

EDUCACIÓN RURAL:

EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA



Diego Juárez Bolaños
(coordinador)



EDUCACIÓN RURAL: EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA

DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS
(COORDINADOR)



Primera edición en Colofón, 2016

Educación rural: experiencias y propuestas de mejora/ Diego Juárez Bolaños (coordinador) .—México : Colofón ; Universidad Autónoma de Sinaloa ; Red Temática de Investigación Rural, 2016.

267 p. ; 16.5 × 23 cm .- (Col. Colofón Ediciones Académicas Pedagogía).

1. Educación rural - América Latina I. Juárez Bolaños, Diego, ed.

LC (LC148.A5 E38)

Dewey: 370.19346098 E38

D. R. © Responsables exclusivos del contenido intelectual y gráfico: Diego Juárez Bolaños, Isabelino Ahmed Siede, María Bertely Busquets, Claudia Broitman, Patricia Cadermatori, Mirta Castedo, Mónica Escobar, Juan David González Fraga, Herma Guilarte Columbie, Héctor Manuel Jacobo García, Víctor Manuel León Rodríguez, Yolanda López Contreras, Fernando Mandujano Bustamante, María de la Luz Marín Rodríguez, José Antonio Moscoso Canabal, Laura Romero Xiu, María Alexia Sánchez Payán, Marisol del Carmen Tejero Muñoz y Jorge Urdapilleta Carrasco.

Colección: Colofón Ediciones Académicas Pedagogía

Diseño de portada: César Susano

Fotografía: Diego Juárez Bolaños

D. R. © Diseño editorial y tipográfico, y edición de Colofón S.A. de C.V., 2016

Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII, 01460, México, D. F.

www.paraleer.mx

Contacto para esta colección: colofonedicionesacademicas@gmail.com

ISBN 978-607-8441-30-3

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin la autorización escrita de los editores.

Impreso en México

Agradecemos a los siguientes académicos por la realización del arbitraje del libro: Enrique Ibarra Aguirre (SNI I), Universidad Autónoma de Sinaloa, y Miguel Navarro Rodríguez (SNI I), Universidad Pedagógica de Durango.

Introducción. Educación rural: retos y perspectivas

Un agradecimiento especial a Paola Arteaga, Marta Azaola, Cenobio Popoca y Francisco Urrutia por sus valiosos comentarios que han enriquecido este apartado.

DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS

La atención educativa en zonas rurales, tal como muestra Little (2006), es un desafío que enfrentan naciones de todo el orbe, sin importar su nivel de desarrollo económico. Desde Australia, pasando por Francia, Inglaterra, India, Laos, Noruega, Perú, Sri Lanka, España y prácticamente toda América, un porcentaje alto de las escuelas de estos países se halla en espacios rurales. Para el caso de México, basta mencionar que alrededor de 70% de las escuelas de nivel básico se ubica en este tipo de localidades (INEE, 2014a).

Un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación sobre la evaluación de aprendizajes en alumnos de tercero y sexto grados de primaria, en quince naciones latinoamericanas, destaca que “la persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza, y la alta proporción de población viviendo en zonas rurales continúan ofreciendo dificultades adicionales a la expansión de una educación de calidad en la mayor parte de la región” (UNESCO, 2015:3). Así, en las naciones latinoamericanas, las escuelas rurales reciben a la población más vulnerable de los países.

En el contexto de México, los resultados de diversas mediciones nacionales e internacionales (INEE, 2006, 2007, 2013a, 2013b, 2014b y 2015b; OCDE, 2005, 2008 y 2015) muestran que, en las evaluaciones estandarizadas aplicadas a alumnos de educación básica, los resultados son más bajos en estudiantes que asisten a escuelas rurales.

Hay diversos factores que inciden en los resultados de los alumnos en su vida escolar; factores que pertenecen al ámbito de la escuela y del contexto en que ésta se ubica, así como factores de política educativa (Juárez, 2013). Entre los factores relacionados con la escuela se han identificado, por ejemplo, la preparación docente, sus condiciones de trabajo, el acompañamiento pedagógico, los recursos materiales con los que cuentan las escuelas y su uso, los procesos pedagógicos, de gestión y participación de los padres de familia, entre otros.

Los factores relativos al contexto incluyen los relativos al hogar de cada alumno y el entorno, tales como el nivel socioeconómico familiar, la disponibilidad de servicios públicos, la escolaridad de los padres y las prácticas educativas en el hogar (INEE, 2007; OREALC/UNESCO 2015; Schmelkes,

1997).

Así, el fracaso escolar no es un fenómeno aislado, sino que está permeado de diversas causas y dinámicas intra y extraescolares, por lo que es necesario desarrollar acciones con el fin de que tales factores no sean reproducidos y perpetuados dentro del sistema escolar.

Investigaciones como las de Ezpeleta y Weiss (2000), Rosas (2003), Fuenlabrada y Weiss (2006), SEP (2006) y Taboada (2014), señalan que la formación de los profesores y la atención pedagógica resulta limitada para enfrentar las características particulares que presentan las escuelas rurales, muchas de éstas multigrado, es decir, donde los docentes atienden al mismo tiempo y en el mismo espacio a estudiantes de más de un grado escolar.

Las acciones emprendidas por el Estado mexicano para atender las escuelas rurales multigrado no satisfacen las necesidades. Basta mencionar que las escuelas atendidas por la SEP no cuentan con un modelo pedagógico específico de atención al multigrado y que los materiales que utiliza la única institución diseñada para la atención educativa de las zonas rurales (el Consejo Nacional de Fomento Educativo —Conafe—) tuvieron su última actualización hace 25 años, por lo que la realidad que viven las escuelas los rebasan (véase Taboada, 2014). Asimismo, con escasas excepciones, la formación inicial no prepara a los docentes para el trabajo pedagógico en estos contextos. Los programas compensatorios, que en años pasados se generaron para apoyar este tipo de escuelas, hoy están suspendidos y tampoco se ha desarrollado un modelo de gestión escolar *ad hoc* al multigrado, el cual evite que los docentes, quienes también asumen la función de directores, supediten sus tareas pedagógicas por la sobrecarga administrativa (Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006).

Rosas (2003:273) menciona que los maestros rurales “son los que trabajan en las peores condiciones comparadas con las del resto del magisterio del país”. En consecuencia, no es de extrañar que en las zonas rurales los resultados de diversas mediciones nacionales e internacionales (INEE, 2006, 2007; OCDE, 2005, 2008 y 2015) muestren los niveles más bajos en las evaluaciones aplicadas a alumnos de educación básica, principalmente en estudiantes que asisten a escuelas rurales, tanto mestizas como indígenas. Las bajas calificaciones denotan que los alumnos de las escuelas rurales enfrentan rezagos educativos en relación con sus pares de aulas urbanas privadas y particulares.

Diversos elementos ayudan a explicar las razones del rezago educativo en las escuelas multigrado; podemos reconocer, por ejemplo, las condiciones de vida de los estudiantes, la inadecuada infraestructura de las escuelas, la ausencia de materiales pertinentes y suficientes, la poca o nula formación, capacitación y asesoría pedagógica, la falta de un acompañamiento institucional y de apoyo sistemático a los profesores y el incumplimiento de un calendario de trabajo en el que se desarrollen prácticas docentes efectivas.

Diversos estudios (Rosas, 2003; Ezpeleta y Weiss, 2000; Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006) muestran que la formación de los docentes es deficiente e insuficiente para atender las características particulares que deben encarar en las aulas multigrado. Ahí, los maestros enfrentan varios retos: trabajar simultáneamente con niñas y niños de diferentes grados, atender la diversidad de edades, intereses y niveles de madurez y desarrollo, propiciar que los alumnos avancen en su nivel, disponen

de los materiales que se van a utilizar y decidir los temas a tratar en los diferentes grados. Por ello, los educadores requieren conocimientos y habilidades tanto didácticas como curriculares destinados a elegir los propósitos, seleccionar los contenidos, diseñar situaciones didácticas, proponer cuándo y con qué frecuencia organizar la enseñanza e instrumentar actividades que propicien el trabajo cooperativo y el desarrollo de competencias básicas entre los alumnos de los diferentes grados.

Las estrategias didácticas desarrolladas en escuelas multigrado deberían ser específicamente diseñadas para este tipo de espacios. Sin embargo, en los ensayos de Ezpeleta (1997), Ezpeleta y Weiss (2000), Fuenlabrada y Weiss (2006) y SEP (2006) se demuestra que durante muchos años los maestros han trabajado sin una metodología específica para el multigrado en las escuelas primarias. Los planes y programas de estudio, los libros de texto, buena parte de los materiales didácticos y las estrategias docentes planteadas para las escuelas unigrado han tenido que ser aplicados y contextualizados por maestros y alumnos del multigrado, de acuerdo con las características de sus contextos.

Además, se ha documentado que en las escuelas atendidas por maestros de primaria general e indígena persisten situaciones desfavorables, como el ausentismo docente. Al respecto, Ezpeleta y Weiss (2000) desarrollaron un estudio en escuelas multigrado donde calculan que las inasistencias de los docentes oscilan entre 30 y 100 días de un ciclo escolar, muchas de las cuales por atender funciones del propio sistema. Por ello, la gestión institucional es un asunto que se debe revisar y atender, como señala Ezpeleta (1997).

En parte de las escuelas multigrado del país no se cumplen las cinco horas de trabajo diario, sino que, por diversas razones (trabajo infantil, ausencia de docentes, falta de transporte en las localidades), se imparten entre dos horas y media y tres horas diarias de clases, en promedio (SEP, 2006:44).

La SEP (2006:45) expone que, de un universo de 200 docentes, 57% tiene una antigüedad de trabajo en la localidad que va de unos pocos meses hasta cinco años, 22% de seis a 10 años, 13% de 11 a 15 años y apenas 5% de 16 a 20 años. Entre los motivos enumerados para esta movilidad se encuentra la necesidad de los maestros de acercarse a su lugar de origen y a localidades más urbanizadas en búsqueda de los servicios, las fuentes de empleo y las oportunidades de estudio más adecuados; el deseo que tienen para mejorar su nivel de vida personal y familiar; la ausencia de apoyos e incentivos para permanecer más de un ciclo escolar en las escuelas; el deseo de desenvolverse en otros ámbitos laborales, y la visión generalizada de que las escuelas multigrado son un espacio de trabajo para los maestros recién egresados de la normal, sitios de “tránsito” o de “castigo”.

Es común que los profesores, especialmente de primarias unitarias, experimenten un sentimiento y una condición de aislamiento al no tener comunicación e interacción constante con otros maestros y asesores técnicos pedagógicos para compartir experiencias y atender los problemas educativos que enfrentan (Juárez, 2013). Por último, las asignaciones de los maestros a las comunidades dependen más de criterios políticos y de relaciones personales (a través del sindicato) que de la capacidad o la vocación de los mismos docentes.

Para sumar a la problemática, las escuelas multigrado son centros que también padecen mayor marginación material en su funcionamiento; es común que tengan infraestructura precaria, pocos recursos educativos y servicios básicos con fuertes deficiencias o carencias (Ezpeleta y Weiss, 2000; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Torres y Tenti, 2000).

Considerando la complejidad del problema, el objetivo del presente libro es integrar el análisis de diversas experiencias de educación rural que se ha desarrollado en diversas naciones latinoamericanas (México, Argentina, Chile y Cuba), con el fin de que los estudios realizados puedan sugerir pistas que favorezcan una mejor atención educativa a los pobladores de los espacios rurales.

En el capítulo 1, titulado “Asesoramiento académico para el desarrollo profesional de docentes multigrado”, Juan David González Fraga, Víctor Manuel León Rodríguez y Yolanda López Contreras destacan que en México las escuelas multigrado son una realidad de la política educativa que demanda estrategias metodológicas para la formación de sus profesores. La acción del asesoramiento académico mediante el acompañamiento y la tutoría permiten desarrollar prácticas profesionales de colaboración. En el texto se comparte la experiencia de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de San Luis Potosí en relación con el acercamiento a los profesores multigrado en el contexto de una diversidad de programas educativos y de investigación. Esta experiencia se gestó a partir del proyecto en el que se logró conformar un grupo de académicos dedicados al estudio de la asesoría pedagógica en la formación continua, especialmente de las formas emergentes como el acompañamiento, la tutoría y la asesoría técnico-pedagógica.

Los autores señalan que el interés por los profesores de las escuelas multigrado inició con la experiencia en dos estrategias de formación continua que proporcionaron información sobre el saber experiencial de los docentes, así como elementos para su análisis, entre los que se destacan el conflicto en la transición del alumno normalista al profesor multigrado, la gestión escolar y la tensión entre lo administrativo y lo pedagógico, las distintas formas de aprendizaje del docente, (la colaboración, la relación tutora y el aprendizaje entre pares), las demandas propias del currículo y las didácticas específicas de las asignaturas en una organización dirigida a grupos homogéneos.

Los referentes básicos de su análisis se tienen en la comunidad española (Domingo Segovia, 2004) desde donde se retoman los planteamientos sobre el asesoramiento y las diversas concepciones según sus destinatarios. Los temas que se abordan circundan la gestión del conocimiento como eje del asesoramiento y su fundamentación como alternativa de atención a las escuelas multigrado, desde la relación tutora como estrategia dialógica para la formación continua centrada en la recuperación del saber de la experiencia en la formación de tutores para docentes multigrado.

El capítulo 2, “Identidades docentes del nivel preescolar: una perspectiva de género desde la voz de los profesores”, escrito por José Antonio Moscoso Canabal, María de la Luz Marín Rodríguez, Marisol del Carmen Tejero Muñoz y Laura Romero Xiu, tiene como propósito documentar algunas características de la identidad docente de profesores de preescolar que describieron la elección de su licenciatura, el proceso de formación inicial y sus procesos identitarios. La investigación es cualitativa mediante estudio de casos, con base en el método biográfico-narrativo y la entrevista semiestructurada como técnica para acopio de información en trabajo de campo. Se realizó en la

Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco, para lo cual se invitó a cuatro docentes del nivel preescolar con diferentes fechas de egreso.

Los autores exponen cómo los normalistas de preescolar han cohabitado en una organización escolar que los acepta, pero con maestros que cuestionan su elección vocacional por su género; con instituciones preescolares que les abren las puertas porque su presencia es necesaria, pero con padres de familia que dudan de sus capacidades profesionales; con programas para estudiar, pero donde se olvida la presencia institucional de los hombres porque dichos programas están redactados en femenino; con ambientes comunitarios inseguros, de difícil acceso, donde contar con un educador abre la posibilidad de brindar educación preescolar, pero donde se difunden rumores sobre la preferencia homosexual del profesor. Este estudio evidenció, entre otras cosas, la necesidad de un modelo de hombre-docente en preescolar desde la formación inicial.

Mónica Escobar y Claudia Broitman, en el capítulo 3, “La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente”, presentan datos y reflexiones en torno de la formación docente inicial y continua a partir de un estudio¹ que tiende a describir y analizar las prácticas de enseñanza de las matemáticas en aulas multigrado (llamadas en aquella nación “plurigrado”) de escuelas primarias rurales de Argentina y la presencia en la formación docente inicial de la problemática rural y de la enseñanza de las matemáticas en aulas multigrado.

Se trata de un estudio cualitativo cuyos datos han sido relevados a partir de entrevistas a docentes (maestros, directores, inspectores) de escuelas primarias rurales unidocentes y de observaciones de sus clases de matemáticas. Asimismo, se entrevistó a profesores y se observaron clases de asignaturas y trayectos de institutos de formación docente.

La escasa presencia en la formación docente del análisis de la enseñanza de matemáticas en las aulas multigrado se refleja en los datos presentados y en el paréntesis del título que intenta anticipar al lector sobre esta cuestión.

En el capítulo 4, titulado “Teorías implícitas y usos didácticos de las TIC en las escuelas primarias multigrado. El caso del Programa Enciclomedia”, Alexia Sánchez y Héctor Jacobo demuestran que la disponibilidad de las tecnologías educativas en el aula por sí mismas no garantizan un mejor aprendizaje, sino que el elemento central para que éstas refuercen los procesos de enseñanza-aprendizaje son las estrategias desarrolladas por los docentes en su propio uso. Los autores, además, hacen un análisis del Programa Enciclomedia: identifican y examinan dos usos didácticos: como fuente de información y como herramienta para la construcción del conocimiento escolar.

Siguiendo con el tema de la enseñanza de matemáticas en escuelas rurales, Patricia Cademartori y Claudia Broitman examinan, en el capítulo 5, la cultura matemática en un contexto rural de la provincia de Buenos Aires (República Argentina). Nos hemos propuesto estudiar los conocimientos matemáticos y su relación con las matemáticas de pobladores rurales adultos escolarizados.

Los marcos teóricos y las áreas de referencia han sido las conceptualizaciones sobre la relación con el saber de Bernard Charlot, la concepción compartida por la didáctica de las matemáticas francesa acerca de que las matemáticas son productos culturales y sociales en transformación y de que hay diferentes prácticas sociales con matemáticas según las instituciones. Asimismo,

compartimos con la perspectiva etnomatemática el interés por comprender y conocer las matemáticas de diferentes grupos y comunidades.

Las autoras realizaron una investigación cualitativa a través de un estudio de casos con entrevistas profundas y semiestructuradas a cinco pobladores adultos rurales de una ciudad de la provincia de Buenos Aires, Argentina. En este artículo compartiremos algunos resultados a partir del análisis de un caso.

A continuación, Mirta Castedo e Isabelino Siede, en el capítulo 6, “Una secuencia de enseñanza sobre el estudio de las migraciones hacia Argentina en aulas plurigrado rurales”, desarrollan un estudio de caso de una secuencia de enseñanza sobre ciencias sociales en el aula unitaria de una escuela primaria rural de aquella nación sudamericana. La secuencia aborda articuladamente contenidos de las mencionadas ciencias, “migraciones hacia Argentina”, y situaciones de lectura y escritura. Proponen mostrar alternativas de organización escolar para estas aulas y escuelas donde las diversidades de saberes, edades y grados escolares resulten en beneficio del aprendizaje de todos los niños. A través del diseño y la puesta en aula de una secuencia detalladamente diseñada para atender todas las cronologías presentes en el aula, se presentan algunos fundamentos del diseño de las situaciones así como datos iniciales de los aprendizajes de los alumnos.

María Bertely Busquets, en el capítulo 7, “Procesos de crianza y socialización temprana en poblaciones indígenas. La educación inicial en México”, sintetiza algunos resultados de un estudio dedicado al análisis de las coincidencias y los contrastes entre los propósitos de un programa de educación inicial y los conocimientos de abuelas, mujeres embarazadas, madres y otros cuidadores en contextos indígenas de México. Se muestra, en primera instancia, cómo a mayor consolidación del programa, más habilitación hacia la escolarización y la aculturación, así como mayor silenciamiento de los conocimientos familiares y comunitarios y, en segunda, que para lograr la pertinencia sociocultural en educación inicial se requieren estrategias metodológicas que fomenten la participación activa de las madres y demás cuidadores, incluidos hermanos y hermanas, sin detrimento de los apoyos que tales programas deben ofrecer para que las niñas y los niños pequeños transiten exitosamente a la escuela. Los resultados indican que los conocimientos de madres, familias y comunidades rurales e indígenas pueden aportar valor agregado al diagnóstico, planeación, desarrollo y evaluación de un trabajo pedagógico atento a la diversidad lingüística y cultural.

Relacionado con el anterior, en el capítulo 8, “Acercándose a la realidad: una propuesta del modelo de aprendizaje entre el pueblo tseltal”, Jorge Urdapilleta Carrasco y Angélica Aremy Evangelista García, con base en la propuesta de la teoría de la actividad de Vygotsky y de los planos de la actividad sociocultural de Rogoff, hacen un análisis de lo que se sugiere es el “aprendizaje tseltal”. Éste es presentado a partir de haber identificado ciertos patrones y componentes dentro de dos casos de estudio, los cuales fueron interpretados usando los principios de la teoría fundamentada y la propuesta de etnografía educativa interpretativa de Bertely. Para su interpretación, los autores se basaron tanto en las ideas de Maurer, Paoli y García Reyes, como en los registros etnográficos de la región de estudio. Se concluye que el aprendizaje tseltal es resultado de una actividad práctica en la cual el aprendiz puede generar innovaciones gracias a la observación y la experimentación que haga, a la par de la orientación teleológica y el acompañamiento amoroso que reciba de parte del

jnohpteswanej, figura tseltal del educador.

El capítulo 9, está a cargo de Fernando Mandujano, “El tiempo en territorios rurales: la incorporación de rasgos de la cultura local al currículo de escuelas rurales de Chile” de Fernando Mandujano. Después de varios años de estudiar la gestión escolar y el desempeño de los maestros en diversos territorios rurales de Chile, el autor tuvo la oportunidad de hacer visibles las diferencias en concepción urbana y rural del tiempo. El estudio, basado en la perspectiva fenomenológica con datos de campo recogidos inicialmente en la Patagonia occidental chilena, busca hacer visible la experiencia social del tiempo en las culturas rurales. Los hallazgos contribuyen no sólo a entender mejor un rasgo fundamental de la conducta social, como es la concepción del tiempo en escenarios tan distintos, sino también a identificar claves de la cultura de comunidades rurales que el currículo escolar debe considerar para instrumentar una educación de calidad que respete la identidad y contribuya a evitar el desarraigo de las comunidades locales.

En el último capítulo, “La escuela rural y multigrado en Cuba: cambios y transformaciones a partir de 1959”, Herma Guilarte Columbie describe los cambios que ha experimentado la educación primaria rural y multigrado en Cuba a partir del triunfo de la Revolución en 1959 y hasta la actualidad. El capítulo tiene como objetivo mostrar los cambios que caracterizan y tipifican a ese tipo de escuelas para identificar sus principales resultados y comprender el porqué del desarrollo alcanzado. A partir de la utilización de diferentes métodos en el orden teórico y empírico se pudo determinar los principales hitos históricos y pedagógicos que caracterizan a la escuela rural y multigrado cubana.

Se analizan los antecedentes que permiten comprender el porqué de los cambios y transformaciones que ha sufrido esta escuela, durante las tres revoluciones del sistema educativo cubano. Además, se hace referencia a los resultados obtenidos en el orden organizativo, metodológico y de aprendizaje que se desarrollan para enfrentar la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes en este sector educacional cubano rural y de montaña. Finalmente, se precisan las principales ideas para el trabajo abocadas a elevar la calidad del proceso pedagógico en las escuelas en el contexto socioeconómico y cultural.

Para finalizar, no queda más que agradecer el apoyo otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través de la Red Temática de Educación Rural, y por la Universidad Autónoma de Sinaloa, para la publicación de este volumen, que esperamos sea un aporte al desarrollo de la educación rural que tanto merecen sus habitantes.

¹ Tesis en curso de Mónica Escobar dirigida por la doctora Claudia Broitman, “La enseñanza de la matemática en aulas de sección múltiple. Un estudio de casos de escuelas primarias rurales de la provincia de Buenos Aires”, para obtener la maestría en educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Referencias

- Domingo Segovia, Jesús (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: SEP.
- Ezpeleta, Justa (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. 2ª ed. México: DIE, Civestav, IPN.
- Fuenlabrada, Irma, y Eduardo Weiss (coords.) (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo (Política Compensatoria en la Educación: Evaluación y Análisis.)
- INEE (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2013a). *El aprendizaje en sexto de primaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 06, aplicación 2009. Español, matemáticas, ciencias naturales y educación cívica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2013b). *México en PISA 2012*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2014a). *Panorama educativo de México. 2013*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2014b). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2015a). *Panorama educativo de México. 2014*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2015b). *Exámenes de la calidad y el logro educativos. Sexto grado de primaria, ciclo escolar 2012-2013*. Bases de datos del Excale-06. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-06-ciclo-2012-2013>.
- Juárez Bolaños, Diego (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México*. México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal, Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.
- Little, Angela (ed.) (2006). *Education for All and Multigrade Teaching Challenges and Opportunities*. Holanda: Springer.
- OCDE (2005). *Education at a Glance*. Estados Unidos: OECD Publishing.
- (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. España: Santillana.

- (2015). Database-PISA 2012. Interactive Data Selection – Results. Disponible en <http://pisa2012.acer.edu.au/>.
- OREALC/UNESCO (2015). Resumen ejecutivo. Informe de resultados: factores asociados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/Santiago/pdf/Cuadernillo3.pdf>.
- Rosas, Lesvia (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Schmelkes, Sylvia (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: SEP-Biblioteca del Normalista.
- SEP (2006). *Retos y necesidades en las escuelas multigrado*. México: Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.
- Taboada, Eva (2014). *Diseño del modelo de educación básica comunitaria. Informe final*. México: Conafe.
- 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, Conafe.
- UNESCO (2015). *Informe de resultados: antecedentes iniciales. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

I. ASESORÍAS Y DOCENTES EN ESCUELAS RURALES

I.1. Asesoramiento académico para el desarrollo profesional de docentes multigrado*

JUAN DAVID GONZÁLEZ FRAGA
VÍCTOR MANUEL LEÓN RODRÍGUEZ
YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS

Preámbulo

En México, las escuelas multigrado son una realidad de la política educativa que demanda la opción de estrategias metodológicas para la formación de sus profesores. La acción del asesoramiento académico mediante el acompañamiento y la tutoría permiten desarrollar prácticas profesionales de colaboración. El presente texto comparte la experiencia de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, del estado de San Luis Potosí, en el acercamiento a los profesores multigrado, en el contexto de una diversidad de programas educativos y de investigación que nacen a partir del proyecto FOMIX-2006-2009: SLP-2006-C01-63135 del Conacyt, en el que se logra conformar un grupo de académicos cuya línea de investigación está dedicada al estudio de la asesoría pedagógica en la formación continua, especialmente de formas emergentes como el acompañamiento, la tutoría y la asesoría técnico-pedagógica.

De manera específica, el interés por los profesores de las escuelas multigrado nace de la experiencia de dos estrategias de formación continua que proporcionaron información sobre el saber experiencial de los docentes, así como elementos para su análisis, entre los que destacan: el conflicto en la transición del alumno normalista al profesor multigrado, la gestión escolar y la tensión entre lo administrativo y lo pedagógico, las distintas formas de aprendizaje del profesor -como la colaboración, la relación tutora y el aprendizaje entre pares, y las demandas propias del currículo-, así como las didácticas específicas de las asignaturas en una organización dirigida a grupos homogéneos.

Los referentes básicos de este análisis se fundamentan en la comunidad española (Domingo,

2004), desde donde se retoman los planteamientos sobre el asesoramiento y las diversas concepciones según sus destinatarios. Los temas que se abordan giran en torno de la gestión del conocimiento como eje del asesoramiento y su fundamentación como alternativa de atención a las escuelas multigrado, desde la relación tutora como estrategia dialógica para la formación continua centrada en la recuperación del saber de la experiencia en la formación de tutores para docentes multigrado.

Introducción

Dentro de la realidad educativa de nuestro país, los agentes externos establecidos para brindar asesoría y acompañamiento a las escuelas de educación básica han pasado por un proceso inestable y difuso, debido a que en las políticas no existe claridad para el desempeño de la función. Éste es el caso de los asesores técnico- pedagógicos -ATP-, ubicados en las instancias de supervisión, y el de los supervisores de las zonas escolares, que asumen indistintamente el rol desde sus propias significaciones sobre el asesoramiento académico, en el que en ocasiones asumen un papel de expertos en la materia, legitimado en un saber técnico o pedagógico, asumido por el colectivo docente; en otras, existe la colegialidad tanto para compartir como para debatir experiencias. Por otra parte, encontramos el ejercicio de un tipo de poder simbólico que exige de manera autoritaria la aplicación de diversas tareas o aspectos pedagógicos que no necesariamente conllevan a la reflexión. Por ello se pretende reflexionar sobre el asesoramiento académico que es ejercido por algún agente externo¹ en las escuelas multigrado para favorecer la atención a la diversidad de los estudiantes; por lo tanto, se parte del principio de la generación de conocimiento y de cómo puede éste llegar a transformar la educación tradicional de un aula delimitada por cuatro paredes en una comunidad educativa donde todos los que confluyen en ella aprendan de todos.

Fundamentación del asesoramiento académico colaborativo

Existe una gran diferencia entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, ya que en la primera el propósito fundamental es mantenerse informado a través de diversos medios como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); mientras que para llegar al conocimiento es preciso desarrollar la capacidad de innovar y crear por medio del aprendizaje mediante un proceso dialéctico. De esta manera, la gestión del conocimiento es un sistema en el que se integran diversos componentes, sus interacciones y las asociaciones que se crean entre ellos, y en el que las personas aprenden en conjunto.

En dicho sistema se necesita sumar aquellas actuaciones hábiles de los individuos desde una forma organizativa que pueda convertirse en nuevo conocimiento. La estrategia para gestionar el conocimiento debe entenderse como un sistema y no como un agregado de iniciativas, debido a que

su formación está basada en estrategias de asesoramiento desde sus diversas concepciones, como pueden ser el acompañamiento y la tutoría.

Según Sacchi (s. f.: 4) “la gestión estratégica de las capacidades intelectuales de los miembros de una organización” está ligada a la gestión del conocimiento. En este sentido, puede decirse que toda estructura organizacional dedicada a la formación del conocimiento se puede definir como una gestora estratégica de las capacidades intelectuales de los miembros que la componen y, en el caso de nuestro interés, como una red de conocimiento.

En la red de conocimiento, la formación es fundamental, puesto que es una aportación de recursos a los aprendices para que éstos construyan nuevos conocimientos a través de su proceso de aprendizaje. Es una cuestión estratégica de primera magnitud, especialmente para gestionar el conocimiento, ya que se aprende a aprender a aprender. Es aquí donde aparecen nuevos mediadores del conocimiento al ser el aprendiz el centro de todo aprendizaje; en este sentido, durante el desarrollo de la profesión del docente, Huberman (1990) define cinco etapas en la carrera de dicho docente, mismas que a continuación se presentan para ser tomadas en cuenta por el asesor:

Etapas 1. Exploración o inicio. Entrada a la carrera y socialización. Los tres primeros años el docente experimenta angustias e inseguridades, pues se enfrenta a un periodo de inducción, supervivencia y exploración. Es la fase de impacto y dificultad en la que el profesor novel descubre y se entusiasma.

Etapas 2. Estabilización. Entre los cuatro y los seis años el docente posee un repertorio pedagógico suficiente para sobrevivir con cierta fluidez; esto le da confianza, estabilidad, y se afianza en la carrera, además de que consolida y domina rutinas.

Etapas 3. Diversificación, experimentación, cuestionamiento y crecimiento. Desde los siete hasta los 25 años de trabajo el docente presenta un dominio de la profesión y surge el reto de mejorarla. Para él es un momento de gran capacidad, energía y urgencia profesional, pues se asienta más en lo alcanzado y asume trayectorias diferentes. Diversifica estrategias o asume nuevas responsabilidades, o se cansa de su actividad —misma que ve como rutinaria—, y cambia de profesión.

Etapas 4. Replanteamiento. De los 25 a los 35 años es la fase de mayor madurez profesional, que lleva al docente a un replanteamiento y a la búsqueda de un equilibrio que le proporcione tranquilidad; aunque se presente más vulnerable a presiones, esta es una fase de seguridad y firmeza en sus planteamientos. Se deja atrapar por sus rutinas, desconfía de los cambios y se vuelve conservador de lo tradicional.

Etapas 5. Eclipse de la expansión. Contracción y retirada, preparación para la jubilación. De los

35 años en adelante el docente se encuentra en una fase conflictiva, amarga o serena. Es un periodo dominado por el replanteamiento de lo vivido; existe abandono, rutinización y desengaño. Estos últimos años se pueden vivir con euforia al abordarlos de forma positiva, con ansiedad o con depresión.

De esta manera, el asesor académico necesita conocer las necesidades de formación de los docentes, al mismo tiempo que reconocer las etapas y las características que experimenta el docente, para converger en la conformación de redes de aprendizaje que a su vez propicien la generación de conocimiento, tal como lo propone Nonaka y Takeuchi (1999) en un modelo de transición del conocimiento particular al compartido, que acepta la complejidad de la realidad, y que consta de cuatro momentos o procesos que debieran formar parte de los procesos de interacción de los docentes:

- Socialización, proceso en el que la observación, la inmersión en la realidad y la verbalización logran compartir experiencias, por lo que se puede pasar del conocimiento tácito particular a otro más común para compartir cómo se hacen las cosas.
- Exteriorización, proceso en el que se genera la reflexión compartida y dialogada, por lo que se hace explícito el conocimiento.
- Combinación, proceso en el que se genera la categorización de conocimientos para la creación de nuevas dimensiones de comprensión.
- Interiorización, cuarto paso de los procesos en el que se logra la apropiación de conceptos y aprendizajes en nuevas prácticas y cosmovisiones.

De esta forma, es importante valorar los cuatro procesos en los que el grupo de docentes que confluyen en escuelas multigrado de una misma zona o sector, con el apoyo del asesor académico, llegan a la generación de conocimiento propicio para la mejora continua de sus prácticas educativas. A continuación se analizan dos estrategias de asesoramiento que si bien se conceptualizan de manera diferente, ambas aportan al desarrollo profesional de los docentes el asesoramiento académico colaborativo en la formación continua y la función de los tutores en la formación de docentes noveles.

Pensando en la capacidad del asesor académico para el ejercicio de sus competencias profesionales, es imprescindible que se identifique, conozca y reflexione el contexto educativo regional donde los docentes multigrado realizan su labor, lo que le permitirá la recuperación de mayores elementos para brindar una asesoría eficiente.

El asesoramiento académico en el lugar de trabajo o de los hechos es conocido como “asesoría *in situ*”, donde se puede impulsar la reflexión sistemática sobre la práctica educativa; para esto hay que considerar que en el proceso de asesoría emergen tantas necesidades como situaciones se presentan en el trabajo diario, por lo que, dependiendo de los conocimientos y las experiencias, se define dónde se puede apoyar para poner en práctica diferentes procesos (Bonilla, 2006).

Según Nieto y Portela (1999), el asesoramiento académico es “un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización” (citado en Nieto, 2004: 2). Los participantes demandan ayuda para resolver ciertos problemas de carácter pedagógico o profesional, en los que el asesor está dispuesto a realimentar la solicitud al ofrecer diversos recursos que contribuyen a la tentativa de solución. Por tanto, es un servicio indirecto, ya que no recae en los clientes de la institución -es decir, en los estudiantes-, sino que incide en éstos al servir al docente que trata con ellos. Para esto Nieto (2004) define tres modelos de asesoría basados en la tipificación del trabajo que se establece entre los distintos profesionales y la contribución que realizan en la tarea que desempeñan.

El *modelo de intervención* se centra en el punto de vista de la parte asesora que interpreta y define la realidad y prescribe las actividades que van a permitir solucionar los problemas detectados: “La legitimidad del asesor procede fundamentalmente del conocimiento codificado del cual es portador, es decir, del dominio especializado de una materia, disciplina o área de actividad” (Nieto, 2004:152). Este modelo sigue una serie de etapas para la resolución de la problemática: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. El conocimiento y la experiencia del asesor le proporcionan legitimidad y autoridad para definir lo significativo y relevante en la toma de decisiones y en la dirección para la relación de ayuda.

El modelo de intervención posee los siguientes rasgos que lo identifican:

- Actividad asesora dependiente.
- Exhortación directiva e informacional.
- Provisión de materiales prescritos.
- Énfasis en explicaciones, talleres de práctica y descripción de beneficios personales.
- Investigación externa de situaciones educativas lideradas por el asesor.
- Directrices de actuación relativa a las dimensiones de la tarea implicada en el trabajo interactivo.

El *modelo de facilitación* consiste en averiguar lo que necesita el asesorado para que sea él mismo quien diagnostique su problema y encuentre la solución. El modelo parte de la premisa de que la organización conoce mejor que nadie sus necesidades y las mejoras que deben introducirse en la práctica educativa y organizativa. “Se afirma que la mejora de la práctica profesional tiene carácter emergente y requiere un aprendizaje basado en la experiencia” (Nieto, 2004:157). En este modelo la acción del asesoramiento recae en el conjunto de actividades a través de las cuales el asesor ayuda al asesorado a percibir, comprender y actuar para mejorar una situación problemática definida por él mismo.

En este modelo el docente se sirve del asesor para solucionar el problema a través de los siguientes aspectos:

- Conductas interpersonales, directivas e informales.
- Materiales diseñados para tal efecto o adaptados con ayuda del asesor.

- Énfasis en la mejora de y desde su propia práctica.
- Investigación interna de situaciones educativas lideradas por los docentes.
- Delegación de decisiones sobre contenido y estructura de tareas intra e intergrupales.
- Papel de observador y fuerte localización en los procesos o métodos de trabajo interactivos.

El *modelo de colaboración* está basado en la interdependencia entre ambas partes -asesor y asesorado-, y la influencia es bilateral y paritaria; además, “se cuestiona la existencia de un conocimiento cierto, autoritario, estático y neutral, que como tal puede y debe impartirse a otros” (Nieto, 2004:161). El asesor y los asesorados son conscientes de que tienen que llegar a acuerdos y consensuar acciones para resolver problemas o satisfacer necesidades educativas que los corresponsabilizan por medio de los siguientes aspectos:

- Desarrollo compartido de disposiciones y habilidades cooperativas.
- Observación mutua y diálogo crítico.
- Participación en disposiciones sobre contenidos y estructura.
- Investigación cooperativa de situaciones educativas, liderazgo compartido, con los docentes.
- Conductas interpersonales operativas para su contrastación y su deliberación.
- Asesoramiento de un problema entre asesor y docentes, pues ambos son interdependientes.
- Materiales diseñados o adaptados conjuntamente.
- Conductas interpersonales operativas para su contrastación y su deliberación.

Los tres modelos anteriores se presentan con la finalidad de descubrir los rasgos que caracterizan al asesor académico en las situaciones educativas participantes; éstos se pueden conjuntar en un modelo de asesoramiento académico colaborativo, donde las condiciones y los espacios para que los sujetos aprendan son imprescindibles. El binomio enseñanza-aprendizaje se invierte (Imbernón, 2007); por lo tanto, no se trata solamente de imitar lecciones que hacen o hicieron otras personas en situaciones similares, o de la reproducción centrada en el tratamiento nocional² subordinado a la producción de conocimientos -separación de la teoría y la práctica, y marginación de los problemas que se viven en las aulas-, sino que implica el involucramiento del asesor y los docentes en situaciones de participación, elaborando itinerarios diferenciados, proyectos de innovación y prácticas alternativas en las que se aprende con los otros, y se orienta hacia procesos de reflexión y autonomía con base en la participación, tomando en cuenta el contexto para la solución de situaciones problemáticas que influyen en su naturaleza. “El factor de la contextualización será fundamental en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado” (Imbernón, 2007:5).

El asesoramiento académico colaborativo como alternativa en la atención de las escuelas multigrado

Las escuelas primarias multigrado,³ donde los maestros atienden dos o más grados simultáneamente por el reducido número de alumnos, se enfrentan a diversos retos que es preciso transitar: trabajar simultáneamente con niños y niñas de diferentes edades y grados escolares, atender sus necesidades e intereses, utilizar diversos materiales para los temas a trabajar, diseñar una planificación flexible y acorde con el plan de estudios vigente, organizar los aprendizajes esperados de las diversas asignaturas o campos formativos que se pretende abordar durante el ciclo escolar, entre otros. Por ello, los docentes requieren múltiples conocimientos y habilidades didácticas encaminados a “elegir los propósitos, seleccionar los contenidos, proponer cuándo y con qué frecuencia desarrollar actividades específicas y cómo desarrollar acciones que propicien el trabajo cooperativo entre los alumnos de los diferentes grados” (Juárez, 2011:10).

Una de las acciones con mayor relevancia en el asesoramiento académico es la promoción del trabajo colaborativo en la integración de colectivos escolares,⁴ ya que en éstos se pueden analizar las problemáticas contextuales y las propias necesidades de formación en la profesionalización de los docentes que atienden grupos multigrado.

En el caso de San Luis Potosí,⁵ durante el ciclo escolar 2012-2013 se constituyeron 12 colectivos regionales integrados por 60 asesores, cuya función principal fue el acercamiento a la práctica del docente y su fortalecimiento para la mejora de resultados académicos de sus estudiantes a partir de la aplicación del modelo educativo multigrado en vinculación con los programas de estudio.

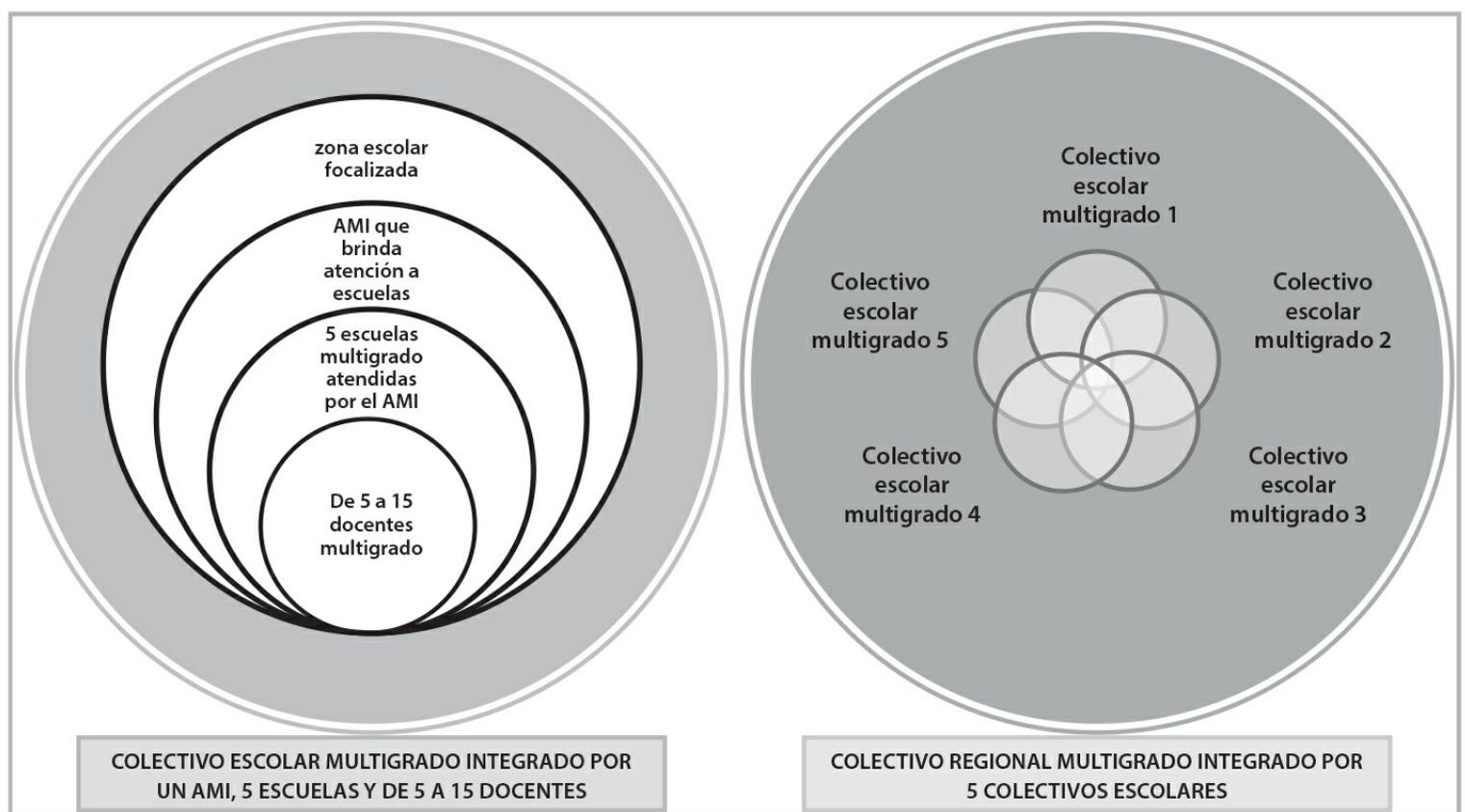


Figura 1. Constitución de un colectivo escolar y un colectivo regional multigrado.

Con base en la revisión documental de 25 informes brindados por los AMI,⁶ se identificaron las principales actividades desarrolladas durante las reuniones colegiadas:

- Análisis del plan de estudios y los programas 2011.
- Revisión de las actividades propuestas en los libros de texto gratuitos en las asignaturas de español y matemáticas.
- Vinculación de contenidos y aprendizajes esperados por asignatura según los grados escolares que se atienden.
- Conocimiento de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 y su transición al Modelo Educativo Multigrado 2009.
- Diseño de planificaciones acordes con las necesidades del grupo multigrado.
- Intercambio de experiencias sobre la práctica educativa y la organización del aula para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.
- Conocimiento de la relación tutora como estrategia para la mejora del logro educativo.
- Revisión bibliográfica de experiencias docentes y teorías de aprendizaje para incorporarlas al desempeño de la función.
- Diseño, análisis y aplicación de estrategias didácticas y de evaluación como apoyo a los estudiantes con rezago educativo.

En el colectivo, los docentes promovieron el trabajo colaborativo de tal manera que el asesoramiento académico no era responsabilidad de quien desempeña la función, sino de todos los miembros que lo integran, lo cual favoreció la práctica educativa de los docentes, ya que integraron nuevos saberes a su repertorio pedagógico y lograron identificar sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad para mejorar el desempeño de su función en la atención a sus estudiantes.

Por lo tanto, se puede afirmar que el asesoramiento académico colaborativo es la estrategia que permite la transformación de los agentes educativos en cualquiera de las funciones: asesores o docentes. Así, su interrelación se conjunta o se complementa a través de las diversas experiencias y logra impactar en los aprendizajes, sobre todo en las escuelas multigrado donde las necesidades de aprendizaje tienen su relevancia en la pertinencia de la aplicación del currículo, la organización del aula y la inclusión de todos los estudiantes.

La relación tutora, estrategia dialógica para la formación en la atención a la diversidad

Desde otra mirada, en las escuelas de educación básica se ha promovido la relación tutora⁷ con la formación de comunidades de aprendizaje como estrategia didáctica para la formación, atendiendo a la diversidad de estudiantes, maestros y padres y madres de familia (Cámara, 2010).

Murillo (2004) hace una descripción sobre las diversas concepciones de la tutoría según su propósito; puede ser definida como la acción de ayuda u orientación a los estudiantes que el docente puede realizar de manera paralela a su propia acción educativa. En el plan de estudios de educación básica, la tutoría se concibe como “el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico” (SEP, 2011:41); el interés en su aplicación está dirigido a estudiantes que presentan rezago educativo o a alumnos con aptitudes sobresalientes. En el caso de los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio de los programas de estudio.

Topping (2000) define la tutoría como el apoyo que recibe una persona por parte de otra para

ayudarla a aprender. Además de desarrollar aprendizajes tanto en el tutor como en el tutorado, hay motivación, realimentación inmediata, autocrítica y autorregulación, por lo que la relación que se establece genera lazos interpersonales sin importar la edad, el género u otra condición social e intelectual, tal como menciona Cámara: “Lo notable de estos casos ha sido la facilidad con la que en la tutoría los actores prescinden de diferencias de edad o jerarquía para concentrarse en aprender lo que uno sabe y al otro le interesa” (2010: 6). De esta manera se genera un espacio de autonomía en el que el interés por aprender se legitima de acuerdo con las necesidades de cada estudiante o docente.

Dentro de la relación tutora, se define la expresión más elemental del buen aprendizaje, en la que se valora como estrategia la capacidad del que enseña (tutor) y el interés del que aprende (tutorado). El aprendizaje dialógico se diferencia del aprendizaje cooperativo porque el segundo “conserva la estructura tradicional de la escuela y el aula: profesorado-alumnado” (Valls, 1999:151); mientras que el primero “la transforma en el sentido que requiere la sociedad de la información: incluye en la escuela e incluso en el aula a otras personas” (Valls, 1999:151).

En un proceso dialógico se constituyen interacciones entre las prácticas de éxito y las teorías educativas y sociales por la diversidad de sectores participantes (Puigvert y Santacruz, 2006). Entonces, el docente ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el estudiante, que al ser educado, también educa (Freire, 1987). De esta manera, con el intercambio dialógico se favorece la diversidad, entendida como aquellos rasgos que se manifiestan en la “variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa” (SEP, 2011:19), por lo que cada sujeto necesita desarrollar su capacidad para aprender a aprender a través de la interacción social y cultural, en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo.

Así, la colaboración que se establece en la relación tutora se define como un proceso emergente y dinámico que continuamente se reestructura a través de transacciones y negociaciones que se cimentan tanto en creencias y expectativas individuales como en el contexto social y normativo de las instituciones escolares (Nieto, 2004).

Otra concepción de tutoría es la que surge en la actual reforma educativa de 2013, legislada en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Está dirigida al fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes noveles, es decir, de aquellos que por primera vez se inician en la docencia y que, a través del acompañamiento de un docente experimentado (tutor), les permite evaluarse para confirmar que su práctica favorece los aprendizajes de los estudiantes y cumple con el perfil de la función docente.

A continuación se describe la experiencia de la formación de tutores⁸ que se habilitaron para desempeñar la función con docentes de nuevo ingreso, ubicados en escuelas rurales multigrado.

El saber de la experiencia en la formación
de tutores para docentes multigrado

La tutoría, como orientación sistemática en el acompañamiento del ejercicio docente, implementa como ejes centrales atribuibles al tutor la práctica reflexiva, la dialogicidad, el acompañamiento, y el fortalecimiento de la función docente a partir de la experiencia en el Concurso Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD, 2014). Es este último aspecto en el que se centra el interés, bajo la premisa de que el diplomado propone identificar las dificultades y los retos a los que se enfrentan como docentes noveles, con el fin de estructurar una herramienta metodológica de análisis de problemas en la formación del docente que se enfrenta al trabajo con grupos multigrado y cuyo ingreso al servicio es nuevo.

Atender el trabajo docente durante los dos primeros años resulta de vital importancia, ya que, como señala Sandoval (2009), representa la transición entre la formación inicial y la incorporación en plenitud de la enseñanza, en la que los profesores se enfrentan a múltiples problemáticas con intensos aprendizajes y al desarrollo de prácticas específicas; de ahí que el periodo de acompañamiento sea indispensable.

En la formación de maestros, fortalecer la práctica profesional es una tendencia que intenta atender la falta de conexión entre los contenidos adquiridos en la institución formadora y los problemas de la práctica.

Así concebida, la tutoría es una estrategia que incide positivamente en la formación de los alumnos, al propiciar que tutores y docentes en su etapa inicial compartan experiencias que no se transmiten durante su estancia en la institución formadora inicial, pero que son necesarios en una etapa que entraña dudas, incertidumbres, desaciertos y aprendizajes.

En este sentido, la Ley General del Servicio Profesional Docente plantea la tutoría como un movimiento lateral que comprende actividades de acompañamiento, apoyo y seguimiento a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, a nivel de escuela o zona escolar (DOF, 2013).

La tutoría es concebida como una herramienta para la formación y el adecuado desempeño de los docentes de nuevo ingreso. Para favorecer su permanencia en el ejercicio docente al responder satisfactoriamente a la evaluación a que estarán sujetos en los primeros dos años, deberá contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

De ahí que se hayan planteado las siguientes cuestiones para su indagación: cómo caracterizan los tutores en formación su ingreso al servicio docente a partir de su relato biográfico de experiencia,⁹ cómo el saber de experiencia es elemento constitutivo de la acción tutorial en acompañamiento a la inserción a la docencia del docente novel en escuelas multigrado y cuáles son las proyecciones sobre la construcción de mejoras de una alternativa para la formación de tutores.

Las interrogantes tienen el propósito de dar cuenta de la caracterización de necesidades, problemas, posibilidades y retos en el ingreso al servicio docente a partir de los relatos de experiencia de tutores en formación,¹⁰ para establecer el nodo de análisis entre la experiencia y el saber que emana de ella, con las condiciones metodológicas que hacen posible el acompañamiento, mediante la tutoría en la que se requiere el planteamiento de un esquema alternativo de estructuración de condiciones institucionales, para la atención y la formación de tutores.

A continuación se presenta una síntesis de los resultados obtenidos:

La llegada, transición del alumno normalista a ser docente: la llegada a la localidad geográfica rural constituye una ruptura, un cambio violento en un profesionalista recién egresado que se ve inmerso en el ejercicio de la profesión. Todo es nuevo, nada de lo que aprendió en sus años de formación resulta útil ante los retos que plantea el hecho de introducirse por primera vez en el campo laboral. Este proceso se explica con lo que Sewell, citado por Giménez (2005), denomina “mundos culturales concretos”; es decir, ámbitos específicos bien delimitados de creencias, valores y prácticas que permiten hablar de una dimensión constitutiva de la cultura magisterial. Las necesidades como maestro de nuevo ingreso van más allá de lo pedagógico. Existen expresiones de desilusión al llegar a ejercer la docencia en un medio lleno de carencias. Bajo el concepto de identidad, se puede explicar el rol del docente de nuevo ingreso como parte de un ordenamiento simbólico de la cultura, que también es un ordenamiento ideológico, en la medida en que implica tener un “lugar” desde donde apropiarse y ordenar la experiencia vivida (Aguado y Portal, 1991:36). La condición de género enfrenta al docente a situaciones diferenciadas de discriminación, rechazo y acoso laboral, a supervisores que no ocultan su descontento cuando la plaza es asignada a una maestra, o a la familia que niega hospedaje al maestro por el hecho de ser hombre. Enfrentar sin conocimiento la fundación de una escuela y la incorporación a escuelas multigrado, acceder a la dirección comisionada, constatar la carencia de apoyo y cooperación de algunos profesores con más experiencia para el desarrollo de las actividades educativas -como la inserción en comunidades indígenas con lengua y cultura diferentes-, implica diversas necesidades emocionales, pedagógicas y administrativas. Como lo plantea Hargreaves (1996), en la edad preprofesional un buen maestro demuestra lealtad y recibe una satisfacción personal al servir sin importar el costo. En este periodo los maestros son prácticamente aficionados: todo lo que se les pide es que apliquen las directrices provenientes de sus superiores con más experiencia.

El nuevo profesor ante el uso del poder de la “autoridad”: el uso del poder es uno de los hallazgos que pone en discusión la influencia de las figuras de autoridad en ese primer año de docencia. Los relatos están plagados de una serie de rupturas en acontecimientos que muestran la tensión entre el deber ser y la fuerza de la costumbre que gesta una reconfiguración de la noción de autoridad. Resulta interesante la forma en que se describe el uso del poder en los relatos, no como un dato de situaciones narradas sino como un producto del relato que lo expone (Rico, Cruz y Rodríguez, 2012). De ahí su carácter experiencial en la inserción de la docencia, en la que los relatos enuncian el poder bajo ciertas condiciones que refieren a distintas figuras de autoridad -colegas, directivos, supervisores, autoridades de la comunidad y padres de familia-, condiciones en las que el uso del poder tiene que ver con haber sido objeto de maltrato al ser visto como intruso, inexperto y sin el conocimiento que genera la experiencia. Desde la perspectiva de Foucault, lo anterior se refiere a la descalificación de los saberes sometidos con base en la mirada del experto empírico. Esto también tiene su contraparte pues hace posible el empoderamiento ante las amenazas, las arbitrariedades y las coerciones en el ejercicio de los diferentes niveles de poder establecidos.

Tensión entre lo administrativo y lo pedagógico por la distancia entre los perfiles y la necesidad sentida del docente de nuevo ingreso: a través del análisis de los relatos de experiencia, se identificó como patrón recurrente la percepción de lejanía entre los contenidos curriculares establecidos en la formación inicial docente con respecto al enfrentamiento de la realidad contextual. La perspectiva teórica, los conocimientos curriculares y la preparación didáctico-pedagógica no son plenamente útiles en los aspectos que corresponden con estas dimensiones y, por consiguiente, tampoco con otros ámbitos. En palabras de la propia narración experiencial docente, se requiere *apoyo* de personas que han vivido la experiencia, que reconocen las potencialidades del docente y el anclaje que pueden tener con respecto al ámbito contextual en que se desarrollan. Se requiere un orientador que, con base en su saber en el acompañamiento fortalezca el perfil del docente de nuevo ingreso. Con respecto a los problemas para encontrar el hilo conductor entre teoría y realidad, particularmente en contextos de iniciación a la docencia, Coll afirma que “las quejas reiteradas sobre la distancia [...] existente entre [...] los planteamientos basados en los resultados de la investigación educativa y [...] la realidad de lo que se hace o se puede hacer en las aulas y en los centros educativos son un reflejo de estas dificultades” (2010:152). Sostiene que se requiere una formación del magisterio auténticamente constructiva, es decir, apegada a situaciones concretas y a circunstancias particulares. Para Clará y Mauri (2010), la incorporación del conocimiento práctico implica un modelo de disposición de pautas de acción que sólo pueden emerger en la condición real a la que se enfrenta el docente y, por lo tanto, sólo pueden surgir de una figura de asesoramiento, orientación o acompañamiento como la tutoría.

Entre la profesionalización y el profesionalismo; la prioridad puesta a debate: un hallazgo fundamental en el análisis de los relatos de experiencia ha sido la significación y la relevancia de un debate interno del docente de nuevo ingreso sobre la prioridad en el desempeño de su papel. De ahí la discusión interiorizada sobre la actividad que se ha de privilegiar: por un lado, el ejercicio didáctico-pedagógico y el esfuerzo epistémico operativo de la implementación curricular, y por otro lado, la labor ética de la atención contextual y contingencial de promoción de saberes, habilidades y procederes alternos, ocultos y hasta opuestos a la estructura normativa de la acción educativa. Al respecto, Eirín, Ruso y Montero (2009) proponen dos elementos fundamentales en el entorno educativo: por un parte, la adquisición de conocimientos, la pericia en su manejo y una forma de proceder ética; y por otra, la aspiración y la potencialidad para movilizar los elementos adquiridos. Las dos fases refieren tanto a la acumulación del conocimiento como a la posibilidad de dar cuenta de ellos en un ambiente propicio. El profesorado de nuevo ingreso encuentra excluyentes las ideas de profesionalización en el ámbito técnico instrumental en el enfoque hermenéutico reflexivo. Sobre esto, Eirín (2009) propone un tipo de profesionalismo que abarca tanto los saberes técnicos como los éticos y reflexivos, un complejo modelo heterogéneo y transdisciplinar. Para León (2014), la propuesta se orienta hacia la búsqueda de la formación en términos de la relevancia que posee la práctica cotidiana y sus problemas como una alternativa viable para el docente desde un espacio formal.

Reflexiones finales

La experiencia del asesoramiento académico en su esencia concibe su acción en el acompañamiento y en la tutoría como formas emergentes de colaboración entre pares, es decir, entre los docentes que viven situaciones o problemas similares al enfrentarse con grupos multigrado, por lo que su capacidad de accionar para atender las demandas de sus estudiantes se centra en su propio desarrollo profesional.

La asesoría académica colaborativa y la tutoría permiten la formación en la práctica con base en la experiencia *in situ*, orientada a la atención instruccional así como a la enculturación y al amplio espectro del quehacer docente.

Las situaciones problemáticas en las escuelas multigrado también incorporan la formación del docente de nuevo ingreso y su necesidad de ser fortalecido en la práctica pedagógica y el saber experiencial en el que se inserta. La necesidad de incorporar una nueva visión paradigmática del acompañamiento al docente en contextos rurales es un enfoque al que es posible dar atención en la medida en que éste reporta los requerimientos que implica el papel tutor y la actividad acompañante. Dadas las condiciones de emergencia, sentimiento de soledad, angustia, dislocamiento entre la teoría y la práctica, entre un imaginario heredado y condiciones adversas enfrentadas, entre el papel asumido, el papel asignado y el papel posible, se requiere fortalecer con base en la experiencia el acompañamiento docente en la incorporación, la adaptación y la adopción de una nueva identidad profesional docente.

* El presente estudio fue financiado por el apoyo FOMIX-2006-2009: SLP-2006-C01-63135 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

¹ Al agente externo se le denominará asesor académico, indistintamente que sea un supervisor de zona, un supervisor general de sector - también conocido como jefe de sector, quien es el que ocupa el mayor cargo en la estructura educativa, ya que tiene bajo su responsabilidad a varios supervisores escolares de las zonas que lo integran- o un ATP -que se ubica en las zonas escolares y en las jefaturas de sector-.

² Francisco Imberón (2007) se refiere al modelo de asesoramiento académico en el que expone que si el docente sabe más cosas de las necesarias, sabrá enseñar, por lo que la apropiación de conocimientos centrados en el currículo necesita recuperar, además, el contexto educativo regional.

³ Las escuelas multigrado se caracterizan por ubicarse en localidades pequeñas de regiones rurales e indígenas, con alto y muy alto nivel de marginación (INEE, 2013).

⁴ Con base en el Programa para la Atención a Escuelas Multigrado que forma parte de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE), un colectivo escolar multigrado está integrado por cinco asesores multigrado itinerante es (AMI), que a su vez tiene en la responsabilidad de brindar asesoría y acompañamiento a cinco escuelas multigrado (de uno a tres docentes).

⁵ El estado de San Luis Potosí se ubica geográficamente en la región noreste de México; es considerado el tercer lugar con mayor número de escuelas multigrado —correspondiente al 60.9%, es decir, 2072 escuelas— (INEE, 2013).

⁶ Los informes fueron obtenidos como producto final del diplomado “Formación de asesores para la atención de grupos multigrado”, ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, durante el ciclo escolar 2012-2013.

⁷ Se le denomina “relación tutora” a la posibilidad y condición de diálogo que se genera entre los sujetos que participan. Esencialmente

esta estrategia está dirigida a la aplicación del currículum escolar mediante el dominio de temas que se pueden compartir con los otros.

- ⁸ La experiencia a la que se alude tuvo lugar durante el ciclo escolar 2014-2015, bajo la implementación del diplomado “Formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso”, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, de San Luis Potosí.
- ⁹ Para Larrosa, la experiencia no es “eso que pasa, sino eso que me pasa” (2006:88). Esto indica que la experiencia va más allá de lo que se expone en la realidad, puesto que implica la interiorización de lo ocurrido, con lo que surge una modificación estructural, a lo que Larrosa denomina “saber de experiencia”.
- ¹⁰ Se eligieron 25 relatos de experiencia de tutores que estaban brindando acompañamiento a docentes noveles con grupos multigrado.

Referencias

- Aguado, José Carlos, y María Ana Portal (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, pp. 31-41.
- Bonilla, Rosa Oralia (2006). La asesoría técnica a la escuela. En *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros de la Secretaría de Educación Pública*, México: SEP. pp. 29-55.
- Cámara Cervera, Gabriel (2010). *Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica*. México: IISUE-UNAM, Perfiles Educativos xxxii, (130).
- Clará, Marc, y Teresa Mauri (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y aprendizaje*, pp. 199-207.
- Coll, César (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, pp. 151-159.
- Diario Oficial de la Federación* (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente, 11 de septiembre de 2013. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>.
- Domingo Segovia, Jesús (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: SEP.
- Eirín Nemiña, Raúl, Herminia María García Ruso y Lourdes Montero Mesa. “Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, abril de 2009, pp. 1-13.
- Freire, Paulo (1987). *La pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Uruguay: Siglo XXI Editores, 1970.
- Giménez, Gilberto (2005). La concepción simbólica de la cultura. En *Teoría y análisis de la cultura*, México: Conaculta pp. 67-87.
- Hargreaves, Andy (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. Santiago: Seminario internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente.
- Huberman, Michael (1990). *Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión*. Qurrículum, pp. 139-159.
- Imbernón, Francesc (2007). *Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 145-152.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>. último acceso: 20 de febrero de 2015.
- Juárez Bolaños, Diego (2011). Educación rural multigrado en México. Propuestas de mejora a la luz de experiencias internacionales. En José Baltazar García Horta y Claudia Campillo

- (eds.). *Escenarios y actores educativos*, México: Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 373-407.
- Larrosa, Jorge (2006). Experiencia y narración 2. ¿Y tú que piensas? Experiencias y aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, pp. 43-48.
- León Rodríguez, Víctor Manuel (2014). Profesionalismo y formación docente: proceso contracultural de saber y práctica. En Luis Manuel Aguayo Rendón. *La formación de profesores en la encrucijada. Entre el oficio y la profesión*, Zacatecas: UPN Unidad Zacatecas, Taberna Libraria, pp. 47-62.
- Lomas, Carlos (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península.
- Murillo, Paulino (2004). *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación*. España: Universidad de Sevilla.
- Nemiña, Raúl Eirín, Herminia María García Ruso y Lourdes Montero Mesa (2009). "Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, abril de 2009, pp. 1-13.
- Nieto Cano, José Miguel (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Jesús Domingo Segovia. *Asesoramiento al centro educativo*, México: SEP, pp. 147-166.
- Nonaka, Ikujiro, y Hirotaka Takeuchi (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Puigvert, Lidia, e Iñaki Santacruz (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, pp. 169-179.
- Rico, E., J. Cruz Ruiz, y J. Rodríguez de Fonseca. *Saber narrar*. Madrid: Instituto Cervantes, 2012.
- Sacchi, Sylvia. Gestión del conocimiento. S. f. [http:// www.ccee.edu.uy/ensenian/catadmper/materiales/Gestion_del_Conocimiento.pdf](http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catadmper/materiales/Gestion_del_Conocimiento.pdf).
- Sandoval Flores, Etelvina (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, pp. 183-194.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP.
- Topping, K. J. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: UNESCO.
- Valls Carol, María Rosa (1999). Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Disponible en [http:// www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2929/01.RVC_1de2.pdf;jsessionid = 6766393319AC201B8D384256EA219E7C.tdx2?sequence= 1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2929/01.RVC_1de2.pdf;jsessionid=6766393319AC201B8D384256EA219E7C.tdx2?sequence=1).

I. 2. Identidades docentes del nivel preescolar. Una perspectiva de género desde la voz de los profesores

JOSÉ ANTONIO MOSCOSO CANABAL
MARÍA DE LA LUZ MARÍN RODRÍGUEZ
MARISOL DEL CARMEN TEJERO MUÑOZ
LAURA ROMERO XIU

No somos esencias unívocas y universales
sino existencias diversas y concretas.
No somos esencias naturales sino existencias culturales.

CARLOS LOMAS

Introducción

El sistema educativo mexicano enfrenta diversas problemáticas tanto en el ámbito urbano como en el rural. Sin duda, la calidad es uno de los grandes desafíos de la educación. No obstante, se han incorporado otras dimensiones importantes como la inclusión, la educación ambiental, la educación multicultural y la perspectiva de género. La estrategia para resolver las problemáticas planteadas, según las políticas educativas, consiste en la reestructuración de la formación de los docentes; sin embargo, no hay un seguimiento de las necesidades contextuales en los diferentes niveles educativos. En palabras de López (2013:2): “Estos programas atienden aspectos no siempre derivados de los problemas ni tampoco se generan en su totalidad como resultado de la indagación en las aulas”.

Al respecto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha señalado que uno de los problemas más importantes en el sistema educativo mexicano es la formación de maestros. En el caso de la educación básica, específicamente en el nivel preescolar, la identidad docente se encuentra permeada por estereotipos, representaciones sociales y esquemas culturales (Palencia, 2000; López, 2013). Culturalmente se han difundido valoraciones axiológicas, epistemológicas y conceptuales sobre la identidad del maestro de preescolar, en las que las mujeres se perciben como socialmente aceptables para desempeñar la función docente, ya que representan la continuidad de la maternidad. De tal manera, la educación preescolar desde la perspectiva de género

ha entrañado un ideal feminista como un mecanismo de exclusión que limita el acceso a la igualdad.

A través de esta investigación cualitativa pretendimos introducirnos en un mundo de mujeres, en un ambiente escolar donde los hombres han incursionado escalando lugares y enfrentando múltiples retos planteados por la visión de madre-educadora, madre-sustituta o mundo hogareño que prevalece en las instituciones preescolares de nuestra sociedad. Los profesores de preescolar han cohabitado en una organización escolar que los acepta, pero con maestros que cuestionan su elección vocacional; con jardines de niños que les abren las puertas porque su presencia es necesaria en el desarrollo integral de los niños, pero con padres de familia que dudan de sus capacidades profesionales; con programas, libros y materiales didácticos para estudiar, pero en los que se pasa por alto la presencia institucional de los hombres porque están redactados en femenino; con ambientes comunitarios inseguros, de difícil acceso, donde contar con un educador abre la posibilidad de brindar educación preescolar, pero también donde se reciben comentarios y dudas sobre la preferencia sexual del profesor del jardín de niños. Este estudio rescató y evidenció una parte significativa de las experiencias estudiantiles y del contexto escolar donde fueron recibidos como alumnos de una licenciatura.

Metodología

La investigación que sustenta este capítulo fue realizada en la Escuela Normal Urbana de Balancán, en el estado de Tabasco, para lo que se invitó a cuatro hombres docentes de nivel preescolar con diferentes fechas de egreso (2002, 2004, 2005, 2011). Se trata de una investigación cualitativa mediante estudio de casos bajo el método biográfico narrativo y la entrevista en profundidad semiestructurada como técnica para el acopio de información en campo. Así, pues, el propósito de este estudio es dar a conocer algunas características de la identidad docente de cuatro educadores que describieron la elección de su carrera, su proceso de formación inicial, su vida profesional y sus procesos identitarios.

Los educadores participantes

Como se mencionó anteriormente, los cuatro informantes de esta investigación son egresados de la Escuela Normal Urbana. Esta institución fue pionera a nivel estatal y nacional en matricular a varones en la licenciatura en educación preescolar. La selección de los participantes quedó de la siguiente manera, de acuerdo a la generación perteneciente: Checo (2007-2011), Carlos (1998-2002), Poncho (2001-2005) y Clauco (2000-2004).¹

Checo participó en la entrevista cuando cursaba el sexto semestre de una generación de 58 integrantes, de los cuales sólo tres eran hombres. Carlos formaba parte de una generación de 50 integrantes, de los cuales 44 eran mujeres y seis hombres. La generación de Poncho quedó integrada por 12 hombres y cinco mujeres, al contrario de otras en las que los varones solamente eran tres o

cuatro. Dicha generación participó en diferentes talleres como fútbol, basquetbol, ballet folklórico y tamborileros.² Clauco perteneció a la primera generación del plan de estudios de 1999 que se iniciaba en ese momento, y en su generación de 30 integrantes sólo había nueve hombres.

Según archivos de la oficina de control escolar de la Escuela Normal Urbana han egresado 64 licenciados en educación preescolar (seis con el plan de estudios de 1984 y 58 con el plan de estudios de 1999), y nueve más continúan sus estudios de licenciatura con el plan de estudios de 2012. En total hablamos de 73 hombres.

El trabajo de campo

Dos de las entrevistas se realizaron en las instalaciones de dicha escuela; la primera nos permitió tener un plano de lo que ocurre en realidad con los varones durante sus jornadas de estudio, así como también en sus primeras prácticas como docentes. Las dos restantes se aplicaron a egresados del plan de estudios de 1999 y fueron realizadas en sus hogares. Para la organización y el análisis de la información obtenida en las entrevistas, clasificamos los referentes empíricos en cinco grandes categorías, que van desde qué los motivó a estudiar la licenciatura en educación preescolar, los retos a los que se enfrentaron y enfrentan, las ventajas de ser varones dentro de este campo, los éxitos que han tenido, hasta cómo se ven en el futuro.

Marco teórico

Desde la creación del jardín de niños en 1826, por su fundador Federico Froebel, se ha delegado a las mujeres la asistencia de los niños de preescolar. Dentro de la filosofía educativa froebeliana se consideraba que los niños debían ser educados por el sentimiento femenino materno, ya que este nivel educativo corresponde a una etapa intermedia entre el hogar y la escolarización formal de los infantes. Esta visión ha feminizado el espacio educativo del nivel preescolar y dificulta el acceso a los varones para ejercer la profesión docente en este nivel.

En el contexto mexicano, Palencia (2000) afirma que la incorporación de hombres a preescolar se inició en 1992, época en que se impulsó este nivel educativo en todo el país y se presentó una escasez de educadoras para atender la demanda, por lo cual la matrícula aumentó significativamente en tanto que fue el nivel educativo con mayor incremento en esta época. De acuerdo con Rivera y Guerra (2005), para 2002 el decreto de obligatoriedad de la educación preescolar fue un escenario que puso de manifiesto la necesidad de mayor personal para cumplir las metas del Estado mexicano. El objetivo de la política educativa planteaba proporcionar una educación preescolar de calidad en todo el país en los siguientes plazos: cubrir tercer año en el ciclo 2004-2005, segundo año en 2005-2006 y primer año en 2008-2009. Además, dentro del conjunto de tareas que deberían cumplir las autoridades educativas del país, destacaba la de definir y poner en marcha las estrategias de formación y desarrollo profesional de docentes y directivos del nivel preescolar.

Sin embargo, el contexto multicultural de nuestro país también ha impuesto fuertes retos en la preparación de docentes preescolares; por ejemplo: se necesitan profesores en las comunidades rurales con jardines de niños multigrado unitarios que, de acuerdo con los datos recientes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2014:303), representan 26.6% (23 923). Si a éstos les sumamos los preescolares bidocentes, contabilizan 34% (30 577) del total nacional. De tal manera, la formación de docentes bilingües y biculturales ha sido y sigue siendo un asunto importante que atender para solventar la demanda de la población indígena.

Los planteamientos anteriores permiten vislumbrar un escenario en el que la educación preescolar enfrenta retos multiculturales. Aunado a esta problemática, la perspectiva de género en preescolar se presenta como otra cuestión fundamental que atender. La masculinidad y la feminización se encuentran relacionados con los roles y los puestos a los que se puede acceder de acuerdo al género.

Según los resultados de dos investigaciones, una realizada en México (Martínez, 2010) y otra en el contexto internacional (Williams, 1995; en Palencia, 2000), diversas instituciones en su organización han incorporado una perspectiva de género. Por ejemplo, en el caso de las mujeres, las profesiones destinadas son: trabajo social, bibliotecaria, enfermería y profesora de preescolar, por mencionar algunas. Para el caso de los hombres se reproduce una relación clara entre lo masculino, la autoridad y la jerarquía. De manera que estos últimos ascienden con facilidad a la esfera de poder. En el caso de instituciones educativas, los hombres ocupan los puestos de dirección y supervisión y las jefaturas.

Los resultados de los estudios señalados se encuentran en total correspondencia con el contexto educativo de Tabasco. De acuerdo con los datos proporcionados por la Dirección de Educación Inicial y Preescolar de la Subsecretaría de Educación Básica para el ciclo escolar 2014-2015, el total de docentes de educación preescolar en la entidad asciende a 4 302, de los cuales 243 (5.64%) son hombres; de éstos, 236 están frente a grupo y muchos se desempeñan también como directores comisionados; cabe mencionar que hace poco tiempo se otorgó la clave presupuestal al primer supervisor. De forma que, comparado con el tiempo que llevan laborando las maestras, el personal masculino en periodos más cortos alcanzó puestos altos de acuerdo con la jerarquía institucional.

Este contexto escolar no sólo es característico de México, sino que también en países como Suecia se está buscando igualdad en esta profesión. En Finlandia desde 1970 el Ministerio de Educación ha implementado un sistema de evaluación para regular el proceso de selección y formación del profesorado, el cual contiene apreciaciones externas e internas reguladas por organismos nacionales e internacionales. Dentro de este proceso se aplican pruebas en las que se califica el nivel de emotividad de los aspirantes; al respecto, Melgarejo (2013:127) plantea que en Finlandia “la exigencia de una nota media muy alta y de una serie de valores personales y sociales imprescindibles para el ejercicio del magisterio ha provocado una feminización de la profesión docente, porque las mujeres obtienen por regla general mejores resultados académicos que los hombres y suelen tener una mayor empatía social y personal”.

En el mundo actual, lo anterior no parece ser una razón contundente para que únicamente las mujeres deban ser docentes de preescolar; desde nuestra perspectiva, consideramos que además de empatía social y personal son necesarios otros perfiles para resolver situaciones docentes que

coadyuven al desarrollo armónico e integral de los educandos. De hecho, los propios finlandeses parecen reconocerlo porque “esta situación ha despertado la preocupación de las autoridades educativas, que consideran que no es buena la completa feminización de la profesión y han empezado a establecer algunas medidas correctoras para que, sin bajar la calidad ni el nivel de exigencia, se facilite el acceso de más hombres a los estudios de magisterio” (Melgarejo, 2013:127).

Los planteamientos señalados propician las siguientes reflexiones: por un lado, se hacen evidentes los dispositivos de control y las formas para consolidar patrones de género específicos, dado que la sociedad ha implantado sistemas de roles culturalmente aceptados en función del género. Por otro lado, estos estereotipos sociales hegemónicos plantean una dinámica sexista al interior de las instituciones educativas, ya que tanto a mujeres como a hombres se les coarta las posibilidades de incluirse en ciertos grupos, como es el caso de la introducción de varones al preescolar, un espacio que ha sido feminizado. Finalmente, se genera una dinámica desigual desde la perspectiva de género.

La perspectiva de género en el nivel preescolar

La categoría de género es una construcción social e histórica sobre la identidad, los roles y los valores con que se considera que hombres y mujeres respectivamente deben cumplir. Se traslada hacia las prácticas sociales, los discursos y los marcos de referencia que funcionan como pautas de acción basados en la diferenciación sexual. Por tanto, la identidad de género “consiste en la representación de lo que una mujer o un hombre entienden como la forma en que deben asumir su rol de género para ser coherentes, pero éste no es un proceso que se construye en solitario ni es una herencia genética; es el resultado de un proceso de aprendizaje histórico, cultural y, a la vez, individual y colectivo” (López, 2013:4).

En los roles ejercidos dentro de una institución educativa, las concepciones de masculinidad y feminidad juegan un papel fundamental en el establecimiento de las relaciones de género. “En el caso de los hombres, el género interviene en la delimitación de formas de actuar que coarta las posibilidades expresivas de éstos [...] las posibilidades formativas mediante el establecimiento de cercos de acceso a ciertas áreas académicas consideradas impropias de lo masculino” (Martínez, 2010: 15).

De acuerdo con Martínez, las instituciones educativas en su organización han reproducido relaciones claras entre lo masculino y lo femenino. Por ejemplo, la docencia está vinculada con las formas en que se enseña y se organiza la institución educativa. En este escenario, las maestras son las que organizan actividades y el material didáctico; en cambio, los hombres aspiran a puestos de dirección. En este ejemplo podemos notar que en las instituciones educativas, bajo la perspectiva de género, se les exige a hombres y mujeres determinadas conductas, y se espera de ellos y habilidades específicas.

Así pues, los estudiantes que ingresan a la licenciatura de educación preescolar ya han aprendido e interiorizado los patrones de género específicos con los que la sociedad ha desarrollado roles

culturalmente situados para prescribir formas de conductas en función del género. En el ámbito del aula, los docentes perpetúan un conjunto de situaciones al desarrollar una clase siguiendo estereotipos. De tal manera que la perspectiva de género en la educación preescolar ha determinado el acceso al poder y a los recursos a las mujeres, lo cual ha generado una feminización en este nivel educativo.

La identidad del docente de preescolar

“La identidad constituye la dimensión subjetiva de los actores sociales, pero no es un atributo o una propiedad intelectual del sujeto, sino que tiene su carácter intersubjetivo y relacional” (Palencia, 2000:152). De acuerdo con la autora, la identidad es un proceso de construcción eminentemente social y cultural que se da a través de la interacción social. En este marco, el sentido de pertenencia cobra relevancia en la medida en que un grupo de personas cuenta con ciertas características que lo definen y lo diferencian de otros grupos.

En la conformación de la identidad de los docentes de preescolar, la representación social de la maternidad constituye un papel delimitante. Al igual que las mujeres han incursionado en campos laborales desempeñados exclusivamente por hombres, hoy en día el hombre incursiona en un campo históricamente reservado a las mujeres. El ingreso de varones al ámbito educativo, específicamente en el nivel preescolar, se encuentra relacionado con la representación de la familia, ya que “cuando los hombres ingresan en este espacio femenino, justifican su presencia mediante la construcción de la representación social de paternidad y establecen diferentes estrategias para marcar las diferencias con sus colegas educadoras” (Palencia, 2000:154).

En relación con la investigación de Martínez, ciertos espacios escolares se asocian con lo femenino y con lo masculino. Así, el aula, los cubículos y la biblioteca contienen el imaginario del orden, lo pasivo, recogido y establecido con lo que se asocia a lo femenino. En contraste, aquello que representa lo no ordenado, activo y transgresor se materializa figuradamente en los aspectos extra-áulicos dedicados al esparcimiento. Esto último se asocia a lo masculino.

De manera que la masculinidad ha sido concebida como una diferenciación radical de lo femenino. La identidad del docente de preescolar es una cuestión compleja, ya que hombres y mujeres participan de manera diferenciada en el aula, y eso se relaciona con los esquemas culturales que dictan los comportamientos aceptados y las expectativas planteadas para unos y otras.

Desarrollo

Los modelos culturales funcionan como esquemas en los que se emplea el conocimiento cotidiano o de sentido común para guiar y justificar la acción. En ese sentido, en las entrevistas resultaron interesantes los diferentes modelos culturales que se convirtieron en marco de referencia para la elección de la profesión docente. Los informantes compartieron pasajes de su historia personal que

de alguna manera influyeron en su trayectoria estudiantil en la Escuela Normal Urbana. Los factores de elección de la carrera fueron los siguientes: *a)* condiciones socioeconómicas, *b)* cuestiones académicas y *c)* influencia familiar.

Para la mayoría de nuestros informantes, las condiciones socioeconómicas influyeron en su elección profesional, ya que estudiar la licenciatura en preescolar representaba una alternativa de movilidad social:

Igual la otra carrera me gustaba mucho pero quizás en esos momentos también tomé en cuenta la situación económica personal, pero sobre todo que me gustó la licenciatura en educación preescolar, pues siempre me gustó para ejercerla [...] Lo único que me podían dar mis papás en ese rato era pagar la licenciatura en educación preescolar y pues era la única opción que tenía de hacer una carrera y por eso la elegí (EmCarlos20).

Lo que mi familia me dijo más que nada fue que ahorita, como está la situación económica un poco más difícil, y la verdad la situación de mis papás era un poco baja, y entonces, yo lo que quería era ser alguien, licenciado, doctor o lo que sea, pero terminar una carrera [...] y pues yo vi que las posibilidades de que me mandaran a otro lado a estudiar no era factible, entonces mejor decidí quedarme ahí [en la Escuela Normal Urbana], o sea, más por la situación económica, entonces ellos me dijeron que la decisión que yo tomara era en la que ellos me iban a apoyar (Emponch16).

Para Carlos, Checo y Poncho la situación económica influyó en la elección de la licenciatura en preescolar, ya que representaba una oportunidad de mejorar sus condiciones sociales. En otros casos, el estudio de esta licenciatura representa un interés y un motivo de elección.

La trayectoria estudiantil de Checo es bastante particular, ya que estuvo marcada por una trayectoria inconclusa en la licenciatura en sistemas computacionales y posteriormente por su desertión del ejército. Todo ello en la búsqueda de su vocación; orillado por su situación económica, decide estudiar en la Escuela Normal Urbana donde debe optar por primaria o preescolar. Escoge preescolar con la firme intención de innovar, debido a que dentro de su familia existía un tío que era profesor de educación primaria y no quería estudiar lo mismo que él.

Carlos respondió lo siguiente: “Es una carrera que me llamó la atención, el trabajo pedagógico con niños de educación preescolar” (Carlos, 1998-2002). Carlos es egresado de la generación del plan de estudios de 1984 con la cual se inauguró el nivel licenciatura en la educación preescolar; su generación fue la segunda que recibió hombres. Esta situación tomó por sorpresa a la comunidad cuando, en diferentes eventos cívicos, como desfiles y festivales, se contó con la participación de contingentes de hombres en preescolar. Sus primeras prácticas docentes estuvieron marcadas por la desconfianza de los padres de familia quienes vieron en los profesores ciertos rasgos delicados en su comportamiento.

Otra razón por la cual los hombres entrevistados eligieron esta profesión también tuvo que ver con el bajo promedio de calificaciones obtenido en sus estudios de bachillerato:

Bueno, en primera, porque yo quería primaria lógicamente, pero cuando fui ya no había ficha para primaria y aparte mi promedio era muy bajo; entonces presenté examen para preescolar y quedé como en el seis y ya. Yo le expliqué a mi familia que había quedado ahí y me dijeron que yo entrara, y entonces cuando yo entré dije: pues no han de ser puras mujeres, y cuando me dan la sorpresa que eran puros hombres, entonces agarré y me quedé ahí, y ya, como fue pasando el tiempo pues ya me fue gustando, porque la mayoría eran puros varones (Emponch14).

No porque, aparte también, aparte de que entré [...] no tenía el promedio, no me alcanzaba, no me alcanzaba por X o por Y [para primaria]; vi que mis amigos también entraron. En ese tiempo entraron varios y yo dije: si ellos entran a esa [preescolar] ¿por qué yo no?, dije. Vamos a ver qué pasa: y sin pensar que sí, descubrí que tenía vocación. A la larga ellos [mis padres] siempre me apoyan, ellos no lo ven mal, no tienen un tabú de que digan: eso nada más es para mujeres; no, ellos siempre me han apoyado en todo (EmClauco).

Poncho incursiona en la licenciatura en educación preescolar debido a que cuando quiso entrar a la licenciatura en educación primaria las fichas se habían agotado, y además su promedio de calificaciones en el certificado de bachillerato —menor de 8.0— no le permitió presentar su petición para la licenciatura en educación primaria. Poncho destacó por su participación en deportes y en actividades culturales de la escuela.

Por su parte, en un primer momento Clauco no se imaginó estudiar la licenciatura en educación preescolar, sobre todo porque se consideraba una carrera para mujeres; así lo expresa en la entrevista. No obstante, ha tenido la oportunidad de trabajar en diferentes jardines de niños, desde organización bidocente hasta organización completa. Participó como asesor técnico pedagógico (atp) dando cursos y talleres; durante un tiempo fungió como asesor técnico administrativo (ATA), lo que le ayudó a conocer mejor la organización de documentos y mantenerse en contacto directamente con la Secretaría de Educación, lo que, en sus propias palabras, “me ha permitido conocer lo que es mi campo de trabajo en diferentes niveles, desde el aula hasta lo administrativo” (Clauco, 2000-2004).

Como puede observarse, en las respuestas anteriores de Poncho y Clauco se detecta el estereotipo de la feminización del espacio de preescolar. Sin embargo, el contexto de la Escuela Normal Urbana, a diferencia de otras normales, registró una mayor incorporación de varones en el nivel preescolar, lo cual proporcionó un espacio identitario para el cuerpo de profesores de dicho nivel.

Por otro lado, uno de los participantes narró cómo la influencia familiar, en este caso el consejo de su madre, fue decisivo en la decisión y la elección de una profesión:

Bueno, de hecho cuando yo presenté en la Normal mi mamá fue la que insistió, me dijo: ¡presenta!, y yo: ¡no!, es que no quiero estar ahí. Me dijo: tú presenta, si quedas está de Dios y échale ganas, y si no tienes vocación pues ya ahí vemos qué hacemos, pues yo por hacerle caso también entré y quedé, de hecho salí en el número cuatro, ¡cuando entré a la Normal fui el cuatro de la lista! (EmClauco56).

Un detalle importante que hay que reconocer es el apoyo familiar que respalda la decisión de los hombres de ser docentes de preescolar; de igual manera, es interesante su visión de la vocación que, desde su perspectiva, se construye con el paso del tiempo: “Todo es cuestión de adaptarse” (EmClauco16-18).

La exclusión de género en programas de estudio y materiales didácticos

En la edición del Programa de Estudios 2011, a cargo de la Secretaría de Educación Pública, el nombre completo de dicho documento aparece de la siguiente manera: *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora Preescolar*. Esta exclusión de género fue ratificada por nuestros informantes:

Porque todo va enfocado a mujeres, y, de hecho el programa, todos los videos y lo que veíamos está enfocado hacia las maestras y maestras, maestras y maestras, y nosotros nos tuvimos que adaptar a eso; ya agarrándole el rumbo, como se dice, agarrándole la onda al programa y todo pues ya fue más fácil. Nada más era cuestión de adaptarse (EmClauco16-18).

En el ámbito de preescolar es diferente, es lo contrario; a nosotros nos ven raro, nos limitan en ciertas cosas, porque siempre ha estado eso, esa ideología de que la mujer es la que cuida niños, la que sabe cómo tratarlos, cómo llevarlos [...] No nos han tomado importancia aún, lo puedo decir porque hasta en los libros no se habla de maestras y maestros de preescolar, siempre de educadoras, la educadora; no he visto ni un ejemplo que digan de un educador hasta ahorita (EmClauco54).

Por ejemplo en los libros, en las antologías que hacemos y todo eso, nos hablan ¡no! que “las estudiantes normalistas”, y yo sentía eso como una discriminación, lo sigo sintiendo pues, pero ya no me afecta tanto, yo se lo expresaba a las maestras y a las compañeras, y ya trataban de cambiarle eso. A la hora de leerlo le ponían las y los [...] (Encheco16).

De lo explicado por Clauco y Checo podemos inferir que esta exclusión de género en los materiales didácticos y los programas de estudio es una experiencia desagradable para los hombres con la que tienen que lidiar cotidianamente, por lo que solicitan directamente a sus compañeras o compañeros ser incluidos al momento de leer. Esta situación tiene que ver con la inclusión de los profesores y con la construcción de la identidad como docentes de preescolar. Lo anterior hace pensar que por ningún motivo, ni en los niveles más altos de la escala administrativa donde se diseñan los programas de estudio nacionales, se han percatado de que, aunque minoritariamente, ya es una realidad la incursión de los hombres en la docencia en educación preescolar. A partir de 2005 se incluyó en todos los programas del plan de estudios de 1999 la siguiente nota a pie de página: “La mayoría de estudiantes que cursan la licenciatura educación preescolar son mujeres, por ello, en este documento se utilizan los términos: *las estudiantes normalistas* o *las futuras educadoras*, entre otros, pero siempre haciendo referencia al conjunto de estudiantes, que comprende tanto a hombres como mujeres” (SEP, 2005:9).

Esta “aclaración oficial”, de escasa o nula funcionalidad, habla de que las autoridades de la SEP hicieron eco de diversas recomendaciones en el sentido de reconocer la presencia de varones como estudiantes de magisterio en preescolar; no obstante, desde nuestro punto de vista, la redacción de la nota pudo haber quedado en mejores términos, con el fin de no generar los sentimientos encontrados que aún prevalecen entre los alumnos.

El ambiente escolar: un espacio simbólico donde se construye la identidad docente

En las siguientes líneas se exponen algunos elementos que caracterizan el ambiente escolar que

albergó a los profesores en su etapa como estudiantes de la licenciatura en educación preescolar. El ambiente escolar es, en este caso, resultado de una dinámica sexista que se origina en las políticas públicas (programas, planes y guías) y se reproduce en el seno de las prácticas educativas al clasificar el nivel educativo de preescolar como un ámbito laboral femenino.

A) EN RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS

En las respuestas de la entrevista, los educadores destacaron que la exclusividad de las mujeres en este espacio laboral se debe al prejuicio social manifestado por las compañeras de trabajo, por los amigos, e incluso por los padres de familia. Otra situación que enfrentaron los profesores fue la desconfianza de los padres de familia y de las compañeras, que los identificaban fácilmente con tendencias homosexuales. Esta última cuestión se relaciona con los hallazgos de la investigación de Palencia (2000); de manera similar, se evidencia una exclusión de género, un descontento de la sociedad sobre la figura masculina en el ámbito preescolar y una necesaria justificación por parte de los varones en la elección de dicha profesión.

Al principio raro, precisamente porque dio la casualidad que cuando entramos nosotros éramos nueve varones y el resto mujeres, en un grupo como de 30 personas (EmClauco16). Al principio sí, de hecho cuando entramos, nuestras compañeras nos observaban mucho, a ver si no éramos gays o algo así por el estilo (EmClauco 16-18).

Pues sí, la verdad [...] nos llevábamos con compañeros de primaria. Siempre recibíamos burlas de: ¡ahí vienen las educadoras!, ¡ay, las maestras!, y de hecho hay compañeros no educadores, sino compañeros míos, amigos míos [que me dicen] ¡ahí viene la maestra!, ¡ahí está la maestra!, en forma de burla, porque como no es algo tan natural que se dé hoy en día, ¡ay, la maestra!, entonces, pues ya como le he dicho tengo bien marcado mi sexo (Emponch 76).

Pues como que me veían raro las muchachas que estaban conmigo en el momento de sacar fichas y los padres de familia que en ese rato venían porque la mayoría de las muchachas venían acompañadas con sus padres, y en ese rato yo venía solo y sentía sus miradas así como extrañas, éste qué hace aquí en preescolar, y pues ya al entrar si éramos, era yo nada más, y me sentía como extraño, como fuera de lugar, pero ya luego como que me fui adaptando (EnCheco1).

Como puede verse en las expresiones anteriores, se manifiestan algunos comentarios que tienen que ver con la identidad profesional. En este caso, la identidad de los docentes de preescolar se encuentra personificada con base en las tareas y las funciones que realizan las educadoras con los niños. Dichos roles se han concebido desde la feminidad; por ejemplo: bailar, cantar, pintar, decorar, así como tener creatividad y paciencia. En este sentido, se advierte la desconfianza por parte de las compañeras de nuestros informantes sobre su práctica docente, como lo expresan a continuación:

Sí, desde el otro grupo recibíamos burlas de que, cómo le van a enseñar, pobres niños, qué van a aprender de esos... y qué van a aprender los niños, y pobres niños, pobrecitos niños qué les van a enseñar, cómo van a salir de ahí [refiriéndose al nivel de preescolar], y entonces siempre recibíamos burlas de ellos (EmPonch 76).

Cuando nos comenzó a afectar fue cuando comenzamos a ir de práctica, pues sí, algunas maestras... (EmClauco18).

Aunado a los estereotipos encontrados en las experiencias de los informantes, otra cuestión a la que se enfrentaban era la relación entre el educador y los alumnos. Las burlas recibidas acentuaban algunas preguntas sobre el día a día de un profesor en el jardín de niños; por ejemplo, lo relacionado con las necesidades fisiológicas de las niñas: “¿Y cómo le vamos a hacer con las niñas cuando vayan al baño?” (EmCarlos50).

De acuerdo con Badinter (1993; en Palencia, 2000), la salida de una crisis en la que queda entredicho la masculinidad, como en estos casos que analizamos, implica al hombre reconciliado, lo cual significa que la masculinidad no sea concebida como una diferenciación radical entre lo femenino y lo masculino, sino en torno de “sutiles diferencias”. La posición de Lomas (2008:87), desde una perspectiva sociocultural, también contribuye a comprender el papel que podrían jugar los contextos escolares y sociales para emanciparse de estereotipos injustos sobre la masculinidad y la feminidad, y proponer formas de convivencia más armónicas entre los seres humanos. El autor argumenta:

Y si no somos esencias sino existencias, y si somos un efecto de la cultura, quizá aún sea posible imaginar la utopía de un aprendizaje equitativo de las identidades masculinas y femeninas a través de la construcción de los contextos escolares y sociales que fomenten la ruptura y la transgresión de los estereotipos injustos e inauguren otras maneras diferentes de ser mujeres y de ser hombres iguales y diferentes, donde lo femenino y lo masculino sean órdenes de diverso origen y naturaleza pero de igual valor, donde nada esté escrito de antemano, donde el horizonte de expectativas de cada mujer y de cada hombre se sitúe a la medida de la voluntad humana y no del sexo de las personas y donde nada justifique la desigualdad y los privilegios entre los seres humanos.

B) EN RELACIÓN CON LOS MAESTROS DE LA ESCUELA NORMAL URBANA

Los cuestionamientos relacionados con la identidad de género en el preescolar representaron una cuestión recurrente tanto para los compañeros y los amigos de nuestros participantes como para sus maestros. Algunas preguntas son las siguientes: “nos preguntaban qué hacíamos nosotros aquí [en preescolar] siendo hombres, pudiendo elegir primaria, qué hacíamos en preescolar” (EnCheco16).

La organización escolar en este contexto presenta algunas características advertidas por Subirats (2003), las cuales tienen que ver con la socialización de roles establecidos y diferenciados que configuran las personalidades individuales, como es el caso de la práctica docente. Así pues, la organización educativa, el ambiente escolar y la relación entre compañeros y maestros configuran el espacio donde se construye la identidad del docente de preescolar, ya sea bajo estereotipos o bajo una cultura inclusiva.

*Un marco de clase con identidad propia:
un desafío para los hombres en la educación preescolar*

El ingreso de hombres en el preescolar, de acuerdo con Palencia (2000), modifica la representación social de madre-jardinera y del ambiente de “mundo hogareño” del aula. Otro aspecto que por sí mismo sobresalió en esta investigación fue la necesidad de justificar la práctica profesional como un

mecanismo para defender la masculinidad. Según las respuestas de los informantes, se identifica una dinámica de diferenciación en los roles ejercidos en el seno de la institución, como lo expresan a continuación:

Hay algo con lo que no estoy muy de acuerdo todavía, que son los móviles; la mayoría de mis compañeras siempre llevan sus móviles y los ponen, los arreglan bien y todos tienen mucha creatividad en eso. Las apoyo en eso pues, pero no comparto su idea de hacerlo. Yo en lugar de eso llevo otras cosas, otras actividades que los niños hagan ellos mismos, que pinten su salón, que tengan un sentido de pertenencia ellos sobre su salón y yo creo que eso les sirve para que tengan ganas de ir al jardín (EnCheco22).

El problema es que a veces [las maestras] llevan zapatillas, llevan faldas, no se quieren batir [manchar] y entonces eso provoca que a veces los niños sientan esa apatía de que no, por ejemplo yo: llega un niño y se tira y yo estoy, se limpian conmigo, me tengo que tirar al suelo, tengo que jugar a agacharme, subirme a la resbaladilla, o sea, y eso a los niños les gusta, están en [movimiento] constante, estás interactuando con ellos, estás al nivel de ellos (EmPonch64).

Cuando ponen una canción, una ronda, yo he visto a algunas muchachas que no hacen los movimientos y todo eso, y cuando se trata de tirarse al suelo o hacer ritmos chistosos les da mucha vergüenza hacer eso y yo en eso no tengo problema, y siento que en ese aspecto estoy un poco más elevado que las mujeres, y en lo que concierne a desarrollo físico y salud, me gusta ese campo formativo, porque juego con los niños, les enseño cómo cuidarse y la mayoría de mis compañeras no hace eso; yo juego fútbol con los niños y me dijeron las maestras que nunca lo habían visto en un jardín, que se da más en primaria [...] (EnCheco24).

Quizás en la cuestión de tirarse, de revolcarse, de estar acostados en el patio de la escuela ¿sí?, y pues porque me he dado cuenta que eso es una actividad que les encanta a los niños; a mí no me gusta ya mantenerlos las tres horas de trabajo sentados en el aula, porque ellos se aburren y son niños, pues obviamente pequeños, que les encanta jugar, gritar [...] a la hora de recreo saltan, corren, llegan sudados, rojos del calor, pero quisieran seguir [...] y pues una maestra siempre llega bien arreglada con sus zapatillas, con todo ese tipo de cuestiones y les es difícil por un lado hacer todo este tipo de actividades (EmCarlos126).

Los comentarios anteriores apuntan a una descripción sobre los roles ejercidos en el nivel preescolar por parte de las educadoras y los educadores, desde una perspectiva que resalta las diferencias de género. Así, por parte de los educadores, se identifica que su rol como docentes se caracteriza por su dinamismo y su participación en las actividades deportivas, culturales, de salud y lúdicas. En esta investigación se considera que el modelo de enseñanza de un docente es único e interpersonal; no obstante, como señala Bolívar (2002), se construye en la colectividad, de manera que la identidad docente tiene lugar desde lo múltiple y lo plural.

Otras experiencias sobre la formación inicial de los docentes tienen que ver con la necesidad de un modelo de hombre-docente en preescolar. Como se advirtió en puntos anteriores, las políticas educativas imponen un modelo docente que es reproducido por los alumnos para enfrentar su vida laboral. Por otro lado, la introducción de varones al magisterio se justifica como la visión paternalista, si se considera que el preescolar es una extensión del mundo hogareño.

Le decía yo a la maestra Lucy [profesora de la Normal] que me encontré al maestro Gerardo, él es un muy buen maestro, tomé mucho su ejemplo de tratar a los niños. Yo cuando empecé no sabía cómo hablarles porque no les sabía decir si niños, amigos o muchachos, o no sé cómo, y él... ya yo tomé el modelo del maestro porque les habla con mucho respeto pero tampoco los mima tanto, sino que es estricto y eso sirve para que los niños se den cuenta de que hay una figura paterna en él, por los que no tienen [padre]... (EnCheco20).

Finalmente se advierte la necesidad de un acompañamiento en la formación inicial de docentes, ya que a través de las experiencias de los informantes se pueden establecer estrategias para la inclusión de los varones en el preescolar, con objeto de reforzar y construir la identidad docente, además de transformar el espacio escolar con actitudes de apertura, inclusión e igualdad.

Mensaje a nuevas generaciones de hombres en preescolar

A continuación se presentan algunas recomendaciones de los participantes para las nuevas generaciones de hombres que incursionarán en esta profesión. Ellos compartieron lo siguiente:

Pues primero que nada que la decisión es de ellos, pero que si quieren, si desean estudiar la licenciatura en educación preescolar, que pues sí, adelante, que es algo muy, muy bonito, pues a los varones por ser varones les dé pena y no por ser un maestro de preescolar se le va a quitar la masculinidad [...] (EmCarlos190).

Yo les diría que lo intenten, que no piensen, para los que van a ingresar, que es una carrera sólo para mujeres, que se quiten esos mitos de que si están en educación preescolar eres homosexual o eres afeminado, cosas así, que no debe ser así y por ejemplo, a mis compañeros yo les diría que le tomen un sentido lógico a lo que están estudiando, que sean serios en las actividades que ponen y en todo lo que se esfuercen en hacer (EnCheco30).

En estos mensajes podemos notar la importancia de los estereotipos y los prejuicios sociales y su influencia en la construcción de la identidad del educador. En este caso, se relata la noción de la masculinidad y se defiende la idea de que el preescolar no es una carrera sólo para mujeres. Este último punto se considera importante en la medida en que hay que romper con la categorización de homosexual o afeminado, comúnmente asociado a los profesores varones de preescolar.

Me hubiese gustado platicar con los compañeros que salen de ahí [...] ya cuando iba a egresar siempre tenía ese temor, o sea, ¿qué voy a llegar a hacer? ¿Qué hacer, qué no ser? De tener una plática [...], es llegar y lo que tú sabes es lo que vas a enseñar, lo que viste en tu práctica, nada más vas a ir adecuando las cosas, el material y las actividades, leer, porque hay un sinfín de lecturas, algunos autores, pero si no lees, y si eres de las personas que ves una actividad de una compañera y dices: ¡ah!, está bien, ¡vela!, y tú la puedes utilizar pero la debes adecuar; está bien esa actividad pero ¿si le pongo esto o esto? Entonces, motivarlos más que nada (EmPonch80).

[...] Pues que hay que ponerle mucha seriedad a esto [...] comencé a hacer las cosas como el programa me lo marcaba, pero en realidad nunca hay que quedarse con eso, siempre hay que investigar más, hay que intercambiar experiencias, eso es una buena técnica, intercambio de experiencias con compañeros, compañeras, porque eso te ayuda, te da nuevas armas, evita uno caer en conflicto, que el compañero le pasó tal cosa al compañero por... por equis cosa, con los padres de familia, no sé, siempre se aprende de los demás; también hay que poner mucha atención y no quedarse quieto, siempre estar buscando la forma de innovar, tratar de hacer mejorar las cosas, lo que se pueda, con mucho amor a la carrera, a la profesión, y con ética, mucha ética también (EmClauco84).

Los últimos comentarios se relacionan con la práctica profesional, en la que los docentes iniciales experimentan retos y desafíos al enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que se considera importante la consideración de compartir experiencias sobre técnicas educativas

exitosas, solución de conflictos y manejo del grupo. Los docentes tienen claridad sobre cómo pueden aprender entre pares, lo cual han documentado Hargreaves y Shirley (2012:147) en *La cuarta vía*: “Profesores y escuelas no aprenden mejor leyendo resultados de investigaciones, escuchando charlas o asistiendo a talleres, sino mirando, escuchando y aprendiendo unos de otros en el acto de la docencia”.

Los resultados analizados mostraron cómo la perspectiva de género es un asunto que hay que superar en el sistema educativo mexicano, tanto en el seno de las políticas educativas y los centros educativos, como con los padres de familia.

Reflexiones finales

Todo sistema de pensamiento o de creencias tiene que tener un punto de partida. El tema que nos atañe considera que la educación preescolar debe representar la continuidad de la imagen materna, una representación social de madre-jardinera, en la que los hombres no estuvieron contemplados. “Mientras que esta profesión se siga considerando una prolongación del apego materno, los hombres que trabajen en este espacio se convertirán en la excepción de la regla; pero a medida que la familia se transforme en una participación más activa de los padres, los hombres en preescolar no necesitarán demostrar su masculinidad, sino reconciliarse con ella” (Palencia, 2000:174).

Los esquemas culturales señalados en los resultados de esta investigación mostraron cómo la construcción de identidades se encontraba supeditada a estereotipos de género, maternos, y de diferencia de roles. La identidad docente, en este caso, se relacionaba con aspectos que resaltaban la masculinidad de los educadores y reforzaba un mecanismo de justificación y aprobación social.

Los resultados de esta investigación invitan a reflexionar sobre los procesos de inclusión de maestros varones al nivel preescolar en las condiciones del México rural actual, donde desplazarse por caminos agrestes e inseguros puede ser menos complicado para ellos. La presencia de profesores varones en las aulas de preescolar también representa la posibilidad de que ciertas actividades lúdicas, ahora ausentes porque demandan mayor fuerza física, tengan cabida en la jornada escolar. Y lo más importante: la presencia de docentes varones en preescolar habla de una sociedad más inclusiva que coadyuva al desarrollo integral de los alumnos preescolares.

Por ello, es importante retomar las experiencias educativas vanguardistas como la que se desarrolla en la provincia italiana de Reggio Emilia. En este modelo pedagógico, actualmente liderado por Francesco Tonucci, para atender a los niños se asigna un profesor y una profesora en cada salón de clases. Este modelo pedagógico italiano representa un escenario real para el *hombre reconciliado*, ese espacio capaz de liberar tanto a hombres como a mujeres de esquemas culturales establecidos socialmente, en los que se cuestiona una virilidad ancestral y se acepta una feminidad temida para fabricar otra masculinidad compatible con ella.

¹ Los nombres de los entrevistados han sido cambiados por protección y respeto a sus identidades.

² Conjunto de música autóctona de Tabasco que se ejecuta con una variedad de tambores: hembras, machos, requintos, bajos y conchas de quelonios. De ahí el nombre de tamborileros.

Referencias

- Bolívar, Antonio (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1): 40-65.
- Hargreaves, Andy, y Denis Shirley (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- INEE (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. Ciudad de México: INEE.
- López, Sandra (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica*, 41:1-17.
- Martínez, Dolores (2010). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Universidad de Guadalajara: Amaya.
- Melgarejo, Xavier (2013). *Gracias Finlandia*. Barcelona, España: Plataforma.
- Palencia, Mercedes (2000). Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar. *La Ventana*, 12:147-176.
- Rivera, Lucía, y Marcelino Guerra (2005). Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 3 (1): 503-511.
- SEP (2005). *Observación y práctica docente I y II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación preescolar. Tercero y cuarto semestres*. Ciudad de México: SEP.
- Subirats, Marina (2003). Género y escuela. En C. Lomas (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.

II. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ESCUELAS RURALES

II.1. La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente

MÓNICA ESCOBAR
CLAUDIA BROITMAN

Introducción

La escuela primaria en nuestro país se ha conformado históricamente como una institución organizada en grados. Los grupos-clase están integrados por niños de la misma edad¹ a quienes se les brinda una enseñanza simultánea. La modalidad de un docente frente a un grupo de alumnos que cursan diferentes grados de escolaridad ha sido una de las respuestas a la baja matrícula rural que dificulta, por razones económicas, la organización graduada de sección única. Actualmente en la República argentina casi la mitad de las escuelas primarias del país son escuelas primarias rurales (aproximadamente 12 000), y de ellas 45% son escuelas pluriaño con un solo docente o dos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2009).

Ahora bien, a pesar del alto porcentaje de escuelas rurales pluriaño, la formación docente inicial ha dado escasas respuestas específicas para esta modalidad de organización. Los docentes que se desempeñan en este tipo de aulas fueron formados generalmente para el trabajo en escuelas graduadas de sección única y resuelven la enseñanza apelando a distintos saberes docentes que se inventan² en la práctica o se difunden entre pares. Como señala Flavia Terigi (2006), la forma en que se agrupa a los alumnos tiene importantes consecuencias en el trabajo de los docentes y en el conocimiento didáctico que necesitan para promover el trabajo simultáneo de los alumnos. Esta autora también destaca que el conocimiento didáctico suele ser incluso producido en escuelas urbanas y graduadas, y queda bajo la responsabilidad de los propios docentes resolver la organización del trabajo de sus alumnos en las aulas rurales pluriaño (Terigi, 2006).

Recordemos que la formación docente inicial en nuestro país encuentra sus inicios a principios del siglo XX. Era necesario formar docentes para cubrir la gran escala que requería el cumplimiento de la reciente Ley 1420 de Educación, para lo cual se abrieron escuelas normales mixtas rurales en distintas regiones del país. A medida que la urbanización fue aumentando, estas escuelas quedaron incluidas en espacios urbanos con un progresivo cambio en los planes de estudio. Los contenidos de la formación docente ligados a lo rural comenzaron a ofrecerse en forma de seminarios optativos (Escobar, en prensa).

Actualmente, a nivel nacional, la legislación advierte sobre la necesidad de contemplar en la formación inicial el desempeño en los contextos rurales (Ley de Educación Nacional 26.206, artículo 11). Sin embargo, atender esta dimensión de la formación es responsabilidad de las distintas jurisdicciones y de cada instituto superior de formación docente (ISFD). El plan de estudios de la carrera de profesorado en educación primaria en la provincia de Buenos Aires, donde realizamos nuestro estudio, aborda la especificidad de los contextos rurales en el marco del campo de la práctica docente como uno de los contextos socioculturales en los que se instalan las escuelas, pero no se menciona el abordaje didáctico del aula plurigrado dentro de los contenidos mínimos de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la matemática. Queda a criterio de cada ISFD la oferta de seminarios que se adentren con mayor profundidad en esta problemática particular. La mayor parte de los ISFD desatienden la formación específica en relación con lo rural, dado que se instalan en el centro de las ciudades y acentúan la formación de los futuros docentes en un único modelo pedagógico,³: el del aula estándar de escuela urbana de sección única.

Otros datos importantes de nuestro país sobre la problemática que estamos analizando son los siguientes: las zonas rurales no cuentan con un ISFD y por lo tanto los maestros de escuelas rurales se han formado en institutos urbanos; sin embargo, los títulos oficiales son de alcance nacional y habilitan a sus egresados para trabajar como maestros en cualquier lugar del país. Ambas cuestiones muestran el área de vacancia y las contradicciones en la formación docente. Engrosando la complejidad del problema, señalamos otro fenómeno: los docentes que recién se inician lo hacen en contextos rurales debido a que los maestros con mayor antigüedad van acumulando un puntaje que aumenta sus posibilidades de elección y suelen escoger escuelas cercanas a sus domicilios (Ezpeleta, 1997). Esta situación resulta compleja ya que los docentes llegan a la escuela con una formación inicial que no les ha brindado herramientas específicas para desempeñarse en el puesto para el que fueron capacitados.

El análisis precedente intentó enmarcar nuestra investigación, dirigida a profundizar en esta problemática sobre la que hay un compartido reconocimiento de su área de vacancia en Argentina.⁴

Metodología

En este capítulo haremos referencia a una investigación cualitativa de carácter exploratorio que busca comprender y analizar la enseñanza vigente de las matemáticas en las aulas plurigrado, así

como los discursos de los docentes sobre su enseñanza. A su vez, este estudio busca relevar, describir y analizar prácticas institucionales y docentes —instaladas o en gestación—, dirigidas a contemplar la especificidad de la enseñanza de la matemática en las aulas plurigrado en los ISFD.

Los datos sobre la formación docente inicial se han obtenido a partir de entrevistas semiestructuradas, realizadas de manera individual o grupal, a personal directivo y a profesores de diferentes asignaturas o trayectos formativos de algunos institutos de formación docente como “Práctica de la enseñanza”, “Espacio de definición institucional en educación rural”, “Didáctica de la matemática” y “Ateneo de matemática”, correspondientes a tercer y cuarto año del profesorado de educación primaria. Asimismo, se han realizado observaciones y registro de clases en un ISFD.

Los datos sobre la enseñanza de las matemáticas se han obtenido a partir de entrevistas individuales —también semiestructuradas— a inspectores y a docentes de aulas plurigrados de escuelas primarias rurales unidocentes de la provincia de Buenos Aires y, paralelamente, a partir de la observación y el registro de clases de matemáticas de los docentes entrevistados.

Es importante señalar que el análisis previsto en el inicio de nuestro estudio contemplaba la observación y el análisis de clases de matemáticas en escuelas rurales unidocentes, además del estudio de entrevistas a los maestros a cargo de las mismas. Al adentrarnos en la indagación de antecedentes y al profundizar nuestras lecturas sobre el recorte seleccionado, la formación docente inicial comenzó a cobrar relevancia y a constituirse en parte de nuestro objeto de estudio ampliado. Si bien continuamos sosteniendo que en la mayor parte de los ISFD de nuestra provincia la ruralidad y la enseñanza de las matemáticas en el aula plurigrado están ausentes, nos hemos puesto en contacto con algunas iniciativas —en curso o en gestación— que van dando espacio y forma a propuestas, iniciativas que han respondido a una serie de demandas que provienen de distintos ámbitos.

En este trabajo nos centraremos en el análisis de los datos referidos a los ISFD; en particular, nos focalizaremos en las razones que movilizan la inclusión de lo rural y de la enseñanza en plurigrado en la formación inicial —o las causas que llevan a desestimarlos o invisibilizarlos como objetos de estudio—, y en el impacto que esta inserción produce en el plan de estudios tanto en las propuestas de cátedras de práctica de la enseñanza como del área de matemáticas.

Marco teórico

El proyecto de investigación más amplio en el que se inscribe el recorte que se presenta en este artículo se propone analizar el trabajo docente en el área de matemáticas en las aulas plurigrado de las escuelas rurales. Tomamos como marco de referencia la didáctica de la matemática francesa. Entre sus aportes, destacamos la conceptualización de los roles del docente —realizada desde la teoría de las situaciones didácticas— y la contribución que realiza su autor para comprender los fenómenos didácticos (Brousseau, 1986). Para posibilitar estos procesos, el docente funciona como memoria didáctica de la clase al evocar conocimientos que han tenido lugar en la historia didáctica compartida (Brousseau y Centeno, 1991). Los conceptos así definidos constituyen herramientas

importantes para analizar las intervenciones docentes.

Por otro lado, nos apoyamos en la teoría de los campos conceptuales (Vergnaud, 1990), que conceptualiza los procesos de construcción de los conocimientos matemáticos desde la perspectiva del aprendizaje. La noción de campo conceptual hace referencia al entramado del que forman parte los conceptos, a la vez que nos advierte que es necesario considerar que los procesos de construcción de conceptos requieren un largo plazo. Entre sus aportes principales, esta teoría brinda herramientas que orientan la secuenciación de los contenidos en la producción curricular y la planificación de la enseñanza, la selección de contenidos y la consideración de su complejidad, la anticipación y el análisis de los procedimientos, representaciones y conocimientos -correctos o erróneos- que despliegan los alumnos, así como la anticipación y el análisis de las intervenciones del docente en relación con estas cuestiones.

Ambos marcos teóricos no tienen una vinculación directa con el recorte de datos que acá se presentan —ligados a la presencia de la ruralidad y de la enseñanza en las aulas plurigrado en la formación docente—, pero constituyen los marcos referenciales de nuestro trabajo para la descripción y el análisis de las situaciones de enseñanza de las matemáticas en las aulas plurigrado de las escuelas rurales.

Un referente fundamental para nuestro estudio es la tesis de Terigi (2008). Entre los conceptos y las categorías que introduce, profundiza o retoma de otros autores, resultan de sumo interés para nuestro trabajo sus aportes en relación con la circulación del saber en la escuela —mismo que no se genera en ella—, y sobre el saber que se produce o se inventa pero que no es reconocido como tal; la categoría “invención del hacer” permite nombrar dicha producción. En el mismo trabajo, distingue el modelo pedagógico del modelo organizacional; además, analiza cómo los docentes disponen de conocimientos acerca del modelo organizacional y pedagógico del aula estándar —de sección única, graduada, pensada desde el paradigma de la homogeneidad— desde sus propias trayectorias escolares, su lugar de alumnos o su desempeño como docentes, hasta la formación docente inicial y en servicio. La investigadora señala que frente a esta situación los docentes suelen extender los conocimientos de los que disponen al modelo organizacional del aula plurigrado, dado que no cuentan con un modelo pedagógico específico para ese contexto. Terigi advierte acerca de la necesidad de pensar en la homogeneidad y la monocromía del aprendizaje, al referirse a que la escuela graduada ha organizado la matrícula en torno del criterio étéreo, pues aspira a la homogeneidad de conocimientos, ritmos de aprendizaje y contenidos de enseñanza. Este concepto permite reconocer el área de vacancia en la producción pedagógica específica en relación con modelo organizacional del plurigrado.

Los siguientes autores también fungen como antecedentes que enmarcan nuestra mirada tanto de nuestros propios estudios didácticos en curso sobre la enseñanza en las aulas plurigrado como de los otros grupos de investigación con quienes compartimos preocupaciones y perspectivas didácticas: Arteaga Martínez (2009); Block *et al.* (2015); Broitman, Escobar y Sancha (en prensa); Broitman, *et al.* (en prensa); Castedo *et al.* (2013); Castedo (2011-2014 y 2015-2016), y Juárez Bolaños (2012).

Razones que movilizan la inclusión de lo rural y de la enseñanza en plurigrado en la formación inicial

El ISFD seleccionado para nuestro estudio considera —como algunos otros ISFD de la provincia de Buenos Aires— la realidad de la escuela rural en el tramo de formación inicial. Algunos de los entrevistados nos explican que entre las razones que movilizan esta decisión institucional cobra relevancia la inminente salida laboral de sus egresadas en escuelas rurales, incluso antes de culminar sus estudios.

En muchos distritos de la provincia de Buenos Aires, la cantidad de escuelas rurales se equipara a la de las urbanas; incluso en algunos de ellos las superan en número. En estos distritos, la particularidad del contexto rural y del aula plurigrado circula con cierta naturalidad entre los profesores, ya que resulta necesario que el ISFD asuma la responsabilidad de preparar a los docentes para la tarea que los espera en las escuelas. Así lo explican los docentes entrevistados:

Ahí me vinculé con lo rural desde otro lugar, el de formar docentes rurales. Preocupación que comparte el instituto dada la inserción laboral de las alumnas en las escuelas rurales [...] El instituto está atento y responde a demandas de la comunidad. Se plantean los perfiles de egresado a necesidad de la comunidad [...] La ruralidad es un tema que preocupa al instituto, que el maestro tenga herramientas para intervenir. La realidad es que el instituto empezó a pensar en el campo porque es una realidad muy próxima; las primeras experiencias laborales, por lo general, siempre fueron el campo. Entonces, pasa esto: llegan al campo y nadie tiene formación didáctica de cómo enseñar en el campo. Pluriaño era como el descubrimiento. Yo me formé en este instituto, en el año 2000 me recibí; jamás pensamos en la escuela rural, no era algo que teníamos en cuenta, y sabíamos que la primera experiencia era trabajar en el campo.

Como mencionan los profesores entrevistados, la inclusión de los temas de ruralidad responde tanto a la proximidad y a la cantidad de escuelas rurales del distrito como a la evidencia de la escuela rural como principal lugar de trabajo para los egresados del ISFD. Ahora bien, destacamos que al finalizar el fragmento anterior la profesora señala que, a pesar de que se sabía que la primera experiencia era trabajar en el campo, no fue un contenido que se haya abordado en su propia formación profesional en el mismo instituto. Esto nos lleva a preguntarnos cuáles fueron las transformaciones ocurridas a partir del año 2000 —año en que esta profesora egresó— para que hoy en este ISFD se ubique la ruralidad como un contenido del plan de estudios de la carrera.

Los fragmentos que citamos a continuación nos permiten incorporar la demanda de los egresados, los inspectores, los docentes y los directivos de escuelas rurales, que —según la percepción de nuestros entrevistados— reclaman o solicitan que el instituto aborde la realidad del contexto rural y de la enseñanza en el aula pluriaño dentro del trayecto formativo.

Empezó a aparecer la necesidad de la formación en pluriaño. Todas las maestras ya recibidas planteaban esta problemática, que no habían sido formadas para trabajar en el pluriaño, trabajar, planificar, bajar contenido, trabajar con la diversidad de edades. Era como una problemática que aparece, y los palos⁵ iban para el instituto, digamos. ¿Quién te forma? El instituto, y no te forma en pluriaño.

Entonces, de ahí empezó; por ejemplo, hay talleres, hay EDI⁶ que cada instituto puede definir... y se empezó a pensar en la escuela rural.

A continuación, las palabras de la profesora permiten identificar que lo rural y la enseñanza en el pluriño no sólo ingresan al instituto a partir de un reclamo de la comunidad educativa sino que su inclusión es motorizada por un pedido expreso de las autoridades del instituto —avalada y promovida por los marcos legales y curriculares en que se enmarca el plan de estudios de la carrera de profesorado en educación primaria—: que los futuros docentes realicen sus prácticas y su residencia tanto en el ámbito urbano como rural. Las preguntas que se plantean los estudiantes en relación con este tema, al enfrentarse a la tarea de preparar y llevar adelante dichas prácticas, interpelan tanto a los profesores de práctica como a los de las didácticas específicas, responsables de orientarlos y acompañarlos en este proceso (Escobar, en prensa). Veamos cómo explica la entrevistada esta demanda:

El acompañamiento de la institución en ese sentido fue claro, porque a los profesores de las prácticas nos hacen la demanda de que los chicos (los estudiantes del ISFD) no solamente practiquen en las escuelas urbanas, sino que también los llevemos a las rurales porque es el campo de inserción más próximo que tienen. Y además hay más escuelas rurales que urbanas.

La profesora parece encontrar en la inserción laboral, en la proximidad y en la cantidad de escuelas rurales del distrito, el sentido que justifica el pedido de las autoridades del instituto. Más adelante inscribe en el marco del diseño curricular de educación superior vigente esta decisión, dado que se incluye a la escuela rural como uno de los contextos que atraviesa el campo de la práctica a lo largo de la carrera.

En el tercer año [del diseño curricular de educación superior] dice —leyendo—: la práctica deberá realizarse atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales. En cuarto también —leyendo—: la práctica deberá realizarse atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales. Después no sé si menciona el pluriño en algún lugar en especial... Este año, cuando concursé también, me hizo foco [la regente del ISFD], énfasis: por favor, planificación en pluriño, cómo trabajar pluriño.

Destacamos que la profesora no sólo evoca el documento curricular, sino que lo busca y lee extractos durante la entrevista, de manera que da muestras del uso frecuente que realiza de este material y del conocimiento que tiene del mismo. Resaltamos que la inclusión del contexto de la ruralidad en la formación docente que la profesora subraya no resulta evidente para muchos profesores que se desempeñan en otros institutos a cargo del mismo espacio curricular. Para realizar esta afirmación nos apoyamos en los relatos de las profesoras entrevistadas que también se desempeñan en otros ISFD. Ellas reconocen que realizan ciertas adaptaciones a sus propuestas de enseñanza en aquellos ISFD que se instalan en distritos donde la cantidad y la cercanía de las escuelas rurales interpela la propuesta académica del instituto. Las mismas profesoras manifiestan que en otros institutos la ausencia de demanda laboral, la lejanía y la escasez de escuelas rurales restan sentido o tornan invisible la problemática del aula plurigrado como objeto de estudio en el tramo de formación docente.

Tomamos el siguiente extracto en el que la profesora hace referencia a esta distinción entre institutos en los que se aborda la problemática rural y entre los que no la hacen. Plantea que en otro instituto trabajaría preparando a los futuros docentes sólo para contextos urbanos y nos explica por qué sí incluye la ruralidad en el instituto de nuestro estudio:

[En otro instituto] trabajaría sólo para urbano [...] porque en éste hago esto [trabajar lo rural] porque hay un pedido de la Regencia y por la tradición del isfd de pensar en docentes para escuelas rurales, pensar las posibilidades de practicar también, pero, o sea, no serían las mismas demandas que recibiría en el otro instituto.

Más adelante en la misma entrevista, reflexionando acerca de la presencia o ausencia de la temática de la enseñanza en el aula plurigrado en los dos institutos en los que trabaja, manifiesta un cambio de opinión o una nueva pregunta respecto de incluir la problemática de la ruralidad en un ISFD que no tiene proximidad con escuelas primarias rurales:

Quizás... lo estoy pensando y me lo estoy cuestionando por qué no si a lo mejor es alguien que está allá [refiriéndose a los estudiantes del otro ISFD] y tiene plan de irse a vivir al interior de la provincia, y la verdad es que es importante que cuente con herramientas para todo tipo de situaciones. Pero la verdad que sí me parece que es importante abordar el tema.

Es posible que la inclusión de la problemática de la enseñanza en el aula plurigrado, en el plan de formación del ISFD en respuesta a ciertas demandas, permita comprender la razón por la que este tema no se visibiliza ni se reclama en los ISFD alejados de estos contextos.

Si bien hemos mencionado la inclusión del contexto rural en el ISFD, los profesores reflejan las estrategias de los docentes para combatir la soledad de la enseñanza en escuelas rurales plurigrado con un solo docente. Una de las profesoras de práctica entrevistadas menciona que los maestros de escuelas rurales suelen reunirse en el edificio del instituto los días en que el clima o el estado de los caminos impide el acceso a las escuelas. La inspectora los convoca a compartir la elaboración de proyectos y planificaciones. La entrevistada relata que los maestros usan esos espacios para hacer preguntas a los profesores:

A veces, al estar en el mismo lugar, hacen preguntas a los profesores del instituto, se mantiene el vínculo. Algunas eran egresadas de hace dos años. O sea, las primeras ofertas laborales son en escuela rural [...] Piden bibliografía para actualizarse [...] piden cursos, actualización, sobre planificación.

Los días que llovía, la gente de las escuelas rurales, como no pueden llegar a la escuela, cumplen el horario en la escuela urbana en el turno en que ellas tienen que ir habitualmente a la escuela. Y me encontré en esas reuniones con muchas egresadas del instituto que están trabajando en escuelas rurales. Entonces, me parece que no está tan errada la demanda del instituto... E insisto, a mí me parece que el instituto acompañó mucho: me consiguieron una reunión con una docente; se acercó al instituto un día que acordamos, charlamos, y me explicó cuál era su desafío. Me decía que además de lo que es la planificación, además de tener manejo de recursos o estrategias didácticas para un pluriño, también es el trabajo sobre la normativa. Y pensar que ese docente que estamos formando nosotros no solamente va a ocupar el lugar de docente, sino que va a ser el gestor de la institución, porque es poco probable una escuela rural con pluriño con docente y director.

En relación con estos fragmentos, nos interesa detenernos en las siguientes cuestiones. Varios autores (Terigi, 2008; Escobar, en prensa) coinciden en señalar el aislamiento y la soledad como

características que atraviesan el trabajo del docente de la escuela rural. Entendemos que la convocatoria de la inspectora apunta a promover el trabajo en equipo de estos profesores y a generar condiciones que hagan posible el intercambio con otros compañeros al flexibilizar tiempos y espacios que permitan optimizar el trabajo profesional.

En trabajos anteriores (Escobar, en prensa) señalábamos que la tarea del docente es diferente en tanto se realice en soledad o inserta dentro de un equipo de trabajo institucional. Las escuelas conformadas por una sección para cada grado pueden contar —en función de la cantidad de secciones y matrícula— con un equipo docente integrado por director, vicedirector, secretario, un maestro por sección, bibliotecario, y equipo de orientación escolar. Esta situación no se presenta de este modo en las escuelas uni, bi o tridocentes. Sin duda, en las escuelas unidocentes esta imposibilidad de interactuar con otros docentes acerca de la enseñanza es aún más extrema.

A su vez, resaltamos lo que las entrevistadas manifiestan en relación con las razones de la extensión en el vínculo con el ISFD de los docentes ya graduados. Por un lado, encontramos el rol que parece desempeñar el ISFD como referente para la formación continua de los maestros y el acompañamiento a sus trayectorias profesionales; por otro, este espacio posibilita el intercambio entre los docentes del instituto formador y los que están a cargo de aulas plurigrado. Este retorno al ISFD habilita a los docentes para plantear las dudas y los problemas que se formulan al ejercer la docencia en estas aulas.

Estas interacciones entre ISFD y graduados podrían entablarse también con docentes que trabajaran en escuelas urbanas; lo destacamos porque los maestros de escuelas rurales unidocentes tienen escasas oportunidades de encontrarse con otros para compartir dudas o ideas. Los profesores de práctica entrevistados manifiestan las dificultades operativas que suelen entorpecer la organización del acompañamiento de los profesores del ISFD con los alumnos que realizan sus prácticas en escuelas rurales: dada la baja matrícula de las aulas plurigrado evitan que la presencia de alumnos y docentes del ISFD resulte invasiva; grandes distancias y tiempo de traslado; dificultad de acceso a las escuelas por razones climáticas y por el estado de los caminos, tanto para alumnos como para docentes de la escuela y del ISFD.

Estos intercambios y las demandas antes mencionadas son considerados por el ISFD como insumos a la hora de revisar su propuesta formativa. La problematización de la ruralidad y del aula plurigrado, como contextos que interpelan a la enseñanza, motorizan la adaptación tanto del plan de estudios de la carrera como las propuestas de distintos espacios curriculares. Ampliaremos estas cuestiones en el siguiente apartado.

El impacto que produce el ingreso del contexto rural y la enseñanza en el plurigrado como objeto de estudio en la formación inicial

En este apartado haremos referencia al impacto que ha provocado la inclusión de la problemática de la enseñanza en el aula plurigrado en la propuesta curricular de la carrera de formación docente

según los relatos de nuestros entrevistados.

Retomamos una expresión de una de las profesoras de práctica entrevistadas, en la que deja en claro la intención con la que la ruralidad es asumida por el ISFD: “La ruralidad es un tema que preocupa al instituto, [así como] que el maestro tenga herramientas para intervenir”. A continuación, analizaremos dos ejemplos de las propuestas que el ISFD que nuestro estudio ha puesto en marcha para dar respuesta a esa preocupación.

- El contexto rural en un espacio de definición institucional

Los profesores del ISFD reconocen que sus propuestas de enseñanza y las decisiones acerca de los contenidos de su asignatura se ven atravesadas por las demandas a las que deciden dar respuesta los institutos en los que trabajan. Entre las adaptaciones que resultan del reconocimiento de la ruralidad como primer puesto de trabajo para sus egresados, hemos relevado la inclusión de la especificidad de la ruralidad tanto en las propuestas de cátedra de práctica de la enseñanza, didáctica de la matemática y ateneo de matemática, como en la oferta de espacios de definición institucional (EDI).

En este instituto optaron por incluir un EDI sobre educación rural en el que se realiza un abordaje desde una perspectiva sociocultural y se focaliza lo contextual y las diversas intervenciones educativas en esos espacios. En el siguiente extracto, la profesora a cargo de este espacio nos explica el propósito que persigue:

Llego al instituto y una de las primeras materias fue educación rural. Como el instituto tenía esa demanda, abre en cuarto año uno de los espacios que se puede elegir: es educación rural. Yo doy ese espacio desde 2010. La verdad es que yo de didáctica no sé demasiado; no había tenido mucho acercamiento y no era mi idea tampoco desde el espacio. Para mí lo primordial, en ese sentido, era acercarme a esa experiencia de gente que estuviera trabajando en las instituciones. Estuvo de invitada alguien que era maestra en escuela rural pero a su vez cumplía otras funciones [...] sobre todo desde lo administrativo. Y, por otro lado, el derecho que tienen los niños de escuelas rurales y que debe ser garantizado: que vayan a la escuela, que sea regular. Estuvimos, en ese sentido, abordando bastante la Ley Nacional y algunos documentos. Además, nosotros analizamos la tesis de Flavia Terigi. Por ese lado fue que yo abordé más la materia [...] en el año que yo tuve a las chicas era impensado otra aula si no era gradual. Cuando voy al aula les propongo: ¿qué otra aula hay? Y no lo sabían [...] Creo que la institución hizo “carne” esa debilidad: cómo institucionalmente respondemos con una materia, un espacio institucional que da respuesta a la formación [...] Los espacios de definición también sirven para marcar el perfil del egresado.

Es claro desde lo didáctico: las experiencias que tenían [las alumnas] eran hacer planificaciones en base a lo gradual. Cuando llegan [al aula plurigrado], si nadie te lo enseñó o nunca lo practicaste, es un quiebre impensado. Además, yo no les podía enseñar eso desde mi materia. Pero es un paso pensar que hay otras aulas posibles [...] Hay problemáticas que las tienen las escuelas urbanas y en la rural se está abordando de otra manera. Pensar esas cuestiones... repitencia, la convivencia dentro del aula, con las diferentes edades, quién ayuda a quién... Esas cuestiones las empezaban a pensar en otra lógica.

Como señala la profesora, desde este espacio intenta acercar a las alumnas a la realidad del contexto rural para ponerlas en contacto con los debates acerca de la continuidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los alumnos que cursan allí la escolaridad. No se abordan cuestiones didácticas referidas a la enseñanza de los contenidos escolares. El análisis del trabajo en el aula plurigrado desde las didácticas específicas quedaría a cargo de los profesores responsables de los

espacios destinados a esas áreas.

Si ponemos a dialogar las demandas de estudiantes, docentes, directivos, e inspectores que los profesores coinciden en señalar —bibliografía específica, planificación de la enseñanza, selección de actividades, intervenciones docentes en pluriaño, entre otros— con los contenidos que se abordan en el EDI de educación rural, se nos presentan algunas preguntas acerca del motivo de esta decisión y podemos delinear una hipótesis que será necesario seguir indagando: ¿que no se aborde en el EDI la enseñanza en el aula plurigrado desde una perspectiva didáctica podrá deberse a que los profesores a cargo de estos espacios consideran que no disponen de conocimientos específicos ni experiencia sobre la enseñanza en este contexto? En ese caso, una cuestión que hay que tener en cuenta se vincula con quién estaría en condiciones de ocupar ese puesto de trabajo y con el perfil del profesor que podría desempeñarlo. A su vez, consideramos que es necesario ponerlo en relación con la letra del diseño curricular, dado que allí, como señalamos anteriormente, no se menciona lo rural o la enseñanza en el aula plurigrado dentro de los contenidos de las didácticas, sino como uno de los posibles contextos en que ocurre la enseñanza.

- La enseñanza en pluriaño en dos propuestas de cátedra: práctica de la enseñanza y ateneo de matemática

Por su parte, una de las adaptaciones que llevan adelante las cátedras de práctica en terreno del ISFD de nuestro estudio consiste en destinar un tiempo prolongado para observar clases, realizar consultas al docente a cargo del aula plurigrado sobre las planificaciones didácticas y la dinámica particular de la escuela en la que realizarán las prácticas, así como establecer un vínculo con los alumnos y la comunidad.

Para adentrarnos en la problemática de la especificidad de la enseñanza en el aula plurigrado rural, a continuación compartimos algunos fragmentos de una entrevista que permiten adentrarnos en las semejanzas y las diferencias que los profesores de práctica y didáctica de la matemática identifican entre la tarea de enseñar en aulas urbanas de sección única y hacerlo en aulas plurigrado de escuelas rurales.

El primero de los fragmentos se refiere a los contenidos por planificar. Las entrevistadas manifiestan que en las aulas plurigrado es posible abordar un mismo contenido y complejizarlo, o tratar en forma simultánea distintos contenidos:

En rurales trabajaban con áreas, y trabajan el mismo contenido que siempre les dan los docentes tutores [maestro del aula en que las alumnas realizan las prácticas docentes] y dan muchas orientaciones e ideas —el mismo contenido que complejizan de distintas maneras para los alumnos, o si no era la misma área pero distinto contenido.

Una de las preocupaciones recurrentes que señalan las entrevistadas se vincula con el desafío que representa planificar para un pluriaño.

Las planificaciones eran muy distintas a las que trabajan en las urbanas porque las actividades eran la parte más larga porque iban diversificadas. Los objetivos también los pensaban distinto porque no se puede esperar lo mismo de alguien de 1° que de alguien de 6°. Y también las maneras de evaluar ese objetivo [...] El tema de pensar actividades representa una complejidad [...] que quizás alguno tenga más comprensión lectora que otro pero no es un pluri; uno de 5° más o menos la tiene clara, y un nene de 1° está recién aprendiendo a leer. Creo que las actividades es lo que más consultan las chicas. Lo que ellas trabajan son actividades casi personalizadas. Buscan cómo se abordan en el ciclo, no año por año. La mayoría trabaja por ciclo. Lo importante es estudiar el contenido, más en pluriaño donde las preguntas son tan diversas.

Los dos fragmentos que citamos a continuación hacen referencia a una clase de matemática observada por la profesora de prácticas del ISFD y nos introducen en su análisis sobre las complejas decisiones del maestro en relación con las modalidades de organización del trabajo de los alumnos que se ven atravesadas, como señala el primero de ellos, por la asistencia de los alumnos y la fluctuación de la matrícula. En relación con el segundo fragmento, se describe la situación, misma que aclara que no resulta frecuente, y a la que nombra como “alternativa”; además, agrega que sólo la observó una vez.

La matrícula es fluctuante, a veces son cuatro, otras ocho o 10 [los alumnos del plurigrado]. A veces los organizan en dos grupos.

Ahí lo que vi, una alternativa que vi resolver [en las clases de los maestros] problemas en grupo una vez. Los grupos conformados por alumnos de distintas edades eran dos grupos de 1° y 2° ciclo. Llegaban al resultado de distintas maneras, primero contando lápices y a lo mejor más grandes con cálculo mental. En esos espacios lo que se da es mucho la interacción entre pares porque el más grande le explica al más chico. Hay una situación de enseñanza presente ahí. Cuando son divididos por ciclo o año, son más puntuales: a los chicos menos cantidad de problemas que a los más grandes, o de diferente complejidad. Trabajan de las dos maneras. Usualmente los dividen en dos ciclos. Me parece que están buenas las dos maneras. Si hay problemas o situaciones que resulten problemáticas para ambos ciclos y que puedan trabajarlo juntos, me parece que es un espacio rico. Exige al docente y a los alumnos. Mi compañero me está explicando cómo resolver. Pero no podemos poner a los de 2° ciclo en el lugar del docente. Dejar un espacio para que los grandes sigan avanzando más. Los chiquitos también seguirán avanzando pero no con el compañero como docente.

Vemos en el extracto anterior cómo la profesora se pronuncia a favor de que los más grandes tengan oportunidad de seguir avanzando y parece interpretar que las ayudas⁷ que pueden brindar a los más pequeños al trabajar juntos los ubicarían en el lugar de docentes, lo que podría interferir en el avance en sus aprendizajes (Castedo *et al.*, 2013; Block *et al.*, 2015; Broitman *et al.*, en prensa). Nos preguntamos si esta percepción es compartida por los maestros y por otros profesores del ISFD, cuestión que requerirá nuevas indagaciones.

En relación con las intervenciones de los maestros en las clases de matemáticas en aulas pluriaño, las entrevistadas expresan lo siguiente:

Son diferentes las intervenciones que uno hace como docente. Las preguntas no son las mismas de las chicas. Porque a veces son intervenciones que tienen que problematizar un poco más. El docente tiene que estar preparado para hacer esas intervenciones. El público que tiene es diverso, es distinto. En la escuela convencional también, pero tener en la cabeza qué quiero lograr con este solo que tengo en 4°, y cómo intervenir y problematizar para que lo consiga... Sin decir cosas que compliquen al de 1° pero tampoco obturar el avance del de 6°.

La profesora identifica que las intervenciones docentes en el aula plurigrado representan cierta

complejidad en relación con las del aula de sección única. Funda su opinión en la diversidad de alumnos que conforman el grupo-clase. Si bien reconoce que la diversidad también está presente en la escuela convencional (Castedo *et al.*, 2013; Block *et al.*, 2015; Broitman *et al.*, en prensa),⁸ nos advierte sobre lo que el docente debe tener en cuenta acerca del contenido matemático y sobre el modo en que se formula la consigna “sin decir cosas que compliquen al de 1° pero tampoco obturar el avance del de 6°”.

La enseñanza en el aula plurigrado representa un desafío tanto para los maestros y los futuros docentes como para los profesores del ISFD. Los entrevistados coinciden en señalar su preocupación por la ausencia de formación en su propia trayectoria. Compartimos algunas expresiones de profesores de práctica y de didáctica de las matemáticas que hacen referencia a esta cuestión:

Como yo no estoy formada para trabajar en pluriaño [...] nunca en toda mi formación, nunca recibí una formación especial en lo que es el trabajo en pluriaño.

[...] Particularmente lo que me pasó a mí fue que la formación que yo tenía no me alcanzaba quizás para resolver algunas cuestiones que la propia complejidad de las escuelas rurales te imponen.

A su vez, las profesoras del ISFD señalan la insuficiencia de material bibliográfico o documentos de desarrollo curricular que brinden aportes específicos para pensar en la enseñanza de las matemáticas en el aula plurigrado. Como mencionamos anteriormente, Terigi (2008) señala que al no contar con formación específica, los docentes de aula plurigrado dan respuesta a la particularidad que el contexto les presenta, apelando al saber pedagógico didáctico del que disponen y elaborando nuevas respuestas. La experiencia de los docentes que trabajan en estos contextos resulta una puerta de entrada al conocimiento didáctico que se origina en ese proceso de producción. Creemos que nuestros datos permiten analizar el punto de vista de los actores institucionales con respecto de cómo se produce al interior del ISFD la valoración de la experiencia como principal fuente de formación específica. Entendemos que frente a la escasez de producción pedagógico-didáctica específica, sumada a la falta de formación propia, la experiencia en el terreno de los maestros cobra una fuerte relevancia y se constituye en referencia obligada para quienes se formulan preguntas acerca del trabajo en estos contextos. Las siguientes palabras de nuestras entrevistadas dan cuenta de estas ideas:

Son textos⁹ que hablan de lo general, pero los vamos pensando en función del contexto, de atender las particularidades [...] Lo específico lo vamos pensando nosotros, pero no encontré ningún texto que hable sobre cómo armar una planificación para el pluriaño, cómo dar clase en pluriaño; la didáctica... por lo menos yo desconozco si hay algún material así. Entonces, lo que hago es agarrar los materiales que hablan de las generalidades y las voy pensando en función de los distintos contextos.

Este año vamos a empezar a trabajar de vuelta y surgió este tema: ¿de dónde sacamos material? [...] Nadie tiene conocimientos más que sus propias experiencias.

A mí me pasa, en lo personal, que no me siento preparada para formar a las chicas en escuela rural, ¿qué hago como profe de práctica?

Lo que me ayudó mucho para trabajar en superior y con las alumnas fue encontrarme con las maestras que trabajan en las escuelas del campo [...] ellas me abrieron la información no tanto desde lo académico, el conocimiento duro, sino del conocimiento del territorio, de la práctica concreta de todos los días.

La profesora de práctica relata que desde el instituto se convoca a docentes de escuelas rurales a compartir con las alumnas de 4° año las particularidades del trabajo en el aula plurigrado en la que realizarán sus prácticas. Entendemos que esta iniciativa intenta dar respuesta a la necesidad de instalar un contenido que las profesoras manifiestan no haber estudiado en su propia formación y sobre el que no han tenido experiencias laborales, y que les permitan acercarse a ese contexto. Al relatar cómo selecciona a la docente que se invitará, comenta lo siguiente: “Ella es la otra docente que la inspectora me sugirió [...] Me dijo: modelos ideales para que tus maestras se nutran”.

Más adelante describe el trabajo que realizan y los propósitos que persiguen al generar este espacio de intercambio con las alumnas en el instituto.

[...] Invitábamos a docentes rurales a que vengan al instituto a contar su experiencia, que nos cuenten cómo se trabaja, qué hacen, y, bueno, terminaba contando un poco cómo armaba las clases [...] contar la experiencia de lo que es ser una maestra rural [...] creo que las formadoras de cómo planificar en un pluriño fueron las mismas maestras que están dando clases. Y ellas se han formado por voluntad propia, por lo que han ido [...] Me toca en el campo bueno, empiezo a consultar con otra que tiene más experiencia; ha sido todo como “muy casero” digamos, porque en sí yo pregunté ahora [...] porque ya tuve la entrevista con la inspectora de primaria, tuve una entrevista informal con una docente rural; yo le pedí, bueno, que íbamos a ir a esa escuela, y le pedí que ella venga algún día en alguna hora de práctica [...] Yo fui también desde mi desconocimiento, le dije a usted la necesitamos como fuente de información [...] Sí, en realidad siempre la persona que está en el terreno trabajando va a tener mucho más conocimiento de la experiencia de lo que podemos tener los profesores que, bueno, que... uno estudia, investiga, pero no es lo mismo, porque la realidad es distinta. Y para las chicas es súper enriquecedor.

Estos intercambios que propicia el instituto habilitan la circulación de saberes que los docentes a cargo de aula plurigrado producen al enfrentar la enseñanza en esos contextos (Terigi, 2008). A su vez, hace visible la necesidad de disponer de bibliografía que brinde herramientas conceptuales para enriquecer el análisis que emprenden, así como también de propuestas didácticas que se refieran específicamente a la enseñanza y al aprendizaje en el aula plurigrado.

Conclusiones

En este artículo hemos presentado algunos datos acerca del punto de vista de los actores involucrados en la formación docente acerca de la presencia de la cuestión de la ruralidad en dicha formación.

En nuestro trabajo utilizamos en más de una oportunidad la expresión “la problemática de la ruralidad”. Sin duda, nos hacemos cargo de la contradicción de esta expresión. Mencionamos que casi la mitad de las escuelas del país son rurales —aunque no haya correlación entre la mitad de las escuelas y la mitad de los alumnos por obvias razones de densidad de población escolar— y cómo la trayectoria normalista, unificadora y homogeneizante de nuestro sistema educativo, considera

escuelas “comunes” a las escuelas urbanas graduadas de sección única, y como “no comunes” o “no normales” a todas “las otras primarias”¹⁰ (Terigi, 2006). Esta distinción reúne, junto con las escuelas rurales, a las escuelas llamadas de educación “especial”, a las escuelas de adultos, etc. En principio, reconocer las diferencias no significa, desde nuestro punto de vista, una desvalorización de algunas escuelas sobre otras, sino, por el contrario, reconocer las diferencias abona a la necesidad de estudiar y sistematizar el conocimiento específico necesario para condiciones diferentes de escolaridad.

Las aulas plurigrado, como hemos desarrollado en estas páginas, han sido escasamente consideradas por la formación docente, por los diseños curriculares y por la investigación didáctica. Sin embargo, más allá de la lenta pero creciente producción dirigida a estudiar la enseñanza bajo condiciones en las que un solo docente está a cargo de alumnos de grados diferentes, queremos reconocer las maneras en que los actores involucrados producen respuestas originales y creativas para resolver los problemas con los que se enfrentan.

Hemos mencionado estudios anteriores que relevan y analizan formas personales y variadas de organización de la enseñanza para estas aulas por parte de los maestros. También algunos ISFD han encontrado maneras de hacer presente la ruralidad.

Encontramos profesores preocupados por ofrecer a los estudiantes de la carrera en docencia primaria espacios para analizar una realidad en la que es sumamente probable que realicen sus prácticas de enseñanza o se desempeñen como maestros antes o después de su titulación. Sin dejar de reconocer las respuestas de algunos ISFD a las demandas de la propia comunidad educativa, señalamos algunas cuestiones. Por un lado, la necesidad de extender esta preocupación a todos los espacios de formación docente. Y en ese sentido, si bien las decisiones voluntaristas transforman en muchas ocasiones las realidades institucionales, consideramos necesario, como parte de una política de estado, la inclusión de esta realidad en diferentes espacios, no sólo en los diseños curriculares de la formación docente, sino también en los diseños curriculares para la educación primaria, en dispositivos de formación continua y en materiales para docentes, entre otros.

Por otra parte, hemos tenido contacto con algunas de las variadas formas que adopta la decisión de la inclusión de la ruralidad. En algunos casos, esta decisión se focaliza en el análisis de los factores contextuales antes mencionados. El asunto de la enseñanza de las matemáticas en un grupo plurigrado no parece quedar atrapado o resuelto por una comprensión de los fenómenos sociales, geográficos, políticos o históricos sobre la ruralidad.

Hemos mencionado cómo esta carencia parece dar lugar a la circulación de las experiencias de los maestros, así como a la importancia que representan los espacios de encuentro y difusión de alternativas como medio de formación. También en este sentido, sin dejar de reconocer el valor formativo de la comunicación de relatos que den cuenta de las decisiones creativas de docentes frente a la escasez de propuestas didácticas específicas, señalamos una vez más el área de vacancia en relación con la sistematización y la producción didáctica específica para las aulas plurigrado. Por supuesto no estamos oponiendo experiencia docente con producción didáctica en manos de

especialistas o investigadores. Creemos que es necesario y posible sistematizar el conocimiento didáctico que se produce en las aulas de manera conjunta, de manera que se construyan variadas alternativas de propuestas didácticas que permitan a los docentes de las aulas plurigrado —y a todos los formadores de docentes— tomar decisiones sobre la enseñanza al apoyarse en experiencias analizadas rigurosamente y puestas en circulación para su reutilización.

Analizamos la escasa presencia de contenidos que se refieran específicamente a la enseñanza en el aula plurigrado de las escuelas rurales en los planes de estudio de la formación docente inicial. Aclaramos que no nos estamos refiriendo sólo a promulgar la necesidad de su inclusión en términos formales, sino también a la necesidad de construir y sistematizar el saber pedagógico específico acerca de este modelo organizacional, y que dicha construcción penetre como contenido de la formación docente.

En ese sentido, nuestro estudio, junto con muchos otros, pretende ser un aporte más para visibilizar las necesidades y fomentar la producción de materiales pedagógicos específicos, tales como secuencias didácticas, propuestas curriculares o de desarrollo curricular, destinadas al trabajo en plurigrado que permitan ser insumos para abordar esta problemática en todos los institutos de formación docente inicial de nuestro país.

Una última reflexión en este sentido. Suele pensarse en lo no “normal” como una disfunción que precisa un remedio. En otras producciones dirigidas a la enseñanza de las matemáticas en aulas rurales plurigrado señalábamos que las condiciones de trabajo en un aula plurigrado pueden ser pensadas como una ampliación de las oportunidades de los alumnos para favorecer interacciones potentes en relación con el conocimiento matemático, y además mostramos datos que nos permitían realizar dicha aseveración y documentar, por ejemplo, avances del conocimiento matemático de los niños por la exigencia de interlocución con pares muy diversos frente a problemas matemáticos relacionados entre sí. Del mismo modo, pensamos hoy que abordar en la formación docente “común” el análisis, el diseño o la implementación de propuestas didácticas para condiciones bien diversificadas —donde esta diversificación es más explícita y extrema como sucede en las aulas plurigrado— implicará para el docente en formación una ampliación de sus horizontes pedagógicos en general y didácticos en particular, dado que aprenderá a contemplar y prever el trabajo con una diversidad reconocida que será fértil para enfrentar realidades variadas y complejas.

¹ Los niños que no aprueban su grado o que abandonan la escuela por un tiempo se integran a un grupo de menor edad. La categoría de sobriedad que se utiliza para estos niños destaca la centralidad del criterio etario del modelo de organización institucional.

² Flavia Terigi, en su tesis de maestría, introduce el concepto “invención del hacer” para hacer visible este proceso de producción de conocimiento profesional.

³ Flavia Terigi distingue entre modelo pedagógico y modelo organizacional. Plantea que frente a distintos modelos organizacionales (sección única, plurigrado, clase de apoyo) se cuenta con un único modelo pedagógico: el del aula estándar (escuela urbana graduada de sección única). Los docentes que se desempeñan frente a distintos modelos organizacionales extienden los saberes docentes ligados al único modelo pedagógico del que disponen.

⁴ A partir del reconocimiento de la escasez de investigaciones y materiales didácticos acerca del modelo de organización plurigrado,

estamos realizando una serie de estudios alojados en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Puede consultarse Castedo *et al.* (2013); Broitman *et al.* (en prensa); Broitman, Escobar y Sancha (en prensa); Escobar (en prensa), y Cadermatori y Broitman (en este mismo libro)

- ⁵ La expresión “los palos” usada por la entrevistada se refiere a las críticas y a la culpabilización.
- ⁶ EDI es la sigla con la que profesores de ISFD se refieren a “espacios de definición institucional”, que son los trayectos formativos optativos que cada instituto puede elegir para formar a los futuros maestros.
- ⁷ El análisis de las interacciones entre pares y las ayudas que brindan alumnos y docentes ha sido abordado en otros estudios (Castedo *et al.*, 2013; Block *et al.*, 2015; Broitman *et al.*, en prensa).
- ⁸ No queremos dejar de señalar que resulta llamativo que las profesoras del ISFD hablen de la escuela urbana como “escuela convencional”, cuando el distrito cuenta sólo con dos escuelas urbanas y nueve rurales. Lo entendemos como una muestra de la preponderancia o hegemonía de las escuelas urbanas en el discurso pedagógico.
- ⁹ Tomamos prestada la expresión con que Flavia Terigi titula un artículo publicado en 2006.

Referencias

- Arteaga Martínez, Paola (2009). Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado. Tesis de maestría. Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Block, David, Margarita Ramírez y Laura Reséndiz (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20 (66): 711-735.
- Broitman, Claudia, Mónica Escobar, Inés Sancha y José Urretabizcaya (en prensa). Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria. *Revista Yupana*.
- Broitman, Claudia, Mónica Escobar e Inés Sancha (en prensa). *La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria. Publicación del III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina 2015. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.*
- Brousseau, Guy (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 2 (7): 33-116.
- Castedo, Mirta (2011-2014). *El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias*. Proyecto de investigación dirigido por la doctora Mirta Castedo. Argentina: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- (2015-2016). *Interacciones en el aula multigrado. Aportes para la organización curricular, las prácticas de enseñanza y la formación docente en escuelas rurales primarias*. Proyecto de investigación dirigido por la doctora Mirta Castedo. Argentina: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Castedo, Mirta, Gabriela Hoz, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Agustina Peláez, Regina Usandizaga y Yamila Wallace (2013). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Escobar, Mónica (en prensa). *La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado. Publicación del III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina 2015. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.*
- Ezpeleta, Justa (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15.
- Juárez Bolaños, Diego (2012). Educación rural en escuelas primarias de Cuba. *Sinéctica*, núm. 38.
- Ley de Educación Nacional No 26.206. República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2009). Recomendaciones para la

elaboración de diseños curriculares. Educación rural. Disponible en [http:// www.me.gov.ar/infid](http://www.me.gov.ar/infid).

- Terigi, Flavia (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. Tesis de maestría. Buenos Aires, Flacso.
- (2006). Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza. En *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE, Siglo XXI.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 10 (2 y 3): 133-170.

II.2. Teorías implícitas y usos didácticos de las TIC en las escuelas primarias multigrado. El caso del Programa Enciclomedia

MARÍA ALEXIA SÁNCHEZ PAYÁN
HÉCTOR MANUEL JACOBO GARCÍA

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de una investigación realizada para conocer las teorías implícitas de los profesores de escuelas primarias multigrado y los diversos usos que, en su momento, dieron al Programa Enciclomedia (PE).

El perfil metodológico fue de carácter cualitativo y plurimetodológico. Fueron entrevistados 17 sujetos, todos ellos profesores de escuelas multigrado o que habían tenido experiencia docente en ella; también se realizaron grabaciones en video y se presentó un estudio de casos múltiple (el caso 1, “La profesora Jasalhé”, y el caso 2, “La profesora Samao”).

Los resultados han generado la suficiente evidencia empírica para afirmar que la incorporación de la tecnología educativa en las escuelas no garantiza por sí misma los aprendizajes significativos en los alumnos ni mejora las prácticas de enseñanza, sino que los usos estratégicos de la misma implementados por el docente son determinantes para lograr cambios sustanciales y contribuir a elevar la calidad educativa. Ha quedado claro que dichos usos están fundamentados en su sistema de creencias y que es éste precisamente el que guía la acción pedagógica del educador en el momento en que la ejecuta y modifica de forma reflexiva.

El problema de investigación: su construcción empírica

Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las escuelas ha representado una inversión sin precedente del gobierno mexicano y, al mismo tiempo, una oportunidad de inclusión de quienes tienen la desventaja de vivir en zonas apartadas con una conectividad restringida a las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación tradicional.

A partir del año 2001 se empezó a planear la implementación de uno de los programas educativos de mayor alcance en las escuelas primarias públicas: el Programa Enciclomedia (PE). Fue parte de una política con interés en poner a México a la vanguardia tecnológica para reducir la brecha digital y mejorar la calidad educativa.

Por primera vez en la historia se inició el equipamiento tecnológico de las aulas de quinto y sexto grados de educación primaria en todo el país, y se llevó la tecnología a lugares donde no se conocía, alejados de las ciudades, en comunidades rurales con bajo o alto grado de marginación, caracterizadas por el predominio de escuelas primarias multigrado.

La instalación de una computadora en cada salón de clases con pizarrón electrónico, proyector, impresora y demás equipo, anunció la llegada de Enciclomedia a las aulas, acompañada de una andanada de expectativas tecnofílicas en favor de los ambientes virtuales de aprendizaje para mejorar los logros cognoscitivos de los estudiantes; sin embargo, parece que esa generosa expectativa contrastó, por una parte, con su bajo impacto en la intervención pedagógica en las escuelas y, por otra, con la lentitud del ritmo de la capacitación de los docentes que en muchos casos esperó para después.

Con esto, Enciclomedia, no obstante ser reconocida como un recurso pedagógico de gran utilidad, sobre todo para las escuelas multigrado, había arribado a un contexto de cultura escolar sin preparación para recibirla.

Debe advertirse, de cualquier modo, que el hecho de que ese dispositivo tecnológico cuente con los componentes suficientes para responder a las necesidades educativas de los niños/as escolares es algo muy diferente a creer que, por eso mismo, resultaría mecánicamente productivo para los profesores, quienes disponen de un estilo de enseñanza único que utilizan y ajustan en sus contextos de intervención educativa con tal de que su trabajo pedagógico sea efectivo.

Vale destacar que apenas habían pasado cinco años de la operación en las aulas del PE, cuando fue suspendido su seguimiento técnico y se dejó de dar mantenimiento a los equipos instalados en los centros escolares; estos signos eran premoniciones de las mudanzas que poco tiempo después experimentaría el PE.

En 2009, efectivamente, el PE había cambiado por el de Habilidades Digitales para Todos (HDT), para finalmente, en 2013, desaparecer como programa institucional y dar lugar a un nuevo proyecto; MiCompu.Mx, que después evolucionaría a lo que actualmente se conoce con el nombre de Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), aprende mx, tal como se lee en el cuadro 1, sobre los resultados de la fiscalización de la cuenta pública 2012.

Conviene destacar que ante los primeros signos de retiro del Programa Enciclomedia, y dada su relevancia en las escuelas primaria multigrado en México, la coautora del presente estudio, siendo educadora en un centro escolar con esas características, y al estar inscrita en una comunidad rural, empezó a preguntarse acerca de los alcances y las limitaciones del PE, así como a reflexionar críticamente sobre los usos del mismo en contextos educativos adversos. Tenía como punto de partida el supuesto de que el Programa Enciclomedia en sí mismo era un recurso pedagógico potencialmente productivo y que, antes de suspenderlo, tendría que haberse sometido a una ineludible

evaluación no sólo desde el punto de vista financiero/administrativo, sino también, y sobre todo, desde la construcción mental que los profesores/as hacen del mismo y los usos que le han dado.

CUADRO 1. *Transición del Programa Enciclomedia al Programa Habilidades Digitales para Todos*

Año	Acciones realizadas
2001	El gobierno federal inició el diseño del Programa Enciclomedia como una herramienta pedagógica para utilizarse en la práctica cotidiana de los profesores de 5° y 6° grados de las escuelas primarias públicas.
	El Programa Enciclomedia inició de manera formal en agosto de 2003, con la encomienda de incorporar el uso de las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) al proceso de enseñanza-aprendizaje.
2003	La SEP adquirió e instaló equipos en 21 407 aulas de 5° y 6° grados de educación primaria, de las 220 705 existentes en ese año, y sustituyó la televisión por pizarrones interactivos en las aulas que ya pertenecían al proyecto de Red Escolar.
2004	La SEP equipó con Enciclomedia 145 377 aulas de 5° y 6° grados (65.2%) de los 223 076 salones de clase que constituyeron su universo de atención.
2006	Se canceló el Programa Enciclomedia para secundaria por la falta de recursos y debido a que el modelo pedagógico propuesto no era el adecuado para ese nivel educativo.
2007	De 2007 a 2010 se implementaron acciones para transitar del Programa Enciclomedia al programa Habilidades Digitales para Todos (HDT).
2007-2011	De 2008 a 2009 el programa inició como prueba piloto.
	El proyecto HDT se propuso impulsar la distribución de equipos de cómputo para ser usados por profesores y alumnos, con fines pedagógicos, para favorecer el aprendizaje constructivista y el desarrollo de habilidades digitales. Dicho programa tuvo como objetivo crear una red que posibilitara la conectividad en banda ancha con acceso inalámbrico a internet en escuelas primarias y secundarias.
	En 2009 inició la operación del programa Habilidades Digitales para Todos.
	El equipamiento de HDT consistió en modernizar, optimizar y ampliar el uso de los equipos con los que contaban las escuelas, principalmente las aulas Enciclomedia, además de proporcionar <i>software</i> educativo, conectividad y adecuaciones eléctricas necesarias para su correcta aplicación.
	En 2011 las empresas transfirieron a la SEP la titularidad de los equipos y ésta a los estados mediante un convenio; mientras que el Consejo Nacional de Autoridades Educativas acordó destinar un fondo de recursos federales para dar mantenimiento a los equipos.

CUADRO 1. *Transición del Programa Enciclomedia al Programa Habilidades Digitales para Todos (Continuación)*

Año	Acciones realizadas
2012	Al programa Habilidades Digitales para Todos se le presupuestaron 1 800 mdp.
	La SHCP retuvo los recursos del programa HDT, a pesar de las peticiones del entonces secretario de Educación Pública y del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), para que los recursos fueran liberados.
2013	En el PEF 2013 desaparece Habilidades Digitales para Todos y se incluye el programa Laptops para Niños que cursan 5° y 6° grados de primaria, proyecto que consiste en dotar de una computadora portátil a cada niño que curse quinto y sexto grados de primaria en todo el país.

FUENTE: Cámara de Diputados LX Legislatura, Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos, Primer Informe de Resultados y Recomendaciones de la Subcomisión para Investigar y dar Seguimiento a todo lo Relativo al Programa Enciclomedia, 2007.

¿Qué piensan los profesores/as de las escuelas primarias multigrado acerca del Programa Enciclomedia? ¿Cuáles son los contenidos de su sistema de creencias al respecto? ¿Cómo utilizan el PE los educadores de las escuelas multigrado? ¿Qué usos didácticos hacen del mismo o cómo lo inscriben en el trabajo pedagógico cotidiano? Responder a estas preguntas fue lo que motivó la búsqueda sistemática en esta investigación y lo que permitió explorar las conceptualizaciones construidas por los docentes con respecto a Enciclomedia como herramienta de trabajo pedagógico y la función que le atribuyen e identificar los usos pedagógicos que los profesores/as de educación primaria multigrado dan a PE.

La construcción teórica del problema

La investigación descrita líneas abajo teóricamente está identificada con la psicología cognitiva (Rivière, 1987), dado que el carácter incluyente de ciertas unidades lexicales enunciadas, tales como entidades mentales, organizaciones internas y autonomía funcional, juegan el papel de macroconceptos en la definición del objeto de estudio del paradigma en cuestión, lo mismo que la reivindicación del compromiso mental activo del sujeto para construir los modelos que no sólo hacen inteligible su realidad, sino que también guían sus acciones en el momento en que la intervienen y la modifican. Incorporando los conceptos claves anteriores, reconoce como su objeto de estudio a un *conjunto de entidades mentales* en tanto formas de organización interna (estructuras, esquemas, constructos, representaciones, teorías, etc.) que cuentan con *autonomía funcional* y sirven para *explicar y dirigir el comportamiento* de los sujetos. Conviene advertir que los contenidos de tales organizaciones internas están determinados tanto por factores externos -contextuales- como por factores internos (la capacidad de cómputo o el procesamiento de la información como preprogramación genética del sujeto). Como lo afirmara A. Rivière:

Es evidente que si la conducta de los organismos estuviera absolutamente determinada por las variaciones de los estímulos del medio, en su calidad de energías físicas (y no de estímulos percibidos o significativos), no habría ninguna justificación para postular la intervención de entidades mentales con algún grado de autonomía funcional (1987: 26).

Por supuesto que el sujeto no se organiza mentalmente en el vacío ni sus estructuras mentales se generan espontáneamente en la nada, sino que se forma a sí mismo en plena actividad e interacción en un lugar y tiempo determinados (Morin, 2002). La construcción de las estructuras de la mente humana es así: situados en un contexto e inscritos en un proceso no lineal, poco a poco los sujetos forman y transforman su organización mental durante un inconsciente proceso ejecutivo de diseño y concreción humanizada de sí mismo (Jacobo, 2003).

Está claro que al procesar la realidad y organizarla en modelos de representación habrán de presentarse sesgos y variaciones que no deben sorprender, porque lejos de ser una anomalía —por decirlo como Kuhn (1971)— para el paradigma sólo es un signo que lo confirma y lo legitima, puesto que hace evidente la actividad que experimenta, el conocimiento que construye, la organización mental que genera, y el proceso de elaboración propia como sujeto de conocimiento y de aprendizaje.

Decir lo anterior es significativo para reconocer la psicología cognitiva como el mundo posible de significación desde el cual construir las teorías implícitas (TI) como objeto de investigación científica.

En ese sentido, teniendo como contexto teórico los objetos de la psicología cognitiva, las TI, como tales, pueden ser definidas como entidades mentales en tanto formas de organización interna que pueden explicar regularidades de la conducta, y que sólo son visibles o comprensibles si los contenidos de la organización mental a la que se refieren derivan de procesos de abajo-arriba y hacen referencia al comportamiento de los sujetos de la vida cotidiana. En este caso han de referirse a los sujetos, a sus procesos de trabajo y demás actores asociados con la educación escolar a cargo de los profesores.

Visto así, las TI se construyen con el predominio de procesos de abstracción empírica gracias a la actividad que le es inherente al sujeto. Funcionan como respuestas a las demandas de comprensión e intervención de la realidad que se experimenta.

Las TI tienen un carácter intuitivo porque son elaboradas por el sujeto a través de los órganos de los sentidos y son inductivas porque su producción se realiza en una conexión directa con los objetos del entorno en el cual vive la persona que las genera (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Por lo regular se expresan a través de la acción; el carácter tácito o implícito de las mismas constriñe su comunicación; por eso, preguntar a un sujeto acerca de sus teorías implícitas puede ser estéril, porque es posible que no dé cuenta de ellas. Frecuentemente las desconoce. No tiene conciencia de ellas. Es por eso que los métodos de investigación para acceder al conocimiento de las TI tienen que diversificarse, aplicando no sólo uno de ellos, como la entrevista o el diseño de aplicación de escalas, por ejemplo, sino fortalecer el diseño metodológico, enriqueciéndolo con la observación participante y no participante, registros en video, estudios de casos, entre otros.

Lo dicho aquí representa la declaración de los conceptos básicos y los compromisos teóricos con los que se ha identificado no sólo la base psicológica cognitiva en la que descansa el modelo de instrucción de la Enciclomedia como se expone, sino también la base conceptual que ha hecho posible la construcción del problema de investigación que tiene por objeto explorar y conocer en lo posible las teorías implícitas de los profesores y los usos didácticos del Programa Enciclomedia en la escuela primaria multigrado.

En la revisión de la bibliografía se encontró que existe una cantidad importante de investigaciones que han construido como objeto de estudio a las TIC. Dada la orientación cognitiva del presente estudio, conviene destacar algunas de ellas como marco de referencia a las teorías implícitas en cuanto psicología popular o variación de la psicología cognitiva que recupera aquella noción de sujeto, en la que se reivindica su capacidad para procesar por cuenta propia la información que le ofrece el contexto con el que se relaciona cotidianamente y en el cual experimenta el tránsito de individuo a persona.

En este tipo de investigaciones el profesor es concebido como alguien que constantemente está construyendo modelos representacionales de la realidad escolar y sus sujetos. Es alguien capaz de internalizar activamente la cultura, con la que hace inteligible su práctica profesional, se la explica y le atribuye sentido. El estudio de las teorías implícitas es importante porque permite conocer el sentido que los ejecutantes imprimen a la acción propia e incluso pueden predecirla.

Inscrito en esta perspectiva teórica, Gómez (2008) indaga las teorías implícitas de los profesores acerca de la enseñanza en sus prácticas pedagógicas en el aula. El estudio fue cualitativo y se llevó a cabo en una universidad privada de la ciudad de Guadalajara, México. Los resultados muestran que los profesores tienen teorías implícitas con mayor tendencia al constructivismo o a la transmisión de información. Se encontró que 81.25% de los profesores de la muestra utilizaba en el aula un método pedagógico congruente con las teorías que sustentaban, y 18.75% restante mostraba incongruencia entre lo que hacía y la manera en que concebía los procesos de enseñanza. Una de las implicaciones de la relación descubierta es que si se desea producir un cambio en la práctica educativa de los

docentes es necesario ayudarlos a modificar las teorías implícitas que tienen acerca de la enseñanza y no limitar la capacitación a cuestiones instrumentales.

Otras investigaciones con diferentes objetivos se han planteado explicar y resolver problemas asociados al PE. Algunas son de *a*) carácter institucional y lo que buscan es generar conocimiento para fundamentar las políticas de acceso, operación y desarrollo de ese *software* educativo al espacio escolar; otras, *b*) comprometidas con la formación continua de los maestros, se interesan en conocer los usos dados a Enciclomedia en el aula escolar para determinar las necesidades de capacitación de los educadores y, consecuentemente, intervenir con acierto en su desarrollo profesional y asegurar con ello la incorporación exitosa del PE al centro educativo, pues se considera que la intervención pedagógica con calidad depende en gran medida de la capacitación que hayan recibido los educadores que disponen de este recurso en sus centros de trabajo y *c*) un tercer grupo de investigaciones interesadas en conocer las contribuciones que Enciclomedia ha hecho en escuelas multigrado.

Entre las investigaciones del primer grupo se sitúa la de García (2008), quien presentó un estudio de caso para ilustrar los procesos de operación y resultados del Programa Enciclomedia de los profesores de Tabasco con base en el modelo de comunicaciones para la implementación de una política pública de Goggin *et al.* (1990). El acopio de la información de campo para la construcción de los casos se hizo en cuatro escuelas primarias de tres municipios diferentes. La investigación tuvo un perfil metodológico cualitativo-comparativo. Entre los hallazgos de la investigación destaca la identificación de los elementos de comunicación, organización y ecológicos que más influyeron en el proceso y los resultados.

Asimismo, en el informe final, presentado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, (Flacso) 2008, se afirmó que Enciclomedia cuenta con potencialidades para generar nuevas prácticas pedagógicas e incentivar el desarrollo de competencias para la vida en niños que cursan quinto y sexto grado de primaria en el país; además, aclara que

[esa] tecnología en el aula no traerá resultados inmediatos, sino que estimulará a mediano y largo plazo la formación de nuevas habilidades, capacidades y destrezas, acordes con los requerimientos de una sociedad del conocimiento que asigna especial valor a las competencias relacionada con el uso de la información y el conocimiento.

Conocer los usos que los profesores dan a Enciclomedia y sus necesidades de desarrollo profesional para utilizarla productivamente en la intervención pedagógica son rasgos distintivos del perfil de las investigaciones clasificables en el segundo grupo.

García (2007), por ejemplo, inscrito en este grupo, realizó una encuesta a 40 profesores para conocer la contribución de la Enciclomedia en la calidad educativa. Encontró que hay una capacitación ineficiente de los profesores y que la mayoría no tiene conocimientos básicos de computación; además, sostiene que es posible que los profesores identifiquen y exploren el sitio del alumno, y también, por su puesto, el sitio del maestro, pero a falta de capacitación para su manejo, no pueden explorar ni explotar al máximo los recursos que el PE les ofrece.

Coincidente con la investigación anterior, Zamora y Rodríguez (2006) construyen como objeto de

estudio a la Enciclomedia en tanto propuesta para la gestión y la formación continua de los maestros, y ponen el acento en lo pedagógico a través de trayectos formativos como parte de los elementos académicos y metodológicos que conducen a los asesores, al equipo ampliado (supervisión) y al docente a cambiar de manera gradual y sistemática sus prácticas pedagógicas en el aula.

Lozano (2007), después de aplicar un cuestionario en línea a 82 profesores de quinto y sexto grado de educación primaria, y a 45 más de manera presencial, también destaca esa misma necesidad —fortalecer la formación y el desarrollo docente—. Es una necesidad, por supuesto, asociada al uso de las tecnologías y, particularmente, al el PE y su impacto en la profesionalización de los maestros. Afirma, además, que la capacitación ha sido ineficiente y que debe mejorarse para que los profesores sean más efectivos en el uso de la computadora y en el desarrollo de materiales didácticos que apoyen el diseño y la implementación de estrategias de enseñanza. Es por eso que los profesores de educación primaria requieren participar en procesos de desarrollo profesional que aseguren el ejercicio cotidiano de buenas y efectivas prácticas pedagógicas mediadas por la tecnología. El autor menciona tres tipos de competencias que los profesores deben desarrollar para el uso de Enciclomedia: la alfabetización tecnológica, la habilidad para incorporar las tecnologías, y el uso de materiales y creatividad para el diseño de clases.

Ramírez (2009) realizó una investigación en la que observó el trabajo docente e hizo acopio de la información empírica sobre las prácticas de enseñanza mediadas con Enciclomedia en escuelas de educación básica durante seis meses. El propósito que persiguió fue documentar y analizar su uso educativo-pedagógico en dos escuelas primarias urbanas, el cual —concluyó— no está determinado por los contextos económicos o por la realidad social de las escuelas, sino por los procesos de implementación del programa que realiza la Secretaría de Educación Pública (SEP); es decir, no es el entorno de las escuelas el que limita sino sus propias autoridades escolares y los profesores. Efectivamente, quienes determinan los usos y procesos particulares de operación de la Enciclomedia en cada escuela es el grupo de trabajo de cada centro de trabajo y la implementación costosa de una política de capacitación e ineficaz por parte de la SEP. Los procesos de capacitación oficial tienen poco que ver en el uso del Programa Enciclomedia.

Sagástegui (2005) hizo una investigación en escuelas primarias del estado de Jalisco en la que, partiendo de un marco teórico con orientación cognitiva, considera a Enciclomedia como una herramienta cultural en cuanto que sus usos están relacionados, invariablemente, con ideas, valores, tradiciones, y con otras actividades que profesores y alumnos realizan dentro y fuera de la escuela. Sostiene además que la mediación productiva y efectiva de las tecnologías empleadas en la intervención pedagógica no depende tan sólo de que se disponga de ellas y se usen, sino que está asociada en gran medida con lo que el profesor haga con ellas al decidir sus rutas de actividad, definir las modalidades de la interacción, seleccionar información, orientar la reflexión individual y colectiva y construir la síntesis de la interpretación compartida y la metacognición conjunta; por ello resulta crucial el ejercicio de la reflexividad docente sobre sus propios criterios, tanto en lo concerniente al aprendizaje como sobre el papel que juega la diversidad de lenguajes, imágenes, textos, símbolos y la comunicación en la construcción de conocimientos.

El mismo autor concluye que existen tres modelos generales de apropiación de Enciclomedia: *a) el magisterial*, en el que el maestro es el principal usuario de Enciclomedia, y se le atribuye un lugar central en el desarrollo didáctico; en este caso, el profesor define las modalidades, los ritmos y la lógica para el abordaje de los contenidos y los usos del libro de texto; *b) en el expositivo*, el maestro no abandona su protagonismo pedagógico; Enciclomedia es asimilada en la enseñanza como soporte de representación; se trata de uno de los usos más recurrentes en el salón de clases, al ser utilizada como apoyo en las exposiciones temáticas del profesor; *c)* finalmente, en el *modelo referencial*, Enciclomedia es utilizada para provocar una interacción didáctica de mayor compromiso con el aprendizaje activo y facilitar la formulación de la pregunta que demanda del sujeto escolar la elaboración de respuestas fundantes de novedosas estructuras intelectuales; este modelo, por lo tanto, hace de las preguntas un componente sustantivo de las mediaciones pedagógicas.

También concluye que el uso dado a Enciclomedia dentro del salón de clases configura un modelo educativo centrado más en la enseñanza que en el aprendizaje; el docente se mantiene como figura protagónica, con el control del dispositivo de información de un *software* educativo que predominantemente es usado de manera lineal y deductiva.

Con propósitos similares, Loredó, García y Alvarado (2010) reportan los resultados de una investigación hecha durante el ciclo escolar 2007-2008 para realizar un diagnóstico sobre el uso del Programa Enciclomedia (PE) en escuelas primarias de la Ciudad de México, cuyo objetivo fue recuperar y analizar buenas prácticas de uso del PE e identificar necesidades de formación docente como herramienta pedagógica. Se entrevistó a una muestra de 127 profesores de quinto y sexto grado de primaria en escuelas públicas de la Ciudad de México y se videograbaron 13 clases consideradas como buenas prácticas, de las cuales se analizaron dos. Los resultados revelaron que la mayor parte de los profesores utiliza Enciclomedia como un repositorio de contenidos o como recurso didáctico adicional a los tradicionales —como los libros o el pizarrón—, y no como una herramienta pedagógica mediadora de los procesos de construcción de conocimiento (Rückriem, 2003, cit. por Loredó, García y Alvarado, 2010). Se concluye que el uso limitado de la Enciclomedia está relacionado con deficiencias en la capacitación recibida, lo que repercute en el bajo nivel de apropiación del uso de las tecnologías mostrado por la mayoría de los profesores.

El tercer grupo de investigaciones incluye sólo algunas de las que han tomado como objeto de estudio el acceso y el uso didáctico de la Enciclomedia en las escuelas multigrado.

Identificado con la tradición cualitativa, Mesa (2011) utiliza la técnica de observación participante en aulas de grupos multigrado y hace entrevista semiestructurada a los docentes acerca de sus percepciones sobre la mediación de Enciclomedia en las aulas multigrado de comunidades marginadas.

Los resultados advierten un proceso de escolarización de Enciclomedia y su asimilación en la cultura escolar aún vigente. En ese contexto, se aprecian tensiones al usar Enciclomedia para mediar aprendizajes: entre la escolarización, al transferir técnicas para la lectura de textos impresos a la lectura de textos multimedia, y un cambio intuitivo con mediaciones inéditas de lectura multimedia. Si Enciclomedia contribuye a abatir la brecha digital en el campo educativo marginado, la presencia

de los TIC, en contrapartida, subraya la brecha cognitiva asociada a ese fenómeno sociocultural, con la complejidad que implica su uso para crear situaciones de aprendizaje multigrado.

Peña, Lahera y Proenza (2013) en Cuba enuncian un conjunto de consideraciones teórico-prácticas sobre cómo utilizar la tecnología educativa en tanto recurso didáctico en el proceso pedagógico de la escuela multigrado con tal de favorecer los aprendizajes escolares. Conviene decir que con las consideraciones teórico-prácticas ofrecidas, los maestros tuvieron un efecto positivo en el desempeño de los profesores, lo que se reflejó en los resultados del aprendizaje de los aprendices. Con la incorporación de la tecnología educativa a la solución de las tareas de aprendizaje, los niños de la escuela multigrado obtienen la información con la que cultivan su cultura y aprehenden gradualmente los saberes acumulados por la sociedad. La investigación reporta que el uso planificado de la tecnología educativa aporta al proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela multigrado beneficios comprobados. Como consecuencia, los alumnos desarrollan las habilidades necesarias para interactuar y solucionar, en equipos, las actividades que requieren una constante socialización de criterios, debates y reflexiones colectivas; por consiguiente, impulsan a los educandos a adquirir confianza en sus capacidades para encontrar, por sí mismos, la solución a tareas de aprendizaje con determinado grado de complejidad.

Cavazos (2010) identifica la situación que viven las aulas multigrado para lograr la calidad y la equidad en la implementación contextualizada de las nuevas TIC a través de la investigación-acción, así como de métodos hipotético-deductivo e inductivo, técnicas como la observación, la encuesta y la entrevista. Se pudo observar que el 100% de las escuelas participantes cuenta con un equipo de cómputo Enciclomedia, pero lamentablemente 80% no funciona debido a que no se da seguimiento a los reportes para ser reparadas y se deja en el olvido su funcionalidad y su uso; aunque el supervisor, docentes y alumnos conocen las ventajas de usar las nuevas herramientas de las TIC para competir en un mundo globalizado y cambiante, se observa que se les resta importancia en el contexto rural. La investigación concluye que una adecuada gestión de los recursos para la implementación de las nuevas TIC, de acuerdo con las necesidades del contexto escolar, es condición básica para lograr desarrollar alumnos competentes. Hacer esto acorta la brecha digital en la que están inmersas estas escuelas y atenúa los efectos que trae consigo la desventaja didáctica que tienen por la ubicación geográfica de las escuelas multigrado. La equidad educativa en las zonas marginadas sólo se concretará si se llevan las TIC a las escuelas que suponen profesores adscritos con capacidad probada para utilizarlas productivamente en la intervención pedagógica. Es un requisito necesario y un derecho humano que los niños de las escuelas multigrado no sólo dispongan de esa tecnología para utilizarla como prótesis intelectuales que potencien su ingenio y su creatividad, sino que sus educadores cuenten con la competencia profesional para responder a esas demandas; así lo requiere el sistema educativo actual y la escuela primaria en particular en esta sociedad global caracterizada por el cambio permanente.

Heredia (2010) en República Dominicana realiza investigaciones para la documentación de experiencias en la incorporación de tecnología en dos escenarios escolares: urbanos y rurales. Concluye que los profesores que han sido docentes de carrera y con experiencia amplia requieren un

esfuerzo mayor para el dominio de la tecnología, así como para realizar planeación de clase en forma colegiada y adecuarlas a metodologías de aprendizaje activo. En estos casos la introducción de la computadora al salón es más lenta y moderada, pero representó desafíos importantes que se han resuelto de forma gradual.

Una esperanza de incorporación productiva de las TIC a los contextos escolares multigrado en comunidades con alto grado de marginación descansa en los profesores jóvenes, como es el caso de los instructores comunitarios de Conafe. Para ellos, el uso de la tecnología resulta familiar y no temen utilizarla con fines pedagógicos de forma cotidiana en el salón de clase, ni tampoco temen emplearla como herramienta para ellos mismos. No obstante, su poca experiencia y formación docente los limita para hacer un uso pedagógico más arriesgado. A pesar de sus limitaciones profesionales, todos ellos hacen esfuerzos para la incorporación de tecnología en el salón en beneficio de los alumnos, ya que han observado en sus alumnos cambios importantes en el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como sociales, lo que los anima a continuar usándola. Resulta evidente que para que una experiencia de esta índole sea exitosa es necesario capacitar a los docentes, apoyarlos para la realización de la planeación escolar, y acercarles recursos didácticos en forma de *software* educativo.

De la revisión hecha y para los efectos de esta investigación conviene resaltar los siguientes aspectos.

- a. Si bien es cierto que las teorías implícitas como paradigma de investigación se han utilizado en diferentes campos, también es cierto que se sabe poco acerca de ellas cuando se trata de conocer qué piensan los profesores acerca de la mediación pedagógica de las TIC en los contextos educativos; asimismo, se conoce poco todavía sobre el papel que juegan en el aprendizaje al ser utilizadas como prótesis intelectuales.
- b. b) Resulta muy evidente la necesidad de capacitar a los docentes para que las TIC sean incorporadas de forma funcional y con usos productivos en la mediación pedagógica.
- c. Está probado que cuando el educador no es capacitado para ello, los usos de las TIC son asimilados a la cultura pedagógica tradicional que él mismo tiene como referencia y que ha internalizado muy activamente durante el proceso formativo en el que ocurre la hibridación de la cultura pedagógica tradicional internalizada en el largo trayecto de estudiante, con la cultura formal apropiada en los procesos de formación docente inicial y la cultura que tiene por contexto en los procesos de desarrollo profesional, en la que se demanda el habilitamiento del profesor en servicio para que logre la inserción funcional y productiva de las TIC en el proceso pedagógico.
- d. El aula multigrado, por estar situada en comunidades rurales, marginadas, geográficamente remotas, debe ser protegida contra todo desfase tecnológico a causa de la globalización y los cambios que le son inherentes. Si se quiere actuar con equidad debe llevarse el equipamiento tecnológico y la infraestructura física a esos lugares. Una forma de hacerlo es que las escuelas insertadas en comunidades con alta marginación y los profesores que ofrecen sus

servicios en ellas, reciban sistemáticamente acompañamiento técnico.

Hipótesis

El Programa Enciclomedia como herramienta para la enseñanza efectiva depende de los usos que se le dé en la práctica docente, los cuales son determinados por las teorías implícitas construidas por el profesor.

Método

La investigación, cuyos resultados se exponen a continuación, tuvo un carácter cualitativo y plurimetodológico. Es un estudio de casos múltiple (Yin, 2003). En ese sentido, se optó por la observación no participante como técnica de investigación y por la aplicación de diversas herramientas para el acopio de la información empírica, como videograbaciones de prácticas pedagógicas, registros de clase, entrevistas en profundidad, cuestionarios y estudio de casos múltiple.

Los sujetos

Participaron 17 profesores. Los criterios de inclusión fueron dos: *a)* que durante su práctica profesional hubiesen usado el PE durante más de un año, y *b)* que hayan prestado su servicio educativo en escuelas multigrado.

Es importante advertir que los instrumentos arriba mencionados no fueron aplicados a todos los profesores participantes. Se aplicaron según las necesidades de información. Los cuestionarios, por ejemplo, se utilizaron con la totalidad de los sujetos participantes, pero las entrevistas y las videograbaciones sólo se usaron con aquellos dos sujetos seleccionados para construir los casos por: *a)* estar trabajando en una escuela primaria multigrado rural, *b)* disponer de un aula equipada con Enciclomedia y usarla durante las clases y *c)* tener a su cargo un grupo de alumnos del tercer ciclo de la educación primaria.

El análisis de la información empírica se realizó con base en el siguiente sistema de categorías:

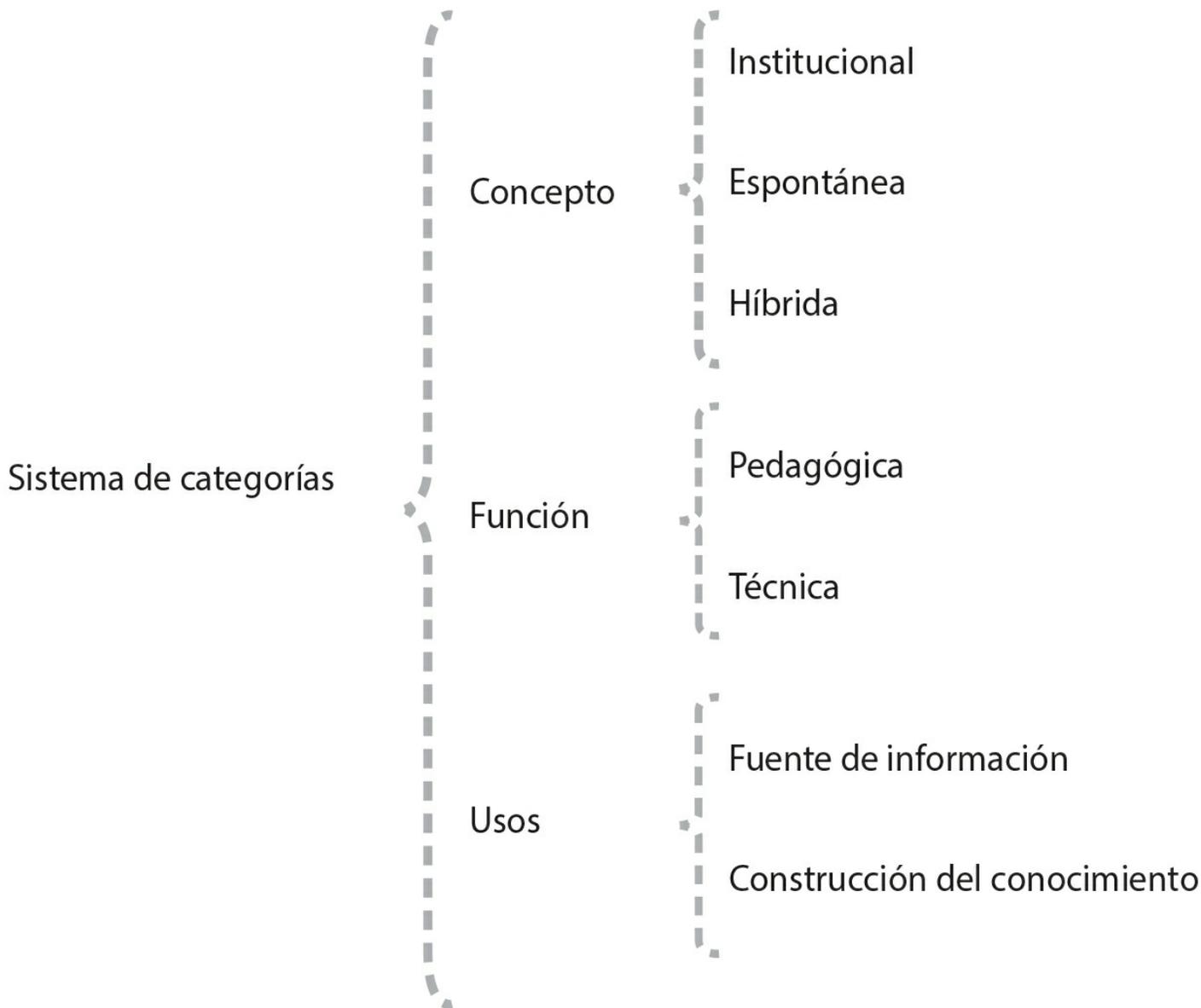


Figura 2. Sistema de categorías.

La definición de cada una de las categorías enunciadas se expone en el apartado que corresponde a la presentación de resultados.

Resultados

A continuación se describen los resultados en dos partes. En la primera, se presentan los obtenidos de acuerdo con el sistema de categorías planteado en el desarrollo metodológico de esta investigación y se refiere a las conceptualizaciones que, como teorías implícitas, han construido los educadores de escuelas multigrado.

En la segunda, se exponen dos casos en los que precisamente al hacer acopio de la información de campo requerida, al mismo tiempo que contribuyera a la verificación de las hipótesis, también

hiciera sinergia.

Primera parte. Conceptualizaciones, función y usos del Programa Enciclomedia en la escuela multigrado

La conceptualización acerca de Enciclomedia

A continuación se procede a exponer la conceptualización acerca del PE encontrada en el sistema de creencias de los profesores participantes. Por ello, líneas abajo se enuncian no sólo las conceptualizaciones del PE en general en tanto teorías en movimiento que guían la acción profesional del docente, sino que también se presentan aquellas teorías que hacen evidente el uso y la función que los educadores de escuelas de multigrado le atribuyen a dicho programa educativo.

Conceptualizaciones de orden institucional

Ésta es una categoría que, como ya se enunció antes, clasifica a los profesores que definen a Enciclomedia como un programa educativo implementado por la Secretaría de Educación Pública, el cual busca impulsar la producción, la distribución, el fomento y el uso eficaz de materiales educativos, audiovisuales e informáticos, de acuerdo con los contenidos y los enfoques de educación primaria. En esta categoría han sido incluidos dos de los 17 sujetos que participaron en la muestra por tener las conceptualizaciones siguientes: “Programa en todos los elementos tecnológicos para impartir educación al quinto o sexto grado de primaria con herramientas para todas las asignaturas del currículum e inglés” (D2) y “Una estrategia educativa basada en el uso de las TIC, para enriquecer el o los contenidos de los libros y los programas de estudio” (D3).

Los segmentos narrativos anteriores fueron clasificados en esta categoría por considerar a Enciclomedia como un programa o una estrategia educativa que articula recursos para el aprendizaje y que, a través de la tecnología, vincula los libros de texto gratuitos con ligas a una gran variedad de recursos para el desarrollo de los programas de quinto y sexto grado de educación primaria.

Conceptualizaciones espontáneas

En esta categoría se clasificó a la mayoría de los sujetos participantes en la muestra. Sus teorías implícitas consideran el programa como herramienta que pone a la mano recursos educativos para facilitar la labor del maestro haciendo uso de las nuevas tecnologías en el aula. Catorce de los docentes participantes expresaron su concepto de Enciclomedia de forma espontánea utilizando

nociones similares a las siguientes: “Una herramienta o recurso que nos sirve para complementar nuestra práctica docentes o personal” (D1); “Un recurso indispensable para el maestro” (D3); “Una herramienta tecnológica que nos ayuda a desarrollar mejor y hacer más motivadoras las clases” (D4); “Una herramienta de apoyo que sirve para el desarrollo de las actividades y la apropiación de los aprendizajes” (D5); “Una herramienta de trabajo en la enseñanza escolar” (D6); “Una herramienta útil para innovar las prácticas de enseñanza” (D7); “Una herramienta para acceder a los aprendizajes de forma más rápida y precisa” (D8); “Una herramienta de trabajo que le permite documentarse” (D9); “Un programa muy útil que permite hacer más óptimo el trabajo en el aula” (D11); “Una herramienta educativa de apoyo en las actividades escolares” (D12); “Una herramienta que nos ayuda en nuestra labor docente” (D14); “Una herramienta que facilita y motiva la práctica docente” (D15).

Dentro de esta categoría fueron ubicados también otros dos maestros de los 17 a quienes se entrevistó y que registraron sus clases con el apoyo de una videograbadora. “Una herramienta muy importante que permite ampliar las clases de forma interactiva” (E /M1); “Es como un recurso tecnológico, al que nosotros como maestros de sexto o multigrado tenemos acceso, y creo que más que un recurso es como una ayuda para nosotros en cualquier tema que podamos desarrollar... es como la tecnología en el aula cómo desarrollarla, cómo aprovecharla” (E/M2).

En esas conceptualizaciones, por cierto, se observa que la mayoría de los docentes participantes consideró a Enciclomedia como una herramienta o un recurso de apoyo que facilitaba su labor como profesores.

Conceptualizaciones híbridas o complejas

Como se enunció anteriormente, en esta categoría Enciclomedia es caracterizada como una herramienta que relaciona los contenidos de los libros de texto gratuitos con el programa oficial y con diversos recursos tecnológicos que promueven prácticas docentes innovadoras para contribuir al logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Los sujetos clasificados fueron tres, los cuales tienen las siguientes conceptualizaciones: “Es una herramienta tecnológica que nos ayuda a desarrollar mejor y hacer más motivadoras las clases” (D4); “Es una herramienta o programa virtual que nos sirve como apoyo en las actividades académicas” (D10); “Es una herramienta tecnológica que nos sirve para superar los conocimientos que el alumno percibe” (D16).

Al analizar el conjunto de creencias de los docentes se pudo observar que la minoría de la muestra integra aspectos que visualizan a Enciclomedia como una herramienta tecnológica que, mediada por el docente, contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CUADRO 2. Conceptualizaciones de Enciclomedia.

Institucional		Espontánea		Híbrida o compleja			
D2	Programa con todos los elementos tecnológicos para impartir educación a quinto y sexto grado de primaria con herramientas para todas las asignaturas del currículum e inglés	D1	Herramienta o recurso que sirve para complementar nuestra práctica docente	D9	Herramienta de trabajo que le permite documentarse	D4	Herramienta tecnológica que nos ayuda a desarrollar mejor y hacer más

							motivadoras las clases
D13	Estrategia educativa basada en el uso de las TIC, para enriquecer los contenidos de los libros y los programas de estudio	D3	Recurso indispensable para el maestro	D11	Programa muy útil que permite hacer más óptimo el trabajo en el aula	D10	Herramienta o programa virtual que nos sirve como apoyo en las actividades académicas
		D4	Herramienta tecnológica que nos ayuda a desarrollar mejor y hacer más motivadoras las clases	D12	Herramienta educativa de apoyo en las actividades escolares	D16	Herramienta tecnológica que nos sirve para superar los conocimientos que el alumno percibe
		D5	Herramienta de apoyo que sirve para el desarrollo de actividades y la apropiación de los aprendizajes	D14	Herramienta que nos ayuda en nuestra labor docente		
		D6	Herramienta de trabajo en la enseñanza escolar	D15	Herramienta que facilita y motiva la práctica docente		
		D7	Herramienta útil para innovar las prácticas de enseñanza (tres años usando el PE)	E/ M1	Herramienta muy importante que permite ampliar las clases de forma interactiva		

Nota: D1 = docente 1; E/M1 = entrevista maestro 1.

Elaboración propia con base en el acopio de la información empírica.

CUADRO 2. Conceptualizaciones de Enciclomedia. (continuación)

Institucional		Espontánea		Híbrida o compleja			
		D8	Herramienta para acceder a los aprendizajes de forma más rápida y precisa	E/ M2	Recurso tecnológico, al que nosotros como maestros de sexto o multigrado tenemos acceso, y creo que más que recurso es como una ayuda para nosotros en cualquier tema que podamos desarrollar... es como la tecnología en el aula cómo desarrollarla cómo aprovecharla		

Nota: D1 = docente 1; E/M1 = entrevista maestro 1.

Elaboración propia con base en el acopio de la información empírica.

La función de Enciclomedia: conceptualizaciones docentes

La segunda dimensión de análisis: la función del Programa Enciclomedia, está integrada por dos categorías subordinadas: función pedagógica y función técnica.

La función pedagógica

La Enciclomedia tiene función pedagógica cuando contribuye a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; cuando innova las prácticas pedagógicas y resignifica el papel del profesor en cuanto que se convierte en un guía, promoviendo la participación, la discusión y la reflexión entre los alumnos, y además prepara el ambiente de aprendizaje, seleccionando videos, audios, diagramas y otros recursos y actividades previstas en el PE.

En esta categoría son clasificables las siguientes narrativas del discurso docente: “La función de

Enciclomedia es ampliar los temas que se analizan y se discuten en clase, para reafirmar” (E1M1); “Apoyar al maestro y al alumno a hacer más prácticas y motivadoras las actividades a desarrollar, generando mejores aprendizajes en los alumnos” (D4); “Auxiliar al maestro y al alumno para un mejor desarrollo del proceso educativo” (D2); “Es un auxiliar didáctico” (D5); “Permite el acceso a fuentes tecnológicas que atraen al alumno para capturar su interés y ampliar su conocimiento” (D12); “Complementar los contenidos curriculares de manera interactiva” (D10); “Proporcionar al maestro más información y hacer más accesibles los temas a los niños” (D14); “Mejorar y conocer más sobre los conocimientos y que el alumno aprenda éstos de manera significativa” (D16).

Función técnica

Cuando los profesores se refieren a la función técnica de Enciclomedia, por lo regular hacen énfasis en el equipamiento tecnológico, en los recursos que presenta, sin pasar por un proceso de práctica reflexiva sobre el diseño instruccional y de aprendizaje. La función de Enciclomedia: “Más que nada es como un recurso de varios [para que] observen, investiguen, prosigan y aprendan y que vayan todos trabajando en la página a un mismo ritmo” (E1M2); “La interacción del alumno con la tecnología así como también de manera colectiva” (D1); “Un recurso necesario para apoyar la educación” (D3); “Trabajar de manera dinámica interactiva con los alumnos” (D6); “Apoyar el trabajo del aula” (D7); “Actualizar a maestros y alumnos en la tecnología en vías de conformar las sociedades del conocimiento” (D8); “Dar información” (D9); “Facilitar la clase, acercar a los alumnos al conocimiento a través del video, culturizar con videos” (D11); “Un recurso tecnológico para apoyar las clases” (D13); “Enriquecer, trasladar a través de multimedia, a lugares que no se puede visitar físicamente” (D15); “Para reafirmar, ampliar usando la tecnología” (D17).

CUADRO 3. *Categoría función del Programa Enciclomedia.*

Gestión pedagógica		Gestión técnica	
D4	Apoyar al maestro y al alumno a hacer más prácticas y motivadoras las actividades a desarrollar, generando mejores aprendizajes en los alumnos	D1	Interacción del alumno con la tecnología así como también de manera colectiva
D2	Auxiliar al maestro y al alumno para un mejor desarrollo del proceso educativo	D3	Recurso necesario para apoyar la educación
D5	Auxiliar didáctico	D6	Trabajar de manera dinámica interactiva con los alumnos

Nota: D1 = docente 1; E1M1 = entrevista 1 maestro 1.

Elaboración propia con base en el acopio de la información empírica.

CUADRO 3. *Categoría función del Programa Enciclomedia.*

Gestión pedagógica		Gestión técnica	
D12	Permite el acceso a fuentes tecnológicas que atraen al alumno para capturar su interés y ampliar su conocimiento	D7	Apoyar el trabajo del aula
D10	Complementar los contenidos curriculares de manera interactiva	D8	Actualizar a maestros y alumnos en la tecnología en vías de conformar las sociedades del conocimiento
D14	Proporcionar al maestro más información y hacer más accesibles los temas a los niños	D9	Dar información
D16	Mejorar y conocer más sobre los conocimientos; asimismo el alumno aprende éstos de manera significativa	D11	Facilitar la clase, acercar a los alumnos al conocimiento a través del video, culturizar con videos

E1 M1	Ampliar los temas que se analizan y se discuten en clase, para reafirmar	D13	Recurso tecnológico para apoyar las clases
		D15	Enriquecer; trasladar a través de multimedia a lugares que no se pueden visitar físicamente
		D17	Reafirmar; ampliar usando la tecnología
		E1 M2	[...] Más que nada es un recurso de varios [...], observen, investiguen, prosigan y aprendan y que vayan todos trabajando en la página a un mismo ritmo

Nota: D1 = docente 1; E1M1= entrevista 1 maestro 1.

Elaboración propia con base en el acopio de la información empírica.

Los usos didácticos de la Enciclomedia

Dentro de esta categoría se distinguen dos tipos de uso: como fuente informativa y como herramienta para la construcción del conocimiento escolar.

Enciclomedia como fuente informativa

Cuando Enciclomedia es concebida como fuente informativa, es reducida a un repositorio; para apropiarse de él, se actúa de acuerdo con un protocolo de interacción que consiste en oprimir teclas o tocar el pizarrón electrónico, en el que el alumno percibe el mensaje almacenado, trata de entenderlo y el maestro explora el programa apoyándose en él para su exposición. El PE dirige y controla el proceso.

Este tipo de uso se percibe en el siguiente fragmento del registro de observación:

La maestra explora en la computadora, accede a búsqueda, recursos, libros de español. Su búsqueda se aprecia en el pizarrón interactivo que está encendido [...] que lee enseguida: “Fíjense bien, dice ahí[...]el punto y aparte sirve para separar un párrafo de otro [...] ok, ejercicio... [continúa leyendo]: acomoda puntos y apartes...” (RO4M1 pp. 2-4).

Quince de los profesores que participaron en la investigación se ubican en esta categoría al expresar ese uso de Enciclomedia en los términos siguientes: “Para reforzar los aprendizajes esperados” (D1); “Tiene diferentes aplicaciones, según el aprendizaje esperado a desarrollar; puede ser una aplicación inicial para interesar en el contenido para el desarrollo o para la reafirmación del mismo” (D2); “Para documentarse y dar a conocer muchos videos de historia y actividades” (D3); “Para desarrollar los temas de las asignaturas” (D4); “Como auxiliar para el desarrollo de contenidos en el aprendizaje del alumno y como apoyo a la clase” (D5); “Para reforzar un contenido” (D7); “Proyectar videos, películas, ver los programas y algunas actividades de las materias, imprimir trabajos, elaborar trabajos” (D8); “Para investigar y documentarse” (D9); “Para ampliar y retroalimentar los temas curriculares” (D10); “Para ampliar y retroalimentar los temas curriculares” (D12); “Para crear de manera atractiva las clases para la investigación y ampliar los temas” (D13);

“Para apoyarme en mapas, videos o esquemas y puedan ser las clases más motivadoras y gráficas” (D14); “Para retroalimentar los temas” (D15); “Para reafirmar, ampliar” (D16); “Para desarrollar los contenidos de los planes y programas de estudios indicados por la sepyc” (D17).

Una de las maestras a las que se entrevistó cree que en Enciclomedia “viene información importante que podemos usar, por ejemplo, para las investigaciones y para las actividades, planeaciones y todo”.

Enciclomedia como herramienta para la construcción de conocimiento

Esta categoría se distingue de la anterior en cuanto a que Enciclomedia es usada para promover la interactividad a través de la cual construir y organizar el aprendizaje. En ese sentido, tiene funciones de andamiaje pedagógico. Va dando los apoyos que requiere el alumno según su zona de desarrollo real y la demanda de conocimiento o habilitamiento intelectual que aparece como desarrollo próximo. En esta categoría son clasificables los discursos narrativos de sólo dos de los maestros que participaron en la investigación y una de las profesoras a las que se les realizó la entrevista y videograbó su clase. “Para el apoyo de actividades que me sirven para desarrollar en los alumnos las habilidades y que logren mayores aprendizajes” (D6); “Facilitar la clase, acercar a los alumnos a la construcción de conocimiento, por ejemplo, a través del video, culturizar con videos, ayudar a planear” (D11); “Trato de darle un uso didáctico, es decir, que los alumnos no la vean como un juguete, es decir, le damos un sentido práctico, que les permita observar, aprender, conocer, explorar, investigar” (E1M1).

En la siguiente cita, tomada de uno de los registros de observación de una clase con Enciclomedia, se ilustra el uso antes definido:

Clase de Inglés. Hablar acerca de los miembros de la familia. Se muestran enunciados cortos en el pizarrón interactivo. En inglés, en la parte inferior tres imágenes. Observar, escuchar y repetir, después pasa el niño que sigue en el orden establecido al inicio. La maestra pregunta qué significa en español.

Libro 2.4. Los niños buscan en el libro. Escuchar la instrucción en inglés, cuestionar qué palabras logran comprender, poner indicación en español y comparar con lo que entendieron.

Actividad. Diálogo en inglés con imagen en el pizarrón interactivo. Libro página 62. Los niños repiten la actividad con Enciclomedia. Actividad. Practica conversación oral en parejas, con información real (RO2 M1).

CUADRO 4. *Categoría uso del Programa Enciclomedia.*

Como fuente informativa		Como herramienta de construcción del conocimiento	
D1	Para reforzar los aprendizajes esperados	D6	Para el apoyo de actividades que me sirven para desarrollar en los alumnos las habilidades y que logren mayores aprendizajes
D2	Tiene diferentes aplicaciones, según el aprendizaje esperado a desarrollar; puede ser una aplicación inicial para interesar en el contenido para el desarrollo o para la reafirmación del mismo	D11	Facilitar la clase, acercar a los alumnos a la construcción de conocimiento, por ejemplo, a través del video, culturizar con videos, ayudar a planear, etcétera
D3	Para documentarse y dar a conocer muchos videos de historia y actividades	EM 1	Trato de darle un uso didáctico, es decir, que los alumnos no la vean como un juguete, es decir, le damos un sentido práctico, que les permita observar, aprender, conocer, explorar, investigar.
D5	Como auxiliar para el desarrollo de contenidos en el aprendizaje del alumno y como apoyo a la clase		

D7	Para reforzar un contenido		
D8	Proyectar videos, películas, ver los programas y algunas actividades de las materias, imprimir trabajos, elaborar trabajos		
D9	Para investigar y documentarse		
D10	Para ampliar y retroalimentar los temas curriculares		
D12	Para ampliar y retroalimentar los temas curriculares		
D13	Para crear de manera atractiva las clases para la investigación y ampliar los temas		
D14	Para apoyarme en mapas, videos o esquemas y que puedan ser las clases más motivadoras y gráficas		
D15	Para retroalimentar los temas		
D16	Para reafirmar y ampliar		
D17	Para desarrollar los contenidos de los planes y programas de estudios indicados por la SEP y C		
E1 M2	Viene información importante que podemos usar, por ejemplo, para las investigaciones y para las actividades, planeaciones y todo		

Nota: D1 = docente 1; E1M1 = entrevista 1 maestro 1.

Elaboración propia con base en el acopio de la información empírica

Segunda parte. Estudio de casos múltiple

Enseguida se presentan dos casos docentes (caso 1, profesora Jasalhé, y caso 2, profesora Samao) para describir, principalmente, la intervención pedagógica mediada por Enciclomedia que ambas profesoras realizan en escuelas multigrado. Al término de la descripción de cada caso, se analizan y se compara cada uno de ellos para hacer explícitas las semejanzas y las diferencias tanto en su práctica profesional como en la conceptualización que, en una primera aproximación, proyectan.

Caso 1. Profesora Jasalhé

Jasalhé es una profesora de 33 años de edad con una antigüedad de seis años en el servicio docente. Tiene los estudios correspondientes a la licenciatura en educación primaria, egresada de la Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional de Tepic, Nayarit. Adicionalmente, cuenta con dos licenciaturas; una en informática y estadística, y la otra en educación media superior en el área de español; además de eso, estudió una maestría en administración educativa.

Desde sus inicios como profesora se desempeñó en escuelas de organización completa hasta que hace un año y dos meses tuvo un cambio de adscripción laboral a una zona escolar con escuelas de baja y alta marginación, y empezó su peregrinación laboral en escuelas multigrado. En este lapso de tiempo ya son tres las escuelas en las que ella ha ofrecido sus servicios docentes.

Jasalhé actualmente trabaja en la escuela primaria rural Ignacio Zaragoza. Es un centro educativo ubicado en una comunidad con un grado bajo de marginación, en la que viven 329 personas dedicadas, principalmente, a la producción de carbón. Otras características de la comunidad ya fueron descritas en la parte metodológica del presente informe.

En el momento de la observación, Jasalhé tenía tres meses como responsable docente de un grupo escolar con 22 alumnos en el que convergen niños de los grados superiores (cuarto, quinto y sexto). La escuela primaria es rural, de organización completa, no unitaria, multigrado. Tiene dos aulas en las que por las mañanas (8:00 a 12:00 horas) son atendidos los niños de cuarto, quinto y sexto grados, y por las tardes (13:30 a 17:30 horas), los niños de primero, segundo y tercero.

Jasalhé es una profesora que concibe a Enciclomedia como una herramienta que facilita la interactividad de las clases y las hace más interesantes y divertidas para los alumnos. “Es una herramienta muy importante que permite ampliar las clases de forma interactiva; esto, a su vez, las hace más interesantes y divertidas para los alumnos, que se muestran más atentos y motivados a la participación.”

Además de usar Enciclomedia como fuente de información para ampliar o complementar los contenidos de aprendizaje, Jasalhé también le da diversos usos didácticos; algunas veces, para reafirmar el aprendizaje de un contenido del programa escolar y otras para promover la construcción del conocimiento a través de procesos que le imprimen dinamismo al aprendizaje: la observación, la exploración y la investigación. ¿Para qué la usas? “Para ampliar los temas que se analizan y se discuten en clase, para reafirmar. Trato de darle un uso didáctico, es decir, que los alumnos no la vean como un juguete, es decir, le damos un sentido práctico que les permita observar, aprender, conocer, explorar, investigar”.

Una ventaja muy importante que Jasalhé atribuye a Enciclomedia es que a través de ella el niño realiza excursiones académicas y culturales con sentido. Favorece el aprendizaje policontextual en la misma medida en que le facilita los viajes virtuales para migrar de su localidad a otras, donde es posible reconocer la diversidad cultural, social y natural. Que la Enciclomedia favorezca el acopio de información diversa con origen diferente estimula la activación de procesos de pensamiento que hacen posible la organización y la clasificación de la misma, al mismo tiempo que los compara entre sí junto con el contexto en el que el alumno, en tanto individuo, deviene en persona. En una de las respuestas de Jasalhé en la entrevista hecha sobre el tema, es posible percibir la afirmación líneas arriba indicada.

¿Tiene alguna ventaja usar Enciclomedia? “Una de las ventajas que yo le veo es que en las comunidades pequeñas como ésta, donde la escuela es lo único que los alumnos tienen para aprender, compartir y convivir, el uso de Enciclomedia les permite tener contacto con la tecnología, ya que por medio de ésta viajan, juegan, aprenden, escuchan otros idiomas, tienen la posibilidad de ver otras culturas, costumbres, formas de vida; de conocer especies y animales diferentes de los de su comunidad.”

El aula de Jasalhé es pequeña; en ella se encuentran mesas trapezoidales, acomodadas en tres equipos con cuatro mesas cada uno; los equipos son heterogéneos. Se forman con niños de un grado escolar diferente. En el aula destaca un pizarrón electrónico, un proyector instalado en el techo y un escritorio con una computadora y bocinas. Por lo regular, cuando la profesora Jasalhé entra, se dirige primero a la computadora y la enciende y quita de encima el forro gris que cubre el pizarrón electrónico. El tiempo que tarda en encender el equipo es utilizado para conversar con los niños. Al encender el pizarrón electrónico y escucharse el sonido del programa Enciclomedia, los niños

guardan silencio:

Maestra (M): —Vamos a empezar con inglés; Ingrid, ¿me pasas los libros de inglés para hacer los equipos? —los niños platican un momento mientras la maestra prepara la pantalla con los temas de inglés.

M: —¿Todos estamos presentes?, ¿no faltó nadie? Cuarto año son dos equipos porque son más niños. Quinto año, un equipo y... Perdón, sexto año un equipo y quinto dos equipos, ¿sale y vale? Organicen sus equipos como ustedes gusten, aunque no hay suficientes libros.

Obs.: Los niños empiezan a hojear el libro de inglés que anteriormente la maestra les proporcionó. Por un momento la maestra asistió a los alumnos que están poniendo las cortinas, para ayudarlos. La maestra empieza a poner el tema en la pantalla.

M: —Nos quedamos en los miembros de la familia... ¿En los miembros de la familia? Busquen la actividad en el libro porque ahorita nos va a marcar, se supone que esta actividad; según yo, ya la revisamos, ¿ésta ya?

PC: *Let's check the homework!* —la maestra pasa las tareas en la computadora que ya realizaron los alumnos.

As: —No, ¡no! ¡Tampoco!

PC: —*Before we begin the lesson, let's review.*

PC: —*Let's learn the words for family.*

M: —Es el repaso. Aquí nos quedamos.

PC: —*Watch the animation! Listen and Repeat. Pick play to begin.*

M: —*Ok*, ¿qué nos quiere decir con *watch the animation!*? ¿Qué significa, entonces, *watch the animation!*? ¿Qué vamos a ver aquí? —la maestra señala la pantalla.

As: —Los miembros de la familia.

M: —Vamos a ver los miembros de la familia. Vamos a empezar con sexto; ayer empezamos con cuarto. Pongan mucha atención y acuérdense que hay que ayudar a la computadora y repetir después de ella para que se nos grabe algo. (Pasa un niño al pizarrón electrónico, los niños escuchan y repiten...)

Este fragmento es de una clase de inglés con Enciclomedia en el grupo multigrado de Jasalhé. Ha sido tomado del registro hecho en una clase videograbada. En él se percibe una secuencia consistente de actividades al explorar el programa, una integración de equipos por grado, escuchar instrucciones en inglés, cuestionar al alumno, escuchar, repetir, cuestionar, siguiendo el orden del programa de Enciclomedia, los alumnos se muestran motivados y hay orden para participar. Los recursos utilizados fueron el libro de inglés, el libro Enciclomedia y los interactivos.

Vale destacar aquí que Enciclomedia ha sido usada para promover la interactividad a través de la cual se puede construir y organizar el aprendizaje. Puede percibirse que los recursos no fueron utilizados solamente para apoyar las explicaciones del docente, sino para lograr aprendizajes significativos y construcción de conocimiento. Cuando Enciclomedia es utilizada así, funciona como una herramienta de amplificación cognitiva para reflexionar sobre lo que los niños ya saben (Jonassen y Reeves, 1996). En este caso los usos tradicionales de la tecnología se diversifican y los tradicionales son superados. En ese sentido no sólo se utiliza el poder de la tecnología para difundir ideas, sino que para reflexionar sobre las propias ideas para educar de forma reflexiva y crítica el pensamiento.

Con el uso escolar que Jasalhé da a estos recursos, la computadora y la Enciclomedia como *software* educativo son recreados como prótesis mental que al mismo tiempo que contribuyen a generar el ambiente de trabajo para potenciar los efectos de la interacción didáctica en la formación de la persona, también facilitan la realización de operaciones intelectuales que sin esos recursos el niño no podría aprender ni realizar de manera tan rápida y ágil.

Sin duda, Jasalhé es una profesora con mucho protagonismo pedagógico que sabe hacer de la Enciclomedia un instrumento dinamizador de los ambientes de aprendizaje. Da la voz a los niños y los impele permanentemente a la reflexión. Para mantenerlos mentalmente activos, va tejiendo una trama de preguntas que al mismo tiempo que le permiten explorar el conocimiento previo, también le ayudan a verificar el conocimiento que han construido.

En uno de los registros de clase, en el que Jasalhé dio tratamiento pedagógico al aprendizaje del tema áreas y perímetros, se encontró un total de 219 turnos de participación, de los cuales 140 fueron de ella y 79 de los niños escolares. Lo impresionante fue la cantidad y el tipo de preguntas que en ella se hicieron. Mientras que la maestra formuló preguntas en 76 de los turnos, los niños lo hicieron sólo en dos.

En su guión pedagógico, Jasalhé va denotando una secuencia de acciones con las que propicia un generoso clima para el aprendizaje; presenta el tema/problema, su trabajo pedagógico, ejecuta estrategias de control, realiza repasos y también evalúa el aprendizaje.

Para generar el ambiente de aprendizaje adecuado, la profesora sabe implicar a los niños en el trabajo pedagógico desde que inicia la jornada. Les pide que pasen al frente y vayan al pizarrón electrónico para que lo calibren y que, después de eso, accedan a Enciclomedia. Insiste en su uso para que los niños naveguen en ella, la exploren y traigan a pantalla las instrucciones y las actividades que habrán de realizar. El segmento siguiente, tomado del registro de una clase de matemáticas, es revelador de las ideas anteriores:

M: —Hay que calibrarlo [se refiere al pizarrón electrónico] primero para que funcione bien —un alumno pasa al frente a calibrar la pantalla; los demás se encuentran sentados en sus lugares. La maestra sentada en su lugar frente al escritorio y la computadora, busca la actividad que realizarán con la Enciclomedia.

M: —Muy bien, primero vamos a leer las instrucciones. Alán, ¿me ayudas a leer por favor? —el niño empieza a leer las instrucciones que aparecieron en la pantalla.

M: —*Ok*, hay que leer. Para seleccionar...

Ao: —Para seleccionar entre las cinco diferentes actividades, haz clic en alguna de las pestañas.

Los eventos anteriores son segmentos de una interacción pedagógicamente productiva. Para que el niño proceda como la maestra lo instruye, ésta lo acompaña y le otorga el andamiaje justo para que realice las acciones que la tarea planteada le demanda. Para ello, Jasalhé hace preguntas con diversas intenciones; también le da instrucciones, mismas que a veces repite, y las hace más explícitas; pero otras veces las modela. Cuando hace esto es porque reconoce la necesidad pedagógica de demostrar cómo hacerlo o cómo trabajar prácticamente con aquello que se le ha dicho al niño, que ciertamente lo comprende, pero que le ha resultado de difícil ejecución.

Una vez que la maestra recibe las señales del contexto que le dan certeza de que el mejor ambiente para el aprendizaje ya ha sido instalado, continúa con la presentación del tema/problema.

Para el efecto, Jasalhé:

1) Selecciona a un niño para que modele la actividad ante los demás, según lo va indicando la Enciclomedia:

M: —Muy bien, primero vamos a leer las instrucciones. Alán, ¿me ayudas a leer por favor? —el niño empieza a leer las instrucciones que aparecieron en la pantalla.

2) Toma la iniciativa en el acompañamiento, modela y continúa pidiendo ayuda a los niños para descargar en ellos la demostración práctica que la enseñanza tradicional atribuye sólo al profesor:

M: —*Ok*, hay que leer. Para seleccionar... —empieza a leer, suspende y luego cede el turno a un niño para que le dé continuidad.

Ao: —Para seleccionar entre las cinco diferentes actividades, haz clic en alguna de las pestañas —el niño da continuidad a la lectura del texto de Enciclomedia.

M: —*Ok*, aquí tenemos seis pestañas. Cinco de ellas son para trabajar el tema, calcular área, área dada, calcular perímetro, perímetro dado, factores. Mitzzy, ¿me ayudas?

3) Formula preguntas clave que va alternando con momentos de acompañamiento:

Ao: —Para consultar instrucciones específicas dentro de cada actividad presiona este botón.

M: —*Ok*, ¿cuál botón? —la maestra señala el botón que se encuentra en la parte baja de la pantalla—. Para revisar instrucciones específicas en cada una de las pestañas; como son diferentes actividades, cada una trae sus propias instrucciones. Antes de hacer cualquier actividad, primero hay que leer las instrucciones para ver qué procedimientos tenemos.

M: —¿Tenemos otra indicación aquí? —la maestra señala las indicaciones en la pantalla.

As: —No.

M: —Entonces cerramos —la maestra cierra la ventana de las instrucciones—. *Ok*, vamos a dar inicio —señala a un alumno que se encuentra en su asiento.

4) Continúa desplazando el modelado a los niños; enseguida los acompaña y, finalmente, con una pregunta clave, presenta el tema/problema:

M: —Ah, Kevin, ¿me ayudas por favor? Iniciar —el niño se levanta de su asiento para pasar al frente.

M: —Dale iniciar. Mmm... ¿Cuál es el tema entonces?

As: —Áreas y perímetros.

Los turnos anteriores son reveladores de una interacción didáctica implicante, portadora de un trabajo contagioso. No podía ser de otra manera; Jasalhé promueve la atención de sus alumnos mediante el modelado de actividades escolares que uno de ellos ejecuta frente a los demás y, al acompañarlo, va cuestionándolo según la necesidad o mientras le presta las habilidades al niño, que no lo puede hacer por cuenta propia.

Existe, ciertamente, una intervención pedagógica al tanteo soportada por la espontánea búsqueda del ajuste óptimo entre la marcha de la enseñanza y la del aprendizaje, según se trate para aprender o para consolidar aprendizajes escolares incipientes. No obstante, es importante advertir que no ocurre nada sin la intención del control pedagógico a cargo de Jasalhé. Dar la voz y promover la más amplia actividad entre tantos niños y de tan diversos grados escolares puede ser requerido.

La pregunta y la implicación de todos en el trabajo pedagógico son procesos que tienen diferente expresión a lo largo de la intervención educativa. La pregunta que controla y la implicación intencionada de todos son transversales en el proceso pedagógico:

M: —Bueno, ¿se fijaron lo que se va coloreando? El contorno, la pura orillita. Siguiendo actividad —el siguiente alumno en participar pasa y oprime la flecha de siguiente; aparece la siguiente figura y captura su perímetro.

M: —Ahora sí, todo el contorno, Kevin —la maestra le cambia la figura y el niño pasa al frente y empieza a contar el perímetro.

La interrogación que aparece en todo momento, como se puede ver en el registro anexo de la práctica de Jasalhé, puede no tener impacto, pero cuando lo tiene, puede ser mucho más efectivo, sobre todo cuando responde a las motivaciones de aprendizaje de quienes participan en el grupo escolar.

Nada estratégico y, por lo tanto, nada que esté orientado a metas puede haber sin la autorregulación del estudiante, por un lado; ni la autorregulación del profesor, por el otro. Eso quiere decir que ni el aprendizaje ni el trabajo pedagógico exitoso ocurren si las actividades intencionales de los actores desaparecen.

Con la mediación de Enciclomedia, Jasalhé hace su trabajo pedagógico con perfil mayéutico ante la pregunta:

a) Que pide:

M: —¿Me prestas el geo? —la maestra le pide a un niño que le preste el geo; él lo hace enseguida.

M: —Tenemos una cuadrícula como ésta —enseña a todos los alumnos el objeto que tomó—. Tenemos el... —la maestra le pide a otro alumno que le preste otro objeto—. ¿Me prestas el cuadro que tenías? El que recortaste.

Ao: —Está en la biblioteca.

M: —Tráemelo, yo creo que allá está Sergio —el niño sale del salón.

b) Que critica:

M: —Pero, ¿por qué me dicen sumar base por altura? ¿Por qué me dicen por altura? Si son dos bases y dos alturas.

M: —¿Y no sería lo mismo sumar lado más lado más lado? Sumar todos los lados. ¿De acuerdo? ¿A ver? —la maestra se dirige a la computadora para cambiar de figura y pasa el siguiente niño a participar al frente.

M: —A ver, ¿ahí sería sumar lado más lado más lado más lado? ¿Cuatro lados?

As: —No.

c) Que censura:

M: —¿Qué tuvimos que haber hecho antes? ¿Borramos? —el niño borra el número que estaba en la calculadora.

M: —Vuélvele a poner —el niño oprime otra vez en la pantalla el número ocho.

M: —Te faltan, ¿hasta ahí... cuántas te faltan? —la maestra le indica la figura en la pantalla—. Calcúlale —los compañeros tratan de ayudarlo.

Ao: —Ocho.

Ao: —Seis.

M: —A ver, ¿te faltan seis? Borra eso... —el niño se dirige a la pantalla y borra el ocho.

M: —¿Cuántos son ocho más seis?

Ao: —Catorce —el niño tecla el número catorce en la pantalla.

d) Que indica:

M: —Ahora sí, *ok*. ¿Quién va? José Luis: ¡tu turno! Vamos a ponerle a José Luis uno un poquito más complicado, porque hay que quitarle a la ventana y a la puerta. Piénsese; quiero ver el espacio que abarca la base de la casa. ¿De acuerdo? Calcúlale. Cuando estés listo te arrimas y le pones un número — el niño observa la imagen de la pantalla tratando de encontrar el resultado de la medida de la base.

e) Que requiere confirmación:

M: —Muy bien, el que sigue —pasa otro niño al frente a contar el perímetro de otra figura.

M: —Ahí está, muy fácil. ¿Todos sus lados son iguales ahí?

As: —No —un alumno que está sentado le dice las respuestas.

M: —A ver, déjame a él solo.

Ao: —Diez y diez: veinte.

M: —¿Más los de arriba?

Ao: —Veintidós —introduce la respuesta a la pantalla y se sienta.

Estas son algunas de las funciones que asume la pregunta en el trabajo pedagógico, con tal de que los niños de diferentes edades y grados escolares (cuarto, quinto y sexto) reciban la atención pedagógica, según lo demandan sus capacidades para lograr la apropiación significativa del conocimiento.

El carácter multifuncional que Jasalhé atribuye a la pregunta no se agota en el trabajo pedagógico sino que se extiende al momento confirmatorio del mismo, como lo es el repaso:

M: —La diferencia, el perímetro. ¿Qué dice la indicación?

As: —Calcula el perímetro de la figura.

M: —Calcula el perímetro de la figura —un alumno pasa al frente.

M: —Y, ¿qué dice la unidad? ¿Qué es la unidad? -los niños se quedan en silencio.

M: —Unidad de medida de longitud. A ver, ¿cuánto mide el perímetro? ¿Qué quedamos que era el perímetro?

Ao: —Todo lo de la orilla.

M: —Entonces, ¿cuántas unidades tiene la pura orillita? No lo de adentro. ¿Cuánto mide?

Ao: —Ocho.

Y, también, a la evaluación de los aprendizajes:

M: —Muy bien, *ok*. Entonces, la diferencia entre área y perímetro, ¿cuál es? La diferencia entre área y perímetro, ¿cuál es?

Aa: —Que el área es el medio de la figura y que el perímetro es lo de afuera de la figura.

M: —A ver, ¿el puro medio de la figura es el área? A ver, explícamelo bien.

Aa: —No, el relleno de la figura.

M: —El perímetro es el alrededor de las figuras, y dice Jorge que el área es todo el relleno, todo lo de adentro, ¿están de acuerdo?

As: —¡Sí!

M: —*Ok*, muy bien. Entonces, aquí vamos a concluir los ejercicios de áreas y perímetros. Necesito que no se me vayan porque es lo último, y necesito darles un recado para una reunión con sus mamás, mañana. Les voy a pedir que me esperen afuera.

Caso 2. Profesora Samao

Samao es licenciada en educación primaria, egresada de la Escuela Normal de Sinaloa; tiene 24 años de edad y tres de antigüedad docente. Inició su labor como profesora en escuelas multigrado. Durante ese lapso ha trabajado en cuatro planteles escolares; actualmente tiene tres meses en la escuela primaria General Antonio Rosales, ubicada en una comunidad rural clasificada con un nivel bajo de marginación, en la cual viven 720 habitantes, dedicados principalmente a la agricultura y la ganadería en pequeña escala.

La primaria General Antonio Rosales es una escuela rural de organización completa, no unitaria, multigrado. Tiene seis aulas, de las cuales sólo se utilizan tres; en una de ellas se atiende a niños de quinto y sexto grado en el turno matutino (de 8:00 a 12.00 horas); en otras dos, se atiende a los niños de primero y segundo y de tercer y cuarto grados, respectivamente, en el turno vespertino, con un horario de 13:30 a 17:30 horas. Aquí laboran tres docentes, Samao es una de ellas.

Samao se desempeña como profesora en el grupo escolar de quinto y sexto grado en el que convergen 23 niños durante el horario matutino. Su aula es pequeña, pero está equipada para que realice su trabajo pedagógico con el Programa Enciclomedia; para ella, por cierto, Enciclomedia es un recurso tecnológico disponible con mayores ventajas para los maestros de grupos multigrado, pues los ayuda a desarrollar cualquier tema e investigar en un lugar donde hay poco acceso a la información o es muy limitado, como ocurre en una comunidad rural. Para Samao este programa es como un recurso de varios puntos: “[Para que los niños] observen, investiguen, prosigan y aprendan y vayan todos trabajando en la página a un mismo ritmo” (E1M2:9):

Enciclomedia para mí es como la tecnología en el aula, cómo desarrollarla, cómo aprovecharla. A según lo mucho o lo poquito que lo he usado, de que me meto y tiene el bagaje de libros que, pues los tiene de quinto a sexto, me voy a quinto, me voy a sexto, vienen todas las materias y luego a la parte de abajo vienen unos iconos y sitio del maestro, y el nombre de los alumnos para sortear alguna participación o bien el sitio del maestro que es donde nos vienen algunas actividades de artísticas, de educación artística y de educación física. No nomás vienen contenidos de español, matemáticas, ciencias naturales; también en educación física, clases de educación física es principio, desarrollo y cierre de evaluación de la clase de educación física (E2M2).

En la conceptualización de Samao se percibe a Enciclomedia como una herramienta que pone a la mano recursos educativos que le facilitan su labor como maestra al hacer uso de las nuevas tecnologías en el aula, principalmente porque los libros de texto del alumno de ambos grados se encuentran enciclomediados.

En la entrevista, Samao comentó los usos que le da a Enciclomedia; uno de los principales consiste en utilizarla como recurso de apoyo docente, aunque regularmente también le sirve como guía de las actividades y le proporciona información para que los niños lean y aprendan:

Enciclomedia es como un recurso tecnológico, al que nosotros como maestros de sexto [grado] o multigrado tenemos acceso, y creo que más que recurso es como una ayuda para nosotros y en cualquier tema que podamos realizar, que podamos llevar a cabo, investigar que queremos tratar directo con medios.

Para Samao, la Enciclomedia reporta muchas ventajas al maestro; por ejemplo, una de las principales es que el programa cuenta con una gran cantidad de información de los temas de las

asignaturas de ciencias, geografía e historia, lo que los niños pueden leer en el pizarrón electrónico; además, es un buen medio para guiar las actividades que se están desarrollando en sus clases:

Viene más información que los niños puedan leer y puedan captar, y que puedan resolver más directamente en su libreta, y aquí en el pizarrón casi siempre los plumones están en la pantalla muy descalibrada, y cuando los niños quieren escribir algo con el plumón digital se va para otro lado y cosas así; tengo que sacar copias y mostrarles a los niños en sus copias y que estén los niños en la pantalla; a veces sí, como [que se] dificulta un poquito la atención, no es imposible pero a veces se me dificulta; a mí, en lo particular, me gusta más con las ciencias. Sí lo uso así, en matemáticas, como apoyo, pero es un poquito más vago (E1M2).

Siguiendo a Samao, durante un día de clases se observó que al entrar al aula lo primero que hace es encender la computadora, después selecciona una imagen o un texto y lo deja visible en el pizarrón electrónico; los niños, sentados en butacas y separados por grados, no muestran interés por lo que se proyecta; al parecer no les llama la atención y continúan con otras actividades.

La maestra inicia su clase revisando ejercicios en las libretas de los niños. La tarea consiste en operaciones para resolver el área de diversos triángulos. Uno a uno pasan a su escritorio a revisión, mientras la imagen proyectada continúa estática en el pizarrón electrónico, esperando el momento en que la maestra decida utilizarla.

Los niños acaban de entrar de recreo, se encuentran sentados en butacas acomodadas en forma de círculo; la maestra está en su escritorio, sentada revisando libretas; al lado izquierdo está el equipo de cómputo, una impresora y, atrás de ella, dos archiveros; a su derecha, en la esquina, se encuentra una mesa con cajas y en otra una computadora cubierta con un forro; frente a ella está la puerta de entrada, a un lado el pizarrón electrónico encendido, mostrando una página del libro de matemáticas de quinto grado, triángulos de colores (imagen fija). Las paredes están cubiertas con trabajos hechos por los niños en cartulina y en hojas blancas, que corresponden a imágenes copiadas de sus libros de texto, así como a informaciones contenidas en ellos. Frente al pizarrón electrónico está un pintarrón blanco, en el cual están tres triángulos trazados con plumón con sus respectivas medidas y su altura. En la parte inferior aparece una "A." y una "P.". En una esquina hay una televisión; sólo hay ventanas al lado de la puerta y no tienen cortinas. Tiene dos aires acondicionados y abanicos en las paredes (RO1M1).

El tema que se va a trabajar este día es el área de los triángulos. La actividad inicial consistía en la resolución de áreas de triángulos en el cuaderno, revisar y regresar al niño a su lugar para corregir los errores que haya encontrado, actividad que requirió 17 de los 60 minutos del tiempo que se videograbó la clase, hasta que la maestra determinó que el tiempo destinado para ello terminaba para continuar con otra actividad. La exploración de conocimientos previos y el planteamiento del problema consistieron en lo siguiente:

1) Revisión de libretas en forma individual desde su escritorio para explicar qué es área y su fórmula para que el niño corrija:

M: —A ver, Martín, yo no le entiendo a este enredadero, no sé cuál es el perímetro de cuál, ni el área de cuál.

Ao. —Ahí está...

M: —No, no, no, va para atrás... hágame lo limpio y bien otra vez.

2) Presentación del tema o la actividad por realizar:

M: —Muy bien, la actividad que pasamos ahora fue el área de los triángulos; el área de los triángulos siempre va a ser la misma. Ahorita que se vinieron a revisar, me estoy encontrando con que no están siguiendo la misma fórmula para sacar el área: lo de adentro —indica—, los cuadritos del triángulo —precisa.

3) Formulación de preguntas que cambia, a pesar de no tener respuestas:

M: —Sergio, ¿cuál dijimos que era la fórmula? ¿Cómo le podemos hacer? Por ejemplo, el primero...

O: El niño al que se le está cuestionando mira a sus compañeros y repite algunas de las cosas que escucha. Sólo dos de los alumnos responden correctamente los cuestionamientos de la maestra, los demás, permanecen en silencio.

Al terminar de revisar los ejercicios y regresar libretas, Samao se levanta de su escritorio para colocarse frente a los niños, e inicia, repitiendo constantemente la fórmula: “área, igual a base por altura entre dos”, ya que, para ella, enseñar es poner el ejemplo para que los niños lo hagan; y, efectivamente, los niños realizan una serie de operaciones, tal como se los indicó su maestra, aunque se miran confundidos. Después de una serie de ejercicios en el pizarrón, Samao se acerca al equipo de cómputo encendido. En el pizarrón electrónico se aprecia la imagen fija de una página del libro de matemáticas de quinto grado (véase la figura 1); ella la imprime y entrega una hoja a cada uno de los niños, y les dice: “Vamos a pasar a Enciclomedia”.

En uno de los registros de observación que corresponde con una de las clases videograbadas de Samao sobre el tema áreas y perímetros de los triángulos, se encontró un total de 219 turnos de participación, de los cuales 108 fueron de Samao y 111 de los niños; aunque debe advertirse que la mayoría de las participaciones de éstos fueron sobre temas ajenos a la clase: problemas de conducta de los niños, discusiones, permisos para salir del aula o afirmaciones y negaciones -según el caso- sobre lo que mencionaba Samao. Es notable el tiempo destinado al control del grupo y a la organización de equipos para la siguiente clase —de 96 turnos en total de las participaciones, 49 pertenecen a Samao-. Se observó también que de los 219 turnos de participación, 123 corresponden al tema de la clase y 62 a Samao, de manera que sorprende aquí la escasez de cuestionamientos a los niños.

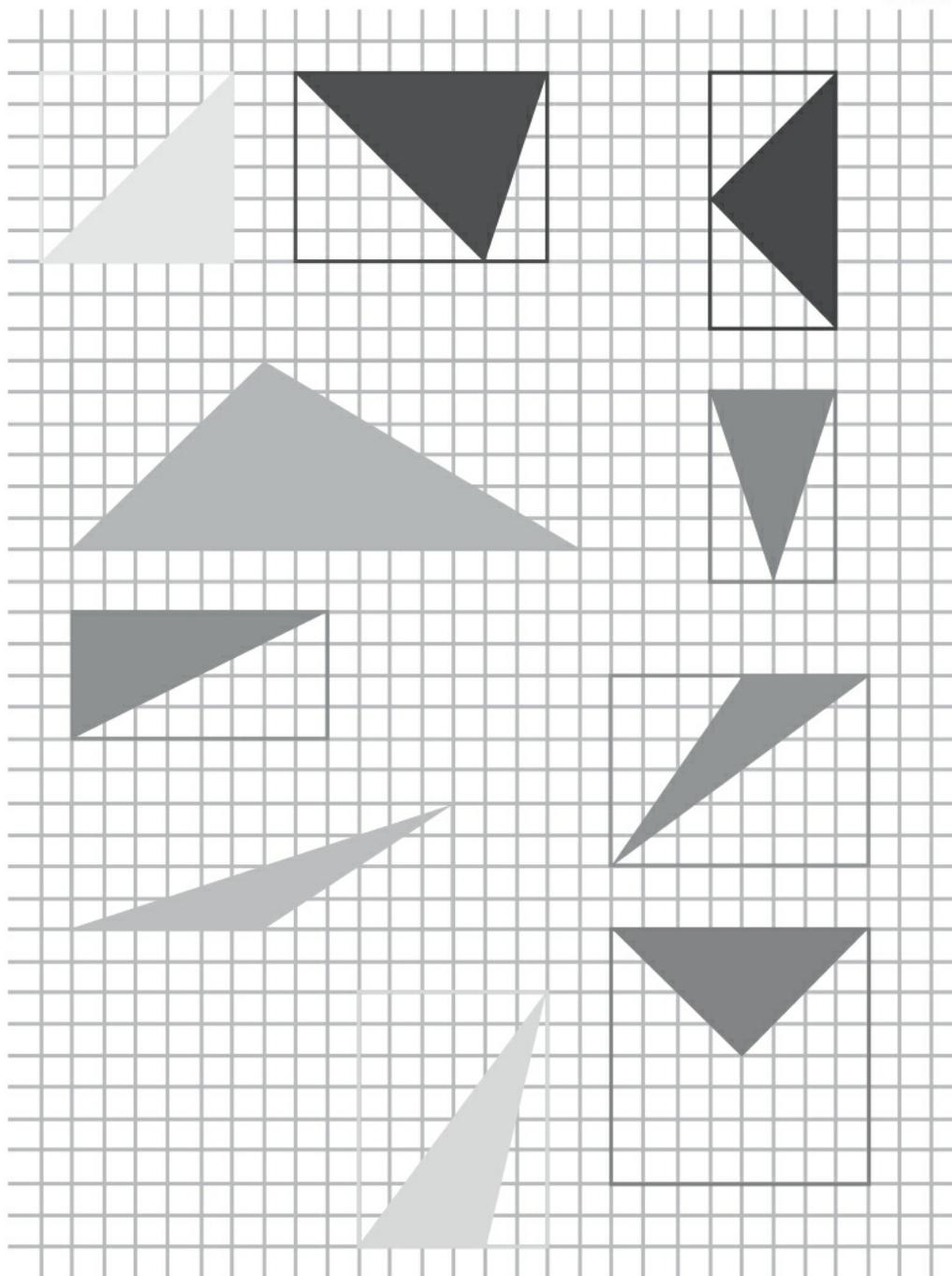


Figura 1. Correspondiente con la proyección del pizarrón de Enciclomedia de una clase de matemáticas.

Se pudo apreciar que en cuatro ocasiones Samao repetía a los niños la fórmula para obtener el área del triángulo usando, en tres de ellas, el Programa Enciclomedia con la misma imagen fija, proyectada en el pizarrón electrónico:

M: —[...] pero no es de más (refiriéndose a la operación): es de por; acuérdense, el área es base ¡por altura!, y eso que te dé lo divides ¡entre dos! Y la altura es ésta -le dice a algunos niños que están con ella en el escritorio revisando sus trabajos-. Centímetros por centímetros son... -los niños no dicen nada- ¡centímetros cuadrados, base por altura igual!... (RO1M2).

Algo que debe destacarse en este registro es que de las 62 participaciones de la profesora, sólo 16 fueron preguntas formuladas con distintas intenciones:

a) Para explorar:

M: —Ahorita que me vinieron a revisar, me estoy encontrando que no están siguiendo la misma fórmula para sacar el área, lo de adentro, los cuadritos del triángulo. Sergio, ¿cuál dijimos que era la fórmula? ¿Cómo le podemos hacer?

M: —¿Cuál es la fórmula?

M: —Sí, sí, pero dime, ¿cómo le harías tú?

M: —¿Y qué más?

M: —Sí, pero, ¿qué?

b) Para justificar:

M: —Sí, 20 por 15. ¿Por qué, Nohemí? Sí, está bien. Tienes toda la razón, ¿por qué?

A: —Porque usted dijo: “base por altura”.

c) Para confirmar:

M: —¿Ya?

M: —A ver, aparte no se escuchó para acá atrás. Pero todos los de aquí de atrás ya sabemos cómo se hace, ¿verdad?

M: —¿Listo?

d) Para dirigir:

M: —¿Están mal acomodados los números? A ver, ¿es la multiplicación o son los números?

M: —¿La explicas? —la niña dice que no con la cabeza-.

M: —¿Él la hizo y tú la explicas?

e) Para reflexionar:

M: —Muy bien. Y se suma todo y son... 300. ¿Te diste cuenta, Nohemí, qué pasó?

Ao: —Sí, me equivoqué con las unidades.

M: —Ándale, no dejaste libre el lugar de las unidades. Muy bien, ¡qué bueno que te diste cuenta! Y luego, ¿qué sigue de eso Lorenzo?

As: —La de casita, la de división, la de por [multiplicar].

M: —¿Cuál?

Ao: —La de división.

Las 62 participaciones de Samao fueron, en su mayoría, instrucciones:

M: —Adriana, ven, revísame todas —regresa la libreta a una niña que se levanta por ella.

A: —No sé, si me salió bien.

M: —¡No, no, no, va para atrás! Hágamelo limpio y bien, otra vez —se dirige a todos desde su escritorio—. A ver, vamos a hacer la actividad, la actividad...

M: —A ver, a ver. Uno nada más me va a explicar. Charlie, pásale ahí con Nohemí y explícale directamente qué fue lo que pasó —el niño pasa al frente.

Ao: —Porque dos por cinco, me da diez...

Ao: —Ahí está bien.

M: —A ver, cómo que dos... ¡ahhh!

Aa: —Yo explico, maestra, yo explico.

M: —A ver, ¡Charlie! Explícale tu razón completa.

La niña que ya estaba en la pizarra explica cómo es que sabe sacar el resultado; su operación es incorrecta porque no dejó espacio.

Enciclomedia como recurso pedagógico es usado para proyectar en el pizarrón electrónico la página del libro de matemáticas; se mantiene la imagen fija para que el grupo de alumnos la vea, luego la maestra la imprime y después, se las entrega al mismo tiempo que les va diciendo: “Vamos a resolver éste para pasar a Enciclomedia (RO1M2)”. En este caso, pasar a Enciclomedia significa ver la imagen proyectada con figuras de triángulos en diferentes posiciones, trazados en una cuadrícula e impresos en hojas para entregar una a cada niño:

M: —Ahora, en sus hojas vienen estas figuras, ¿sí? Vamos a escribir aquí, afuerita, de qué color debería ser la figura —la maestra indica a los niños el material, pues la impresión fue en blanco y negro—. Vamos a ponerle amarillo, rojo, azul. Escribanselo, ¡escribanselo!

Ao: —¿Los vamos a pintar?

M: —Sí, sí los van a pintar. Repito amarillo, rojo, azul. Véanlo bien.

Aa: —Maestra, ¿cuáles son los colores?

M: —A ver, se los voy a volver a repetir —la maestra empieza a señalar las figuras en la pantalla y a decir de qué color son—. Amarillo, rojo, azul, verde, café... Éste también es café; pónganle café a los dos, azul cielo, gris, lila y verde aguacate.

Ao: —Espérese, maestra, no lo quite —los niños siguen copiando los colores de la pantalla.

M: —¿Ya?

Con esta actividad Samao da término a la clase del día en que utiliza, preferentemente, los libros de texto enciclomediados porque le permiten trabajar con todos los niños en la misma página. Ella cree que eso representa una ventaja pedagógica porque los niños van al mismo ritmo:

Y de los recursos didácticos que tiene Enciclomedia ¿cuáles son los que más usa?:

EO: —Los libros de texto, pero más las actividades que vienen propuestas en los libros de texto; aunque ya no es lo que viene en los nuevos libros con reforma, pues de todas maneras algunas actividades sí nos sirven y, pues, voy a la actividad que estamos realizando con los nuevos libros. (E1 M2).

Al siguiente día inicia la clase utilizando las hojas que el día anterior había entregado a los niños; procede a encender el equipo de Enciclomedia y busca de nuevo la página del libro de los triángulos trazados en una cuadrícula. Trazo de triángulos en pizarrón (copia de los proyectados).

Maestra (Ma): —¿Ya? Equipo, ¿ya?, así le van a poner base y, ¿cuánto mide la base... y la altura? Y ¿cuánto mide la altura? —señala con su mano los triángulos trazados en el pintarrón-. En el pintarrón están trazados diez triángulos; arriba dice rojo, azul, café, verde, café, y abajo: b y h. Al parecer los nombres de los colores corresponden a los triángulos que están proyectados en el pizarrón electrónico; tienen trazadas diferentes alturas.

Ma: —Base, altura. Base, altura. Hay que hacerlo entre todos.

Ao: —Ya los hicimos.

Ma: —Pero yo no le miro la medida ahí.

Ao: —No, ya tenemos trazados la base y la altura.

Ma: —¡Ah!, ¿qué ya terminaron la base y la altura? Ok. ¿Y ustedes?

Ao: —Ya casi.

Ao: —Maestra, ¿así?

Ma: —¿Qué es eso? Yo les dije que le pusieran así, base, cuánto mide la base, y la altura. ¿Cuánto mide la altura?, hay que hacerlo... —la maestra les muestra el pintarrón; recorre a los equipos para ver si ya terminaron.

A: —Maestra, ¿vamos a ponerles la base? ¿La base cuál es?

A: —Ésta es la base —y le muestra en la hoja.

M: —Afuera para que se vea hay que hacerlo —señala los triángulos en la hoja; se escuchan varias voces llamando a la maestra.

A: —Maestra, ¿de los rectángulos y los cuadrados?

Ma: —[...] de los... triángulos. A esos le van a sacar la base y la altura, ¿sale?

O: Algunos niños utilizan regla y están midiendo los triángulos.

M: —Base... altura.

Durante el desarrollo de sus clases, el alumno aparece como receptor pasivo del conocimiento, lo que, de acuerdo con Luviano y Alonso (1997:15-24), reduce los procesos de enseñanza a una simple transmisión de información, similar a la que ocurre en la práctica docente tradicionalista, pero, a diferencia de ésta, en la práctica pedagógica observada se utiliza la tecnología, aunque lamentablemente asimilada a lo viejo; se trata de una enseñanza con más de lo mismo, a la que han dado alcance los recursos de la modernidad con la revolución pedagógica pendiente.

Los recursos tecnológicos de Enciclomedia son utilizados para proyectar la página del libro de matemáticas al grupo, manteniendo la imagen fija donde se anotarán las medidas de base y altura. Los mismos triángulos fueron trazados en el pintarrón. Sólo uno de los niños realizó un procedimiento diferente al repetido constantemente por Samao y contó los cuadritos de los triángulos, procedimiento que rompió con el “ritmo” homogéneo de enseñanza-aprendizaje establecido en el grupo multigrado, por lo cual Samao corrige para que siga la regla establecida:

Al principio de la indicación decía con la regla; otra indicación que va más adelante sí va con el cuadrito, con el centímetro cuadrado [...] La primera sí es con la regla; la segunda es con el cuadrito, con el centímetro cuadrado (RO2 M2). La altura tiene que pegar con el vértice y con la base para que pueda ser altura; si no, no es altura [...] La base no puede estar atravesada por la altura. La base es cualquier lado fuera del triángulo; esa es la base, ¿estamos? Pongan atención, que no se les vuelva a olvidar (RO2M2, 17).

Los niños, por su parte, realizan el ejercicio, pero se muestran confundidos. Samao presenta los contenidos curriculares de la misma manera tradicional, sólo que ahora emplea las tecnologías educativas.

El documento base de Enciclomedia (SEP, 2004:3) menciona que el aprovechamiento efectivo de las potencialidades de las nuevas tecnologías está en relación directa con la existencia de un proyecto pedagógico escolar que implique competencias específicas en los profesores.

Samao incorpora el uso de las tecnologías educativas en su clase de una forma similar a la que describe Jonassen y Reeves (1996):

Como transmisores de información y como tutores de estudiantes. Cuando se utilizan de esta manera, la información se almacena en la tecnología. Durante el proceso de instrucción, y a medida que interactúan con la tecnología, los estudiantes perciben los mensajes allí almacenados y tratan de entenderlos. Frecuentemente, la interacción se limita a presionar una tecla para continuar con la presentación de la información o para responder preguntas formuladas por el programa almacenado. La secuencia didáctica desarrollada en las clases de Samao es muy indicativa.

Deja ver que los perseverantes usos que ella hace de la tecnología reducen al sujeto a una máquina trivial y mecánica, al dejar de lado la inherente implicación activa en la construcción de conocimientos. Sus prácticas pedagógicas cotidianas tampoco revelan transformaciones significativas y radicales, sino que simplemente son subsumidas al paradigma de enseñanza tradicional, identificado, por cierto, con el modelo técnico en el cual el conocimiento es empirista-asociacionista. Se aprende cuando se logran cambios observables y medibles en la conducta, y cuando los sujetos son instruidos y el docente “conduce”.

En el caso de Samao, Enciclomedia es concebida como fuente informativa, lo que la reduce a un repositorio de contenidos o a un programa de intervención que tiene la ventaja de los libros de texto digitalizados, y en el que se considera que el niño aprende recibiendo la información que se le proyecta en el pizarrón electrónico, permitiendo, en palabras de Samao, que vayan todos trabajando en la misma página del libro proyectada en el pizarrón electrónico: al mismo ritmo; los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ven reducidos a poner en movimiento la información que debe aprenderse de los libros de texto repitiendo y mecanizando.

Los casos Jasalhé y Samao: una comparación

Jasalhé y Samao son licenciadas en educación primaria. La primera es egresada de la Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional de Tepic Nayarit mientras que la segunda de la Escuela Normal de Sinaloa. Ambas han desarrollado el servicio en la docencia durante seis y tres años, respectivamente. Pertenecen a la misma zona escolar, atienden escuelas primarias rurales multigrado con grupos de niños de los grados superiores en el turno matutino. Las comunidades a las que pertenecen dichas escuelas son consideradas con un índice bajo de marginación. Sus aulas son pequeñas y están equipadas para que realicen su trabajo pedagógico con el Programa Enciclomedia. Si bien es cierto que hay similitudes entre ellas y ambas cuentan con este recurso en su salón de clase, resulta relevante mencionar que, a pesar de esto, hay grandes diferencias en cuanto a las conceptualizaciones acerca del PE, las funciones que le atribuyen y sobre los usos que le dan.

Al explorar las conceptualizaciones que ambas profesoras han construido acerca de la Enciclomedia, es posible confirmar que sus teorías implícitas determinan el uso didáctico que le dan; esto se verifica al contrastar la teoría en uso con su práctica pedagógica. Mientras que Jasalhé concibe el Programa Enciclomedia como una herramienta que facilita la interactividad de las clases y las hace más divertidas e interesantes, para Samao es una herramienta que pone a la mano recursos educativos para facilitar su labor al hacer uso de la tecnología en el aula.

Se trata de concepciones con enfoques distintos dentro de la misma categoría subordinada, espontánea o personal, lo que revela una asimetría semántica con el concepto institucional: Enciclomedia es entendida como un programa educativo, implementado por la Secretaría de Educación Pública, que busca impulsar la producción, la distribución, el fomento y el uso eficaz de materiales educativos, audiovisuales e informáticos, de acuerdo con los contenidos y los enfoques de

educación primaria.

Ambas mencionan las ventajas que ofrece el Programa Enciclomedia. Para Jasalhé, el PE genera oportunidades al niño para que haga excursiones académicas y culturales orientadas a un fin; es decir, presenta ventajas estratégicas, con lo que se favorece, también, el aprendizaje policontextual en la misma medida en la que facilita los viajes virtuales para migrar de su localidad a otras donde se apoya el reconocimiento de la diversidad cultural, social y natural. Hace acopio de información diversa con origen diferente, estimula la activación de procesos de pensamiento que hacen posible la organización y la clasificación de la misma, al mismo tiempo que la compara entre sí y con la del contexto. Samao, en cambio, expresa que la mayor ventaja del PE es para los maestros de grupos multigrado, pues los ayuda a desarrollar cualquier tema y a investigar en un lugar donde hay poco acceso a la información o éste es muy limitado, como ocurre en una comunidad rural; además, les permite controlar que todos los niños trabajen al mismo ritmo. Mientras que Jasalhé atribuye una función pedagógica al programa, para Samao el PE cumple con una función técnica.

Otro de los aspectos analizados fueron los usos de la Enciclomedia. Jasalhé, además de utilizar Enciclomedia como fuente de información, también le da diversos usos didácticos: para ampliar o complementar los contenidos de aprendizaje, para reafirmar el aprendizaje de un contenido del programa escolar, para promover la construcción del conocimiento a través de procesos que le imprimen dinamismo al aprendizaje —como la observación, la exploración y la investigación— y, finalmente, para promover la interactividad a través de la que se construya y organice el aprendizaje. Para Samao, el uso de Enciclomedia es principalmente como fuente de información, recurso de apoyo docente, guía de las actividades, o recurso informativo para que los niños lean y aprendan.

En los dos casos citados se desarrolló una clase con el mismo tema (áreas y perímetros), el mismo programa y los mismos recursos, haciendo uso de la tecnología en el aula.

Jasalhé, al usar Enciclomedia, logra una interacción pedagógica productiva, más implicante, basada en el cuestionamiento constante del alumno. Al encender el equipo de cómputo, los niños guardan silencio a la espera de una actividad motivante, pues saben que uno de ellos iniciará con el modelaje de la actividad para los demás, siguiendo las indicaciones de Enciclomedia. Saben que recibirán el acompañamiento de Jasalhé, que estará atenta y constantemente formulará preguntas clave con la mediación del citado recurso.

En la intervención pedagógica de Samao ocurre algo distinto. Se refleja proclividad hacia una teoría de enseñanza no implicante del otro. Hay muchos signos que así lo revelan. Se activa Enciclomedia, y los niños no muestran interés y continúan distraídos. La secuencia didáctica desarrollada en las clases de Samao es muy indicativa; explica el tema, repite conceptos y fórmulas, revisa libretas, explica, pasa a los niños a realizar ejercicios al pizarrón, y finaliza con ejercicios mientras una imagen proyectada en el pizarrón electrónico permanece fija. No restituye el carácter activo al niño en la construcción de conocimientos ni tampoco implica transformaciones significativas y radicales en la práctica pedagógica cotidiana; su objetivo simplemente consiste en la reproducción de prácticas tradicionalistas de transmisión de la información, pero ahora con el uso de la tecnología.

Enciclomedia ofrece la incorporación de la tecnología educativa al aula como una oportunidad de producir cambios en las prácticas pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las dos profesoras muestran usos distintos de Enciclomedia al abordar el mismo tema: el objetivo era identificar y medir la base y la altura de algunos triángulos, aplicar la fórmula para calcular el área y reconocer que todo triángulo tiene tres alturas. Enciclomedia presenta el libro enciclomediado de matemáticas de quinto grado con este tema en la lección 13, bloque uno, así como cinco recursos para este tema: la animación “fórmula para calcular el área del triángulo”, con dibujos animados y sonidos que explica cómo se calcula el área del triángulo, su fórmula y por qué se divide entre dos; ejercicios complementarios, motivantes, para resolver en el pizarrón electrónico; matemáticas Geolab, que incluye preguntas, experimentación, razonamientos y conclusiones; matemáticas interactivas, a través de las cuales se aprende área y perímetro, y un glosario que incluye conceptos sencillos de área, triángulo, líneas, etc. De todos estos recursos Jasalhé utilizó el juego de matemáticas interactivas, mientras que Samao, sólo una imagen fija del libro de texto enciclomediado.

Discusión

Desde sus inicios, la implementación de Enciclomedia en las aulas de quinto y sexto grado en las escuelas primarias de México despertó grandes expectativas pedagógicas. Fue creada con el objetivo principal de contribuir a la mejora de la calidad de la educación e influir en el proceso educativo; se consideraba, además, que disminuiría el rezago tecnológico principalmente en las zonas rurales y suburbanas y que favorecería un adecuado acceso infantil a las nuevas tecnologías (SEP, 2004).

En 2008, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, como institución evaluadora del programa, encontró que la política aplicada se abocó más en el equipamiento y la cobertura tecnológica que en el impulso de estrategias pedagógicas, por lo que recomendó asignar especial atención a éstas.

Actualmente Enciclomedia ha desaparecido como programa institucional, pero sus equipos se mantienen en las aulas; fueron incorporados, primero, al programa de Habilidades Digitales para Todos (HDT) —también hoy desaparecido—, y después al Aula Telemática. Estos programas derivados de políticas educativas para la innovación tecnológica de los centros educativos han sido asimilados, a partir octubre de 2013, en el programa piloto Mi Compu.MX, que consistió en dotar de computadora portátil —con recursos de HDT y del PE— a alumnos de quinto y sexto grado de primaria en los estados de Colima, Sonora y Tabasco. En el ciclo escolar 2014-2015 se transformó en Proyecto de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), el cual dotó de tabletas a los alumnos de quinto grado de los estados de Sonora, Colima, Tabasco, Estado de México y Puebla, y se creó la Coordinación General @prende.mx. Actualmente se han distribuido tabletas en 16 entidades federativas más.

De acuerdo con los resultados descritos, es necesario hacer el siguiente recuento de reflexiones y

análisis:

1. Siguiendo a Sagástegui (2005), el PE no se puede concebir como una herramienta meramente tecnológica, pues desde el momento en que entra en el aula se relaciona con las ideas, con los saberes y las actividades propios de profesores y alumnos, para formar así parte del contexto sociocultural de éstos; cuando docente y alumno le dan significado a su utilización y la integran a su práctica la convierten en herramienta cultural. El PE no garantiza que las prácticas de enseñanza y aprendizaje sean mejores ni peores. Enciclomedia en sí, como herramienta asimilada mecánicamente al contexto educativo, no modifica la forma en que el alumno aprende ni transforma la práctica pedagógica del maestro, sino que son sus usos conscientes los que realmente le dan valor. Éstos se encuentran determinados por el pensamiento del profesor y por sus teorías implícitas. Lo que los profesores piensan o creen influye directamente en su práctica diaria, en el significado que le da al contenido, en su relación con los otros, en su forma de enseñar y en su predisposición a cualquier tipo de innovación (Jiménez, 2005:211-236). La teoría implícita conecta e integra en su funcionamiento tanto aspectos relacionados con el conocimiento y las creencias como la conexión de éstos con la acción. Resulta ser así un concepto que trata de explicar cómo se organiza el conocimiento para actuar en interacción con el contexto cultural de elaboración (Marrero, 2009:37). Las teorías implícitas en sí son síntesis de conocimientos y creencias no siempre conscientes que determinan la acción.
2. Tomando como referente el sistema de creencias de los profesores que participaron en la muestra, a través de los instrumentos utilizados —cuestionarios, entrevistas y registros de observación—, fue posible identificar tres tipos de conceptualizaciones que, como teorías implícitas, han construido los profesores del PE: *a)* institucionales, *b)* espontáneas o personales, y *c)* híbridas o complejas. La mayoría de los docentes (73.6% de la muestra) se ubica en la segunda categoría (espontáneas o personales) por considerar a Enciclomedia como una herramienta o recurso de apoyo que facilita su labor como enseñante. Sus contenidos no son representativos de los conceptos básicos identitarios del PE; en ese sentido, son consistentes con la hipótesis que se establece en el sentido de que existe asimetría semántica entre las teorías implícitas docentes de la Enciclomedia con base técnica y conceptual que sustentan el manual del PE. Esto es así porque los contenidos de las TIC de los profesores —espontáneas o personales— no recuperan término a término los conceptos básicos identitarios de Enciclomedia en los que es considerada una estrategia educativa basada en un sistema articulador de recursos que, a través de la digitalización de los libros de texto gratuitos publicados por la SEP, vincula a sus lecciones diversos materiales multimedia orientados a promover procesos formativos de mayor calidad. En ese sentido, el PE es una herramienta complementaria al modo acostumbrado de organizar la clase, con mayor cantidad y diversidad de información. En este caso, el programa es un facilitador para la enseñanza, más que una herramienta para el aprendizaje (Sagástegui, 2005:22).

3. El análisis y la comparación de las dos profesoras que formaron parte del estudio de casos múltiple revelan similitudes en varios aspectos: ambas habían recibido una formación inicial similar (licenciatura en educación primaria), las dos podrían ser consideradas profesoras principiantes en el servicio docente, atendían a un grupo escolar heterogéneo integrado por niños de diferentes grados escolares del mismo ciclo, estaban adscritas en sendas escuelas primarias rurales multigrado, inscritas en contextos con bajo grado de marginación, y ambas, por supuesto, contaban con sus aulas equipadas para realizar su trabajo pedagógico con el PE.

No obstante, como era de esperarse, los resultados muestran grandes diferencias no sólo en las conceptualizaciones de la Enciclomedia, sino también en sus diferentes modalidades de uso. Esas diferencias son consistentes, por supuesto, con: *a)* la noción del sujeto de la psicología cognitiva definida en los conceptos básicos que sustentan a la presente investigación. Esto es así porque el proceso de construcción de conocimiento del profesor, además de ser activo, también es histórico. Está claro que, de acuerdo con la determinación biológica de su equipo —naturalmente dado—, el sujeto por cuenta propia va a procesar las colecciones de información que recoge en el contexto, mismo que, como todo mundo sabe, es determinado por una incontrolable cantidad de factores.

1. También son consistentes con: *b)* la asimetría conceptual encontrada entre la determinación técnica del manual del PE y la diversidad de conceptualizaciones con las que los profesores lo construyen. Hay varias evidencias al respecto. La primera es que los profesores atribuyeron funciones diferentes al PE: una pedagógica y otra técnica. La mayoría de los docentes (57.8%) atribuyó a Enciclomedia una función técnica al hacer énfasis en el equipamiento tecnológico o en los recursos sin un proceso de práctica reflexiva. La segunda evidencia se observa en la heterogeneidad del repertorio de conceptualizaciones —técnicas, espontáneas o personales, complejas o híbridas— encontradas en el pensamiento de los profesores, lo que reivindica la actividad mental independiente del sujeto, por una parte, y por la otra, sin duda, la falta de programas de formación continua (capacitación) o escasa efectividad de los existentes (véase García, 2007; Lozano, 2007; Ramírez, 2009; Loredó, García y Alvarado, 2010) para homogeneizar un mismo modelo de representación de los profesores que oriente el uso del PE con menos dispersión y heterogeneidad conceptual. Lo ocurrido entre Samao y Jasalhé confirma la segunda de las evidencias. Ambas contaban con el PE, mismo ciclo escolar, mismo tema, equipamiento tecnológico similar, pero un guión pedagógico diferente. De acuerdo con Sagástegui (2005), Samao, sin saberlo, estaba asumiendo el modelo expositivo en el cual el maestro, sin abandonar su protagonismo, utiliza Enciclomedia como soporte de representación en la enseñanza. Samao había asimilado dicha tecnología a los usos de un rotafolio —para proyectar imágenes fijas—, mientras que la arquitectura de la interacción didáctica con sus alumnos dejaba ver escasos turnos de participación para inquirir a los niños. Jasalhé, en cambio, utilizaba Enciclomedia de forma dinámica e interrogaba a los niños muy creativamente para mantener su atención vigente y

ponerlos en cuestión intelectual durante el proceso de intervención. Jasalhé, sin saberlo, y también retomando a Sagástegui (2005), había inscrito su intervención pedagógica en el modelo referencial en el cual Enciclomedia es utilizada para provocar una interacción didáctica de mayor compromiso con el aprendizaje activo.

2. Se distinguieron dos tipos de usos didácticos del Programa Enciclomedia: *a)* como fuente de información y *b)* como herramienta para construcción del conocimiento escolar. El 84.2% de los docentes que participaron en la muestra se ubicaron en la primera categoría al considerar a Enciclomedia como fuente informativa, y al reducir el programa a un repositorio de contenidos y al alumno como receptor de conocimientos. Pocos coincidieron en que el uso de Enciclomedia promueve la interactividad y facilita el aprendizaje, por lo que tiene funciones de andamiaje pedagógico al ir proporcionando los apoyos que requiere el alumno, según su zona de desarrollo real y la demanda de conocimiento o habilitamiento intelectual que aparece como desarrollo próximo. Lo anterior es coincidente con los resultados obtenidos por Loredo, García y Alvarado (2010), cuando afirman que

la mayor parte de los profesores utiliza el PE como un repositorio de contenidos o como recurso didáctico adicional a los tradicionales -como los libros o el pizarrón-, y no como una herramienta pedagógica mediadora de los procesos de construcción de conocimiento (Rückriem, 2003). Se concluye que el uso limitado del PE está relacionado con deficiencias en la capacitación recibida, lo que repercute en el bajo nivel de apropiación del uso de las tecnologías mostrado por la mayoría de los profesores.

Conclusiones

1. Enciclomedia fue una innovación sin contexto escolar con la cultura preparada para recibirla; no obstante, tenerla de hecho en las escuelas representó una ventaja pedagógica. Los contenidos en sí mismos son bastante sugerentes para ser considerados como una herramienta didáctica. Sin embargo, no está de más advertir que son los usos dados por los maestros los que habrán de darle la vida y la funcionalidad pedagógicas para facilitar los aprendizajes de los niños.
2. Las prácticas de enseñanza mediadas por el programa guardan relación causal con la conceptualización que el profesor tiene sobre Enciclomedia, lo que determina —en parte— la mediación pedagógica. La interacción didáctica asociada a Enciclomedia no es la que se prevé en ella. En ese sentido, la intervención pedagógica ha sufrido una desviación ingobernable. Los usos del programa son diversos y esto es consistente con la asimetría conceptual que existe entre lo planteado por el PE y las teorías para la acción construidas por el educador.
3. Conocer los usos didácticos del PE en las escuelas primarias multigrado, así como las teorías implícitas en las que se sustentan, es crucial para el aprendizaje y el trabajo pedagógico. Haciendo un uso estratégico de las TIC, se favorece la toma de conciencia de los conceptos y las creencias de las que parte la intervención pedagógica, lo que redundará en el aprendizaje

significativo de los contenidos del programa escolar y, consecuentemente, en la mejora del logro educativo.

4. El PE fue un recurso pedagógico potente que se desaprovechó por razones múltiples. En realidad lo que pudo darle viabilidad en el contexto escolar fue la educación del pensamiento profesional de los educadores, pero a falta de ello las teorías implícitas, intuitivas e identificadas con la cultura pedagógica tradicional terminaron por asimilar todo lo nuevo que traía consigo el PE.
5. Actualmente el PE no existe institucionalmente, de la misma manera que se suspendió el programa sucesor: el de Habilidades Digitales para Todos. En 2013 se cambia al programa piloto Mi Compu.MX, a través del cual el gobierno federal dotó de una computadora portátil –con recursos de HDT y del PE– a alumnos de quinto y sexto grados de las primarias públicas de tres estados del país. A sólo dos años de su puesta en marcha presentó graves fallas técnicas y operativas (Martínez, 2014). En el ciclo escolar 2014-2015 fue relevado por el actual Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), entregando ahora tabletas a los niños de quinto grado de cinco entidades federativas en México y creando la Coordinación General @prende. mx. Actualmente, en el ciclo escolar 2015-2016, se distribuyeron tabletas en 16 entidades federativas más, no obstante el riesgo de llegar a tener el mismo destino del PE: desaparecer por creer en la mecánica ecuación que dotar de tecnología equivale a elevar la calidad educativa. A pesar que desde 2008 la FLACSO advirtió que en Enciclomedia se estaba descuidando el aspecto pedagógico por concentrarse en cobertura y equipamiento técnico, hoy, en el ciclo 2015-2016, se continúa con el mismo error: dotar de tecnología en contextos no preparados para ello y centrar el interés en cobertura y equipamiento. Ciertamente, de acuerdo con M. Sánchez (cit. por Cacho, 2016), las TIC constituyen uno de esos milagros de la tecnología moderna por el que habrá quienes piensen que su uso implique una mejora mecánica en el rendimiento académico de los estudiantes, pero conviene advertir que su introducción a los centros escolares no garantiza que se aprenda mejor porque lo más importante del desarrollo no es el equipamiento tecnología en sí mismo, sino el uso educativo que se les dé.
6. Los resultados de la investigación realizada en las aulas multigrado han traído consigo una lección muy importante a quienes tienen a su cargo el desarrollo profesional de los profesores en servicio y ha generado la suficiente evidencia empírica para afirmar que la incorporación de la tecnología educativa en la escuelas no garantiza por sí misma los aprendizajes significativos en los alumnos ni mejora las prácticas de enseñanza, sino que son precisamente las prácticas de enseñanza reflexiva y los usos estratégicos que el educador haga de la tecnología los determinantes de la innovación y de los cambios sustanciales necesarios para contribuir a mejorar los procesos educativos.
7. Al ser la educación un derecho humano, también lo ha de ser su calidad. Es inaplazable que las escuelas multigrado no sólo dispongan de la tecnología, sino que sus educadores también cuenten con la competencia profesional para asimilar de forma productiva el uso pedagógico

de las TIC. Así lo requiere el sistema educativo actual y la escuela primaria en particular. Ya no hay tiempo de espera: estamos ante un imperativo no sólo técnico, sino también moral.

Referencias

- Cacho, Y. (2016). *Panorama de las TIC en el aprendizaje* (Agencia Informativa Conacyt), en <http://www.conacytprensa.mx/index.php/tecnologia/tic/6194-panorama-de-las-tic-en-el-aprendizaje-nota>.
- Cavazos, Blanca (2010). La gestión administrativa para incorporar las TIC como recurso de calidad educativa en escuelas rurales multigrado. Disponible en <http://ece.edu.mx/ecedigital/files/ArticuloBlanquita.pdf>.
- Escobar, Amalia, y Juan Manuel Diego (2014). Mi Compu.Mx se colapsa. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/estados/2014/impreso/mi-compumx-se-colapsa-94753>. HTML.
- Flacso (2008). Informe del Programa Enciclomedia, México. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en http://www.cee.iteso.mx/BE/23/371.3340972%20FLACSO%202008.%20Informe_Final_Programa_Enciclomedia.pdf.
- García, Verónica (2008). Análisis del proceso y los resultados de la operación del Programa Enciclomedia en Tabasco. Disponible en <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/edudocdc/cat.aspx?cmn=download&ID=216&N=1>.
- García, María Teresa (2007). “El Programa Enciclomedia en el proceso de enseñanza aprendizaje”. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, Luis Felipe (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. Disponible en http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id445_las_teorias_implicitas.
- Googin, Goggin, Malcolm L., Ann O’M Bowman, James P. Lester y Laurence J. O’Toole Jr. (1990). Studying the Dynamics of Public Policy Implementation: A Third Generation Approach, en *Implementation and the Policy Process: Opening up the Black Box*, Dennis J. Palumbo y Donald J. Calista, (eds.) Nueva York: Greenwood Press, pp.181-197.
- Grupo Funcional de Desarrollo Social. Auditoría de Desempeño, 2012: 12-0-11100-07-0383. Disponible en http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012_0383_a.pdf.
- Heredia, Yolanda (2010). Incorporación de tecnología educativa en educación básica: dos escenarios escolares en México. Ponencia. Disponible en http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/ci_27.pdf.
- Jacobo, Héctor Manuel (2003). El desarrollo humano es mucho más que una línea recta. *Punto y... Seguido. Revista de Educación*, núm. 0.
- Jiménez, Ana (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso enseñanza—aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, núm. 18, pp. 211-236.
- Jonassen, David, y Thomas Reeves (1996). Learning with Technology: Using Computers as Cognitive tools, en David Jonassen (ed.), *Handbook of Research for Educational*

- Communications and Technology*, Nueva York: Macmillan, pp. 693-719.
- Kuhn, Thomas (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Loredo, Javier, Benilde García y Francisco Alvarado (2010). Identificación de necesidades de formación docente en el uso pedagógico de Enciclomedia. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815691003.pdf>.
- Lozano, Andrés (2007). La importancia de la capacitación docente en la incorporación del proyecto Enciclomedia. Tesina de licenciatura en pedagogía. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Luviano, Guadalupe, y Aurora Alonso (1997). Modelos educativos y esquemas comunicacionales. *Comunicación y Educación*. México: SEP/ ILCE/ UPN.
- Marrero, Javier (ed.) (2009). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, Nurit (2014). Fallas técnicas en programa Mi Compu.Mx: SEP. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/sep-admite-fallas-en-mi-compumx-es-normal-justifica-1010327.html>.
- Mesa, Sandra (2011). Mediación de aprendizaje multigrado con Enciclomedia en Jalisco: entre la escolarización y el cambio intuitivo. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa 7. Entornos Virtuales de Aprendizaje. Noviembre de 2011. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_07/1174.pdf.
- Morin, Edgar (2002). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Peña, Dora, Falconeri Lahera y Yolanda Proenza (2013). El aprendizaje de los escolares del multigrado con la tecnología educativa. *Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Cuba: Ciencias Holguín, XIX (3), pp. 1-13.
- Ramírez, Sámano (2009). Estudio sobre el uso del Programa Enciclomedia en escuelas públicas de educación básica. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivière, Angel (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M., A. Rodríguez y J. Marrero (1993). *Las teorías implícitas: una construcción al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sagástegui, Diana (coord.) (2005). Enciclomedia como herramienta cultural. Manual básico de apropiación social. Disponible en http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Enciclomedia_como_herramienta_cultural.pdf.
- SEP (2004). Programa Enciclomedia. Documento Base. México: SEP.
- (2005). Lineamientos de operación del Programa Enciclomedia: SEP.
- (2006). Propuesta educativa multigrado 2005. México: SEP.
- (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP.
- (2008). Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria. Etapa de prueba, México: SEP.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of Case study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Zamora, Erika, y Margarita Rodríguez (2006). Formación continua. Enciclomedia: propuesta para la gestión y formación continua en Enciclomedia. Tesina para la especialidad en gestión y asesoría para la formación continua. México: Universidad Pedagógica Nacional.

II.3. Matemáticas escolares y extraescolares. Una mirada de los pobladores rurales de la provincia de Buenos Aires hacia sus propios saberes

PATRICIA CADEMARTORI
CLAUDIA BROITMAN

Introducción

En el estudio al que haremos referencia en este capítulo¹ nos hemos planteado analizar la mirada de pobladores rurales² escolarizados sobre sus propios saberes matemáticos. En este caso no intentamos revelar cuáles son sus conocimientos, sino la perspectiva de los sujetos sobre ellos. Nos interesamos por conocer las “huellas” que ha dejado la matemática escolar en la vida de estas personas; por ejemplo: ¿qué imagen de sí mismos han construido en relación con este campo de saber? ¿Usan en su vida diaria la matemática aprendida en la escuela? ¿Es ésta la única matemática que usan? ¿Reconocen las matemáticas que usan como tales?

Si bien compartimos la idea de que las matemáticas escolares no tienen como único fin la reutilización en la vida social, familiar o laboral -y, por el contrario, reconocemos el carácter formativo del tránsito por las matemáticas escolares-, nos preguntamos cuál es el punto de vista actual de los adultos acerca de las prácticas matemáticas que han vivido en su escolaridad de niños o jóvenes. Indagamos, por ejemplo, si cuando ellos deben resolver problemas en su vida cotidiana, cálculos en transacciones comerciales, estimar cosechas o calcular distancias, recurren a estrategias aprendidas en la escuela; a conocimientos matemáticos que les transmitieron sus familiares o compañeros de trabajo realizando de manera conjunta tareas en el hogar, en el campo, o a reconstrucciones personales en las que ambos tipos de conocimientos han sido fuentes.

A partir de los objetivos mencionados algunas preguntas que han guiado nuestro estudio son las siguientes:

- ¿Qué conocimientos matemáticos utilizan los pobladores rurales en sus quehaceres cotidianos? ¿En qué actividades hacen uso de esos conocimientos? ¿Cuáles de estos

conocimientos son atribuidos por los sujetos a su paso por la escuela? ¿Qué origen reconocen o le atribuyen a las prácticas no ligadas al conocimiento escolar?

- ¿Realizan prácticas matemáticas sin tener conciencia de su contenido matemático? ¿Cuáles?
- ¿Qué imagen de sí mismos –en cuanto a sus matemáticas– poseen los sujetos? ¿Cómo se relaciona esta imagen con sus prácticas matemáticas cotidianas? ¿Y con la propia imagen escolar evocada?
- ¿Qué distintos sentidos tuvo o tiene para ellos la matemática escolar? ¿Qué ideas tienen respecto de la matemática como disciplina científica? ¿Y sobre las matemáticas que circulan en sus espacios de trabajo?

Marco teórico

En la investigación en curso, cuyos datos compartiremos en el presente trabajo, nos hemos apoyado en diversos marcos conceptuales.

Un marco teórico para estudiar las relaciones entre los sujetos y el saber matemático es la *relación con el saber*, de Bernard Charlot (1997). Este autor emplea el concepto “relación con el saber” para ampliar la mirada sobre los procesos particulares, sobre cómo cada sujeto construye su propia posición con respecto a un campo de saber. Otro concepto central es la idea de *sentido*; los objetos de saber tienen sentido para un individuo en la medida en que le permiten significar algo que le sucede y que tiene relaciones con otros aspectos de su vida, o con ideas que ha pensado, o problemas que se ha planteado. Y el sentido se puede transformar en la confrontación con nuevas situaciones o interacciones sociales, dado que las relaciones de saber no sólo son epistemológicas sino también relaciones sociales. Estas ideas implican que existe una relación subjetiva con cierto campo de conocimientos (Charlot, 1991, 1997, 2009) y que además esta relación se puede transformar.

Si bien en este caso focalizaremos la mirada en adultos que se han escolarizado de niños, reconocemos como antecedente un estudio anterior en el que hemos indagado la relación con el saber matemático de adultos que inician la escolaridad primaria. Compartimos uno de los puntos de partida de dicho estudio:

En esta investigación las matemáticas de nuestros sujetos serán miradas como objetos de aprendizaje, como recursos disponibles, como potenciales objetos de estudio y, simultáneamente, como relaciones de deseo, como parte de sus historias de vida, como objetos que cargan con sentidos personales o familiares, como viejas deudas del pasado o proyectos abiertos de futuro (Broitman, 2012: 36).

Otra de las disciplinas de referencia es la didáctica de la matemática francesa cuyos principales exponentes comparten la perspectiva de que las matemáticas son un producto cultural y social que ha sido construido a través del trabajo humano al enfrentarse a diferentes clases de problemas y en permanente transformación (Artigue, 1986; Charlot, 1991; Brousseau, 1986). Asimismo, Chevallard

(1991) y Chevallard, Bosch y Gascón (1997) explicitan su perspectiva epistemológica con la que se oponen a la idea de una matemática supuestamente unificada y señalan que existen diferentes tipos de prácticas sociales con matemáticas según las instituciones donde viven. Para mirar las matemáticas de los pobladores rurales, compartimos con estos autores la perspectiva sobre las matemáticas como productos sociales a partir de los problemas con los que los hombres se van enfrentando.

Una perspectiva de referencia es también la etnomatemática (D'Ambrósio, 1997; Jóia, 1997; De Agüero, 2003) que reconoce que, además de las matemáticas académicas –consideradas como un sistema cultural permeado por relaciones de poder y como una manifestación simbólica de un grupo social–, existen otras, las de distintas minorías o diferentes pueblos. Compartimos con la etnomatemática la preocupación por conocer, describir y estudiar las matemáticas de diferentes grupos sociales, y desde esta perspectiva miraremos algunos aspectos de las matemáticas en un medio rural.

A partir de las concepciones mencionadas acerca de que no existe una única matemática, sino que, por el contrario, hay una amplia pluralidad de matemáticas (entre las cuales podemos identificar las disciplinares o las escolares considerando las instituciones en las que circulan o se producen), nos permitimos agregar al largo listado de las muchas matemáticas a aquellas que aquí llamaremos “heredadas” y que refieren a los conocimientos matemáticos no sistematizados de los que los sujetos disponen a partir de lo que les transmitieron las personas de su entorno familiar y laboral con la intención de resolver problemas de estos entornos.

En una indagación preliminar a esta investigación un maestro rural jubilado de una zona rural de la provincia de Buenos Aires (Dolores), explicó que “el campo está vacío, despoblado”, refiriéndose al fenómeno actual de progresiva disminución de la población en nuestro país de las zonas rurales.³ De las matemáticas de quienes aún permanecen en este campo “despoblado” y de su relación con ellas, trata este trabajo.

Metodología

El carácter de la investigación, que pone énfasis en la propia perspectiva de los sujetos sobre sí mismos, nos hace optar por un abordaje desde una perspectiva metodológica cualitativa a través de un estudio de casos. Hacemos nuestras las palabras de Taylor y Bogdan (cit. en Pievi y Bravin, 2009: 23) al referirse a una perspectiva fenomenológica: “lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo” y “el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas”.

Debido a que el problema de esta investigación ha sido poco estudiado, entonces resulta apropiado desarrollar un estudio exploratorio que permita avanzar en el conocimiento acerca de los usos y los sentidos que dan a las matemáticas los pobladores rurales adultos escolarizados.

Como estrategia metodológica hemos empleado entrevistas semiestructuradas. El guión de las mismas abarcaba, entre otras cuestiones:

- aspectos generales de su vida en el campo y de sus experiencias escolares;
- su mirada sobre las matemáticas escolares, sobre sí mismos como alumnos de matemática, sobre sus matemáticas actuales de uso cotidiano y laboral;
- evocación de actividades realizadas durante parte del día y vinculadas a sus labores habituales en el campo que incluyeran prácticas matemáticas.

Las cinco personas entrevistadas fueron seleccionadas teniendo en cuenta criterios de variedad interna: género, edad, ocupación y nivel de escolaridad propio y de sus familiares. Como producto de dicha diversidad entrevistamos a mujeres y a hombres; con y sin educación primaria finalizada; con y sin educación secundaria completa; con y sin hijos cursando estudios primarios secundarios o terciarios.

Analicemos el origen de estos criterios. Consideramos importante la variedad en la edad por la mayor o menor cercanía con su propia escolaridad teniendo en cuenta que uno de los intereses reside en atrapar las “huellas” que ha dejado la matemática escolar en sus vidas. También aportó a esta cuestión el criterio de selección de variados niveles de escolaridad. Como el género está asociado frecuentemente con la realización de distintas tareas domésticas y laborales, entrevistar a hombres y a mujeres nos permitió estudiar qué conocimientos matemáticos perciben los sujetos que utilizan y en qué distintas actividades. También pudimos indagar acerca de cuáles de estos conocimientos son atribuidos por los sujetos a su paso por la escuela y cuáles de estos conocimientos tienen un origen extraescolar; siempre según su propia perspectiva. Entrevistar a personas cuyos hijos han alcanzado distinto grado de escolaridad nos permitió analizar la valoración de su propia educación a partir de la posibilidad de ayudarlos o no en las tareas escolares, por ejemplo. Además, pudimos rastrear si los individuos entrevistados adjudican expectativas de transformación al tránsito de sus hijos por la escuela.

En síntesis, hemos entrevistado a tres personas mayores de 60 años, a una persona de entre 20 y 40, y a otra de entre 40 y 60 años. Dos de estos individuos no habían cumplimentado sus estudios primarios, dos de ellos sí, y el restante había finalizado estudios secundarios. De las dos personas que habían finalizado la escuela primaria, una había comenzado a cursar estudios secundarios. Tres de los sujetos son hombres y dos son mujeres. Los hombres se han ocupado o se ocupan mayormente de tareas vinculadas al campo (por ejemplo, cuidado del ganado), y las mujeres han atendido y atienden las labores del hogar, se ocupan del cuidado de los hijos y de tareas comerciales.

En esta publicación presentaremos algunos datos del caso de Alfonsina, seleccionada a partir del contacto institucional con una escuela rural. Su testimonio fue recogido a partir de dos entrevistas con un total de tres horas de duración.

Desarrollo: Alfonsina, el campo, la escuela y sus matemáticas

En este apartado presentaremos los primeros resultados del caso de Alfonsina. Construimos dimensiones de análisis con base en las cuestiones centrales mencionadas anteriormente alrededor de

las cuales giraron las entrevistas: aspectos generales de su vida en el campo y de sus experiencias escolares, y su mirada sobre las matemáticas escolares, sobre sí misma como alumna de matemática, y sobre sus matemáticas actuales de uso cotidiano y laboral.

Con respecto a los aspectos generales analizamos:

- Su percepción sobre la actual vida en el campo.
- La comparación entre el trabajo en el campo antes y ahora.
- Su infancia en el campo.
- Sus recuerdos sobre estudiar en la escuela.
- Las tareas escolares para el hogar.
- La presencia de la ruralidad en su vida escolar.
- Las características de su escolaridad en aulas multigrado.

Avanzando en los aspectos más vinculados a las matemáticas de Alfonsina nuestro estudio profundiza en lo siguiente:

- La percepción que tiene acerca de sí misma como estudiante de matemática.
- Qué matemática recuerda que le enseñaban en la escuela.
- La presencia de la matemática escolar en su vida cotidiana.
- La presencia de la matemática en su vida laboral.

Alfonsina tiene 41 años y vive actualmente en el campo junto con su esposo e hijos. Nació y vivió en el campo hasta los 23 años y luego se mudó a la ciudad de Dolores, en la cual vivió 10 años. Mientras vivió en la ciudad, trabajó mayormente como empleada en una panadería y como empleada doméstica por un espacio de tiempo breve. En la panadería llegó a ocupar un lugar de responsabilidad debido a la enfermedad del dueño.

Sus padres eran caseros⁴ de la escuela en la que tanto ella como sus hermanos estudiaron. Alfonsina completó sus estudios primarios hasta séptimo grado⁵ e intentó continuar -ya de adulta y cuando vivía en Dolores- estudios secundarios; pero sólo los pudo cursar unos pocos meses. Alfonsina nos explica que no pudo continuar estudiando por el hecho de encontrarse sola con un hijo y tener que trabajar para sostenerlo y sostenerse económicamente.

Tanto su madre como su padre (que ya falleció) fueron pobladores rurales durante la infancia de Alfonsina. Hoy su madre vive en Dolores. Ninguno de sus progenitores completó los estudios primarios. Su madre cursó hasta segundo grado, y su padre, hasta cuarto.

Alfonsina tiene tres hijos, uno de ellos de 22 años con estudios secundarios completos, otro de ocho años que cursa sus estudios primarios en una escuela pública de la ciudad de Dolores, y una niña de 18 meses.

Su ocupación actual es ama de casa y su esposo es puestero.⁶

La vida en el campo actual, según la visión de Alfonsina

Alfonsina dice que el campo es para ella un espacio de desarrollo personal acotado y limitado a las tareas del hogar: “Soy ama de casa, sí, soy ama de casa. Estoy en el campo, así que no puedo más que atender a mis niños y mi casa”.

También piensa que la vida en el campo es muy sacrificada para aquellas personas que deben ocuparse de las tareas más rudas. Esto hace que, en su opinión, los pobladores rurales ya no deseen vivir en el campo. Además, han surgido problemas de inseguridad que han motivado que los trabajadores deban dedicar a hacer guardias⁷ algunos de sus días libres:

La gente prácticamente no quiere estar en el campo, no quiere vivir en el campo, no. Mi marido es uno de éstos, mi marido dice: “Cuando tenga mi casa (en la ciudad) yo no quiero estar más en el campo”; está acobardado. Imagínate que él trabaja desde los trece años, que empezó a trabajar en el campo y a cumplir horario como un adulto. Así que está cansado ya de las tareas del campo, porque aparte tiene ponele, dos fin de semana y un fin de semana que éste, el que viene, que hacen la guardia, que antes no se hacía guardia porque antes no había tanta inseguridad. Ahora sí o sí tienen que hacer guardia para que el campo no quede solo [...] Así que sí, es todo un tema, la gente no quiere estar en el campo, no quiere vivir en el campo y trabajar en el campo, porque es sacrificado, es muy sacrificado, realmente. Yo te digo, en mi casa estoy recontra cómoda, en mi casa, pero él es el que se sacrifica trabajando.

Notemos también que Alfonsina manifiesta una diferencia marcada entre las condiciones de vida asociadas a cada género en los pobladores rurales: la vida del ama de casa es confortable en contraposición con la dureza de la vida de aquel que debe ocuparse de las tareas rurales específicas.

Alfonsina nos cuenta que la tecnología (televisión e internet) ha producido cambios en la vida en el campo, que ella advierte en las posibilidades de acceso a la misma por parte de los niños. Este acceso a la tecnología hace que, en su opinión, los mismos estén más incorporados a la vida en la ciudad:

Ahora cambió un montón, sí, sí, yo lo veo con mi nene; mi nene mira televisión, tiene computadora.

Ahora el campo es diferente, ahora en el campo tenés, qué sé yo, tenés luz eléctrica, tenés televisión, tenés internet, y los chicos están mucho más incluidos a la ciudad.

Alfonsina y las diferencias que encuentra entre las condiciones actuales del trabajo en el campo y las que existían anteriormente

De acuerdo con la visión de Alfonsina, la tecnología, además de permitir el acceso a la cultura urbana, ha transformado también el trabajo en el campo. Lo ha aliviado por un lado, ya que actividades que antes hacían los trabajadores, con ayuda de animales inclusive, ahora se hacen con maquinarias. Pero para ella la tecnología ha traído aspectos negativos también, como la extensión de la jornada laboral, por ejemplo, por la luz eléctrica:

Cambió, aliviando el trabajo a los empleados...

Yo en mi casa tengo luz eléctrica, en la parte de los galpones donde se hacen los cereales, todas esas cosas. Luz eléctrica y máquinas para todo, antes se hacía, se decía la troja⁸ y se ponía el maíz y todo. Ahora hay silos y en esos silos tienen las máquinas que van secando y van guardando. Por ejemplo, para sembrar la tierra están los tractores con cada máquina correspondiente, la que rompe la tierra, la que muele la tierra [...] hay una que muele y va sembrando, hay otra de riego, otra de fumigación, que antes se hacía con un caballo y con un arado e iban cuatro, cinco caballos y un hombre atrás arando, ¿viste? En eso ha cambiado muchísimo.

Y ellos siguen trabajando, porque tiene en la luz eléctrica; entonces antes, que no había luz eléctrica, se terminaba el sol y se iba cada uno a su casa, a descansar. Ahora con la luz eléctrica no, siguen trabajando, tienen muchas más comodidades pero también más sacrificio, sí, realmente.

La infancia de Alfonsina en el campo

Alfonsina transmite la idea de una infancia muy feliz, rodeada por sus cinco hermanos. Considera que tanto ella como sus hermanos tienen la imagen de una infancia alegre:

Lo lindo que jugábamos... Porque nosotros éramos seis hermanos, imagínate qué era jugar todo el tiempo [...] Los juegos eran hermosos. Andar arriba de las plantas, inventar cosas, todo el tiempo; nosotros agarrábamos cosas y nos íbamos y volvíamos a la noche. Siempre que nos juntamos con mis hermanos nos ponemos a recordar las cosas, lo lindo que la pasábamos todos juntos. La verdad que fue una infancia linda.

Sin embargo, esta imagen de felicidad convive con la de una infancia limitada en sus experiencias:

En realidad un chico de campo no tiene mucho para contar más que el trabajo del padre y lo que uno juega en el campo; después, ¿qué otra cosa tiene uno para contar? [...] Así que entonces era nuestra vida, los cuentos de nuestra vida era lo que hacían los papás en el campo, lo que se trabajaba y los juegos que teníamos.

La experiencia de Alfonsina como estudiante en la escuela

A Alfonsina le complacía estudiar, disfrutaba hacerlo. Recuerda que con seis años leía de corrido y su maestra estaba orgullosa de ella:

Me encantaba estudiar. Cuando iba a la escuela me gustaba estudiar, realmente. Yo me acuerdo que era el orgullo de tu mamá.⁹ Venían las inspectoras¹⁰ y ella me sentaba en el escritorio a que leyera con seis años que tenía, porque leía muy bien. Con seis años leía de corrido muy, muy bien. Y me gustaba mucho estudiar.

Las líneas anteriores permiten atrapar la importancia que tiene para Alfonsina la escuela y lo que allí se enseñaba y se aprendía. Retomaremos esta cuestión al analizar su valoración de las matemáticas escolares sobre sus propias producciones matemáticas de origen no escolar.

Las tareas de la escuela para el hogar (los “deberes”)

Alfonsina relata que como los alumnos, sobre todos los de género masculino, ayudaban a sus padres en las actividades del campo luego del horario escolar, no era frecuente que las docentes les dieran tareas para realizar en la casa:

A: -En esa época no se les daba a los chicos, porque los chicos ayudaban a sus padres en el campo. Entonces no se les daba tarea a los chicos para la casa. Porque por lo general... el varón principalmente, se iba de la escuela a ayudarlo al padre a trabajar en el campo.

E: -¿Pero a vos nunca te dieron deberes o tarea?

A: -Me daban, porque por ahí no llegaba a terminar o algo de eso y entonces sí nos daban... pero no era como ahora.

E: -¿Y los hacías sola o te ayudaba alguien?

A: -No, en general los hacía sola. A las tareas las hacía sola.

En el extracto de la siguiente entrevista podemos apreciar cómo Alfonsina excusa a su madre de no haberla ayudado en sus tareas escolares. En principio, atribuye esta ausencia al hecho de que las labores de su madre no le dejaban tiempo para hacerlo. Luego agrega que igualmente no hubiera podido hacerlo, argumentando que los padres con bajo nivel de escolaridad no son capaces de ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Surge también la figura de una hermana mayor que sí cooperaba con ella en esta tarea:

Por lo general hacía todos los deberes sola. Si tenía alguna dificultad acudía a mis hermanos mayores. Mamá no, porque estaba recontra ocupada. Aparte que no podía ayudarnos. Imagínate en el nivel de ella que tenía pobre segundo grado y ahí nomás... no, no, no podía ayudar. Pero sí mi hermana mayor siempre nos ayudó. Siempre. Y por lo general no, lo hacía sola.

Vemos también una cierta escisión entre las matemáticas escolares y extraescolares según la mirada de Alfonsina de su propia infancia. Alfonsina no se pregunta si quizás los conocimientos matemáticos de su madre podrían haber sido suficientes para ayudarla. Según estudios anteriores (Broitman, 2012), adultos no escolarizados ni alfabetizados de nuestro país disponen de conocimientos matemáticos, por ejemplo, en cuestiones ligadas a la lectura, la escritura, el orden de los números, o bien cálculos mentales, o identificación de qué operaciones permiten resolver un problema, que quizás podrían haber sido suficientes para ayudar a sus hijos en las tareas escolares de los primeros grados, pero posiblemente el formato escolar de las tareas no habilitaba una ayuda extraescolarizada. Alfonsina narra que en la época de su niñez no era habitual que los pobladores rurales hubieran completado los estudios primarios. Siguiendo con la idea de que las personas con bajo nivel de escolaridad no pueden ayudar en las tareas escolares a sus hijos, cuenta que esta situación —no tener la posibilidad de que sus padres la ayudaran a ella y a sus hermanos a hacer las tareas— era compartida con sus compañeros de escuela:

Estábamos iguales entre nosotros, que los padres no nos podían ayudar porque no tenían un primario terminado. La mayoría de la gente de campo, principalmente, no de la ciudad, la gente de campo como mis padres, la mayoría no tenía terminado el colegio completo.

Alfonsina también relata que entre los hermanos se ayudaban en las tareas escolares. Cuenta que fueron sus hermanos quienes le enseñaron a leer y a escribir y también a contar hasta 10 antes de comenzar la escuela primaria. Esto parece estar en consonancia con lo que transmite anteriormente acerca de la ausencia de los padres en las tareas de la escuela de ella y sus hermanos:

E: -¿Y los hermanos se ayudaban entre ustedes?

A: -Sí.

E: -Y vos ayudabas a tus hermanos...

A: -¿A mis hermanos más chicos? Sí, sí. Son dos.

E: -Y cuando vos estabas... vos tenías hermanos más grandes...

A: -Tres más grandes y dos más chicos.

E: -¿Vos veías a tus hermanos más grandes hacer deberes antes de empezar la escuela? ¿Y participabas de alguna manera de esa actividad? ¿Y pudiste aprender algo de matemática, digamos, de ese modo?

A: -¿Que ellos me enseñaran?

E: -Sí, o sea, cuando ellos hacían los deberes y vos veías que ellos hacían los deberes, y participabas de alguna manera en ese hacer los deberes de tus hermanos...

A: -Sí, sí, sí. Es más, yo aprendí... antes de empezar primer grado, aprendí a leer y a escribir por mis hermanos. Que ellos, mis hermanos, me enseñaban.

E: -Tus hermanos, cuando hacían los deberes, te enseñaban...

A: -Sí, sí. Siempre, siempre.

E: -¿Y los números, y a contar, y eso?

A: -Sí, sí, sí. A contar también. Yo creo que sabía hasta el 10, una cosa así, cuando empecé primer grado, sí.

Resaltamos nuevamente cómo para Alfonsina es natural que si los padres no habían completado sus estudios primarios no pudieran enseñarle a ella. Pero justamente el ejemplo que menciona de contar hasta 10 es un tipo de conocimiento del que seguramente sus padres sí disponían. Esta concepción de Alfonsina creemos que obedece a una ruptura entre los conocimientos escolares y los extraescolares compartida por la comunidad educativa de nuestro país y que no se debe exclusivamente a la cultura familiar sino a la escolar en un sentido más amplio.

El campo en la escuela de Alfonsina

Alfonsina narra que en la escuela había momentos o espacios en los que se hacía presente el contexto de la ruralidad a partir de sus propios relatos y los de sus compañeros:

Yo me acuerdo que nosotros contábamos muchas cosas de nuestra vida, pero más que nada, eso lo contábamos en, ponele en lengua.¹¹ La parte de lengua, no, que teníamos que hacer un cuento, ponele. No me acuerdo en ese tiempo, ponele cómo se llamaba, me parece que era un cuento. Contábamos de nuestras cosas, de lo que vivíamos, viste, pero más que nada, eso en matemática, no, sí en lengua. Sí, contábamos de nuestra vida, de lo que vivía cada uno.

El multigrado desde la perspectiva de Alfonsina

Alfonsina describe el multigrado. Menciona a sus maestras por su nombre de pila, lo cual puede interpretarse como muestra del vínculo cercano que entabló con ellas. Pensamos que este vínculo puede haberse visto incrementado por el hecho de que ella era la hija de los caseros de la escuela. También recuerda en qué grados se desempeñó cada una de sus maestras como docente.

Si bien Alfonsina considera que sus recuerdos son difusos, cuenta el modo en que las docentes estructuraban las clases. Es preciso aclarar al lector que la escuela a la que asistía Alfonsina era una escuela plurigrado, es decir, que había alumnos de diferentes grados a cargo de un maestro, trabajando al mismo tiempo y compartiendo el espacio. Las tareas eran diferenciadas para los

distintos grados, aunque en ocasiones podían ser compartidas por alumnos de los distintos cursos:

E: -¿Y te acordás de cómo era estudiar con compañeros de distintos grados... que estaban todos en el mismo salón? ¿Cómo era estudiar con chicos de distintas edades? ¿A todos les daban lo mismo? ¿Cómo hacían las maestras?

A: -No, no. cada uno tenía su... cada uno tenía su tarea. Era... yo no me acuerdo, porque, ya te digo, yo estaría en mi mundo, de chica. Pero sé que se organizaba porque la maestra, ponele, le daba una tarea en el pizarrón, que copiara... Había dos pizarrones igualmente en el salón de más grandes, de cuarto para arriba. Le ponía las tareas en el pizarrón, ponele, a cuarto y quinto. Y con sexto y séptimo no sé cómo harían. Porque éramos cuatro salones juntos; cuatro salones en uno. Y después eran los inferiores, primero, segundo y tercero en otro. Y se copiaba. Viste, copiaban la tarea y después borraban. Había uno que pasaba siempre y borraba, y la maestra volvía a copiar la tarea para los otros dos grados.

E: -¿Y trabajaban juntos los del mismo grado o compartían tareas con los de los otros?

A: -Sí. A veces sí. A veces ponele, cuarto y quinto hacían una misma tarea todos en grupo. O a veces no, a veces por separado.

E: -¿Y se ayudaban entre ustedes, los más grandes a los más chicos?

A: -Sí, sí, siempre. Siempre se trabajaba...

Vemos en su descripción sobre la organización de la clase una cuestión que aparece en varios estudios: los alumnos en el aula multigrado están en el mismo espacio físico pero no necesariamente esta cuestión implica interacciones cognitivas a propósito de los contenidos matemáticos, dado que cada alumno está haciendo la tarea correspondiente a su grado (Terigi, 2008; Escobar, en prensa). En este sentido, resaltamos que es relativamente reciente la preocupación de instalar un trabajo matemático colaborativo entre alumnos de diferentes grados, edades y niveles de conocimiento (Broitman, Escobar y Sancha, en prensa; Broitman *et al.*, en prensa; Escobar y Broitman, en este mismo libro).

Cuando se le pregunta acerca de la enseñanza de la matemática en el contexto del multigrado, el relato de Alfonsina remite a una enseñanza que hoy podríamos considerar tradicional o clásica de la matemática: las explicaciones de sus maestras en el pizarrón eran seguidas de ejercicios que los alumnos debían resolver. En ocasiones, alguno de los alumnos resolvía los ejercicios en el pizarrón. Además de las explicaciones de sus maestras, utilizaban como material didáctico manuales que Alfonsina recuerda eran extensos, en comparación con su visión acerca de los libros de texto actuales:

E: -Y matemática, ¿cómo les enseñaban en ese contexto de estar todos juntos?

A: -Siempre en el pizarrón. Siempre las explicaciones eran en el pizarrón y después nosotros teníamos que trabajar en el cuaderno. Y si no pasábamos al frente, alguno pasaba al frente y hacía la tarea en el pizarrón para que entendieran los demás.

E: -¿Y recordás si trabajaban con manuales, con libros de texto?

A: -Sí, teníamos manuales grandes, me acuerdo. Manuales gordos, no como vienen ahora, viste, que los chicos tienen el manual chiquito así por separado. Éstos eran manuales gordos, así eran (mostrando el grosor).

Imagen de Alfonsina acerca de sí misma como estudiante de matemática

Alfonsina comparte cierta percepción acerca de su propia dificultad para aprender matemática, principalmente en los últimos grados, y recuerda la estrategia de una de sus maestras para mejorar su desempeño. De su relato se desprende una fuerte identificación de la matemática con los números,

como si toda la matemática escolar hubiera sido estrictamente numérica (en detrimento de otros contenidos):

Matemática me costaba. Más que nada en los últimos grados, me costaba. Yo me acuerdo, mirá, que Alina tenía en la primera hora matemática, y me explicaba algo que nunca entendí. Me explicaba y yo era como que me bloqueaba, y entonces me dejaba. Me daba otra cosa y en la última hora, ponele, me volvía a agarrar matemática. Matemática me costó siempre, siempre (...) Los números me costaron siempre mucho. Mucho, mucho.

Como mencionamos anteriormente, Alfonsina destaca la estrategia desplegada por una de sus docentes para que pudiera mejorar su desempeño en matemática. A pesar de esto, transmite la idea de entablar una relación con la matemática en la cual la responsabilidad del docente desaparece, recayendo en su propia persona. La imagen del docente parece esfumarse, quedando como únicos actores ella y la matemática.

Era como que se embarullaba la cabeza, una cosa así, y no la comprendía. Y no la comprendía, eh, no. Y después me dejaba... Por eso, me pasaba a hacer otra tarea, y después me empezaba a explicar de nuevo y por ahí sí enganchara, entendía. Pero cuando no la comprendía, mejor que no me insistiera en ese momento porque no la comprendía. Un problema mío, obviamente, no de la matemática.

Destacamos a propósito de estas evocaciones de Alfonsina dos cuestiones. Por un lado, recordemos que Alfonsina tenía una muy buena imagen de sí misma como alumna hasta tal grado que considera que su maestra estaba orgullosa de ella. Aparentemente la mirada sobre su escolaridad no estaba centrada en las matemáticas. Aparece acá una ruptura entre su imagen de alumna en general y de su imagen de alumna en matemáticas, cuestión que pone en evidencia algunas situaciones muy identificadas respecto del elitista éxito de las matemáticas escolares y la mirada, como mencionamos ya, de su exclusiva responsabilidad en esta cuestión.

Por otra parte, elaboramos también algunas conjeturas. Alfonsina recuerda que su mamá solamente hizo los primeros grados de la escolaridad. Y ella recuerda tener dificultades con las matemáticas de los grados más avanzados. Quizás Alfonsina fue más ayudada de lo que recuerda por su mamá o por la circulación de las matemáticas cotidianas en el ámbito familiar, y las matemáticas de los grados superiores se distanciaban de las matemáticas extraescolares aún más. Por otro lado, quizás Alfonsina, como analiza Charlot (1997) no quisiera o no se animara a superar las matemáticas de su mamá por sentirlas como una traición a la tradición familiar. No tenemos datos que nos permitan confirmar ninguna de las conjeturas pero las ponemos en circulación para relativizar, una vez más, las responsabilidades individuales en esta mirada autocrítica sobre sí misma como alumna de matemática de los grados superiores.

La matemática en la escuela de Alfonsina

Del relato de Alfonsina acerca de su matemática escolar nos centraremos para este trabajo, por cuestiones de espacio, en lo relativo a los problemas escolares.

Los problemas han ocupado tradicionalmente un lugar importante en la enseñanza de la matemática, aunque con diferentes perspectivas en cuanto a la concepción de lo que significa un “buen problema” y el lugar que debe ocupar en una clase de matemática. Cuando se indaga a Alfonsina acerca de los problemas en sus clases de matemática el primer recuerdo que surge es el del modo en que debía quedar plasmada su resolución en el cuaderno. El relato de Alfonsina da indicios de una fuerte estructuración en su abordaje en el aula, al menos en los primeros años:

A: -Los problemas de solución, se ponían en el cuaderno (...) Vos escribías el problema, después ponías solución; en un costado se ponía el planteo y la solución. Esos problemas me gustaban. Y tenías que hacer el planteo de la cuenta de un lado, y después la cuenta del otro. Así era... pero ya más o menos eso se hacía en cuarto grado, más o menos.

E: -¿Y siempre los hacían así, como me los contaste? ¿Desde los primeros grados hasta los últimos era así, planteo, solución...?

A: -No, no. Eso creo que fue hasta cuarto o quinto grado el problema con el planteo y la operación. Después yo no me acuerdo de haber hecho de ese tipo de problemas, digamos. No, con planteo y operación, no, ya no.

E: -O sea, ¿no había problemas o no los resolvían de ese modo?

A: -Sí, problemas había, pero no los resolvíamos de esa forma, no.

Al evocar el modo en que trabajaba los problemas cuando asistía a la escuela, Alfonsina realiza una comparación con el modo en que los trabaja actualmente su hijo. En su opinión, hoy día se les enseña a los alumnos a resolverlos de manera más sencilla. Ese modo más sencillo parece atribuírselo a la menor estructuración exigida por los docentes en su resolución:

E: -Y vos me contaste de los problemas, que los tenías que anotar en el cuaderno, que escribían el problema, después ponían solución, al costado se ponía el planteo...

A: -Y la operación, sí.

E: -Y que tenías que hacer el planteo de la cuenta de un lado y después la cuenta en el otro. ¿Te acordás algo más de los problemas? ¿Qué más me podés contar de los problemas?

A: -No, no, no me acuerdo, no. Te daban el problema y vos ponías “planteo”, y después ponías... ¿cómo te dije que era? Ya me olvidé.

E: -Planteo, solución.

A: -Planteo y operación era. Algo así, sí. Y bueno, ahora con mi nene lo está haciendo también. No así con solución, planteo, operación. Es más simple. Pero ésta sería una cosa así, que de un lado ponen el planteo del problema y del otro lado hacen la solución. Pero no, no lo hacíamos así. Lo resolvíamos así: planteábamos lo que nos daba el problema y del otro lado hacíamos la cuenta.

E: -¿Por qué me decís que tu hijo lo hace más simple ahora?

A: -Porque no ponía la solución, planteo, operación. Ellos lo hacen directamente ahora. Ponen el planteo ponele, de un lado, y del otro...

E: -¿El planteo qué es...?

A: -¡Lo que te plantea el problema! Ponele, no sé, “Marquitos vendió quince cajas de... de remedios. Quince cajas de remedio. Y, no sé, Cristina vendió diez cajas de remedio. ¿Cuántos remedios vendieron entre Cristina y Marquitos?”

Alfonsina distingue dos instancias en la estrategia de resolución de problemas en los años inferiores de su propia escolaridad: una primera de estudio conjunto con sus compañeros, en la cual discernían qué operación permitía resolverlo, y una segunda, ya individual, en la que cada uno realizaba la operación. Surge también la asociación estrecha entre resolver un problema y determinar qué operación permite arribar a la solución:

E: -¿Y los problemas que hacías en la escuela, los hacías en grupo con otros compañeros o cada uno trabajaba solo en su cuaderno? ¿Te acordás cómo trabajaban los problemas?

A: -Eso depende; cuando íbamos a los grados inferiores, por ahí juntos, entre... siempre fuimos dos o tres, más de dos o tres en cada grado no éramos, eh. El planteo por ahí lo hacíamos entre los dos o tres y llegábamos a comprender qué cuenta teníamos qué hacer y después iba cada uno a su cuaderno y lo hacía...

Remarcando la imagen de una enseñanza tradicional de la matemática, vemos que la responsabilidad del alumno estaba ligada a desarrollar correctamente el cálculo, pero la determinación de qué operaciones realizar no formaba parte del trabajo del alumno dado que se dirimía colectivamente. Además, Alfonsina cuenta que quienes determinaban si la resolución de un problema era correcta o no, eran las maestras:

E: -De los problemas. ¿Y cómo sabías si la solución estaba bien o mal? ¿Te daban un problema, el planteo...?

A: -Eso lo corregía la maestra. Si estaba mal nos mandaba de nuevo a hacerlo.

Alfonsina recuerda que los problemas surgieron en la enseñanza de la matemática desde los primeros años de la escuela, al inicio de manera más simple. Nuevamente asocia la idea de problema a la de cuentas, atribuyendo la simpleza de los problemas de los primeros años al hecho de que incluyeran dos o tres objetos y hasta el número 10:

E: -¿Y te acordás cuándo aparecieron los problemas en la escuela? ¿Desde los primeros grados estaban?

A: -Sí, sí. Desde los primeros grados, sí. Ponele, segundo o tercero. En segundo era algo mucho más simple. Pero de dos o tres cosas, porque, ponele, hasta el número diez era, una cosa así. Pero después ya en tercero, sí...

Nuestra entrevistada dice que el campo tenía presencia en los problemas de matemática como un medio de incluir elementos familiares para los niños del ámbito rural:

E: -Y vos me contaste la otra vez que en los problemas aparecían cosas que tenían que ver con el campo. ¿Por qué crees que en los problemas que les daban en la escuela aparecían cosas que tenían que ver con el campo?

A: -Supongo que sería por el ámbito en el que vivíamos, ¿no?, que vivíamos en el campo, entonces sí nos daban cosas todas que, digamos, los chicos del campo conocíamos. Supongo que sería por eso.

Alfonsina afirma que la decisión de la estrategia de resolución de los problemas era la indicada por la maestra, agregando que los padres no podían ayudar a sus hijos por su bajo nivel de escolaridad, tal como lo hemos indicado anteriormente:

E: -¿Y para resolver esos problemas que tenían que ver con el campo, ustedes los resolvían del modo que les decía la maestra o había chicos que los resolvían de otra manera?

A: -No, yo creo que lo hacíamos todo de la forma que lo explicaba la maestra. Porque por lo general en esa época en que yo era chica, la mayoría de los padres -míos, de mis compañeros-, la mayoría no tenía séptimo grado.

Alfonsina no identifica como posible el hecho de que a partir de la experiencia de trabajo en el campo se puedan concebir estrategias de resolución de problemas escolares. Rescata, sin embargo,

la habilidad para el conteo que da el trabajo en el campo:

E: -Entonces, aparecían cosas que tenían que ver con el campo; vos te acordás si había chicos que podían resolver esos problemas a partir de su experiencia en el campo. Les daban cosas del campo, y los chicos ayudaban por ahí a sus padres a las tareas del campo; ¿podían volcar esa experiencia?

A: -¿Del campo a la escuela? No sé, no. No, no creo. Del campo a la escuela... agilidad para contar, qué sé yo. Supongo. Para contar, capaz que ya antes de ingresar a la escuela -que aparte antes se ingresaba medio grande a la escuela-, capaz que ya sabían contar porque les habían enseñado en la casa para contar animales, por ejemplo, que siempre se estaba haciendo recuento de animales. Supongo que en eso ayudaría, viste.

Ésta es la única ocasión, el conteo, en que Alfonsina considera que quizás se aprendía fuera de la escuela; sin embargo, antes mencionó el conteo como uno de los contenidos que le enseñó uno de sus hermanos.

Matemáticas rurales extraescolares y escolares para Alfonsina

Cuando se rastrea acerca de si en su vida cotidiana Alfonsina resuelve problemas similares a los que resolvía en la escuela, lo primero que surge es la ayuda a su hijo en edad escolar, nuevamente cerrando el círculo de que lo que se aprende en la escuela sirve para la escuela, y de que nada de lo que se aprende fuera de la escuela sirve para la escuela. Luego, parece vincular la idea de resolver problemas en la vida cotidiana con la posibilidad de hacerlo mentalmente. Piensa que utiliza conocimientos matemáticos cuando debe repartir cosas o, por ejemplo, en la cocina. Cuenta que antes adaptaba las recetas, cuando debía cocinar en mayor o menor cantidad, mentalmente; pero que ahora, por un problema de salud, debe ir anotando las cantidades:

E: -¿Y pensás que en la vida cotidiana resolvés problemas parecidos a los que resolvías en la escuela?

A: -Sí, puede ser. Bueno, ahora ayudándole al nene he entrado de vuelta con el tema de solución y eso. Pero... no sé, si me pasa no me doy cuenta. Que tenga que usar, decís vos...

E: -No, resolver problemas.

A: -Ah, resolver problemas.

E: -Si en la vida cotidiana resolvés problemas parecidos... quizá no si los resolvés del mismo modo, pero si resolvés problemas parecidos en su planteo a los que resolvías en la escuela. En ese caso, ¿cómo los resolvés?

A: -No me doy cuenta, decirte cómo los... cómo los soluciono. La verdad que no... no me doy cuenta explicarte cómo.

Más adelante, Alfonsina nos explica cómo ayuda a su hijo con los problemas escolares y cómo ella misma resuelve problemas no escolares:

Sí, sobre un papel digamos. Pero mentalmente... sí, me pasa. En este momento no se me ocurre qué puede ser. Pero me pasa que a veces tengo que repartir, ponele, cosas. Por ejemplo, en la cocina vos tenés muchas veces, si no tenés una receta escrita y leyéndola, tenés que... o por ahí querés hacer menos una receta, ponele de una torta grande, que vos querés hacer la mitad, tenés que por ahí usar la matemática. Cuando yo, por lo general, ahora por este problema que tengo, no... pero no retengo nada, nada, nada, en minutos, eh. Así que, por lo general, ponele que tenga que hacer una torta y tengo que dividir la cantidad de huevos, y tengo que reducir la cantidad de harina y todo, voy al papel y la lapicera y un papel para hacer la cuenta y dejarlo anotado porque no me lo acuerdo. Por ahí antes lo hacía mentalmente, viste, ponele, si llevaba seis huevos y quería hacer la mitad sabía que eran tres, si eran

quince cucharadas de harina sabía que eran siete cucharadas y media; así, viste, pero ahora por lo general tengo que recurrir al papel y al lápiz.

A pesar de su primera dificultad o resistencia para identificar que usa las matemáticas más allá de la escuela, Alfonsina finalmente reconoce el ámbito de la cocina. Creemos que posiblemente el término *problemas* fuera el que restringía imaginar su uso exclusivamente al ámbito escolar.

La matemática escolar de Alfonsina en su vida cotidiana

Cuando se indaga a Alfonsina sobre la presencia de la matemática escolar en su vida cotidiana manifiesta que estos conocimientos matemáticos sólo le son de utilidad cuando debe ayudar a su hijo más pequeño en las tareas escolares. Podemos interpretar que hace una vinculación directa entre su propia escolaridad y la de su hijo, no reconociendo otras situaciones posibles en las que ponga en juego su matemática escolar. A su vez, Alfonsina piensa que sus conocimientos matemáticos son suficientes para ayudar a su hijo hasta determinado grado:

E: -¿Y de lo que aprendiste en la escuela, ahora qué seguís usando?

A: -La lectura, nada más.

E: -¿Y de matemática no usás nada?

A: -Y, de matemática, cuando lo ayudo a él. Pero yo le digo: “Fer, ahora después de cuarto grado ya me vas a superar a mí, así que no te voy a poder ayudar yo”.

Otra vez vemos aparecer la idea de que una madre con una educación básica sólo puede ayudar a su hijo hasta un nivel de escolaridad bajo. Se repetiría entre ella y su hijo lo mismo que entre ella y su mamá. Este análisis es coincidente con lo que hemos encontrado en estudios anteriores referidos a las relaciones entre matemáticas escolares, ayuda a los hijos y límites en función de la propia escolaridad (Broitman, 2012). Alfonsina además extiende a otras áreas la idea de sus limitaciones a la hora de ayudar a su hijo con las tareas escolares, atribuyendo esta limitación a lo acotado de sus saberes:

No, ya me está desesperando ese tema, porque ya no, yo no lo puedo ayudar, hay ciertas cosas en que no lo puedo ayudar, y no solamente con referencia a la matemática; no lo puedo ayudar en lengua, en naturales, esas cosas tampoco, no lo puedo ayudar, no.

Eh, porque bueno, ya te digo, yo no salgo de ahí de la suma, resta, multiplicación y división, y de ahí no salgo, y ahí ya está superando eso, ya.

Alfonsina cuenta que en ocasiones no interpreta qué es lo que busca resolver el problema que le presentan a su hijo en la escuela:

Pero por ahí hay cosas que no las puedo resolver y más, te digo, como por ahí el libro como te las pregunta (...) Yo no comprendo qué es lo que quieren saber, ¿entendés?; entonces no sé cómo explicarle, qué tengo que explicarle.

Alfonsina muestra mediante un ejemplo el estilo de problemas matemáticos a los que sí se siente

capaz de enfrentarse:

Porque antes eran específicos, yo no sé decirte, si José vendió 50 remeras, o compró 50 remeras, y Juana compró 60 pantalones a tal precio, eh, no sé qué decirte, no sé qué pregunta me hacen, complicada, de, por ahí no es cuánto gastaron, sino me preguntan otra cosa, eh, no sé, a ver... No me sale en este momento decirte qué le preguntan, pero a mí me complica porque yo no entiendo lo que dice el libro, lo que quiere saber; ¿me entendés a lo que me refiero? Eh, no te preguntan cuánto gastaron en dinero los dos niños, no te preguntan eso; es más complicada la pregunta entonces no sabés a qué se refiere...

Alfonsina muestra interés en continuar ayudando a su hijo en las tareas escolares, apoyándose para esto en la docente de su hijo. Una interpretación posible del hecho de dirigirse directamente a la maestra es que Alfonsina sigue visualizando a la figura del docente como la única intermediaria con el saber matemático. Recordemos que en alguna oportunidad Alfonsina nos ha contado que tiene un familiar que es profesor de matemática y al cual ha recurrido en relación con sus propios saberes matemáticos. Sin embargo, en relación con los problemas escolares traídos por su hijo no busca ayuda por fuera del ámbito escolar:

Más de una vez le mando anotado con lápiz a la maestra, que me explique qué es lo que quiere saber el problema, qué es lo que quiere saber el problema para poder enseñarle a él, y ayudarlo.

Las matemáticas de Alfonsina en su vida laboral

Cuando se le pregunta a Alfonsina si las actividades de pesar o medir, por ejemplo, las realiza del modo en que le enseñaron en el escuela o si utiliza estrategias adquiridas por otros medios, menciona espontáneamente su labor en una panadería. Aclara que utilizó la calculadora los años que se desempeñó en ese trabajo:

E: -Y si por ejemplo vos ahora tenés que medir, que pesar... ¿hacés las cosas como te enseñaban en la escuela o vos pensás que usás otra estrategia?

A: -Cuando trabajé en la panadería durante años usaba la calculadora todo el tiempo... todo el tiempo con calculadora... así que no...

Alfonsina opone la calculadora al conocimiento. No usó otros conocimientos porque usaba la calculadora, sin embargo aprendió a usar la calculadora fuera de la escuela y esto no es reconocido por ella como un aprendizaje extraescolar matemático:

E: -Ahora, vos me decís, los números te costaron mucho siempre, pero después manejaste una panadería cuando el dueño se enfermó. ¿Cómo hacías en la panadería? ¿Ahí también te costaba?

A: -No, ahí tenía la calculadora. La calculadora para mí era mi cerebro. Sí, sí, tenía la calculadora.

Alfonsina cuenta su estrategia para realizar sumas que involucraban grandes cantidades de números. Podemos identificar que utilizaba, de manera implícita, la propiedad asociativa para la suma de números (en este caso expresiones decimales) sin ser, con base en su testimonio, consciente

de esto:

E: -Y vos, cuando la calculadora te daba algo, tratabas de verificar... porque a veces vos estás con la calculadora, te podés haber confundido, ¿tratabas de ver? ¿O le creías ciegamente a la calculadora?

A: -No, no, ¿sabés qué hacía? Ponele que tenía 40 números para sumar, sumaba 20 y después sumaba 20, así me las manejaba, a las cosas (...) capaz que eran tres hojas, de éstas así; yo hacía todo con la calculadora, pero después iba sumando ponele cada, no sé, la mitad; sumaba, de ahí hasta ahí iba sumando...

Alfonsina toma con naturalidad el hecho de haber inventado una estrategia para la suma de muchos números:

E: -¿Y eso de dividirlo (separar los números en dos partes) se te ocurría a vos?

A: -Sí, obvio, sí, sí.

A pesar de haber desarrollado lo que para ella fue un método exitoso que la ayudó cuando debía realizar una suma extensa, Alfonsina no reconoce aprendizajes de conocimientos matemáticos a partir de su trabajo en la panadería:

E: -¿Cuando trabajabas en la panadería, por ejemplo, aprendiste algo de matemática?

A: -No sé si aprendí. Me agilité más en ese tiempo con las matemáticas. Pero no sé si aprendí.

Conclusiones

En este trabajo hemos compartido avances de un estudio en curso y analizado un caso. A pesar de ello, nos permitimos considerar algunas conclusiones provisorias integrando algunas reflexiones en función del análisis en curso de los otros casos, como también de estudios anteriores de diferentes autores mencionados a lo largo del artículo.

Por un lado, aparece la fuerte presencia del maestro como autoridad y referencia casi indispensable respecto de los saberes matemáticos escolares. Sin embargo, la figura del docente o la responsabilidad escolar desaparecen a la hora de explicar los motivos de la no adquisición de ciertos saberes matemáticos o las dificultades en la relación con este campo de saber. Los obstáculos en el aprendizaje sólo involucran a dos actores: las matemáticas y el alumno. Esta percepción -tantas veces analizada en la literatura didáctica y en los ámbitos de formación docente- sin duda deja huellas en quienes pasan por la escuela. Las voces de nuestros entrevistados así lo refieren. Esta cuestión está asociada tanto a una sobrevaloración de las matemáticas escolares como a una desvalorización de los propios recursos construidos fuera de la escuela.

Otra cuestión que sobresale en nuestro estudio es cómo la familia sólo cobra presencia en el mundo de las matemáticas escolares a través de sus propios saberes, también escolares. Los padres con un bajo nivel de escolarización no son visualizados como posible fuente de conocimientos matemáticos por parte de la propia escuela (hay escasísimas experiencias en ese sentido), y más bien

son vistos por el sistema educativo como un problema o un obstáculo para la escolaridad de los hijos. La ruptura entre la cultura matemática escolar y extraescolar clásicamente presente en el mundo de la escuela y sumamente documentada, también ha dejado marcas en sus egresados: padres a los que se culpabiliza de no haber podido enseñar a sus hijos, padres que sienten sus propios límites en las posibilidades de colaborar con la enseñanza.

En el caso analizado, igual que se ha revelado en otros estudios de la relación con el saber, se vislumbra el rol de los hermanos mayores que ya han transitado por las aulas como referentes del saber matemático -escolar- dentro de la familia, incluso con las contradicciones en el reconocimiento de un amplio dominio no escolar de las matemáticas de otros miembros de la familia. Sólo maestros y hermanos escolarizados parecerían estar habilitados para ayudar a los menores en la escuela.

Un rol prioritario para “ayudar” a separar las matemáticas escolares de las extraescolares y favorecer la jerarquización y la sobrevaloración de las primeras parece jugarlo la fuerte algoritmización y los formatos estereotipados exigidos en las notaciones ligadas a los procesos de resolución. Más allá de todos los documentados análisis didácticos sobre la pérdida de sentido y de control frente a estas exigencias, señalamos cómo estos “agregados” escolares a la tarea de resolver problemas influyen notablemente para hacer sentir fuera a quienes no forman parte del estricto mundo escolar. Y para no correr el riesgo de que el tránsito por la escolaridad democratice el acceso a esta porción de la cultura, la dificultad discriminadora y culpabilizante continúa haciendo su trabajo en una perspectiva biologicista respecto de que las matemáticas no se nos “dan” a todos por igual.

Destacamos también las formas que adopta la presencia del campo en las clases de matemática a propósito de esta escisión y de la progresiva exclusión. Los intentos de vinculación entre la vida rural y la escuela rural parecen limitarse exclusivamente a la inclusión en los problemas de elementos habituales de la vida rural. No se concibe la posibilidad de utilizar saberes vinculados a la realización de tareas rurales en las tareas escolares de matemática, ni en las propias historias escolares pasadas, ni en las actuales ligadas a la escolaridad de los hijos (aun cuando se pueda reconocer el uso de ciertos conocimientos específicos usados en el ámbito laboral rural o en el ámbito doméstico). Un nuevo ingrediente para ignorar las prácticas sociales con matemáticas que podrían entrar en diálogo con las prácticas matemáticas escolares.

Por supuesto que quienes escribimos este artículo no estamos pensando en que éstas son decisiones conscientes dirigidas explícita e intencionalmente a segregar, discriminar o producir fracaso escolar o abandono. Por el contrario, consideramos que sí hace falta una posición explícita e intencional para seguir estudiando, desde una perspectiva didáctica, cómo poner en diálogo los saberes matemáticos usados por cualquier población adulta con los saberes matemáticos a enseñar en la escuela. La numeración, las diferentes estrategias de cálculo mental, o algorítmico, o con calculadora en el contexto del dinero, o de la medida, las relaciones de proporcionalidad, las equivalencias y las relaciones entre diferentes unidades de medida, la presencia de expresiones fraccionarias o decimales en contextos de peso o capacidad, son sólo algunos ejemplos de conocimientos matemáticos que cuando se les libera de formatos amalgamados pueden entrar y salir de la escuela y circular sistemáticamente entre padres, hijos y maestros. Necesitamos, sin duda, profundizar en esta dirección.

Dejamos también planteadas algunas preguntas, que esperamos abordar con el análisis completo de los datos obtenidos: ¿qué otros conocimientos matemáticos tienen disponibles los pobladores rurales adultos a partir de lo que les transmitieron las personas de su entorno familiar y laboral? ¿Qué otros saberes matemáticos además de los problemas circulaban en la escuela y cuál fue el tratamiento dado a los mismos? Relevando la bibliografía existente sobre investigaciones que aborden estas cuestiones en nuestro país no hemos encontrado muchos trabajos significativos. Sabemos poco de las matemáticas escolares de los pobladores rurales argentinos, en particular de los que viven en la provincia de Buenos Aires.

Este estudio, en sentido estricto, pretende abonar a la comprensión de esta cuestión desde el punto de vista de los propios actores, esperando aportar elementos a la elaboración de criterios para el diseño e implementación de propuestas educativas destinadas a poblaciones rurales. Y, en sentido amplio, esta investigación pretende abonar al conjunto de estudios que buscan interpelar las matemáticas escolares a la luz de las muchas matemáticas. Sabemos que no se trata de reducir las matemáticas escolares a las de uso social, sino de ponerlas en diálogo desde una perspectiva inclusiva tanto para los alumnos que están adentro de la escuela como para las familias que no han tenido posibilidades de completar ese tránsito.

¹ Tesis en curso *Cultura matemática en un contexto rural. Usos y sentidos para pobladores rurales adultos escolarizados de Dolores, Provincia de Buenos Aires*. Dirigida por la doctora. Claudia Broitman, maestra en ciencias exactas y naturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

² En Argentina se consideran pobladores rurales aquellos que habitan en localidades con menos de 2 000 habitantes, así como también a la población rural dispersa. Fuente: Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires Disponible en <http://www.ec.gba.gov.ar/estadistica/Censo/definiciones.htm>.

³ En el lapso de aproximadamente 60 años la población rural de la Provincia de Buenos Aires se redujo a una tercera parte, pasando de 1 222 155 en 1947 a 434 159 personas en 2010. Fuente: *Revista Estudios de Población de la Provincia de Buenos Aires*, publicación de la Dirección Provincial de Estadística, dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Económica del Ministerio de Economía de la provincia de Buenos Aires.

⁴ Término usado en Argentina para referirse a las personas que cuidan una casa y trabajan y viven en ella realizando tareas domésticas y de mantenimiento. En este caso sus padres eran “caseros” de la escuela.

⁵ En Argentina, durante los años en los que Alfonsina asistía a la escuela primaria ésta abarcaba siete años. Actualmente en algunas provincias continúa siendo de siete años y en otras de seis con escuela secundaria de cinco y seis años, respectivamente.

⁶ Término usado para referirse a un trabajador del campo que habita una casa retirada de la casa principal de una estancia o campo de grandes dimensiones. La casa principal es en la que viven o se hospedan los dueños del campo. El puestero vive generalmente en compañía de su familia a cuyos integrantes se les llama puesteros. Su casa, si bien está apartada de la del dueño del campo, está dentro de los límites de la propiedad. El trabajo de un puestero incluye actividades tales como recorrer el campo para controlar la hacienda, verificar el estado de los molinos, reparar los alambres rotos, etcétera.

⁷ Actividad que consiste en permanecer en el lugar de trabajo, aun no habiendo actividad laboral, con el fin de evitar que se produzcan hechos delictivos.

⁸ Nombre que se da en las zonas rurales al espacio cerrado y cubierto que se construye con alambre tejido y que se utiliza para almacenar espigas de maíz.

⁹ La madre de la entrevistadora, Patricia Cademartori, ha sido maestra de Alfonsina. Justamente el contacto con alguno de los

entrevistados fue posible por ser la ciudad de origen de la investigadora.

¹⁰ Rol jerárquico docente del sistema educativo provincial cuya función es controlar y supervisar aspectos administrativos y pedagógicos de un grupo de escuelas oficiales.

¹¹ La asignatura referida a las prácticas del lenguaje en la infancia de Alfonsina se llamaba Lengua o Lenguaje. Actualmente esta área en nuestro país adquiere diversos nombres según la jurisdicción y el nivel escolar: Lengua, Lenguaje, Prácticas del Lenguaje, Castellano, etcétera.

Referencias

- Agüero, Mercedes de (2003). Interpretación y retos de las etnomatemáticas para la educación básica de adultos. *Revista Decisio. Saberes para la acción en Educación de Adultos*. Primavera, pp. 41-45.
- Artigue, Michele (1986). Epistemología y Didáctica. *Recherches en Didactique des Mathematiques*, 10. (Traducción en versión mimeo, PTFD, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación).
- Broitman, Claudia (2012). *Adultos que inician la escolaridad: sus conocimientos aritméticos y la relación que establecen con el saber y con las matemáticas*. Tesis de doctorado. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Broitman, Claudia, Mónica Escobar, Inés Sancha y José Urretabizcaya (en prensa). Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria. *Revista Yupana*. Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad del Litoral.
- Broitman, Claudia, Mónica Escobar e Inés Sancha (en prensa). *La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria. Publicación del III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina 2015. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*.
- Brousseau, Guy (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des mathématiques* 2 (7), pp. 33-116.
- Charlot, Bernard (1991). *La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas*. (Traducción en versión mimeo de la conferencia publicada en R. Bkouche, B. Charlot y N. Rouche: *Faire des mathématiques: le plaisir du sens*. París: Armand Colin, marzo de 1986).
- (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Charlot, Bernard (2009). *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de suburbio*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Yves, Mariana Bosch y Josep Gascón (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, Horsori.
- D'Ambrosio, Ubiratan (1997). Globalización, educación multicultural y etnomatemática, en *Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Escobar, Mónica (en prensa). *La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado. Publicación del III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina 2015. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*.

- Jóia, Orlando (1997). Cuatro preguntas sobre la educación matemática de jóvenes y adultos. *Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Pievi, Néstor, y Clara Bravín (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Eudeba.
- Terigi, Flavia (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. Tesis de maestría. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Argentina.

II.4. Una secuencia de enseñanza sobre el estudio de las “Migraciones hacia Argentina” en aulas plurigrado rurales

MIRTA CASTEDO

ISABELINO SIEDE

Introducción

Este texto es fruto de un proyecto de investigación más amplio, “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias”, desarrollado entre 2011 y 2014, en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), que reunió equipos especializados en tres áreas de enseñanza: matemática, prácticas del lenguaje y ciencias sociales.

La investigación se focaliza en el aula unitaria plurigrado, que agrupa a niños con diferentes edades y años de escolaridad acreditados en un mismo salón de clase. El interés en esta forma de agrupamiento escolar es que la misma desafía los principios de organización escolar de las escuelas primarias que rigen desde hace más de un siglo.

Las aulas de la escuela primaria tienen, en la escuela moderna, una configuración fácilmente reconocible:

Espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos; una disposición “misa” de los alumnos y los maestros (todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro); conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno); organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc.); registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas...) (Diker, 2005:133-134).

El gran desafío que plantea la escuela unitaria es la diversidad etaria y de conocimientos que se presentan en una misma aula.¹ La organización de la clase asume un desafío específico: encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes áreas y de variados niveles de complejidad a un mismo grupo de alumnos que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea. El trabajo del docente, es decir, la gestión y el desarrollo de las situaciones de clase en función de las

expectativas y los objetivos de la institución escolar y las características y las contribuciones de los alumnos, supone una especificidad para la cual los maestros generalmente no han sido formados. Afirma Flavia Terigi:

Los maestros a cargo de plurigrados afrontan el problema didáctico propio de esos contextos teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas preparadas para el grado común: la producción pedagógica del sistema educativo (que se expresa en la normativa, en la documentación escolar, en la formación docente, en las definiciones curriculares, en los libros de texto, entre otros) toma como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad, y transforma el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un “deber ser” al que las aulas de muchas escuelas rurales no responden (2008: 136-137).

La escuela primaria argentina no siempre estuvo organizada en grupos formados por niños de la misma edad, ni siempre se consideró necesario enseñar simultáneamente lo mismo a todos. En nuestro país, hasta la Ley de Educación Común de 1875, existía una gran polémica sobre la organización y la promoción de los grupos escolares. Por un lado, los defensores del modelo de enseñanza “simultánea” -enseñar *simultáneamente* lo mismo a todos, agrupados por edades-; por el otro, los impulsores de la enseñanza “mutua”.² Dicha ley da por saldada la disputa en favor del primer modelo: para todos los niños de la misma edad, el mismo tratamiento pedagógico de manera simultánea. Si bien existieron desafíos a esta forma de organización escolar, por ejemplo, a mediados del siglo XX, algunas experiencias representativas de la Escuela Activa, entre ellas la escuela rural unitaria del maestro Luis Iglesias (en Argentina), la *non-graded school* (escuela sin grados) de Estados Unidos y, desde fines de la década del 1980, en varios distritos de distintas provincias, el movimiento de escuelas no graduadas, el modelo graduado marca “a sangre y fuego” el modo de organización escolar (Padawer, 2008). Esto tiene consecuencias importantes para los aprendizajes, ya que es un modo de pensar la enseñanza que no da lugar a la diversidad. De allí la enorme dificultad que en toda América Latina tienen los distintos programas “de aceleración”,³ que expresan formas de quebrar la gradualidad como única alternativa de organización.

Ante las urgencias de la enseñanza, maestros y maestras de escuelas unitarias -muchas veces en condiciones de aislamiento y casi sin ayuda- han aprendido a dar respuestas que, dependiendo del contexto, han resultado más o menos efectivas: mantener a todos ocupados, con diferentes tareas, mientras se pasa por los grupos, de manera de contar con algún trabajo sostenido con cada uno; cuando hay más de un maestro, manejar con flexibilidad dónde hacer trabajar a cada niño, con cierta independencia de la edad y el año que cursa, atendiendo prioritariamente sus posibilidades y sus necesidades de aprendizaje; disponer de secuencias de situaciones bastante armadas (generalmente bajo la forma de fichas de trabajo individualizado) para seguir dando tareas rápidamente y no perder tiempo; pensar en situaciones que, especialmente los grandes, puedan hacer solos o casi solos, de manera que puedan ocuparse de los más chicos, y ocupar a los mayores o más avanzados en la escolaridad en dar asistencia a los pequeños.

En todos los casos que hemos estudiando, la tendencia es intentar *acomodar* el aula unitaria al modelo de enseñanza simultánea. En efecto, en todas las indagaciones preliminares sobre la enseñanza usual hallamos que las formas de enseñanza siempre se desarrollan entregando tareas diferentes para niños en grados diferentes, implementando una suerte de enseñanza “en paralelo”

dentro del mismo salón de clase. Nos propusimos diversificar este modelo didáctico de actividad diferenciada por grado, un intento imposible de enseñanza simultánea en paralelo, pero, por sobre todo, poco beneficioso para el aprendizaje de los alumnos en tanto supone homogenizar y graduar en vez de transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja para el aprendizaje.

A través de este proyecto buscamos ayudar a la construcción de alternativas desde los campos de las didácticas específicas, a la vez que aportar al debate en común sobre las condiciones institucionales del trabajo del docente, la organización curricular y la elucidación de algunas condiciones necesarias para la formación docente, especialmente para el contexto rural.

Nuestra principal hipótesis de trabajo didáctico es que romper las barreras de los grados definitivamente optimizaría los aprendizajes. Por eso nos propusimos diversificar este modelo didáctico de actividad diferenciada por grado. Para ello decidimos:

- Articular toda la acción del aula bajo el mismo contenido, recortando aspectos parciales para niños menores, intermedios y mayores, pero sosteniendo permanentemente el involucramiento de todos en todos los contenidos.
- Acotar las cronologías a las mencionadas (pequeños, intermedios y mayores) en vez de los seis grados. En líneas generales, cada nivel prevé la reunión de dos años escolares del nivel primario (1° con 2°, 3° con 4° y 5° con 6°). Esta clasificación no necesariamente coincide con las edades reales de los alumnos con los que trabajamos, ya que varios de ellos habían repetido en una o más oportunidades. Por otra parte, la previsión teórica de que los alumnos de cada grado dominan los saberes de los anteriores y de que los alumnos de grados más avanzados han desarrollado más competencias y conocimientos que los de grados inferiores, no se verifica en los grupos reales con los que trabajamos. Es probable que ese rasgo no sea una cualidad diferencial de estos casos, sino un dato frecuente sobre la distancia entre las clasificaciones teóricas y las diferencias reales.
- Enfatizar las situaciones colectivas, con todas las cronologías mediante situaciones como lectura a través del docente y espacio de intercambio, escritura colectiva a través de dictar al docente y de revisar lo producido, puestas en común de lo aprendido con todos los equipos.
- Diseñar múltiples situaciones en las que interactúen cronologías a propósito de contenidos parciales y no sólo trabajo con pares de la misma cronología, con especial cuidado de no caer en modo de interacción paternalista/tutor. Para ello resultaba necesario diseñar previamente las situaciones de interacción, anticipando los roles complementarios de los distintos niños.
- Nuestra hipótesis consistía en que tal modalidad de trabajo beneficiaría los aprendizajes de todos los niños, mayores y menores, tanto en los contenidos sociales como en los lingüístico-discursivos.

Se diseñó una secuencia didáctica. Los equipos de prácticas del lenguaje y ciencias sociales desarrollaron una propuesta conjunta sobre el proceso de migraciones a la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX, que es el que se presenta en este trabajo. Dicha propuesta se llevó a cabo en dos escuelas rurales plurigrado cercanas a la localidad de Chascomús, cada una a cargo de una única maestra para todo el alumnado, en las cuatro áreas básicas. En la Escuela Primaria 25 la secuencia se extendió durante 21 encuentros de dos horas de duración, entre el 5 de agosto y el 7 de octubre de 2013. En ese momento, la escuela contaba con 18 alumnos: tres de primer año, dos de segundo, cuatro de tercero, dos de cuarto, cuatro de quinto y tres de sexto. Esta primera experiencia sirvió de “piloto” para ajustar la secuencia y dar lugar a la segunda puesta en aula que es la que analizamos en este trabajo. La segunda puesta en aula se realizó en la Escuela Primaria 19 y se llevó a cabo en 19 encuentros de dos horas, entre el 15 de octubre y el 4 de diciembre del mismo año. En ese momento, la escuela contaba con ocho alumnos: dos de primer año, una de segundo, dos de tercero, dos de cuarto y una de sexto.

En la etapa de diseño de la secuencia se elaboró un documento en el que se esquematizó su desarrollo y se seleccionaron los materiales de lectura. Éstos dieron lugar a un cuadernillo de lecturas para los alumnos. Además, se diseñó un cuadernillo de escritura, también para los niños, donde todos tenían a disposición todas las actividades de escritura, algunas obligatorias para su grado, otras colectivas, otras optativas.

Durante el desarrollo de la propuesta en ambas escuelas, los miembros del equipo de investigación de la UNLP observaron las clases, las registraron en audio y en video, y acopiaron producciones escritas de los alumnos.

El análisis consiste esencialmente en la lectura recursiva de los registros de clase y de las producciones de los alumnos a la luz de los marcos interpretativos que se exponen a lo largo de este capítulo. Articulamos dos perspectivas que en ocasiones tienden a excluirse: una perspectiva clínica de observación del trabajo del docente en el aula acompañada de un análisis conjunto de su hacer cotidiano (Bronckart, 2007) y una perspectiva experimental, más vinculada con la línea clásica de la *ingeniería didáctica* (Artigue, 1996). Creemos que en el campo de la enseñanza de las disciplinas el debate “sobre la forma de poner a prueba afirmaciones de una investigación está lejos de ser estable” (Mercier, Schubauer-Leoni y Sensevy, 2002:14). Parece apropiado asumir que hemos buscado una articulación entre un enfoque clínico y uno experimental —aún en construcción— que pensamos más como un continuo que como una oposición, búsqueda siempre contextualizada en escenarios precisos que se inscriben en contextos específicos de nuestros sistemas educativos.

Desarrollo

Desarrollaremos en este apartado algunos criterios para el diseño de las situaciones, así como el análisis de los primeros resultados.

Crterios para establecer la progresión en el aula unitaria

En los primeros tramos del proceso de investigación, los equipos de prácticas del lenguaje y ciencias sociales discutimos sobre la temática y los rasgos centrales que deberían contemplarse al elaborar la secuencia. Como se desprende de nuestras hipótesis didácticas, entendimos que una propuesta de enseñanza para el aula multigrado debía contemplar, al mismo tiempo, la posibilidad de interacción entre pares diversos -no sólo en aproximaciones a los objetos de saber, como sucede en el aula estándar, sino también en años de escolaridad cursados- porque la clase multigrado necesariamente está constituida por tales diversidades “distantes” y una selección de contenidos desafiantes para todos los alumnos, en condiciones conceptuales diferentes.

Ambos rasgos aluden a la progresión, un problema crucial de la enseñanza. La situación de enseñanza tiene que resultar siempre un desafío; es decir, cada alumno debe tener la oportunidad de avanzar sobre lo que ya sabe y domina. Seguramente este doble desafío se resuelve de manera distinta ante diferentes contenidos. A veces, esto se logra haciendo variar el material, poniendo al alumno en otro rol dentro de la misma tarea (de producir a revisar, de escuchar a evaluar lo escuchado, de resolver un problema a comparar formas de resolución); variando la práctica en sí (de explorar a releer, de leer para informarse en general a leer para estudiar en profundidad, de resolver de una manera propia a discutir la validez de otra estrategia, de leer sobre un periodo histórico a leer para resolver una problemática situada en el mismo periodo histórico); centrando a los chicos en aspectos diferentes a través de las intervenciones del docente (en la alfabeticidad del sistema, en las reglas gráficas o en los criterios para tomar una decisión ortográfica; en las convenciones, en la institucionalización de propiedades, en el análisis de la economía de ciertos recursos; en la existencia de diferentes actores sociales y formas de agrupamiento y organización social); planteando situaciones de producción diferentes (reescribir o inventar una nueva historia, inventar problemas similares modificando algunas variables, describir un hecho histórico desde la voz de diferentes actores); proponiendo diversas modalidades de agrupamiento para resolver una tarea (colectivamente, en grupos o parejas, individualmente), etc. Es decir, la progresión de los saberes que el maestro presenta no se resuelve a partir de una sola variable, sino que supone el entrecruzamiento de varias. Podríamos formular la hipótesis didáctica de una progresión que lejos de definirse exclusivamente por el contenido, es de carácter multivariable.

Por otra parte, el segundo rasgo mencionado contempla, para el área de ciencias sociales, la necesidad de seleccionar contenidos que no se repitan todos los años, como ocurre con las efemérides. A través de ellas, la enseñanza de la historia retoma anualmente los mismos hitos del pasado nacional, a lo largo de toda la escolaridad primaria. En consecuencia, decidimos abordar una etapa del pasado que fuera tan relevante como poco explorada por la tradición de las efemérides. Si éstas se centran en eventos claves del acontecer político-institucional y rescatan el protagonismo de grandes personajes considerados “próceres”, buscamos un contenido que enfatizara más los procesos sociales y culturales, al mismo tiempo que pusiera en foco a otros actores sociales, quizá menos destellantes que los grandes héroes, pero sin duda nodales en la conformación de la sociedad

argentina actual. Así llegamos a los procesos migratorios que se desarrollaron masivamente en la segunda mitad del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, por los cuales numerosas familias europeas y de otros continentes llegaron a la Argentina y provocaron un fuerte impacto demográfico, económico, cultural y político.

Para el área de la lectura y la escritura, distinguimos contenidos que son prácticas o quehaceres comunes a toda la escuela (releer un fragmento sobre cuya interpretación se discute, localizar una información específica, revisar la cohesión de unas conclusiones, etc.) de otros contenidos que pueden ser objeto de descontextualización. Estos últimos, si bien no necesariamente están graduados, sí pueden ser enfocados de diferente modo para cada ciclo (al principio, implícitos en todas las prácticas; más tarde, explícitos en la medida en que se constituyen en herramientas para la interpretación o la producción de los textos que se están estudiando). A diferencia de otros ámbitos – como la literatura o el estudio de los medios de comunicación, donde suele ser productivo que los contenidos lingüístico-discursivo se descontextualicen–, en las prácticas de estudio no siempre la descontextualización supone un avance en la práctica.⁴

La pregunta, entonces, es ¿cómo se progresa en las prácticas lingüísticas cuando “el contenido manda”? Expresión empleada por Beatriz Aisenberg para referir que la enseñanza tiene por objeto un contenido social para el cual las prácticas del lenguaje son un medio (2010). La respuesta no es sencilla, pues si se evita la fragmentación que supone progresar por acumulación de elementos simples que se complejizan por sumatoria de partes, no queda otra opción más que apostar por un proceso de aproximaciones sucesivas a una práctica compleja. ¿Cómo generar mayores desafíos? ¿Cómo plantear etapas de apropiación de prácticas sociales significativas? Esto supone, por ejemplo, transitar de la sensibilización en situación de escucha a la profundización de la comprensión en situación de producción de lo interpretado; de la lectura a la relectura; de reescritura de situaciones muy discutidas a la escritura por sí de temas no compartidos oralmente; de la argumentación a la contraargumentación; de la escritura sobre temas muy conocidos a otros que no lo son; de la búsqueda de información específica a la integración de fuentes; de la interpretación de la historia a la comprensión de las sutilezas del relato, etcétera.

Criterios para establecer el recorte y los propósitos formativos

Los miembros de ambos equipos exploraron la producción académica más relevante sobre la temática “Migraciones hacia Argentina” en el periodo seleccionado, en la cual se destacan los trabajos de Fernando Devoto (2000 y 2009), que se adoptaron como marco conceptual para la definición de los contenidos por enseñar. Asimismo, los textos de Wolf y Patriarca (2006) y Gálvez (2010) proveyeron numerosos ejemplos para trabajar con las docentes a cargo y los alumnos de las escuelas, mientras tomamos textos explicativos de De Privitellio (2002) y Montes, Bertoni y Romero (1990).

Los contenidos previstos para la enseñanza se expresan de forma esquemática en la figura 1:

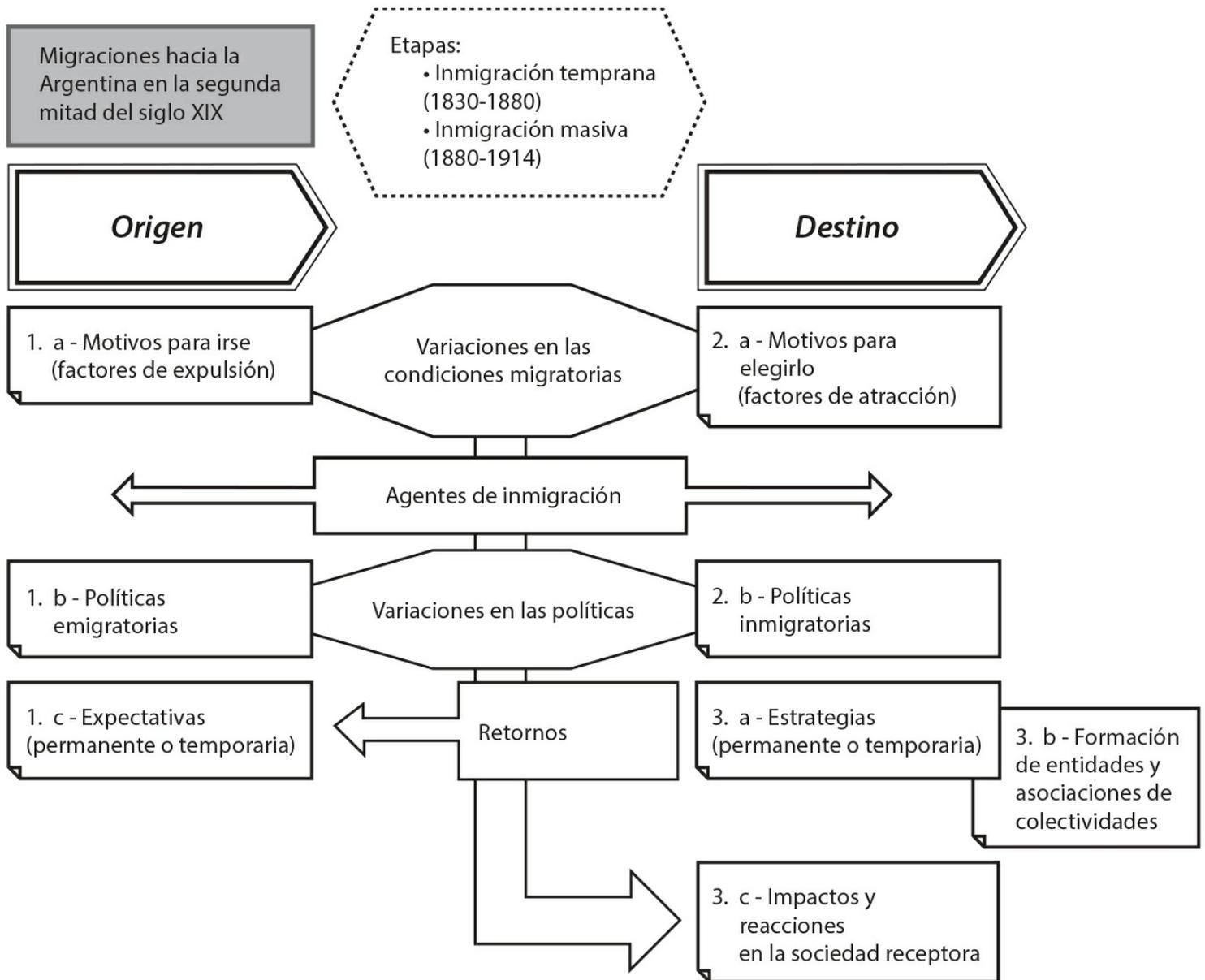


Figura 1. Contenidos

Dichos contenidos se expresaron formalmente del siguiente modo, como parte de la planificación inicial de la secuencia:

- Condiciones que, en diferentes regiones de Europa, impulsaron la emigración desde mediados del siglo XIX hasta comienzos del siglo XX.
- Condiciones que, en algunas regiones de Argentina, promovieron la inmigración europea y asiática.
- Modalidades y mecanismos de migración en cada contexto y momento.
- Evaluaciones de la experiencia migratoria desde la perspectiva de los inmigrantes.
- Reacciones y efectos de la inmigración masiva en diferentes sectores de la sociedad receptora.

Como propósitos generales de la enseñanza se esperaba inicialmente que este recorrido sobre los

procesos migratorios ofreciera oportunidades de pensar que:

- para explicar los procesos sociales es necesario tener en cuenta diferentes factores y las interrelaciones entre ellos;
- los procesos sociales no se explican sólo por las circunstancias de una época, sino también por las decisiones y las perspectivas de las personas y los grupos sociales;
- la multiplicidad de fuentes permite incorporar distintas miradas y niveles de análisis para comprender un proceso social.

Cabe señalar que el contenido seleccionado se ubica, en los diseños curriculares, como un tema para los niños mayores. Nuestro desafío central, entonces, consiste en demostrar que bajo condiciones adecuadas todos los chicos pueden aprender sobre este contenido, aunque no todos aprendan lo mismo al mismo tiempo. Los propósitos se tradujeron en objetivos de aprendizaje para tres niveles de alumnos (menores, intermedios y mayores),⁵ del siguiente modo:

Para alumnos menores (1° y 2°)

- Plantear preguntas e hipótesis sobre los motivos y las modalidades de la inmigración masiva.
- Escuchar y analizar relatos sobre las migraciones y realizar intercambios orales sobre ellos.
- Analizar información gráfica sobre las migraciones y realizar intercambios orales sobre ella.
- Reconstruir, a través de diferentes fuentes y testimonios, la vida cotidiana de comunidades e individuos inmigrantes.

Para alumnos intermedios (3° y 4°)

- Plantear preguntas e hipótesis sobre los motivos y las modalidades de la inmigración masiva.
- Leer cartas de inmigrantes para conocer sus sentimientos, expectativas y frustraciones, y establecer relaciones con la información que brindan otras fuentes.⁶
- Reconstruir, a través de diferentes fuentes y testimonios, la vida cotidiana de comunidades e individuos inmigrantes.

Para alumnos mayores (5° y 6°)

- Plantear preguntas e hipótesis sobre los motivos y las modalidades de la inmigración masiva.
- Construir una línea de tiempo con las principales etapas del proceso migratorio y su correlación con los acontecimientos políticos del periodo estudiado.
- Establecer relaciones entre las condiciones económicas y sociales de la Argentina y su atracción hacia los migrantes de otros países, en el periodo estudiado.
- Leer y analizar fragmentos de intelectuales y políticos que, en el siglo XIX, propiciaban la inmigración europea.

- Leer y analizar información censal básica sobre los procesos migratorios estudiados.
- Reconstruir, a través de diferentes fuentes y testimonios, la vida cotidiana de comunidades e individuos inmigrantes.
- Conocer a través de la lectura de distintas fuentes los conflictos y las tensiones entre la sociedad receptora y los inmigrantes.⁷

En este caso, a diferencia de otros trabajos, el equipo de investigación acordó los contenidos, los propósitos y los objetivos de enseñanza antes de decidir con qué escuelas se trabajaría, sin la participación de las docentes. Ellas se incorporaron estudiando los contenidos preseleccionados e interviniendo en el diseño de las actividades de enseñanza, a partir de los ejes y la estructura didáctica que se desarrollan en el siguiente apartado.

Descripción de la secuencia de trabajo

Si la secuencia “Migraciones hacia Argentina” se centra en el proceso migratorio habido desde diferentes regiones del mundo hacia el Río de la Plata entre mediados del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, el recorrido de actividades se estructura en ejes definidos en torno de preguntas que problematizan aspectos particulares del recorte general. Ellas son:

1. ¿Por qué creen que, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?
2. ¿Por qué tantos europeos decidieron abandonar sus países?
3. ¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?
4. ¿De qué manera se emigraba de Europa y Asia a la Argentina?
5. ¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban?
6. ¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes?
7. ¿Qué rasgos de la sociedad argentina actual muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época?

Esta definición de ejes pretende, al mismo tiempo, desagregar el recorte en aspectos parciales y problematizar cada uno de ellos de forma puntual y articulada con los demás. La enunciación de los ejes bajo la forma de preguntas busca, como veremos, articular en torno de un problema diferentes testimonios y textos explicativos.

La primera pregunta tiende a problematizar el conjunto de los contenidos que se pretende enseñar, mientras que las restantes abordan aspectos más específicos. El segundo eje alude a los factores de expulsión en diferentes regiones de Europa, es decir, a las condiciones objetivas que pudieron haber influido en las decisiones personales y familiares de emprender un proceso migratorio. El tercer eje, en cambio, toma el polo opuesto de la misma decisión, es decir, los factores de atracción de la

Argentina de ese tiempo para los posibles migrantes. Estos ejes abordan dos caras de una misma decisión, diferenciadas analíticamente para su estudio. El tercer eje se centra en la descripción densa de las numerosas condiciones y microdecisiones asociadas al fenómeno migratorio (costo de los pasajes, recorridos posibles, estrategias grupales, problemas lingüísticos, alimentación durante los traslados, etc.). Esta mirada minuciosa sobre los viajes apunta a la reconstrucción de una época muy diferente de la actual, lo que permite revisar las preguntas de los primeros ejes con los condicionantes tecnológicos, sociales y culturales de ese contexto. Los ejes quinto y sexto presentan nuevamente la dicotomización analítica de un mismo proceso cultural, que fue el encuentro de los grupos migratorios con los nativos que los recibían: el primero aborda las miradas de los inmigrantes hacia el país que los recibía, enfatizando el contraste con sus expectativas y las promesas recibidas, mientras el segundo recoge apreciaciones de diferentes miembros de la sociedad receptora, que avalaban o cuestionaban las políticas públicas de apoyo a la inmigración masiva. Por último, el séptimo eje se aleja, en parte, del recorte específico para indagar los rastros actuales de un proceso demográfico que impactó tan fuertemente en la conformación de la sociedad argentina posterior.

Dentro de cada eje hay un primer momento de reflexión colectiva que apunta a la formulación de anticipaciones o hipótesis sobre la pregunta. En una segunda instancia se promueve el análisis de diversos casos, textos informativos y otros materiales que tienden a enriquecer la reflexión sobre la pregunta. Finalmente, se ofrece un texto explicativo que contiene alguna respuesta sistemática a la pregunta problematizadora del eje. Uno de los desafíos de esta estructura es que los docentes y los alumnos se la apropien y puedan realizar cada actividad sin perder de vista su relación con la secuencia general en la que se inscribe. Algunos de los obstáculos esperables para lograrlo son, en primer lugar, que se diferencia mucho de las prácticas habituales de enseñanza y, en segundo lugar, que los problemas y la secuenciación fueron diseñados por otros (en este caso, especialistas del equipo de investigación).

Desde el punto de vista de los alumnos, esta estructura favorece las interacciones en torno de un problema de conocimiento. Cuando los niños se enfrentan de manera individual a un problema, confrontan sus propios esquemas con la realidad, los ponen a prueba y, eventualmente, los transforman. Cuando son acompañados por el docente, el adulto desarrolla un rol social frente al niño, que lo lleva a vincularse nuevamente con ese objeto de conocimiento favoreciendo alguna otra relación con el mismo y problematizándolo. Cuando la interacción es entre pares, la discusión proporciona objetivación y críticas del propio pensamiento: discuten sus ideas, llegan o no a acuerdos, incorporan acciones desarrolladas por el par, comparten estrategias: es un proceso de colaboración intelectual. Por lo tanto, podemos decir que “la interacción es un factor que no sólo favorece el aprendizaje sino que también, en determinadas condiciones, puede generarlo. De allí que el grupo es un lugar privilegiado donde los individuos realizan desempeños cognitivos superiores a aquellos que evidencian en tareas individuales” (Castedo, 2003:188).

Para un despliegue esquemático de los ejes en secuencia de actividades, véase el anexo 1. (véase la pág. 264.)

Sintéticamente: los propósitos y los contenidos presentados anteriormente se plasmaron en una

secuencia de actividades previstas, lo cual incluía la posibilidad de que hubiera, como efectivamente ocurrió, cambios, ajustes y adecuaciones en cada puesta a prueba, según las condiciones del grupo y otros factores. Presentamos la secuencia teórica inicial y aclaramos algunas de las modificaciones que sufrió en cada caso.

Se prevén actividades para tres niveles de alumnos (menores, intermedios y mayores), que a veces trabajan por separado y otras en plenario. Las actividades se expresan en “momentos”, cuya duración es variable y queda a criterio de la docente que conduce la enseñanza. Cabe aclarar que cada alumno recibió un cuadernillo de lecturas y un cuadernillo de escritura, que reunían todos los materiales con los que se trabajaría a lo largo de la secuencia. El cuadernillo de lectura estaba estructurado según los ejes presentados más arriba y se modificó entre la primera y la segunda puesta a prueba, para reducir el volumen de textos y agregarle imágenes y otros apoyos gráficos. El cuadernillo de escritura, de carácter fungible, no sólo preveía espacios para desarrollar las actividades generales de la secuencia, sino otras actividades optativas para que la docente a cargo decidiera cuándo y a quién asignárselas, para hacerlas en clase o fuera de ella.

El eje 1, “¿Por qué creen que, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?”, incluye tres momentos de trabajo. En el primer momento se realiza una actividad colectiva o en plenario, que consiste en la presentación oral del tema por parte de la docente y un intercambio entre todos los alumnos. La docente presenta información descriptiva de los movimientos migratorios de ese periodo, apoyándose en un mapamundi y en algunas cifras de los migrantes por lugar de origen. Luego enuncia la pregunta que da título al eje para que los alumnos formulen sus primeras hipótesis. El docente propone a los niños intermedios y mayores anotar de manera individual posibles respuestas al interrogante formulado. Los menores copian el título de la actividad e ilustran mientras la docente pasa por los bancos para que le dicten la respuesta a la pregunta formulada y la anota en sus cuadernos tal como la formulan (dictado al docente). Luego se socializan en plenario las respuestas y se produce de manera colectiva un listado de posibles respuestas y nuevas preguntas para indagar durante el recorrido de enseñanza. En un segundo momento, los alumnos intermedios y mayores analizan algunos gráficos sobre la composición de la inmigración y la proporción de extranjeros en la población total del país, en las diferentes décadas del periodo estudiado. Mientras tanto, los alumnos menores observan variedad de fotografías de inmigrantes de ese periodo (en los barcos, al llegar al puerto, en el Hotel de Inmigrantes, etc.) y producen grupalmente notas para esas fotos. En un tercer momento, nuevamente en plenario, se realiza una puesta en común de las informaciones que analizaron. Cada equipo presenta oralmente sus resultados y la docente ayuda a que expliquen lo que pensaron. Luego, el equipo dicta a la docente algún enunciado que deje registrada su contribución. Todos pueden participar para que quede escrito lo más claro y completo posible. En este tramo de la secuencia no es esperable que se arribe a ninguna conclusión sino que, por el contrario, se desplieguen las preguntas y se abran las posibles alternativas de respuesta a ellas.

El eje 2 se centra en la pregunta “¿Por qué tantos europeos decidieron abandonar sus países?” En el primer momento se realiza una actividad colectiva o en plenario, que es la lectura de un testimonio de época: el de Hipólito Fernández (Gálvez, 2010:279-280). El docente lee en voz alta y los chicos

siguen el texto con la vista. Luego se desarrolla un comentario colectivo conducido por el docente y, por último, los niños dictan a la docente qué ideas escribir sobre la pregunta que orienta el eje. Inician el completamiento de un cuadro de doble entrada, que incluye el nombre de la persona, de dónde vino, con quién vino a la Argentina, a quién dejó en su país de origen, el motivo por el que su país y otros comentarios. En el segundo momento leen también en plenario el testimonio de Giuseppe Frizzera, pero esta vez piensan, en pequeños grupos, cómo completar el cuadro. En el tercer momento realizan la lectura de varios testimonios en parejas: los pequeños e intermedios leen los de Hilda Fischer, un maestro italiano, y Anita Carini de Tinti, mientras que los mayores realizan la lectura del testimonio de Enrique Dickman. El papel del maestro en estas situaciones reside en ofrecer todo tipo de informaciones (sobre el mundo en general y sobre el tema en particular) para que los chicos dispongan de un mayor repertorio para coordinar. El cuarto momento es nuevamente una actividad colectiva, que incluye la puesta en común de lo que hicieron las parejas y la lectura de un texto explicativo, tras lo cual se reformulan las ideas iniciales.

El eje 3 aborda la pregunta “¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?” En el primer momento los más pequeños tienen como tarea la interpretación de imágenes y lectura de textos con publicidades de medios de transporte que se ofrecían para trasladar migrantes de Europa hacia América. Mientras tanto, los intermedios y mayores realizan la lectura de la carta de un italiano que está pensando en la posibilidad de emigrar dirigida a un amigo que ya emigró a la Argentina. En el segundo momento realizan en plenario la lectura de normativa legal relevante para los procesos migratorios de esa época: el preámbulo y el artículo 25 de la Constitución Nacional. En el tercer momento los menores e intermedios ya realizan actividades del eje 4, mientras los mayores profundizan en la lectura de la normativa; en este caso, la Ley de Inmigración de 1876. El cuarto y último momento es una actividad colectiva de lectura de un texto explicativo titulado “¿Por qué la Argentina trataba de atraer inmigrantes?”

El eje 4 se centra en la pregunta “¿De qué manera se emigraba de Europa y Asia a la Argentina?” El primer momento de este eje coincide temporalmente con el penúltimo del eje anterior: mientras los pequeños trabajan en la interpretación de una infografía titulada “El viaje” y los intermedios leen un nuevo testimonio que describe cómo era el viaje marítimo (“Hacer la América a veces era una aventura”), los mayores continúan realizando el trabajo con la normativa descrita en el eje 3. En el segundo momento se realiza en plenario la lectura de una fuente: “El éxodo ilegal”. En el tercer momento los pequeños leen otro testimonio que describe el viaje y producen individualmente una imagen con parlamentos. Los intermedios y mayores interpretan documentación requerida para el viaje (fe de bautismo y certificado de buena conducta), una fuente literaria (*Sull’Oceano*, de Edmundo De Amicis) y un fragmento del *Manual del emigrante italiano*, publicado en 1913. En el cuarto momento, los intermedios y pequeños leen un texto narrativo y en parejas producen una historieta, mientras los mayores abordan la lectura de un texto explicativo, tras lo cual producen una narración en primera persona.

El eje 5 desarrolla la pregunta “¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban?” En el primer momento, como actividad de problematización, los alumnos producen una carta desde la voz del inmigrante recién llegado, en parejas de niveles próximos (intermedios-pequeños e intermedios-

mayores), en lo posible del mismo sexo. La carta debe incluir apreciaciones sobre el viaje, descripción de lo que veían en el nuevo país y expresión de deseos y expectativas. Antes de ello y en plenario, la maestra propone diferentes tópicos, con el fin de que todos aporten ideas para la planificación de la escritura. Luego realizan la lectura en voz alta de las cartas que hayan producido las parejas y discuten semejanzas y diferencias en lo que imaginan. La docente interviene recuperando los puntos sobre los que discutieron durante la producción. En el segundo momento, en grupos, analizan cartas de inmigrantes en las que narran sus experiencias en el país de llegada. Los pequeños e intermedios trabajan con fragmentos breves de migrantes afincados en diferentes lugares del país, mientras los mayores leen el testimonio que un obrero austriaco publica en un periódico anarquista de la época. En el tercer momento, en plenario, leen el texto explicativo “Volver o quedarse”, que explica las zozobras y las disyuntivas que enfrentaban los recién llegados. Tras esa lectura, la docente propone que revisen las cartas escritas inicialmente y reformulen lo que crean necesario. En el cuarto momento, nuevamente en parejas como las del primer momento, analizan más casos expresados en diversas cartas de los inmigrantes a los familiares y amigos que se quedaron en su país de origen.

El eje 6 se centra en la pregunta ¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes? En el primer momento, como actividad colectiva, la docente explica los cambios producidos en la sociedad argentina a partir de la llegada de los inmigrantes y en el contexto del modelo económico agroexportador y de un modelo político altamente concentrado. Durante la exposición, que tiene que ser bien pausada, todos toman nota de las ideas que les parezcan más importantes. Luego le dictan a la docente las ideas que consideran son respuestas a la pregunta que orienta el eje. En todos los casos la docente alienta a que no sólo expongan qué pasó sino también que expliciten por qué creen que pasaron las cosas que pasaron. En el segundo momento, mientras los pequeños trabajan en alguna actividad del cuadernillo de lectura, los intermedios y mayores leen documentos que dan cuenta de que algunos argentinos de esa época no estaban conformes con la llegada de tantos inmigrantes y las transformaciones que eso suponía en la sociedad: los intermedios leen dos relatos (un incidente con una actriz española y la sorpresa de los paisanos santafesinos ante la vestimenta de los primeros inmigrantes suizos) y los mayores leen diversas fuentes literarias y periodísticas de la época (dos textos de José Hernández y una milonga de la época). En el tercer momento, en plenario, se observa un video sobre la vida de los inmigrantes en la ciudad de Buenos Aires a comienzos del siglo xx.

El eje 7 aborda la pregunta “¿Qué rasgos de la sociedad argentina actual muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época?” En el primer momento el grupo completo realiza una visita a lugares históricos que den cuenta del impacto producido por los procesos migratorios masivos.⁸ La salida puede organizarse de diversos modos, según las oportunidades circunstanciales. Como esquema general, los pequeños pueden realizar una encuesta a transeúntes ocasionales para revelar las ideas que la sociedad actual expresa sobre las migraciones de aquel periodo, mientras intermedios y mayores realizan entrevistas a informantes claves. En el tercer momento, tras poner en común la experiencia de cada grupo en la salida, se propone la escritura de un texto final, titulado “¿Qué nos dejaron?” Luego se sugiere la lectura del texto explicativo del mismo nombre (Wolf y

Patriarca, 2006), anunciando que se trata de un texto que tal vez tenga otras informaciones sobre el tema. Es conveniente que, como cierre, cada alumno realice una escritura individual en la que recupere lo que aprendió en todo este recorrido, para lo cual puede consultar los diferentes materiales leídos y sus propias producciones de distintos tramos.

En el cierre se prevé la escritura en parejas de las conclusiones sobre lo aprendido.

Algunas especificaciones sobre el diseño de las situaciones de lectura

Durante toda la secuencia se suceden situaciones de lectura de testimonios, leyes, cartas, textos explicativos, etc. La lectura es una fuente fundamental del estudio de las ciencias sociales (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2008). Sabemos que el lector accede al contenido de los textos coordinando informaciones (Goodman, 1982). ¿Qué informaciones coordina? Las que puede obtener del texto, sepa leer por sí mismo o no, porque anticipa algún significado a partir de las “marcas” que le ofrece el texto: las imágenes, el portador, la distribución del texto en la página, etc., o la voz del maestro que le ofrece el texto mismo. Las anticipaciones se van formulando en enunciados lingüísticos: puede decir “Una familia italiana” o “Bajando del barco en el puerto de Buenos Aires”. Los niños que ya leen por sí mismos y que también hacen este proceso de anticipación van corroborando en el texto si la anticipación se valida, se modifica, se amplía o se completa. Se trata de la información que el lector posee o va adquiriendo en el proceso de lectura, de allí que un papel del maestro en estas situaciones reside en ofrecer todo tipo de informaciones para que los chicos dispongan de un mayor repertorio de conocimientos para coordinar.

En este marco nos proponemos que el docente colabore con el proceso de interpretación de los niños brindando informaciones sobre el mundo en general y sobre el tema en particular. Por ello, siempre que se presenta un texto se contextualiza. Mientras se está leyendo, se usa el mapa para ubicar localizaciones desconocidas, aclarar un término y ampliar alguna información que el texto no provee y que los chicos no tienen por qué conocer (sin la cual sería imposible entender; por ejemplo: “dice que pasaron hambre porque en ese momento en esa región estaban en guerra”), pero nunca informa sobre la respuesta a la pregunta principal que se han formulado ante el texto, salvo cuando se ha agotado la clase y los mismos chicos no han logrado construirla.

También ayuda a reconstruir el posicionamiento del autor; por ejemplo, si sabemos que se trata de un inmigrante que se lamenta por haber dejado su tierra no anticipamos lo mismo que si se trata de otro que convoca a toda su familia a unirse a su aventura. En cualquier situación de lectura, el lector, además, siempre pone en juego conocimientos lingüísticos y discursivos. Por ejemplo, ante una imagen en medio de un texto explicativo se puede anticipar que dice: “Arribo al puerto de Buenos Aires” o “Despedida en el puerto de Génova”, y no se anticipa que diga: “Acá están los inmigrantes bajando del barco que los trajo de allá”, porque ése no es un enunciado expresado con el léxico y la estructura sintáctica que es frecuente encontrar en ese caso.

El diseño contempla, entre otras intervenciones de lectura, que el docente “enseñe a leer ciencias sociales” dando tiempo para que lean o exploren por sí mismos, contextualizando los textos y

abordándolos con una pregunta o un problema que guíe la interpretación (nunca transformando la lectura en una serie de preguntas puntuales que se pueden responder textualmente con respuestas puntuales); brindando una lectura en voz alta antes de entregar el texto a los chicos, mientras ellos lo siguen con la vista (o intentan hacerlo); permitiendo el intercambio al retomar la pregunta o el problema principal; informando directamente sobre aquello que no constituye el problema de lectura pero que puede ayudar a comprender (qué es Génova; da un sinónimo de “gallardo”; explica que en la Rusia de aquella época gobernaban los zares y que perseguían a los judíos, si es que tal información es imposible de construir a partir de la información que provee el texto o de conocimientos anteriores compartidos por la clase); volviendo una y otra vez al texto para corroborar o discutir interpretaciones; releendo y buscando dónde dice aquello que nos hizo pensar que decía tal cosa (ya se trate de una interpretación ajustada o una desajustada); volviendo a leer en voz alta el texto completo o parte todas las veces que le parezca necesario; alentando a usar la escritura para tomar notas; elaborando esquema o todo tipo de apoyatura; compartiendo la discusión sobre las respuestas que se construyen sobre los interrogantes (muchos de estos criterios han sido desarrollados por Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2008).

Como es necesario considerar a la vez la organización del grupo, el género de texto y la elección de las dinámicas de lectura, se diseñaron las siguientes alternativas que suponen situaciones progresivamente desafiantes:

- Desde escuchar la lectura del docente hasta leer por sí mismo.
- Desde situaciones colectivas y situaciones en equipos pequeños hasta situaciones individuales.
- Desde comentarios colectivos y elaboración de conclusiones por equipos para compartir con otros hasta elaboraciones individuales.
- Desde dictar las notas sobre lo leído al docente hasta escribirlas por sí mismos.
- Las distintas situaciones de lectura se organizan teniendo en cuenta una combinación de las alternativas enunciadas.

Ejemplos de situaciones de lectura

A continuación brindaremos un ejemplo de situaciones de lectura sobre el eje 2: “¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?”

El primer ejemplo refiere a una situación que se diseña “para hacerla colectiva”, a pesar de la complejidad que supone para los pequeños y también para los intermedios. El texto es el siguiente:

Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández

Hipólito Fernández nació en 1891 en León, una pequeña ciudad del norte de España. Era el segundo de ocho hermanos y desde muy chico tuvo que trabajar en el campo junto con su padre. Francisco, su hermano mayor, se fue a probar fortuna a la Argentina. Cuando Hipólito tenía diecisiete años, su padre se enfermó y poco después murió. Antes de morir, lo llamó y le dijo: “Eres el mayor de los varones que queda en mi casa. Tienes que hacerte cargo de tu madre y de tus hermanos”. Desde entonces, Hipólito trabajó mucho más para ayudar a su familia. Dos años después, Francisco lo llamó para que fuera a trabajar con él. Buenos Aires se había convertido

en una ciudad pujante; había muchas posibilidades, podrían prosperar y enviar dinero a su familia. Hipólito le dejó el trabajo del campo a su hermano Pelayo, le deseó suerte y se embarcó. “¿Qué voy a hacer yo en una ciudad tan grande?”, pensaba. Venía de una aldea y tenía diecinueve años.

FUENTE: Gálvez; 2010: 279-280.

Como se puede apreciar, en esta narración el orden de la historia no sigue el orden del relato, lo cual constituye una dificultad importante para que se incluya a los más pequeños. Por eso, en un primer momento el docente lee en voz alta y todos los niños siguen el texto con la vista. Luego se organiza un comentario colectivo conducido por el docente y, por último, todos dictan al docente qué escribir en un cuadro.

La pregunta que orienta el intercambio luego de la lectura es: ¿por qué Hipólito habrá decidido abandonar Europa para venir a Argentina? Es decir, recupera el eje. Durante el intercambio se agregan otras preguntas que no tienen respuesta directa en el texto: ¿quién era Hipólito? ¿Hipólito quería realmente venir a la Argentina? ¿Por qué pensaría: “Qué voy a hacer yo en una ciudad tan grande”?

Se suceden varios casos de distintos inmigrantes. El criterio de intervención general para el momento de los comentarios sobre los testimonios es: si los niños ponen el acento en la semejanza entre los casos, tratar de hacer ver la diferencia, y viceversa, favoreciendo las conclusiones y que aquéllos no resulten sobregeneralizaciones. Este trabajo comparativo se recupera cada vez que el cuadro se va completando por dictado al docente. De este modo, esta toma de notas se constituye como un instrumento de puesta en común entre pares, ya sean próximos o distantes.



AHORA RELEÉ LOS CUADROS O LOS TESTIMONIOS Y COMPLETÁ EL SIGUIENTE CUADRO COMPARATIVO

NOMBRE DE LA PERSONA	DE DÓNDE VIÑO	CON QUIÉN VIÑO A LA ARGENTINA	A QUIÉN DEJÓ EN SU PAÍS DE ORIGEN	MOTIVO PARA DEJAR SU PAÍS	OTROS COMENTARIOS
HIPOLITO FERRARI	VINO DE ESPAÑA	VINO SOLO A LAS 10 HORAS DE LA MAÑANA	DEJO A SU ESPOSA Y A SUS HIJOS EN ITALIA	A BUSCAR TRABAJO	PARA ENCONTRARSE CON SU PADRE
GIUSEPPE BRIZZOLA	VINO DE ITALIA	VINO CON UN AMIGO	DEJO A SUS HIJOS Y A SU ESPOSA EN ITALIA	VINO A BUSCAR TRABAJO	POR INVITACION DE UN AMIGO
HILDA FISHER	VINO DE INGENIERIA	VINO CON SU PADRE Y CON SU MADRE	NO SE VA A NADIE	SE FUE POR EL TRABAJO DE SU PADRE	POR CURSOS Y CURSOS
ENRIQUE DICAMAN	VINO DE RUSIA	VINO SOLO	NO SE VA A NADIE	POSICION DE RELIGION	POR SER JEHO
MAESTRO ITALIANO	VINO DE ITALIA	VINO SOLO	DEJO A SU ESPOSA	POR CURSOS	PARA DAR A SU ESPOSA

Anotá aquí tus conclusiones sobre la pregunta: **¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar su tierra?**

LOS INMIGRANTES DESIDIERO DEJAR SU TIERRA POR GUERRA, POR TRABAJO TAMBIEN POR DINERO, POR UN SUEÑO CUANDO LLUGO A ARGENTINA NO CONDIA A NADIE

Para cerrar el eje, se desarrolla una lectura colectiva de un texto explicativo. Nuevamente se retoman las conclusiones de los casos a la luz de las explicaciones.

En los momentos en que es preciso que los niños pequeños trabajen con cierta autonomía, se ofrecen —por ejemplo— situaciones de lectura para localizar información específica. Estas situaciones permiten la atención del maestro a los otros subgrupos cuando la interpretación requiere su asistencia.

En otros casos, la lectura se reserva sólo a los mayores. Un fragmento de *El gaucho Martín Fierro* de José Hernández (1977, 28-29) sirve de ejemplo de una situación de lectura exclusiva para los mayores. Se trata de la lectura de una fuente literaria y periodística de la época con una fuerte presencia de voces de los actores y puntos de vista diversos con un registro del lenguaje escrito que intenta asir el habla de algunas zonas rurales de la Provincia de Buenos Aires. La distinción autor/personaje es compleja, por lo cual se plantea la pregunta: ¿quien fue José Hernández y quién fue Martín Fierro? (el autor, José Hernández, “hace hablar” a Martín Fierro...). La expresión “gaucho” es familiar para los niños pero posee otro sentido en la actualidad; de allí la introducción de la pregunta: “¿Y quiénes eran los gauchos en aquel momento?” Y aquí se introduce el sentido despectivo de aquel momento: “Porque durante mucho tiempo los gauchos se habían opuesto a los dirigentes de las ciudades y habían acompañado las rebeliones de los ‘caudillos’ provinciales”. Se recupera, por último, toda la escena en la que se inscriben las palabras del personaje: “¿Y además de los gauchos y los inmigrantes, quiénes más vivían en la Argentina de aquel momento? ¿Había

diferentes grupos sociales en el campo y en las ciudades?” El análisis de esta clase es extenso; en este caso sólo se menciona para mostrar un trabajo de lectura exclusivamente destinado a los mayores.

<i>El gaicho Martín Fierro</i> , José Hernández	
<p>Yo no sé por qué el gobierno nos manda aquí a la frontera gringada que ni siquiera se sabe atracar a un pingo. ¡Si crerá al mandar un gringo que nos manda alguna fiera! No hacen más que dar trabajo pues no saben ni ensillar; no sirven ni pa carniar, y yo he visto muchas veces que ni voltiadas las reses se les querían arrimar. Y lo pasan sus mercedes lengüetiando pico a pico hasta que viene un milico a servirles el asao... Y eso sí, en lo delicaos parecen hijos de rico. Si hay calor, ya no son gente, si yela, todos tiritan; si usté no les da, no pitan</p>	<p>por no gastar en tabaco, y cuando pescan un naco unos a otros se lo quitan. Cuanto llueve se acoquinan como el perro que oye truenos. ¡Qué diablos!, sólo son güenos pa vivir entre maricas, y nunca se andan con chicas para alzar ponchos ajenos. Pa vichar son como ciegos, ni hay ejemplo de que entiendan; no hay uno solo que aprienda, al ver un bulto que cruza, a saber si es avestruza, o si es jinete, o hacienda. Si salen a perseguir después de mucho aparato, tuitos se pelan al rato y va quedando el tendal: esto es como en un nidial echarle güebos a un gato.</p>

FUENTE: Gálvez, 2010: 279-280.

Rastros de lo aprendido en las escrituras de los alumnos

Concluidas las distintas situaciones de lectura y tomas de notas, todos los alumnos escribieron sus conclusiones bajo consignas generales: “Explica todo lo que sabes que pasó durante esos años y por qué, cómo sucedió que los nativos se mezclaran con los recién llegados después de un tiempo, quiénes y por qué pensaban diferente por aquellos tiempos”.

La consigna es general y busca hacer funcionar la escritura con sentido epistémico, antes que mnémico. De tal función central de la escritura en la vida de los humanos se han ocupado varios autores: desde las primeras décadas del siglo xx, Vigotsky y Luria; hacia la década de 1960, Goody y Watt; a final del siglo xx, Olson y Narasimhan. Desde distintos campos disciplinares y perspectivas teóricas se sostiene que la escritura es importante porque transforma el habla, la lengua y el sistema de escritura en objeto de reflexión y análisis, y modifica el mundo representado (el tiempo, el espacio, los objetos, la sociedad, el yo...) en objeto de reflexión y análisis porque afecta el proceso de pensamiento -cómo clasificamos, razonamos, recordamos, etc.-; por su parte, al fijar los textos, hace posible comparar fragmentos y descubrir relaciones entre ellos, y fijar las distintas versiones de un mismo hecho, amplifica las posibilidades de comparar versiones, aumenta las posibilidades de reflexión sobre los efectos de formas próximas pero no idénticas de formular las ideas, permite tratar la ideas como conceptos objetivables al externalizarlas, despersonalizarlas y descontextualizarlas, transforma lo que creemos saber sobre un tema por efecto de la recursividad del proceso de escritura (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2010). Por lo expuesto, no se trata de una situación para guardar memoria de lo aprendido sino para pensar sobre lo que se sabe o se está estudiando, sin necesidad

de publicar.

El análisis de las escrituras muestra que los alumnos dan cuenta de los siguientes tópicos.⁹

- Localización temporal y crecimiento de la población

J4° A2°

Hacia los años 1901 y 1910 llegaron a la Argentina 1 764 101 individuos; por el nacimiento de varios niños las décadas siguientes hubo 2 000 000 de personas inmigrantes habitando el territorio argentino por distintos motivos (...)

- Causas

A3° J4°

Vinieron muchos inmigrantes por comunicación. Porque unos a otros se mandaban cartas para ir a la Argentina.

Los inmigrantes decidieron dejar su país por las guerras, por las enfermedades y por la pobreza, por las persecuciones y por la familia. Para ayudar a la familia en el dinero y por el trabajo.

- El viaje

S3° S1°

Vinieron en barcos a vapor y tenían tres clases: primera, segunda y tercera. Entre esas clases la primera era la más rica, la segunda medio rica, la tercera la más pobre. Las comidas tenían bichos como gorgojos y el agua estaba sucia; tenían que dormir apretados. Si el barco se hundía los de tercera clase eran los primeros que se ahogaban.

- La llegada

S3° S1°

Cuando llegaron los inmigrantes se alojaron por cinco días en el hotel de inmigrantes; había carretas de transporte que los transportaban hasta el hotel de inmigrantes.

- Expectativas, logros y dificultades

J4° A1°

Los argentinos, al ver que llegaban del puerto tantas personas extranjeras se sintieron sorprendidos, frustrados y decepcionados del gobierno. No todos los argentinos, sólo los pobres, nativos de la Argentina.

Los ricos opinaban que la inmigración iba a beneficiarlos más porque iban a tener más tierras, cosechadas por la cantidad de empleados para arar, cosechar, plantar, etc., más exportación de lana, trigo, maíz, etc. Otros de los que resultaron satisfechos fueron los políticos [por] como se veía su país económicamente y todos los progresos que iban a tener con el aumento de la población.

- Posición de los actores

M6° M1°

Los que pensaban diferente eran los sectores pobres, los políticos y los grandes propietarios.

Los pobres pensaban que corría peligro su puesto de trabajo y observaban que el gobierno daba mayores derechos y beneficios a los inmigrantes que a los nacidos en el país.

Los políticos y los grandes propietarios estaban satisfechos con la llegada de nuevos empleados a la cosecha y a la economía de exportación a otros países. Y en la Argentina había personas que estaban planeando viajar para inmigrar a otro país.

J4° A2°

José Hernández opinaba que los inmigrantes podían venir y formar sus colonias, pero que nosotros también teníamos derecho a tener nuestras propias colonias agrícolas. Los que resultaron descontentos fueron los sectores más pobres, porque creían [que] sus puestos de trabajo (...) observaban que el gobierno daba más beneficios a los extranjeros que a los nacidos en este país. Ellos pensaban que siempre quedaban olvidados.

Hemos seleccionado testimonios de todos los grados. Abordan todos los tópicos y adoptan una posición que relativiza los puntos de vista de los actores y atienden a una perspectiva multicausal. Atribuyen intereses diferentes a sectores diferentes y evitan la generalización.

De este modo, se puede apreciar que todos los niños presentes en el aula se han podido aproximar a explicaciones de los procesos sociales teniendo en cuenta diferentes factores y las interrelaciones entre ellos, explicando circunstancias, decisiones y perspectivas de las personas y los grupos sociales. Y lo han hecho a través del acercamiento a multiplicidad de fuentes que permitieron incorporar distintas miradas y niveles de análisis para comprender un proceso social. Todo ello, tal como lo hemos enunciado inicialmente.

Consideramos que estos incipientes logros pueden ser atribuidos a la selección adecuada de los contenidos y de las fuentes para abordarlos, a las condiciones generadas para las lecturas, a las características de las consignas de escritura, así como al conocimiento compartido en el aula por todos los grados.

Algunos problemas didácticos para analizar

Hemos apreciado un proceso en el que se ha articulado toda la acción del aula bajo el mismo contenido, recortando aspectos parciales para distintos subgrupos. Se han combinado formas de agrupamiento diversas, enfatizando las situaciones colectivas, pero sin descuidar situaciones en las que interactúen cronologías a propósito de contenidos parciales y no sólo trabajo con pares de la misma cronología. Nuestra hipótesis de trabajo —que esta modalidad de trabajo beneficiaría los aprendizajes de todos los niños, mayores y menores, tanto en los contenidos sociales como en los lingüístico-discursivos— parece contar con evidencias que la sostienen.

La puesta a prueba de esta secuencia en dos escuelas rurales plurigrado ha abierto numerosos problemas y aspectos susceptibles de ser analizados desde el punto de vista didáctico. Entre ellos, cabe señalar los rastros de entusiasmo o rechazo ante las tareas propuestas; la evocación de los textos explicativos en el trabajo de ambos grupos y los rastros de puesta en relación entre las tareas por parte de los chicos y la memoria del docente para apoyar esas relaciones; el uso de materiales del entorno en esas evocaciones, una notoria concentración en las tareas de producción gráfica, pero

aun allí sin hacerse cargo de la producción propia, dependiendo de la aprobación del docente; los rastros de que la práctica de enseñanza ha abarcado efectivamente los diferentes niveles; la relación particular de las docentes con los alumnos de diferentes edades; el ritmo de las clases (tiempos parciales dentro de cada juego de la clase; tiempo de secuencia y orden de los chicos, y tiempo planteado por el docente, etc.); la relevancia relativa del cuadernillo de escritura y del cuadernillo de lectura; las características y los efectos de las intervenciones docentes en las situaciones colectivas y en el trabajo en equipos; las intervenciones durante la lectura en contraste con las realizadas durante la escritura, y el trabajo con el cuadernillo por fuera del aula.

Éstos y otros problemas expresan una experiencia en la que la propuesta inicial era muy distante del tipo de trabajo habitual en las escuelas visitadas, que también registraban diferencias significativas entre sí. El trabajo efectivo no fue ni aspiraba a ser una repetición exacta de lo planificado, pero los ajustes hechos en la práctica son expresión de los desajustes existentes en el diseño original. En cualquier caso, se trata de yerros propios de una indagación en territorios poco explorados por la investigación didáctica y que aún guardan numerosos desafíos pendientes.

¹ Otras particularidades que presentan las aulas plurigrado rurales son muchas y de variado orden: las inasistencias repetidas, fruto de las inclemencias del clima o de la actividad laboral de las familias, y la presencia de hermanos y otras relaciones familiares en el mismo salón de clases, son algunas de ellas.

² El segundo modelo había llegado al Río de La Plata a través de James Thompson (director general de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires entre 1819 y 1821), quien impulsó fuertemente las escuelas lancasterianas (así llamadas por Joseph Lancaster, su creador) donde se desarrolló el modelo de educación mutua. En este modelo, los alumnos mayores o más avanzados, con orientación del docente, enseñan a sus compañeros menos avanzados.

³ En todos los casos se promueven modos de trabajo que flexibilizan los agrupamientos —considerando no sólo la edad sino también los aprendizajes—, facilitan la movilidad de los niños en distintos momentos del año y cuentan con cierta mirada diversificada sobre la enseñanza en función de distintos aprendizajes (generalmente expresada como “respeto por los ritmos de aprendizaje”).

⁴ Para una discusión sobre la progresión en lectura y escritura, véase Dolz y Schneuwly (1997).

⁵ En líneas generales, cada nivel prevé la reunión de dos años escolares del nivel primario (1° con 2°, 3° con 4° y 5° con 6°). Esta clasificación no necesariamente coincide con las edades reales de los alumnos con los que trabajamos, ya que varios de ellos habían repetido en una o más oportunidades. Por otra parte, la previsión teórica de que los alumnos de cada grado dominan los saberes de los anteriores y que los alumnos de grados más avanzados han desarrollado más competencias y conocimientos que los de grados inferiores, no se verifica en los grupos reales con los que trabajamos. Es probable que ese rasgo no sea una cualidad diferencial de estos casos, sino un dato frecuente sobre la distancia entre las clasificaciones teóricas y las diferencias reales.

⁶ *Diseño Curricular de 3°*, pág. 251.

⁷ *Diseño Curricular de 6°*, pág. 255.

⁸ En este caso, ambas escuelas visitaron diferentes instituciones de la localidad de Chascomús: el Club de Pelota, la Sociedad Española, la Sociedad Italiana, la Asociación de Socorros Mutuos, la ex sede de la Sociedad Francesa y el Centro Vasco. La escuela 25 se organizó en tres grupos, que visitaron sendas instituciones y entrevistaron a algunos informantes claves previamente contactados por el equipo docente. Asimismo, entrevistaron a una historiadora, que expresó algunas ideas sobre el impacto de las migraciones en la sociedad local. La escuela 19, en cambio, realizó esta salida durante el trabajo sobre el eje 5, tomando en cuenta el momento del ciclo lectivo. Trabajaron todos juntos y recorrieron algunas de las mismas instituciones.

⁹ Los números indican los grados que cursan los alumnos.

Referencias

- Aisenberg, Beatriz (2010). Diseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. *Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos*, núm. 45.
- Artigue, Michel (1996). Ingénierie didactique. En *Didactique des mathématiques*. París: Delachauz et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo docente. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Castedo, Mirta (2003). Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares. Tesis de doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México: DIE, Cinvestav.
- Devoto, Fernando (2000). La inmigración. En Academia Nacional de la Historia (comp.). *Nueva historia de la nación argentina. Tomo 4. La configuración de la República independiente (1810-c.1914)*. Buenos Aires: Planeta.
- (2009). *Historia de la inmigración en Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. Graciela Frigerio (comp.). *Educación, ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante. pp. 127-137.
- Dolz, J., y B. Schneuwly (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 11: pp. 77-98.
- Gálvez, Lucía (2010). *Historias de inmigración. Testimonio de pasión, amor y arraigo en tierra argentina*. Buenos Aires: Aguilar.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI. pp. 13-28.
- Lerner, D., B. Aisenberg y A. Espinoza (2008). La lectura en ciencias sociales y en ciencias naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. En J.A. Castorina y V. Orce (coords.). *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Argentina: UBA.
- (2010). La lectura y la escritura en la enseñanza de ciencias naturales y de ciencias sociales. Una investigación en didácticas específicas. En Castorina, J. y V. Orce (coords.) (en prensa). *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*.
- Mercier, Alain, Marie Luise Schubauer-Leoni y Gérard Sensevy (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, núm. 141, pp. 5-16.
- Montes, Graciela, Lilia Ana Bertoni y Luis Alberto Romero (1990). *Los tiempos de los inmigrantes*. Buenos Aires: Quirquincho.
- Padawer, A. (2008). Cuando los grados hablan de desigualdad. *Una etnografía sobre iniciativas*

- docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Teseo.
- Privitellio, Luciano de (2002). *La Argentina optimista*. Buenos Aires: Altea.
- Terigi, Flavia (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de maestría en ciencias sociales con orientación en educación. Argentina: Flacso.
- Wolf, Ema, y Cristina Patriarca (2006). *La gran inmigración*. Buenos Aires: Sudamericana.

III. EDUCACIÓN RURAL EN POBLACIONES INDÍGENAS

III.1. Procesos de crianza y socialización temprana en poblaciones indígenas. La educación inicial en México

MARÍA BERTELY BUSQUETS

Introducción

Los programas de atención y educación para la primera infancia (PAEPI) tienen como principales propósitos contribuir a la sobrevivencia, crecimiento y desarrollo desde la etapa prenatal hasta los cinco años, así como proporcionar a los pequeños experiencias significativas en condiciones de igualdad.¹ De ahí que el conocimiento integral de la primera infancia sea condición para cumplir con los Objetivos de Desarrollo para el Milenio² y que, como establece la Conferencia Mundial de Educación para Todos, la inclusión de los conocimientos de las familias y las comunidades sobre los procesos de crianza y socialización infantil en contextos indígenas resulte determinante si se considera que “el aprendizaje comienza al nacer”.³ En este marco, incluida la Conferencia de los Derechos del Niño, la participación social debiera incidir no sólo en la equidad de las acciones emprendidas por estos programas, sino en su *pertinencia sociocultural*.

Por estos motivos, UNICEF se acercó en 2013 al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) con el fin de realizar un estudio que analizara no sólo la calidad y la efectividad del Programa de Educación Inicial del Conafe (PEI-Conafe), sino también a los agentes institucionales y al público objetivo para identificar *situaciones e indicadores socioculturales* que, apuntalados en prácticas de crianza y socialización temprana, fortalecieran el programa.⁴

Durante ocho meses, que concluyeron en mayo de 2014, el equipo de investigación desarrolló este proyecto fundamentado en la perspectiva histórico-cultural (Leontiev, 1931; Vygotsky, 1973; Rogoff, 1993), la antropología de la infancia (García Sosa, 2008) y la pedagogía indígena (Pérez Pérez, 2004; Cardoso, 2008). Esto con el fin de

documentar las perspectivas de los agentes institucionales y agentes de la cadena operativa, así como los conocimientos,

capacidades, hábitos, actitudes, valores, momentos y etapas de vida y condiciones socioafectivas relacionados con los cuidados prenatales y postparto así como las prácticas de crianza y socialización temprana de niños y niñas rurales e indígenas de cero a cuatro años, en voz de las mujeres embarazadas, madres y otros cuidadores, en comunidades con y sin PEI-Conafe, para definir situaciones e indicadores socioculturales que fortalezcan al programa así como el diseño posterior de acciones y materiales educativos pertinentes.

En este capítulo se sintetizan algunos de los principales resultados de este estudio, a partir de algunas coincidencias y contrastes entre los propósitos del PEI-Conafe y los conocimientos de abuelas, mujeres embarazadas, madres y otros cuidadores en contextos indígenas de México. Se muestra, en primera instancia, cómo a mayor consolidación del programa más habilitación hacia la escolarización y la aculturación, así como mayor silenciamiento de los conocimientos familiares y comunitarios; y, en segundo término, que para lograr la pertinencia sociocultural en educación inicial se requieren estrategias metodológicas que fomenten la participación activa de las madres y demás cuidadores, incluidos hermanos y hermanas, sin detrimento de los apoyos que tales programas deben ofrecer para que las niñas y los niños pequeños transiten exitosamente a la escuela. Los resultados indican que los conocimientos de madres, familias y comunidades rurales e indígenas pueden aportar valor agregado al diagnóstico, planeación, desarrollo y evaluación de un trabajo pedagógico que ponga atención a la diversidad lingüística y cultural. Esto, cuando en contraste su participación, así como la expresión de tales conocimientos -en español o lengua indígena, sobre todo entre las mujeres participantes-, es menor o nula en las sesiones del programa destinadas al logro de competencias preparatorias a la escolarización, pero, sobre todo, cuando están presentes los agentes institucionales.

El estudio reportó que, contrariamente, en lugares donde el programa y sus agentes han llegado con obstáculos, o no han llegado, las voces de las abuelas, los abuelos, las mujeres embarazadas, las mujeres, los padres, los hermanos y las hermanas, así como de otros cuidadores de las niñas y los niños pequeños, están más vivas y fluyen con mayor facilidad y asertividad y, en consecuencia, están menos silenciadas.

Recorte empírico: múltiples infancias y maneras de educar

Las entidades de la República mexicana seleccionadas para el presente estudio fueron Coahuila, Yucatán, Hidalgo, Chiapas y Oaxaca, las dos últimas con el mayor índice de muerte materna porque no tienen acceso real -geográfico, social o económico- a servicios de emergencia obstétrica con capacidad resolutive (Sesia, 2009:44). No obstante la prevalencia de la desigualdad social y económica no sólo en éstas sino en la mayoría de las regiones y localidades indígenas de México, partimos de la hipótesis según la cual su gran riqueza lingüística y cultural corresponde a similar riqueza de prácticas de crianza y socialización temprana. Pero esta diversidad supone también contrastes entre los más de 62 grupos etnolingüísticos donde, entre muchas otras expresiones, el trabajo rural y campesino podría prevalecer, combinarse o ser desplazado a causa de la intensa urbanización y la migración transnacional. Si comparamos los casos de Chiapas, Yucatán, Oaxaca,

Hidalgo y Coahuila, la vitalidad cultural y lingüística, así como la fuerza étnica de las comunidades, varían. Chiapas, Yucatán y Oaxaca resultan emblemáticas en comparación con Hidalgo y Coahuila, donde las dinámicas urbanas en la primera entidad y la influencia transfronteriza de los Estados Unidos en la segunda, han debilitado en alguna medida sus reivindicaciones étnicas.

La gran cantidad de estudios realizados en las últimas décadas (Gelover y da Silva, 2013) indican que en los pueblos indígenas existen diversas maneras de concebir el sentido cultural que pueden tener la crianza y la socialización infantiles, en función de estilos, conocimientos y valores que las familias y las comunidades consideran que deben aprender las niñas y los niños pequeños en su interacción con madres, padres, abuelos y abuelas, hermanos y hermanas, así como con otros integrantes de la familia, pares y demás agentes comunitarios. Además, este sentido también cambia en función de los procesos de *aculturación*⁵ promovidos -entre otras instancias- por la escuela, las nuevas condiciones laborales, la migración, el acceso a la tecnología, la modernidad, el mundo global, las nuevas realidades socioeconómicas y la fuerza de los procesos de *endoculturación*,⁶ entre los que se incluye la transmisión intergeneracional de la lengua materna, la relación entre sentido de pertenencia, comunidad y territorio, e igualmente la vigencia de estilos socioculturales distintivos. En pocas palabras, existen múltiples infancias y formas de educar.

Metodología

Este estudio se llevó a cabo con familias de una minoría afroamericano expuesta a los procesos de migración transnacional y aculturación; igualmente se apoyó en una comunidad mestiza de Coahuila, donde también se encontró población nahua, mazahua, zapoteca y kikapú, esta última no interesada en el PEI; también con familias zapotecas no campesinas de una ciudad emblemática como Juchitán y un caserío rural cercano, con el fin de mostrar cómo la fuerza étnica está presente a pesar de la diversidad al interior de los propios grupos, considerados mixtecos, mazatecos y mixes de Oaxaca; y, finalmente, con familias campesinas, principalmente mayas, con alta vitalidad lingüística y cultural en un estado que también cuenta con población ch'ol, tseltal y mixe: Yucatán.

Asimismo, se trabajó en Chiapas al interior de una misma región campesina con mayoría de población tsotsil, la cual, junto a los pueblos tseltal y ch'ol, dan cuenta de la alta vitalidad lingüística y cultural de Los Altos, en contraste con los zoques de las tierras bajas. De igual forma se ocupó de comunidades hñahñu (otomí) y de un fraccionamiento mestizo del estado de Hidalgo, sobre la base de la existencia de población náhuatl, tepehua y mixteca en la entidad. En total, la documentación de situaciones y prácticas de crianza, así como su socialización temprana y validación, incluyó 11 poblaciones, donde seis cuentan con PEI-Conafe y cinco no acceden a este servicio, ocho son indígenas, una es afro y dos son mestizas.

La primera fase de la investigación fue de gabinete, porque de la amplia bibliografía acerca del tema de estudio, con énfasis en etnografías comunitarias, se derivaron las situaciones, prácticas y los indicadores por validar y retroalimentar, tanto en las entrevistas como en los grupos focales. La

segunda fase consistió precisamente en la integración de grupos focales con mujeres embarazadas, madres, padres y demás cuidadores de niños y niñas de cero a cuatro años, en las cinco entidades y en diversos contextos interculturales, entre las que sobresalen las técnicas utilizadas en *fichas de reflexión transcultural*⁷ y *situacional* (FRTS). Estas fichas se diseñaron con pequeñas viñetas o fragmentos etnográficos que fueron seleccionados a partir de la revisión de más de 60 estudios acerca de educación, socialización, cuidados y métodos de crianza infantil en contextos indígenas, desarrollados en México y en las entidades consideradas con fines de exposición transcultural. Aunque muchos de estos estudios resultan claves (Paradise y Rogoff, 2009; López, 2009; Hernández Olvera, 2013; Gelover, 2008; Bautista, 2007), se validaron en total 20 FRTS (Linares, 1991; Velázquez, 2012; González, 2008; Hidalgo, 1997; Vizcarra y Marín, 2006; Cervera, 2008a, 2008b, 2009; Reyes, 2012; Pérez Chacón, 1988; Pérez Pérez, 2004; Paradise, 1994a, 1994b; Del Moral, 1999; Bertely, 2000; Marger, 2004; Vega, 2007).

La exposición de las madres y demás cuidadores a la reflexión transcultural y situacional, basada no en la lectura textual de las viñetas y los fragmentos seleccionados, sino en su narración a modo de charla en la voz del integrante del equipo de investigación, funcionó como un recurso evocativo que, por identificación, similitud, diferencia o contraste, liberó los conocimientos y las voces de abuelas, mujeres embarazadas, madres, padres y otros cuidadores, además de posibilitar la validación progresiva y la generación colectiva de situaciones e indicadores socioculturales pertinentes a los diversos contextos.⁸

Algunos resultados

Por cuestiones de espacio se reúnen aquí sólo algunos resultados. La investigación en campo demostró que es posible involucrar a madres, padres de familia y otros agentes que participan en el cuidado y la crianza de niñas y niños indígenas, incluidos hermanos y hermanas mayores, así como abuelas y abuelos, quienes fortalecen prácticas pertinentes de crianza y socialización temprana. Esto, cuando los promotores educativos pueden continuar sedimentando las bases que favorecen el tránsito de los niños pequeños hacia la escolarización, con la confianza de estar siendo apoyados por la familia y la comunidad en la vitalización de los procesos de endoculturación. En pocas palabras, una educación culturalmente adecuada depende más de la familia que de los programas escolares.

Aciertos del PEI

Es un hecho que el programa estudiado contribuye al desarrollo de los niños y las niñas de cero a cuatro años y, de igual manera, al mejoramiento en los cuidados y las medidas de protección materno-paterno-infantiles desde antes del nacimiento, además de incidir favorablemente en el desarrollo personal y social de la mujer embarazada, las madres y demás cuidadores adultos, a partir

de un enfoque comprometido con la participación social y la gestión comunitaria. El PEI-Conafe, con el interés de apoyar la paulatina inserción de los niños y las niñas de cero a cuatro años al proceso de escolarización, cumple cabalmente con su misión al considerar, en un marco de equidad, los derechos de la infancia y las características de desarrollo que son comunes a todos los niños y las niñas de cero a cuatro años.

Mediante la formación de sus cuidadores, este programa los dota de recursos que consideran la salud, la protección y la educación como derechos fundamentales. Con la mira puesta en el proceso de escolarización por venir (Conafe, 2010:17), su Mapa de Competencias para Niños y Adultos tiene como propósito “dar a conocer a los adultos los cambios del niño en cada periodo de edad”, para que aprendan cómo apoyarlos en actividades que pueden apuntalar estos cambios y procesos (Conafe, 2012:6). En gran medida, la consideración del contexto social y cultural, aunada a las circunstancias específicas de la vida de las familias y los niños, constituyen condiciones idóneas para favorecer la pertinencia sociocultural del programa, sobre todo cuando se sostiene que es necesario considerar “todas las situaciones de la vida como oportunidades para el aprendizaje” (Conafe, 2012: 6).

Además, el enfoque ecológico del PEI-Conafe se complementa del todo con la perspectiva histórico-cultural, la antropología de la infancia y la pedagogía indígena, cuyos resultados inspiraron los estudios que nos sirvieron como material para elaborar el estado de la cuestión y desarrollar este proyecto. De ahí que nuestros resultados coincidan con la perspectiva del Conafe en tres premisas básicas. En primera instancia, los cambios en los ámbitos del desarrollo infantil en cada periodo de edad, “sin importar cultura ni nivel socioeconómico” [Conafe, 2012:13], coinciden en términos generales con los reportados en el caso de las infancias indígenas, aunque varían en los atributos y significados culturales que las madres y demás cuidadores asignan a estos cambios. En la mayoría de las comunidades estos cambios tienen que ver con *acciones* o *actividades tácitas* que pueden realizar bebés, niñas y niños, sin un límite de edad específico, en compañía de pares y otros más capaces, lo cual introduce también contrastes y variaciones en los conceptos de “desarrollo” y “educación integral” implícitos. En segundo lugar, los ejes, ámbitos, subámbitos y competencias que se desglosan en acciones, comportamientos y actividades por periodo de edad, y se definen como “referentes” (MCNA/Conafe, 2012:10), son compatibles con las situaciones y los indicadores socioculturales procesuales que fueron validados en el presente estudio.

Por último, que el programa desarrolle competencias para la crianza, el cuidado y la protección infantil en los padres, madres y demás cuidadores adultos constituye un nicho de oportunidad para fortalecer no sólo con adultos, sino con la colaboración de pares, hermanos y hermanas, tanto la iniciación a la escolarización como los patrones y los estilos socioculturales que inciden en las prácticas de crianza y socialización temprana. Nos referimos, entre otros hallazgos, a la realización de actividades tácitas -algunas de ellas dirigidas- por género o intergénero en ámbitos familiares y comunitarios, en estrecha colaboración intergeneracional, con otros niños y niñas, en un marco etario amplio y en estrecho contacto con la naturaleza. Este marco implica no únicamente la atención a infantes en edades similares y cercanas, sino en relación con familiares de edades distintas y lejanas,

como se constató en el caso de las abuelas y los abuelos.

Retos socioculturales del PEI

Los datos de campo mostraron que mientras el PEI habilita a las niñas y los niños pequeños para su ingreso a la escuela, las familias y las comunidades los educan con fines de endoculturación (Anguiano, 2003), a partir de sus propios marcos culturales. En otras palabras, se encontró que a pesar de que hasta ahora el enfoque por competencias ha resultado adecuado para el tratamiento equitativo de la infancia temprana en general, éste requiere fortalecerse en cuanto a su pertinencia sociocultural, como lo sugieren otros estudios con objetivos distintos pero conclusiones similares.⁹

En todas las entidades consideradas con fines de monitoreo, seguimiento y evaluación, las sesiones y los temas que deben tratar los promotores con los adultos y los niños son programados de antemano por los coordinadores de zona y responsables de módulo, en atención al MCNA. También, durante el proceso de formación, tanto los promotores como los “destinatarios” dedican el total de las sesiones al tratamiento de las competencias programadas.

La hipótesis que se validó es que, con el tiempo -sin negar la importancia de la problematización crítica que introduce el programa con respecto a ciertas prácticas, como las relativas a las relaciones de género, que pueden resultar dañinas o afectar a los niños y las niñas como sujetos de derechos-, las madres y demás cuidadores comienzan a dudar sobre lo que conocen acerca del embarazo y los bebés, así como sus propios métodos de crianza y socialización, incluido el uso de la lengua materna. En Hidalgo, por ejemplo, las sesiones son en español y su lengua materna se utiliza sólo como ilustración folclórica, por medio de palabras aisladas. Asimismo, en sesiones donde conviven madres indígenas y no indígenas, como en Coahuila, las últimas se separan de las primeras y participan más por su mayor dominio del español. Esto, aunque en general el estudio reportó que el corpus de conocimiento y la voz de los “destinatarios” -en español o lengua indígena, sobre todo de las mujeres participantes- es menor o nula en las sesiones del PEI. Lo anterior sucede, sobre todo, ante la presencia de los agentes institucionales, en contraste con los grupos focales y las comunidades y los parajes sin PEI, donde estas acciones y agentes no estuvieron presentes.

Aunque por cuestiones de espacio no se abundará en los resultados específicos y comparativos de y entre las entidades estudiadas, se encontraron contrastes significativos entre los grados de desplazamiento lingüístico, aculturación progresiva, silenciamiento del corpus de conocimiento indígena y “habilitación hacia la escolarización”, probablemente relacionados con las acciones del PEI. A la cabeza se colocó el estado de Hidalgo, donde las acciones del PEI están más consolidadas y sedimentadas, seguido por Coahuila. Esto, en contraste con Oaxaca, Yucatán y Chiapas, como las tres entidades que reportaron fuerza y vitalidad étnica, lingüística y cultural. En particular, Oaxaca fue el único estado que reportó un interesante equilibrio entre procesos intensos de aculturación, previos a la escolarización y, a la vez, procesos de endoculturación igualmente intensos bajo control de mujeres, familias y comunidades.

Aportes de la reflexión transcultural y situacional

Resulta difícil transformar los esquemas monoculturales dominantes que privan en la cultura escolar cuando no se ha estado expuesto a los conocimientos, valores y significados de las culturas subalternas, entre las que se encuentran las poblaciones rurales e indígenas. De hecho, los integrantes de estas poblaciones pueden no valorar sus actividades, lenguas o culturas, y tender a la aculturación o el debilitamiento de su sentimiento de pertenencia cuando han estado expuestos a los dispositivos culturales y corpus de conocimiento dominantes, que los discriminan y desprecian, como sucede en los medios de comunicación masiva y en las escuelas.

Una estrategia metodológica que fue probada en este estudio y que demostró su alto potencial con respecto a la transformación del etno-paido-adultocentrismo -que permea las perspectivas dominantes acerca del desarrollo infantil-, fue la reflexión transcultural y situacional. Esta estrategia empoderó a las madres y a las familias indígenas al permitir evocaciones situacionales y al dar cauce a sus conocimientos acerca de los procesos y las prácticas de crianza y socialización infantil pertinentes en términos socioculturales.

Las dificultades y posibilidades que ofrece este tipo de reflexión pueden resultar más ilustrativas si contrastamos los logros del PEI, expuestos por las promotoras educativas durante las entrevistas y materializados en las sesiones observadas, con las voces de abuelas, madres y demás cuidadores en algunos grupos focales.

Con respecto a las dificultades tomaremos el caso de Hidalgo como la entidad que reporta logros sobresalientes con respecto a la calidad de la infraestructura y los objetivos del servicio. En esta entidad, el proyecto de transición al preescolar determina que las directoras y las maestras de los centros preescolares deben abrir sus puertas para que niños y niñas de educación inicial, próximos a integrarse a este nivel, participen en sus actividades regulares. Además, debido a que la constancia de educación inicial se solicita, a veces como “requisito”, para ingresar a preescolar: “No se les habla de manera chiqueada y se les corrige la pronunciación. La lengua indígena está presente, pero se les habla más en español” (PE, Hidalgo).

Una etnografía de aula reportó que en esta entidad, con el propósito de acrecentar la supuesta “gestualidad insuficiente” de las madres indígenas, la promotora

reparte una galleta a cada una de las mamás. Les indica que tienen que ponerla en sus frentes para que con gestos logren llevarla hasta su boca y así poder comérsela. Las mamás comienzan a mover sus rostros, sacan la lengua, mueven los ojos, se ríen, se divierten, gritan. A algunas mamás se les caen las galletas y lo intentan de nuevo; sus hijos las ven interesados en lo que pueda pasar con la galleta. La promotora las motiva gritándoles que logren comerse la galleta, les dice que sí pueden. Las mamás y los niños continúan en el piso. La promotora pregunta a las mamás: “¿Lograron comer la galleta sin meter las manos?” Las mamás contestan que no, que les pareció muy difícil. Bajo el supuesto de que ellas requieren desarrollar su gestualidad para lograr comunicarse con sus hijos, ella cuestiona: “¿Creen que a través de los gestos podemos comunicarnos?” Las mamás responden que sí. La promotora hace una última pregunta: “¿Los gestos generan la estimulación del lenguaje?” Las mamás responden que sí [registro de observación, RSP, EH, 02, 2014].

Y para que los niños mejoren su pronunciación:

La promotora realiza una actividad en el tapete didáctico. Comenta que el lenguaje es importante para el desarrollo del niño y que, en ocasiones, a los niños en la etapa de dos y tres años se les dificulta pronunciar las palabras con “rr”. Ella pone el ejemplo de la actividad colocando frente a ella a un niño ubicado en esta etapa, se acerca a él y con una gestualidad bucal exagerada, viéndolo a los ojos y en tono fuerte, le dice: “ca-rrro”. La promotora menciona que deben ser palabras que no conozca el niño o sean difíciles de pronunciar. Las mamás siguen las indicaciones de la promotora colocando a sus hijos frente a ellas, comenzando a gestualizar y gritar palabras como: “carro”, “rosa”, “burro”, “rama”, “buzo”. Los niños primero las observan y luego, de manera lenta y con gestos bucales también marcados reproducen las palabras. Un niño al oír el griterío se asusta, llora mucho y no quiere hacer el ejercicio; su mamá lo abraza pero insiste en que debe repetir la palabra mientras el pequeño se resiste [registro de observación, RSP, EH, 02, 2014].

En el estado de Hidalgo los logros del PEI resultan sobresalientes porque las mamás son participativas, están contentas, son sociables y saben cómo estimular a sus niños para lograr un desarrollo acorde a la escolarización; de hecho, hay mamás que pasan a ser promotoras. Además, de acuerdo con las promotoras, los niños son sociables, identifican figuras geométricas, tienen control y precisión de movimientos finos, control y equilibrio en su cuerpo y, también, tienen respeto por las reglas. Las mamás saben cómo poner límites y horarios y, por lo mismo, las directoras de los centros preescolares reconocen el trabajo del PEI.

De hecho, cuando se trabajó en los grupos focales, las madres indígenas de esta entidad manifestaron haberse apropiado de los conocimientos adquiridos en el PEI, los cuales coincidieron con los reportados por las madres más urbanizadas y mestizas. Saben que deben tomar ácido fólico y vitaminas desde antes del embarazo “porque eso ayuda a que los niños salgan bien”; que deben mejorar su alimentación durante el embarazo y que los cuidados prenatales “son responsabilidad de la mamá y de su pareja”. El padre debe acompañar a la mujer al médico, preguntarle cómo se siente y estar al pendiente.

Las mamás otomíes del estado de Hidalgo, en los grupos focales coordinados por Raquel Santiago, mencionaron que, cuando se les “encaja” el bebé, acuden a que les “sobe la pancita la sobadora o la partera”, y también reconocieron su temor porque “les vayan a hacer ojo” a sus bebés, pero de manera repentina dejaron de hablar sobre sus conocimientos y algunas llegaron a sostener: “yo no creo en eso”, “nunca he tomado nada de hierbas” o que tales cosas eran “supersticiones”. Después de esta ruptura discursiva, comenzaron a reproducir los objetivos del PEI. Así, después del año, aunque hablaran otomí y nombraran al bebé como “güene”, al niño como “Zuntü” y a la niña como “Shusi”, y para decir hijos se refirieran a ellos como “Busi”, manifestaron, de conformidad con el programa, que

el recién nacido llora, pide de comer por medio del llanto, se le amamanta y los primeros meses la mayor parte del tiempo se la pasa dormido; en esta etapa crece de día, se ve cómo va abriendo sus ojitos, que se mueve más, que grita, llora. A los tres meses ya te ve, se ríe, se mueve más, ya no duerme tanto, reconoce voces de las personas que lo rodean. En estos tiempos el papá participa, comparte la experiencia de ser papá, cargando a los niños y cambiándoles el pañal. Ya al año se les desteta porque la leche de la mamá es pura agua y no les sirve de igual forma a los niños. Al año y medio se les enseña a ir al baño, cuesta mucho que aprendan, se les compra su bacinica y con eso los entrenamos porque no alcanzan la taza del baño, la llevamos por toda la casa. Ya cuando pueden ir solos, a veces, se les acompaña porque les da miedo, hay que prenderles la luz, o te piden el papel o que los limpies. A los dos o tres años van solos al baño, cierran la puerta porque piden su privacidad, no les gusta que los vean. Les señalamos objetos y les decimos: “Mira esto se llama así”. Las niñas cuando juegan con sus muñecas hacen lo mismo que las mamás, las regañan, las

peinan, las visten, hacen los ademanes que hacen las mamás. Los niños juegan con los carritos o soldados, utilizan las camas como montañas, utilizan su imaginación [Grupo Focal, RSP, EH, 02, 2014].

Al contrario de Hidalgo, en un estado como Yucatán -donde cada año se solicitan instalaciones adecuadas sin éxito y, por lo mismo, la mayoría de las sesiones se lleva a cabo en las casas de las promotoras o en algún salón de las casas ejidales-, aunque las madres consideran que el programa está apoyando el tránsito de sus hijos al preescolar, las *fichas para la reflexión transcultural y situacional* detonaron su identificación y su particularidad con respecto a las viñetas y los fragmentos etnográficos tomados de los estudios sobre prácticas de crianza y socialización temprana antes mencionados, lo cual confirmó que los pueblos indoamericanos comparten características comunes, relativas a los procesos de endoculturación.

Como en Oaxaca y Chiapas, las mamás y las abuelas mayas son las principales cuidadoras de niños y niñas, así como los hermanos entre ocho y 10 años. También es común ver a un niño de cinco o seis años que va a comprar algo a la tienda con su hermanito. Las mamás externaron que sus hijos desde muy pequeños se “van acostumbrando” a cuidar a los animales, a desgranar el maíz o a identificar plantas así como sus usos a partir de su participación tácita en las actividades familiares:

Una mamá maya dijo: “Mi hijo ya va solito a dar maíz a las gallinas, ya sabe dónde está el maíz” (dos años). También compartieron que desde muy pequeños han visto cómo en la familia se desgrana el maíz y a los dos años ya saben desgranar maíz. De igual manera hay niñas que ya saben identificar diversos tipos de plantas para curarse. Un niño de menos de dos años, cuando se golpea, le pide a su mamá tantita sábila para ponerse en su golpe. De igual manera, otros niños y niñas ya reconocen qué plantas sirven para curar malestares menores como dolores en el cuerpo o gripa. Entre las familias mayas de Yucatán, las madres de familia y demás cuidadores no construyen actividades específicas para que los niños aprendan; simplemente ellos aprenden porque se les involucra en las actividades que hace la familia [Grupo Focal, MRG, EY, 02, 2014].

Para profundizar acerca de la importancia de los hermanos y las hermanas como cuidadores y la participación conjunta en actividades de la comunidad se retomaron las FRTS, diseñadas a partir de los estudios hechos por María Dolores Cervera, plasmados en *La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán*, (2008a); otra investigación de la misma autora que lleva el título “¿Quién me cuida? Características de las interacciones entre los niños mayas yucatecos y sus cuidadores” (2009), así como el texto de Guadalupe Reyes *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el municipio de Mérida* (2012).

Estos estudios documentan la importancia sociocultural que tienen los cuidados de los hermanos mayores a los menores. Los “niños cuidadores de niños” -como se les denomina- desarrollan también muchas habilidades y valores, pues aprenden la responsabilidad, el respeto, la cooperación y cómo resolver conflictos (Cervera, 2009:547). Se conversó con las madres acerca de lo que Reyes apunta: los niños desarrollan responsabilidad hacia el trabajo y hacia los miembros más pequeños de su núcleo familiar, respeto y obediencia a sus mayores y cooperación con los integrantes de su familia. No se ve a los niños como personas incapaces de ser responsables, de explorar su mundo con relativa autonomía, de ingeniárselas para resolver problemas o de contribuir al bienestar de su

grupo de pertenencia (2012: 81). También se les narró la experiencia de dos niñas tseltales: una niña de seis años que sale con su hermanita de tres años a hacer el mandado que les encargaron. A las madres de familia presentes en la reunión les pareció natural que eso pase, pues ellas también desde muy pequeñas van enseñando a sus hijos a cuidarse entre ellos:

Las madres y demás cuidadores comentaron que poco a poco se les va enseñando a los niños a hacerse responsables; muchas mamás tienen varios hijos y por eso requieren la ayuda de los mayores. Éstos suelen encargarse de mecer al bebé que está en la hamaca, darle de comer, jugar con él. Si ya camina, entonces están cerca mientras explora lo que tiene en su alrededor. Las madres de familia dijeron que ellas siempre están atentas, aunque le encarguen al niño mayor el cuidado de su hermanito. “Esto es por si algo pasa, nosotras podemos ayudar pronto” (Grupo Focal, MRG, EY, 02, 2014).

En el grupo focal coordinado por María Ramé Gómez, las mamás y abuelas saben que para cuidar a los bebés es necesario conocer la historia del terreno donde está construida la casa, pues están los *aluxes*, que son seres pequeños responsables de cuidar el terreno:

Si la persona llega a vivir a un terreno, construye ahí su casa y no sabe que hay ahí un *alux* que está acostumbrado a que le den *sacab* (una bebida a base de maíz), el *alux* empezará a hacer daño a los animales que lleguen y podría también hacer daño al bebé. Las mamás afirman que el *alux* no es malo, que simplemente está acostumbrado a cuidar su espacio y, por ese motivo, es importante conservar esta relación recíproca fundada en el cuidado. Las madres de familia compartieron que han tenido la misma experiencia y, por eso, aseguran que “es cierto” [Grupo Focal, MRG, EY, 02, 2014].

Aunado a lo anterior, empezaron a hablar de la ceremonia del *hetzme*, la cual ha sido documentada por diversos autores como Nancy Villanueva y Dolores Cervera (2007):

Las madres de familia reconocen que es importante hacerle *hetzme* al niño y la niña para que sean más inteligentes, caminen más pronto y tengan “buen habla”. En este momento fue notorio que no todas las madres de familia conocen el significado de todos los elementos que componen esta ceremonia, porque el conocimiento cultural está fragmentado pero distribuido socialmente. Según los estudios que se han hecho, el *hetzme* es una ceremonia doméstica que, según manifiestan los padres, debe realizarse cuando las niñas cumplen tres meses de edad y los niños cuatro [Grupo Focal, MRG, EY, 02, 2014].

De acuerdo con el trabajo de campo realizado por María Ramé:

Las mamás y las abuelas con quienes se conversó hicieron referencia a que ésa ha sido la manera de aprendizaje en la comunidad; los niños y las niñas se incluyen en las actividades desde muy pequeños y cuando menos se lo esperan empiezan a imitar lo que hacen los adultos, quienes solamente orientan las inquietudes de niños y niñas. Cuando son más grandes, como han estado observando desde muy pequeños la forma en que se preparan algunos medicamentos, utilizando las plantas que hay en el traspatio, son capaces de identificar las que el padre o la madre le piden traer. Saben cuánto deberán cortar, qué características deben tener las hojas de las plantas y distinguen qué parte de la planta deben cortar. En palabras de una abuelita de la comunidad: “Ellos saben porque lo han vivido”.

Las madres y las cuidadoras mayas que participaron en la validación reportaron un rasgo cultural característico. La familia no observa el desarrollo del niño o la niña en sí mismo, ni les plantea actividades específicas para adquirir determinadas competencias. La madre, cuidadores y demás integrantes de la familia, lo “educan” para que paulatinamente realice actividades y se responsabilice

de su vida y la de su familia. Por ello, desde muy pequeños es tan importante que participen en las actividades propias de la comunidad. Es solamente en esos espacios no escolarizados donde el potencial de los niños y las niñas se despliega.

No se fijan tanto en el rango de edad, sino en las características del niño o la niña, su fuerza, sus capacidades, su carácter, y eso es importante para ir tomando decisiones sobre lo que ya deben o pueden hacer los niños y las niñas. Durante su participación tácita o dirigida se les explica acerca de los cuidados que deben tener para realizar bien la actividad. Por ejemplo, si van a encamar unos pollitos las niñas no deben comer miel porque si lo hacen el pollito podría quedarse pegado en su cascarón. Esta información ayuda a que la niña vaya tomando decisiones y asumiendo responsabilidades. Cuando las niñas son más grandes y ya saben lavar, también saben que si están encamando pollitos no deben exprimir la ropa [Grupo Focal, MRG, EY, 02, 2014].

Entonces, tanto los consejos que dan los adultos a los niños y las niñas como su colaboración tácita en las actividades familiares y comunitarias resultan sumamente importantes para su educación integral, lo que demuestra que la educación inicial puede apoyar el tránsito a nivel preescolar sin, por ello, ser culturalmente pertinente.

Reconocer y respetar fronteras

En atención a lo antes expuesto, en alusión a los nueve periodos de edad establecidos en MCNA [Conafe, 2012: 14], se encontraron coincidencias cronológicas en la información derivada de los grupos focales, aunque se ubicaron contrastes que sugieren la necesidad de reconocer y respetar fronteras entre los corpus de conocimiento considerados. Entre variaciones, cuyo tratamiento no debiera recaer en los promotores y los demás agentes de la cadena operativa, sino en las propias familias, se presentan aquí los resultados obtenidos en el ámbito “Desarrollo personal y social”, enmarcado en el eje “Características del desarrollo del niño de cero a cuatro años” del MCNA.

Desarrollo personal y social

Un estilo de cuidado infantil que atraviesa al programa y aparece en el subámbito de identidad y autoestima del ámbito desarrollo personal y social puede calificarse como *paido-adulto-centrista*. Contrariamente a los estilos socioculturales documentados en esta pesquisa, este estilo se expresa en los siguientes aspectos.

- a. La atención directa del cuidador al infante que el PEI espera cuando se le sugieren acciones específicamente dirigidas a los niños *versus* la atención indirecta, compañía y colaboración tácita entre el bebé y la madre cuando ésta no deja de hacer o desatiende sus actividades para atenderlo de manera directa en contextos indígenas.
- b. La dependencia y la necesidad de ser cuidado hasta los tres años de edad y el logro de la independencia emocional y física que supone la capacidad de jugar solo a la que aspira el PEI

versus la posibilidad de ser independiente y autónomo, precisamente, al colaborar y asumir responsabilidades progresivas en actividades familiares y sociales, entre los tres y cuatro años.

- c. Las relaciones de dependencia hacia el cuidador adulto que establece el PEI *versus* el papel también central que ocupan hermanos, hermanas, así como otros pares cercanos, en los cuidados y los procesos de crianza y socialización de los infantes.

Los “VERSUS” antes identificados, más que considerarse obstáculos, dan cuenta de los dos corpus de conocimiento que pueden y deben intersectarse para fortalecer al PEI, a las familias y a las comunidades, que se encuentran también en las variaciones y las diferencias identificadas en los conceptos de autonomía implícitos. Esto sucede cuando:

1. El PEI asume que el niño es autónomo cuando es capaz de atender necesidades individuales propias de su edad o jugar solo.
2. Para las comunidades indígenas más vitales en términos culturales ser autónomo significa la capacidad progresiva del niño y la niña de colaborar en las actividades familiares y asumir responsabilidades sociales.

En el mismo orden de ideas, en el subámbito de la autorregulación y la autonomía, el MCNA asigna mayor importancia a la autorregulación que a la autonomía, por medio del “decir” y “hacerle saber al niño” cómo debe comportarse [Conafe, 2012: 35]. Pocos indicadores de éste y otros subámbitos tienen que ver con una autonomía fundada en el hacer práctico y el paulatino involucramiento en actividades sociales significativas, para lo cual este estudio puede ser un aporte. Tampoco se indica lo que niñas y niños pequeños sí pueden hacer con ayuda de pares o personas de su entorno familiar y social más capaces. La mayoría de los indicadores se destinan a lo que el infante es capaz de hacer solo y “sin ayuda” [MCNA/Conafe, 2012: 39], y se sugiere el apoyo adulto únicamente a partir de lo que debe aprender a hacer finalmente solo, al alcanzar los cuatro años: alimentarse, vestirse, ir al baño y limpiarse [MCNA/Conafe, 2012: 39].

Otras variaciones se observan, como sugiere el PEI, en la intensidad emocional de los gestos, las reafirmaciones positivas y las reacciones afectivas -cargarlos, abrazarlos y hablarles de manera directa e intencional- con los recién nacidos, el bebé, las niñas y los niños *versus* un trato cultural afectivo y profundo que se expresa en el aprender a estar, el vínculo silencioso y un contacto corporal, verbal y emocional que busca dar tranquilidad a los bebés y a los pequeños indígenas, como reportan los estudios y los grupos focales en las entidades que participaron en este estudio.

En cuanto a la adquisición de la imagen de sí mismo, las competencias esperadas en el niño y en el cuidador parten de referentes egocéntricos, porque el PEI considera que el niño descubre el mundo circundante en relación consigo mismo y el habla del adulto también en torno de él -como su nombre, las partes de su cuerpo y las características de sus genitales-. En contextos indígenas y en la mayoría de las comunidades visitadas el “sí mismo” cuenta más bien con *referentes geocéntricos*, que tienen

que ver con la integridad sociedad-naturaleza. Estos referentes intervienen en la “educación integral” de la persona indígena y en la complementariedad intergénero, y son adquiridos en las actividades y el hacer cotidiano de las familias, dentro y fuera de la casa, en paseos y recorridos por el territorio donde los pequeños son acompañados por sus hermanos y sus cuidadores adultos, en estrecho contacto con el paisaje natural.

Otro punto crítico identificado en el subámbito de las interacciones con otros, es el peso atribuido al juego en detrimento de las actividades sociales adultas y significativas que implican no sólo la colaboración tácita del infante, sino formas de participación y aprendizaje guiadas. Las competencias sugeridas por el MCNA suponen la manipulación de objetos lúdicos o juguetes, así como acciones más relacionadas con la atención y la solución de necesidades individuales, como recoger dulces, sacar juguetes de envases y compartir galletas, lo cual puede resultar significativo y funcional en la apropiación de la cultura escolar, pero insuficiente para la educación integral de las niñas y los niños indígenas. Nuestra propuesta es que, de realizarse sesiones alternadas, con la activa participación de madres, abuelas y demás cuidadores, podría promoverse el equilibrio entre las funciones del PEI y el papel endoculturador que desempeñan las familias, lográndose una efectiva *educación integral* de la infancia indígena.

Consideraciones finales

A partir de resultados como los expuestos, no se espera que los promotores modifiquen sus ámbitos de trabajo y se fundan en las dinámicas comunitarias, más cuando la preparación a la escolarización les implica grandes esfuerzos, ocupa tiempos y lugares específicos, y resulta del todo importante. Lo que se sugiere es relativizar el peso de la preparación a la escuela frente al papel educador al que tienen derecho y están obligadas las familias indígenas; es decir, que cada quien haga su trabajo.

Es posible diseñar una educación inicial que promueva competencias valoradas por la escuela, así como conceptos de autonomía e independencia centrados en la dimensión individual, sin silenciar los procesos de crianza y socialización temprana que aseguran la educación integral de los infantes indígenas. Lo que parece un hecho es que, no obstante los contrastes y las variaciones, las certidumbres y los dilemas, los retos y las posibilidades derivados del presente estudio, la apertura del Conafe a la diversidad, la participación y la gestión comunitaria a favor de la primera infancia constituye un nicho de oportunidad invaluable.

Esto, cuando en el ámbito del desarrollo personal y social aquí analizado, el programa plantea a los niños de tres a cuatro años la posibilidad tanto de “participar en actividades de la casa o de la comunidad” como de “disfrutar con el niño de las costumbres y tradiciones familiares y de la comunidad” (Conafe, 2012: 45, 47).

Con esto, el PEI-Conafe da cabida al aprendizaje infantil observacional o por imitación –por conducto del “hacer” y la colaboración tácita por género e inter género– al participar los y las bebés, los niños y las niñas en actividades familiares y culturales adultas, con otros y en estrecha relación

con la naturaleza. Al parecer, con la activa participación de las familias y las comunidades en sesiones alternadas junto a promotores educativos, estas actividades podrían resultar tan educadoras y significativas como los juegos y las actividades que los preparan para la escolarización.

-
- ¹ UNESCO, Educación y Atención a la Primera Infancia, Áreas de acción 2013.
 - ² Objetivo 1: erradicar la pobreza extrema y el hambre; objetivo 2: lograr la enseñanza primaria universal; objetivo 3: promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; objetivo 4: reducir la mortalidad infantil; objetivo 5: mejorar la salud materna; objetivo 6: combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
 - ³ Una de las metas de esta conferencia establece la necesidad de expandir y mejorar los servicios de cuidados y educación integral para la primera infancia, con miras a lograr más tarde otra de sus metas, que concierne al acceso a la educación primaria universal y, en general, a la mejora en la calidad de la educación.
 - ⁴ Consultar informe técnico del proyecto: “Análisis y propuestas para el fortalecimiento del Programa de Educación Inicial del Conafe, CIESAS-UNICEF-Conafe”, bajo la coordinación académica de María Bertely Busquets y un equipo de investigación conformado por Patricia Rea Ángeles, Raquel Santiago Ponce, Leticia Aparicio Soriano, María Ramé Gómez y Sandra Ramos Zamora, México, abril de 2014 [inédito].
 - ⁵ *Aculturación* es el nombre que recibe un proceso que implica la recepción y la asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte del otro, usualmente en detrimento de sus propias bases socioculturales expresadas en conocimientos, significados y valores propios.
 - ⁶ Para Melville Herskovits (1964) la *endoculturación* refiere a los aspectos de la experiencia aprendida que distinguen al hombre de otras criaturas, por medio de los cuales obtiene dominio sobre su cultura desde el inicio hasta el fin de su vida. Marina Anguiano, retomando este concepto, sostiene que “la endoculturación es el proceso de transmisión de la cultura a través de modos formales y no formales. Mediante él se aprende el idioma, los patrones tecnológicos, socioeconómicos, ideológicos, así como los cognoscitivos y emocionales. Es un proceso de aprendizaje que dura desde la infancia hasta la edad adulta y que, se puede decir, termina con la muerte. La endoculturación es un proceso universal de comportamiento por medio del cual la cultura se transmite de una generación a otra” (Anguiano, 2003:198).
 - ⁷ Usualmente la transculturación se define como el conjunto de fenómenos resultantes del contacto de individuos que portan culturas diferentes y que, al tener contacto continuo y de primera mano, reportan cambios en los patrones de comportamiento de la cultura original de uno de los grupos o de ambos. En este caso, la reflexión transcultural refiere más al efecto evocador que se deriva de la exposición a los conocimientos, las prácticas y los significados que caracterizan la endoculturación en grupos, comunidades o sociedades distintas o similares a las de quienes son expuestos a esta reflexión. Más que llevar a la adopción de otras formas culturales, la reflexión transcultural aquí propuesta induce a cambios en el sentido de pertenencia e identidad personal y social de las personas involucradas, lo que vitaliza sus prácticas de crianza y socialización, así como sus lenguas y culturas.
 - ⁸ Se diseñó un Mapa de Situaciones e Indicadores Socioculturales que por cuestiones de espacio no se incluye en este artículo. Consúltense el informe técnico del proyecto “Análisis y propuestas para el fortalecimiento del Programa de Educación Inicial del Conafe, CIESAS-UNICEF-Conafe”, bajo la coordinación académica de María Bertely Busquets, México, abril de 2014 (inédito).
 - ⁹ Evaluación del impacto de educación inicial en el desarrollo de competencias de padres y niños, Conafe-CIESAS, México, 2008, a cargo de la doctora Luz Elena Galván Lafarga.

Referencias

- Anguiano, Marina (2003). Endoculturación y educación escolarizada entre los huicholes de Nayarit. En E. Muñoz y J. J. Yoseff (coords.). *Violencia social y menores de edad*. México: INAH, Delegación D-II-IA-I, Sección SNTE.
- Bautista, Juana (2007). Los procesos de socialización de los niños y niñas ayuuk en edad preescolar. Un estudio de corte etnográfico en Asunción Cacalotepec, Mixe, Oaxaca. Tesis en educación indígena. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bertely, María (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- (2007). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense. Etnografía para maestros*. México: ISCEEM, SMSEM.
- Cardoso, Rafael (2008). Wejën-kajën (brotar, despertar). Noción mixe de educación. Tesis de maestría en ciencias con especialidad en investigaciones educativas. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).
- Cervera, María Dolores (2008a). La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán. En Jesús Lizama (coord.). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS, pp. 57-77.
- (2008b). El hetsmek' como expresión simbólica de la construcción de los niños mayas yucatecos como personas. Disponible en [http:// www.pueblosyfronteras.unam.mx](http://www.pueblosyfronteras.unam.mx).
- (2009). ¿Quién me cuida? Características de las interacciones entre los niños mayas yucatecos y sus cuidadores. En *Estudios de Antropología Biológica*, México: UNAM, INAH, AMAB, XIV, pp. 547-565.
- Conafe (2010). *Modelo de educación inicial*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo
- (2012). *Crecemos juntos. Mapa de competencias de niños y adultos*. México: Conafe.
- García Sosa, Juan Carlos (2008). Antropología e infancia. Una propuesta para el estudio de la socialización infantil en un contexto plural sujeto a procesos globales. Tesina de maestría en ciencias antropológicas. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gelover, Zulema (2008). Entre hortalizas, salones y fogones, keremetik xchiuk tsebetik en el albergue de San Pablo Chalchihuitán. Tesis de maestría en antropología social. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de las Casas, Chiapas.
- Gelover, Zulema y Pedro da Silva (2013). Infancia y juventud indígena: instituciones, educaciones y existencias interculturales. En M. Bertely, G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (coords.). *Estado del conocimiento, Área 12, Multiculturalismo y educación*. México: ANUIES, COMIE.
- González, Sandra (2008). Estudio etnográfico: niñas otomís tejedoras de identidad en la escuela. Tesis de maestría en Desarrollo Educativo, Diversidad Sociocultural y Lingüística. México:

- Herskovits, Melville J. (1964). *Economic Transition in Africa*. Northwestern University Press.
- Hernández Olvera, Alfonso (2013). *Aprender a ser hombre. Honor y prestigio masculinos entre los totonacos de Zihuateutla*. Tesis de maestría en ciencias con especialidad en investigaciones educativas. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).
- Hidalgo, Imelda (1997). *La maternidad en la cultura alumbreña de Hidalgo*. Tesis de licenciatura en antropología social. México: ENAH, SEP.
- Leóntiev, A. Nikoláyevich (1931). *El desarrollo de altas formas de memoria*. Moscú.
- Linares, María Eugenia (1991). Pautas y prácticas de crianza en México. Recopilación de información de fuentes secundarias. En *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, XXI, núm. 3, pp. 113-137.
- López Pérez, Heladio (2009). *Procesos de socialización y enculturación de niños de diez años. Hijos de familias migrantes desde dos ámbitos diferentes: familiar comunitario y escolar en una comunidad zapoteca*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 1: aprendizaje y desarrollo humanos, Veracruz, Veracruz, México.
- Marger, Elisabeth A. (2004) *Lucha y resistencia de la tribu Kikapú*. México: UNAM, FES-Acatlán.
- Moral, Paulina Del (1999). *Tribus olvidadas de Coahuila, segunda parte: la saga de los mascogos. Una tribu afroamericana en busca de su libertad*. México: Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Coahuila, Dirección General de Culturas Populares.
- Paradise, Ruth (1994a). Cultural Meaningfulness in No Verbal Interaction: Mazahua Children Learning How to Be Separate –But– Together. *Anthropology & Education Quarterly* 25 (2), pp. 156-172.
- (1994b). El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación. En Antonia Candela, Elsie Rockwell, Rafael Quiroz, Ruth Mercado y Ruth Paradise. *La construcción social del conocimiento en el aula. Un enfoque etnográfico II*, México: Documento DIE, 33B, Departamento de Investigaciones Educativas, pp. 67-76.
- Paradise, Ruth, y Bárbara Rogoff (2009). Side by Side. Learning by Observing and Pitching. *Ethos*, núm. 37, pp. 102-138.
- Pérez Chacón, José Luis (1988). *Los ch'oles de Tila y su mundo. Tradición oral*. México: Secretaría de Desarrollo Rural, Subsecretaría de Asuntos Indígenas, Dirección de Fortalecimiento y Fomento a las Culturas, Chiapas.
- Pérez Pérez, Elías (2004). La educación en la familia tzotzil. Experiencia y formación. En Ángel Baldomero Espina Barrio, *Familia, educación y diversidad cultural*, México, pp. 219-227.
- Reyes, Guadalupe (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el municipio de Mérida*. México: UAM-Iztapalapa.

- Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Sesia, Paola (2009). El potencial del Programa Oportunidades para promover una maternidad segura y abatir la muerte materna en México: una propuesta en política pública para regiones de alto rezago social. En Graciela Freyernuth y P. Sesia (coords.). *La muerte materna. Acciones hacia una maternidad segura*. México: CIESAS, pp. 43-54.
- Vega, Leticia (2007). Factores de deserción escolar de niños, niñas y adolescentes triquis en las Ciudad de México. Tesis de maestría en desarrollo educativo. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Velázquez, Yuribia (2012). Transmisión cultural y construcción social de la persona. Un acercamiento a las categorías nahuas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En *Etnicex*, núm. 4, pp. 77-89.
- Vygotsky, Lev Semionovich (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad Escolar*. Madrid, España: Akal.
- Vizcarra, Ivonne, y Nadia Marín (2006). Las niñas a la casa y los niños a la milpa: La construcción social de la infancia mazahua. En *Convergencia* 13 (40), pp. 39-67.

III.2. Acercándose a la realidad: una propuesta del modelo de aprendizaje entre el Pueblo Tseltal

JORGE URDAPILLETA CARRASCO
ANGÉLICA AREMY EVANGELISTA GARCÍA

Introducción

No sólo es *vox populi* la idea de que la educación es fundamental para el mejoramiento de las condiciones de vida de todas las sociedades; incluso ha sido estipulada por diferentes organismos como la UNESCO (Delors, 1997) la función esencial de ésta en “el desarrollo continuo de la persona y las sociedades” para lograr la superación de la pobreza, la exclusión, la desigualdad de género, las opresiones y las guerras. Ante estas intenciones surge la interrogante: ¿en qué medida se están alcanzando estas aspiraciones? Esa pretendida paz, justicia e igualdad que, según la UNESCO debiese procurar la educación, parecen seguir lejos.

Como sugiere Zemmelman (2010), la educación ha sido encapsulada como un eslabón más del sistema económico capitalista, anteponiendo la eficiencia y la competitividad al fomento del pensamiento crítico y la procuración del bien común. Según dicho autor, la educación moldeada desde el capitalismo es una de las causas de la crisis de ciudadanía y el vaciamiento de sentido del sujeto. Esto va emparejado con la pasividad que la denominada educación bancaria (Freire, 2005) ha generado: un acto mecánico, esbozado dentro de cuatro paredes socialmente legitimadas, en el que la simple memorización obedece a una concepción conductista del proceso de aprendizaje, el cual poco o nada está relacionado con la procuración de los valores inicialmente referidos.

Lo paradójico de esta situación es que el problema ha sido medido y abordado con los mismos referentes que condicionaron la educación. En el caso de México, el fracaso educativo ha sido descrito mediante indicadores como los proporcionados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), encaminados a valorar la competitividad del individuo basándose en las calificaciones obtenidas a lo largo del curso escolar, los resultados en pruebas externas -como lo fue el examen enlace- y el acceso a la tecnología o la infraestructura educativa de la que se dispone. Al respecto, cabe preguntarse: ¿puede una educación concebida y evaluada de tal manera dar respuestas a las complejas problemáticas que actualmente enfrenta la sociedad? ¿Realmente se está

procurando la educación o sólo se están tomando medidas para alcanzar una escolarización que no garantiza aprendizajes significativos? ¿Podemos entender el alcance de la educación con tan sólo mirar lo que sucede dentro de cuatro paredes donde se pretende homogenizar el pensamiento?

Para corregir el rumbo es apremiante reflexionar sobre cuál es el sentido de la educación en la vida y de qué manera se construyen socialmente los conocimientos. Conviene hacer esa reflexión teniendo como punto de referencia un espacio educativo que no se encuentre tan influido por la visión capitalista. Es por ello que, a la luz de los postulados de *Epistemología del Sur* (De Sousa, 2009), se reconoce la incompletud de todas las culturas y la apremiante necesidad de dar su lugar a las diferentes formas de conocimiento que desde el colonialismo histórico han sido declaradas como inexistentes. En el presente capítulo se hace un análisis de las formas en que se construyen socialmente los conocimientos en diferentes ámbitos de la vida dentro de la cultura tseltal. Para ello, partimos de concebir la educación como una parte consustancial de la existencia, a través de la cual los modos particulares de vida son transmitidos y hasta renovados mediante el encuentro intergeneracional.

Por lo tanto, en el presente capítulo haremos un análisis sobre diferentes espacios de aprendizaje ubicados dentro del contexto cultural del Pueblo¹ Tseltal, ya sean del orden económico-productivo, o del familiar y religioso. Del primero veremos cómo es que un niño se apropia de las tipificaciones propias de su contexto y en qué medida es que se puede dar su transformación. Del segundo abordaremos cómo se da el proceso de corrección de parte de un padre a su hijo, mostrando el carácter teleológico de la enseñanza dentro del hogar. Dichos análisis los hemos hecho considerando las ideas de Berger y Luckmann (2011) sobre la construcción social de la realidad y los planteamientos de Lev Vygotsky (1978, 1987) que dieron pie al constructivismo sociocultural, sobre el cual ahonda Barbara Rogoff (1993).

Para hacer el análisis, nos hemos basado en los principios de la teoría fundamentada planteados por Strauss y Corbin (2002), que lo aplicamos en ciertas tablas de análisis, cuyo formato fundamos en las propuestas de la etnografía educativa interpretativa de María Bertely (2000). En lo que respecta a la interpretación, nos apoyaremos² en las ideas que sobre la región de nuestro estudio dan Eugenio Maurer (1984, 2002, 2011), Antonio Paoli (2003) y Marisela García Reyes (2010).

Metodología

Nuestro estudio se adscribe al constructivismo sociocultural (Serrano y Pons, 2011), el cual plantea que la realidad no está predeterminada, sino que está en constante construcción a lo largo de la historia, gracias a la participación activa de los sujetos. Por lo tanto, para hacer nuestro análisis buscamos una metodología que pudiera permitirnos la emergencia de teorías desde el propio contexto y no incurrir en una explicación de la realidad usando referentes ajenos. Para ello, nuestra metodología de análisis estuvo basada en los principios de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), especialmente en lo referente al microanálisis, la técnica de la voltereta y la

codificación axial. Al respecto, el planteamiento inicial de la teoría fundamentada proporcionada por Glasser y Strauss (1967) es que en las ciencias sociales se requiere generar nuevas formas de interpretar los datos; todo a partir de lo que éstos contengan y no desde supuestos previos que funjan como “camisas de fuerza” interpretativa. Para ello, quien realice el análisis debe posicionarse con la mente abierta, teniendo lo que los autores llamaron una “sensibilidad teórica”.

Para lograr esa interpretación y esa teorización, plantean que hay que combinar aquello que vaya emergiendo de los datos con otros referentes preexistentes que nos sean de utilidad. Sobre ello, Strauss y Corbin (2002) proponen la denominada “codificación axial”, la cual nos ayuda a “pensar sistemáticamente sobre la información y relacionarla de formas muy complejas” (99). Al aplicar dicha técnica, identificamos categorías al reconocer las metas e intenciones que tenían los sujetos dentro de los procesos de interacción en los que se encontraban. Para comprenderlo, dado que todo fue dicho en tselal, recurrimos a un proceso de traducción minuciosa con el fin de establecer el significado de los hechos observados.

En cuanto a la manera de sistematizar la información, hicimos una ligera adaptación de la propuesta general de la etnografía educativa interpretativa (EEI) de María Bertely (2000). Ésta busca documentar el mundo simbólico y significativo, en especial de los grupos subalternos, a través de identificar tres niveles de análisis, mismos que en menor o mayor medida buscamos abordar:

1. *Acción social significativa*: considera el sentido que tienen las acciones realizadas desde una posición social y así identifica las diferentes realidades o universos simbólicos que cada sujeto moviliza. Esto se hace al establecer redes y relaciones significativas entre las representaciones y las actuaciones -en ocasiones ocultas o desconocidas- de los mismos protagonistas. Es decir, ¿de qué manera se posiciona a sí mismo cada sujeto en función de un rol social en el cual están contenidas las expectativas social e históricamente construidas? En nuestro caso, algunas de las interrogantes serían: ¿cómo se vive la posición de ser “educador”? ¿Cómo son percibidos por parte de la comunidad los educadores y las educadoras? ¿Qué diferencias hay entre las educadoras y los educadores que participan dentro de la comunidad y aquellos circunscritos a los ámbitos de la educación oficial? ¿Cómo se conciben socialmente los espacios de aprendizaje?
2. *Entramado cultural*: en esta parte se deben documentar los ámbitos de la vida cotidiana, no sólo dentro de las escuelas, sino todos aquellos que sean considerados como parte importante del proceso de internalización de las pautas sociales. Así, mediante la recuperación de los elementos que identifiquemos en cada una de esas situaciones, podremos acercarnos a la emergencia de categorías de análisis desde las cuales podamos hacer una propuesta teórica más abarcativa. Cabe señalar que para Bertely es en este nivel de reconstrucción donde se pueden poner en duda las lógicas hegemónicas que delimitan el quehacer educativo. En nuestro caso sería: ¿qué tiene que “aprender” el sistema educativo de la manera en la cual un abuelo tselal acompaña a su nieto de dos años mientras éste descubre cómo desgranar una mazorca? ¿Qué aportes puede obtener la pedagogía “occidental” al reconocer la importancia que en el aprendizaje tselal tiene el sentido de servir a la colectividad? ¿Cómo puede

reforzarse la tarea de inculcar valores en las y los estudiantes al conocer la forma en la cual un padre tseltal orienta teleológicamente a su hijo?

3. *Hegemonía, consenso e instrumentos de dominación*: se debe asumir una posición ética en torno del trasfondo ideológico de la práctica educativa, con el fin de modificar “las versiones hegemónicas acerca de la cultura escolar” (Bertely, 2000:34). Ello implica una lectura de las relaciones de poder y de dominación que subyacen a la práctica educativa. Aunque no analizaremos directamente ningún espacio escolar, sí presentaremos las formas en que éste es visto por las y los sujetos de nuestro estudio.

Los resultados obtenidos los sistematizamos y los integramos en unos diagramas, con los cuales buscamos explicar los procesos de aprendizaje. Esto lo hicimos al mirar el aprendizaje como resultado de la interacción entre las diferentes categorías que detectamos. Cabe aclarar que con dichos diagramas no pretendemos dar modelos lineales y rígidos sobre cómo es el proceso de construcción cognitiva. Es por ello que hemos integrado dentro de los mismos ciertos símbolos que refieren a los posibles puntos de retroceso, quiebre o continuidad a lo largo del proceso que esté siendo descrito. Con ello, lo que buscamos es establecer ciertas características y lógicas del aprendizaje tseltal, mismas que hacia el final de nuestra sistematización comparamos con otros referentes teóricos con el fin de estar lo menos influenciados posibles por nuestras nociones previas.

Marco teórico

La exposición del constructivismo debe partir de mirarlo como una búsqueda para superar la parcialidad de la antinomia.³ Esto, dado que desde su creación la denominada “escuela” ha servido como refuerzo ideológico a los valores postulados por los sistemas hegemónicos (Bourdieu y Passeron, 1990), de forma que se ha debilitado su función de ser fuente de concienciación⁴ (Freire, 2005).

Ante este escenario, las propuestas del constructivismo sociocultural⁵ (CSC) sugieren un modelo bidireccional de transmisión cultural, en el que las y los participantes transforman activamente los mensajes (Serrano y Pons, 2011). Para esta corriente existe una internalización activa orientada por los “otros” en un entorno estructurado, dentro del cual es clave la mediación semiótica, como sería el caso del lenguaje.

Según Serrano y Pons (2011), los elementos implicados en el proceso de dicha construcción serían: el sujeto que construye conocimiento, los instrumentos utilizados en la actividad (semióticos en especial), los conocimientos que son construidos, una comunidad de referencia en la que se inserten tanto el sujeto como la actividad, un conjunto de normas de comportamiento para regular las relaciones sociales en esa comunidad, y una serie de reglas para establecer la división de tareas en la actividad conjunta.

Por su parte, sobre estos mismos procesos, Berger y Luckman (2011:70-91) plantean que existe

un periodo de habituación, en el cual los actos repetidos con frecuencia crean pautas, mismas que pueden desembocar en una institucionalización. Ésta es el resultado de la “tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores, [aunque] no pueden crearse en un instante” (72). Es decir, no sólo se reconoce la construcción social de formas de comportamiento, sino también su historicidad (78). Por último, con el concepto de internalización⁶ -en la socialización primaria y secundaria (162-181)-, sugieren que los individuos aprehenden las maneras de estar en el mundo, aunque en la gran mayoría de los casos se ignore el origen o las razones por las cuales se actúa de una u otra forma. Esto deriva en la construcción de roles que le van dando sentido a las acciones particulares dentro de un marco general de conducta social (95-96), con el cual se reproduce y legitima la ideología que cohesiona una sociedad.

El aprendizaje de esas maneras de estar en el mundo lo explicó Vygotsky (1978) mediante la “teoría de la actividad”, con la cual plantea que los sujetos actúan sobre la realidad, transformándola y siendo transformados por ella a través de lo que él llama “mediadores”. Éstos pueden ser desde simples recursos materiales hasta signos implícitos en el lenguaje. Todo ello favorece el aprendizaje, al llevar a cabo determinadas acciones dentro de un contexto cultural particular. Dado que dichas actividades son hechas en cooperación con otros sujetos, Vygotsky establece que el aprendizaje está mediado socialmente.

Vygotsky (1978) plantea una manera de explicar ese aprendizaje, mediante lo que denominó la Zona de Desarrollo Próximo⁷ (ZDP). Ésta tiene que ver con que todas las personas posean una capacidad de aprendizaje actual y otra potencial, misma que debe ser fomentada mediante la creación de espacios o situaciones donde se procure la generación de nuevos conocimientos por parte de los “aprendices”.⁸ Para ello, Vygotsky sugiere que gracias a la mediación cultural, otros miembros más experimentados deben facilitar el aprendizaje mediante la creación de situaciones en las que los sujetos en formación probarán las formas de realizar las actividades. Esto con el fin de que, con el tiempo, se dé la interiorización de las formas y así se puedan repetir los procedimientos.

Barbara Rogoff (1993) amplió estas ideas sobre la mediación cultural, incorporando a su vez ideas de Dewey (2003), específicamente su propuesta de los “planos de la actividad sociocultural”, la cual está conformada por tres ejes que mira como inseparables y mutuamente constituyentes: aprendizaje, lo que se hace o la actividad en su conjunto; participación guiada⁹, cómo se hace y en relación a qué o quiénes se hace; apropiación participativa, los cambios o la conversión que se genera en un proceso personal. En general, para Rogoff hay que pensar más en términos de apropiación participativa y no tanto en función de la internalización. Al respecto, el primer concepto lo concibe como un proceso dinámico y mutuo, en el cual el aprendiz tiene la capacidad de transformarse e incidir en la reconfiguración de su entorno.

Desarrollo

Con el fin de poder contar con mayores elementos para nuestros análisis, primero daremos un

panorama general de la educación en la región de nuestro estudio y una breve descripción etnográfica de los principales valores y sentidos de la existencia al interior del Pueblo Tseltal. Posteriormente, presentaremos dos casos de estudio, de los cuales obtendremos ciertas conclusiones que nos permitan establecer una propuesta conceptual para entender lo que hemos denominado “aprendizaje tseltal”.

Hemos de aclarar que el contexto donde realizamos nuestro estudio está muy influido por la labor realizada desde la Misión de Bachajón (MB), una institución religiosa conformada principalmente por miembros de la Compañía de Jesús, aunque también por religiosas de la orden de la Congregación de las Hermanas del Buen Pastor, junto con un grupo de laicos tseltales y mestizos. De hecho, dos de los referentes teóricos (Maurer y García Reyes) participaron activamente dentro de la MB. Por lo tanto, aclaramos que lo que habremos de exponer no puede ser extensivo de manera generalizada a todas las poblaciones tseltales, ya que existe una evidente diferenciación. Aun así, consideramos que existen elementos comunes que conviene tener presentes.

La educación y los pueblos indígenas en Chiapas

La evaluación educativa hecha oficialmente oscila entre dos valles llenos de espejismos. Por un lado, se busca obtener legitimidad desde el Estado, mediante el uso de estadísticas que muestren las “mejoras educativas”. Por otro, se incurre en evaluaciones homogenizantes diseñadas para servir a los intereses de ciertos sectores económicos, como sería el grupo de empresarios que están detrás de iniciativas como Mexicanos Primero.¹⁰ Esta situación, que podríamos caracterizar como de “ambivalencia evaluativa”, nos puede llevar a observar escenarios no sólo contradictorios, sino ajenos a la realidad. Por ejemplo, si bien Chiapas es junto con Veracruz el estado con mayor cantidad de escuelas multigrado a nivel primaria (70%), cuestión que Mexicanos Primero (O’Donoghue, 2014) ha señalado como una de las causas de que exista el rezago educativo (medido como el nivel de estudios que tiene la población). Los informes de Coneval (2012) plantean que aparentemente dicho rezago ha disminuido, bajando de 38 a 35% entre 2008 y 2010.

Dicho escenario de supuesta mejora se contrapone a lo que muestran otras estadísticas proporcionadas por la UNICEF (2013): de la población indígena 51.6% de entre tres y cinco años está rezagado educativamente, ya que sólo 81.54% concluye sus estudios de primaria y 40.47% los de secundaria. La UNICEF sugiere que esto es fruto de que haya una falta de pertinencia en los programas educativos.¹¹ Según la misma, esto se debe a que no se aprenden cuestiones significativas para las zonas rurales, de forma que las niñas y los niños siguen involucrándose en labores remuneradas y no remuneradas como parte de las estrategias económicas del grupo familiar, y no le ven sentido a cursar niveles medios y superiores.

Sobre esto último hemos de resaltar cómo el manejo estadístico puede ser engañoso, aun dentro de lo que plantea la propia UNICEF respecto del rezago. Es decir, ¿basta con cursar más grados de estudio para suponer que el rezago no existe? Según lo han comentado algunos inspectores educativos y directores de planteles que entrevistamos (San Juan Cancuc, Chilón, Oxhuc, Chenalhó),

actualmente reprueban menos estudiantes por la presión que se ejerce sobre el docente. Dado que reprobado significaría el retiro del apoyo económico para la familia, “esto es todo un problema, porque luego, como le pueden quitar su beca por las calificaciones o por las faltas, si un maestro reprueba a un alumno, ha habido casos de que llegan las familias a echar montón y a amenazar de que si pierden la beca van a amarrar al maestro [...] por eso ya reprueban menos” (director de plantel bachillerato, entrevistado en 2008).

Retomando nuestro cuestionamiento, podríamos establecer de momento que asistir más años a la escuela no es sinónimo de una apropiación participativa como la que plantea Rogoff. Además, creemos que no habrá un aprendizaje como tal en la medida en que la educación esté condicionada por subsidios económicos,¹² o bien, mientras en la participación guiada estén ausentes los valores locales y no haya un sincero interés de las y los docentes.

Este último problema tiene que ver con que, como la mayoría de las y los docentes residen formalmente fuera de la localidad donde trabajan, una buena parte no labora todos los cinco días de la semana, ya que se van a su lugar de origen y en ocasiones sólo hay clases de martes a jueves. Además está la preparación deficiente de parte de un sector importante de las y los docentes:

Quando pasé a la primaria ya sabía lo que es suma y resta, y tuve un profesor que nos enseñaba lo que es suma, pero yo sabía resolver todo, pero el profesor no sabe ni sumar ni restar. Mi papá me enseñaba lo que es suma y resta, y cuando llegaba de la clase me revisaba la libreta. Mi papá decía que por qué me sacaba calificación baja, y de pronto llegué con mi papá y le dije: “¡Tengo buenos resultados, pero el maestro no sabe!” Y de pronto mi papá checó bien y yo tenía bien mis resultados y era porque el maestro no lo sabía resolver” (Eliseo, 17 años).

Al respecto destaca que en las evaluaciones hechas a quienes aspiraron a una plaza educativa en el primer concurso del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, se presentaron altos niveles de reprobación (61%) (INEE, 2014). Ante ello hemos de preguntarnos en qué medida esta problemática podrá ser resuelta mediante iniciativas como las contenidas en la última reforma educativa, tales como imponer la aplicación de evaluaciones como supuesta forma de “depurar” el cuerpo docente. Al respecto creemos que se está reduciendo el problema a una cuestión de manejo de conocimientos, cuando lo fundamental es lograr integralmente la “participación guiada”.

Sobre este punto hemos de agregar que otro problema puede ser que haya una falta de compromiso con la educación y la labor del docente sea un trabajo asalariado que no necesariamente implique compromiso. Por lo que podríamos preguntarnos: ¿en qué medida la principal o incluso la única razón de una parte de las y los docentes es obtener un empleo con el cual puedan conseguir privilegios o una remuneración económica? ¿Podría ser que una de las causas de las deficiencias educativas sea que se ha olvidado del sentido de servicio a la comunidad de parte del cuerpo docente? Todo ello habremos de tenerlo presente a lo largo de los siguientes apartados, en los que abordaremos el sentido de la práctica educativa entre el Pueblo Tseltal.

Un solo corazón: el sueño lúcido del Pueblo Tseltal

La comprensión de los valores tseltales habremos de hacerla partiendo de que, para una gran parte de este Pueblo,¹³ éstos son actitudes que emanan del corazón.¹⁴ ¿Qué significa esto? Mediante el análisis lingüístico¹⁵ pudimos constatar cómo es que desde el corazón se piensa, se habla, se conoce y se celebra el contacto con lo sagrado. Una forma de verlo es el hecho de que el valor supremo sea la armonía, o bien ser *jun pajal o'tanil* (un solo corazón). Esta noción, para Maurer (1984) y García Reyes (2010), es el sueño que guía al Pueblo Tseltal, cuestión que analizamos en un testimonio proporcionado por un abuelo (véase el cuadro 1).

CUADRO 1. *Armonía como el valor supremo*

Inscripción	Interpretación
Un solo corazón es estar en (1) conjunto, (2) saber (3) amar y ser (3) amado, sin (4) burlarse ni (1) pelearse, (1) trabajar como si fuera que (5) somos de la misma madre.	Buscar la armonía es muestra de sabiduría, contenida en el amor al prójimo, mismo que se demuestra mediante el respeto y el apoyo mutuo.
Hay que estar (1) juntos como con nuestro papá y mamá. Así como estamos ahora en el proyecto, (1) estamos juntos, pero no somos de la (5) misma madre.	La armonía se aprende desde la familia y ese valor se debe extender a todas las personas, con quienes se debe colaborar en la búsqueda de un beneficio colectivo, como el proyecto referido en este testimonio.
Queremos (7) demostrar a la gente que sí podemos (1) trabajar en conjunto. Si nos peleamos mucho y hacemos mucha (4) bulla, se ve mal en la comunidad, y allí no hay “un solo corazón”.	La “demostración” es un acto esperanzador puesto que busca convocar a todas las personas a que se unan. Caso contrario sería la acción individualista, que propicia las envidias y el conflicto con las demás personas.
Si trabajamos en “un solo corazón”, (1) (7) la gente se acerca más con nosotros.	Nuevamente el trabajo colectivo es movido por la esperanza de aumentar la capacidad de acción.
Por eso hay que (2) saber hablar, saber escuchar, (6) saber dar y recibir su ayuda.	La sabiduría tiene que ver con dar y recibir consejo, y también con las relaciones de reciprocidad.
Si trabajamos bien y (1) unidos podemos (7) lograr lo que buscamos y queremos.	Se refrenda que la armonía es el camino esperanzador para lograr una vida más plena.
Categorías: (1) Colectividad (2) Sabiduría (3) Amor (4) Burla (5) Hermandad (6) Reciprocidad (7) Esperanza.	

FUENTE: Elaboración propia con traducción de Sebastián Álvarez Vilchis.

A través de este testimonio podemos apreciar cómo la unidad y la cohesión social es lo que sustenta la condición de ser “un solo corazón”. Pero, ¿cómo llegar a ella? El abuelo establece que eso será mediante la conciencia que todos tengan de un sueño compartido, refrendado a través de acciones colectivas concretas, mismas que deben tener la finalidad de lograr a su vez un bien común. Si existe esa conciencia será más fácil superar los conflictos que los separan y de esa manera “podremos lograr lo que buscamos y queremos”. Es decir, ser “un solo corazón” no es algo que se pueda quedar en el nivel retórico.

Una persona que es “un solo corazón”, el mismo abuelo nos dijo, es aquella que “busca que todos estén contentos y no hace daño a los demás”. Es una persona que tiene *pijilal* (sabiduría) y por lo tanto “sabe hablar, sabe escuchar, sabe dar y recibir su ayuda”. Esa actitud propicia que exista algo llamado *slamalil k'inal*, y que Paoli (2003:74) traduce como “el silencio de la interioridad”. Para dicho autor, aquel “es un estado de silencio de la persona, de su mente. También es un estado de armonía del ecosistema. Realidad colectiva donde naturaleza y sociedad están necesariamente integradas”. Al respecto, conviene aclarar que este término no se refiere a una condición de “no hablar”. A partir de nuestro trabajo etnográfico podemos establecer que está asociado con un estado de contemplación que permite apreciar con claridad los detalles de la vida. Por lo tanto, el *slamalil*

k'inal puede ser una fuente de inspiración para expresarse verbalmente con contundencia. En cuanto a lo que pone en riesgo la armonía, el abuelo lo identifica en la forma de la “bulla”. Este término se refiere a las burlas (*slabanel*) y al ruido que no deja “pensar con el corazón” (*jol'o'tanil*).

Aprendizaje tseltal

Con el fin de identificar las particularidades que tiene el proceso de construcción social de conocimientos para el Pueblo Tseltal, primero habremos de relacionar el origen etimológico de dos palabras claves: *nohpel* (aprender) y *nohptesel* (enseñar), las cuales provienen de la raíz *nohp*. De sus diferentes acepciones,¹⁶ la que corresponde es la que tiene que ver con “aprender”. Para Maurer (2011) el término *nohptesel* se asocia etimológicamente con la idea de “hacer acercarse”. Esta acción será mediada por la figura del *jnohpteswanej* (acercador a la realidad) que integra la palabra *nohptesel* con el término *wanej* (usado para la persona “encargada de” o que tiene un cargo). Este rol implica dejar que por sí mismo el *nohpojel* (aprendiz) descubra las cosas y aprenda a interpretarlas a través de observar a otros, hacerles preguntas y realizar ejercicios prácticos que le ayuden a apropiarse de los nuevos conocimientos.

En cuanto al *jnohpteswanej*, esta función es asumida por cualquier persona que de manera voluntaria busca acompañar a otra para que pueda adquirir nuevos conocimientos mediante la observación y la práctica:

Cualquiera puede ser *jnohpteswanej*, lo que necesita es compartir el conocimiento con otras personas [...] tiene que recibir consejos de los principales o de la gente de la comunidad, tiene que conocer a la gente o a su grupo, tiene que ver y saber las necesidades de la gente [...] Un *lekil* (bueno) *jnohpteswanej* no es el que sabe todo. Él tiene que aprender de su gente; debe haber un trabajo en que participen todos, hombres y mujeres (Sebastián, 74 años).

Respecto de la manera de construir aprendizajes, Maurer (2011) plantea -de manera parecida a la participación guiada- que el *jnohpteswanej* “acompaña” a otra persona, respetando para ello su voluntad de hacer o no las cosas. Además, agrega, “un tseltal nunca dice «mi papá (o mi mamá) me enseñó», sino «*laj nohpbey jtat* (o *jnan*)» (yo le aprendí a mi papá o a mi mamá), o también «*jtat* (o *jnan*) *la snohpteson*» (mi papá o mi mamá me hizo o me ayudó a aprender)”. Cabe señalar que pudimos identificar que sí existe la expresión *laj ya'don kil* (me enseñó). Para las personas mayores esta frase se usa cuando el *nohpojel* no está seguro de haber aprendido en su corazón. Es decir, al no haber un vínculo emocional con quien enseña, la seguridad en el aprendizaje se reduce. Además, hemos de destacar que para las jóvenes generaciones esta expresión es la que ahora se usa de forma generalizada, puesto que es la que escuchan dentro de la escuela. De cualquier forma, pudimos constatar que sí distinguen entre el aprendizaje hecho con el corazón y aquellas enseñanzas a las que no le ven sentido.

Con el fin de entender más la implicación de esto último, hemos de referir que un grupo de líderes comunitarios que participaba en un proceso de formación educativo¹⁷ planteó que para que haya “un buen aprendizaje” lo más importante es la generación de la *sts'elil o'tanil* (risa del

corazón), que en términos neurológicos es conocida como estados de ánimo positivos (EAP)¹⁸. Desde el punto de vista de la neurociencia, su importancia reside en que dichos EAP influyen en una serie de procesos psicológicos como la organización cognitiva de la información, la toma de decisiones, los juicios sociales, las evoluciones y la regulación de la interacción social (Gallardo, 2006). Para las personas a quienes entrevistamos, la “risa del corazón” ayuda a que se pierda la pena de hablar frente a otros y favorece que haya mayor participación, porque ayuda a que se “animen los corazones”.

Aprendizaje mediante la práctica

Durante la estancia que tuvimos dentro de las comunidades de Pathuitz, Pinabetal, Mequejá y Guaquitepec pudimos observar de manera directa varias situaciones en las que las niñas y los niños aprendían. Dichos momentos tenían una característica casi general: la presencia de algún familiar cerca del niño o niña para acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Al respecto, vimos que ese acompañamiento es mayor mientras menos edad tiene el niño o la niña, rodeado muchas veces por una gran alegría, que es resultado de que la familia constate cómo cada niño o niña aprende a desenvolverse.

Pudimos ver cómo, desde una infancia muy temprana, se da el aprendizaje a nivel práctico y mediante la observación. Tal sería el caso de cuando un niño de tan sólo un año estaba sentado junto a sus abuelos y, como veía que ella y él estaban desgranando maíz, el pequeño procedió a tomar la cuña (instrumento usado para desgranar) de su abuelo y empezó a repetir lo que vio. En otro momento, un niño de cuatro años se acercó a su tío que estaba preparando la mezcla de cemento para poner el repello de una pared. Entonces, como vio que su tío movía la mezcla con una pala, él tomó un palo y también intentó batir el cemento. Posteriormente se mantuvo junto a su tío y cuando éste colocó el repello sobre la pared y después lo emparejó con una esponja, el niño también tomó una esponja para emular a su tío.

En todos estos casos, al integrarse los niños y las niñas se les dejaba participar, sin importar el posible retraso que pudieran generar en las labores de sus mayores. Al contrario, en el momento en que hacían algo mal, se vio cómo la mayoría de las veces el adulto los corrigió, muchas veces con una sonrisa. Cuando estos aprendizajes tienen que ver con la participación en actividades que el niño o la niña no comprenden o no han visto antes, por lo general el o la *jnohpteswanej* brindará explicaciones al niño o la niña y, en la medida en que las y los infantes tengan un mayor dominio del lenguaje verbal, harán preguntas.

Para comprender lo anterior, en nuestro primer caso de estudio analizaremos la vez en que un hijo aprendió de su padre la manera de sembrar nuevos cafetos. Dado que la plaga había afectado los cafetales, cuando el niño lo acompañó en la siembra, se extrañó porque en sus 10 años de vida sólo había presenciado el proceso completo de la milpa, mientras que del café sólo conocía la cosecha. Además, se puede apreciar una de las bases de la construcción social de conocimiento, que es la apropiación gradual de habituaciones. En este caso, dentro de este espacio de socialización primaria,

lo que para Juan (el hijo) eran tipificaciones que no comprendía –en este caso la siembra usando plantas de café en una bolsa– Jerónimo (el padre) las reconocía como parte de una institución social, así que acompañó al pequeño para que fuera habituándose a la realización de prácticas concretas que dan forma a la institución del cultivo de café.

En lo que se refiere al aprendizaje tselal, vemos que éste es resultado de la combinación simultánea de la observación, la práctica y el acompañamiento amoroso por parte del *jnohpteswanej* (Jerónimo). Los primeros dos están plenamente contenidos en la petición que hace Jerónimo a Juan para que observe cómo lo hace y gradualmente se vaya integrando a esa actividad. Es decir, Jerónimo no comenzó dando un discurso sobre la importancia de renovar el cafetal, sino que partió de mostrar la técnica, mientras que el diálogo fue construido sobre las preguntas y las inquietudes que tuvo el propio Juan.

CUADRO 2. *Aprendizaje mediante la práctica*

Inscripción	Interpretación
El padre (Jerónimo) llega junto con su hijo (Juan) de 10 años a uno de los cafetales que aquél tiene. Jerónimo carga las bocas de lobo (herramienta para hacer agujeros) y yo les ayudo con un pico y un azadón para bajar desde el camino hasta la parcela. (4) Los dos traen botas de hule, y gorra para protegerse del sol.	Los niños, a partir de que tienen cerca de seis años, comienzan a acompañar a su padre a trabajar en la milpa. Desde ese momento les compran sus botas para poder moverse mejor dentro del terreno agrícola. Una vez se observó cuando le regalaron a un niño sus primeras botas y a la familia le causó gran alegría verle intentar correr con ellas.
1.a1. Jerónimo (1) pide que Juan le pase una bolsa con una plántula de café.	1.a1. Las actividades que suele hacer Juan son cargar objetos, pasar otros más, y en el caso de la milpa, hacer hoyos para sembrar semillas o “chaporrear” con su machete.
1.a2. Jerónimo: hijo, párate aquí. (3) Vas a ver cómo abro el hoyo.	
1.b1. Juan: ¿Qué estamos haciendo? (Juan pregunta y arranca las hojas del cafeto)	1.b1. Juan considera un juego lo que están haciendo y cuando pregunta está sonriendo.
1.b2. Jerónimo: No, hijo, (3) mira cómo lo hago. (6) Vamos a abrir hoyo para sembrar el café, (5) para el futuro, para el tiempo.	1.b2. Jerónimo toca a Juan en el hombro y le insiste en que mire cómo se hacen las cosas. Es el momento en que se da el primer contacto con una nueva actividad. Para reforzar el interés de Juan, al mismo tiempo le transmite la importancia de la actividad al hacer referencia al futuro.
1.c1. Juan: (4) ¿Por qué no lo hicimos el otro año así? 1.c2. Jerónimo: Porque ahora hubo una enfermedad que hizo que se muriera y por eso hay que sembrar nuevo.	1.c1-2. Juan tiene dudas sobre la importancia de la actividad y la compara con sus experiencias previas. Aún no le queda claro que ésta sea una acción relevante.
1.d1. El niño se mantiene (3) observando y el padre continúa aflojando la tierra con su pico. Luego mira al lado de donde trabaja y (6) toma una semilla de café que germinó. 1.d2. Juan: (6) ¿Por qué no se siembra esta semilla?	1.d1-2. El aprendizaje observacional comienza una vez que le queda más clara la importancia del acto. En ese momento se expresa su búsqueda por probar otras opciones, basándose para ello en su experiencia previa; por eso toma la semilla.
1.d3. Jerónimo: Porque ya (4) debe estar más grande y estas plantas nos las dieron en un apoyo.	1.d3 Jerónimo vuelve a insistir, e incluso refiere que las plantas vinieron de un apoyo. Después nos dijo que él cree que son mejores porque eso les anunciaron cuando las repartieron.
1.e1. Juan: Pero (4) tenemos que hacer hoyos y con la semilla no.	1.e1 Juan todavía no se convence de que esa sea la mejor opción y quiere tener más elementos para no considerar la opción que a él se le ocurrió.
FUENTE: Elaboración propia con base en la traducción de Sebastián Álvarez Vilchis.	

CUADRO 2. *Aprendizaje mediante la práctica (concluye)*

Inscripción	Interpretación
1.e2. Jerónimo: Sí, es que así está mejor la planta. Después ya vamos a chaporrear con el machete y el azadón. Para que quede limpio y no mueran nuestras plantas.	1.e2. Jerónimo explica más la acción que la razón por la cual no usan una semilla. Después de esta escena sí nos dijo que es mejor esta técnica porque así se escogen los cafetos más sanos y tienen más fuerza para crecer. El riesgo de perder una planta de café es mayor al de una sola planta de maíz.
1.f1. Juan: Y (4) ¿qué pasa si no hago los hoyos? 1.f2. Jerónimo: (4) Es importante que lo hagamos; si no chaporreamos el trabajo se va a lamentar. Si no vamos a mover, dónde conseguimos pues el dinero. Aunque no es tanto o bastante, pero si no, el dinero no lo vamos a encontrar aquí	1.f1-2. Juan muestra no estar convencido, por lo que Jerónimo da más argumentos. La falta de dinero es un problema que Juan entiende mejor.

así nomás. Ya hasta dos o tres años vamos a esperar.	
1.g1.Juan: ¿Cómo aprendiste (o sabes) eso? 1.g2.Jerónimo: (4) (5) Así se ha hecho antes, así le (4) aprendí a mi papá y ahorita necesitamos nuevas plantas de café.	1.g1-2. Juan comienza a aceptar los nuevos conocimientos, y Jerónimo les da mayor validez y fuerza al hacer referencia al abuelo de Juan.
1.h1. Jerónimo se pone a hacer más agujeros y le pide una bolsa a Juan. La abrió con una navaja y metió el café dentro del agujero. Luego comenzó a cubrirlo con tierra y Juan se integró jalando también tierra.	1.h1. Juan se incorpora formalmente a la realización de la actividad.
Categorías: (1) Servicio (3) Observación (4) Institucionalización (5) Esperanza (6) Práctica	

FUENTE: Elaboración propia con base traducción de Sebastián Álvarez Vilchis.

Algo que hay que destacar es el hecho de que Juan haya buscado una alternativa a la forma en la cual su padre le mostraba que se siembran cafetos, con lo que su negación no era sobre el hecho de sembrar, sino sobre la manera de hacerlo. Para encontrarle sentido y así tener un motivo válido para emprender ese trabajo, Juan recurrió al uso de preguntas. En cuanto a las respuestas dadas por Jerónimo, hemos de resaltar la forma en que se ve el riesgo de que se rompa la continuidad social, lo cual el padre buscó evitar. Como no tenía suficientes argumentos, o tal vez no se los sabía explicar a su hijo, Jerónimo recurrió a hacer referencia tanto al pasado como a los riesgos del futuro, con lo que terminó por justificar sus acciones.

Todo esto nos lleva a descubrir que el aprendizaje no se queda en el nivel observacional, sino que puede darse paso al aprendizaje experimental, el cual puede implicar el cuestionamiento de las formas establecidas. Además, para ser manejados por el *jnohpteswanej*, se debe recurrir al acompañamiento amoroso y a la orientación teleológica. De hecho, esta última es socialmente reconocida y la refieren mediante el término “La Palabra” (*Ch’ul C’op*), que podríamos asociar con la sabiduría que ha sido heredada por los ancestros y que es transmitida mediante el consejo y los rezos, o la lectura de la Biblia.

En caso de no darse esa orientación teleológica y el acompañamiento amoroso, puede existir un riesgo de quiebre que impida que el aprendizaje experimental continúe. En este caso, ese quiebre lo pudimos ver cuando el padre en cierta medida infundió miedo en su hijo, en este caso a un futuro sin comida. Eso lo hizo por no encontrar la mejor forma de explicar la validez de la manera en que estaba mostrando el proceso. Y aunque no se generó una innovación, habríamos de preguntarnos si realmente se dio una apropiación participativa, aunque sea en un nivel muy básico. Fue por ello que hemos de referir la explicación que por casualidad nos dio el mismo niño dos años después:

Escarbé y cargué tierra, hice almácigos, después sembré cebollín y luego preparé otro camellón [...] Me gusta trabajar la tierra y no me gusta estar en la escuela [...] me enseñó mi hermano¹⁹ Rafa a trabajar (*ja’ las nojpteson tej banquil Rafa*). Pero esto no es mi primer trabajo, ya he sembrado mucho, sembré muchas plantas de café que son resistentes a la plaga así como ven acá (Juan, 6 de febrero de 2015).

Lo anterior lo expresó Juan en un descanso que tomó durante el proceso de limpieza de su huerto. Al preguntarle no se limitó a responder, sino que nos llevó a conocer cada una de las áreas dentro del huerto, mostrando siempre una gran sonrisa. Al hacerlo, podríamos pensar que él se asumía en cierta forma como un pequeño *jnohpteswanej*: nos hizo observar la práctica encaminada a resolver necesidades concretas. Esto lo hemos integrado en la figura IV.1, la cual contiene las siguientes fases

del aprendizaje tseltal:

1. Observación-práctica: él o la *nohpojel* sólo observa al *jnohpteswanej* mientras éste realiza una actividad práctica. Para entender la lógica y el sentido de las acciones, él o la *nohpojel* realiza preguntas sobre las formas y los fines. A esto le llamamos aprendizaje observacional y será funcional en la medida en que el *nohpojel* aprenda tales formas y fines, de manera que el *jnohpteswanej* logre la continuidad de las prácticas culturales. Si no existe un acompañamiento amoroso implícito en la orientación teleológica contenida en el consejo del *jnohpteswanej*, o bien si el *nohpojel* “tiene enojo y no quiere aprender”, entonces el aprendizaje no puede darse.
2. Práctica-innovación: mediante la realización de actividades prácticas, ahora hechas por parte del *nohpojel* y bajo la supervisión del *jnohpteswanej*, el primero logra la apropiación de los conocimientos mediante la realización de ejercicios de prueba y error, los cuales serán validados por el *jnohpteswanej* a través de las preguntas. Si en este momento el *jnohpteswanej* no tiene la capacidad de encauzar las propuestas y, por lo tanto, da respuestas negativas o no satisface la inquietud del *nohpojel*, el proceso nuevamente puede interrumpirse. En caso de que sí continúe el mismo, las nuevas maneras de proceder retroalimentarán al *jnohpteswanej*,²⁰ brindándole así un aprendizaje. Este paso va más allá de la apropiación de la técnica que fue transmitida, y es el momento en el cual se puede generar una innovación por parte del *nohpojel*. A esto lo llamamos aprendizaje experimental.
3. Innovación-cambio: los nuevos conocimientos generados por el *nohpojel* deben pasar una fase de prueba antes de detonar un proceso de cambio a mayor escala. En este momento el *nohpojel* consolidará las transformaciones que ha ido generando dentro del proceso en cuestión, sobre las cuales el *jnohpteswanej* habrá de asegurar que la propuesta no contradiga los valores, lo cual hemos llamado *fundamentación valórica*. Si eso no se da, el proceso podrá no seguir avanzando y se deberá replantear o suspender de manera indefinida. A esto lo hemos llamado *aprendizaje renovador*, ya que no implica ruptura, sino que se promueve una transformación hecha en concordancia con los valores fundamentales de la cultura.

Aunque en nuestro caso de estudio el proceso de innovación no se consolida, sí se pueden ver ciertos asomos de ello cuando Juan busca otras formas más eficientes de realizar el trabajo. En dicho caso, Jerónimo no da una validación a la propuesta. Caso contrario, donde si hubo una innovación y cambio fue una situación que se pudo presenciar, en la que uno de los primos del mismo Juan, al ver las iniciativas que se estaban realizando de construir terrazas para sembrar hortalizas en la iglesia, comenzó a sembrar en el techo de su casa. Como ya había observado que el agua que se estancaba en los techos generaba humedad, y además había visto que en la escuela habían puesto un plástico en el techo para evitar ese problema, entonces hizo una prueba y puso varios plásticos sobre el techo, mismos que fijó con piedras. Encima de éstos colocó tierra, contenida con maderas, de la misma forma en que lo había aprendido a hacer en unas hortalizas de su traspatio. Posteriormente, sembró diferentes hortalizas y, una vez que cosechó después de tres meses, concluyó que sí podría funcionar,

de forma que amplió el espacio destinado para esa nueva técnica de cultivo.

En este último ejemplo, la validación y la fundamentación valórica fue dada por su abuelo, quien antes de que el joven sembrara dio su autorización para que en su techo se hiciera esa prueba -tradicionalmente ese espacio es usado para secar café-, ya que consideró que no habría una alteración del orden establecido. En cuanto a la generación del cambio, éste lo pudimos identificar ya que no sólo mantuvo esta práctica con el tiempo, sino que gradualmente otros familiares del mismo joven comenzaron a sembrar en los techos de su casa.

Por otro lado, en el diagrama se puede ver que el elemento clave de parte del *jnohpteswanej* es la orientación teleológica. Al inicio aparece al transmitir el sentido de la acción al *nohpojel*. Luego la vemos cuando se infunde confianza mediante el acompañamiento amoroso y, finalmente, para garantizar que las adecuaciones o los nuevos conocimientos generados por el *nohpojel* vayan en el sentido de lo que desde los valores se ha pautado históricamente como socialmente conveniente. De todo esto hemos de destacar que una de las aportaciones que nos da este estudio de caso es que, a diferencia de Rogoff (1993), quien no le da tanto peso a la vinculación afectiva dentro de la participación guiada, en el aprendizaje tseltal ésta es una parte medular.

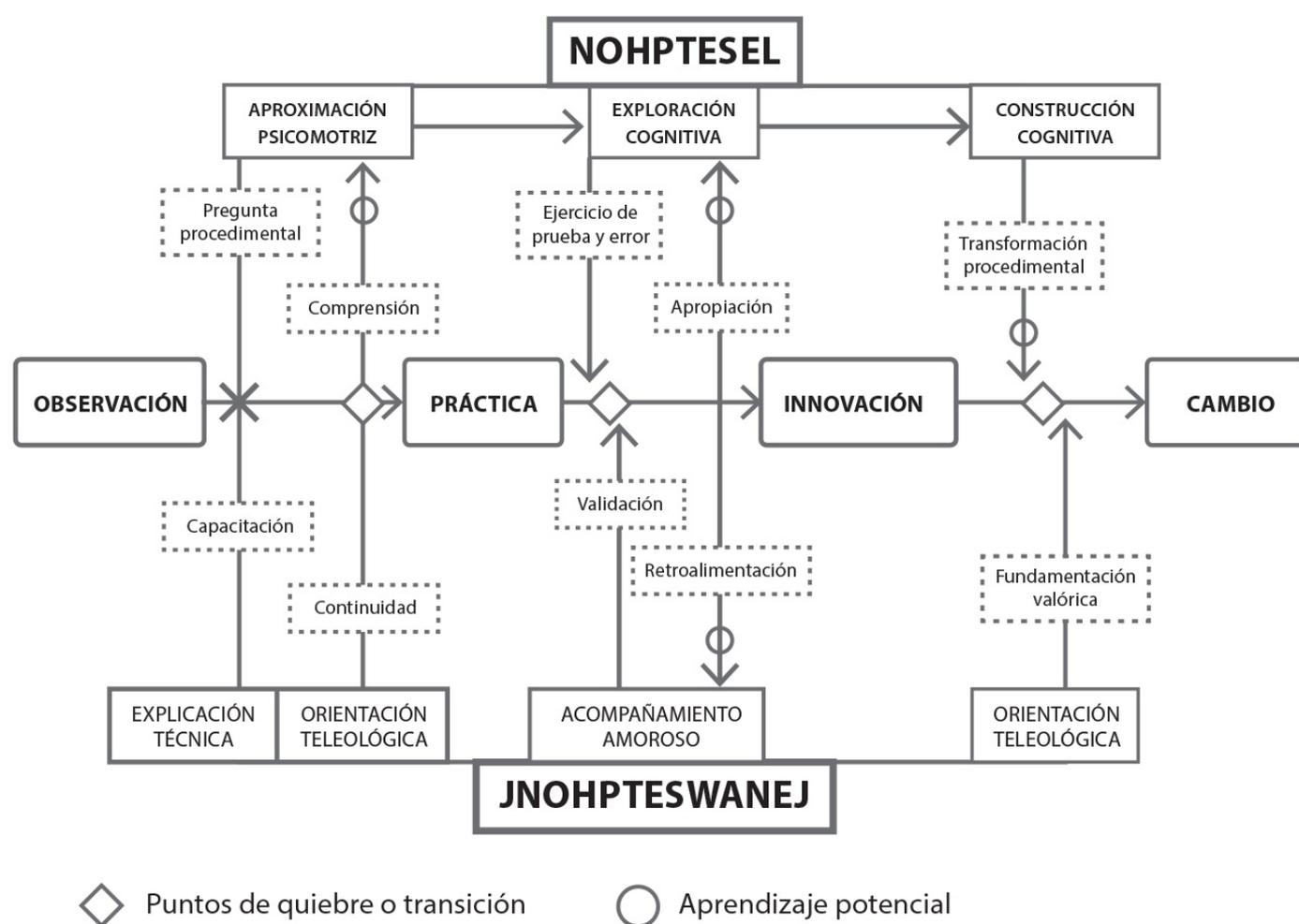


FIGURA 1. Aprendizaje tseltal

En lo que sí hay plena coincidencia con Rogoff (1993) y Vygotsky (1978) es en el hecho de que el *nohpojel* sea la parte más activa, lo cual favorece una apropiación participativa, como la que

podríamos sugerir que hay en el testimonio dado posteriormente por Juan. En nuestro diagrama eso lo ilustramos al sugerir que la aproximación psicomotriz servirá de base para una posterior exploración cognitiva, misma que a su vez generará una posible construcción cognitiva.

Aprendizaje mediante el castigo

En el caso previamente analizado, el acompañamiento amoroso es evidente, y podría dar la impresión de que el aprendizaje siempre se da sin mayor conflicto. Esto no es así. Jerónimo nos comentó que de niño, cuando él se negaba a hacer alguna actividad, su padre le daba un “chicotazo” (golpe). Esta práctica ya no es tan común y, en su caso, Jerónimo explicó que fue porque en la Misión de Bachajón le dijeron “que no es bueno pegarle a los niños”. Esto nos llevó a preguntarnos: ¿es el uso del “chicotazo” una práctica que sigue vigente de alguna forma en la región? ¿Cómo es vista actualmente? ¿Tiene algo que ver con el aprendizaje? Para contestar estas interrogantes, procedimos a analizar un testimonio que dio un joven de 24 años, quien compartió cómo fue que encontró “el buen camino” después de estar “metido en vicios”, de los cuales su padre lo sacó mediante el consejo y el “chicotazo”.

Para analizar esta situación resulta conveniente retomar las ideas de Berger y Luckmann (2011), quienes plantean que los valores contenidos en las instituciones de una sociedad deben ser reforzados mediante prácticas concretas que garanticen la transmisión de las nociones sobre lo que se debe y no se debe hacer, ya que de no efectuarlas la continuidad de las dinámicas sociales estará en riesgo. En este caso veremos cómo la escucha y el consejo son dos medios fundamentales para lograr que el aprendizaje contribuya a la continuidad cultural. Esto último es lo que sugerimos en parte del ya referido “aprendizaje renovador”.

Puede verse que la continuidad de los aprendizajes está en riesgo y no sólo es una cuestión de que los valores no estén siendo reforzados, sino que hay influencias externas que están amenazando las prácticas y las actitudes que para el Pueblo Tseltal son fundamentales en términos del cuidado de la armonía, como lo son el respeto y el servicio. Todo ello podría ser el corolario del conflicto intergeneracional, que en este caso es evidente y que al momento de ser abordado nos deja ver la orientación teleológica implícita en el aprendizaje tseltal.

Sobre esto último, este fragmento -extraído de una amplia narración brindada por el joven en cuestión-ilustra cómo se suscitan prácticas que los alejan de los valores -como el alcoholismo- y que, por lo tanto, rompen la armonía. Al respecto, en el abordaje que hace el padre destaca cómo éste busca varias veces el aprendizaje, combinando el consejo y el uso de La Palabra, contenida en la Biblia, con la reprimenda física.

Para ampliar nuestra comprensión sobre la manera en que es usado el “chicotazo” en este caso, es útil la interpretación que Maurer (2011) hace sobre lo que es un juez tseltal. Dicha figura dista mucho de ser un juez de tipo “occidental”, ya que ante alguna ruptura del orden social el juez tseltal no busca castigar al infractor, sino que privilegia la reconciliación, la cual estará cimentada en la comprensión que tenga cada una de las partes sobre la inconveniencia de lo que se hizo.

CUADRO 3. *Aprendizaje mediante el castigo*

Inscripción	Interpretación
<p>1.a1. Yo era estudiante, pues debo confesar que hubo un tiempo que (1) me porté muy mal y me brincaba las bardas. 1.a2. Y también salía a (1) tomar, ya no llegaba a la escuela, faltaba a la escuela y no asistía a la clase, (2) engañaba a mis papás.</p>	<p>1.a1. Asistir a la escuela es una actividad a la cual no le veía sentido y prefería hacer otra cosa. Con esa acción el joven ahora reconoce que quebrantó la armonía en su persona. 1.a2. Como se suponía que su responsabilidad era asistir a clases, al buscar otra cosa más atractiva comenzó a ingerir alcohol. Al mentirle a sus padres cometió una falta de respeto.</p>
<p>2.a1. Lo que hizo mi papá fue (3) tomar una Biblia y me dijo que venía en las (3) Biblias. Me (4) (8) compartió cómo debía ser la vida, 2.a2. Entonces mi papá me dijo que (5) esa vez me perdonaba [...] y (6) mi papá me dijo que si volvía a fallar me iba a (7) pegar.</p>	<p>2.a1. El padre busca corregir a su hijo sin usar el chicotazo. Recurre al consejo y a La Palabra, y lo orienta apoyándose en la Biblia. Se expresa la orientación teleológica. 2.a2. El padre expresa el amor a su hijo pero busca ponerle límites, por lo que le infunde miedo a una posible sanción si vuelve a ofenderle.</p>
<p>3.a1. Pero sí volví a caer, (1) cometí de nuevo el error. 3.a2. Entonces lo que hice fue (5) pedirle perdón de nuevo.</p>	<p>3.a1-2. El consejo anterior sí había servido, sólo que no fue tomado por el joven. El aprendizaje no estaba interiorizado aún.</p>
<p>3.a3. Como ya me había dicho antes que me iba a (4) pegar, entonces me (5) arrodillé y le pedí (5) perdón a mi papá [...]. 3.a4. Entonces lo que pensé, como la lectura que me hizo de la (3) Biblia me hizo reflexionar, me puse a pensar que tenía que (6) (8) aceptar el consejo de mi papá porque realmente (5) estaba ya perdido.</p>	<p>3.a3-4. El propio joven busca la reconciliación con su padre. Posiblemente el temor de recibir el chicotazo le hizo ver que esas actitudes no eran lo que él quería en su vida, y que “estaba perdido”.</p>
<p>4.a1. Mi papá tomó (5) el cinto y me pegó, 4.a2. Entonces le dije a mi papá: “(2) está en su derecho, saque el coraje que trae dentro, papá”.</p>	<p>4.a1. El chicotazo se materializa y el joven lo acepta e incluso reconoce el dolor que su padre tiene. Al aceptar el chicotazo busca liberar a su padre de las emociones negativas que sus acciones ocasionaron.</p>

FUENTE: Elaboración propia con traducción de América Cruz Encino.

CUADRO 3. *Aprendizaje mediante el castigo (continuación)*

<p>5.a1. Entonces (5) cada vez que me pegaba con el cinto (6) me daba consejos, entonces me decía mi papá que si no me daba pena hacerlo quedar mal. Y (6) cada que me pegaba me daba consejos buenos. 5.a2. Entonces, después que me dio (6) los consejos, me dijo que tenía que (5) (6) (8) rezar a Dios, y pedirle algo bueno que me haga cambiar.</p>	<p>5.a1. El chicotazo no fue un acto de violencia que buscara agredir ni dañar, sino que el padre espera que su hijo reconsidere su actitud. El dolor que el hijo causó a su padre fue la vergüenza que le hizo pasar, y es una falta de respeto. 5.a2. Para el padre la reconciliación de su hijo tiene que darse a nivel espiritual. El padre es movido por la esperanza de que su hijo sea buena persona, y por eso estuvo dispuesto a asumir el dolor de golpearle.</p>
<p>Categorías: (1) Armonía personal (2) Respeto (3) La Palabra (4) Institucionalización (5) Reconciliación (6) Consejo (7) Chicotazo (8) Esperanza</p>	

FUENTE: Elaboración propia con traducción de América Cruz Encino.

En nuestro caso, el joven fue consciente de que sus actitudes habían hecho pasar una vergüenza a su padre, lo cual le generó a éste emociones que “lastimaron su corazón”. Por lo tanto, el joven aceptó recibir el “chicotazo” para que eso ayudara a su padre a desahogar su frustración. Posteriormente, el padre buscó, mediante el consejo a su hijo, que éste aprendiera que las cosas que hacía le ocasionarían un daño personal en el futuro. Fue por ello que el padre estuvo dispuesto a asumir el dolor de golpear a su propio hijo, para así evitarle un daño aún mayor. Si bien hasta este punto la situación podría asemejarse a la forma en que un padre corrige a su hijo en la cultura “occidental”, la diferencia está en que el padre no sólo se limitó a darle un “chicotazo” y a brindarle su consejo, sino que al final de todo se expresó la fuerza de la esperanza cuando le pidió que rezara (lo cual probablemente el propio padre también ha de haber hecho), para que su corazón aprendiera mediante la ayuda divina, de manera que la armonía fuera restablecida. Esto se concretizó cuando el joven después asumió un cargo comunitario encargado de vigilar la continuidad de la armonía: *jmeltsa answanej*.

Todo lo anterior lo hemos integrado en un nuevo esquema en el que se puede apreciar cómo, al abordar el conflicto bajo la lógica tseltal de la reconciliación y la preservación de la paz, se generan

aprendizajes que serán la base de la revitalización intergeneracional de los valores.

1. Ruptura: al infringir el *nohpojel* alguna norma, la autoridad moral (representada por el *jnohpteswanej* o *jmeltsa answanej*) llevará a cabo alguna medida de contención social, que no necesariamente implica violencia física o verbal. De hecho, si esa medida es excesiva, puede generar una ruptura aún mayor. Cuando es moderada, esa corrección por lo general ocasiona un sufrimiento tanto al *nohpojel* como a la autoridad moral -en especial cuando es un familiar-, de forma que puede darse un proceso de reconocimiento en el problema de parte de la autoridad, al aceptar las posibles fallas que pudo haber tenido en la formación previa del *nohpojel*. Para poder afianzar la comprensión del *nohpojel* sobre la necesidad de la contención social, la autoridad moral recurrirá a la orientación teleológica mediante el consejo personal o el uso de algún referente con alto grado de reconocimiento social.
2. Reconciliación: la autoridad moral buscará, mediante el acompañamiento amoroso, reafirmar la interiorización de los valores en el *nohpojel*, mismos que se esperará que ponga en práctica a partir de asignarle alguna responsabilidad. De esta manera, no sólo se dará la integración social, sino que se espera una revitalización de los valores de la cultura.

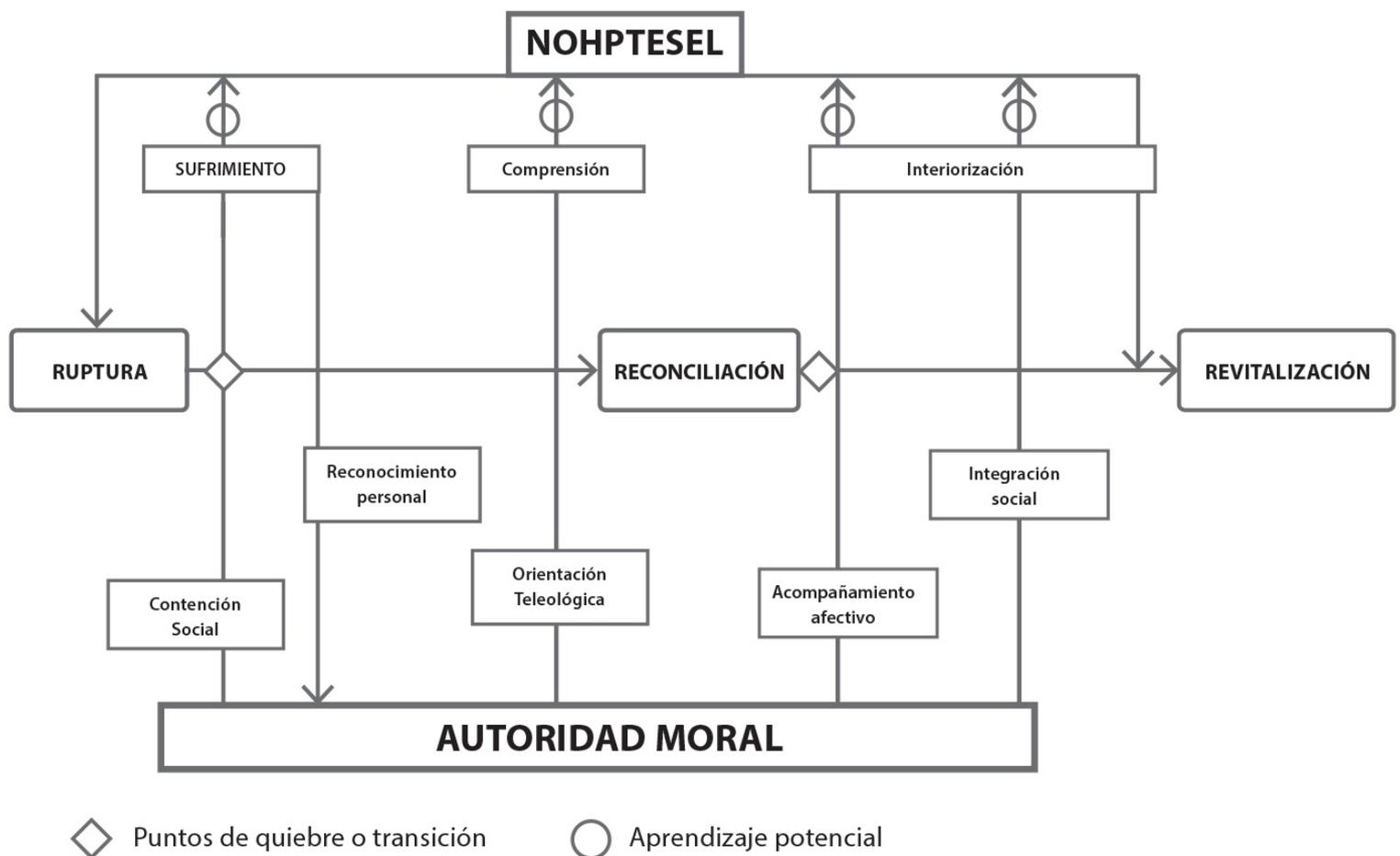


Figura 2. Diagrama de aprendizaje

Reflexiones finales

Para poder corregir el rumbo es apremiante reflexionar sobre cuál es el sentido de la educación en la vida y de qué manera se construyen socialmente los conocimientos en cada sociedad. Si bien esta idea ya ha sido señalada con anterioridad por otros teóricos de la educación -tal sería el caso de la propuesta del constructivismo sociocultural de Vygotski (1978)-, asumir ese reto debe volverse una prioridad. En el caso de nuestro país, la educación ha ido históricamente en contrasentido de la consideración de las particularidades de los conocimientos culturales de los diferentes pueblos. Por lo tanto, consideramos que se requiere modificar ese enfoque mediante la incorporación de nuevos referentes, mismos que hasta ahora han sido considerados por la visión hegemónica como inexistentes o con un bajo nivel de pertinencia.

Tal sería el caso de lo que pensamos que conforma el “aprendizaje tseltal”, de cuyo análisis hemos obtenido algunas consideraciones que esperamos sirvan para revitalizar el sentido y la forma de entender y vivir la educación:

1. La educación no es una práctica exclusiva de una institución oficial. Para el caso tseltal, y tal como plantea Freire (2005), es entendida como un proceso integral en el que las personas habrán de construir nuevas formas de estar en y con el mundo. Ello implica tanto los espacios de socialización primaria como secundaria, en los cuales los sujetos centrales sean los educandos, quienes habrán de ser orientados de manera especial por su familia y por aquellas personas que funjan como “acercadores a la realidad”.
2. La educación debe dejar de ser “operativizada” en espacios ajenos a aquellos ámbitos relevantes de la vida. Es decir, se necesita que los sujetos puedan encontrarle un sentido a su aprendizaje; una buena forma es mediante la observación y la participación gradual dentro de actividades en las que cada educando pueda poner en práctica aquellas ideas que le sean compartidas a nivel teórico. Esto nos lleva a cuestionar la idea de que el aprendizaje sea el resultado de que alguien “enseñe” a otro. Si bien reconocemos que el “enseñar” es una parte del aprendizaje que se da cuando una persona observa a otra, hay que tener presente que el conocimiento no se transmite, sino que se construye a través de la acción.
3. En el caso tseltal, la “participación guiada” toma la forma de un “acompañamiento amoroso”. Hemos visto que, en la medida en que se procure el bienestar emocional del educando, habrá más posibilidades de lograr una apropiación participativa y, por consecuencia, de innovaciones que coadyuven a la transformación del entorno. Asimismo, debe haber una orientación teleológica que ayude a que las nuevas generaciones comprendan el sentido de las prácticas sociales que se pretende que interioricen. Esto será posible mediante la fundamentación valórica que puedan darle a las innovaciones que cada persona pueda ir proponiendo, de forma que los cambios sean una fuente de vigorización de las diferentes culturas. Por lo tanto, creemos que esa forma de entender la educación de forma “bancaria” en la sociedad “occidental”, en la que los padres y las madres de familia se han desentendido del proceso, asumiéndose únicamente como proveedores monetarios, ha “producido”

generaciones confundidas, proclives a buscar consuelo en el consumismo y la enajenación que éste favorece. Por lo tanto, consideramos que las sociedades requieren recuperar la fuerza de su Palabra y actuar más desde el “corazón”.

4. La función social del maestro debe ser uno de los pilares centrales de este rol comunitario. Al respecto habríamos de preguntarnos: ¿podríamos volver a considerar el trabajo de los docentes como un servicio más que una obligación que se asume con el fin de obtener una recompensa económica? ¿En qué medida la formación de las nuevas generaciones habría de ser una labor compartida por todas las personas y no algo que se asuma como resultado de la mera escolarización?

Hemos de aclarar que para lograr la aplicación de las propuestas antes descritas la buena voluntad no basta. Las relaciones sociales implícitas en los procesos educativos están fuertemente condicionadas por la visión “bancaria” de la educación. Para cambiar se necesita reconocer que esa transformación será gradual, y que debe ser parte de un proceso de deconstrucción y reconstrucción de las relaciones de poder implícitas en los espacios educativos. Por lo tanto, no basta con asignar nombres “interculturales” a los centros educativos o limitarse con pregonar un enfoque constructivista.

Al respecto, existen ejemplos -que no son exclusivos de los contextos indígenas- que muestran que se puede lograr una educación más pertinente, enraizada en la cultura local y gestionada por las propias comunidades educativas (estudiantes, padres y madres de familia, así como docentes). Sugerimos revisar la propuesta de las “Escuelas Aceleradas” en Estados Unidos, donde se prioriza el conocimiento de la cultura por parte de las y los docentes (Finnan *et al.*, 1996); la Escuela Nueva de Colombia, donde el espacio escolar es gestionado por toda la comunidad educativa y se incorporan las actividades de padres-madres y abuelos-abuelas como un recurso pedagógico cuya validez es idéntica a lo que hace el o la docente (Colbert, 1999); la Escuela Activa, basada en ver la educación como un proceso vinculado con la acción comunitaria en zonas rurales (Mogollón y Solano, 2011), y la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, la cual combina la teoría con la práctica dentro del contexto de cada comunidad indígena en Chiapas (Bertely, 2007).

¹ De acuerdo con Floriberto Díaz, líder y pensador ayuuik (mixe), los elementos que conforman un Pueblo son muy similares a los de un Estado-nación de corte occidental, y por lo tanto consideramos que ambos deberíamos de escribirlos con mayúscula, en concordancia con la búsqueda de darles su reconocimiento a los pueblos.

² Aunque no los citaremos, además hemos considerado estudios similares hechos en otras regiones, como el de Bermúdez y Núñez (2009), realizado en una comunidad ch’ol, y el de Lourdes de León, realizado al interior de la cabecera municipal de Zinacantán (2005).

³ Para Kant (1970:47), ésta es el resultado de que se pretenda “pensar lo incondicionado”, es decir, la asocia con la mentalidad racionalista de querer mirar ideas universales que pretendan ser la síntesis de todos los fenómenos: “Si el mundo no tiene principio en el tiempo, hay que admitir que el momento presente ha sido precedido por una serie infinita de fenómenos, actualmente acabada. Ahora bien: es contradictorio que una serie infinita quede encerrada en un momento dado”.

- 4 “La educación convencional hace sumamente difícil el pensamiento independiente, y la conformidad conduce a la mediocridad [...] el deseo de comodidad constituye un proceso que sofoca el descontento, pone fin a la espontaneidad [...] sólo cuando afrontamos la experiencia como tal se presenta, sin tratar de evitar que nos perturbe, se mantiene nuestra inteligencia vivamente alerta; y una inteligencia vivamente alerta es intuición, que es la única verdadera guía en la vida” (Krishnamurti, 2007:9-11).
- 5 Este paradigma también es conocido como sociohistórico o histórico cultural.
- 6 Esta cuestión fue abordada por Vygotsky (1978:17-21) en lo que denominó “ley de la doble formación”. Para él, en los ámbitos inter e intrapsicológico se expresa esa internalización de las normas y valores, la cual deriva en la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos: “Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad”.
- 7 “La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979:133).
- 8 La palabra *aprender* se deriva del latín *apprehendere*. Éste es un término conformado por los prefijos “ad” (hacia) y “prae” (antes), combinados con el verbo “hendere” (atrapar, agarrar). Un aprendiz, por lo tanto, sería “una persona que atrapa conocimientos de alguien más”. Ese “atrapar” evoca una posición activa, el cual, al referirse al conocimiento, no es sustractiva de otro, sino aditiva de uno mismo.
- 9 Para que se dé es fundamental la función de una “guía”, que recae tanto en las nociones y los valores ya establecidos, como en otros miembros del grupo social. La participación refiere a la observación, la restricción a ciertos ámbitos y la implicación efectiva en la actividad.
- 10 Dada la gran similitud que hay entre el planteamiento de Mexicanos Primero, contenido en *Ahora es cuando*, y lo que al final se planteó con la reforma educativa, al grupo de empresarios que conforman dicha organización -Bimbo, Banamex, Televisa, Coppel, entre otros- se les ha señalado que buscan la privatización del sector educativo (Hernández, 2013). Todo ello siguiendo las directrices impuestas desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, y que están contenidas en el informe “Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México” (OCDE, 2010).
- 11 La escuela entonces no está ofreciendo una educación que sea atractiva para los niños y sus familias, más allá de los aspectos prácticos inmediatos. Los adolescentes abandonan la escuela porque no les proporciona una educación significativa, que les dé un abanico amplio de conocimientos y herramientas de aprendizaje que transforme sus expectativas y sus perspectivas de trabajo y de vida [UNICEF, 2014:52].
- 12 Según Coneval, 680 000 niños, niñas y adolescentes recibían Beca Oportunidades en 2008.
- 13 Los municipios que de manera histórica han sido identificados como de origen tseltal son: Ocosingo, Altamirano, Huixtán, Tenejapa, Yajalón, Chanal, Amatenango del Valle, Socoltenango, Villa las Rosas, Tenejapa, San Juan Cancuc y Oxchuc, Sitalá y Chilón, siendo este último donde nos hemos centrado para realizar nuestras observaciones etnográficas.
- 14 Según diferentes personas entrevistadas el corazón puede ser: lo que está dentro de nosotros, nuestro espíritu o la fuerza que mueve el latido.
- 15 En tseltal las emociones se definen como estados del corazón: lek yo’tan (bondadoso), chopol yo’tan (malicioso), k’uxul yo’tan (amoroso) y k’ixin yo’tan (agresivo). La palabra o’tan, cuya raíz es c’otan, alude al corazón.
- 16 Según el vocabulario tseltal redactado por Domingo de Ara (1986) en el siglo XVI, la raíz *nohp* puede aludir a varias cosas: apreciar, comparar, componer, juzgar, pensar, sospechar, trazar el entendimiento.
- 17 Se hace referencia a un diplomado llamado “Formador de formadores”, impartido en la Misión de Bachajón por parte de Educreando, una asociación civil centrada en la capacitación de promotores educativos. Dicho diplomado tenía el objetivo de que los líderes comunitarios fortalecieran sus capacidades de diseño e impartición de talleres educativos, usando para ello diferentes técnicas grupales participativas (Urdapilleta y Parra, 2016).
- 18 Flavell (1979) señala que la capacidad de aprendizaje de una persona aumentará en la medida en que tenga estados de ánimo positivos (EAP). Éstos serán propiciados por los afectos, los deseos y las motivaciones que tenga cada sujeto, en el cual los vínculos afectivos son un factor determinante (Efklides, 2006).

¹⁹ Rafa en realidad no es su hermano, sino su tío, el mayor de los hermanos de su padre.

²⁰ Sugerimos mirar este rasgo desde la perspectiva de Freire (2005) del “educador-educando-educando-educador”.

Referencias

- Ara, Fray Domingo de (1986). *Bocabulario de la lengua tzeldal según el orden de Copanabastla*. Compilado por Mario H. Ruz. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bermúdez, Flor Marina, y Kathia Núñez (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural*. Chiapas: UNICACH.
- Berger, Peter, y Thomas Luckmann (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*. México: CIESAS.
- (2011). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*. México: CIESAS.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: SAGE Publications.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2012). *Informe de pobreza y evaluación del estado de Chiapas 2012*. México: Coneval.
- Colbert, Vicky (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de la Escuela Nueva en Colombia. Disponible en [http:// www.rieoei.org/rie20a04. htm](http://www.rieoei.org/rie20a04.htm).
- Delors, Jacques (comp.) (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Dewey, John (2003). *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York: The McMillan Company.
- Efklides, Anastasia (2005). “Metacognition and Affect: What Can Metacognitive Experiences Tell us about the Learning Process?” *Educational Research Review*. Elsevier Ltd.
- Finnan, Christine, Edward St. John, Jane McCarthy y Simeon Slovacec (eds.) (1996). *Accelerated Schools in Action*. California: Corwin Press.
- Flavell, John (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Development Inquiry. *American Psychologist*, vol. 34, núm. 10.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gallardo, René (2006). “Naturaleza del estado de ánimo”. En *Revista Chilena de Neuropsicología*. Facultad de Psicología, pp. 29-40 vol. 1 núm. 1.
- García Reyes, Marisela (2010). *La armonía en la vida de los hombres y mujeres de maíz*. Chilón: CEDIAC.
- Hernández, Luis (2013). *No habrá recreo. (contrarreforma constitucional y desobediencia magisterial)*. México: Rosa Luxemburgo.
- Kant, Immanuel (1970). *Crítica de la razón pura*, vol. I. Madrid: Juan B. Bergua.

- Krishnamurti, Jiddu (2007). *Educación y el significado de la vida*. Madrid: EDAF.
- León, Lourdes de (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los tsotsiles de Zinacantán*. México: CIESAS.
- Maurer Dávalos, Eugenio (1984). *Los tseltales*. México: Centro de Estudios Educativos.
- (2011). ¡Los tseltales aprenden sin enseñanza! *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLI, núms. 3 y 4, pp. 65-71.
- Mogollón, Óscar, y Marina Solano (2011). *Escuelas Activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. FHI360: Washington. Disponible en http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf.
- Organización Mundial para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. París: OCDE.
- O'Donoghue, Jeniffer (2014). *De la evaluación a la mejora, trabajo de todos*. Disponible en <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/de-la-evaluacion-a-la-mejora-trabajo-de-todos>.
- Paoli, Antonio (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas de los tseltales*. México: UAM.
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, José Manuel, y Rosa María Pons (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>.
- Sousa, Boaventura de (2009). *Epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
- Strauss, Anselm, y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. España: Universidad de Antioquia.
- Urdapilleta, Jorge, y Manuel Parra (2016). “Aprendizaje tseltal: construir conocimientos con la alegría del corazón”. *Revista Liminar*. México, UNICACH.
- Vygotsky, Lev (1979). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press: EUA.
- (1987). Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas*, tomo II. Disponible en Vygotsky.org.
- Zemmelman, Hugo (2010). La naturaleza del Estado-educación en América Latina. Ponencia presentada en el Seminario de Políticas Públicas y Educación, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 22 de octubre de 2010.

IV. EDUCACIÓN RURAL EN OTRAS NACIONES

IV.1. El tiempo en territorios rurales: la incorporación de rasgos de la cultura local al currículo de escuelas rurales de Chile

FERNANDO MANDUJANO BUSTAMANTE

Introducción

Uno de los aspectos más complejos del trabajo de los maestros rurales es incorporar los rasgos de la cultura local al currículum, especialmente si el profesor es un afuerino y recién llegado. La mayor complicación deriva de la heterogeneidad que tiene cada localidad: el grado de ruralidad es distinto de una a otra y, a la vez, cada localidad construye su ruralidad de acuerdo con sus propias particularidades, como su propio pasado, su propia gente, su propio paisaje, etcétera.

Entre la diversidad de factores, como el predominio del lenguaje oral sobre el escrito y el predominio de las redes de parentesco, hay una concepción particular del tiempo, la cual es el objeto de este trabajo.

Metodología

Viajamos a la Patagonia a etnografiar escuelas, localidades y a entrevistar maestros; escenarios a más de 2 000 km de altura eran nuestros lugares de trabajo y residencia; lugares difíciles de superar en atributos de ruralidad extrema: escuelas en los territorios más despoblados, lejanos y aislados de Chile, ideales para identificar características o condiciones complejas de desempeño de los maestros, y fuentes de dificultades que habíamos asociado a la ruralidad en investigaciones anteriores (Moreno, 2002).

Los viajes se extendieron por tres años (2012, 2013 y 2014) durante los meses del verano austral, debido a las inclemencias existentes en esos territorios del resto del año. El segundo viaje, 2013, nos

proporcionó entrevistas en profundidad con 10 profesores, cuya información, sumada a notas de campo y documentos, fue analizada primeramente con Atlas.ti. En el análisis, una de las categorías que apareció frecuentemente fue el tiempo asociado primariamente con el cronológico y, secundariamente, con el climático.

La incorporación de más observaciones de campo y evidencias obtenidas en la bibliografía justificaron el desarrollo de un trabajo centrado en la *red* o *familia* de evidencias que se origina a partir del *código de análisis* “tiempo”, por lo cual hicimos de él el tema de este artículo. Las evidencias, como las vinculaciones, exceden los escenarios iniciales de las escuelas de la Patagonia y el tiempo del trabajo de campo mencionado.

Marco conceptual

En la bibliografía hay pocos esfuerzos por identificar rasgos generales de las culturas rurales. La obra de autores como Trompenaars y Turner (1998), y Hofstede (2001), tratan de culturas nacionales, mientras que el trabajo de Robert Redfield (1956), en particular su concepto de la *folk society* desarrollado a partir 1947, avanza en algunos rasgos como las relaciones basadas en el parentesco, la comunicación personalizada o la religiosidad, que serían propios de comunidades rurales aborígenes, pero no menciona la concepción del tiempo como uno de ellos. Kluckhohn y Strodtbeck (1961), en su teoría de las orientaciones de valor, incluyen el tiempo como una percepción cultural que cada sociedad enfatiza como un valor orientador del pasado, el presente o el futuro. Más recientemente, y con menos ambición teórica, Cárcamo y Cladellas (2009:101) afirman: “La percepción del tiempo en un mismo país (Chile) puede variar dependiendo del contexto cultural (urbano vs. rural)”. Cualquiera que sea el tratamiento del tiempo en las comunidades rurales, parece recomendable revisar las conceptualizaciones claves que se han hecho de él.

Kant afirma: “El tiempo es una representación necesaria que sirve de fundamento de todas las intuiciones... está dado *a priori*” (2007:99), y agrega que “no es inherente a los fenómenos mismos, sino al sujeto que los intuye”. Con ello descarta que sea un proceso o un fenómeno externo, objetivo o independiente del observador, sino que depende de éste, lo que lo convierte en un factor histórico y por lo tanto en un objeto de cultura, de lo cual se puede deducir que las distintas sociedades poseen sus propios tiempos.

Wittgenstein lleva más allá la afirmación cuando señala: “No se puede comparar un proceso con “el paso del tiempo” -no existe algo como eso-, sino con otro proceso (como la marcha del cronómetro)” (1922:86). Es decir que la representación del tiempo es una comparación de procesos. La física relativista descarta la idea de un tiempo absoluto y único, en cambio la hace depender del observador que lo mide según Hawking (1998:197). Ello convierte la medición o percepción en un proceso puramente cultural e histórico. Es la cultura, entonces, la que selecciona el referente con el cual se compara o mide el tiempo: las generaciones humanas, los ciclos de la luna, el regreso del solsticio de verano, la llegada de peces migratorios, las vibraciones del cuarzo, las vueltas de

manecillas del reloj mecánico.

Heidegger, por su parte, agrega que el tiempo debe ser concebido “genuinamente como el horizonte de toda comprensión del ser y de todo modo de interpretarlo” (2003:28). Comprender las culturas, incluyendo las rurales, obliga por tanto a sacar a la luz su particular experiencia del tiempo. Si éste es el horizonte para comprender e interpretar la existencia, o los cambios en la existencia, se debería entonces modificar la experiencia del tiempo, el ser del tiempo.

El rasgo transversal a todas sus consideraciones y mediciones es la necesidad de coordinación y ordenamiento de la experiencia. En sociedades rurales, la coordinación parece vincularse mayormente con procesos naturales, y en los escenarios urbanos pasa a ser prioritaria la coordinación interpersonal. El trabajo simultáneo de muchas personas no sólo demanda una compleja logística de alimentos, abrigo, alojamiento, desplazamiento o transporte, sino también un gran desafío de rituales y artefactos que hagan posible la coordinación: son demasiadas actividades que pueden ordenarse de muchas formas, pero la más simple es la temporal, pues permite la simultaneidad. La ciudad es el universo de la simultaneidad. El tiempo pasa a ser el común denominador de las acciones.

Sólo en concentraciones urbanas provistas de tiempo común marcado por campanas, trompetas, gongs, cantos, fueron posibles las grandes empresas, como la construcción de las pirámides faraónicas o las catedrales medievales, pues requirieron agrupamientos coordinados de muchas personas. A comienzos del siglo XIII, cuando se organizaron más cruzadas, París tenía una población cercana a los 200 mil habitantes (Watson, 2006:574) Por lo tanto, el paso desde la organización con base en bandas o pequeñas comunidades rurales hacia las primeras ciudades fue un salto en la escala de trabajo humano y en la capacidad de organización de tareas y coordinación de personas.

En la Edad Media obviamente la Iglesia, la misma organización que monopolizó la lectoescritura, monopolizó el tiempo, dice Le Goff (2002:149). En los monasterios y en las catedrales las campanas marcaban las horas y los sacerdotes disponían de la observación directa del ciclo de luz solar y el apoyo de máquinas como la clepsidra, el reloj solar, de arena, formas rudimentarias de medir el tiempo que subsistieron de la Antigüedad grecorromana (148).

El gran silenciador de las campanas ha sido el reloj digital, omnipresente en la expansión de la modernidad y la globalización, pero aún no logra extinguirlas del todo. Las campanas se extendieron por América desde el siglo XVI y aún hoy ordenan la jornada en pueblos, iglesias, escuelas, fundos, haciendas e industrias, Junto a ellas también lo hace el calendario anual católico, que en la Edad Media articuló las festividades religiosas con los ciclos de la agricultura y que durante tantos siglos en América se ha aplicado casi sin más adaptaciones que el cambio de hemisferio, como lo observa Magaña (2006), presente en comunidades rurales quechuas y aymaras del alto Río Loa.

El reloj y el calendario son inventos posescritura, incluso sociedades prealfabéticas de cazadores recolectores como los Amondawa en la Amazonia, pero también gran parte de las etnias aisladas de la actualidad, no los conocieron (Sinha *et al.*, 2011). Para ellos, como para las comunidades rurales prealfabéticas (en la expresión de McLuhan, 2011), la medición del tiempo es reemplazada por la sucesión de los acontecimientos naturales, la cual se ordena fácilmente con base en los que se repiten y los que conforman ciclos, justamente una forma prematemática de la comparación que señala

Wittgenstein.

Si el surgimiento de la ciudad fue un hito en la reconfiguración del tiempo, el segundo gran salto en esa escala vino con la Revolución industrial, que se asoció con un mayor crecimiento urbano y su consolidación: las grandes urbes ya no eran sostenibles con minorías letradas: la alfabetización universal fue requerida. Uno de los más complejos problemas que surgió al mismo tiempo fue la coordinación del trabajo -y la propia vida- de esas enormes concentraciones humanas en las ciudades y sus inmediaciones. Además, con la aparición de medios de transporte más veloces como el tren y el barco a vapor, el problema se extendió a ciudades vecinas y a los viajes entre ellas. Se hizo cada vez más imperioso definir un tiempo único y divisible con exactitud.

El reloj y la concepción lineal o matemática del tiempo son inventos indispensables. Su invención transformó el día en el horario o tiempo de trabajo, y el tiempo de las actividades fuera de ese horario, como el *after office*, o tiempo libre. La semana se dividió en días hábiles y días no hábiles, y el año se adaptó al calendario Gregoriano de siete días y sus derivaciones.

Fue a fines de la Edad Media (1582), en pleno Renacimiento, cuando Gregorio XIII instauró el actual calendario, mientras que los primeros relojes mecánicos aparecieron a mediados del siglo XIV (Bruton, 1979:5). Según cuenta Seibt (2004:76), el invento de esos relojes llevó al medievalista Jacques Le Goff a señalarlo como el inicio de una nueva era en la vida terrenal; el tiempo de Dios, representado por las campanas eclesiales, pasaba a manos de máquinas elaboradas por humanos. Landes (1983) destaca que, más que medir tiempo, el reloj tiene como función coordinar los comportamientos y por ello tiene un rol en la “construcción del mundo moderno”.

Whitrow (1989:178) cuenta que fijar un tiempo único aceptado por todos, no sólo fue el gran problema que siguió complicando la navegación después de la brújula, sino que fue imprescindible para la Revolución industrial. El tiempo urbano es matemático, letrado y tiene muy poco que ver que con la naturaleza de la vida cotidiana, como el solsticio, el meridiano, el año astronómico: sus conceptos son más abstractos y geométricos que sensibles.

Durante el siglo XIX en las ciudades, no sólo de Europa sino también en las ex colonias como Ciudad de México, el caos de los relojes, con la coordinación de los viajes y las actividades cotidianas, condujo a buscar imperiosamente un acuerdo mundial “que unificara el tiempo” (Rivera, 2013:104). Para ello se sucedieron conferencias y encuentros hasta la International Meridian Conference celebrada en Washington, D. C., en 1884, que fijó el meridiano cero en el Observatorio de Greenwich (Howse, 1980:142). A partir de ello, los países pudieron comenzar a hablar de un tiempo único -con husos horarios nacionales- que permitió a los relojes ordenar la vida.

No es coincidencia que a partir de la Revolución industrial desde Inglaterra y Alemania se extendiera el uso de un gran reloj en los edificios públicos más importantes, como reemplazo de la cruz y las campanas medievales, lo cual significó un cambio radical de significados.

Levine (2012) señala: “Una geografía del tiempo muestra que el modo en que la gente interpreta el tiempo de su vida abarca un mundo de diversidad, de cultura a cultura”.

Una Patagonia que se comunicaba o trasportaba a lomo de caballo, mula o lancha a remos, no sólo percibía sino que también tenía un tiempo distinto al que hoy se transporta a la velocidad del bus o el automóvil, y se comunica a la velocidad de la luz.

La escuela rural, articulada desde el Estado central y la comunidad local, es en cierta forma una organización de frontera que vincula al sistema escolar, con la observación de conflictos, descoordinaciones, problemas de comunicación y rutinas escolares, por lo cual constituye una ventana privilegiada para observar el encuentro de tiempos que se produce en esa frontera. Debido a esto ha sido la fuente de datos primarios para este trabajo.

Desarrollo

Los trabajos de campo en escuelas y localidades rurales a lo largo del territorio chileno, y en especial las visitas a la Patagonia occidental, han ofrecido buenos indicadores de la concepción rural del tiempo. Con casi 38 grados de extensión en latitud y más de cuatro mil kilómetros, el territorio del país abarca desde el trópico hasta la zona circumpolar; ello sumado a los vientos alisios, la topografía montañosa y el Océano Pacífico hacen que los ciclos de las estaciones en Chile sean extremos: desde Antofagasta al norte, la radiación solar es muy alta y con poca diferencia en la duración del día y la noche todo el año, pues esa zona se encuentra sobre el trópico de Capricornio, mientras que la estación de lluvias es de diciembre a marzo, con el denominado Invierno Boliviano. Por su parte, en la Patagonia, las diferencias estacionales son extremas: un verano corto y un invierno largo, nevado y muy frío, con diferencias de hasta siete horas de luz diurna entre el invierno y el verano en la latitud de Aysén, y superiores a ocho horas más al sur, donde el sol del verano se pone a las 22:00 horas.

Un pequeño agricultor del Valle Simpson, en Coyhaique, nos cuenta: “Desde fines de mayo casi no se trabaja; sólo cuidar los animales y tareas menores, de mantención, es lo único que se puede hacer”. Un colono alemán del Puyuhuapi agrega: “Desde el comienzo contratábamos a obreros del archipiélago de Chiloé, pero éstos venían sólo por los meses de verano, y el resto del año estábamos completamente solos” (Ludwig, 2013). Una maestra de Puerto Tranquilo, comuna de Río Ibáñez, cuenta: “Aquí en el invierno el sol sale como a las nueve de la mañana y se pone a las cinco de la tarde, y además con las nevazones y el frío, todo se hace bajo techo”. El profesor que hizo clases en la primera escuela de una localidad de la comuna de Cisnes recuerda que en las décadas de 1950 y 1960 el año escolar se iniciaba en septiembre y terminaba a fines de mayo: desde comienzos de la primavera hasta fines del otoño austral.

Para las comunidades patagónicas de las zonas costeras, como Chacabuco, Chaitén, Cisnes, Chiloé, Puyuhuapi y los cientos de islas habitadas desde el sur de Puerto Montt, el ciclo de las mareas es importante, no sólo para la pesca y la extracción de mariscos, sino también para el transporte, pues muchos lugares sólo son accesibles durante la bajamar, porque en otros lapsos no hay forma de mover una lancha hasta que regrese la marea. También el calendario lunar y la llegada o retirada de cardúmenes de algunas especies migratorias pueden alterar fuertemente los tiempos de esas comunidades. La vida de algunos poblados, como Puerto Gala, Puerto Gaviota y Caleta Tortel, en la Península de las Guaitecas, se rigió por el ciclo de abundancia de la merluza austral.

Puerto Gaviota, en la isla Magdalena, comuna de Cisnes, fue invadido por pescadores del norte que llegaron por la abundancia de merluza. A mediados de los años ochenta formaron un pequeño poblado de precarias casas de plástico y palos, donde vivieron primero sólo hombres, hasta que el cura Antonio Ronchi (Gómez s. f.) instaló una escuela, una antena radial y una capilla, con lo que propiciaron la llegada de sus mujeres e hijos. Agotada la pesca a principios del año 2000, el lugar regresa al abandono de donde surgió.

También los ciclos de vida de los animales, como el floreo (marcado de ovejas, llamas, vacunos), el rodeo (domadura, jineteada), la esquila o las tropas (arreo), fueron actividades fundamentales de los pequeños agricultores y ganaderos en todo el territorio nacional. Asimismo, se añaden otras como el rodeo de burros de Carrizalillo entrada la primavera en la provincia de Huasco o la subida de ganado a las veranadas de la cordillera, que bajan entrado el otoño en Illapel, Salamanca, Choapa y Petorca. A esto se agregan las cosechas y el calendario de tareas de la agricultura tradicional y no tradicional -relacionadas con comunidades aborígenes-, como la recolección anual de piñones en las comunidades pehuenches del Alto Biobío; la recolección de hongos y camarones de vega, a fines del invierno; la caza y venta de conejos; la elaboración de carbón de espino; la tala de leña en otoño o en primavera en el valle central del país. También el secado de fruta, el sacrificio de chanchos y la elaboración de embutidos de abril y junio, así como el ahumado de pescados y mariscos.

Además de estas actividades productivas hay otras cíclicas, como las fiestas religiosas: peregrinaciones, carnavales, cuaresma, Semana Santa, cuasimodo, novenas, primeras comuniones, bautizos o día del santo patrono. Es decir, existe un sinfín de ciclos de actividades que se particularizan en cada localidad y que los lugareños deben conocer y respetar, aunque haya muy pocas posibilidades de coordinación con el tiempo de la cultura urbana: hay un mundo de tiempos que no se concilia con la cultura y el tiempo de las ciudades.

La maestra de la escuela de Reldehue, península de Comau, Chaitén, cuenta que “los estudiantes más grandes se perdían algunos días, cuando había abundancia de peces: los padres los empleaban para ir a pescar. Pescaban sierra, usaban a los niños para vender y en otros casos para secar en los fogones. “Oye, Sergio, ¿por qué te pierdes tres días?” Su respuesta era: “Voy a pescar con mi papá”. En la escuela de Arroyo del Gato, Coyhaique, la maestra señala que durante la esquila de ovejas “es frecuente que el niño falte a clases”.

Los maestros, formados en universidades y contratados por instituciones urbanas, llevan a la localidad rural su concepción urbana del tiempo; por ejemplo, la distinción entre horas de trabajo y horas libres, de forma que, una vez terminada su jornada en la escuela, se recluyen en sus casas, porque en su cultura de origen se descansa después del trabajo.

Una vecina de Puerto Sánchez cuenta: “Yo no conozco mucho a los profesores, porque son cabros jóvenes que han llegado, y uno no los ubica porque viven adentro de sus casas y listo”. Por su parte, la vecina que hace de locutora de la Radio de Bahía Murta, Deyanira Muñoz, destaca que los maestros no participan “por ejemplo, como digo, de la semana murtina; la semana murtina porque es en febrero, y los profesores están de vacaciones”, y agrega: “cada profesor hace su labor y se va a su casa; el fin de semana si puede, sale a Coyhaique y regresa, entonces el apoderado sólo lo ve en la

escuela”.

El transporte es otra variable de enorme importancia en la concepción del tiempo. La proliferación de minibuses para transporte público pagado por los propios estudiantes, los servicios gratuitos dispuestos por el municipio en unos casos y, en otros, por el maestro, quien aprovecha su propio vehículo para transportar niños, son parte de las variantes. Pero también se agregan los niños que se movilizan en bicicletas, a caballo, en burro (Escuela Hogar Fronteriza de Chalaco en Petorca), en bote y, por supuesto, a pie.

Si el tiempo, como dice Heidegger en la cita de arriba, es el horizonte para comprender e interpretar la existencia, los cambios en la existencia debieran modificar la experiencia del tiempo, el ser del tiempo. Una Patagonia aislada y lejana, como una Europa medieval que se comunicaba y transportaba a una velocidad de treinta o menos kilómetros diarios, no sólo percibe, sino también tiene, un tiempo distinto a cuando se transporta a la velocidad del avión y se comunica a la de la luz.

Hay dos procesos que han tenido un enorme impacto en las concepciones del tiempo del Chile rural. El primero de ellos es el mejoramiento en la infraestructura vial y los medios de transporte; el segundo es el desarrollo de los medios de comunicación, en especial la TV, la TV satelital, la telefonía celular e internet.

A lo largo de todo el país se han construido y mejorado caminos secundarios y carreteras troncales que, junto con el aumento del número de vehículos y el reemplazo casi universal de la carreta de caballos y bueyes (incluso la amplia difusión de la bicicleta), han modificado sustancialmente no sólo el tiempo gastado en transporte, sino que han hecho posible nuevas actividades, como mayor libertad para elegir lugares de trabajo o residencia. Un profesor de una escuela de Los Maquis, Puchuncaví, cuenta: “La pavimentación del camino permitió que los apoderados puedan buscar mejores trabajos en los balnearios cercanos y los agricultores iniciar cultivos para los nuevos mercados a los que ahora podían acceder; así también con el camino llegó la electricidad, el agua potable, cambió todo”.

La construcción de la carretera Austral en la Patagonia constituye una revolución radical en el ritmo del tiempo para las escasas ciudades de ese territorio y las pequeñas comunidades con aislamiento ancestral.

La geografía montañosa y densamente boscosa imposibilitaba su tránsito a través de ella: “Por mar era la única forma de movernos, y si uno iba a Aysén tenía que estar quince días allá, y lo mismo si viajaba a Puerto Montt”, relata Ramón Díaz, que trabajó como profesor en la comuna de Cisnes. Igualmente, Jorge Abarzúa, un vecino de Bahía Murta y nativo del lugar, cuenta:

La carretera para nosotros fue algo maravilloso. Imagínate nosotros íbamos de aquí a caballo a Coyhaique, 200 kilómetros; todos los años hacíamos un viaje con animales de aquí del campo y hacíamos todos los años un viaje, con animales de arreo, alojando cuando llegaba la noche y siguiendo al otro día; nos demorábamos un mes a caballo. Hoy ese viaje se hace en pocas horas. Así que no hallar maravillosa la carretera sería una locura.

Agrielo Toledo, avecindado por 60 años a orillas del Lago General Carrera, recuerda:

Cuando se inauguró la carretera yo siempre me acuerdo de las palabras que dijo una autoridad: la carretera es muy buena, que se

abra, que se abra este pueblo, que se hizo justo pa' acá, para que venga al pueblo nuevo; pero a la vez muchas cosas, que va pasar gente buena, muy más o menos, y muy mala, a lo mejor la gente va a cambiar, porque la gente va a conversar con otros y civilizarse un poco y eso es bueno.

La apertura cambió muchas percepciones: la accesibilidad a mercados para abastecerse o vender el fruto de su trabajo fue mayor; en muchos lugares, el fin del verano dejó de ser la temporada dedicada a preparar y guardar alimentos para soportar el aislamiento del invierno; se dispuso de una mayor libertad para conseguir trabajadores o buscar mejores empleos; y mejoraron los niveles de vida de las familias, obligadas por generaciones a los altos costos y los sacrificios de la autosuficiencia. Con todo esto se contribuyó a permitir que la infancia y la juventud dejaran de ser tiempo de trabajo y se convirtieran en tiempo para la escuela.

Como podemos ver, en las comunidades rurales del territorio chileno esta apertura ha sido mucho más que un cambio cuantitativo en el tiempo de demora de transporte y comunicación: ha propiciado también cambios profundos en la experiencia del tiempo. Con la llegada de la electricidad, posibilitada por la instalación de postes y líneas de tendido eléctrico, llegó la emancipación del ciclo diario de luz solar.

Generaciones de hombres lucharon contra la brevedad del día con antorchas, candiles, y lámparas de sebo, pero la victoria final contra la noche la dio la bombilla eléctrica. Así como ya lo habían logrado en las ciudades, la prolongación del día en las comunidades rurales propició el acceso a tiempos desconocidos de vida doméstica, nuevos espacios de interacción social y nuevas rutinas en la jornada.

En 1992, el 47% de las viviendas rurales en Chile no tenía acceso a la electricidad (Navarro, 2005:12) y esa cifra se reduce a 12.2% en 2013. En la Patagonia ese porcentaje asciende aproximadamente a 20% (PER-Subdere).

Además de romper el ciclo de la luz solar, la electricidad hizo posible la llegada, primero, de la radio, que fue seguida de la televisión, la telefonía (especialmente la celular) e internet. El efecto más importante de la llegada de estos medios sobre el tiempo de las culturas rurales fue la introducción del ciclo urbano y con ello la necesidad de articular el tiempo local con el ciudadano. Es decir, la incorporación del periodo de 24 horas, que si bien no pasa de ser el predominante como en las culturas urbanas, se incorpora como otro de los ciclos de tiempo relevantes en las comunidades rurales.

En algunos aspectos, cuando pueden, muchas familias rurales comienzan a coordinar sus acciones con la programación de la TV; por ejemplo, con la hora de los matinales, las teleseries, las comedias o los noticieros. La radio, que en muchas localidades se transformó en el teléfono de la zona, perdió parte de esa función con la llegada de la telefonía rural, que posteriormente fue reemplazada por el celular, la TV satelital e internet.

Esta incorporación del ciclo del reloj -como señalamos- no erradica los ciclos de tiempo tradicionales, sino que los redefine de manera funcional al contexto: las comunidades pehuenches del Alto Biobío, en Quinquén, Pedregoso y Lonquimay, mantienen su temporada de cosecha de las araucarias a fines del verano y comienzos del otoño, una actividad que aún determina parte

importante de su supervivencia anual. Como hicieron ancestralmente, continúan coordinando su fiesta religiosa más importante con estas cosechas.

Una vecina nativa de Futaleufú, Provincia de Palena, cuenta que

en los años sesenta y setenta, antes que llegara la TV al pueblo, cuando era niña, todos los años, cuando terminaban las nevazones y el tiempo mejoraba, las familias iban al río Espolón a celebrar la fiesta de la primavera. Las mamás preparaban la comida, los asados de cordero, postres, los niños jugábamos y los hombres hacían deportes. Teníamos tema pa conversar todo el año con esa fiesta. Yo creo que fue la llegada de la tele la que hizo que cada vez fuera menos gente al río y desapareciera la costumbre a los pocos años.

Comentando este punto Agrielo Toledo dice: “A veces hacen una reunión y hay veces que cuando llegan las autoridades no llega nadie, porque ahora con todos los adelantos que hay, mejor estar viendo una película; ahora con los adelantos que hay no les interesa una reunión”.

El maestro de la Escuela de Lago Atravesado, comuna de Coyhaique, relata el cambio que él ha visto en dos décadas de desempeño en la escuela:

La gente ha cambiado bastante en el lugar; al comienzo eran muy luchadores y especialmente colaboradores con la escuela. Daban su tiempo en trabajo: arreglaban el cerco, arreglaban la escuela, su estructura, si había una gotera cambiaban una plancha. Los apoderados eran muy comprometidos, era cosa de pedirles solamente. Ahora está más difícil, están -según ellos- ocupados, nunca me dicen que no, pero me dicen: “Cuando tenga tiempo”; están ordeñando, haciendo queso, sembrando, haciendo cualquier cosa, pero ya les cuesta más.

Como la supervisión y la administración central de las escuelas rurales se hace desde organizaciones más urbanas, como el Ministerio de Educación o la municipalidad, existe una presión para que sus actividades funcionen ajustadas al tiempo y el calendario urbanos, pero incluso así quedan espacios o momentos que se escapan a ese ordenamiento.

Un ejemplo de esos escapes al ordenamiento del tiempo urbano lo da Domingo Insulza, un profesor de 65 años de Coyhaique, quien recuerda iniciativas que son posibles en las escuelas rurales donde trabajó por muchos años. Así, por ejemplo, cuenta cómo un día cualquiera -siendo director- decía a los alumnos, “‘Chicos, vamos al río a bañarnos, y para allá íbamos. ‘Chicos, vamos a caminar, y allá vamos, ‘Chicos, hoy día está lloviendo, salgamos a jugar nomás’. En esas escuelas más rurales se establece otra cosa. Eran como 140 alumnos”. La profesora del Liceo de Aysén, Magda Quintana cuenta que “cuando aterrizó por primera vez un helicóptero en el pueblo, se le dio de inmediato permiso a todos los escolares para que fueran a mirarlo”.

Una de las fuentes de conflictos entre las escuelas y el ministerio es la asistencia de los estudiantes, que faltan a clases no sólo cuando el trabajo de sus familias lo demanda, sino también cuando surgen problemas como días de invierno muy crudo que corta el camino. Esto afecta el financiamiento de la escuela, pues éstas reciben subvención del Estado por alumno en clase. En otro testimonio, el director de la Escuela de Lago Atravesado cuenta: “De repente nos citan a capacitaciones, por abril por ejemplo; de repente estábamos tres días sin clases. Entonces había que decirles a los apoderados: ‘Chuta, no vamos a tener clases durante tres días’, y eso no les caía muy bien y contestaban: ‘Pero, ¿no dicen tanto esto que no hay que perder clases y ustedes como así?, Y

yo les decía: ‘Es cosa del Ministerio’”.

Esta diversidad de percepción es una fuente de descoordinación, de malos entendidos, de tensiones y conflictos, gran parte de ellos invisibles para el afuerino, y eso incluye obviamente al maestro.

Conclusiones

El desarrollo de las tecnologías digitales y el surgimiento de la sociedad hiperconectada constituyen un tercer gran salto en la escala de organización para trabajar y embarcarse en emprendimientos masivos de magnitud impensada, un tercer hito en la reconfiguración del tiempo, pues la *web* permite la acción simultánea de cientos de millones de personas, es decir, “comunidades” superiores a cualquier ciudad y megaciudad conocida en la historia. Por ello, no es aventurado destacar los indicadores de un nuevo salto en la reconfiguración del tiempo.

La diversidad en la forma de definir y experimentar socialmente el tiempo está en función del tipo de relaciones que establece la sociedad: cuando la relación es con procesos y tareas cíclicas, el tiempo se define con base en la percepción social de tales ciclos. Cuando los ciclos naturales desaparecieron -como en las ciudades, donde la relación es predominantemente con conductas de otras personas- se necesitó una definición matemática, objetiva, representable en máquinas marcadoras de tiempo: los relojes.

La ruralidad, por su baja densidad de habitantes y ciclicidad de las tareas predominantemente vinculadas con la naturaleza, da prioridad al tiempo cualitativo. Esa experiencia del tiempo es difícilmente traducible a la vivencia urbana basada en lo cuantitativo, es decir, en el reloj, el horario, el día hábil y el calendario anual.

La necesidad de coordinar grandes poblaciones en las ciudades, tras la Revolución industrial, condujo a la consolidación de una concepción lineal del tiempo representada por el calendario y el reloj. Un tiempo matemático que se hace isomórfico con los sistemas numéricos: multidimensionales, positivos y negativos. La articulación de diversidad de tiempos, que contradice la linealidad, la irreversibilidad, propias de la apriorística kantiana y de la física decimonónicas, es cada día más transversal y ubicua en la vida moderna. La aparición de artefactos digitales, como internet y las tecnologías de información y comunicación, están redefiniendo visiblemente el tipo de relación predominante que establece la sociedad actual; con ello se avanza inexorablemente hacia una redefinición de la experiencia social del tiempo, quizás una especie de hipertiempos, similar al hiperespacio, en donde el tiempo de la ruralidad es un sólo un caso.

Los maestros rurales, más que cualquier otro profesional, deben acercarse a conocer las particulares formas de vida y concepciones que hay en las comunidades rurales. Evidentemente, el tiempo es un rasgo cuya particularidad podrá constatar e incorporarlo a la enseñanza, de manera que le permita construir un currículum pertinente y significativo, que es parte del desafío al cual debe responder y para el cual debe prepararse. Su compleja tarea no sólo permitirá entregar un

aprendizaje cosmopolita significativo y de calidad, sino también ayudar simultáneamente a mantener y reforzar la identidad y el arraigo local.

Referencias

- Cárcamo U., Luis, y Ramón Cladellas P. (2009). Contextos culturales y percepción del tiempo en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales* núm. 17, pp. 101-110.
- Bruton, Eric (1979). *The History of Clocks and Watches*. Nueva York: Crescent Books.
- Gómez S., Roberto (s. f.). *El Cura Ronchi. Misionero Guanelliano en la Patagonia*. Santiago de Chile: Fundación Obra Padre Antonio Ronchi.
- Hawking, Stephen W. (1998). *Historia del tiempo. Del Big bang a los agujeros negros*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Heidegger, Martin (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Hofstede, Geert H. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. Nueva York: SAGE.
- Howse, Derek (1980). *Greenwich Time and the Discovery of the Longitude*. Oxford: Oxford University Press.
- Kant, Immanuel (2007). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Kluckhohn, F. R., y F. L. Strodtbeck (1961). *Variations in Value Orientations*. Evanston, IL and Elmsford. Nueva York: Row, Peterson.
- Landes, David S. (1983). *Revolution in Time: Clocks and the Making of the Modern World*. Cambridge: Harvard University Press.
- Le Goff, Jacques (2002). *La civilización del occidente medieval*. Barcelona: Paidós.
- Levine, Robert (2012). *Una geografía del tiempo*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Ludwig W., Luisa (2013). *Puyuhuapi. Curanto y Kuchen: Historia oral de un pueblo de Aysén*. Valdivia: Kultrún.
- Magaña, Edmundo (2006). Astronomía de algunas poblaciones quechua-aymara del Loa Superior, Norte de Chile. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino* 11 (2), pp. 51-66.
- Mcluhan, Marshall (2011). *The Gutenberg Galaxy*. Canadá: University of Toronto Press.
- Moreno, Carlos (2002). "Estudio de la gestión de las escuelas adscritas al programa educación básica rural del Ministerio de Educación". *Revista Digital eRural*. Año 3, núm. 6, enero de 2006.
- Navarro, Patricio (coord.) (2005). *Informe final. Programa de Electrificación Rural*. Santiago de Chile: Ministerio del Interior. Comisión Nacional de Energía, Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo.
- Rivera Mir, Sebastián (2013). Los relojes públicos y la unificación social del tiempo en la ciudad de México, 1882-1922. *TZINTZUN. Revista de Estudios Históricos*, 58, julio-diciembre.
- Redfield, Robert (1956). *Peasant Society and Culture. An Anthropological Approach to Civilization*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Seibt, Ferdinand (2004). *La fundación de Europa. Informe provisional sobre los últimos mil*

- años*. Barcelona: Paidós.
- Sinha, Chris, Vera da Silva Sinha, Jörg Zinken y Wany Sampaio (2011). When Time is Not Space: The Social and Linguistic Construction of Time Intervals and Temporal Event Relations in an Amazonian Culture. *Language and Cognition* 3, (1), pp. 137-169.
- Trompenaars, Fons, y Charles Hampden-Turner (1998). *Ridings the Waves of Culture. Understanding diversity in Global business*. EUA: McGraw-Hill.
- Watson, Peter (2006). *Ideas. Historia intelectual de la humanidad*. Barcelona: Crítica.
- Whitrow, Gerald J. (1989). *Time in History: Views of time from Prehistory to the Present Day*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein, Ludwig (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner.

IV.2. La escuela rural y multigrado en Cuba: cambios y transformaciones a partir de 1959

HERMA GUILARTE COLUMBIE

Introducción

En el proceso de cambios y transformaciones educacionales que se desarrolla en nuestro país, la educación primaria tiene un carácter prioritario debido al papel que desempeña en la formación integral de los escolares, tal como la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se refleja en “sentimientos, formas de pensar y comportamientos acordes con el sistema de valores e ideales a nuestros principios” (Romero, T. 2006:19). Dentro de este proceso de cambios, singular importancia demanda la educación rural y multigrado, la cual necesita una mayor atención desde todos los puntos de vista: organizativo, metodológico y de aprendizaje.

Este tipo de educación constituye una norma del contexto educativo rural en todo el mundo, tanto en países desarrollados como subdesarrollados: ya sea en Alemania, Italia, Francia, España, Bélgica o Nueva Zelanda, o bien en Venezuela, Colombia, Cuba, o el propio México, por citar algunos.

Debido al reducido número de niños en las pequeñas comunidades rurales, uno o pocos maestros son los que llevan a cabo el proceso educativo con alumnos de varios grados, en un mismo local, con diferentes edades, niveles académicos, desarrollo psicofísico y ritmo de aprendizaje. Este tipo de educación tiene peculiaridades organizativas y funcionales que, adjuntadas a la poca cobertura educativa, vienen dadas por la realidad sociocultural y económica de las zonas donde están enclavadas, así como por las tradiciones, transmisión generacional, costumbres, necesidad y pertinencia propias de cada región, país, localidad o comunidad.

A esto debe añadirse que tal educación es la encargada de responder a las necesidades del medio no urbanizado (López, 1982:14) y tiene como encargo social la tarea fundamental de garantizar a los niños y jóvenes de las áreas rurales las mismas oportunidades de desarrollo que a los de pueblos y ciudades.

Hoy se habla de cómo el avance social ha transformado al medio rural y a los pobladores (campesinos), a pesar de que en el mundo actual coexistan diversas realidades socioeconómicas y culturales, entre las que contrastan la opulencia y la miseria, el adelanto y el olvido, los cuales

marcan aspectos contradictorios, con ciertos estadios intermedios que se manifiestan en las comunidades y las zonas rurales. Hay que tener en cuenta que la educación rural y multigrado es un elemento clave para toda la población que vive en zonas rurales y de montaña, al tiempo que se ha convertido en el medio fundamental para desarrollar sus comunidades y propiciar la movilidad de sus grupos sociales.

Lo expresado justifica que en el mundo se hable de una nueva ruralidad, a partir de la realidad del desarrollo científico-técnico, económico y sociocultural. No obstante su importancia -ya que ha puesto en crisis de desarrollo los sistemas nacionales de educación, en todos los niveles y regiones- esta modalidad educativa demanda su mejoramiento

En Cuba, desde nuestras concepciones, también se construye una ruralidad con características propias, una nueva realidad que genera necesidades educativas, al tiempo que condiciona cambios y transformaciones sustanciales en su estructura y su funcionamiento, con el propósito de adecuar los resultados del proceso pedagógico a las exigencias y necesidades de nuestro desarrollo social actual. Surgen entonces escuelas o aulas multigrado con diferentes niveles de desarrollo dado por la preparación que ha alcanzado el maestro y el desarrollo de la zona rural cubana.

Metodología utilizada

Para dar respuestas a estas interrogantes fue necesario utilizar una metodología basada en órdenes teóricos y empíricos. Los métodos empíricos aplicados son el análisis de los productos de la actividad y el análisis de documentos. Su uso permitió la recopilación de información y los datos en las diferentes etapas del desarrollo de la escuela rural y multigrado en Cuba. Entre los métodos teóricos seleccionados estuvieron el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el histórico-lógico, los cuales permitieron la sistematización de la información, así como la interpretación de los datos empíricos obtenidos y la determinación de las principales transformaciones ocurridas en las diferentes etapas. Además, estos métodos sirven para determinar los hitos históricos o pedagógicos cuya relevancia signa las características de la educación rural y multigrado cubana, para así comprender el contenido de los cambios y las transformaciones de esta educación en el contexto cubano actual. Se requiere, entonces, determinar los principales momentos o estadios -que por su grado de generalidad y pertinencia resultan esenciales en este análisis y se constituyen en premisas- de lo que se ha venido haciendo en materia de educación rural y multigrado en Cuba.

Principales resultados

En la sociedad basada en el conocimiento, la interacción que se establece entre la ciencia, la tecnología y la educación cada vez es más intensa. Por tanto el sistema educativo requiere transformaciones inmediatas no sólo en las escuelas urbanas sino también en las rurales y multigrado,

con el propósito de incluir a la brevedad resultados de la actividad científica y tecnológica, como contenidos curriculares, la preparación científico-tecnológica de maestros y la aplicación de metodologías para la enseñanza de las diferentes asignaturas y grados. Por esta razón es importante y necesario el perfeccionamiento periódico del sistema de educación cubano.

Las transformaciones que se manifiestan en la educación rural y multigrado hay que buscarlas en los resultados del cambio educativo cubano, dirigido a lograr concepciones, actitudes y prácticas educativas comunitarias que contribuyen a la educación desarrolladora de niños, jóvenes y adultos que viven en el medio rural cubano.

Es necesario, entonces, plantearnos las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los principales cambios o transformaciones que se manifiestan en la escuela rural y multigrado en cuanto a organización escolar, concepción metodológica y aprendizaje? ¿Cuáles son sus perspectivas?

A continuación se revelan los principales resultados obtenidos, utilizando como base toda una experiencia acumulada y materializada a escala de país. Se presenta en tres momentos o etapas diferentes la escuela rural y multigrado, tomando como referencia fundamental el surgimiento del Ministerio de Educación con el triunfo de la Revolución cubana en 1959, en Cuba, hasta la fecha. En correspondencia con los criterios y valoraciones aportados por Guilarte (2014:4) éstos fueron los momentos para el análisis:

- La situación de la educación rural cubana antes del triunfo de la Revolución en 1959, es decir, la etapa de 1898-1958, con una ilustración breve de sus características fundamentales.
- Las características de la educación que nos ocupa, facilitadoras del cambio a partir de 1959 con el triunfo de la Revolución. Por su trascendencia rebasan los marcos institucionales del sistema educacional cubano.
- Posteriormente, la proyección de las principales ideas que con ese fin estamos trabajando, con el ánimo de estimular la reflexión y el debate sin la más mínima pretensión de formular postulados o verdades acabadas.

La situación de la educación rural cubana antes del triunfo de la Revolución (1898-1958)

Los antecedentes de la educación rural cubana y las aulas donde recibían instrucción y “educación” alumnos de diferentes grados se remontan a los siglos XVIII y XIX. Se presentaron como soluciones que fueron apareciendo en épocas paralelas a los preceptos fundacionales de Cuba y a las figuras que son paradigmas de este periodo, como Félix Varela Morales, José de la Luz y Caballero, Enrique José Varona, por mencionar algunos, y que evolucionan hasta José Martí, quien ve la necesidad de una escuela rural que fuera expresión y preparara para ese medio sin desatender el propósito mucho más amplio de educar para la vida.

Esta época se inicia con el dominio norteamericano en Cuba (1898-1958), marcado por la intención declarada de ignorar las condiciones culturales de la isla e imponer las foráneas. La

educación continuó como la dejó la metrópoli española: atención educativa para una minoría y abandono para las mayorías.

Por tanto, la escuela rural y multigrado presentaba las siguientes características:

- No era reconocida y no tenía prioridad real por las autoridades gubernamentales.
- Su organización era espontánea y las concepciones metodológicas carecían de especificidad.
- Carecía de materiales para su desarrollo.
- No contaba con maestros preparados para enfrentarla, pues la realidad rural no estaba contextualizada.

En síntesis, la escuela rural multigrado no daba respuestas a las necesidades educativas de la población, pues los alumnos no asistían al presentar serias limitaciones económicas, mientras que los maestros tenían que utilizar su sueldo para comprar los medios escolares con que debían trabajar en las aulas.

En esta etapa surge un movimiento de educadores cubanos que abogan por la aparición de una escuela rural y multigrado cubana. Entre ellos figuran Alfredo Aguayo (1866-1948), Ramiro Guerra (1880-1970), Orestes Chauvín (1905-1999), entre otros.

A continuación se presentan algunas de las principales ideas aportadas por los pedagogos cubanos que abogaron por una escuela rural preparada, en la que el maestro podía cumplir efectivamente su función educativa:

Cuba es un país agrícola y necesita con urgencia mejorar su educación rural. La escuela rural está toda ella en manos de maestros sin preparación para la enseñanza rural -y continua señalando-... Es menester trazar y llevar a la práctica un plan para asegurar buenos maestros y maestras en las escuelas rurales (Aguayo, 1945:32).

En las escuelas normales la preparación profesional es incoherente, incompleta y poco efectiva, funcionan casi sin la menor relación con las escuelas públicas rurales, como si no formaran parte del sistema nacional de enseñanza (Guerra, 1949:36).

Establecer escuelas rurales sin titulares, de igual manera se hubieran podido establecer hospitales rurales sin médicos. La propia universidad, cuna de tantas rebeldías y viveros de tan notables empeños, actúa como una madre que tiene a sus hijos y después los abandona a su suerte, ya que nada hizo a favor de los doctores en pedagogía graduados en el alto centro docente para enfrentar la escuela rural (Chauvín, 1945:36-38).

A partir de las ideas expresadas se puede observar cómo desde entonces ya se pensaba en la preparación del maestro para enfrentar el proceso pedagógico en la escuela rural y multigrado que si bien no contaba con el apelativo de “por competencias”, ése sí era el fin, el propósito; o sea, formar y capacitar maestros competentes y competitivos capaces de poner amor a su obra magisterial y a los niños rurales.

Principales características de la educación rural y multigrado a partir de 1959

Con el triunfo de la Revolución cubana, en enero de 1959 se abre una nueva etapa y sucede una serie de hechos facilitadores del cambio en el campo cubano que modificaron -y continúan modificando- la propia idiosincrasia de hombres y mujeres campesinos. A partir de esto se rebasan los marcos institucionales del sistema educacional cubano, con lo que, de una forma u otra, se favorece a la educación rural y multigrado. Esta serie de cambios son reconocidos por muchos autores como la Primera, Segunda y Tercera revolución educacional.

¿Por qué decimos que los hechos ocurridos en la educación rural cubana, por su trascendencia, rebasan los marcos institucionales del sistema educacional cubano? Las primeras transformaciones tienen lugar en el periodo comprendido entre 1959 y 1971 denominado Primera Revolución Educacional, y estuvieron dirigidas esencialmente a lograr la alfabetización de la población cubana. A partir de ese momento, las escuelas pasan a manos del pueblo, es decir, se convierten en escuelas públicas. Se crean aproximadamente 8 000 aulas rurales y los niños de estas zonas gozan de las mismas posibilidades educacionales que los que viven en zonas urbanas. Así, la escuela rural y multigrado ocupa la atención de las autoridades y los educadores son ubicados en amplias zonas rurales, olvidadas en otras épocas, pero ahora escenario de transformaciones educacionales, socioeconómicas, culturales y medioambientales de su respectiva zona.

Así, los principales cambios y transformaciones ocurridos en el sistema educativo cubano, que de una forma u otra repercuten en el campo, particularmente en la educación rural y multigrado, se concretan en:

- la realización de la campaña de alfabetización, con la que se obtiene un saldo de 3.9% de analfabetismo residual sobre la población total;
- el Plan de Educación para Campesinas Ana Betancourt que inició en La Habana, y mediante el cual se atienden más de 150 mil muchachas;
- el incremento de las escuelas en el área rural; por tanto crece la matrícula y se hace necesaria la formación de nuevos maestros que respondan a los nuevos tiempos y estén contextualizados a los cambios sociales ocurridos en el país;
- el diseño de nuevos programas y vías para la formación de maestros; por ejemplo, continúa la formación en las escuelas normales, luego la formación de maestros emergentes y más tarde la formación de maestros en la de Minas-Topes-Tarará.

Formaban parte de esa avanzada, la Brigada de Maestros Vanguardias Frank País y la Brigada de Maestros Voluntarios, lo cual no significa que éstos últimos no recibieran remuneración, sino que eran personas que se brindaban para ir a las montañas a enseñar a los campesinos y a sus hijos, con el objetivo no sólo de transmitirles conocimientos sino diversos elementos de la cultura nacional y local, como propusiera José Martí.

Se significa falta de intencionalidad de una formación del maestro para la educación rural y multigrado, desde el plan de estudio, que limitaba las competencias del maestro una vez egresado.

Un segundo momento significativo en el desarrollo de la educación cubana lo constituye la puesta en práctica, en 1975, del primer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación Cubano,

también llamado Segunda Revolución Educativa, que corresponde con la etapa que va de 1971 a 1999. El objetivo estuvo dirigido a precisar el fin de la educación cubana para todos los tipos de escuelas y una formación integral para la nueva generación que incluye: preparación intelectual, ideológica, laboral, estética y física, que debía estar presente en todas las actividades docentes, y, por tanto, elevar la calidad educativa.

Para el logro de tal propósito se tomó como medida:

- Continuar desarrollando el proceso de formación docente que, desde el año 1989 hasta la actualidad, cuenta con la licenciatura en educación primaria (ingreso con 12 grados, nivel de preuniversitario o bachiller, conocido en otras latitudes como preparatoria). Si bien desde 2011 se retomaron las escuelas formadoras de nivel medio, cuyos estudiantes pueden ingresar desde noveno grado de secundaria básica.
- El establecimiento de una estructura integral para el sistema educacional.
- La elaboración de un modelo descriptivo de educación general politécnica y laboral con objetivos, contenidos, organización, base material y de cuadros.
- La elaboración de documentos normativos.

Se reconoce que las medidas adoptadas fueron concebidas para una generalidad de escuelas que y aunque reconocían la existencia y la atención al sector rural, no brindaban suficientes argumentos conceptuales para la educación rural en consonancia con sus características identitarias.

No obstante, en esta etapa una marcada significatividad tiene para el sector rural la puesta en vigor de la RM 210/75, por el Ministerio de Educación, la cual estaba orientada a la organización y estructura de la educación rural y multigrado, en correspondencia con las condiciones objetivas y características propias de cada zona rural.

Aparecen así nuevas transformaciones que se realizan en el orden organizativo-estructural y metodológico de la educación rural y multigrado.

En lo organizativo-estructural:

- Se crean nuevas escuelas rurales y multigrado.
- Se clasifican por diferentes variantes:
 - ✓ Variante I. Escuelas graduadas; formadas por grupos puros desde 1° hasta 6° grado, así como escuelas que admiten aulas de grado preescolar.
 - ✓ Variante II. Escuelas semigraduadas, formadas por grupos del primer ciclo, un maestro con 1° y 3°, y otro con 2° y 4° grados.
 - ✓ Variante III. Escuelas concentradas, constituidas por grupos puros del segundo ciclo, con alumnos procedentes de familias con necesidades sociales y económicas, razón por la que se les hacía difícil la educación de sus hijos.
 - ✓ Variante IV. Escuelas multigrado, con aulas formadas por alumnos de diferentes niveles y un solo maestro.
- Se trabaja con el mismo plan de estudios de las escuelas graduadas pero con presiones,

adecuaciones y declaraciones de medidas para el sector rural.

- Se crean los concentrados rurales de maestros con especialistas al frente, para capacitarlos colectivamente, tanto desde el punto de vista científico como metodológico, con el fin de que adquieran las competencias docentes para integrar conocimientos, habilidades, valores, métodos y medios de enseñanza, con lo cual se orienta el proceso pedagógico y, por tanto, se perfecciona el sistema educativo en la montaña.

En lo metodológico:

- Surgen nuevas medidas para educación rural que incluyen sugerencias didácticas para el trabajo en las escuelas multigrado, dirigidas fundamentalmente a facilitar la labor del docente.
- Se crea y aplica un nuevo modelo pedagógico para las aulas cubanas multigrado, dirigido a facilitar el trabajo del docente de zonas rurales para lograr que los alumnos se equiparen con los del medio urbano.
- Se elaboran tabloides rurales, materiales docentes con los programas acoplados y las clases desarrolladas con la finalidad de facilitar el trabajo del maestro multigrado.

Los materiales elaborados, si bien resolvían el problema de tiempo para la preparación de las clases, al proponer clases similares aquéllos no respondían al diagnóstico de cada uno de los alumnos y del grupo, ni a las especificidades y necesidades de su aprendizaje, así como tampoco atendían las diferencias individuales de los alumnos del multigrado. Igualmente, no se tomaban en cuenta las características socioculturales del contexto rural, tales como creencias, costumbres, mitos, estilo de vida, entre otras, que tanto influyen en el aprendizaje.

Aunque constituyó un intento de facilitar el trabajo del maestro en la preparación de las clases que él debía impartir, limitó la actividad creativa del mismo y sus competencias a la hora de preparar clases y organizar y orientar el proceso pedagógico con el diagnóstico de los alumnos y las características más significativas del entorno escolar rural.

La concepción de trabajo aplicada acentuaba la figura principal del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no la del alumno, ni la del grupo escolar. Entonces, al no dejar espacio para trabajar el aspecto cognitivo-afectivo-volitivo durante el desarrollo de las actividades docentes, el aprendizaje no era significativo para el alumno.

Otro momento importante para la educación rural lo constituye el Tercer Perfeccionamiento de la Educación cubana, es decir, la Tercera Revolución Educacional, que se inicia en 1999 y llega hasta la actualidad, con la puesta en práctica de la universalización de los estudios universitarios, que abarca no sólo los principios básicos de la educación, sino además las formas del trabajo pedagógico escolar, la interpretación del currículo y las estrategias de la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de lograr en nuestro pueblo una cultura general íntegra, de la cual no es ajena la educación rural y multigrado. Al respecto, señala nuestro maestro, “no hay igualdad social posible sin igualdad de cultura” (Martí, 1975:210).

Esta nueva concepción basada en la “universalización de la educación cubana” y, en particular, de la educación primaria, permitió por primera vez la masificación de la escuela rural y multigrado, lo cual constituyó un impacto para la educación rural cubana. Sin embargo, no se contaba con una preparación total del personal docente ni con las estructuras de dirección para enfrentarla.

Para dar respuestas a tales limitaciones se instituyó en todas las universidades de ciencias pedagógicas del país, la formación de máster en ciencias de la educación primaria y doctores en ciencias pedagógicas, con el propósito de capacitar a los maestros, tanto rurales como urbanos, y elevar su nivel de profesionalización. Los candidatos a máster se titulaban en el transcurso de tres años de estudio, recibían sus clases en las sedes municipales universitarias y culminaban con la elaboración de tesis basadas en problemas identificados y delimitados en su ámbito laboral, incluyendo la integración de temas, la organización escolar, el trabajo del director zonal, entre otros relacionados con multigrado que sistematizan su perfeccionamiento.

A partir de los resultados científico-pedagógicos obtenidos y la aplicación práctica de investigaciones y experiencias pedagógicas de los maestros rurales se presentan los principales cambios y transformaciones del proceso pedagógico de la educación rural y multigrado actual. Estos cambios se exponen de manera concreta desde lo organizativo, lo metodológico y el aprendizaje.

En lo organizativo destaca:

- La creación de la zona de dirección escolar (estructura de dirección que abarca diferentes entornos, comunidades y familias con modos de vida diferentes, según las condiciones que impone el medio rural).
- El sistema de trabajo del director escolar zonal. Éste garantiza los métodos y estilos de dirección, potenciando el mejoramiento de las condiciones de vida en las zonas rurales y de montaña.
- La organización escolar y de la jornada escolar diaria que tiene en cuenta el tipo de actividad a ejecutar (colectiva, dirigida o independiente), la influencia del entorno y la contextualización de la labor de la escuela en la zona o comunidad.
- La organización de la atención de los alumnos (sesión única o doble, por ciclos, semiciclos o grados).
- La disposición de los alumnos en el aula según las edades (filas, grupos, columnas para propiciar el intercambio y favorecer la influencia de los aventajados).
- El horario escalonado.

En lo metodológico, los cambios y las transformaciones más significativos se presentan a partir de:

1. Tres enfoques fijados por el Ministerio de Educación; a saber, enfoques interdisciplinario, flexible y desarrollador:
 - Interdisciplinario, considerando los ejes transversales: formación de valores, formación laboral, educación ambiental, educación para la salud y la sexualidad, así como trabajo

peoneril; los programas directores (historia, lengua materna y matemática) y los contenidos de la educación (educación patriótica, internacionalista, jurídica, económica, entre otras).

- Flexible, en correspondencia con las características del aula y las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos.
 - Desarrollador, dado que las actividades propuestas deben permitir el desarrollo cognitivo, afectivo-volitivo y propiciar la búsqueda activa del conocimiento, asumiendo una actitud crítica y reflexiva que permite el desarrollo del pensamiento.
 - La aplicación de una concepción didáctica para estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado tiene en cuenta:
 - El modelo de los objetivos, entre los que se incluyen las necesidades sociales, los resultados del diagnóstico integral y los objetivos del nivel, ciclo, grado y sistema de clases.
 - El modelo del contenido de la enseñanza, a partir de la integración de los contenidos por ejes temáticos y grupos de contenidos afines, según el tipo de combinación de multigrado y las particularidades de las asignaturas, la selección, orden y secuencia lógica del sistema de conocimientos y habilidades.
 - El modelo de los métodos de enseñanza se selecciona en dependencia con el objetivo y contenido de la clase, las características psicológicas, el aprendizaje de los alumnos y los medios existentes para el desarrollo del proceso pedagógico.
 - El modelo de los medios de enseñanza a partir del uso de las tecnologías educativas (el canal de TV educativo y la enseñanza de computación, la utilización de los *software* educativos, el programa Editorial Libertad y la utilización de recursos naturales y sociales del entorno).
 - El modelo de las formas de organización de la enseñanza en el sector rural (individual, grupal y frontal).
 - El modelo de la evaluación.
2. El perfeccionamiento del trabajo metodológico en sus diferentes formas; la planificación y la divulgación para garantizar la preparación del maestro, de los equipos metodológicos y directivos, pero siempre en consideración de la diversidad de alumnos y variantes de multigrados a través de las diferentes formas: colectivo zonal, clases metodológicas, abiertas, demostrativas con el uso de las nuevas tecnologías, tratamiento metodológico a contenidos de mayor dificultad, análisis metodológicos de unidades y sistemas de clases, visitas de ayuda metodológica, talleres, seminarios y reuniones metodológicas.

En cuanto al aprendizaje se trabaja para lograr en los alumnos:

- Una mayor participación en la realización de las tareas docentes, colectivas e individuales, donde cada uno tenga la oportunidad de exponer sus ideas, demostrar lo que sabe, y opinar y mostrar sus propias iniciativas en correspondencia con sus posibilidades, vivencias,

costumbres y cultura.

- Ser más comunicativos.
- Desarrollar el pensamiento lógico asumiendo una actitud crítica y reflexiva en el trabajo independiente y en las actividades docentes.
- Desarrollar el autocontrol y la autovaloración de sus aprendizajes.

Como resultado de la aplicación de los cambios y las transformaciones en este sector educacional, la escuela multigrado cubana actual no se diferencia de otras instituciones, al contar con personal docente calificado, instituciones escolares confortables, garantía de alcanzar el 100% de escolarización, estar dotadas con las nuevas tecnologías de la información y comunicación (inclusive en aquellos lugares sin acceso a la electricidad se garantizan paneles solares, aunque la matrícula sólo sea de un escolar). Por lo tanto, este sector constituye una de las prioridades en el trabajo educacional del país y de las provincias; en particular, es un elemento esencial para la formación y el desarrollo de la personalidad del educando, el docente y las familias del sector rural.

De esta manera se observa que la educación rural y multigrado cubana no es la expresión de una localidad, sino que se manifiesta de forma masiva en todas las comunidades rurales y de montaña, con un “profundo sentido humanista, centrado en lo moral y lo ideopolítico como ejes de formación de la nueva generación”. Para garantizar tales propósitos se cuenta con el apoyo y el esfuerzo del gobierno y de las organizaciones sociales que, al promover el progreso incesante del sector rural, hace que disminuyan día a día las diferencias entre la ciudad y el campo, y lleguen hasta las más apartadas regiones los avances de la ciencia y la técnica, al mismo tiempo que otros agentes promotores del desarrollo sociocultural.

Al respecto, señala Ramos (2005:27):

Si quisiéramos resumir en una apretada síntesis toda la diferencia entre la educación rural y multigrado impartida y recibida en Cuba antes de 1959 y la que hoy está teniendo lugar en nuestro país diremos que, a diferencia de aquella, existe ahora un sistema de educación planeado y conscientemente dirigido a servir como fuerza impulsora del desarrollo social.

Principales ideas para el trabajo futuro:

- Asegurar la atención educacional al total de la población que habita fuera de los límites urbanos.
- Garantizar un nivel de calidad similar en el proceso de enseñanza y aprendizaje-educación a todos los niños, adolescentes y jóvenes, independientemente del lugar donde vivan.
- Continuar en el empeño de hacer cada día de la educación rural y multigrado una fuente transformadora que potencie “una escuela rural que sea la expresión del medio y prepare para ello sin desatender el propósito mucho más amplio de educar para la vida” (Martí, 1975:202).
- Convertir al maestro rural en un investigador constante de su propia práctica pedagógica.

Conclusiones

En nuestro país, aun cuando el proceso pedagógico en el sector rural y de montaña transcurre bajo las mismas líneas directrices, finalidades, objetivos y transformaciones para cada tipo y nivel de enseñanza -particularmente para el nivel de educación primaria-, la dirección del proceso pedagógico en la escuela rural y multigrado responde a las peculiaridades fijadas por las características concretas de cada escuela, las cuales difieren en correspondencia con el entorno físico-geográfico en que se hallan ubicadas. Así, por ejemplo, unas están en típicas zonas rurales, otras en comunidades reducidas, otras en áreas protegidas, otras bajo las acciones para el desarrollo sostenible integral de la montaña o en zonas que son patrimonio histórico-cultural. Todo esto condiciona la estructuración del proceso pedagógico como resultante de la teorización problematizada que realiza el maestro, dirigida a determinar cómo se concretará y dirigirá “dicho proceso con una marcada contextualización y diferenciación; de ahí la urgente necesidad de su capacitación” (Granados, 2013:81)

Finalmente, tengo a bien concluir insistiendo en que todos los maestros rurales tenemos el sagrado compromiso de trabajar por una educación rural de calidad, creativa y liberadora, que sea científica, tecnológica y humanista, que desarrolle integralmente al escolar campesino de manera que pueda dar continuidad a la obra de nuestros próceres para situar a América Latina y el Caribe en el lugar que le corresponde en el concierto de las naciones.

Referencias

- Aguayo, Alfredo M. (1945). *Un programa de acción pedagógico*. Cuba: s. e.
- Chauvín, Orestes (1945). *Apuntes de la educación rural en Cuba*. Santiago de Cuba: Arroyo.
- Granados G. Lazara (2013). *El desempeño profesional pedagógico del docente. Logros y perspectivas de desarrollo*. La Habana: Educación Cubana/Ministerio de Educación.
- Guerra Sánchez, Ramiro (1945). *Rehabilitación de la escuela pública: un programa vital en Cuba*. La Habana: s. e.
- Guilarte Columbié, Herma (2014). *Sistematización de resultados científicos y superación del docente como investigador en la escuela rural*. Disponible en <http://atlante.eumed.net>.
- López H. Josefina (1982). Estudio experimental de la preparación del niño en zonas rurales. *Revista Educación*, núm. 35, p. 54, La Habana, octubre-diciembre.
- Martí P. José (1975). *Obras completas*. Tomo 6. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.
- _____ (1975). *Obras completas*. Tomo 8. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.
- Ramos R. Graciela (2005). *Tradiciones educativas en Santiago de Cuba*. Material docente. Santiago de Cuba: UCP Frank País.
- Romero E. Tomasa (2006). *Una propuesta metodológica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales*. Folleto núm. (1). La Habana: Publicitar.

Sobre los autores

Isabelino Ahmed Siede

Doctor y licenciado en ciencias de la educación por la Universidad de Buenos Aires, y profesor para la enseñanza primaria. Se desempeña como docente e investigador en la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Sus líneas de investigación son la didáctica de las ciencias sociales y la educación ciudadana. Algunas de sus publicaciones son *Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina* (Eudeba, 2016), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (comp., Aique, 2010), *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (Paidós, 2007) y *Ciudadanía para armar* (comp. en colaboración con Gustavo Schujman, Aique, 2007). Contacto: siedeisabelino@gmail.com.

María Bertely Busquets

Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (nivel 2) del Conacyt y se desempeña desde 1991 como profesora-investigadora adscrita al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en la unidad Distrito Federal. De entonces a la fecha se ha consolidado como científica en antropología e historia social de la escolarización y disciplinas sociales afines, con especialidad en campos relacionados con el análisis etnográfico de la cultura escolar, la interpretación de los métodos escolares y socioculturales de socialización primaria en contextos rurales, el estudio de los procesos de migración, escolarización y etnicidad urbana, así como el análisis crítico de la educación intercultural pública y comunitaria en el marco de los derechos indígenas y ciudadanos. Contacto: bertely@ciesas.edu.mx.

Claudia Broitman

Doctora en ciencias de la educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Profesora de enseñanza primaria y licenciada en ciencias de la educación (UBA). Profesora de didáctica de matemática en carreras de grado y de posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Ha sido profesora de la maestría en aprendizaje de la lengua y las matemáticas de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México. Sus líneas de trabajo son la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el nivel inicial y en la escuela primaria, la educación matemática de jóvenes y adultos con bajo nivel de escolarización, la relación con el saber matemático y la formación inicial y continua de docentes. Actualmente estudia la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado de escuelas primarias rurales (UNLP, Argentina) y

los procedimientos de resolución de problemas aditivos con cantidades indeterminadas por parte de niños (UAQ). Autora de diversas publicaciones sobre la enseñanza de las matemáticas. Ha compilado, entre otros libros: *Matemáticas en la escuela primaria I. Números naturales y decimales con niños y adultos* y *Matemáticas en la escuela primaria II. Saberes y conocimientos de niños y docentes* (Paidós, Buenos Aires, 2013). Participó en la elaboración y supervisión de diseños y documentos curriculares de matemática para el nivel primario en Argentina y otros países. Contacto: claubroi@gmail.com.

Patricia Cadermatori

Profesora en física y matemática, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Actualmente es docente con cargo ordinario de las cátedras didáctica específica I y prácticas de la enseñanza en matemática y geometría analítica de la FAHCE y profesora adjunta ordinaria de la cátedra álgebra, cálculo numérico y geometría analítica de la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP) y coordinadora del área matemática del Programa de Apoyo y Contención, dependiente de la Dirección de Inclusión Educativa y Articulación, Secretaría de Asuntos Académicos, UNLP. También ha dirigido y dirige proyectos de extensión y de voluntariado universitario destinados a aportar a la mejora de la enseñanza de las matemáticas en escuelas públicas de nivel primario y medio.

Investiga actualmente sobre la cultura matemática en un contexto rural, estudiando los conocimientos matemáticos y la relación con las matemáticas de pobladores rurales y adultos escolarizados. Ha participado como coautora de presentaciones en congresos y publicaciones en revistas sobre la enseñanza de las matemáticas. Contacto: triciacademartori@gmail.com.

Mirta Castedo

Doctora en ciencias con especialidad en investigación educativa, por el DIE, Cinvestav-México. Investigadora categoría I, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, UNLP/Conicet. Directora de la maestría en escritura y alfabetización (UNLP) y coordinadora nacional de la especialización docente de nivel superior “Alfabetización en la Unidad Pedagógica”, Argentina. Sus líneas de investigación son enseñanza de la lectura y la escritura, alfabetización inicial y formación de docentes en el área. Algunas de sus publicaciones: “Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización”, *Revista Textos* (2014); “Teorías sobre la alfabetización en América Latina, un panorama desde 1980 hasta 2010”, en *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (El Calderón, 2012); “Producción y revisión de epígrafes en situación didáctica con niños de 7 y 9 años”, en *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (Siglo XXI, 2013); “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias”, en *Prácticas pedagógicas y políticas educativas* (Unipe: Editorial Universitaria, 2012). Contacto: mirtaunlp@gmail.com.

Mónica Escobar

Profesora en ciencias de la educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Profesora de didáctica de matemática en Institutos Superiores de Formación Docente y en la carrera de ciencias de la educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Especialista del área de matemática de la Dirección Provincial de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Investiga actualmente sobre la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado de escuelas primarias rurales. Ha participado como autora y coautora de diversas publicaciones sobre la enseñanza de la matemática destinadas a docentes y alumnos. También participó en la elaboración de diseños y documentos curriculares de matemática para el nivel inicial y nivel primario en Argentina. Contacto: monicaescobar40@yahoo.com.

Juan David González Fraga

Egresado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Maestro en educación con campo en formación de docentes y práctica profesional en la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha trabajado como docente de educación primaria y colaborado en diversas instancias de la estructura educativa como asesor técnico pedagógico. Realizó el diseño curricular del diplomado “Formación de asesores para la atención a grupos multigrado” y “Formación de comunidades docentes multigrado para la atención a la diversidad en educación básica” como parte de la tesis que está desarrollando en el doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores en la UPN-241. Autor del capítulo “Las comunidades de aprendizaje en la escuela multigrado: una posibilidad para el desarrollo profesional”, en el libro *La formación de profesores en la encrucijada entre el oficio y la profesión* de Aguayo Rendón (2014). Es miembro estudiante de la Red de Investigación de la Educación Rural del Conacyt. Correo electrónico: atpdavid_82@hotmail.com.

Herma Guilarte Columbie

Graduada en la especialidad biología, doctora en ciencias pedagógicas. Profesora titular y consultante e investigadora de la Facultad Educación Infantil, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Sus líneas de investigación son: formación inicial y permanente del maestro para su desempeño en la escuela rural y multigrado y la didáctica de la escuela multigrado. Ha realizado varias publicaciones, entre las que se encuentran: “Sistematización de resultados científicos y superación del docente como investigador en la escuela rural”, “La formación inicial del maestro para el trabajo en el multigrado”, “Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en educación primaria desde la disciplina estudios de la universalización” y “La educación de jóvenes y adultos. Perspectiva de desarrollo en el sector rural”. Su correo electrónico es: hermanara52@gmail.com.

Héctor Manuel Jacobo García

Es profesor normalista y obtuvo el grado de maestro en ciencias de la educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa y el de doctor en psicología en la Universidad Autónoma de Madrid, España.

Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Investiga la formación y el desarrollo profesional de los educadores. Actualmente es profesor de tiempo completo adscrito en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Contacto: hmjacob@uas.edu.mx.

Diego Juárez Bolaños

Académico titular de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Tiene estudios de maestría y doctorado en ciencias sociales en el área de estudios rurales por El Colegio de Michoacán. Realizó una estancia posdoctoral en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de Guadalajara. He laborado en las Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de San Luis Potosí y CIESAS Occidente. Las líneas de investigación que trabaja son desarrollo rural y educación multigrado. Ha desarrollado estancias de investigación en universidades de Costa Rica, El Salvador, Argentina, Cuba, Colombia, Chile, Canadá y Finlandia. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Contacto: diego.juarez@ibero.mx.

Víctor Manuel León Rodríguez

Maestro en desarrollo educativo, prácticas curriculares y formación docente, culmina el doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores. Asesor académico y de investigación para la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 de San Luis Potosí. Ha participado en diversos proyectos de investigación para la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 y Ajusco, para Fondos Mixtos de Conacyt y para la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí. Ha colaborado en diseños curriculares para diversos diplomados, talleres y otros programas académicos. Fue miembro del grupo Académico Nacional para la implementación de la reforma integral de la educación básica. Autor del capítulo “Demandas educativas desde la función de asesoría técnico pedagógica”, en el libro *Asesoría técnico pedagógica: diagnóstico, pronóstico y alternativas*. Autor del capítulo: “Profesionalismo y formación docente: proceso contracultural de saber y práctica”, del libro *La formación de profesores, en la encrucijada entre el oficio y la profesión*. Sus líneas de investigación son la formación continua, la reforma educativa, la asesoría técnico pedagógica y el acompañamiento, así como el enfoque biográfico narrativo. Contacto: vitoche0@yahoo.com.mx.

Yolanda López Contreras

Doctora en educación, con línea en formación de docentes y prácticas institucionales por la Universidad Pedagógica Nacional de Ajusco. Profesora investigadora de la UPN Unidad 241. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Red Temática de Investigación de la Educación Rural y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: “La asesoría técnico pedagógica para la calidad de la educación básica”,

“La investigación educativa en la cultura científica de las instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí” y “La asesoría académica para la diversidad en educación indígena”. Coordinadora del doctorado latinoamericano en educación, políticas públicas y formación docente. Su correo electrónico es ylopez64@yahoo.com.mx.

Fernando Mandujano Bustamante

Docente de jornada completa en el campus San Felipe de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Tiene estudios de doctorado de educación por la Universidad de Burgos, España. Se tituló con la tesis *La cultura organizacional en la frontera de la institucionalización: estudio de caso en escuelas rurales pequeñas de la Patagonia Occidental*. Ha sido presidente de la Red de Universidades para la Educación Rural y miembro permanente de la Mesa Técnica de Educación Rural del Ministerio de Educación de Chile. Correo electrónico: fmandujan@yahoo.es.

María de la Luz Marín Rodríguez

Licenciada en educación media superior con especialidad en ciencias naturales. Maestra en educación y con una especialidad en formación de formadores por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal); docente desde el 2000 en la Escuela Normal Urbana en el municipio de Balancán, Tabasco, en la actualidad en el plan de estudios 2012 de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria en el trayecto “Preparación para la enseñanza y el aprendizaje”; coordina los cursos desarrollo físico y salud, exploración del medio natural en el preescolar y acercamiento de las ciencias naturales en el preescolar. Integrante del grupo académico: “Formación docente inicial en escuelas multigrado”, donde se desarrolla una LGAC denominada: “Las praxeologías didácticas de las escuelas multigrado”. Correo electrónico: malenamarín@hotmail.com.

José Antonio Moscoso Canabal

Licenciado en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en ciencias con la especialidad de investigaciones educativas por el DIE-Cinvestav-IPN. Profesor de enseñanza superior en las licenciaturas en educación primaria y en educación preescolar en la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco. En esta institución diseñó e impartió las asignaturas regionales que preparaban a los futuros docentes para la enseñanza en las escuelas multigrado. También labora en la maestría en educación de la UPN, Unidad 271. Actualmente es responsable del grupo académico: “Formación docente inicial en escuelas multigrado”, donde se desarrolla una línea de generación de conocimiento (LGAC) denominada: “Las praxeologías didácticas de las escuelas multigrado”. Integrante de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Contacto: mocaja6109@hotmail.com.

Laura Romero Xiu

Licenciada en educación preescolar. Maestra en educación, con una especialidad en formación de

formadores por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal); se ha desempeñado como educadora en jardines de niños unitarios del medio rural en los municipios de Comalcalco y Balancán, en el estado de Tabasco, y como formadora inicial de docentes de educación preescolar en la Escuela Normal Urbana ubicada en el municipio de Balancán, Tabasco, México, desde 2001. Actualmente colabora en el trayecto formativo “Preparación para la enseñanza y el aprendizaje”, en los cursos de lenguaje y comunicación del plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación preescolar. Recientemente forma parte del grupo académico: “Formación docente inicial en escuelas multigrado”, donde se desarrolla una LGAC denominada: “Las praxeologías didácticas de las escuelas multigrado”. Correo electrónico: lauraxiu17@hotmail.com.

María Alexia Sánchez Payán

Obtuvo el título de licenciada en educación primaria en la Escuela Normal de Sinaloa y el de maestra en educación en el campo de la intervención pedagógica y aprendizaje escolar en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Ha ejercido la docencia durante 24 años en escuelas primarias públicas, la mayor parte de ellas han sido rurales multigrado. Actualmente se desempeña como directora de una escuela primaria rural en el municipio de Salvador Alvarado, Sinaloa, México.

Marisol del Carmen Tejero Muñoz

Licenciada en educación preescolar, maestra en psicología y orientación vocacional, con una especialidad en formación de formadores por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal); se ha desempeñado como educadora en jardines de niños rurales en el municipio de Balancán, Tabasco, específicamente en la zona fronteriza con Guatemala; además, labora como formadora inicial de docentes de educación preescolar y primaria en la Escuela Normal Urbana ubicada en el municipio de Balancán, Tabasco, México, desde 2001. Actualmente, coordina los cursos pensamiento cuantitativo; forma, espacio y medida, y procesamiento de la información estadística en el plan 2012 para la licenciatura en preescolar, además de álgebra: su aprendizaje y su enseñanza, y geometría: su aprendizaje y su enseñanza, en el plan 2012 para la licenciatura en educación primaria, todos ubicados en el trayecto formativo: “Preparación para la enseñanza y el aprendizaje”. Es integrante del grupo académico: “Formación docente inicial en escuelas multigrado”, donde se desarrolla una LGAC denominada: “Las praxeologías didácticas de las escuelas multigrado”. Correo electrónico: marisoldelcarmentejero@gmail.com.

Héctor Manuel Jacobo García

Es profesor normalista. Obtuvo el grado de maestro en ciencias de la educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa y el de doctor en psicología en la Universidad Autónoma de Madrid, España. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de

México. Investiga la formación y el desarrollo profesional de los educadores. Actualmente es profesor de tiempo completo adscrito en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Contacto: hmjacobo@uas.edu.mx.

Jorge Urdapilleta Carrasco

Estudiante del doctorado en ecología y desarrollo sustentable por El Colegio de la Frontera Sur, con la investigación *La construcción social de un modelo de educación comunitaria en la región de influencia de la Misión de Bachajón, Chiapas*. Maestro en ciencias en desarrollo rural regional por la Universidad Autónoma Chapingo. Ha sido profesor en las universidades Intercultural de Chiapas y Autónoma de Chiapas. Otras publicaciones: “Aprendizaje tseltal: construir conocimientos con la alegría del corazón” (en coautoría con María Bertely) y “El bastón rojo se sostiene: conocimiento cultural del Pueblo Kaqchikel”. Correo electrónico: kaapura@yahoo.com.mx.

Anexo

Esquema de los ejes en secuencia de actividades

Eje N° 1: ¿Por qué creen que, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?

Primer momento

Colectivo

Presentación del tema y primeras hipótesis

Segundo momento

Intermedios y mayores

Exploración y análisis de gráficos sobre composición de la inmigración y cantidad de extranjeros en la población total del país.

Menores

Producción de epígrafes de fotos

Tercer momento

Colectivo

Puesta en común de las primeras ideas.

Eje N° 2: ¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?

Primer momento

Colectiva

Lectura de testimonio - Hipólito Fernández

Segundo momento

Pequeños - intermedios

Intermedios - mayores

Colectiva

Lectura de testimonio - Giuseppe Frizzera

Tercer momento

Pequeños e intermedios

Lectura de testimonios en parejas

Lectura Testimonio - Hilda Fischer

Lectura Testimonio - Maestro italiano

Lectura Testimonio - Anita Carini de Tinti

Mayores

Lectura Testimonio - Enrique Dickman

Cuarto momento

Colectiva

Lectura de un texto explicativo y reformulación de conclusiones

Eje N° 3: ¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?

Primer momento

Pequeños

Interpretación de imágenes y lectura de texto: publicidades

Intermedios y mayores

Lectura de testimonio: carta de un italiano a un amigo que emigró a América

Segundo momento

Colectiva

Lectura de normativa: Preámbulo y artículo 25 de la Constitución Nacional

Tercer momento

Menores e intermedios

Comienzan actividades del Eje 4.

Mayores

Lectura de normativa: Ley de Inmigración de 1876

Cuarto momento

Colectiva

Lectura de un texto explicativo: ¿Por qué la Argentina trataba de atraer inmigrantes?

Eje N° 4: ¿De qué manera se emigraba de Europa y hacia la Argentina?

Primer momento

Pequeños

Interpretación de imagen y lectura de texto (infografía): El viaje

Intermedios

Lectura de testimonio: Hacer la América a veces era una aventura

Mayores

Trabajan con normativa del Eje 3

Segundo momento

Colectiva

Lectura de fuente: Testimonio. El éxodo ilegal

Tercer momento

Pequeños

Lectura de testimonio y producción de una imagen con parlamentos. Diario de viaje del inmigrante suizo Federico Bion y reglamento del buque.

Intermedios o Mayores

Interpretación. Fe de Bautismo y certificado de conducta

Intermedios

Lectura de fuente: Testimonio: Sull'Oceano

Mayores

Lectura de fuentes: Manual del emigrante italiano (1913)

Cuarto momento

Intermedios y Pequeños

Lectura de texto narrativo y producción de una historieta: ¡América, América!

Mayores

Lectura de texto explicativo y producción de una narración en primera persona: Los que vinieron en los barcos

Primer momento

Pequeños

Interpretación de imagen y lectura de texto (infografía): El viaje

Intermedios

Lectura de testimonio: Hacer la América a veces era una aventura

Mayores

Trabajan con normativa del Eje 3

Segundo momento

Colectiva

Lectura de fuente. Testimonio. El éxodo ilegal

Tercer momento

Pequeños

Lectura de testimonio y producción de una imagen con parlamentos. Diario de viaje del inmigrante suizo Federico Bion y reglamento del buque.

Intermedios o Mayores

Interpretación. Fe de Bautismo y certificado de conducta

Intermedios

Lectura de fuente. Testimonio: Sull'Oceano

Mayores

Lectura de fuentes. Manual del emigrante italiano (1913)

Cuarto momento

Intermedios y Pequeños

Lectura de texto narrativo y producción de una historieta: ¡América, América!

Mayores

Lectura de texto explicativo y producción de una narración en primera persona: Los que vinieron en los barcos

Eje N° 5: ¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban?

Primer momento

Pequeños - intermedios/Intermedios - mayores/Colectiva

Producción de una carta desde la voz del inmigrante recién llegado

Segundo momento

Colectiva

Confrontación de experiencias de inmigrantes en el país de llegada

Tercer momento

Colectiva

Lectura de texto explicativo: Volver o quedarse

Cuarto momento

Intermedios y mayores/pequeños e intermedios/Colectiva

Análisis de casos y Revisión de las cartas

Eje N° 6: ¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes?

Primer momento

Colectiva

Exposición del docente y toma de notas.

Eje N° 7: ¿Qué rasgos de la sociedad argentina actual muestran que recibió gran cantidad de

inmigrantes en esa época?

Primer momento

Colectiva

Visita a lugares históricos de Chascomús

Segundo momento

Pequeños

Encuesta

Intermedios y Mayores

Entrevistas

Tercer momento

Parejas y Colectivo

Lectura de un texto explicativo-Qué nos dejaron

Cierre: escritura en parejas de las conclusiones de toda la secuencia.

ÍNDICE

Introducción

Educación rural: retos y perspectivas, Diego Juárez Bolaños

Referencias

I. ASESORÍAS Y DOCENTES EN ESCUELAS RURALES

I.1. ASESORAMIENTO ACADÉMICO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES MULTIGRADO

Juan David González Fraga

Víctor Manuel León Rodríguez

Yolanda López Contreras

Introducción

Fundamentación del asesoramiento académico colaborativo

El asesoramiento académico colaborativo como alternativa en la atención de las escuelas multigrado

La relación tutora, estrategia dialógica para la formación en la atención a la diversidad

El saber de la experiencia en la formación de tutores para docentes multigrado

Reflexiones finales

Referencias

I. 2. IDENTIDADES DOCENTES DEL NIVEL PREESCOLAR.

UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE LA VOZ DE LOS PROFESORES

José Antonio Moscoso Canabal

María de la Luz Marín Rodríguez

Marisol del Carmen Tejero Muñoz

Laura Romero Xiu

Introducción

Metodología

Los educadores participantes

El trabajo de campo

Marco teórico

La perspectiva de género en el nivel preescolar

La identidad del docente de preescolar

Desarrollo

La exclusión de género en programas de estudio y materiales didácticos

El ambiente escolar: un espacio simbólico donde se construye la identidad docente

A) EN RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS
B) EN RELACIÓN CON LOS MAESTROS DE LA
ESCUELA NORMAL URBANA

*Un marco de clase con identidad propia: un desafío para los
hombres en la educación preescolar*

Mensaje a nuevas generaciones de hombres en preescolar

Reflexiones finales

Referencias

II. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ESCUELAS RURALES

II.1. LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN AULAS PLURIGRADO COMO OBJETO DE ESTUDIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Mónica Escobar

Claudia Broitman

Introducción

Metodología

Marco teórico

Desarrollo

*Razones que movilizan la inclusión de lo rural y de la enseñanza en
plurigrado en la formación inicial*

El impacto que produce el ingreso del contexto rural y la enseñanza en el plurigrado
como objeto de estudio en la formación inicial

Conclusiones

Referencias

II.2. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y USOS DIDÁCTICOS DE LAS TIC EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO. EL CASO DEL PROGRAMA ENCICLOMEDIA

María Alexia Sánchez Payán

Héctor Manuel Jacobo García

Introducción

El problema de investigación: su construcción empírica

La construcción teórica del problema

Hipótesis

Método

Los sujetos

Resultados

Primera parte. Conceptualizaciones, función y usos del Programa Enciclomedia en
la escuela multigrado

La conceptualización acerca de Enciclomedia

Conceptualizaciones de orden institucional

Conceptualizaciones espontáneas
Conceptualizaciones híbridas o complejas
La función de Enciclomedia: conceptualizaciones docentes
La función pedagógica
Función técnica
Los usos didácticos de la Enciclomedia
Enciclomedia como fuente informativa
Enciclomedia como herramienta para la construcción de conocimiento
Segunda parte. Estudio de casos múltiple
Caso 1. Profesora Jasalhé
Caso 2. Profesora Samao
Los casos Jasalhé y Samao: una comparación
Discusión
Conclusiones
Referencias

II.3. MATEMÁTICAS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES.

UNA MIRADA DE LOS POBLADORES RURALES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES HACIA SUS PROPIOS SABERES

Patricia Cademartori

Claudia Broitman

Introducción
Marco teórico
Metodología

Desarrollo: Alfonsina, el campo, la escuela y sus matemáticas
La vida en el campo actual, según la visión de Alfonsina
Alfonsina y las diferencias que encuentra entre las condiciones actuales del trabajo en el campo y las que existían anteriormente
La infancia de Alfonsina en el campo
La experiencia de Alfonsina como estudiante en la escuela
Las tareas de la escuela para el hogar (los “deberes”)
El campo en la escuela de Alfonsina
El multigrado desde la perspectiva de Alfonsina
Imagen de Alfonsina acerca de sí misma como estudiante de matemática
La matemática en la escuela de Alfonsina
Matemáticas rurales extraescolares y escolares para Alfonsina
La matemática escolar de Alfonsina en su vida cotidiana
Las matemáticas de Alfonsina en su vida laboral

Conclusiones
Referencias

II.4. UNA SECUENCIA DE ENSEÑANZA SOBRE EL ESTUDIO DE LAS “MIGRACIONES HACIA ARGENTINA” EN AULAS PLURIGRADO RURALES

Mirta Castedo

Isabelino Siede

Introducción

Metodología

Desarrollo

Criterios para establecer la progresión en el aula unitaria

Criterios para establecer el recorte y los propósitos formativos

Descripción de la secuencia de trabajo

Algunas especificaciones sobre el diseño de las situaciones de lectura

Ejemplos de situaciones de lectura

Rastros de lo aprendido en las escrituras de los alumnos

Algunos problemas didácticos para analizar

Referencias

III. EDUCACIÓN RURAL EN POBLACIONES INDÍGENAS

III.1. PROCESOS DE CRIANZA Y SOCIALIZACIÓN TEMPRANA EN POBLACIONES INDÍGENAS. LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO

María Bertely Busquets

Introducción

Recorte empírico: múltiples infancias y maneras de educar

Metodología

Algunos resultados

Aciertos del PEI

Retos socioculturales del PEI

Aportes de la reflexión transcultural y situacional

Reconocer y respetar fronteras

Desarrollo personal y social

Consideraciones finales

Referencias

III.2. ACERCÁNDOSE A LA REALIDAD: UNA PROPUESTA DEL MODELO DE APRENDIZAJE ENTRE EL PUEBLO TSELTAL

Jorge Urdapilleta Carrasco

Angélica Aremy Evangelista García

Introducción

Metodología

Marco teórico

Desarrollo

La educación y los pueblos indígenas en Chiapas
Un solo corazón: el sueño lúcido del Pueblo Tseltal
Aprendizaje tseltal
Aprendizaje mediante la práctica
Aprendizaje mediante el castigo

Reflexiones finales

Referencias

IV. EDUCACIÓN RURAL EN OTRAS NACIONES

IV.1. EL TIEMPO EN TERRITORIOS RURALES: LA INCORPORACIÓN DE RASGOS DE LA CULTURA LOCAL AL CURRÍCULO DE ESCUELAS RURALES DE CHILE

Fernando Mandujano Bustamante

Introducción

Metodología

Marco conceptual

Desarrollo

Conclusiones

Referencias

IV.2. LA ESCUELA RURAL Y MULTIGRADO EN CUBA: CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES A PARTIR DE 1959

Herma Guilarte Columbie

Introducción

Metodología utilizada

Principales resultados

*La situación de la educación rural cubana antes del triunfo de la
Revolución (1898-1958)*

*Principales características de la educación rural y multigrado a
partir de 1959*

Conclusiones

Referencias

Sobre los autores

Anexo