento y una tutoría pedagógica más consistente con los instructores comunitarios (Ezpeleta, 1997, Ezpeleta y Weiss, 2002 y Fuenlabrada y Weiss, 1997).

Como se expone en el presente estudio, en la Zona escolar donde laboraban las maestras había un ATP quien debía coordinar los talleres bimestrales para los profesores de las escuelas multigrado y llevar a cabo visitas de asesoría en las primarias. No obstante, las condiciones materiales existentes apenas permitían que el ATP organizara los cursos, pues tenía una sobrecarga de responsabilidades al asumir paralelamente el cargo de asesor, el de profesor de un grupo conformado por alumnos del segundo ciclo (3º y 4º grados) y de director comisionado de la escuela tridocente donde trabajaba. Aunado a ello, tenía poca experiencia en este ámbito al ser la primera vez que formaba parte de un equipo técnico-pedagógico y cumplir dos años de enseñar en una escuela multigrado.

De acuerdo a lo descrito, es necesario que los programas de capacitación además de considerar elementos pedagógicos, de forma articulada, propicien las condiciones institucionales necesarias que favorezcan la concreción de las acciones encaminadas a fortalecer espacios de asesoría permanente que sean significativos para los maestros multigrado. Espacios donde, especialmente, se instauren tareas de acompañamiento a aquellos profesores que, como en el caso de la maestra Alba, demandan un apoyo más cercano y directo al tener poco tiempo de trabajar en este contexto escolar.

En la actualidad, hay una tendencia en las políticas de formación de profesores en servicio por impulsar la creación de colectivos dentro de las escuelas donde el intercambio de las experiencias docentes descansa en un trabajo colegiado. Hasta el momento, el equipo técnico central del Proyecto Educativo Multigrado de la SEP ha diseñado un taller para colectivos de maestros. Habrá que indagar en investigaciones futuras, la resonancia que tienen este tipo de opciones de capacitación en los procesos y los saberes que maestros de primarias multigrado construyen en su trabajo en el aula.

Finalmente, creo que la apuesta de este estudio por comprender los propósitos y significados del quehacer docente, en un contexto multigrado, es apenas una aproximación a un campo de investigación complejo y vasto, todavía poco explorado, pero central para repensar caminos posibles e inclusivos donde tiene lugar la enseñanza dirigida, principalmente, a niños de poblaciones rurales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Citlali (1995) “El trabajo de extraenseñanza y la construcción social de la escuela”, en Rockwell, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Aguilar, Citlali (1998) *Las concepciones de ciencias de los libros de texto gratuito en ciencias naturales de primaria de tercero a sexto grados*, tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Aguirre, María Esther (2002) “Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890)”, en Galván, Luz Elena (coord.) *Diccionario de la Historia de la Educación en México*, México, UNAM- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS)- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), CD-Room.
- Ames, Patricia (2004) *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*, Lima, Ministerio de Educación de Perú.
- Anderson-Levitt, Kathryn y Boubacar Bayero (2003) “Teaching by the Book in Guinea”, en Anderson-Levitt, Kathryn (ed.) *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Apple, Michael (1989) “El control del trabajo de los maestros”, en *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós.
- Ariza, Marina (2003) *La urbanización en México en el último cuarto del siglo XX*. Working Paper Series 02, Montevideo, Center for the Study of Urbanization and Internal Migration in Developing Countries y University of Texas.
- Ávila, Alicia (1996) “Los usos reconocidos de los libros de texto de Matemáticas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.1, num.2, pp.314-342.
- Ávila, Alicia (2001) “Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las Matemáticas”, *Perfiles Educativos*, vol.XXIII, num.93, pp.59-86.
- Bakhtin, Mijail (1987) “The Problem of Speech Genres”, en McGee, Vern (trad.) *Speech Genres and Other Late Essays*, Texas, University of Texas Press.
- Bazant, Milada (1996) “Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910”, en Gonzalbo, Pilar (coord.) *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México (COLMEX) y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Behart-Horenstein, Linda y Denise Seabert (2002) “Looking at Classroom Teaching: A Missing Component in Studies of School Performance”, *Curriculum and Teaching*, vol.17, num.1, pp. 21-38.
- Bernal, Reyna y José Luís Hernández (2006) “Poblamiento, desarrollo rural y medio ambiente. Retos y prioridades de la política de población”, en Consejo Nacional de Población y Vivienda (CONAPO) *La situación demográfica de México*. Disponible en <www.conapo.gob.mx/publicaciones/sdm2006/sdm06_12.pdf> (noviembre de 2008).
- Berry, Chris (2001) “Achievement Effects of Multigrade and Monograde Schools in the Turks and Caicos Islands”, *International Journal of Educational Development*, vol.21, num.6, pp.537-552.
- Berry, Chris (2007) *Multigrade Teaching: A Discussion Document*. Disponible en <www.worldbank.org> (agosto de 2008).
- Birch, Ian y Mike Lally (1995) *Multigrade Teaching in Primary Schools*, Bangkok, Asia Pacific Centre of Educational Innovation for Development y United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Brown, Ann, et al, (1997) “Distributed Expertise in the Classroom”, en Salomon, Gavriel (ed.) *Distributed Cognitions Psychological and Educational Consideration*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brunswic, Étiene y Jean Valérien (2004) *Multigrade Schools: Improving Access in Rural Africa?*, París, International Institute for Educational Planning- UNESCO.

- Bryan, Lynn y James Mclaughlin (2005) "Teaching and Learning in Rural Mexico: A Portrait of Student Responsibility in Everyday School Life", *Teaching and Teacher Education*, vol.21, pp.33-48.
- Bustos, Antonio (2006) *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*, tesis doctoral, Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar-Universidad de Granada.
- Candela, Antonia (1991) "Argumentación y conocimiento escolar", *Infancia y aprendizaje*, num.55, pp.13-28.
- Candela, Antonia (1999) *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México, Paidós.
- Carvajal, Alicia (2001) "El uso de un libro de texto visto desde la etnografía", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.6, num.2, pp.223-247.
- Carreras, Ferran (2003) "Las adaptaciones curriculares como estrategia de colaboración, Un modelo de integración educativa en España", *Revista Complutense en Educación*, vol.14, num.11, pp.211-230.
- Cerna, Manuel (1970) *La escuela unitaria completa*, México, Varazén.
- Cole, Michael (1984) "La zona de desarrollo próximo donde cultura y conocimiento se generan mutuamente", *Infancia y Aprendizaje*, num.25, pp.3-17.
- Cole, Michael y Yrjö Engeström (1997) "A Cultural- Historical Approach to Distributed Cognition", en Salomon, Gavriel (ed.) *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Coll, César (1991) *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*, México, Paidós.
- Coll, César e Isabel Solé (2001) "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en Coll, César, et al, (comps.) *Desarrollo psicológico y educación*, tomo 2, Madrid, Alianza.
- Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, CONALITEG (s.f). Disponible en <www.conaliteg.gob.mx/marco_juridico.htm> (octubre de 2008).
- Connelly, Michael y Jean Clandinin (1990) "The Cyclic Temporal Structure of Schooling", en Ben Peretz, Miriam y Rainer Bromme (eds.) *The Nature of Time in Schools. Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, Nueva York, Teacher College Press- Columbia University.
- Consejo Nacional para el Fomento Educativo, CONAFE (1998) *Planeación de Lecciones Multigrado. Bitácora del Docente 3*, México, CONAFE.
- Darling-Hammond, Linda (2002) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Díaz Barriga, Ángel (1997) *Didáctica y currículum*, México, Paidós.
- Dima, Gabriel y Alina Borcos (2005) "Training the Multigrade School Teacher as an Effective Classroom Manager: Issues to Consider in Professional Development", Tsolakidis, Costas, et al, (eds.) *Life Long e-Learning for Multigrade School Teacher*, Helsinki, Unión Europea.
- Doyle, Walter (1986) "Classroom Organization and Management", en Witrock, Merlin (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Nueva York, Macmillan.
- Drake, Corey y Miriam Gamoram (2006) "Practicing Change: Curriculum Adaptation and Teacher Narrative in the Context of Mathematics Education Reform", *Curriculum Inquiry*, vol.36, num.2, pp. 153-187.
- Edwards, Verónica (1985) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*, tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) - Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV).
- Elbaz, Freema (1981) "The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study", *Curriculum Inquiry*, vol.II, num.1, pp. 43-69.
- Encinas, Abel (2005) *Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, tesis de maestría, México, DIE - CINVESTAV.

- Erickson, Frederick (1989) “Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza”, en Wittrock, Merlin (comp.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.
- Erickson, Frederick (2004) *Talk and Social Theory*, Cambridge, Polity Press.
- Espinosa, Epifanio (2007) *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria*, tesis doctoral, México, DIE - CINVESTAV.
- Espinosa, María Eugenia (2002) “La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento”, en Galván, Luz Elena (coord.) *Diccionario de la Historia de la Educación en México*, México, UNAM- CIESAS y CONACYT, CD-Room.
- Ezpeleta, Justa (1992) “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”, *Nueva Antropología*, vol.XII, num.42, pp.27-42.
- Ezpeleta, Justa (1997) “Algunos desafíos para la gestión de la escuelas multigrado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, num.15. Disponible en <www.rieoei.org> (marzo de 2007).
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (2002) *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México, DIE- CINVESTAV.
- Fuenlabrada, Irma y Eva Taboada (1997) *Curriculum e investigación educativa. Una propuesta de innovación para el nivel básico*. Documento DIE, num.47, México, DIE- CINVESTAV.
- Fuenlabrada, Irma (1997) “Capacitación y actualización”, en Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss (coords.), *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria*. Informe de investigación, México, DIE-CINVESTAV.
- Galván, Lucila (1998) *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clases. Un estudio etnográfico*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Gálvez, Graciela, et al (1981) *El uso del tiempo y los libros de texto en primaria*. Cuadernos de Investigación Educativa, num.1, México, DIE-CINVESTAV.
- García, Adriana (1996) *Los libros de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: Un estudio cualitativo*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- García, Mónica (2003) *El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Gaustan, Joan (1992) *Nongraded Primary Education*. Disponible en <www.eric.ed.gov> Eric Digest ED406740 (agosto de 2008)
- Geertz, Clifford (2002) *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficas*, Barcelona, Paidós.
- Geertz, Clifford (2005) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Graves, Cecilia (2001) “Política educativa y libros de texto gratuito. Una polémica en el control por la educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.6, num.12, pp.205-221.
- Guerra, María Elena y Natalie O’Donnell (2000) *Educación Comunitaria*, en CONAFE *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*, México, SEP-CONAFE.
- Guskey, Thomas y Jane Lindle (1997) *Research Multi-Age and Multi-Grade Classes. Report to the Teaching and Learning Issues Group*, Lexington, Disponible en <www.eric.ed.gov> Eric Digest, ED420915 (agosto de 2008).
- Hargraves, Linda, et al, (1996) “The National Curriculum: Can Small School Deliver? Confidence and Competence Levels of Teachers in Small Rural Primary Schools”, *British Educational Research Journal*, vol.22, num.1, pp.89-99.
- Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Iglesias, Luís (1966) *La escuela rural unitaria*, México, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), SEP y Oasis.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI (2005) *Datos definitivos del II Censo de Población y Vivienda 2005*, México, INEGI.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2005) *Panorama educativo de México 2005. Indicadores del sistema educativo nacional*, México, INEE.
- Kadivar, Parvin, et al, (2005) "Effectiveness of Multi-Grade Classes: Cooperative Learning as a Key Element of Success", *Proceeding of World Academy of Science, Engineering and Technology*, vol.8, pp.167-172.
- Kalman, Judith y Antonia Candela (1997) "Análisis de las propuestas curriculares y materiales didácticos: Dialogar y Descubrir y el currículum de primaria de la Secretaría de Educación Pública", en Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss (coords.) *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria*, Informe de investigación, México, DIE-CINVESTAV.
- Kalman, Judith (2003) "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.8, num.17, México, pp. 37-66.
- Klyne, Rachel (2002) "A Model for Improving Rural Schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala", *Current Issues in Comparative Education*, vol, num.2, pp.170-181.
- Lattes, Alfredo (2001) *Urbanización, crecimiento urbano y migraciones en América Latina*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Población.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala- UNAM.
- Lave, Jean (1996) "The Practice of Learning", en Chaiklin, Seth y Jean Lave (eds.) *Understanding Practice. Perspective on Activity and Context*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Lerner, Victoria (1997) "Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y sus adecuación a maestros y alumnos", *Perfiles educativos*, num.75, pp.44-56.
- Levinson, Bradley, Foley Douglas y Dorothy Holland (eds.)(1996) *The Cultural Production of Educated Person*, Albania, State University of New York Press.
- Little, Angela (1995) *Multigrade teaching: A review of research and practice*, num.12, Londres, Overseas Development Administration.
- Little, Angela (2005) *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. Disponible en <<http://skoleplassen.hist.no/Rapport/Learning%20and%20Teaching%20in%20Multigrade%20Setting%20final.doc>> (marzo de 2007).
- Loyo, Engracia (1999) *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, COLMEX.
- Luna, María Eugenia (1997) *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Mason, Dewayne y Robert Burns (1996) "Teachers' Views of Combination Classes", *Journal of Educational Research*, vol.89, num.1, pp.36-45.
- Mason, Dewayne y Roland Doepner (1998) " Principals' Views of Combination Classes", *Journal of Educational Research*, vol.91, num.3, pp.160-172.
- McDermott, R.P (1977) "Social Relations as Contexts for Learning in School", *Harvard Educational Review*, vol.47, num.22, pp.198-213.
- McLaughlin, Milbrey (2000) "Listening and Learning From the Field: Tales of Policy Implementation and Situated Practice", en Hargraves, Andy, et al, (eds.) *Internacional Handbook of Educational Change*, Boston, Kluwer Academy Publishers.
- McIntyre, Ellen y Diane Kyle (2002) *Nongraded Primary Programs: Possibilities for Improving Practice for Teachers*. Disponible en <www.eric.gov> Eric Digest, ED499034 (agosto de 2008).
- Mercado, Ruth (1991) "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y aprendizaje*, num.55, pp.59-72.
- Mercado, Ruth (1994) "El diálogo de voces sociales en los saberes docentes", en Rueda, Mario, Gabriela Delgado y Fardel Jacobo (coords.) *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, UNAM y Universidad de Nuevo México.

- Mercado, Ruth (1997) “La organización de la enseñanza”, en Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss (coords.), *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria*. Informe de investigación, México, DIE-CINVESTAV.
- Mercado, Ruth (1998) *El trabajo docente en el medio rural*, México, SEP.
- Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, FCE.
- Miller, Bruce (1991a) “A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction”, *Journal of Research in Rural Education*, vol.7, num. 2, pp. 3-12.
- Miller, Bruce (1991b) “Teaching and Learning in the Multigrade Classroom: Student Performance and Instructional Routines”. Disponible en <www.eric.gov> Eric Digest, ED335178 (marzo de 2007).
- Moreno, Ofelia (2004) *Análisis de Género del libro de texto gratuito de Español primer grado. Lecturas*, tesina de la Especialidad de Género en Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Mulryan-Kyne, Catherine (2005) “The Grouping Practices of Teachers in Small Two-Teacher Primary Schools in the Republic of Ireland”, *Journal of Research in Rural Education*, vol.20, num.17, pp. 1-14.
- Mulryan-Kyne, Catherine (2007) “The Preparation of Teachers for Multigrade Teaching”, *Teaching and Teacher Education*, vol.23, pp.501-514.
- Muñoz, María Angélica y Juan Alberto Sanhueza (2006) “Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol.38, num.3, pp.2-13.
- Nespore, Jan (2002) “Aulas, enseñanza y aprendizaje”, ponencia presentada en la Conferencia de Investigación Cualitativa en el Salón de Clases, México.
- Olson, John (1990) “The Influence of Time on the Science Curriculum”, en Ben Peretz, Miriam y Rainer Bromme (eds.) *The Nature of Time in Schools. Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, Nueva York, Teacher College Press y Columbia University.
- Olson, John (1992) *Understanding Teaching. Beyond Expertise*, Bristol, Open University Press y Milton Keynes.
- Palacio, Guillermo (1999) *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, México, COLMEX y Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE).
- Pollard, Andrew (1980) “Teacher Interests and Changing Situations of Survival Threat in Primary School Classroom”, en Woods, Peter (ed.) *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Londres, Croom Helm, pp. 34-60.
- Poveda, David y Gisela Ernst (2008) *Minority Students and Teacher Knowledge in Communities and Schools: The Contributions and Potential of the “Saberes Docentes” Framework*, ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Research Association, Nueva York.
- Prada, Abner (1964) *La escuela rural unitaria*, México, IFCM- SEP.
- Pridmore, Pat (2007) “Adapting the Primary-school Curriculum for Multigrade Classes in Developing Countries: a Five-Step Plan and an Agenda for Change”, *Journal of Curriculum Studies* vol.39, num.55, pp.559-576.
- Princas, Anita (2005) “How Do Multigrade Teachers Manage Monograde Resources?”. Disponible en <www.ioe.ac.uk/english/Apincas.htm> (abril de 2007).
- Psacharopoulos, G. et al (1993) “Achievement Evaluation of Colombia’s Escuela Nueva: Is Multigrade the Answer?”, *Comparative Education Review*, vol.37, num.3, pp.263-276.
- Ramírez, Marcela (2001) “Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para acceder a la educación de calidad”, en Del Río, Norma *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Fundación de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), pp.55-78.

- Rébsamen, Enrique (1998) “Metodología General. De los sistemas de enseñanza o modos de organización”, en Hermida, Angel (comp.) *Obras completas de Enrique Rébsamen*, tomo II, Jalapa, Gobierno del Estado de Veracruz y Secretaría de Educación y Cultura.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1980) “Puntuación y simbología en los registros ampliados”, Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (coords.) *La práctica docente y su concepto social e institucional*. Informe de investigación, México, DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (1985) “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”, en Reicher, Felicia y Namó Guiomar (coords.) *Educação na America Latina os modelos teóricos e a realidade social*, Sao Paulo, Cortéz Editora.
- Rockwell, Elsie (1986) “Etnografía y teoría en la investigación educativa”, *Enfoques*, s.v, s.n, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 29-56.
- Rockwell, Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Documento DIE, México, DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, Elsie (1995). “De huellas, barda y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en Rockwell, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*, México, FCE .
- Rockwell, Elsie (1997) *Cursos comunitarios. Una primaria alternativa para el mundo rural*. Documento DIE, num.47, México, DIE- CINVESTAV.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1999). “La práctica docente y la formación de maestros”, en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, Elsie (2005) “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, num.1, Barcelona, Ediciones Pomares.
- Rockwell, Elsie (2007) “Historia de la escuela multigrado en México”, en Weiss, Eduardo (coord.) *Evaluación Externa de la Construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte Final*, México, DIE- CINVESTAV.
- Saénz, Moisés (1928) *La educación rural en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- Safa, Enrique e Hilario Castañeda (2000) “Programas compensatorios”, en CONAFE *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*, México, SEP y CONAFE.
- Salgueiro, Ana María (1999) *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Barcelona, Octaedro.
- Schmidt, María y Tania Braga (2001) “Currículo por dentro contribuciones da pesquisa etnográfica”, *Educar*, num.17, pp.139-149.
- Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- SEP (s.f) *Asignación de docentes. Primaria general*, México, SEP.
- SEP (1979) *Proyecto Primaria Rural Completa. Paquete de Guiones 3ª Unidad*, México, SEP.
- SEP (1993) *Plan y Programas de Estudio. Primaria*, México, SEP.
- SEP (2000a) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.
- SEP (2000b) *Programas de estudio de Español. Educación primaria*, México, SEP.
- SEP (2005) *Propuesta educativa multigrado 2005. Juntos aprendemos mejor*, México, SEP.
- SEP (2006a) *Escuelas multigrado. Reto y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*, México, SEP.
- SEP (2006b) *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y fichas de trabajo*, México, SEP.
- SEP (2006c) *Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado*, México, SEP.
- Sosa, Eurídice (1998) “La integración de contenidos y el pensamiento conceptual”, en Toledo, María Eugenia, et al, *El traspaso escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*, México, Paidós.

- Talavera, María Luisa (1992) *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Tardif, Maurice, Claude Lessard y Louise Lahaye (1991) “Os profesores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente”, *Teoria & Educação*, num.44, pp.215-233.
- Thornton, Stephen (1991) “Teacher as Curricular - Instructional Gatekeeper in Social Studies”, en Shaver, James (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, Nueva York, MacMillan Publishing Company.
- Torres, Rosa María y Emilio Tenti (2000). “Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios”, en CONAFE, *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*, México, SEP y CONAFE.
- Trento, Denise (2006) “Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência”, *Educação e Pesquisa*, vol.3, num.3, pp.477-492.
- Tyack, David y Larry Cuban (2000) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, SEP- FCE.
- Tyler, Ralph (1977) *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Ediciones Troquel.
- UNESCO (1961) “Recommendation no. 52. The One Teacher School”, en *24th International Conference on Public Education*, Génova, UNESCO.
- Vargas, Tahira (2003) *Escuelas multigrado: ¿Cómo funcionan?. Reflexiones a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*, Santo Domingo, UNESCO-Gobierno de la República Dominicana- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Vasconcelos, José (1984) [1920] “Exposición de motivos y proyecto de ley para la creación de la Secretaría de Educación Pública 1920”, en Carbo, Teresa (ed.) *Educación desde la Cámara de Diputados*, México, CIESAS.
- Veenman, Simon (1995) “Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes”, *Review of Educational Research*, vol.65, num.4, pp.323-340.
- Vera, José y Rosario Domínguez (2005) “Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana”, *Educação e Pesquisa*, vol.31, num.1, pp.31-43.
- Villa, Lorenza (1988) *Los libros de texto gratuito*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Weiss, Eduardo y Eva Taboada (2007) “Proceso de elaboración de la propuesta””, en Weiss, Eduardo (coord.) *Evaluación Externa de la Construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte Final*, México, DIE- CINVESTAV.
- Weiss, Eduardo (coord.) (2007) *Evaluación Externa de la Construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte Final*, México, DIE- CINVESTAV.
- Winitzky, Nancy (1991) “Classroom Organization for Social Studies”, en Shaver, James (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, Nueva York, Macmillan Publishing Company.
- Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.
- Zibbeti, Marli y Marilene Proenza (2007) “Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores”, *Educação e Pesquisa*, vol.33, num.2, pp.247-262.

