



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

***ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA CULTURA ESCOLAR
EN CONTEXTOS RURALES MULTIGRADO, COMO BASE PARA LA
TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS FORMATIVOS PARA DOCENTES***

Tesis

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presenta

ANDREA HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

Directora

DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO-MÉXICO

NOVIEMBRE, 2014.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UAEH/ICSHU/142/12/2014

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E.


Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA CULTURA ESCOLAR EN CONTEXTOS RURALES MULTIGRADO, COMO BASE PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS FORMATIVOS PARA DOCENTES.**, que para optar al grado de Maestra en Ciencias de la Educación, presentó la Lic. **Andrea Hernández Hernández** con número de cuenta 142656, matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Octava Generación 2012-2013, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
Pachuca de Soto, Hgo., a 8 de diciembre de 2014


Dra. Amelia Molina García
Directora de Tesis


Mtra. Alma Delia Torquemada González
Profesora Investigadora


Mtro. Christian Israel Ponce Crespo
Profesor Investigador


Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
Director del ICSHu

Carretera Pachuca-Actopan km. 4
Col. San Cayetano
Pachuca de Soto, Hgo. C.P. 42084
Tel: 71 72000 ext. 5219

C.c.p.- Archivo
VMM/arp.

Contenido	Página
Agradecimientos	2
Introducción	3
Marco Contextual	6
Estado del conocimiento	27
Objeto de estudio	37
Marco metodológico	45
Andamiaje conceptual como base para la comprensión de los procesos formativos y prácticas en docentes-multigrado	54
Descripción sobre las percepciones docentes con relación a sus procesos formativos y sus prácticas	87
Análisis de los casos estudiados	109
Análisis integrado	142
Consideraciones finales	162
Bibliografía	165
Anexos	174

Agradecimientos

Después de un periodo de aprendizaje agradezco a:

Dios por darme la oportunidad de lograr el objetivo de terminar un ciclo de aprendizaje al lado de personas maravillosas.

Con admiración y respeto a un gran ejemplo de persona, amiga y profesional, la doctora Amelia Molina García por su guía desde los primeros días que inicié el proceso de estudiar la maestría hasta la culminación de tesis. Gracias por compartir conocimientos.

A los maestros y doctores del programa de maestría en Ciencias de la Educación, por sus enseñanzas y consejos.

A mi madre Bernardina, por cada palabra de motivación, confianza y apoyo incondicional.

A mis hermanos Chrys y Yuny, por ayudarme a cumplir con el objetivo de hacer la maestría, pero sobre todo al cuidado de mi hija mientras realizaba mi estudio de investigación.

A mi hija Sara, por acompañarme en este proceso y sobre todo entender los momentos de abandono.

A cada amiga que adquirí en la maestría, que me apoyó durante la realización de este escrito con sus comentarios, sugerencias y palabras de aliento: Vanessa, Adriana y Sandra.

Finalmente al, Profesor Margarito Lagunas de Jesús por su apoyo incondicional para la realización del trabajo de campo.

Introducción

La práctica docente se ve influenciada por diversos factores, dado que se enfrenta a diversas situaciones, que tienen relación con su propia formación, con los procesos y sucesos de la vida cotidiana, y las experiencias que de ello se acumula, por éstas y otras razones, con la presente investigación, se pretende analizar la práctica pedagógica de los profesores que laboran en contextos rurales y multigrado, considerando la cultura escolar como parte de la formación continua que adquiere el docente, tomando en cuenta la diversidad del fenómeno educativo que interesa trabajar, en este sentido, el trabajo de tesis para la obtención del grado de maestría, se divide en ocho capítulos, que se describen a continuación.

En el capítulo uno “Marco contextual”, se realiza un bosquejo histórico desde la educación rural como proyecto a ser una característica de las escuelas en zonas rurales. Se describe el surgimiento de las escuelas multigrado como estrategia para atender a las zonas menos favorecidas. Se realiza una descripción generalizada de las condiciones contextuales de las escuelas ubicadas en zonas rurales y marginadas. Y se incluye una descripción de la historia de la formación inicial y continua que han tenido los profesores que laboran en zonas rurales.

Un breve estado del conocimiento, se presenta en el capítulo segundo, en el que se incluye la revisión de varios trabajos de investigación previos, los cuales son organizados mediante cuatro temáticas para su presentación, las cuales son: 1. descripción de los contextos rurales, 2. propuestas de políticas y programas para ser implementadas en las áreas rurales, 3. deficiencias en los programas de formación inicial y continua para los docentes y, 4. los modos de impartir enseñanza en las escuelas ubicadas en áreas rurales.

En el tercer capítulo, se muestra el proceso de construcción del objeto de estudio, en el que se plantean las preguntas de investigación, sus objetivos y la

Introducción

justificación del porqué es necesario realizar una investigación respecto a la formación docente y las prácticas que se generan en contextos rurales-multigrado.

La metodología, cuyo enfoque es mixto desde la vertiente etnográfica, se plantea en el cuarto capítulo. Donde se describe el proceso de análisis que se realizó para la obtención de los resultados sobre los procesos de formación y prácticas docentes de las escuelas que se eligieron, de acuerdo a las características que se describen en el capítulo de objeto de estudio.

Un andamiaje conceptual, con la intención de comprender los procesos formativos y las prácticas docentes, desde la perspectiva de Paulo Freire, se describe en el capítulo cinco. Donde se aborda desde la noción del concepto de hombre que sirve para conceptualizar al docente, la lectura del contexto como una actividad necesaria que realizan los profesores para desarrollar su práctica, de acuerdo a su posición para que se dé una transividad crítica, hasta culminar con un perfil docente, de acuerdo a la postura de Freire.

En el capítulo seis, se presenta una caracterización de los docentes de la zona, haciendo referencia a algunos datos cuantitativos sobre las percepciones que estos tienen con relación a los procesos formativos (formación inicial y continua) y sus prácticas. Es decir, lo que consideran que realizan en el salón de clases. Los ejes de análisis en este apartado son: datos de identificación, trayectoria laboral, trayectoria académica, práctica docente y necesidades de formación, formación y niveles de dominio de la práctica docente, valoración sobre los cursos de actualización, práctica docente y saberes y habilidades docentes.

Posteriormente, en el capítulo siete, se realiza una descripción de los espacios de investigación, esto es: el municipio, la zona escolar, se plantea una descripción general de las escuelas que integran la zona, se describen las comunidades de El Borbollón y Casas Viejas (unidades de análisis) para después describir las instituciones de educación primaria de las comunidades elegidas para realizar la investigación. En los apartados subsecuentes, se describen los aspectos observados, tomando en cuenta los elementos de las situaciones educativas planteadas por Paulo Freire.

Introducción

En el capítulo ocho se plasma un análisis integrado de los aspectos cuantitativos y etnográficos. En este apartado se contestan de manera particular las preguntas que dieron origen a la presente investigación, de acuerdo con la teoría y lo observado en el campo.

Finalmente, se incluyen conclusiones y consideraciones finales, de acuerdo a lo observado en la práctica docente y lo analizado en la teoría. En este sentido, se observó la práctica docente como parte del proceso de formación, y de aquellas reflexiones y acciones para el desarrollo profesional de los docentes en pro del bienestar de los alumnos.

Capítulo 1

Marco contextual

1. Breve historia de la educación Rural en México

México, después de la Revolución Mexicana, en su mayoría era un país eminentemente rural: la enseñanza y la capacitación eran un derecho, un principio para poner la escuela al alcance de las mayorías. Es por ello, que con todos los cambios que se querían realizar, uno de los principales ideales era llevar la educación al campo, al valle, montañas, pueblos pequeños y distantes en los que nunca había llegado el maestro o como decimos en la actualidad, la educación formal. De esta manera es como nació la escuela rural mexicana, como un servicio adecuado a las características del país en ese momento. Posteriormente, en 1921, cuando se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), José Vasconcelos instituyó una visión más amplia de “Escuela Rural Mexicana”, tanto en concepto, como en organización y operación (Guerra, 2003).

Dentro del proyecto de las misiones culturales podemos identificar el surgimiento de la Escuela Rural Mexicana, mediante la que se buscaba disciplinar y canalizar las energías de los campesinos rebeldes hacia el carácter de nacionalidad y modernidad que la escuela les ofrecía; también transformaría las situaciones precarias de los ciudadanos en productores comerciales patriotas y de orientación científica (Tovar, 2004). Esto no fue lo único que se planteó en las misiones, se realizaron diversos cambios y transformaciones en la educación rural, de las cuales a continuación se citan, cronológicamente, algunas.

a) Escuela Rural Mexicana

La Escuela Rural Mexicana se puede definir como la escuela del pueblo, ya que surge como una demanda de la población mayoritaria del país. Fueron muchos los

Capítulo 1
Marco contextual

maestros que participaron en esta obra, algunos de ellos, sin disminuir el mérito de alguno, identificamos a José Vasconcelos, Rafael Ramírez Castañeda, Moisés Sáenz Garza y Narciso Bassols García (SEP, 2009).

El periodo de la Escuela Rural Mexicana abarca desde 1920 hasta 1940; su propósito fue unirse a la vida de la comunidad, con el fin de atender sus necesidades y de que se impartiera una educación pertinente, acorde al contexto para que se impulsara su desarrollo y progreso. La última etapa de la Escuela Rural Mexicana tuvo lugar durante el Gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), en el cual se trató de implementar la llamada “educación socialista”: los maestros durante este tiempo, además de cumplir con los propósitos de la escuela rural, debían difundir las ideas socialistas en zonas rurales. La labor de los profesores no fue nada agradable, ya que la realizaban en medio de conflictos y violencia que culminaron con algunas muertes de docentes (Rosas, 2003).

Dicha Escuela realizó una obra eminentemente social, al ofrecer a niños, jóvenes y adultos una preparación con elementos curriculares; promovió, además, actividades prácticas como técnicas de cultivo, crianza de animales domésticos o prácticas de higiene, lo que la llevó a convertirse en el centro de divulgación ideológica (SEP, 2009). Con tales trabajos, se observaron algunos resultados en las comunidades impulsadas por la Escuela Rural; entre ellos, las comunidades alcanzaron un mejor desarrollo porque se promovió la fundación de nuevos centros de población; se ampliaron las áreas de las casas habitación y los centros de higiene; se realizaron campañas de salud e higiene; se instruyó sobre técnicas de conservación de alimentos y además, se propició la participación de la comunidad en festivales y deportes.

b) La educación en las Misiones culturales

Como apoyo a la Escuela Rural Mexicana nacen las misiones culturales. Éstas consistieron en viajes de algunas personas (llamados misioneros) a lugares alejados de la civilización para otorgar, principalmente, servicios de salud, educación y entretenimiento. Guerra (2003) menciona que la primera misión se

Capítulo 1
Marco contextual

trasladó a Zacualtipán, Hidalgo, el 20 de octubre de 1923. Esta misión estaba acompañada de cinco maestros, más algunas personas que impartían cursos en jabonería, perfumería, curtiduría, orfeones, canciones populares, educación física y enfermería, los maestros no necesariamente eran normalistas, sino aquéllos que conocían de otras artes.

En 1938, por decreto del presidente Lázaro Cárdenas, fueron suspendidas estas misiones, pero se establecen en 1942, bajo la presidencia de Manuel Ávila Camacho. En ese tiempo, a los misioneros como José Vasconcelos se les llama “verdaderos civilizadores de la Nueva España y Nuevo Mundo”. Ser maestro misionero implicaba que dar servicio y entrega hacia los necesitados, al margen de cualquier tipo de interés económico o de otra naturaleza. El paso por las comunidades, se tradujo en un interesante y singular proceso de educación colectiva, mediante la cual se modificaron formas de vida y concepciones tradicionales; dejaban conocimientos, formas de trabajo, técnicas, aprendizajes, costumbres de limpieza e higiene, danzas, expresiones artísticas (Guerra, 2003).

La educación estaba abierta a todos los miembros de la comunidad: debido a que los maestros misioneros proporcionaban la información y capacitación necesarias para lograr la transformación y superación de los campesinos y sus familias. Con estos cambios, se reconoce el mejoramiento de una gran parte del país (Guerra, 2003). Dicha educación tenía que identificarse con la vida en la comunidad y ser útil para ella en su totalidad: niños, jóvenes y viejos, hombres y mujeres, de lo contrario se consideraba que no sería útil para nadie.

c) El fin de la Escuela Rural Mexicana como programa

Terminada la gestión de Lázaro Cárdenas, se inició en el país un largo camino de transformación para lograr una estabilización institucional y económica (Rosas, 2003). En este sentido, Tovar (2004) menciona parte de la historia del fin de lo que se conoce como la Escuela o Educación Rural Mexicana, donde ubica que en 1942, Ávila Camacho puso gran interés en la actividad industrial al abrir oportunidades a la inversión capitalista, descuidando así el desarrollo agrario y

Capítulo 1
Marco contextual

generando fuertes flujos de migración del campo hacia los centros urbanos. A partir de esta fecha, se formularon los nuevos programas para todas las escuelas primarias, no importando sus características, si eran urbanas o rurales; se homogeneizaron los planes y programas educativos y se decidió no dividir a los alumnos ni a los profesores de los dos sectores. A partir de los años 40, inicia un retroceso en la educación y las escuelas rurales, pues lo que se había logrado con la educación rural, de pronto se empezó a eliminar, con el fin de lograr la “unidad nacional”.

En 1963, se aprobó el uso de métodos bilingües, así como la educación impartida por maestros bilingües (lengua indígena y español), acompañado de la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, el cual se regía con los mismos planes, pero ahora con el reconocimiento de la formación bilingüe.

Como parte de la atención a las necesidades rurales, en 1971, se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con la tarea de desarrollar estrategias educativas especiales para las pequeñas comunidades rurales e indígenas. En sus inicios, sólo atendía a las comunidades con mayores carencias, dispersas y alejadas del medio urbano. Sin embargo, debido al alto número de localidades rurales sin servicio de primaria y sin condiciones necesarias para instalar un servicio educativo comunitario, CONAFE creó el Programa de Financiamiento Educativo Rural (FIDUCAR), el cual tiene el propósito de ofrecer a los niños de esas localidades la oportunidad de estudiar en otra comunidad en mejores condiciones, asimismo, apoya a egresados de los cursos comunitarios para su ingreso a la secundaria. A la fecha, una de las estrategias del CONAFE es coordinar la participación de alguna familia para que ofrezca hospedaje, alimentación y cuidados que requiera el joven prestatario del servicio educativo comunitario, y a su vez, éste recibe un apoyo económico mensual que le da la oportunidad de continuar sus estudios, ya sea en el nivel de bachillerato o de licenciatura, dependiendo el caso (Molina, 2008).

Capítulo 1
Marco contextual

Con el surgimiento del CONAFE, la “Escuela Rural Mexicana”, también conocida como “Educación Rural” –proyecto original de Rafael Ramírez-, llega a su fin. Esto implicó la urgencia de generar un nuevo proyecto que atendiera las necesidades educativas de las zonas rurales, sin limitarse a la atención de las pequeñas comunidades en condiciones de marginalidad. Así es como surgieron, reguladas por la Secretaría de Educación Pública, las escuelas-multigrado; no obstante la atención diferenciada para la cual se crearon, el currículo que las norma es el mismo que rige a las escuelas de nivel primaria en la República. Esto es, no existen diferencias en los objetivos, evaluaciones y estándares en una escuela-multigrado y una de organización completa.

2. Surgimiento de escuelas multigrado

Para describir el momento coyuntural que dio origen a las escuelas multigrado, tomamos como base el amplio panorama que nos ofrecen Eduardo Weiss, Davis Block, Antonia Candela, Alejandra Pellicer, Irma Taboada y Elsie Rockwell (2007) sobre el surgimiento de éstas y de la escuela graduada, que dio como resultado la homogenización de la Educación Básica.

Durante varios siglos, los maestros atendieron grupos de niños y niñas heterogéneos, sin hacer clasificación de éstos con base en edad o conocimiento. No obstante, en el siglo XIX se generó un modelo de organización elemental: “la Escuela Graduada”, la cual fue establecida con mayor facilidad en los centros educativos. El modelo de enseñanza estaba orientado al progreso específico de cada alumno, en el aprendizaje de la lectura, escritura cálculo, moral, urbanidad o cultura cívica y nociones de cultura.

En México, durante el siglo XIX, predominaba la escuela de un sólo maestro, llamada de “primeras letras”. El profesor se hacía responsable de la enseñanza de todos los niños que llegaban a los centros escolares, aún cuando tuvieran más ayudantes trabajando bajo sus órdenes; todos se congregaban en un salón grande. Por su parte, los ayuntamientos vecinos pagaban los sueldos,

Capítulo 1

Marco contextual

mientras que las autoridades municipales se encargaban de seleccionar y controlar a los maestros.

En 1823, se instalaron las diversas modalidades de subvención gubernamental, entre ellas, la “Compañía Lancasteriana”, que fue cesada con Porfirio Díaz en el año de 1890.

De acuerdo con Weiss et al. (2007), las modalidades educativas son divididas en: “mutuo”, “clases”, “circuito”, “escuelas tipo” y “sector grado”. Con relación a las primeras, en el *modo mutuo* se promovía una organización hipergraduada de la enseñanza, en la que los alumnos estaban sentados en filas organizadas por habilidades y auxiliares del maestro (alumnos más avanzados o monitores).

Las escuelas urbanas, para entonces, tenían la tendencia a graduar alumno en cuatro grados, resultado de ello fue el cierre de muchas pequeñas escuelas rurales unitarias de barrios y de ranchos, bajo el argumento de atender a los niños en escuelas completas bien establecidas, lo que obligó a las personas que deseaban estudiar y recibir instrucción a realizarlo en la urbe.

El *modo clases* se diferenciaba según el número de maestros que servían en cada escuela, la cifra de alumnos, la importancia social del centro de la población a la que pertenecía la escuela. Las entidades con mayores recursos tenían más escuelas de “primera clase” (organización completa); las escuelas de “segunda clase” tenían menos maestros que grados escolares; y las escuelas de “tercera clase”, estaban destinadas a las zonas rurales, los profesores atendían dos grados y se procuraba seguir el método simultáneo.

Las escuelas del *modo circuito*, inauguradas en 1928, se fundaban en las pequeñas aldeas sujetas a cabeceras municipales y eran atendidas por maestros auxiliares pagados por la comunidad. Los maestros eran jóvenes e impartían sólo los primeros dos grados, luego mandaban a los niños a terminar el cuarto grado.

Capítulo 1

Marco contextual

En 1925, se promovieron las *escuelas tipo*, fundadas en los pueblos grandes que tuvieran suficientes niños para ameritar el gasto. Se promovían como escuelas modelo que debieran imitar a las otras escuelas rurales.

En 1934 se establece el *sector grado* como norma nacional, elevando la edad obligatoria de asistencia escolar. A partir de esta fecha se empezó a opacar la Escuela Rural y prevaleció la tendencia a fundar escuelas con maestro por grado. Ya para 1936, se habían unificado las Escuelas Rurales y Urbanas. El argumento de homogenizar los programas era que los niños de comunidades rurales tenían los mismos derechos que los de las urbanas, con lo que se buscó deshacerse de una “educación de segunda”.

De la misma manera, y siguiendo a Brumat (2011) las modalidades son opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Ejemplos de modalidades son: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Algunos de los elementos característicos de la educación actual, en general, es la creación de centros escolares con varios docentes, la clasificación de alumnos según el criterio de homogeneidad, como la edad, el avance o una combinación entre ambos. Así mismo, con la instalación de grados escolares se fueron estableciendo características y criterios de operación sobre lo escolar, entre los que se encuentran, un programa de estudios anual y un momento obligatorio de evaluación, que considera la promoción y la reprobación.

Establecer el modelo graduado formalizó también, una pauta normal de aprovechamiento en relación con el tiempo, y con ello, las características

Capítulo 1
Marco contextual

asociadas con la educación formal (programación curricular, año escolar, enseñanza frente a un grupo –homogéneo-, ritmos de enseñanza, promociones sujetas a evaluaciones periódicas, normalidad y anormalidad de los educandos, pirámides escolares, entre otras). Pero esta estructura graduada, se mostró resistente al cambio durante el siglo XX, cuando obstaculizan o desplazan numerosos intentos alternativos de organización del proceso educativo, ya que se imponen normas para todas las escuelas de los sistemas escolares, sin considerar las condiciones de cada uno.

A pesar de los intentos de instalar la escuela graduada, como un modelo ideal que debía de seguir las instituciones escolares, aún seguía funcionando un gran número de escuelas con maestros que atendían dos o más grados, dadas las condiciones de la población rural. Por su parte, las autoridades educativas lamentaban la situación de tener escuelas irregulares y las consideraban innecesarias, ya que se esperaba que el progreso llevara a toda la población a concentrarse en asentamientos urbanos.

Ya en el Siglo XX, había sectores de comunidades que, aunque no reunían el número necesario de alumnos para establecer escuelas graduadas completas, se instauraban instituciones escolares con los maestros necesarios para cubrir los grupos escolares. Asimismo, se reconocía la distinción entre las escuelas rurales y las urbanas.

Entre las actividades educativas importantes que se tomaron en cuenta para establecer las escuelas graduadas, se encuentran: El congreso Higiénico Pedagógico de 1882, en el que se recomendó que en toda escuela con niños de diferentes edades se tuvieran que separar a los menores de los mayores. La adopción formal de la escuela graduada se puede ubicar en los Congresos de Instrucción de 1889 y de 1891. En estos congresos, los pedagogos influyentes difundían opiniones a favor de la homogenización y normalización de los grupos escolares, por lo que estaban a favor de una estructura de educación graduada. En 1967 se emprende el “Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias”, en Veracruz, específicamente para las escuelas multigrado. La innovación más

Capítulo 1
Marco contextual

importante, propuesta y aceptada por la SEP, en este congreso, fue organizar a los alumnos de las escuelas multigrado en tres niveles o ciclos, en lugar de seis grados. Tal propuesta, parte de una visión de un “currículo cíclico” en el que se identificaron temas similares y conceptos básicos que son abordados con los alumnos varias veces, desde distintos niveles de desarrollo, para implementar su comprensión y competencia a medida que progresan en primaria.

3. Educación rural y escuelas multigrado: un espacio necesario en México.

Todas las modalidades antes citadas son a razón de que México es un país con una gran diversidad cultural, social, con necesidad de atender a todos los grupos sin importar sus características específicas. De esta forma, se puede decir que la educación rural es una modalidad en el sistema educativo que abarca los niveles de educación: inicial, primaria y secundaria, destinados a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria mediante formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Brumat, 2011).

El concepto de Educación Rural o mejor conocido como Educación Comunitaria, es muy amplio, pues la enseñanza de los niños no es la única tarea, ni siquiera la escuela es la única agencia educativa. Entre tales agencias, en el medio rural se encuentran: el hogar, los centros de trabajo, la comunidad con sus actividades recreativas, la vida social y sus instituciones; cada una de ellas actúa sobre las personas, por lo que se les considera agencias educativas (Guerra, 2003). Además, como parte de la educación comunitaria, podemos identificar un proceso que abarca no sólo a las generaciones jóvenes, sino también las adultas, ya que mediante ella se pretende que la gente transite de planos inferiores de vida, a planos cada vez más elevados, entre los que están implicados todos los ciudadanos de las diversas comunidades.

De acuerdo con los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública, la Educación Rural persigue los mismos objetivos que la educación urbana, sólo se diferencian por los procesos educativos que se desarrollan en cada una de ellas.

Capítulo 1

Marco contextual

La Educación Rural, sigue una estrategia pedagógica denominada multigrado, mediante la cual se organiza un grupo con diversas edades y características para abordar temáticas comunes de la educación primaria y que ofrecen diversos grados de dificultad. Tal trabajo no sólo es responsabilidad del maestro (Instructor Comunitario), sino que cuenta con el apoyo de niños monitores, es decir, aquéllos más avanzados auxilian a los más pequeños o aquéllos que presentan dificultades para el aprendizaje (Molina, 2012). Además del proceso pedagógico seguido, este tipo de educación se ocupa de las comunidades apartadas geográficamente, que en su mayoría se encuentran en condiciones de marginalidad, en sentido económico, social y cultural.

La Educación de la población rural se considera de gran importancia, ya que puede brindar oportunidades para el mejoramiento de la calidad de vida. No obstante, para algunos, este tipo de educación puede considerarse un gasto innecesario, cuando se trata de los sectores menos favorecidos y sin acceso a diversos servicios, entre ellos el educativo, pues no contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida, a la elevación de los niveles de bienestar familiares y comunitarios. Cuando los sistemas educativos formales llegan a las zonas rurales, producen pobreza (Tovar, 2004).

Dentro de la modalidad de escuelas rurales se encuentran las escuelas multigrado y la modalidad de educación comunitaria del CONAFE, las cuales no representan la totalidad de escuelas rurales, pero sí se puede afirmar que todas las escuelas multigrado son rurales (Vargas, 2003). La existencia de estas instituciones escolares permite que todos los sectores rurales que se encuentran en estado de alta marginación, tengan acceso a la educación formal.

4. Condiciones contextuales de la modalidad de escuela multigrado.

Conocer las condiciones contextuales a las que se enfrentan los docentes que laboran en zonas rurales y marginadas permite tener un acercamiento a la comprensión de lo que sucede en las aulas y con los docentes (Freire, 2006).

Capítulo 1
Marco contextual

En el medio rural la vida humana se desarrolla de manera más lenta que en centros urbanos, pues la dispersión en que vive la población rural la hace más vulnerable y menos atendida que la población urbana. Estas poblaciones se sostienen por el trabajo directo de la tierra, el ambiente rural es más conservador y el estado cultural de sus habitantes es más restringido (Guerra, 2003).

La falta de trabajo, poca accesibilidad, débil integración funcional a lugares centrales importantes, son algunas de las características de la población rural; por otro lado, la dotación de servicios básicos genera costos elevados (desde la perspectiva urbana), por lo que se requiere generar estrategias productivas que mejoren las condiciones de pobreza extrema y las condiciones sociales en las que viven estas poblaciones. Específicamente, en el Estado de Hidalgo, 50% de población que es considerada rural (Tovar, 2004).

Respecto a las instituciones localizadas en zonas rurales con alto grado de marginación, se dan condiciones de aislamiento, manifiestas en altos niveles de pobreza, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, condiciones difíciles para los docentes, difícil acceso a esos lugares y, en los alumnos, bajos logros de aprendizaje (Vargas, 2003). Para llegar a los centros escolares, los profesores y alumnos tienen que recorrer grandes tramos de relieve escarpado, ausencia de asfaltos y, deterioro de sendas por las lluvias (Brumat, 2011). Es decir, las escuelas multigrado están insertas en contextos rurales, los cuales están permeados por condiciones socio-económicas precarias, con pocas alternativas de empleo, de seguridad social y económica (Vargas, 2003).

Otro aspecto característico que se vive en los contextos rurales, donde se ubican las escuelas multigrado, es la movilidad constante de la población estudiantil, en pocas ocasiones se cuenta con espacios educativos para concluir la educación básica (escuelas secundarias); además de la inexistencia de escuelas que ofrecen estudios de nivel medio superior, y ni se diga el superior, condición que obliga a los adolescentes y jóvenes estudiantes a trasladarse a medios

Capítulo 1
Marco contextual

urbanos para tener un mayor nivel académico o en gran parte de los casos, a emigrar a las entidades del norte país o a los Estados Unidos de Norteamérica.

Por otro lado, los moradores de la comunidad aportan trabajo en la escuela, ya que en su mayoría estos espacios han sido construidos y reparados por las organizaciones de la comunidad o sus habitantes. Otra característica relevante, es la potencial transformación del lugar de trabajo, pues la escuela no sólo es el lugar donde se imparte docencia, sino que se convierte en el espacio donde se realizan actividades en la comunidad, como asambleas comunitarias, celebración de misas y rituales religiosos, fiestas, organización comunitaria, talleres de formación productiva, entre otros. De modo que la escuela se convierte en centro de diversión, recreación, significación religiosa, y educativa.

Esta multidimensionalidad de la labor educativa, desde lo que es la educación rural o comunitaria, muestra cómo en la escuela converge una relación directa comunidad-escuela, que no está necesariamente asociada a su significación educativa, sino a una significación cultural (Vargas, 2003).

Por otro lado, la población infantil que estudia en escuelas multigrado, trabaja en labores agrícolas y en labores domésticas. Debido a esto, su tiempo diario, está dividido entre la asistencia a la escuela y el desempeño de las labores que les asignan sus padres, entre ellos los oficios domésticos (limpiar la casa, cocinar, atender a sus hermanos, buscar agua). Éstas pueden ser realizadas en el hogar parental o en hogares de vecinos o familiares, en busca de una remuneración, y son primordialmente realizadas por niñas. Otras actividades que realizan los niños son labores agrícolas para ayudar al papá, o bien otros vecinos y familiares para el sostenimiento de las redes sociales y de intercambio al interior de la estructura social en el medio rural. Las actividades agrícolas remuneradas se realizan con personas no allegadas y por el pago de una tarifa (Vargas, 2003).

5. Historia de la formación inicial de profesores en zonas rurales

La importancia del profesor, en la actualidad, no es la misma que hace unos cuantos años, pues al paso del tiempo se ha ido desmoronado y desvirtuado, a pesar de que la formación de los profesores antes del siglo XIX no era especializada y era limitada. Durante ese tiempo, la forma de enseñar era muy rudimentaria y tradicionalista, sin embargo, en la comunidad donde trabajaba el profesor, éste era considerado la figura central, eran personas reconocidas, respetadas y admiradas por la sociedad (Beyer, 2001).

Hoy la figura del docente ha ido en decadencia: el profesor no es visto como la figura central de la comunidad, es considerado como un servidor más que desarrolla una función específica. En cuanto a su formación, ya no es tan limitada como hace no menos de dos décadas, pues actualmente, para ejercer la profesión de profesor, se solicita formación inicial, es decir, haber cursado la licenciatura en educación primaria o algún equivalente. Además, los profesores constantemente son sometidos a cursos de formación continua, con el fin de mejorar su práctica educativa y docente.

¿Cómo es posible alcanzar el respeto que anteriormente se tenía, por parte de la comunidad, si los métodos de instrucción rudimentarios ya no se utilizan hoy en día? Beyer (2001) menciona que las escuelas, en sus primeros años, tenían como objetivo lograr que se repitieran los modelos de instrucción y métodos sociales existentes para alcanzar ciertas expectativas. En aquellos tiempos las sociedades eran tradicionalistas, por lo que el enfoque de enseñanza incluía como medios de enseñanza la repetición, golpes; los alumnos eran fundamentalmente pasivos, como meros receptores de “conocimiento”. Hoy estos métodos ya no son aceptados por la sociedad, se adoptan métodos constructivistas y profesores críticos como ideal, que inviten a los alumnos a pensar y construir sus conocimientos de manera creativa e innovadora.

La escuela rural constaba, en el mejor de los casos, de pocos libros y otros materiales estandarizados, el currículo en las escuelas públicas se componía de materiales y libros que estuviesen alcance de las personas a un precio reducido.

Capítulo 1

Marco contextual

En este aspecto, no ha cambiado sobremanera, puesto que en las escuelas rurales muy marginadas y con pocos servicios cuentan con muy pocos materiales elementales, y no cuentan con Tecnologías de la Información y Comunicación por diversas causas: no tienen dinero para adquirirlas o darles mantenimiento, no tienen ni luz, agua (servicios indispensables).

En particular, de acuerdo con Rosas (2003) la formación para los maestros en zonas rurales, ha pasado por varios momentos. A inicios del siglo XIX, el papel del docente era básico, pues sólo enseñaba a los alumnos a leer y escribir. La formación de los profesores no era especializada, pero sí se requerían personas virtuosas para laborar en las escuelas.

Con el surgimiento de la escuela pública, se ve la necesidad de preparar a los maestros en las Escuelas Normales (especializadas en formación de docentes) y, como consecuencia, la docencia comenzó a considerarse una profesión. En dichas escuelas de formación inicial para maestros, se impartía una preparación especializada, aunque no amplia, profunda, y completa; esta formación le serviría para responder a sus necesidades, las de sus alumnos y la sociedad donde trabajara posteriormente. Dadas estas condiciones, puede notarse que hay una distancia entre el perfil del maestro, su formación y las condiciones en las que labora.

La formación de los maestros, a principios del Siglo XX, en las escuelas Normales se ponía a disponibilidad únicamente de los que trabajaban en las escuelas urbanas, mientras que los docentes que laboraban en zonas rurales no habían estudiado para ello o no habían terminado sus estudios. Desde ese entonces, se daba una estratificación, dando más apoyo a los profesores que laboraban en zonas urbanas (docentes que sí tenían una formación inicial sólida, mayor remuneración salarial y mejores condiciones laborales). Debido a esta desventaja, los profesores de zonas rurales debieron tener un alto compromiso con su comunidad.

Para 1921, como ya se mencionó en el apartado anterior, existieron los maestros “misioneros” que fueron los encargados de fundar las escuelas y formar

Capítulo 1

Marco contextual

a los maestros rurales. En 1922 se abrió la primera Escuela Normal Rural Federal, enfocada a la preparación de los maestros para las comunidades rurales y los centros indígenas, el mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio de la región. Esto se realizaba mediante cursos temporales en vacaciones y la incorporación de pequeñas comunidades para el progreso, a las que se denominó extensión educativa. Posteriormente, se expandió el sistema de las Normales Rurales, con la creación de Normales Regionales, en las que se trataba de equilibrar horas teóricas y prácticas.

Para 1923, las “Misiones culturales”, se constituyen como otro espacio para preparar a los maestros que integraban la misma comunidad. En 1933, la que hasta entonces era la “Dirección de las Misiones Culturales”, se transforma en “Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural”, y con ello, las Normales Rurales, las Centrales Agrícolas y Misiones Culturales se vincularon con las primarias Rurales.

En 1936, se crea la Dirección General de Educación Urbana y Rural, en los estados de la República, que tenían a su cargo la orientación del magisterio, cuyo fin era impulsar la lectura y el estudio. En ese entonces, la característica más importante era la educación socialista. También durante este mismo año, inicia el “Cuerpo Técnico de Agricultura y Zootecnia”, que recorría las escuelas para enseñar a los maestros y ciudadanos los nuevos métodos de cultivo, organizados en pequeños grupos para el fomento agrícola.

En el año de 1938, se fundó la Escuela Elemental Agrícola (EEA) que complementa a la Escuela Regional Campesina, pues sirve para completar los cursos de quinto y sexto año de primaria. Un dato interesante es que los alumnos que terminaban sus cursos, recibían del gobierno tierra y equipos para el trabajo de la misma. En el mismo año se suspenden las Misiones Culturales.

La Escuela Rural Mexicana era atendida por grupos que se desplazaban hasta las comunidades para apoyar a los maestros en su formación; su finalidad era implementar la Educación socialista promovida por Lázaro Cárdenas.

Capítulo 1

Marco contextual

Terminado el Gobierno de Lázaro Cárdenas, se dio más apoyo a la escuela urbana. Se formó a un nuevo maestro, que a la fecha es la figura que se impone, y en consecuencia, se cerraron escuelas rurales, se despidieron docentes y, poco a poco, se perdió el interés del maestro rural. Como resultado de esto se devalúa la figura del docente formado en la práctica y se enaltece al maestro normalista; se enriquece la idea de trabajar en las escuelas urbanas. Posteriormente, se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), cuyo propósito fue regularizar la situación de los maestros para homogeneizar el cuerpo magisterial.

En 1945, desaparecen los programas para la formación de los maestros rurales, aunque aún existen las Normales Rurales, pero han adaptado su plan curricular a nivel nacional con una visión urbanizada. En ese mismo año, aun cuando desapareció el plan curricular y programas para estas zonas vulnerables, se daban cursos sobre algunas actividades industriales rurales y pecuarias. Un año después, se crea la Dirección General de Enseñanza Normal y las Escuelas Normales para Educación Especial.

De 1942 a 1972, la tendencia de los planes de estudio era acentuar aspectos de la práctica docente y se pone poca atención a los aspectos teóricos. Asimismo, existía preocupación por incrementar la cultura general de los maestros.

De 1960 a 1977, el currículo con el que se formaba al maestro enfrentaba tensión entre formar a los maestros con una visión científica o tradicionalista; sin embargo, la constante era seguir dando a los profesores elementos para formarlos con amplia cultura, y así poder contar con hombres y mujeres ejemplares, con conocimiento de alguna disciplina.

En particular, en 1975 el objetivo del currículum era formar maestros ejemplares, con amplia cultura, científico y luchador social, que contribuyera a lograr las metas que la sociedad perseguía. La influencia de la tecnología educativa en ese tiempo fue radical, por lo que persiste la sugerencia de elaborar objetivos generales, específicos y por situaciones educativas. Con esta visión, el papel del docente es instrumental (Gimeno, 2009).

Capítulo 1

Marco contextual

Para 1984, se sostiene la formación científica de los maestros; el currículum es diferenciado en preescolar y primaria. Con esta visión, el docente debía centrar sus actividades en la investigación educativa, de tal forma que facilitara el conocimiento del educando, su entorno y el dominio de los contenidos de enseñanza, por lo que era requisito interactuar con los demás miembros de la comunidad educativa, analizar, experimentar, evaluar alternativas para resolver problemas y participar en actividades curriculares (Posner, 2005).

En el año de 1997, en el currículo de la educación normalista se define como formación inicial; se eliminan asignaturas que implicaban el estudio de teoría educativa, así como aquellas que se ocupaban de formar investigadores; se ve al docente más como especialista de la enseñanza. El resultado de este nuevo currículo fue una tensión entre ser un maestro artesano o un maestro científico.

A partir de la transformación curricular para la formación docente de los profesores, Tejeda (2005) menciona que los cambios constantes y radicales que se dan en relación al campo de la educación, la tecnología, los diversos contextos, entre otros, repercute de manera drástica en la formación inicial que reciben los profesores, ya que de ello depende la manera en la que va a formar a los estudiantes. Sin embargo, la formación recibida se considera insuficiente para satisfacer los requerimientos de los empleadores y del mundo laboral, lo cual se justifica por dos razones: la oferta formativa está desconectada del mundo de las necesidades sociales y la formación se apoya más de la teoría que de la práctica. Se espera, entonces, que el egresado de instituciones de nivel superior no sólo tenga que aprobar las asignaturas con un examen de conocimientos teóricos, sino que integre conocimientos, experiencias y práctica, con el fin de que cuando el alumno se enfrente a las problemáticas laborales, sepa qué hacer ante una situación común.

Es entonces, considerando la manera de resolver problemáticas y la aplicación de conocimientos, como se puede llegar a cuestionar el papel de las diversas instituciones de nivel superior que tienen el deber de formar a los diversos profesionales de la educación, para que tengan las competencias y

Capítulo 1

Marco contextual

calidades necesarias para desempeñarse de manera óptima en los diversos contextos y cubriendo las necesidades educativas de los alumnos.

Por lo tanto, cabría cuestionarse ¿cuál es el papel de las instituciones de nivel superior en la formación de los profesores de educación básica, es especial los dedicados a la educación rural? Una respuesta sencilla podría ser: preparar a los alumnos para ejercer una profesión. Pero ni el currículo, ni los profesores son capaces de orientar esos estudios a la adquisición de las habilidades propias de la profesión. Es cuando algunas instituciones deciden ir a prácticas profesionales y servicio social, gestionado desde la misma institución o, en algunos casos, las asignaturas (Tejeda, 2005).

Ante esta problemática, Tejeda (2005, p. 4) toma como referencia a la UNESCO, (1998) en donde señala algunos lineamientos para mejorar la formación inicial, tales como:

Combinar estudio y trabajo; intercambiar entre el mundo laboral y las instituciones de educación superior; revisar los planes de estudio para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales; crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizajes, programas de transición, de evaluación y reconocimiento de los saberes previamente adquiridos por los estudiantes; e integrar la teoría y formación en el trabajo.

Las instituciones, por lo tanto, tendrán que constituir conocimientos, validarlos con diplomas, títulos y certificados, que lleven a la adquisición de las capacidades requeridas. De esta manera, un puente de intersección, entre la formación inicial y la práctica profesional, es el *practicum*, que constituye un espacio de formación en el que los estudiantes (futuros profesores) se encuentran en espacios educativos reales y adquieran aprendizajes que les servirán en su práctica laboral, con el fin de que se dé la articulación de los aspectos teóricos y prácticos de los profesores. Esta articulación se adquiere en la Universidad y los contextos laborales (Bilbao y Monereo, 2011), a razón que los maestros admiten que en su formación docente inicial no tuvieron alguna materia que los acercara a la realidad de las escuelas rurales. Sin embargo, algunas instituciones han

Capítulo 1
Marco contextual

incorporado algún contenido o prácticas de residencias en escuelas rurales, o, algunas instituciones o docentes que tenían a su cargo estos espacios, decidieron mandar a los docentes a tener experiencia en zonas rurales (Brumat, 2011).

6. Historia de la formación continua de profesores en el ámbito rural.

En el apartado anterior se mencionó la trayectoria histórica de la formación inicial del profesorado, la cual ha servido a los docentes para desempeñar su labor, así también, históricamente se han proporcionado un sin número de actividades de capacitación, actualización y nivelación a los maestros que se encuentran en servicio.

Lo interesante es el análisis del fin que persiguen las capacitaciones, ya que los programas de actualización tienen como finalidad primordial proporcionar a los maestros, lineamientos y materiales de cada reforma, política, estrategia o cambio que se pretende implementar, dadas sus condiciones de trabajo, a partir conocimientos específicos. La formación que recibe un profesor, por tanto, pretende nivelar los conocimientos necesarios para desempeñar su labor (Rosas, 2003).

Entre algunas instancias que están encargadas de la formación continua de los docentes se encuentran:

- Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Dirección General de Educación Normal
- Normal Superior
- Normal Básica

Tomando como base los planteamientos de Rosas (2003), en las siguientes líneas se ofrece un panorama de la formación continua a través de la historia.

En 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a la cual le fue asignada la tarea de nivelación de los maestros en servicio. Esta institución ofrece un conjunto de licenciaturas y programas de posgrados en sus diferentes modalidades. Para 1990, esta institución abre las Licenciaturas en Educación

Capítulo 1
Marco contextual

Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, en colaboración con la Dirección General de Educación Indígena (DGI), en la modalidad semi-escolarizada.

La capacitación se reasigna a la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y cambia su nombre a “Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio”, en colaboración con CONAFE.

En 1987 se realiza un seminario, con el propósito de identificar la situación de los programas de actualización y capacitación, en el que se da cuenta de la duplicidad de tareas a las que estaban encomendadas diferentes instituciones y organismos. Siendo hasta 1989, dentro del Programa para la Modernización Educativa (PME), donde se incluyeron líneas prioritarias para la Formación y Actualización Docente. Al formular estos programas, se encontraron algunas deficiencias en los de Formación, capacitación y actualización, entre los que se encuentran: la incapacidad para incorporar a todos los docentes, quedando fuera los que trabajan en zonas alejada; los cursos adolecen de calidad para satisfacer necesidades reales; las temáticas tratadas no se vinculan con la problemática a la que se enfrenta el profesor en su vida diaria y, para el diseño de los cursos, no se considera la opinión de los docentes.

Por el contrario, entre las objeciones señaladas para la impartición de los cursos destacan: los que se impartían en fines de semana resultaban costosos, y sólo se convirtieron en foros de acumulación de puntos para el escalafón, mediante los que se lograba una promoción y mejores salarios, sin que los efectos de los cursos tuvieran una repercusión positiva en la práctica educativa de los profesores en servicio. No obstante, los beneficiarios de los cursos eran quienes vivían cerca de donde se impartían las clases y dejaban fuera a aquellos que tenían que trasladarse para llegar a su hogar.

El Proyecto de Modernización Educativa trajo consigo, como principales acciones, la elaboración de la Ley General de Educación; la implementación de Carrera Magisterial; establecimiento de los Centros de Maestros; programa de atención al magisterio en servicio (PRONAP), creado en 1997. Aun cuando esto

Capítulo 1
Marco contextual

pareciera que implicaba un cambio, los mismos problemas resurgen, pues se ofrecen otros planteamientos, pero en los cursos se vuelven a tratar temas desarticulados, que saturan y confunden a los maestros.

Rosas (2003) expone vivencias que es pertinente analizar, tales como: ¿los cursos de formación continua brindan a los docentes oportunidades de aprendizaje que puedan poner en práctica?, ¿se obtiene con tales cursos una profesionalización docente?, ¿los contenidos les permiten aprender cosas que no les enseñaron en el magisterio (o formación inicial)?, ¿en las capacitaciones que se ofrecen cuando están en servicio, se abordan contenidos que les permiten superar las deficiencias de su formación inicial? (Brumat, 2011).

Finalmente, es importante señalar que el tema de la formación docente, en escuelas de zonas rurales, se ha mantenido al margen dentro de las políticas educativas para la formación docente. Asimismo, su inclusión en los planes de estudio del magisterio no ha sido contemplada. Por ello, con base en los referentes contextuales presentados en este capítulo, queremos señalar que resulta de vital importancia analizar los procesos de formación de profesores multigrado, para lo cual pondremos especial énfasis en la cultura escolar y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los espacios escolares analizados para su transformación, aspectos que conforman el título y objeto de la presente investigación.

Capítulo 2

Estado del conocimiento

Con la finalidad de tener un panorama general sobre lo que se investiga, respecto a lo que hace falta indagar, lo que es necesario aportar en el campo científico (Molina, 2009), además de satisfacer necesidades en el contexto donde se pretender realizar el estudio que nos ocupa, en este capítulo se clasifican los trabajos de investigación encontrados con relación al tema que nos ocupa. En este sentido, el concepto que sirvió como eje rector en la búsqueda de información sobre investigaciones relacionadas con el tema que nos ocupa fue el de “educación rural”. Los temas y subtemas que se encontraron en las distintas publicaciones, año y país en que se realizaron, sirvieron como criterios de clasificación para la realización de este apartado.

La búsqueda de información sobre la temática señalada, se realizó en la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC); la cantidad total de artículos revisados es de 27, de los cuales se encontró que el país con mayor número de publicaciones es México, con diez, seguido de España con siete y Argentina, Venezuela y Chile con dos publicaciones cada uno; finalmente Colombia y Brasil con una publicación acerca del tema.

Respecto al año de publicación, encontramos que son anteriores al año 2000: dos investigaciones realizadas en México y dos en España; de 2001 a 2005, identificamos una en España, otra en Argentina, Brasil y Venezuela; de 2006 a 2010 se encontraron ocho publicaciones: cuatro de México y las otras de España, Venezuela, Costa Rica y Colombia, una de cada uno. Finalmente, de 2011 a 2013 se encontraron siete publicaciones: tres son artículos españoles, mientras que los otros cuatro corresponden a México, Argentina y Costa Rica.

Capítulo 2 **Estado del conocimiento**

De lo anterior se infiere que el mayor número de publicaciones realizadas corresponde a México. Respecto a los periodos descritos, México publicó más cantidad de artículos, excepto en el periodo que va del 2011 al 2013, mientras que el periodo con mayor cantidad de publicaciones fue de 2001 a 2005.

Los trabajos muestran cuatro tendencias, que reflejan una organización que va desde el nivel macro al nivel micro:

- 1) Contexto rural: En este grupo se describen los contextos, desde la historia de la educación rural, en los que se toman en cuenta las condiciones económicas, culturales y sociales, con el fin de comprender la coyuntura histórica de dicho contexto.
- 2) Políticas: Algunos trabajos presentan el análisis de propuestas sobre políticas y programas para mejorar las condiciones contextuales, con la finalidad de reducir la pobreza en áreas rurales.
- 3) Currículum: Se analizan las deficiencias que tienen los programas de formación docente y los cursos de formación continua. Una de las investigaciones es concluyente respecto a que los programas implementados para alumnos en áreas rurales no satisfacen sus necesidades.
- 4) Enseñanza en áreas rurales: En estas investigaciones se describen los modos de impartir educación en escuelas rurales y se señala la baja calidad existente en estas áreas.

Contexto rural

Tres países son los que realizaron investigaciones pertenecientes a esta tendencia: México, España y Costa Rica. Donde la investigación realizada por España corresponde al contexto peruano. Este trabajo describe el contexto de las escuelas ubicadas en zonas rurales, caracterizadas por la dispersión, aislamiento, pobreza y la cultura campesina que existe en Perú (Cordero, et al. 2005).

En el caso de Costa Rica, la investigación refiere a la pobreza que se encuentra en el país, y considera que si se da un desarrollo rural, como consecuencia, existirá un desarrollo general en el país. Afirma que un medio para

Capítulo 2 Estado del conocimiento

erradicar la pobreza es la inversión en la productividad agrícola, lo que traería consigo la transformación del medio rural. Respecto a la situación educativa, se afirma que en Costa Rica existe inequidad, déficit de rendimiento, baja cobertura de la oferta educativa, centralización administrativa, desvinculación y escasa pertinencia cultural, así como la falta de coordinación entre las instancias de atención, también se realiza un análisis de los contenidos curriculares para los planes de la formación de los docentes rurales, de acuerdo con el paradigma de la nueva ruralidad, por lo que se hace necesario desarrollar los procesos pedagógicos relacionados con la comunidad (Miranda, 2010).

Respecto a las publicaciones identificadas en México, se encontró un artículo donde se mide el grado de ruralidad en los estados y municipios según INEGI (Zamudio *et al.* 2008). En dos publicaciones se realizan descripciones históricas que sirve como antecedente para comprender la situación actual de la educación rural en México, además que brindan elementos para enfrentar las problemáticas y afrontar los retos educativos en estos contextos.

Como una primera conclusión de este apartado, podemos argumentar que el análisis del contexto sirve como referente central para considerar la Ruralidad en Costa Rica, Perú y México, y dar cuenta a los lectores de las condiciones contextuales que afectan el desarrollo de la educación rural, además de identificar problemáticas y, en algunos casos, comprenderlas y en otros, solucionarlas. Uno de los fenómenos que mayormente ha afectado este tipo de educación es la globalización, principalmente en Costa Rica y México. La propuesta ante este cambio es la “nueva ruralidad”, es decir, otro momento histórico en el cual la educación tiene que actuar a favor de los ciudadanos de estos lugares.

Políticas educativas

Los trabajos que muestra tendencia en el análisis de las políticas educativas son los de México, España, Brasil y Venezuela.

El artículo procedente de Venezuela señala que existe una penetración de la modernización y la globalización en las diversas esferas de la educación, a partir de la cual se ha tratado de adoptar patrones metropolitanos, en detrimento

Capítulo 2 Estado del conocimiento

de la herencia cultural del país, por lo que se da una hibridación entre lo tradicional- autóctono-moderno (Núñez, 2008).

De España provienen dos publicaciones. Una de ellas corresponde a una investigación realizada por Souza (2011) en Brasil; la segunda realiza el análisis en España. Para el caso de Brasil, la investigación señala que se ha dado un periodo de descuido y abandono en relación a las políticas educativas; sin embargo, ha habido un impacto en la globalización, que ha vuelto necesario superar las condiciones rurales para entrar a la modernización. Debido a ello, el trabajo señala que las políticas sirven para superar y no para satisfacer necesidades; sin embargo, el movimiento de la educación rural se da como consecuencia de la construcción o propuesta para un nuevo paradigma educativo, que respete las necesidades e intereses de los sujetos del mundo rural. Por ello, plantea la necesaria reformulación de las políticas y programas diversos que actualmente se da más peso al sector agrario, sin que éste se articule o dé igual peso al sector educativo (Souza, 2011).

La investigación en España, se ocupa del proyecto 2.0, que pretende un proceso de digitalización mediante el equipamiento tecnológico, en el que las escuelas absorban las novedades tecnológicas de la era digital (Mora y Villalustre, 2011), sin que dentro de estas reflexiones se dé un espacio para la educación rural.

Las publicaciones realizadas en México, se refieren a las propuestas de programas que es necesario implementar en zonas rurales, donde se identifica, entre sus objetivos, alcanzar la mejora del capital humano, construir escuelas, otorgar incentivos a los profesores, reducir el número de alumnos por maestro y reducir la pobreza. En el mismo artículo se analiza el impacto de la educación primaria y secundaria en el sector rural desde tres niveles de pobreza: alimentaria, de capacidades y de patrimonio, a razón de que la educación sirve para disminuir la pobreza (Ordaz, 2009).

Otra investigación refiere a la implementación de modelos que han sido desarrollados en otros países y cuyas condiciones son semejantes al nuestro (Schmelkes, 1988). Por su parte, Maldonado (2012) menciona la propuesta por

Capítulo 2 Estado del conocimiento

ciclos, para ser desarrollada en escuelas multigrado, lo que a nuestro juicio tal planteamiento sería dar algunos pasos atrás, dado que en una modalidad multigrado predomina el aprendizaje colaborativo y los alumnos, independientemente de la edad, tienen posibilidades de acceder a los conocimientos que sean significativos para ellos.

Finalmente, dentro de este rubro de propuestas se encuentra la de profesionalización docente, la cual está dirigida a profesores indígenas.

Como segunda conclusión, podemos afirmar que aun cuando los artículos ofrecen propuestas de programas y políticas, éstas no toman en cuenta las necesidades reales de los sujetos implicados, es decir de las poblaciones rurales, además, buscar la implementación de modelos que han funcionado en otros países, sin considerar las condiciones particulares de los contextos rurales mexicanos, sugiere una propuesta abortada antes de ser llevada a la práctica.

Currículum

Respecto al tema del currículum, las publicaciones encontradas corresponden a España, México, Argentina, Venezuela y Costa Rica. En cuanto a los trabajos elaborados en España, identificamos que intentan responder a las necesidades actuales de la formación inicial. De acuerdo con los autores de la primera publicación, al analizar la educación en general, se observa que ha habido evolución respecto a la respuesta a necesidades, a las metodologías que utilizan los docentes y las estrategias de enseñanza, sin embargo, se concluye que en estos estudios hay poca o nula presencia en la escuela rural. La propuesta consiste en incluir *Practicum* (acercamiento teórico-conceptual y práctico) en las escuelas; esto es, una guía por parte del profesor de la institución, con la colaboración de los profesores para desarrollar un proyecto (Soler, 1997). La segunda publicación, analiza la situación en Perú y propone el desarrollo profesional autónomo, basado en la reflexión, observación y supervisión, a través del entrenamiento para la investigación. La propuesta curricular consiste en proponer un diplomado con énfasis en la investigación-acción.

Capítulo 2 Estado del conocimiento

Las investigaciones hechas en Argentina mencionan que en la formación inicial de los futuros docentes, no existe alguna materia que los acerque a la realidad de las escuelas, razón por la cual consideran la necesidad de implementar un *curriculum* especial que aún no ha sido contemplado. La otra propuesta, consiste en desarrollar el *practicum* mediante el trabajo colegiado, para mejorar la práctica y recibir la formación por medio de la reflexión (Brumat, 2011). Una propuesta más, establecida en éste país, consiste en la evaluación como un recurso de formación por medio de la reflexión. La evaluación que propone es por medio de un informe escrito, producto de la evaluación de un seminario, taller o encuentro zonal, con la finalidad de comunicarlo a otros docentes y producir reflexiones sobre sus propias reflexiones en el proceso formativo (Arocena y Guantay, 2002).

Uno de los trabajos de Venezuela refiere a la deficiencia de los planes y estrategias, por lo que concluye que es necesario se realicen modificaciones *curriculares*, orientándolas a que los alumnos reciban una educación integral efectiva para cubrir las necesidades de los habitantes de las comunidades rurales (Portillo, 2003). Otra investigación, de este país, señala que están ausentes los saberes locales en los contenidos que se desarrollan en los procesos educativos, ya que se enseñan saberes universales descontextualizados de la realidad y especificidad socioculturales inmediatas (León, *et al.*, 2010).

Finalmente, en el trabajo de México se analizan la formación, actualización y capacitación de los docentes y se concluye que existe falta de preparación en los docentes, pues la capacitación es limitada, debido a que los cursos consisten en dar a conocer cambios y reformas, sin tomar en cuenta la experiencia y naturaleza del trabajo de cada salón de clases (Rosas, 2002). De acuerdo con Kay (2009) se hace necesario un nuevo enfoque curricular, que se base en nuevas perspectivas y sirva para la erradicación de la pobreza, debido a que existen muchos vacíos educativos.

A pesar de que se han analizado diferentes contextos en los trabajos revisados, éstos remiten a la necesidad de llevar a cabo cambios curriculares para la formación de los docentes que trabajan en zonas Rurales. Además de ello,

Capítulo 2 Estado del conocimiento

Venezuela refiere a cambios curriculares en los planes educativos que se imparten a los habitantes de esas comunidades, en los que se tome en cuenta su riqueza cultural.

Procesos de Enseñanza

Las investigaciones encontradas sobre esta temática corresponden a Argentina, Chile, Brasil y México. La publicación que se hace en Argentina refiere a la influencia de los contextos menos favorecidos en el desempeño docente. También señala que en las escuelas de espacios con uno dos o tres docentes (uni/bi/tridocente) los profesores aprenden a dar clase en estos niveles gracias a la experiencia. El trabajo describe que una manera recurrente de dar clase es la división de pizarrón por grado.

En la publicación chilena identificamos una propuesta de mejora de la comunicación entre docentes, consistente en confrontar la pedagogía de cada uno y la inadecuación curricular para proveer formas de enseñanza acordes a las situaciones vividas en cada espacio escolar. Por lo que propone un programa en que observa incluir la pertinencia y la significación de los procesos educativos, mediante la incorporación de las tecnologías agropecuarias y computacionales, con la finalidad de romper con el círculo de la pobreza, mejorar niveles de competitividad, profundizar en el ejercicio de la ciudadanía, sin renunciar a los valores, tradiciones e identidad propios de la región, para fortalecer la comunidad nacional y desempeñarse en la vida moderna. Este programa-propuesta se justifica porque la escuela tradicional no ha respondido a los desafíos en el sector rural, más bien ha contribuido a reproducir desigualdades urbano/rurales (Fawas y Rojas, 2004).

Por otra parte, Brasil publica una investigación hecha en México. Este trabajo identifica que la práctica docente depende de las condiciones de las escuelas. De acuerdo con los resultados, las habilidades docentes se adquieren en un marco de flexibilidad y adecuación a las necesidades de los particulares. También refiere que entre las tareas de la práctica docente, se encuentran: la programación, el desarrollo de competencias técnico-pedagógicas, impartir clase,

Capítulo 2 Estado del conocimiento

explicar lecciones, aprender del tema, evaluar, entre otros (Vera y Domínguez, 2005).

Finalmente, el trabajo correspondiente a México se refiere a la necesidad de respetar el derecho que niños y jóvenes de las comunidades rurales tienen al acceso a una educación básica de calidad, que garantice la adquisición de conocimiento y competencias para el desarrollo integral y se logre una participación en la sociedad, pero hay aspectos que afectan la calidad educativa, tales como la insuficiencia de estrategias de enseñanza y las prácticas centradas en la repetición y mecanización. Propone una escuela alternativa, creativa, innovadora y viable, que responda a las necesidades individuales y colectivas para participar en la sociedad global. La escuela alternativa ofrece más y mejores posibilidades de apoyo a los estudiantes, familias y comunidades para su desarrollo físico, emotivo, social e intelectual, así como para el desarrollo personal, social y laboral. La propuesta realiza un análisis desde lo institucional para abordar conceptos como la globalización y las competencias vinculadas a la educación rural. (IIIIEPE, 2009). Otra investigación que respalda el análisis anterior, menciona que sólo el CONAFE tiene un modelo específico para la enseñanza de escuelas multigrado, y la forma de enseñar de otras instituciones educativas es por grados, donde no hay correspondencia entre las necesidades y la forma de trabajo; por tanto, esta investigación propone basarse en la teoría constructivista como una forma de trabajo en escuelas multigrado (Weiss, 2000).

Del análisis de los trabajos correspondientes a este tema, se puede concluir que existe una fuerte influencia de las condiciones contextuales en los procesos de enseñanza, además que el cambio depende en gran medida de lo que el profesor puede hacer, en un sentido crítico, desde su posición, para mejorar la educación en los lugares menos favorecidos, por lo que se puede afirmar que es necesario fomentar la práctica de un profesor reflexivo, que va construyendo su hacer educativo en la reflexión que realiza de su práctica cotidiana docente.

Consideraciones finales sobre el estado del conocimiento

Aun cuando todas las publicaciones trastocan dos o más de los temas analizados, se observa la inminente necesidad de realizar cambios educativos en las áreas rurales. Tal como lo muestran los trabajos referentes a la tendencia sobre políticas educativas. Pareciera ser que si bien se quieren realizar cambios, éstos se presentan sólo en el discurso, porque la realidad muestra otra cosa. Las políticas son para abatir pobreza y no para satisfacer las necesidades personales o comunitarias que permitan obtener provecho de la riqueza cultural que se manifiesta en las áreas rurales (Núñez, 2008).

Los artículos revisados señalan las deficiencias existentes en los contextos rurales, sin embargo al parecer parten de que éstas son homogéneas, como si las características y necesidades de cada localidad presentaran las mismas condiciones. Por esta razón, cuando se propone un programa nacional o de mayor alcance, la propuesta se limita al ámbito administrativo y no logra generar un programa que ayude a las personas desfavorecidas o al sector para el cual se pretende implementar.

En cuanto a los cursos y programas para la formación docente, los referentes realizados en España, México, Argentina, y Costa Rica coinciden en que los cursos no cubren las necesidades de los docentes, por lo que proponen como alternativa lo que se puede identificar como el *practicum*, es decir, ese acercamiento desde los referentes teórico-conceptuales para llevarlo al plano de lo práctico, como una forma de acompañamiento para los docentes, de tal manera que sean ellos quienes investiguen y propongan nuevas formas de resolver la problemática pedagógica. No obstante, este tipo de propuesta tendría que considerar la disposición de las instituciones, en el sentido de generar las condiciones para la formación, guía y apoyo a los profesores en ésta tarea.

Retomando la problemática sobre la falta de estrategias docentes en las escuelas multigrado, referidas en los trabajos revisados, se puede notar que es necesario realizar una investigación sobre este tema, debido a que se ha mostrado que existen deficiencia o incluso que no hay formación inicial y continua acorde a las características y necesidades de los docentes rurales, en especial de

Capítulo 2

Estado del conocimiento

aquellos que atienden la modalidad multigrado. Con este breve panorama se ha notado que no existen estrategias especiales para los docentes del sector rural, lo mismo que un programa que les ayude a desempeñar su labor. Esto, aunado a las condiciones desfavorables en las que desarrolla este tipo de servicio educativo.

Las conclusiones y reflexiones presentadas en este espacio, constituyen variables que es necesario abordar para analizar las prácticas pedagógicas de los profesores de áreas rurales en el contexto mexicano. Temática que ocupará gran parte de la investigación que se presenta en esta tesis de grado de maestría.

Capítulo 3

Objeto de estudio

Sin duda alguna la sociedad ha experimentado grandes cambios debido a la velocidad con que ésta evoluciona en todos sus ámbitos y áreas del saber, consecuencia del mundo globalizado en que se encuentran inmersos los sujetos, a quienes se les exige cada vez más ser personas íntegras, eficientes, eficaces y competentes en cada una de las actividades que desempeñan.

En cuanto a educación se refiere, la sociedad cada día es más demandante, por lo que exige procesos educativos de calidad, que permitan a los sujetos adquirir todas las habilidades, destrezas y conocimientos que le aseguren un desarrollo pleno y acorde con las transformaciones en un contexto de globalización y de cambios vertiginosos en las sociedades del conocimiento.

Hablar de procesos educativos de calidad, es referirse a todos los agentes que participan en ellos, tales como la escuela, los programas educativos, la planeación educativa, los procesos administrativos, los padres de familia, los alumnos y los docentes. Agentes considerados de suma importancia, ya que de ellos depende el éxito o fracaso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se pueden reflejar en el rendimiento académico, la deserción escolar, el rezago educativo, la modificación en la condiciones de vida de las comunidades donde operan los programas, entre otros.

Los objetivos educativos actuales se centran en la calidad en la educación, vinculada ésta con la calidad del profesorado, la cual ha derivado la estipulación de políticas educativas que motiven y fortalezcan la profesión docente. Entre otras estrategias, se ha discutido el acceso a programas de capacitación continua, en

Capítulo 3 **Objeto de estudio**

los cuales se espera que el profesor aplique y contextualice su aprendizaje, para que dé respuesta a algunas de las necesidades que se le presentan, puesto que el ejercicio profesional no se reduce a la enseñanza de los contenidos pedagógicos, sino que debe atender y apoyar en el ámbito psicoemocional del alumno, asumiendo su responsabilidad (OEI, 2010).

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2012), con la intención de ofrecer una educación de calidad, se ha centrado en establecer indicadores que permitan tener una imagen real de la situación del sistema educativo mexicano, por lo que el organismo ha elaborado un perfil docente, en el que se destacan tres aspectos, donde se incluyen características: 1) personales, 2) profesionales y, 3) laborales.

A partir de lo anterior, puede inferirse que la formación inicial y continua que reciben los docentes, primeramente tendría que ajustarse al logro de un perfil deseable, dado por las instancias gubernamentales que lo elaboran y no tanto a las necesidades sociales y particulares de los espacios educativos. Aunado a ello, dicho perfil debe ser elaborado tras un análisis de los perfiles “utilizados” en la actualidad, como modelos de la formación docente, resultando como un primer eje de dicho análisis la siguiente pregunta: ¿los indicadores del perfil elaborado por el INEE, se ajustan a todas las realidades contextuales a las que se enfrenta el docente?

De acuerdo con Rivero (2005), dicho perfil por lo general no se ajusta a las distintas necesidades específicas, debido a que se prepara a los docentes para trabajar con grupos homogéneos, principalmente de tipo urbano, a pesar de que una de las principales características de las escuelas mexicanas es su alto grado de heterogeneidad, aún en las metrópolis.

Todos los factores (contextuales, socioculturales, laborales, y económicos, entre otros) son referentes que se deben considerar al pretender investigar la práctica docente, lo mismo para brindar capacitación o sugerencias para su labor profesional; una vez identificados tales factores, será posible deliberar sobre la

Capítulo 3

Objeto de estudio

necesidad de los estándares que se exigen del perfil docente. Es necesario tener presente que cada sujeto enseñante es distinto, lo mismo que las condiciones en las que labora, y las problemáticas a las que se enfrenta; en consecuencia, la manera de resolverlas dependerá de los diversos factores asociados a la práctica particular, así como de otras variantes entre los sujetos, tales como su capital (ya sea cultural, económico o social), experiencia, cultura escolar o formación continua. Las diferencias señaladas se verán reflejadas en las prácticas educativas que realiza cada profesor.

Entre los factores mencionados, la cultura escolar resulta fundamental para la investigación, ya que aporta criterios de análisis en torno a los cambios producidos en determinada situación escolar, pues dicha trayectoria subyace en el saber de la escolarización, es decir: cómo se produce y hace en cuanto a las prácticas educativas y la repercusión en otros hechos. Las prácticas escolares se manifiestan en la vida cotidiana como un conjunto de supuestos y principios, mediante los cuales se definen los hechos sociales que se expresan. En virtud de esto, los sujetos se encuentran en interacción con la institución y los sistemas sociales. Así, para analizar al sujeto y la estructura es necesario centrarse en las prácticas producidas, no sólo en la institución si no en la sociedad. Como cualquier conducta humana, la conducta del docente en el contexto educativo cotidiano es compleja, y para analizarla, es necesario indagar las pautas institucionales comúnmente aceptadas, que se crearon en la realidad, como respuesta a tensiones sociales complejas (Popkewitz, 2000).

Por otra parte, Souto (1998) señala que la cultura escolar es la que dirige las actividades cotidianas, con la finalidad de orientarlas. Se presenta como un sistema de valores, normas e ideales legitimados, que ejercitan la manera de sentir y pensar, se orienta hacia las metas y fines institucionales. Dada esa naturaleza legitimadora, tiende a homogeneizar y borrar la individualización de la persona, entre ellas al docente, regulando su actuar.

La formación (inicial y continua) a la que se ven “sometidos” los docentes, tiene como fin fortalecer y desarrollar cualidades necesarias para un desempeño

Capítulo 3 Objeto de estudio

satisfactorio en su práctica educativa. Cabe recalcar, entonces, que aquélla no se limita a una educación formal y adquirida exclusivamente por obligación, sino que enriquece la práctica en diversos aspectos: aporta al docente elementos útiles a su trayectoria laboral, académica y cultural, así como proveerle de experiencias en los distintos espacios escolares y sociales.

La formación de los docentes se realiza mediante tres instancias: a) la formación inicial, que se adquiere en escuelas formales como normales, universidades o escuelas politécnicas. b) la formación continua, que se obtiene en los cursos ofrecidos principalmente por la SEP, impartidos por los mismos profesores que laboran en cada zona escolar y, en casos muy poco frecuentes, por agentes externos, además, c) por su propia experiencia, es decir, en los conflictos, las prácticas exitosas y las que no lo son, los desafíos y los retos cotidianos. Este tipo de saberes son directamente dependientes de la cultura escolar que los docentes viven cotidianamente para realizar su labor educativa, mientras que las tres instancias de formación impactan en los docentes sólo si éstos son agentes reflexivos.

Los cursos de formación inicial se alejan mucho de lo que podrían vivir los docentes en su práctica, mientras que los cursos de formación continua, más que en la mejora del desempeño de la práctica docente, se orientan al éxito de alguna nueva reforma curricular, un programa o un requisito administrativo (Rosas, 2003). Es decir, los profesores adquieren los cursos más por obligación que para un progreso, por lo cual resulta insuficiente para atender las necesidades de los alumnos.

En las zonas rurales donde predominan las escuelas multigrado, algunas de las problemáticas giran en torno al *capital económico*. Los padres de familia, por ejemplo, se centran en la adquisición de bienes, ocasionando el descuido de los niños y falta de apoyo en la escuela, dejándolo en segundo término. Como segundo eje está *la necesidad de alimentarse* que, a su vez, obliga a los alumnos ingresar al mercado laboral, convirtiéndose éste en su prioridad, restándole

Capítulo 3 **Objeto de estudio**

importancia a su educación; además, la alimentación es un factor determinante para que los niños se desarrollen de manera satisfactoria en la escuela.

El profesor entonces, al enfrentarse con las problemáticas antes mencionadas, debe poner en juego los saberes pedagógicos, disciplinares y teóricos, no sólo a través de la reflexión, sino en acciones que estén a su alcance, para dar los conocimientos esenciales, prácticos y necesarios que ayudarán al alumno a responder ante la realidad vivida, aportando al mismo tiempo, un excelente desempeño en la actividad laboral y social.

La actual Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) recalca las exigencias de la formación docente, y éstas giran en torno a la adquisición de competencias; sin embargo, éstas tienden a la homogenización antes planteada, poco funcionales ante la diversidad. Resulta imperante, pues, pensar más en las cualidades que deben cultivar, desarrollar y/o practicar los docentes antes que medir el logro de competencias docentes legitimadas por organismos internacionales que pueden o no satisfacer las necesidades de los diversos contextos en los que laboran los docentes rurales.

Con base en los planteamientos incluidos en párrafos anteriores en el estado de la cuestión de esta investigación, resulta de vital importancia estudiar cuáles son los procesos de formación de profesores multigrado, considerando su cultura escolar y prácticas pedagógicas para la transformación, por lo que la pregunta general que guiará la presente investigación es:

Pregunta general de investigación

¿Cómo el proceso de formación docente y las prácticas generadas en la cultura escolar multigrado determinan el actuar del profesor rural multigrado como promotor de conocimiento en contextos comunitarios rurales?

Preguntas particulares

1. ¿Cuáles son las problemáticas educativas más habituales que afrontan los profesores de escuela multigrado?
2. ¿Qué saberes y habilidades profesionales pone en juego un profesor de escuela multigrado para desempeñar su labor?
3. ¿Cuáles son las cualidades profesionales que requiere un docente de escuela multigrado para atender las necesidades de las comunidades rurales escolares?
4. ¿Cuál es el papel de la cultura escolar en la formación y desarrollo profesional del docente de escuela multigrado?

Objetivo general

Analizar, desde los procesos que se generan en la cultura escolar multigrado, cómo es que se desarrolla la práctica pedagógica de los profesores en contextos rurales, para identificar los aspectos a desarrollar en la formación docente.

Objetivos específicos

- Caracterizar los procesos formativos que tienen los docentes de educación rural multigrado.
- Identificar los saberes y las habilidades profesionales del profesor de escuela multigrado en el desempeño de su quehacer.
- Describir las problemáticas educativas más comunes que afrontan los profesores de escuela multigrado y las distintas formas para su resolución, como base para el análisis reflexivo de sus prácticas educativas.
- Determinar las cualidades profesionales que requiere un docente de escuela multigrado, para con ello entender cómo identifica las necesidades de su comunidad escolar y cómo trabaja con ellas.

Justificación

Si consideramos que el sistema educativo es el conjunto de políticas, instituciones, procesos, sujetos/actores, cuyo propósito es ofrecer un servicio que garantice el derecho de toda persona a tener una educación de calidad; lo que significa que no exclusivamente para niños, o que se encuentran en un sistema educativo formal, adultos, en sistemas no formales, en todos los sectores y zonas de México (Zorrilla, 2002), luego entonces nos preguntamos ¿cuál es el papel que está desarrollando el docente para posibilitar el logro de las pretensiones del sistema, sobre todo cuando los docentes ejercen sus prácticas en contextos rurales?

Los actuales programas y políticas vigentes, tales como la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica), y políticas propuestas por OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), tienen como objetivo alcanzar la calidad. Estos proyectos de reforma, aunque ambiciosos y de alcance a largo plazo, requieren compromiso por parte de todos los actores de la educación. En el caso del trabajo del docente en el aula, que debe de estar atento a los intereses del educando para tener un acercamiento en el aspecto cognitivo y afectivo, deberá ser guía en el proceso de enseñanza, además de ayudar al alumno en su desarrollo integral (Sandoval, 2010).

La labor del docente es fundamental, sobre todo en los contextos vulnerables, pues representa una figura que cimienta la formación, no sólo en el aula, sino en aspectos familiares y comunitarios, extendiendo su función educativa a un trabajo integral, por tanto, el docente rural puede convertirse en la única oportunidad de acceso y proceso socializador para el desarrollo comunitario.

La presente investigación busca un alcance mayor a la simple valoración del trabajo docente que se realiza en el medio rural, también pretende orientar a los responsables de la formación para realizar las modificaciones pertinentes en los diversos programas y cursos de formación inicial o continua, que puedan ayudar a los docentes a mejorar su práctica profesional (Latapí, 2012).

Capítulo 3

Objeto de estudio

Es importante señalar que no se pretende generar modelos para la formación docente, si no que se busca identificar características y situaciones que contribuyan a definir las condiciones para que los profesores en ejercicio logren un desarrollo profesional, cuyo resultado sería el de mejorar la organización y funcionamiento de la escuela (OEI, 2010).

Rivero (2005) menciona que las temáticas abordadas en los cursos de formación permanente no son las que necesitan los profesores que trabajan en escuelas multigrado, caracterizado por estar en zonas rurales, debido a que el diseño de los cursos de formación proviene de necesidades en los ámbitos urbanos, donde las necesidades tienen poco o nada que ver con las condiciones rurales.

Aunado a lo anterior, Delors (1996) menciona que el docente debe disipar el sentimiento de estar sólo; para ello, propone como estrategia, dar continuidad a su formación, revalorizar su condición, que haya trabajo en equipo (realizar consejos técnicos), puesto que el éxito de la práctica profesional, que a diario realizan, depende de la participación entusiasta, del diálogo permanente y de la capacitación. Por ello, se requiere que el profesor reflexione sobre sí mismo y su medio ambiente, para que, al identificar sus posibilidades como ciudadano y productor, sea capaz de fructificar sus talentos y capacidades junto con los alumnos.

La posibilidad que brindarán los resultados de la presente investigación, contribuirá a la mejora de los cursos de formación continua, servirá como base para generar espacios de diálogo permanente, en los que se podrán recuperar sugerencias para resolver las problemáticas planteadas en el diario hacer de los docentes rurales.

Capítulo 4

Marco Metodológico

El desarrollo de la presente tesis de maestría se realiza tomando como base el objetivo general de la investigación, el cual plantea analizar, desde los procesos que se generan en la cultura escolar multigrado, cómo es que se desarrolla la práctica pedagógica de los profesores en contextos rurales, para con ello identificar los aspectos centrales en los procesos de la formación docente. Debido a esto, la metodología a utilizar debe permitir un acercamiento para la identificación o caracterización de los sujetos de investigación y observar sus prácticas, con la finalidad de poder obtener información relevante sobre las acciones que dan sentido y significado a cada tarea docente que se realiza a diario. Por lo que en primera instancia, como parte de la investigación de campo, se aplicó un cuestionario a los docentes que laboran o laboraron en escuelas multigrado de la región seleccionada, con la finalidad de tener conocimiento sobre sus percepciones sobre la formación inicial y continua y de sus prácticas. Por tanto, el enfoque de investigación pertinente es de tipo mixto, con predominio en el enfoque etnográfico.

Para el caso que nos ocupa, el diseño de la metodología mixta se define como uso y combinación de metodologías cuantitativa y cualitativas, en la recolección y análisis de datos, cada una se involucra y contribuye para la construcción de distintos datos y obtención de los resultados de investigación (Pole, 2009)

De acuerdo con la clasificación de la metodología mixta existen cuatro tipos: 1) la secuencial, 2) en paralelo, 3) estatus equivalente y 4) enfoque predominante. Como ya se mencionó, el tipo de investigación que se eligió fue el de estatus predominante que se caracteriza por usar en ambos enfoques desde el inicio de la

investigación, pero se elige uno de ellos como predominante y el otro cómo complementario (Pacheco y Blanco, 2002). En este caso el enfoque predominante es el etnográfico y el complementario es el análisis de datos obtenidos mediante un cuestionario, cuyo análisis se construye desde la estadística descriptiva.

En este sentido, el análisis de los datos se realiza mediante un enfoque integrado de los aspectos cuantitativos y etnográficos (cualitativos). El primer nivel de análisis es de tipo descriptivo, mediante el que se identifica cuáles son las percepciones de los docentes, sobre las trayectorias y necesidades de formación, saberes y habilidades docentes, entre otros que los definen como profesores-multigrado. Para profundizar e ir más allá de los datos cuantitativos (análisis descriptivo), el segundo nivel de análisis se basa en la metodología cualitativa de tipo etnográfico con el fin de observar e interpretar las prácticas docentes.

La “Etnografía” es una palabra que proviene del griego, de los vocablos *ethno* –pueblo o grupo– y *grafia* –descripción; según su etimología se puede definir como la descripción de un pueblo o grupo (Gurdián, 2007). Otra conceptualización más amplia, la define como un proceso heurístico, una forma de investigación cualitativa, que intenta describir de manera detallada, profunda y analítica, una posibilidad interpretativa de las actividades, creencias compartidas o no, y prácticas o procesos educativos cotidianos, desde las distintas perspectivas de los miembros del grupo social que se pretende investigar.

De acuerdo con Corenstein (2001), una investigación de corte etnográfico debe considerar los medios políticos, culturales y sociales que trastocan el fenómeno educativo a estudiar. Estos medios pueden observarse en el contexto, por lo cual el principal escenario de investigación es el medio natural. Por ello, en la presente investigación se realizan descripciones de los sucesos observados, lo que constituye un trabajo de tipo etnográfico.

Un requisito fundamental para el trabajo etnográfico, es la identificación de las estructuras sociales, las conductas de los sujetos, la pertenencia de los miembros al grupo y la interpretación que le dan, para lo cual es necesaria la

reconstrucción del documento etnográfico, mismo que permite la interpretación correcta de cada hecho (Molina, 2000).

El propósito de la etnografía educativa es revelar y develar la vida cotidiana en los espacios educativos. El medio para documentarla es la descripción o interpretación de los procesos particulares en los que participan los sujetos y que hacen específica y particular la vida cotidiana de cada grupo (Corenstein, 2001).

Mediante la investigación etnográfica no se estudia la totalidad (holística), sino que aborda el fenómeno o el proceso en relación a la totalidad, ya que ésta puede ser determinante en mayor o menor medida (Rockwell, 1980); es decir, se analiza un acto o proceso que se ve influenciado por el entorno al que es vulnerable, en este sentido lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de las relaciones con el contexto y no sólo en función de las relaciones internas.

Las actividades que realiza el etnógrafo son: documentar lo no documentado de la realidad social, ya que se espera tener un acercamiento real con los sujetos de un grupo. Para ello, es necesario tener sensibilidad frente a las formas de participación del grupo, en los diversos, cuándo es pertinente e importante realizar preguntas (entrevistas) a los informantes y, cómo identificar a los informantes clave; delimitar el producto del trabajo analítico mediante la descripción, para realizar la interpretación pertinente, esto se logra cuando el investigador tiene claras las categorías sociales y conceptos teóricos, ya que sin la teoría no se logra interpretar la realidad. Para ello, hay que centrar la atención a los significados que los propios sujetos dan a sus prácticas (Rockwell, 2011).

Puesto que la etnografía tiene como finalidad la realización de estudios a profundidad, se tuvo que tener presente la definición de los procedimientos técnicos, además de establecer las delimitaciones espaciales y temporales en el campo, las ubicaciones e interacciones del investigador, las vinculaciones del objeto de investigación, las formas de análisis, síntesis, descripción, exposición y las perspectivas teóricas y epistemológicas de las cuales se integra la investigación (Rockwell, 1987). Por ello se recurrió a las dos técnicas privilegiadas

de este tipo de investigación: la observación participante y la entrevista. Para el caso de la primera, se mantuvo como un ejercicio permanente, que caracteriza la labor del investigador-etnógrafo, el tomar notas sobre las situaciones o acontecimientos acerca de las personas observadas y, los contextos de las entrevistadas libres (pláticas informales), semiestructuradas o estructuradas.

Proceso de análisis de la metodología mixta con enfoque etnográfico

Para tener “un producto” de investigación, como parte del proceso de análisis, fue preciso construir y tener claras las categorías analíticas, las cuales se construyeron en correspondencia con las concepciones teóricas, ya sean implícitas o explícitas. Al revisar los registros de observación, fue necesario realizar reconstrucciones que implicaran las descripciones analíticas, es decir, analizar los registros y construir a partir de la información y los conceptos. También, con base en ellos, se generó y nutrió el deseo de investigar, ya que si se tienen dudas respecto a la investigación empírica, se pueden buscar otras fuentes de información (Molina, 2000). Por ello, se tuvo la necesidad de complementar las observaciones con un cuestionario, además de la revisión permanente de documentos de soporte para los datos identificados.

Las categorías sociales son de suma importancia en este proceso. Una categoría social es aquella que se presenta de manera recurrente en el discurso o en la actuación de los habitantes o integrantes del grupo. Cada categoría social puede ser distinta dependiendo del contexto en el que se desarrolla; contrastar y analizar las categorías analíticas y sociales nos permite llegar a una interpretación (Rockwell, 1987).

Por tanto, las categorías sociales se identificaron al reconocer las acciones cotidianas que dan sentido a cada uno de los actos, por lo que la investigadora tuvo que transcribir y reducir las recurrencias para después clasificarlas. El significado otorgado por los sujetos a su propia realidad social es el fin de las investigaciones etnográficas educativas, mismo que se infiere desde la interpretación. Todo el proceso de análisis permite documentar la heterogeneidad,

para contribuir a una mejor comprensión y con ello la transformación de las maneras de pensar, mirar las problemáticas o de ser conveniente, transformar las prácticas culturales.

El estudio de metodología mixta con enfoque etnográfico en escuelas multigrado

Para realizar la investigación sobre la formación y prácticas docentes en las escuelas multigrado de zonas rurales, se utilizaron dos técnicas de investigación centrales: la observación participante (para el análisis etnográfico) y un cuestionario (para el análisis cuantitativo). En la observación participante la investigadora hizo una inmersión en el contexto. Tal inclusión en el contexto se dio al grado que llegó a ser parte del grupo de docentes, técnica que sirvió para elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones, mismas que se fueron describiendo en un diario de campo (Gurdián, 2007). En el diario de campo también se documentaron conversaciones y algunas reuniones de los docentes que intervienen en el proceso de formación y en las prácticas. Cabe hacer mención que la investigación se realizó en un periodo de tres meses en dos escuelas multigrado: una bi-docente y otra unitaria.

Las escuelas que fueron observadas se encuentran ubicadas en zonas rurales, con un alto grado de marginación. Se eligieron las escuelas de manera intencionada y con los criterios necesarios que permiten tener contacto con los profesores, para tener mayor conocimiento de los actos que se desarrollaron. Es necesario hacer mención que la escuela unitaria trabaja en ambos turnos y la bi-docente en turno matutino únicamente.

El cuestionario fue redactado en forma de interrogatorio, lo que permitió obtener información acerca de lo que se pretendía investigar (Munch y Ángeles, 2002). Mediante él, se obtuvieron datos generales y laborales de los sujetos de investigación, su experiencia docente, formación académica, formación inicial y continua, los saberes y habilidades docentes, sobre su práctica docente en el aula, y las relaciones institucionales. Este cuestionario fue aplicado en las nueve

escuelas-multigrado y las cuatro escuelas de organización completa que comprenden la zona de estudio. No obstante, de las cuatro escuelas, sólo en una contestaron todos los docentes.

Fases para la organización y análisis de información de las observaciones y cuestionario.

Como se mencionó en líneas anteriores, con relación a las técnicas utilizadas se realizaron un total de cuarenta registros de observación a lo largo de tres meses en las escuelas y se aplicó un total de 41 cuestionarios a docentes.

En la escuela unitaria, se observó con mayor frecuencia el turno vespertino, aunque también se observaron ambos turnos en el mismo día. En cuanto a la escuela bi-docente, en el primer mes se observó más a la maestra que atiende los grupos de primero y tercero, y en el segundo mes a la que atiende los grados de segundo, cuarto y sexto; finalmente, en el tercer mes se observó por distribución de tiempos a las maestras en el mismo día. Así mismo se realizaron registros de observación en tres consejos técnicos, una reunión con padres de familia, en una reunión de profesores en la escuela bi-docente y, algunos convivios en las diversas escuelas.

La sistematización de la información se centró en describir las acciones en cada momento de la observación y los contextos educativos. A pesar de que las escuelas se encuentran relativamente cerca e integran la misma zona escolar, se mantuvo presente la diversidad de contextos, es decir, se trató de comprender la cultura, el reconocimiento de las normas y comportamientos y su relación entre sí y las prácticas específicas (Aristizabal, 2008).

Después de la primera revisión de los registros, se analizaron y reconstruyeron las categorías analíticas y sociales, lo que permitió sistematizar la información en las siguientes categorías: práctica docente (aspectos de planeación, organización y desarrollo de actividades educativas), cultura escolar

(actividades e interacciones en el hacer cotidiano escolar), saberes y habilidades docentes, formación docente, problemáticas pedagógicas y cualidades docentes.

Una vez establecidas las categorías, se recurrió a los conceptos teóricos, que permitieron comprender cada evento que sucedió en el aula. Se escribieron algunas notas y las interrogantes a las que fue necesario dar respuesta mediante las entrevistas informales a los informantes.

En el segundo momento, se inició la sistematización de la información, lo que permitió dar contenido a las categorías en niveles de análisis o de abstracción, de acuerdo con la teoría de Freire y los elementos de la situaciones educativas: Educador, educando, espacio pedagógico, tiempo pedagógico, contenidos curriculares y objetivos. También se analizaron otros conceptos que retoma Freire, tales como: saberes y habilidades docentes, problemáticas educativas y lectura de contexto. Mediante el análisis de los registros de observación se pudo realizar lo que se conoce como “análisis etnográfico o documento etnográfico”, el cual se encuentra en el capítulo siete de este trabajo de tesis.

En el tercer momento, se recuperaron las mismas categorías para analizar los datos que arrojó el cuestionario, sobre la cultura escolar, los saberes y habilidades docentes, sus cualidades, problemáticas pedagógicas, formación y práctica docente; ejercicio que implicó agrupar las preguntas del cuestionario de acuerdo con la categoría correspondiente. Para el análisis, se identificó la moda y las frecuencias mínimas de en cada una de las respuestas a cada pregunta.

Finalmente, para el análisis integrado de los datos tanto cualitativos como cuantitativos se organiza la información de acuerdo a las siguientes categorías: a) cultura escolar, b) saberes y habilidades docentes, b) cualidades docentes, c) problemáticas pedagógicas, d) formación y práctica docente. Donde podemos esbozar que, la cultura escolar determina ciertas acciones que realizan los docentes, pero a su vez, ellos también son parte del proceso de transformación de la cultura escolar. Los saberes, habilidades y cualidades docentes se consideraron porque permiten observar cómo un docente imparte sus clases y resuelve

problemáticas. Las problemáticas se analizaron como parte de la reflexión que realiza el docente y son parte de la formación que realiza el docente para su profesionalización. Todos estos ejes de análisis nos permitieron visualizar resultados analíticos de la formación docente, que se ve proyectada en su propia práctica.

Fases de investigación

Los resultados se obtuvieron tras la continuidad de las siguientes fases:

1°: Recolección de información documental

Se revisaron documentos que abordan los ejes analíticos acerca de la formación docente que tienen los profesores que laboran en zonas rurales, lo que permitió formular algunas interrogantes y descubrir algunos vacíos y necesidades en el campo de la investigación educativa de este tipo.

2° Identificación de categorías analíticas.

Mediante la lectura de materiales, se identificaron los conceptos y teorías que permitieran la interpretación de las acciones de los miembros del grupo.

3° Recogida de información

Primeramente se visitó al supervisor de la zona y se comentó con él acerca del proyecto, con el fin de obtener permiso para aplicar el cuestionario en las distintas escuelas que integran las zonas y realizar las observaciones necesarias. Se visitaron las escuelas y se entregó un oficio a cada una de las directoras de las mismas, en el que se les informaba sobre la autorización para realizar las observaciones, además de que se solicitaba su apoyo para realizar la investigación. Durante el periodo de observación, de manera simultánea se entregaron algunos cuestionarios al resto de las escuelas. En general, los

profesores de las escuelas-multigrado aceptaron contestar el cuestionario, con excepción de una docente.

4° Análisis de resultados

El ejercicio de análisis y síntesis de la información recabada mediante los registros de observación, entrevistas y el cuestionario, se realizó de manera descriptivo-analítica, con la ayuda de la sistematización de información tomando como base las categorías de análisis que se establecieron. Con todo ello, fue posible construir el documento etnográfico, en el que en lo particular se describen las percepciones docentes con relación a sus procesos formativos y sus prácticas, y en el análisis integrado (metodología cuantitativa y cualitativa), donde es posible identificar referentes particulares de lo que sucede en los espacios multigrado estudiados, los cuales se presentan en el capítulo siete, para con base en él, derivar las conclusiones que se presentan en el cierre del trabajo de tesis.

Andamiaje conceptual como base para la comprensión de los procesos formativos y prácticas en docentes multigrado

Tomando como base que esta investigación planteó como objetivo: *analizar cómo se desarrolla la práctica pedagógica de los profesores en contextos rurales-multigrado, considerando los procesos que se generan en la cultura escolar, para identificar los aspectos que son base de la formación docente*, en este apartado nos ocupamos de abordar la base conceptual que sirvió como andamiaje en la comprensión de nuestro objeto de estudio. Por ello, en este apartado desarrollamos de manera general: a) quién es el docente y cómo constituye su práctica, con la finalidad de tener elementos de reflexión sobre su proceso de construcción y los aspectos que entran en juego para su análisis. El segundo apartado, remite a la b) lectura del contexto, como una acción necesaria para desarrollar la práctica educativa y por ende posibilitar su comprensión; este apartado recupera algunas sugerencias desarrolladas por Paulo Freire. Por lo tanto, para estudiar el contexto se requiere leer, observar y reconocer las relaciones entre los objetos para conocerlos, pero sobre todo de una educación contextualizada.

Los planteamientos anteriores, nos llevan a tener como referente de análisis las c) características contextuales de las escuelas rurales, es decir, cuáles son las condiciones en las que operan las escuelas multigrado y no sólo eso, en qué condiciones pedagógicas y de formación docente se están desarrollando los procesos educativos de ese nivel. De esto, siguiendo principalmente la perspectiva de Paulo Freire, nos ocupamos de revisar lo que implica el d) proceso reflexivo del

docente, es decir, de qué manera va o puede ir desarrollando niveles de consciencia, que van desde la transitividad ingenua hasta la transitividad crítica que orienta las prácticas autónomas y la búsqueda de procesos democratizadores, no sólo en los contextos escolares, sino en los procesos de formación para la ciudadanía participativa y con consciencia de sí y para sí.

Finalmente, en el inciso e), nos ocupamos del perfil de un profesor crítico, lo que implican sus saberes, habilidades y cualidades docentes, para con base en ello poder realizar las reconstrucciones analíticas pertinentes, para la revisión de la práctica educativa en las escuelas multigrado de una de las zonas rurales en el estado de Hidalgo.

Cabe señalar que la revisión que se hace en este apartado, se desarrolla desde el deber ser de la educación democrática con sentido crítico reflexivo, donde a la luz de la teoría de Paulo Freire, se pretende constatar en qué medida los profesores que desarrollan su práctica educativa en contextos rurales multigrado se aproximan a ese tipo de concepciones.

A) Quién es el docente y cómo constituye su práctica

El ser humano tiene dos dimensiones: un aspecto biológico o natural y un aspecto cultural, que se ve reflejado en su poder creador y modificador (Freire, 1997). Como ser histórico, el ser humano se hace y rehace socialmente, constituyendo su ser a partir de la experiencia; es, en este sentido, un ser incompleto, inacabado o inconcluso. Empujado por la curiosidad, el ser humano en proceso y desarrollo, debe de reconocerse inacabado y, en consecuencia, estar en permanente búsqueda de su origen, lo cual implica una búsqueda trascendental (Freire, 2006).

Dado su ser y hacer social, el humano es un ser de relaciones y no sólo de contactos; no sólo estar en el mundo, sino estar con el mundo (Freire, 1997). El ser humano dinamiza al mundo como resultado de estar en la realidad y con la realidad, mediante los actos de recreación, creación y decisión.

Cuatro características podemos señalar, entonces, de los seres humanos: son seres sociales, culturales, históricos y comunicativos. Dadas estas características, puede inferirse que una de las tareas del profesorado es apoyar a los educandos a construir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender a comprender y comunicar la comprensión de la realidad a los otros. Como medio para el logro de esta tarea, las profesoras y profesores pueden intervenir en el mundo mediante el cultivo de la curiosidad, inteligencia que se desdobra en la comprensión comunicante (Freire, 2006). Los educadores, entonces, deben estar dispuestos a la crítica de su propia búsqueda y respetar la búsqueda de los alumnos. Por lo tanto, educador y educando son considerados seres curiosos, buscadores, indagadores, inconclusos; capaces de captar la realidad, transmitirla y comunicarla.

La intervención en el mundo se da a través de la práctica concreta, la responsabilidad, y la intervención ética y estética; es decir, se interviene en el entorno y se busca que sea más bello, lo cual contribuye a que los seres humanos desarrollen una conciencia ética, puesto que una práctica bella, también lo es responsable y comprometido. En la práctica educativa, la tarea de los educadores es vivir poéticamente, y llevar a cabo una praxis ética diariamente, para que se dé un testimonio a través de la conducta, esto es, educar por medio del ejemplo (Freire, 2006). El objetivo es propiciar en el educando un proceso de recreación, búsqueda e independencia y solidaridad (Freire, 1997).

Por lo tanto, la práctica docente, además de ser una práctica técnica, es una práctica ética, en tanto que realiza o actualiza los bienes sociales que le son propios. Consiste en acoger, escuchar, y conocer al otro para actuar a favor de las necesidades expresadas por el alumno. Los profesionales docentes deben promover la responsabilidad de cada miembro del aula respecto a sus compañeros, su familia y la sociedad para desarrollar compromiso ético. Para lograrlo, el profesional debe tener conocimientos, habilidades y modo de hacer, así como poseer un sentido de pertenencia a un colectivo profesional y tradición centrada en servicio. Siguiendo a Vázquez y Escámez (2010), la meta social de la

docencia es la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas, junto con un desarrollo racional.

Nadie puede dar clases sin tener la convicción de lo que hace. No puede considerarse como un técnico, debe dar testimonio de la voluntad de cambio o una creencia o convicción (Freire, 2006).

Se puede considerar, de acuerdo con los párrafos anteriores, que la educación es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica y virtualmente liberadora. Dicha labor exige, por parte de educador y educando, una postura reflexiva, crítica y transformadora, es decir, un proceso que tiene como fin la acción, por lo que se afirma que la posición común del hombre en el mundo no se reduce a su estar en el mundo, pues no se agota en la simple pasividad (Freire, 1997). La praxis se orienta también hacia el descubrimiento de la temporalidad que se da cuando comprende el ayer, reconoce hoy, y descubre el mañana.

El ser humano es un sujeto crítico que interfiere, busca (resultado de una educación democrática); sin embargo, también puede verse como un objeto que es espectador, oprimido, disminuido, acomodado (resultado de la educación en masa). La tarea del profesor implica motivar a los alumnos y a él mismo hacia el dinamismo de tránsito (Freire, 1997).

La labor docente se enfrenta a realidades contundentes que se expresan a escala mundial, reflejada por la pauperización y proletarización de los maestros, nivel educativo precario de los amplios sectores del magisterio, reducción de la matrícula y bajas expectativas, motivación de los aspirantes de magisterio (ser maestro o maestra como último recurso); un ausentismo marcado, abandono de la profesión, creciente incorporación de maestros empíricos, pérdida de identidad y legitimidad del oficio docente, la falta de oportunidades de avance y superación profesional, huelgas y paros.

Frente a todas las problemáticas enunciadas se observa que los maestros son socialmente percibidos como un problema (antes como una condición o recurso); y como el obstáculo principal para la renovación del avance educativo (Freire, 2004), afirmación que también es sostenida por otros autores y que en

fechas recientes se puede observar de manera cotidiana. A pesar de estas problemáticas, pocas personas están dispuestas a hablar con los maestros o a las maestras, “aunque muchos hablan de ellos”. Se enuncia así la necesidad de construir un puente para el dialogo de educador a educador y, entonces, sustituir la imagen social del docente como obstáculo por la idea del docente como instrumento para mejorar las condiciones del lugar en la que realizan la práctica educativa (Freire, 2004).

Es importante considerar la necesidad de la conciencia docente por su propia práctica dado que, o pueden contribuir al fracaso como consecuencia de la incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad; o contribuir con la responsabilidad, preparación científica y los gustos por la enseñanza, seriedad, y testimonios de lucha de injusticias (Freire, 2004).

En conclusión, la educación es praxis, reflexión y acción del mundo para transformarlo (Freire, 1997). Retomando las consideraciones expuestas en este apartado de la concepción de hombre, características y tareas reflejan al hombre/docente como un ser activo, crítico y transformador.

B) Lectura de contexto, acción necesaria para la práctica educativa

El ser humano forma parte de diversas relaciones con otros seres humanos; la realidad objetiva genera algunas interrogantes relacionadas con su búsqueda, un intento por comprender el mundo y su posición en él, con el fin de captar la objetividad de éste. En este proceso de comprensión y conocimiento, el ser humano se detiene y concluye lo que debe hacer para mejorar su entorno; pero cuando concluye que no hay nada que hacer y se sugiere permanecer en la posición en la que se encuentra, el individuo se torna a un estado pasivo, no deseable para él.

Los seres humanos no son resultado exclusivo de lo que heredan, ni tampoco de lo que se adquiere, sino de una relación dinámica y procesal entre lo que se hereda y lo que se adquiere (Freire, 2004). Significa entonces que el

mundo cultural e histórico es producto de las personas. Pero, ¿Qué se adquiere? Se adquieren experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, que interfiere con los intereses, emociones, sentimientos, deseos, ¿qué origina aquéllas? las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, históricas, ideológicas que interfieren con los intereses y emociones, sentimientos y deseos.

En el proceso de adquisición y de producto, el profesor debe tener una aptitud para incorporarse al dinamismo de tránsito, en el que se observa prolongación y adentramiento. Prolongación de la vieja sociedad que quería preservar en el tiempo transicional y adentramiento en la nueva sociedad que se anuncia (Freire, 2004).

La integración a un contexto es resultado de estar en él, pero también de estar con él; no sólo de la adaptación, acomodamiento o ajuste. Implica la visión de sí mismo, como la del mundo. Las relaciones entre sujeto y objeto se encuentran como ser humano e instituciones que están en tránsito, y hombres y mujeres que no sólo están en tránsito, sino eran del tránsito (Freire, 1997).

La cultura en sentido general, puede ser analizada como un aporte que el ser humano hace al mundo, es decir, es el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreado dando un sentido trascendental a sus relaciones. De acuerdo a estas aportaciones, la cultura tiene una dimensión humanista, la cultura es tan importante como la adquisición sistemática de la experiencia humana, porque es crítica y recreadora (Freire, 1997).

Las instituciones educativas poseen un significado que se deriva de las relaciones con otras instituciones; a partir de todas las instituciones y de su interacción se derivan las reglas y los recursos que pueden permanecer o cambiar, por ejemplo: la estructura social, el mercado de trabajo, la ciencia y la tecnología, lo que ocasiona que el sentido funcional se transforme, que refiere al sentido y significado que cada sujeto le asigne a las diversas circunstancias (Tenti, 2008). Un factor que influye en la cultura escolar es el docente, con sus características particulares. Esta influencia parte de su formación inicial y continua, las experiencias y exigencias que enriquecen la cultura de la institución; con todos

los elementos adquiridos y producidos el docente organiza la clase y la lleva a cabo, con los objetivos pedagógicos de la escuela.

Pensar al docente es analizarlo como parte de una colectividad que está acompañado de pares, y sus prácticas son reflejo de lo que sucede en su contexto, y se esperaría que se dé una transformación de acuerdo con todos los significados y trayectorias que lo hacen único, pero aquéllas se dan de manera parcial, o de manera mínima en los ojos de otros, o bien no se dan los cambios, ya que están limitados por la misma institución que da la posibilidad de crear, inventar, innovar o escapar de contradicciones y determinaciones (Zorrilla, 2002).

De acuerdo a los planes, procesos y producciones que se dan en el interior de las escuelas, surgen situaciones educativas que conforman los procesos de producción y herencia que se dan en la institución escolar, de aquí la importancia de mencionar los elementos de la situación educativa y las funciones de cada uno (Freire, 2006):

- Educador. Su tarea es educar, aunque también aprender, ya que en la relación con los alumnos debe buscar un trato cordial, pero también, exigir la preparación científica, física, emocional, afectiva; tarea que requiere compromiso y gusto especial para su desarrollo.
- Educandos. La tarea es participar en el proceso de aprendizaje y la comprensión del conocimiento, que se comparte con los demás estudiantes y el profesor.
- Espacio pedagógico. Es el lugar en el que se encuentran educador y educando. El espacio de la escuela no es neutro, hay opciones políticas, sus líneas ideológicas y su práctica gubernamental (Freire, 2004). La institución es el espacio donde se llevan a cabo las prácticas de los docentes.
- Tiempo. Está al servicio de la producción del saber, y como no hay producción del saber que no esté ligada a ideales, la pregunta que se debe hacer es: ¿Al servicio de quién, de qué ideales se está produciendo el saber? En el tiempo se observa la rutina cotidiana,

en la que no se piensa lo que se hace, sólo se vive; sin embargo, los profesores tienen la obligación de analizar estos aspectos. Las prácticas docentes dentro de una institución determinan, presentan regularidades y continuidad a través del tiempo (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

- **Contenidos curriculares u objetos cognoscibles.** Son los elementos programáticos de la escuela, que como profesor se tiene la obligación de enseñar, y como alumno se tiene la obligación de aprender, sin embargo, Freire realiza la propuesta de cambiar la academia y rehacerla poniendo los contenidos al servicio del pueblo, ya que el pueblo tiene derecho a saber. Argumenta que los contenidos escolares son objetos cognoscibles de manera más abierta.

Los objetos cognoscibles son percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad. El profesor debe preservar la curiosidad de los niños, por lo que es necesario defender el derecho que tienen los niños de preguntar, satisfacer su curiosidad, mencionarle que hay momentos para preguntar, momentos para abstenerse, es decir, asumir los límites de la libertad. Los límites ayudan a la libertad, de modo que se elimina la figura del docente como autoridad.

- **Objetivos.** Es la direccionalidad de la educación o la orientación política de la educación; la naturaleza política de la práctica educativa conduce al educador a ser político.
- **Estética y ética.** La práctica es bella, como bella es la formación de la cultura, la formación de un hombre libre. Es ética pues trata de la moral, difícilmente una cosa bella es inmoral.
- **Experiencia gnoseológica.** Es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí.

De acuerdo con los elementos de las situaciones educativas, algunas características de la cultura escolar en escuelas efectivas son: compartir un

ambiente de aprendizaje, visión y metas compartidas, que existan propuestas de enseñanza, tener altas expectativas, que haya una asociación de familia–escuela, que existan derechos y deberes de los alumnos, que exista reforzamiento positivo y adecuado seguimiento en el que se observe liderazgo y gestión profesional centrado en la enseñanza y el aprendizaje, apoyado por el desarrollo profesional (Marcelo y Estebaranz, 1999).

Es necesario considerar que no hay práctica docente completa; es decir, el docente completa su práctica en conjunto con el alumno, ambos son capaces de hacer la historia y a la vez siendo hechos por la historia, bajo esta idea la práctica educativa se hace con base en la solidaridad (Freire, 2006). Solidaridad del sujeto educativo en el contexto y el contexto con el sujeto.

Los profesores no pueden prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos. La escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto (Freire, 2004).

Para realizar una práctica educativa se deben tomar en cuenta el conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucional y socio-históricas. La práctica educativa, puede implicar actividades que van desde las planificaciones del trabajo en el aula, hasta las actividades de asistencia alimenticias, de salud, legales, de colaboración, de documentación de los alumnos u otras, por lo tanto, se deberán llevar a cabo en el contexto del aula caracterizada por la relación docente-alumno-conocimientos (Brumat, 2011).

Trabajar en escuelas multigrado es una tarea compleja, desde la planificación y desarrollo de las clases, debido a que los profesores que trabajan en estas escuelas deben tomar en cuenta algunos principios:

- Promoción de las actividades como fuente para el desarrollo de potencialidades para la indagación, búsqueda, exploración y creatividad.
- Los educandos son sujetos de aprendizaje: personas que aprenden a aprender a través de la permanente interacción entre ellos, con el docente y con el medio, transformándose al producir e intercambiar conocimientos con iniciativa y creatividad
- A través de la enseñanza se busca hacer de sus experiencias la base de los aprendizajes, fomentando su iniciativa en participación en los procesos escolares.
- El rol del docente es como facilitador y orientador, esta modalidad de educación pretende un cambio drástico en el rol docente, de una pedagogía tradicional, centralizada en el proceso de enseñar –de manera unidireccional-, reduciendo al docente a: dictar clases, asentando fórmulas instrucciones o copias en el pizarrón, moralizar y disciplinar. La práctica pedagógica como facilitadora, deberá orientarse a un proyecto que pretende promover docentes animadores, promotores y dinamizadores de la actividad personal y grupal de los niños, de modo que los maestros entiendan que el niño es el centro y protagonista del proceso de su aprendizaje, y que él como maestro también es una persona en permanente formación, aprendiendo de su experiencia de trabajo docente y ajustando permanentemente la metodología en función de lograr mejores aprendizajes en los niños (Vargas, 2003).

Entre las estrategias que utilizan los docentes para enseñar en escuelas multigrado se encuentran: el dividir el pizarrón por ciclos, enfrentar grupos de alumnos por ciclos o agrupándolos según las tareas o temas desarrollados (Vargas, 2003).

Desafortunadamente, de acuerdo con lo que ha identificado Vargas (2003), en estas escuelas persiste un apego a la metodología tradicional, que se expresa en: uso de rincones de aprendizaje, uso de recursos didácticos, uso de técnicas

de trabajo en grupo, que se convierte en una técnica ambivalente donde trabajan individualmente pero en grupo, dificulta integrar áreas del conocimiento y saber popular, escaso tiempo en la jornada escolar, relaciones autoritarias y violentas entre maestro-estudiante y métodos de evaluación controladores y sancionadores.

También es necesario que los profesores consideren los retos identificados en el Sistema Educativo Mexicano (variados y específicos dependiendo de cada contexto, cultura, y región del país), que se deben tener en cuenta para alcanzar los conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para el progreso del país; de este objetivo se encargan las instituciones de los diversos sectores y niveles (ANMEB).

Por otro lado, Emilio Tenti Fanfani (2008) menciona que todo lo que sucede en la sociedad se siente en la escuela, es decir, todos los cambios estructurales que se registran en el contexto en el que se desarrolla se dan en sus manifestaciones en las instituciones y en las prácticas escolares. Bajo esta idea, las instituciones educativas son desiguales: la infraestructura, los recursos humanos, económicos y los tiempos de aprendizaje son distintos; es por ello que se debe tratar y tener estrategias distintas. De esta manera, la investigación sirve para comprender mejor y actuar de la misma forma y así establecer las políticas y programas pertinentes.

Centrar lo que sucede en las escuelas rurales, específicamente en las escuelas-multigrado, donde predomina la pobreza y la exclusión, constituye para los docentes y los actores de las instituciones escolares un desafío mayor, para ello los maestros deberán tener conocimiento de la sociedad como una herramienta para la acción e intervención.

Freire sugiere que se le ponga especial atención a la capacitación de los estudiantes normalistas, en lo particular para la “lectura” de la clase de los alumnos, como si fuera un texto que deba ser descifrado, con la finalidad de ser comprendido. La joven maestra o maestro debe estar atento a todo, a los más inocentes movimientos de los alumnos, a la inquietud de sus cuerpos, miradas, a las reacciones de agresividad, los gustos, los valores, el lenguaje, la prosodia, la

sintaxis, ortografía, semántica, forma de dirigirse a sus compañeros y maestros, las reglas con las que juegan o pelean (Freire, 2004). Los docentes deben ser receptivos a la diversidad de valores, conductas, lenguajes que conviven afuera del centro escolar, y estar atentos de los alumnos que son portadores de la cultura social, misma que se refleja en la escuela. En este sentido, la relación escuela y sociedad se vuelve más compleja. Donde se genera una relación recíproca: la escuela se adapta a la sociedad y la sociedad a la escuela, por lo que debería haber un diálogo que sirva para modificar y adaptar contenidos, estrategias, según las características sociales e individuales de los alumnos (Tenti, 2008).

Lo anterior significa que para la acción docente, deben considerarse los objetivos a los cuales hace referencia el sistema educativo, el contexto y condiciones en las que se encuentra la institución y alumnos, así como los recursos que tiene el docente para mejorar las condiciones de los habitantes.

En este sentido, el docente tiene una función mediadora y facilitadora, en la que debe dedicar mayor tiempo a la observación del desempeño de los alumnos, así como, brindar asesoría, involucrarse de manera real en el proceso educativo, y considerar elementos tales como: la comunicación, la colaboración pedagógica, y la continuidad en los conocimientos; todo ello, para el desarrollo de competencias, que se pueden verificar mediante los métodos de planeación, evaluación y uso de materiales, estableciendo espacios de discusión en los colegiados docentes (Freire, 2006).

A partir del examen sobre la importancia del análisis de la lectura del contexto, que debe hacer el docente, a continuación se realiza una descripción de las principales características de las escuelas-multigrado, ubicadas en zonas rurales.

C) Características contextuales de las escuelas rurales

Una de las principales características de las escuelas-multigrado en contextos rurales, es que pretenden responder a los requerimientos de atención a la

población en edad escolar, sin embargo, los programas, sus metodologías de trabajo, las actividades escolares y, hasta la formación profesional del maestro, responden a determinadas exigencias impuestas por el medio urbano, en donde sólo se realizan, en el mejor de los casos, ajustes.

En algunas ocasiones, salvo escasas excepciones, la comunidad (rural atendida por CONAFE) nunca había contado con escuela ni maestro, los habitantes de esos lugares por lo general están alejados -en la montaña o en el llano-, y aislados por su lengua (si son comunidades indígenas). Los miembros de la familia están inmersos en formas de vida y trabajo relacionadas con la siembra, cosecha o tala de bosque, para obtener los beneficios que otorga la naturaleza. Escasamente cuentan con servicios de salud, o de cualquier tipo de apoyo de orden económico o social, por lo que las condiciones en las que viven algunas comunidades, son precarias.

Los habitantes de esas pequeñas localidades rurales, generalmente viven “acompañados” de sistemas de explotación, que son suministrados por personajes que representan el sustento económico de la región. Es por ello, que se vuelve necesario adecuar la educación a las necesidades y circunstancias de los contextos rurales, no es suficiente enseñar a los alumnos a leer, escribir, y el cálculo básico, sino proporcionar una educación integral, que coadyuve a la mejora de las circunstancias de los habitantes de estos lugares, tales como las condiciones de vida individual, familiar y comunitaria, en aspectos como salud, bienestar familiar y actividades recreativas (Guerra, 2003). Esta es una de las razones por las que es necesario el compromiso social por parte de los educadores y educandos (Freire, 1997)

Considerando las condiciones de vulnerabilidad de las zonas rurales marginadas (en especial donde labora CONAFE), Guerra (2003) describe una educación rural en condiciones desiguales, con relación a la educación urbana; desigualdades que son abismales, sobre todo si se recuerda que los nuevos lineamientos educativos tratan de homogenizar los objetivos de formación y las políticas educativas tienen las mismas pretensiones.

A partir de las condiciones contextuales, que distinguen a las zonas rurales de las urbanas, se reconocen algunas desventajas para la educación rural. La primera estriba en la necesidad de maestros calificados y dispuestos a servir en regiones apartadas, ya que trabajar en esas regiones es considerar que los profesores, al igual que los habitantes de esos lugares, no gozan de todos los servicios básicos, como luz, drenaje, agua; lo que a su vez representa tener pocos recursos en la escuela, tales como: equipo, materiales apropiados, programas adecuados a las condiciones de vida del alumno-rural, métodos y técnicas acordes para la educación rural. No obstante, señala Vargas (2003), la falta de calidad en la educación, no necesariamente es una característica de las zonas rurales, es decir, a pesar de todas estas condiciones y desventajas, no significa que todas las escuelas ubicadas en zonas rurales o multigrado son de poca calidad, se pueden identificar honrosas excepciones, incluso experiencias de éxito escolar.

Otra característica negativa presente en las escuelas rurales, es el ausentismo de los maestros, ya sea por faltas reiteradas con relación a: entrega de documentación a la supervisión escolar, actividades de capacitación docente, situaciones o cuestiones personales, o porque es “costumbre” llegar a la escuela el día martes, en lugar del lunes y retirarse antes de que termine la semana. Además, es importante hacer mención que este destino laboral no siempre es aceptado por los docentes, lo que presentan alta rotación de personal (Brumat, 2011).

La estigmatización de los espacios rurales, por lo general promueve que haya constantes cambios de maestros durante el ciclo escolar, así como escuelas sin maestro, mismas que se extienden hasta la asignación y llegada de otro profesor. El máximo de días laborales son 150 al año, en lugar de los 200 obligatorios, considerando que el maestro que funge como director acumula ausencias adicionales por tener que ir a la supervisión, en escuelas unidocentes, estas condiciones se traducen en suspensión de clase esos días. En escuelas unitarias resulta casi imposible enseñar por grado, pues esto implica que cada grado reciba sólo 30 minutos de atención directa por parte del maestro; además se

sabe que en la práctica el primer grado absorbe gran parte la atención docente (Weiss, et al, 2007).

Pocos maestros enseñan por grado, cuando lo hacen hay muchos “tiempos muertos”, los alumnos de varios grados se quedan sin actividades asignadas hasta por 40 minutos. Generalmente, los maestros enseñan a varios grados juntos (en donde muchas veces no se cuenta con el manejo de la metodología diseñada para tal fin); la forma de “juntar grados” es variable: en escuelas unitarias es común agrupar alumnos de cuarto a sexto y asignarles, con frecuencia, actividades por debajo de su nivel educativo; generalmente se hace uso excesivo de actividades poco congruentes con los enfoques de enseñanza, las cuales apoyan muy poco el desarrollo de habilidades deseables; y difícilmente se logra abordar más allá de 50% de los contenidos del plan de estudios (Weiss, et al, 2007).

Considerando que en las escuelas-multigrado hay desventajas, también existen algunos aspectos positivos que se deben señalar. Estos espacios escolares pueden, potencialmente, ofrecer alternativas para una educación de calidad, porque su estructura de oferta de varios grados en una misma aula clase, permite un enriquecimiento educativo basado en la diversidad, en el respeto de los distintos ritmos de aprendizaje de niños; pueden proporcionar una interesante oportunidad para el desarrollo intelectual de niños y niñas, sustentado en la colaboración social; hay mayores posibilidades de lograr estrategias colaborativas de aprendizaje; puede, con mayor facilidad, integrar el entorno comunitario al desarrollo de aprendizajes cognoscitivamente eficaces entre la enseñanza escolar y los ámbitos cotidianos del uso de conocimiento (Vargas, 2003).

En este tipo de ambientes, se hace necesaria una enseñanza personalizada, integrada al trabajo en grupo, a procesos de tutoría de pares, aprendizaje cooperativo, que promuevan autonomía y la independencia de niñas y niños en el proceso de aprendizaje. Este tipo de metodologías promueven capacidades como liderazgo, la autoestima, y el progreso intelectual de los estudiantes. Los maestros que permanecen en la misma clase durante un año,

conocen mejor a los estudiantes y pueden impartir una enseñanza individualizada (Vargas, 2003).

En este sentido, el requerimiento para potenciar la calidad en escuelas multigrado, al igual que en otras instituciones de nivel básico, es tomar en cuenta que la particularidad de tener niños y niñas de distintas edades y distintos grados, puede constituir una fortaleza. No obstante, para ello se requiere de una estrategia educativa que incluya contenidos y metodología específicos. Además, es necesario capacitar a maestros y maestras con instrumentos metodológicos que exploten la diversidad de ritmos y que generen el intercambio pedagógico.

Las aulas de clase multigrado reclaman enfoques pedagógicos alternativos. Cuanto mayor sea la diversidad de los estudiantes, mayor es la necesidad de una planeación y una organización cuidadosa. Es un trabajo complejo, en el que los maestros planifican su enseñanza para los alumnos de todos los ciclos, de manera simultánea, lo que implica trabajar con dos o más grados, o a veces con todos los grados de la educación primaria, en donde se toma como eje el contenido correspondiente al programa de cada grado en un mismo salón de clase (Brumat, 2011).

Para poder trabajar exitosamente en aulas multigrado, los maestros deben recibir entrenamiento especial sobre aprendizaje en grupo, planeación y elaboración de programas integrados, adecuados a los contextos particulares de los niños rurales. También es necesario el diseño de estrategias y materiales educativos interactivos, especialmente diseñados para el auto-aprendizaje, la construcción social del conocimiento, y dejar a un lado los diferentes textos escolares tradicionales diseñados para la enseñanza individual, memorística y repetitiva (Vargas, 2003). Considerando estas características, Brumat (2011) señala que los maestros expresan su falta de formación para el trabajo en escuelas multigrado y no ocultan sus debilidades para el abordaje de la enseñanza en este contexto.

Ante la diversidad que se da en las instituciones educativas, principalmente en las rurales, Freire sugiere la capacitación de los estudiantes normalistas para la

“lectura” de la clase de los alumnos como si fuera un texto que debe ser descifrado y comprendido (Freire, 2004). Por lo tanto, para estudiar el contexto se requiere leer, observar y reconocer las relaciones entre los objetos para conocerlos. Por tanto, desde esta perspectiva, estudiar implica un quehacer crítico, creador, recreador, que se logra a través de la lectura del contexto, que se parta de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural y la necesidad de la propia reflexión que conduce a la lectura de textos, experiencia intelectual desde la cual se realizan sugerencias (Freire, 2004). Es decir, leer el mundo, leer la palabra, lo cual implica que el lector se asuma de forma crítica, siendo sujeto de curiosidad y lectura; sujeto del proceso de conocer, para buscar la comprensión de lo leído.

Por lo anterior, Freire plantea que los educadores y educandos busquen distintas formas de conocimiento; un conocimiento construido, por ellos, por lo que la pretensión es construir y desarrollar una educación, conscientizadora, liberadora y democrática, donde se superen los enfoques y prácticas tradicionales. En este sentido, de acuerdo con los planteamientos de Paulo Freire, se pretende que las personas puedan transformar, intervenir y comprometerse. Se espera que las acciones que realice la sociedad sean conducidas en la búsqueda por tener una sociedad más justa, igualitaria, abierta y democrática.

D) El Proceso reflexivo del docente

La formación del sujeto tiene como resultado las transformaciones cuantitativas y cualitativas en la persona, que se concretan o manifiestan de diferentes formas en su ser y hacer, en este caso, en la práctica educativa (formación puesta a distancia). De aquí que la formación es entendida como la construcción del sujeto por sí y para sí (Yurén, 2005).

Es importante mencionar que la formación del docente no inicia o acaba en el salón de clases de manera formal, ésta puede ser analizada desde tres ámbitos: 1) la formación inicial que reciben los futuros profesores en una institución de nivel superior; 2. la formación continua, que es ofrecida cuando el profesor ya está

laborando; y, 3. las condiciones en que trabaja (Vaillant, 2007). Dada la finalidad de la presente investigación, nos centraremos en la última de estas tres, en virtud de que ésta remite a los contextos y prácticas escolares.

La formación permanente en los docentes se da a partir del contexto teórico y tomando distancia de su práctica, de la cual se espera que desentrañe su propio saber. El docente toma distancia de su propia práctica, buscando desde una dimensión epistemológica cómo aprender la razón de ser de esa práctica. A esto es lo que llama Freire (2004) pensar la práctica, y es pensando la práctica como el docente aprende a pensar y a practicar mejor, tomando en cuenta sus condiciones desfavorables.

El análisis reflexivo de la práctica educativa puede considerarse una forma de capacitación. La experiencia de aprender y de conocer por parte de quien se prepara para la tarea docente, implica estudiar. Una de las razones por las que es necesario siempre estudiar, refiere a que siempre hay algo diferente para hacer en la vida educativa cotidiana, en la cual se participa como aprendices y como educadores, o como educadores y por eso como aprendices (Freire, 2004).

En la medida que progresamos en el contexto teórico, la iluminación de la práctica y el descubrimiento de errores y equivocación permiten ampliar el horizonte científico. Por lo tanto, la formación es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. La formación docente incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional, mismos que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje refieren a cuestiones que van más allá de la relación entre profesores y alumnos en el salón de clases, generalmente son determinados en gran medida por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo; se considera que lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente.

El trabajo formativo docente es inviable en un contexto que se piensa exclusivamente teórico, para ello es necesario mantenerse en el contexto real concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos. En el contexto teórico de la formación permanente, es necesaria la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce, sobre el actuar y los valores (Freire, 2004).

Quien enseña, aprende al enseñar, y quien aprende, enseña al aprender. Es decir, durante el proceso en el que aprenden los alumnos, ellos mismos enseñan, es por eso que el profesor debe de estar atento, despierto, ya que el profesor no solamente aprende en los libros, aprende en la clase, aprende “leyendo a las personas”, por esta razón se debe desarrollar la capacidad crítica y afectiva, la habilidad de leer en los ojos, el movimiento del cuerpo, la inclinación de la cabeza, para percibir si no entiende y si no tiene la obligación de repetir o reflexionar la manera de que aprenda (Freire, 2006).

La formación permanente de los educadores implica la reflexión crítica de la práctica. Se apoya justamente en esta dialéctica entre la práctica y la teoría. Zabala (2002), citado por García, Loredó y Carranza (2008), señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse mediante los acontecimientos que resultan de la interacción maestro alumnos y alumnos-alumnos. Para ello, es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos que se dan en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

La relación entre educador-educando con un educando-educador. Significa que nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo, y que los hombres están entre sí, mediatizados por el mundo (Freire, 1997).

Quien enseña, aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y porque, observando la manera como la curiosidad del alumno-aprendiz trabaja para aprehender lo que se está enseñando –sin lo cual no aprende–, el educador

se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. El aprendizaje del educador no se da necesariamente a través de la rectificación de errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador se verifica en la medida que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar las posiciones, en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno, cargados de sugerencias y preguntas que el educador nunca había percibido antes, lo que permite reconstruir los caminos de su curiosidad, razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, la ingenuidad y a su criticidad, el educador que actúe tiene un momento rico de su aprender en el acto de aprender (Freire, 2004).

El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar algo que es aprendido por estar siendo enseñando; no obstante el hecho de enseñar, enseña al educador a enseñar un cierto contenido. Lo anterior no significa que el educador se aventure a enseñar, ya que es necesario adquirir cierta competencia para hacerlo. Debe tener el docente responsabilidad ética, política y profesional, lo cual implica prepararse, capacitarse y graduarse antes de iniciar su actividad docente. Sin embargo, la capacitación y preparación debe volverse en procesos permanentes.

En el sentido de la posición crítica, se vuelve a considerar la mayor virtud que debe tener el docente, ser curioso, que lo vuelve inquieto, creador e indagador (Freire, 1997). Difícilmente se repiten errores y las equivocaciones que se comenten han sido analizadas (Freire, 2004).

Frente a los problemas, también hay aprendizaje. El docente debe captar los nexos causales de los problemas, aprehender la causalidad. La captación crítica es necesaria para la aprehensión de la causalidad auténtica. Para enfrentar los problemas se debe saber: a) si la capacidad de respuesta está a la altura del desafío que es el texto que debe ser comprendido; b) si la capacidad de respuesta es menor, debe realizarse un esfuerzo para superar las dificultades de comprensión y las limitaciones que dificultan la tarea con ayuda de alguien; y, c) Si la capacidad de respuesta es mayor, entonces se está en un proceso de

aprendizaje, pues se tiene la posibilidad de transferencia a situaciones dadas en contextos diversos (Freire, 2004).

Tejeda (2005), por su parte, menciona que a mayor capacidad del docente para solucionar problemas en la experiencia, mayor nivel de cualificación, pero ésta no es garantía suficiente para adquirir las competencias y cualidades docentes, requiere creatividad, actitud determinada, fortaleza de personalidad y una metodología. No obstante, Bilbao y Monereo (2011) sugieren una propuesta de formación, a partir de las situaciones conflictivas o problemáticas concretas que más desestabilizan y preocupan a los docentes, con el fin de dotarles de herramientas verdaderamente eficaces e incidir en la identidad profesional profunda de los docentes, para que los cambios promovidos resulten sustanciales, sólidos y duraderos.

Por otro lado, siguiendo a García, Loredó y Carranza (2008), nos parece conveniente ocuparnos de tres momentos para la reflexión que realiza el docente en su práctica educativa y algunos elementos que intervienen en cada uno de ellos, con el propósito de tomarlos como referentes analíticos sobre la práctica de los docentes de escuelas multigrado.

1. ***Pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza***: incluye todas las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general, y de su asignatura en particular; la planeación que hace de su clase, en la que se encuentran las expectativas que posee acerca del grupo y de su propia eficacia docente.

En este momento, destacan las teorías asumidas por el docente (Kane, Sandretto y Heath, 2004), citados por García *et al.* 2008), lo que constituye su bagaje de experiencias, sus propósitos y la influencia que éstos tienen en sus actuaciones, que son en gran medida implícitas y que requieren ser explicitadas mediante diversos mecanismos. Las teorías asumidas corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica docente; comprenden principalmente sus metas con respecto a la instrucción, las cuales

constituyen un referente necesario para la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este punto, Zamora y Zerón (2009) concuerdan en que esta intención pedagógica exige una enseñanza de alta calidad. La transmisión de un conocimiento es una tarea ardua que requiere de mucha preparación, rigurosidad, creatividad y paciencia. De la misma manera, Calderas (2010) hace referencia a la planeación, para lo cual se requieren tareas metacognitivas.

2. La **interacción educativa dentro del aula**: comprende la interacción profesor-alumnos al interior del aula. También supone el abordaje de las tareas y actividades desarrolladas durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, que en teoría tienen una estrecha relación con las actividades preinstruccionales, contempladas durante la fase preactiva o de planificación didáctica. En suma, este concepto abarca todo el despliegue de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución escolar.

En este segundo momento se destacan las teorías en uso: un modelo de enseñanza y su consecuente modelo de evaluación, requieren incluir tanto las ideas y creencias del profesor, como su puesta en marcha, que serían insuficientes para evaluar la práctica. En esta interacción se observa una práctica docente. De Lella (1999, citado por García, et al. 2008), la considera como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente la referida al proceso de enseñar, y la distingue de la práctica institucional global y de la práctica social del docente, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

3. El último momento de la acción educativa, es la **reflexión sobre los resultados alcanzados** en el contexto de lo ocurrido en los dos momentos previos. En éste, se encuentra una propuesta de evaluación que puede ser dividida en tres niveles: macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de las actividades utilizadas por el profesor; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas

para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

Corresponde al reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje, es decir, las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar, por parte del docente y de aprender, por parte de los alumnos que son valoradas por sujetos inmersos en el proceso educativo. A este respecto, Glassick, Taylor y Maeroff (2003 citados por García et al., 2008), señalan la importancia de evaluar la docencia, no sólo con el objetivo de conocer si entre los profesores y los alumnos se logró establecer un cierto nivel de intersubjetividad (construcción-reconstrucción) de los saberes culturales que la escuela pretende socializar, sino la reflexión y conocimiento que están adquiriendo en los tres procesos.

Calderas (2010) coincide con García *et al.* (2008), ya que considera que en esta fase se deben valorar éxitos y fracasos e indagar sus causas, para lo cual requiere mayor reflexión. Si un docente se encuentra reflexionando en los tres momentos de la actividad docente, toma consciencia de la posición, logra hacer cambios necesarios para su perfeccionamiento, desarrollará más cualidades docentes de las que ya tenía.

En el proceso de reflexión se realiza una autoevaluación docente, para ello se han desarrollado programas de evaluación/formación docente, destinados a promover un trabajo reflexivo en los profesores, acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Como una manera de englobar los tres momentos mencionados, García *et al.* (2008) hacen referencia a la interactividad, para lo que rescatan las ideas de Coll y Solé (2002), quienes aluden al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y hacen énfasis en el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo.

De acuerdo con Schoenfeld (1998, citado por García *et al*, 2008), los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos. Se considera que los principiantes continúan profundizando su conocimiento, pues tienen una mirada atenta a la experiencia y establecen sistemas para poder socializar las prácticas que ejercen, puesto que un requisito es poseer un conjunto de ideas y habilidades con capacidad de reflexionar, evaluar y aprender para convertirse en mejores docentes.

Es necesario considerar que la comprensión de cada docente es distinta, y su proceso reflexivo y de aprendizaje también lo es, sobre lo que, de acuerdo con Lázaro (2007), podemos mencionar que a: “enseñar se aprende enseñado, necesario el ejercicio profesional”. Por tanto, buscar desde una pedagogía de la autonomía (Freire, 1997) demanda contar con otros referentes.

En el contexto de la democracia, es necesario de una educación que sea el resultado de la discusión entre educador y educando, de modo que conduzca a los involucrados hacia una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y su espacio; es decir, la comprensión que requiere preocupación por la transformación de la realidad. Es por ello, que la posición crítica es la nota fundamental de la mentalidad democrática; cuanto más críticos son los sujetos, más democráticos y permeables son (Freire, 1997).

Una vez abordado el análisis de la práctica docente y los problemas a los que se enfrenta, expondremos **los procesos de consciencia que se ponen en juego en la formación**. La consciencia significa despertar, o generar un cambio en la mentalidad que implica, por un lado, comprender la realidad correctamente; la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; y por otro, la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias, y establecer comparaciones en otras situaciones y posibilidades. Para analizar los procesos de consciencia Freire (1997) hace referencia a dos fases de transitividad la ingenua y la crítica.

1) **fase de transitividad ingenua**, está caracterizada por vencer su falta de compromiso. Se considera al ser humano un sujeto creador; sin embargo, simplifica la interpretación de los problemas, juzga mejor el tiempo pasado, subestima el ser humano y sus explicaciones de carácter fantástico, sus argumentaciones son frágiles, tiene un fuerte tenor emocional, genera polémica y no diálogo. En este momento se da la conciencia fanática, que es la patología de la ingenuidad, lleva a lo irracional, a lo adecuado; es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación; o bien la conciencia mágica, la cual se considera “superior a los hechos” dominándolos desde afuera; se “juzga libre para entenderlos como mejor le agrada”. Simplemente los capta, otorga un poder superior al que teme porque domina desde afuera y al cual se somete como docilidad. Es propio de este tipo de conciencia el fatalismo que lleva a cruzarse de brazos, la imposibilidad de hacerse algo frente al poder de los hechos consumados. La conciencia ingenua se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada. En la conciencia ingenua se da una superposición a la realidad.

2) **transitividad crítica**, se logra con una educación dialogal y activa, que orienta hacia las responsabilidades social y política, y profundiza en la interpretación de los problemas; es decir, sustituye la explicación mágica por principios causales, trata de realizar descubrimiento y están dispuestos a realizar las revisiones pertinentes. Niega la transferencia de responsabilidades, y niega posiciones quietistas, acepta lo nuevo y lo viejo, y se tiene un régimen democrático.

El proceso del transitivo ingenuo al proceso transitivo crítico, se da por efecto de un trabajo educativo crítico. La conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica en sus correlaciones causales y circunstanciales. En la conciencia crítica existe una integración con la realidad. Sólo la conciencia crítica de la responsabilidad social

y política, posibilita el aprendizaje para movilizarnos y organizarse, para fiscalizar el incumplimiento por parte del Estado de sus deberes.

El estudio crítico corresponde a una enseñanza igualmente crítica, que requiere de comprender y de realizar la lectura de la palabra del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto (Freire, 2004).

Cabe hacer mención que la capacitación científica de las maestras y los maestros, iluminada por la claridad política, su capacidad, su gusto por saber más y la curiosidad, despierta uno de los mejores instrumentos políticos en defensa de sus intereses y sus derechos (Freire, 2004).

Actualmente, las autoridades educativas consideran que la capacitación de maestros es más segura, barata y fácil, que intentar, con la vía de la reforma curricular, la revisión global de las políticas de selección, formación y apoyo docente. Las políticas y estrategias que hablan de protagonismo, profesionalización, autonomía docente, continúan profundizando en un perfil subordinado y subvalorado, condenando a los maestros a la enajenación y mediocridad, a ser ciudadanos de segunda, implementadores de currículos y textos escolares, facilitadores de aprendizaje en cuya definición y orientación no participa ni tiene control (Freire, 2004).

Centrados en las luchas por las reivindicaciones económicas, los maestros y sus organizaciones van dejando erosionar su propia formación y capacitación permanente como derecho, como condición fundamental de su ejercicio y valoración profesional. Por lo que se hace urgente una escuela pública y popular eficaz, democrática y alegre con sus maestros bien pagados, bien formados y en permanente capacitación (Freire, 2004).

Entonces, para un grupo de formación, es necesario un liderazgo democrático, alerta, curioso, humilde y científicamente competente; tener conocimiento de sí mismo, lo que refiere a su identidad y saber lo que quiera, para qué, en contra de qué, a favor de qué, de quién comprometen el mejoramiento del saber (Freire, 2004). En este sentido, es necesario enfatizar la necesidad de estar acompañados en este proceso educativo por las personas e instituciones que

tienen la capacidad de permitir a los docentes ser mejores, ya que la educación es un fenómeno complejo, por la cantidad, diversidad de factores, actores y funciones que la conforman; y delicado por las poderosas fuerzas que lo atraviesan, por la multiplicidad de repercusiones, consecuencias de sus acciones y resultados que generan en la sociedad y que son reflejo, en ocasiones, de los diversos programas que son establecidos (Sandoval, 2010).

E) Perfil de un profesor crítico. Saberes, habilidades y cualidades docentes

En la práctica docente, se inicia el proceso de saber más, mediante la propia práctica. Se actúa en el mundo tomando como punto de partida una serie de saberes que han sido aprendidos a lo largo de la sociabilidad, que se convierten en hábitos y son automatizados; es decir, se hacen las cosas porque los conocimientos se han vuelto hábitos (Freire, 2004). Lo que se hace es el resultado de la experiencia existencial, social e histórica. La práctica en el mundo comenzó no sólo del hecho de saber que se vivía, sino como consecuencia de saber que sabía y que se podía saber más, luego entonces, el proceso de saber más inicia mediante la propia practica (Freire, 2004).

Los saberes, virtudes y cualidades deben ser creados e inventados por el docente, los profesores deben desarrollarlas y, cultivarlas en la práctica cotidiana (Freire, 2006). Algo que debe de tener claro el profesor democrático es que enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar a los alumnos para que sigan desarrollando su curiosidad y desarrollar una consciencia crítica, para que produzcan conocimiento en colaboración con el profesor. A este último, sólo le queda proponer al alumno, para elaborar los medios para construir su propia comprensión del proceso de conocer, el objeto estudiado (Freire, 2006).

La tarea de enseñar, desde esta perspectiva, es un quehacer de seres pacientes, dóciles, acomodados, porque son portadores de una misión. La tarea de enseñar, es una tarea profesional que exige condiciones amorosas, creativas, con competencia científica, pero que rechaza la estrechez científicista; exige la

capacidad de luchar por la libertad, y por ende, requiere que el maestro se asuma en la profesión (Freire, 2004).

Para que el profesor esté en tránsito se necesita que sea crítico, amoroso, humilde y comunicativo. Es decir, el profesor está convencido de su acierto, pero respeta el derecho a juzgarse, intenta convencer y convertir; no oprime a su oponente; su deber es una cuestión de amor, de reacción con violencia a los que pretenden imponer silencio (Freire, 1997).

Las cualidades se van generando con la práctica en coherencia con la opción política. Por ello, Freire (2004) destaca algunas cualidades de la naturaleza crítica del educador, las cuales se mencionan a continuación:

- **Humildad.** exige valentía, confianza en los docentes, respeto de ellos y hacia los demás. La humildad hace reconocer que nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo, entonces todos saben algo y todos ignoran algo. La humildad permite escuchar a aquel que es considerado menos competente, es un acto de condescendencia. Permite escuchar con atención, sin importar el nivel intelectual del otro; es un deber humano, un gusto democrático nada elitista. Ser humilde permite que esté abierto a aprender y a enseñar. Es una expresión de humildad, es la seguridad insegura y la certeza incierta.
- **Amorosidad.** no sólo es para los alumnos, sino para el propio proceso de enseñar. Sin amorosidad, el trabajo del docente pierde significado. Con amor se puede sobrevivir a las negativas de su quehacer, las injusticias, la indiferencia del poder público. Es necesario entonces el amor armado, un amor luchador de quien se afirma derechos, o deber de tener derechos de luchar, denunciar, anunciar.
- **Valentía.** se logra gracias a la superación del miedo, que a su vez, implica identificarlo como algo concreto, considerándolo como una cosa normal, reflexionando sobre las opciones que se requieren de

procedimientos y prácticas concretas. Cuando se empieza a estar asaltados por los miedos concretos, sentimos la necesidad de poner ciertos límites al miedo. Sentir miedo es una manifestación de que se está vivo, por lo que se deben esconder los temores, lo que no se puede permitir es que el miedo paralice. Por ello, es importante gobernar el miedo, educar el miedo, de donde nace la valentía. Es necesario esclarecer que no hay valentía sin miedo. El miedo es un derecho que los educadores deben asumir para superarlo. Asumir el miedo es no huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y la capacidad de respuesta. Disminuir el miedo revela la debilidad, por lo que es mejor es enfrentar el sentimiento.

- **Tolerancia.** es la virtud que enseña a convivir con lo que es diferente. Aprender con lo diferente y respetar lo diferente. Es una forma cortés, delicada, de aceptar la presencia no muy deseada del contrario. El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben estar respetados. La tolerancia requiere respeto, disciplina y ética.
- **Capacidad de decisión.** Decidir significa romper para optar. Evaluar en el acto de comparar para optar por uno de los posibles polos, personas o posiciones. La decisión es una ruptura no siempre fácil de ser vivida. Una de las deficiencias de quien educa es la incapacidad de decidir. Su indecisión, los educandos, la interpretación como debilidad moral o incompetencia profesional.
- **Seguridad.** Es necesaria para quien tenga la responsabilidad de un gobierno, familia, institución o escuela, salón de clases etc. La seguridad requiere la competencia científica, claridad política e integridad ética. No se puede estar seguro de lo que se hace si no se sabe cómo fundamentar científicamente la acción, o si se tiene por lo menos ideas del porqué lo que se hace, para qué se hace. Si

se sabe poco o nada sobre en favor de qué o quién, en contra de qué o quién lo hace, hay muestra de inseguridad.

- **Justicia.** ésta se debe buscar de manera permanente, a lo que agregamos que debe tener un sentido de equidad y por ende requiere también de información con consciencia y la capacidad de decisión.
- **Paciencia.** Para esta cualidad se exige sabiduría, para entregarse a la experiencia de vivir entre la paciencia e impaciencia, con equilibrio, ya que la paciencia puede conducir a la inmovilidad o a la inacción; obstaculiza alcanzar el objetivo, y puede quedarse en el parloteo. La impaciencia, puede también llevar al activismo ciego, a la acción por sí, amenaza el éxito, y el activismo irresponsable no respeta las relaciones entre la táctica y la estrategia, por ello la importancia de equilibrar la una con la otra.
- **Parsimonia verbal.** refiere a una forma de ser y actuar equilibrada. Es la relación del que habla con la manera que actúa de manera responsable y reflexiva, cual debe estar estrechamente relacionada con la anterior.
- **Responsabilidad:** exige que el hombre tenga que tomar decisiones en problemas que afectan los intereses ajenos o propios, con los cuales se siente comprometido. Se puede considerar la responsabilidad como un hecho existencial. Lo opuesto de la responsabilidad es irresponsabilidad en donde se observa un asistencialismo; no hay decisión, sólo hay gestos que revelan pasividad y domesticación. En el campo educativo es necesario dar soluciones rápidas y seguras a problemas angustiosos (Freire, 1997) La responsabilidad profesional de capacitación permanente, es parte de su exigencia política (Freire, 2004).

Respecto a los conocimientos, es necesario que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, que se refiere a las formas específicas de enseñar e incluye las formas de

representar y formular el contenido que la hacen comprensible para los demás, el cual incluye: la concepción de docencia de una asignatura; el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción; entendimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y el saber respecto del currículo y los materiales didácticos.

Aunado a lo anterior, las creencias del profesor acerca de la enseñanza se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular (Shulman, 1986, citado por García *et al.*, 2008). Por ello, se pueden encontrar relaciones de asimetría asumida entre el docente y el alumno, donde el dominio se basa fundamentalmente en un saber disciplinar. El profesor es un maestro que tiene como misión la enseñanza; conduce actividades cuyo fin es la comprensión y el aprendizaje por parte del grupo o curso de un saber (Zamora y Zerón, 2009), pero no toma en consideración los saberes de sus alumnos.

Por lo tanto, la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase. Es necesario contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas, lo que implica conocimiento pedagógico y disciplinar, toda apropiación que trae consigo y la interactividad. Debe considerar también, las situaciones surgidas después de clase; por ejemplo, los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados en el alumno como consecuencia de su actividad cognitiva y social, con el fin de mejorar las prácticas educativas y docentes, y de los sujetos que les dan sentido. Como resultado, el profesor se involucraría más allá del rol típicamente asumido (Colomina, Onrubia y Rochera, citados por García *et al.*, 2008).

Además de lo anterior y considerando la articulación con la búsqueda de un aprendizaje significativo en los alumnos de las escuelas-multigrado, que los profesores abarquen tres niveles:

1. El de las ciencias: que refiere a la enseñanza de los contenidos marcados en el currículo.

2. La situación de vida: que tiene que ver con plantear acciones en las que pueda aplicar los conocimientos a la vida diaria, considerar el acto educativo como un proceso de producción de conocimientos y no como transmisión de saberes preestablecidos.
3. El mundo de vida, que implica el *estar siendo*, *estar haciendo*, al que refería Freire en líneas anteriores, y que no es otra cosa que aplicar los conocimientos a la vida.

En tal sentido, el proyecto educativo debe tener en cuenta las particularidades de los contextos rurales de los niños, para ofrecerles un tratamiento positivamente diferencial e innovador en las escuelas multigrado, para que los niños tengan una educación de calidad acorde a su realidad, y de esta manera, puedan acceder a mantenerse en la escuela, aprendiendo en ella las habilidades básicas para constituirse en ciudadanos productivos y participativos (Vargas, 2003).

En el ámbito internacional, se han encontrada cuatro tipos de adaptaciones curriculares para las escuelas-multigrado, las cuales, según Weiss et al (2007), refieren a:

1. Unidades curriculares-multigrado mediante las que se cubren de dos o tres años escolares, en los cuales todos los alumnos trabajan juntos.
2. Currículo diferenciado, en el que todos los alumnos trabajan sobre los mismos temas con actividades apropiadas a sus niveles de aprendizaje.
3. Currículo “cuasi-monogrado”, en el cual los maestros dividen su tiempo, asignando a cada grado actividades que requieren diferente nivel de enseñanza directa.
4. Currículo centrado en materiales para estudiantes, que permita mayor auto-enseñanza, y que tienda a propiciar el progreso de cada alumno a su ritmo. Establecer un nivel de dificultad: este nivel se asume como el nivel próximo, debe ser desafiante para el alumno,

no demasiado fácil (Moll, 1993). En este sentido, gracias a la zona de desarrollo próximo (conceptualizada por Vigotsky), los niños son colaboradores de la creación del conocimiento.

Puede considerarse a la Zona de Desarrollo Próximo como la distancia que existe entre el nivel real y el de desarrollo potencial, bajo la guía de un adulto o de un compañero capaz.

En cualquier caso, se recomienda que los profesores se ajusten a las necesidades de los estudiantes, por ello la necesidad de cambiar la ideología, de alcanzar estándares y la homogeneización de aprendizajes. Es importante la necesidad de diversificar la enseñanza a razón de la diversificación de los alumnos y su alto grado de heterogeneidad (Weiss, et, al 2007).

Estas estrategias de enseñanza, por lo regular son exitosas con profesores reflexivos, que han tenido experiencia en escuelas multigrado; por el contrario, existen maestros que enseñan a dos o tres grupos adoptando el sistema de medio tiempo, que consiste en organizar el contingente de alumnos de la escuela en dos secciones, donde se prestaba atención durante sólo la mitad del tiempo escolar diario, siendo atendido un grupo por la mañana y otro por la tarde. Esta forma de trabajo depende de que los padres de familias acepten llevar a los niños en distintos turnos.

Para finalizar, es necesario reflexionar, concientizar y ofrecer la práctica pedagógica desde una perspectiva más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones, que promueva el dialogo, la crítica, la participación para formar personas críticas y creativas, que contribuyan a construir sociedades democráticas (Chávez, 2001).

Capítulo 6

Descripción sobre las percepciones docentes con relación a sus procesos formativos y sus prácticas

Caracterización de la población estudiada: una breve exploración desde lo cuantitativo

En este apartado se realiza la **descripción** de 41 docentes que laboran en zonas multigrado. Es importante señalar que para la realización del estudio se consideraron todas las escuelas multigrado de la zona escolar de Nopala, así como a la totalidad de la planta docente que labora en estas instituciones y de algunos docentes que laboraron en la modalidad multigrado, a quienes se les aplicó el instrumento (ver anexo 1) que arrojó las características que se presentan a continuación.

Para realizar la **descripción** que se presenta en este apartado, se incluyeron los datos de identificación, información general, trayectoria laboral y académica, y sobre la formación docente de los encuestados. Posteriormente, en la segunda parte de este capítulo, se analiza la práctica, saberes y habilidades docentes y, se cierra con la identificación de las deficiencias o carencias que perciben los docentes para el ejercicio de su práctica.

Datos de identificación

De acuerdo con los datos reportados, se pudo identificar que predomina la adscripción laboral de los docentes encuestados a las escuelas de organización completa (43.9%), seguida de aquéllos que se ubican en escuelas de organización tetra-docente (26.83%) y tri-docentes (14.63%). Mientras que las escuelas bi-docente (9.75%) y uni-docente (4.87%), representan la minoría, lo que nos lleva a suponer que aun cuando se hable de la modalidad multigrado, la tendencia es que

haya una organización tradicional de la educación primaria, es decir, la correspondencia de un profesor por cada grado educativo.

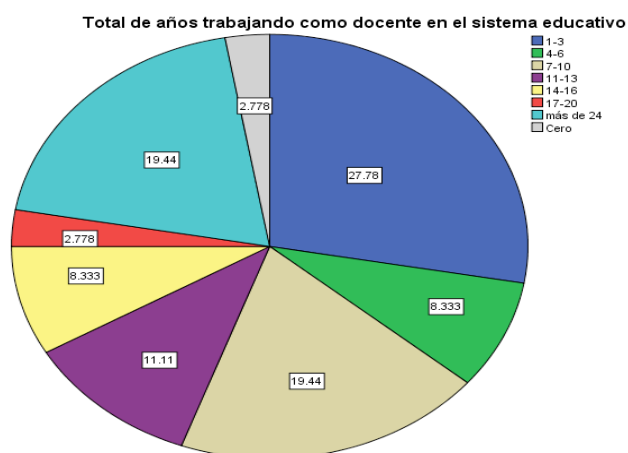
De la misma manera, se corrobora la afirmación de que **existe una feminización de la docencia en la educación básica**, debido a que la mayoría de la población encuestada son mujeres (65.85%) y el resto (34.15%) varones. Otro supuesto que se hace presente con los datos encontrados, es que los docentes jóvenes son los que se hacen cargo de este tipo de programas, debido a que los docentes que ocupan el mayor porcentaje (28.57%) se ubican en un rango de edad entre 20 y 25 años y a mayor edad disminuye su presencia en el programa.

En cuanto al estatus laboral, la mayoría (71.79%) de los profesores tiene una plaza base, mientras que el 25.64% está por contrato y sólo 2.56% está cubriendo un interinato, lo que representa cierta estabilidad docente en el servicio de escuelas rurales multigrado. Esto, en relación con la cantidad de alumnos por profesor encuestado, donde encontramos que la mayor parte (69.44%) de los profesores atendieron en el ciclo escolar 2013-2014, entre 11 y 20 estudiantes, seguidos de los que atienden entre 21 a 30 alumnos (25%) y en mínimas cantidades (2.77%) grupos que tienen entre 31 a 40 estudiantes o de 41 a 50, con igual distribución porcentual.

Trayectoria laboral

Respecto a los años que tienen trabajando en el sistema educativo, cerca del 30% de los encuestados contestaron que tienen menos de 3 años laborando como docentes, siguen en frecuencia tanto los que tienen entre 7 y 10 años (19.44%) como los que llevan más de 24 (19.44%). Un primer nivel de análisis revela que la mayoría de los profesores en esta modalidad son los que tienen menor experiencia, no obstante, si sumamos los que tienen más de 7 años con los de 24 o más, podemos concluir que casi el 70% de los docentes que trabajan en

escuelas multigrado tienen amplia experiencia docente, como se muestra en la siguiente gráfica.



Gráfica 1

En cuanto a la modalidad en donde han desarrollado su actividad docente, encontramos que la mayoría de los profesores (78%) sólo ha laborado en escuelas públicas, mientras que 10.8% ha trabajado de 1 a 3 años en ambos tipos de escuela; 2.7% en un periodo entre 7 a 10 años ha combinando el ejercicio en el sistema público y privado, y 8.1% ha trabajado de 4 a 6 años combinando ambas modalidades.

Asimismo, en su experiencia docente encontramos que los profesores que han ejercido su profesión en el nivel básico, de 1 a 3 años en el preescolar (17.07%) y en secundaria (14.63%), además y en menor medida, en el nivel medio superior (2.44%). Entre cuatro y seis años de servicio, en secundaria (2.44%) nivel medio superior (1.8%), son pocos los que lo han realizado. Es importante mencionar que ningún profesor de los encuestados ha trabajado en el nivel superior.

Con la finalidad de tener idea sobre el tiempo de dedicación a la docencia multigrado, se indagó si el docente realiza otra actividad remunerada, además de la estudiada, encontrándose que sólo 12% contestó que sí, además de afirmar que

tales actividades no tienen ninguna relación con su profesión. De quienes afirmaron realizar actividades diferentes a su profesión, 40% refiere que la razón principal para realizar estas actividades es para completar el gasto (familiar), mientras que otro 40% lo hace con una pretensión de desarrollo profesional, y el 20% restante, lo hace por compromisos familiares. En este sentido, valdría la pena preguntarse: ¿qué están entendiendo los profesores encuestados por perspectivas de desarrollo profesional?, debido a que en la respuesta anterior, ellos contestaron que la actividad extra que realizan no tiene nada que ver con su profesión.

En cuanto a las actividades que realizaron después de haber concluido su formación inicial, se encontró que la mayoría (73.17%) se ha dedicado únicamente a la docencia, además de que algunos (7.31%) ya realizaban la actividad docente antes de concluir su formación inicial y continuaron con ese ejercicio al haber terminado su educación formal.

Trayectoria Académica

La mayoría (82%) de los encuestados mencionó haber concluido la educación media superior, de los cuales únicamente 2.5% lo realizó en la modalidad de bachillerato pedagógico, es decir, que sólo el 0.8% tienen bases pedagógicas desde el nivel medio superior. Cabe señalar que 17.07% de los docentes encuestados no cursó estudios de bachillerato.

En cuanto a los estudios de nivel superior o de preparación para la docencia, se encontró que hay más profesores que ejercen la profesión docente teniendo como formación inicial una licenciatura vinculada con la educación (49%), seguido de aquellos (32%) que estudiaron la educación normal básica, y otros cuantos (12%) con formación en la normal superior. Cabe señalar que es una cantidad mínima (7%) la que fue formada en una licenciatura de otra disciplina, por lo que se podría afirmar que la mayoría de los profesores cuenta con la formación pedagógica necesaria para el ejercicio de la docencia.

Un dato interesante es que la totalidad de los profesores que estudiaron tanto la educación Normal Básica como la Normal Superior culminaron sus estudios, mientras que de los que estudiaron una licenciatura vinculada a la educación, en otra institución, -que representa casi la mitad (49%) del total de la población encuestada-, sólo se tituló el 68%. Finalmente, de los que estudiaron otra disciplina sólo el 66% está titulado, lo que nos haría suponer que la docencia en educación primaria les está representando una opción laboral que no demanda “la certificación de la profesión”.

En cuanto a las instituciones educativas en donde se formaron aquellos profesores que no cursaron la educación Normal, encontramos que la mayoría realizaron sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (42%), seguido de los que menciona que diversas universidades (31.58%) tanto públicas como privadas, y otros que no especifican (5.26 %). Es importante señalar que aunque algunos profesores (21.05%) mencionaron haber cursado una licenciatura relacionada con educación, que ésta se haya cursado en la Normal, lo cual de alguna manera refleja que la normal no siempre es vista como educación superior (licenciatura), considerando que ésta alcanzó tal estatus apenas una década atrás.

Por otro lado, es digno de reconocer que la gran mayoría (85.3%) de los profesores ha cursado un diplomado, obteniendo casi la totalidad de ellos (83.3%) el diploma que les acredita un cierto nivel de especialización. Aunque en el rubro de Especialidad, sólo 7.3% cuenta con ese nivel, además que de ellos, únicamente 16.7% obtuvo el diploma correspondiente.

La cantidad de profesores que han cursado una maestría también se reduce, dado que sólo 7.3% cuenta con tales estudios y la situación se agrava debido a que de ellos, sólo 2.4% obtuvo el grado académico.

Práctica docente y necesidades de formación

Respecto a la opinión que tienen en cuanto a la relación que existe entre la formación que tuvieron en la institución de educación superior y la práctica

docente que desempeñan, más de la mitad (52%) consideran que es parcialmente congruente y 45% la califica de totalmente congruente, mientras que un poco significativo grupo (2.5%) menciona que es incongruente.

Tomando como base las respuestas anteriores, se preguntó a los docentes sobre los temas que considera necesario fortalecer en los cursos de formación continua y se encontró que requieren de manera indispensable (68.29%) los que tienen relación con profundizar en aspectos psicosociales y pedagógicos, para apoyar la orientación educativa de los niños y aquellos que se refieren a mejorar las estrategias didácticas para la enseñanza de las disciplinas. El resto (31.71%) también se inclinó por este tipo de cursos, pero sólo de manera recomendable. Es importante mencionar que ninguno de los profesores catalogó a los cursos como no indispensables.

De la misma manera, los docentes se inclinan por considerar como indispensable (68,29%) o recomendable (24.39%) ampliar la formación en el uso y aplicación de TIC (tecnologías de la información y comunicación). A lo que sólo 7.3% lo califica como no indispensable.

Fortalecer o mejorar los sistemas de comunicación y expresión tanto oral como escrita mediante el desarrollo de algún curso, también resulta indispensable (65%) o recomendable (35%) para los profesores, ya que ninguno de ellos mencionó que fuese innecesario. Además, de que los aspectos teóricos y metodológicos de las disciplinas que imparten, los profesores piensan que son indispensables (52.63%) o recomendables (47.37%). Cabe señalar que los profesores le dan más importancia a los conocimientos que tienen relación con el trato a los alumnos y el manejo de las TIC, que al conocimiento y metodología de las disciplinas, lo cual de alguna manera refleja el interés y compromiso que éstos tienen para con la población con la que trabajan.

Finalmente, en los temas concernientes a liderazgo y desarrollo personal, el nivel de importancia disminuye un poco, puesto que 50% los cataloga como recomendables y 40% como indispensables, incluso el 10% los califica como no indispensables.

Formación y niveles de dominio de la práctica docente

Con la finalidad de valorar qué tanto los diferentes tipos de formación que han tenido los docentes-multigrado, les han ayudado a fortalecer su práctica educativa, se indagó al respecto, encontrando que poco más de la mitad de los profesores encuestados menciona que la formación inicial les permite parcialmente (55%), manejar de manera adecuada los contenidos de los programas de estudio, mientras que 40% considera que totalmente y sólo 5% que definitivamente no. Aunado a esto, dicho tipo de formación les permite articular de manera parcial (69.23%) los temas de los programas, o definitivamente no (10.26%), siendo una cantidad menor la que considera que la formación inicial les apoya totalmente (20.51%) en la articulación con los temas de los programas.

Respecto a si la formación inicial le permite utilizar técnicas y estrategias para enseñar, 55% contestó que totalmente, 37.5% que parcialmente y 7.5% que definitivamente no, comportamiento que nos refleja la existencia de una formación pedagógica más amplia que la disciplinar. Aunque con relación al manejo adecuado del grupo de los alumnos, el comportamiento se invierte, pues poco más de la mayoría contestó que les forma parcialmente (55%) y otro tanto (7.5%) que definitivamente no, mientras que sólo 37.5% reconoce que totalmente. La tendencia se mantiene al preguntarles sobre si la formación que tuvieron en la institución de educación superior a la que asistieron les permitió entablar una buena relación con los alumnos, pues la mayoría contestó que totalmente (65%), mientras 30% menciona que parcialmente y, tan sólo 5% contestó que definitivamente no.

Por otro lado, en relación con las preguntas sobre planeación didáctica y manejo de sus elementos, encontramos que la mayoría de los profesores consideran que la formación inicial les permite planear las actividades docentes de manera parcial (55%), seguido de los que consideran que totalmente (40%) y la menor parte de los encuestados contestó que definitivamente no (5%). Asimismo, sobre si la formación inicial les permite utilizar técnicas didácticas para resolver los

problemas fundamentales de aprendizaje de las materias que imparte, 65% considera que parcialmente, 32.5% que totalmente y 2.5% contestó que definitivamente no. Con relación a la elaboración de objetivos de aprendizaje para conducir su trabajo, 63% contestó que parcialmente, 29.27% que totalmente y 4.87% respondió que definitivamente no, aunque a este rubro se suma el 2.4% que no contestó esta pregunta.

Otra de las interrogantes refiere a si su formación inicial les permite detectar el nivel de avance de los alumnos, a lo que la mayoría (60.98%) considera que parcialmente, seguido de 26.83% quienes piensan que totalmente y los que consideran que definitivamente no (9.75%), también es este ítem se perdió un 2.43% no respuesta.

En lo tocante a si la formación inicial les permitió apropiarse de la lógica de las disciplinas para resolver los problemas de aprendizaje de la asignatura, 7.31% considera que definitivamente no, el 21.95% respondió que totalmente y la mayoría (68.29%) opina que parcialmente, en esta pregunta pudimos también identificar que 2.43% de los encuestados no respondió. La tendencia se mantiene, en cuanto a los aspectos formativos para la comprensión de los alumnos sobre el lenguaje propio de las disciplinas, puesto que 65.85% indica que parcialmente, 26.83% totalmente, y sólo 4.87% que definitivamente no; teniendo 2.43% de no respuesta. En relación con estos indicadores, también se encontró que tal formación ofrece la posibilidad de hacer ver a los alumnos la importancia de las materias para su vida presente y futura, donde tenemos que la tendencia es que sí se da tal posibilidad, puesto que 46.34% contestó que parcialmente y 43.9% opina que totalmente, siendo muy pocos (7.3%) los que indican que definitivamente no o de plano no dieron respuesta (2.4%).

Para terminar con los aportes de la formación inicial, encontramos que en cuanto al uso de materiales didácticos para mejorar del aprendizaje de los alumnos, la mayoría (53%) considera que les formó totalmente, así como, 43.9% que parcialmente, no encontrando quien mencionará que “definitivamente no”, pero sí tuvimos la constante de la no respuesta (2.44%)

Como se pudo apreciar la gran mayoría de profesores encuestados atribuye un alto peso formativo a la formación inicial, puesto que consideran, de manera constante, que con base en ella pueden desarrollar su labor docente de manera completa y con los elementos que ella demanda, desde sus percepciones cuentan con una formación profesional sólida y consistente que garantiza un ejercicio consistente y de calidad con la labor que desarrollan, lo que habría que constatar al revisar los procesos que están presentes en su práctica educativa.

Valoración de los docentes sobre los cursos de actualización

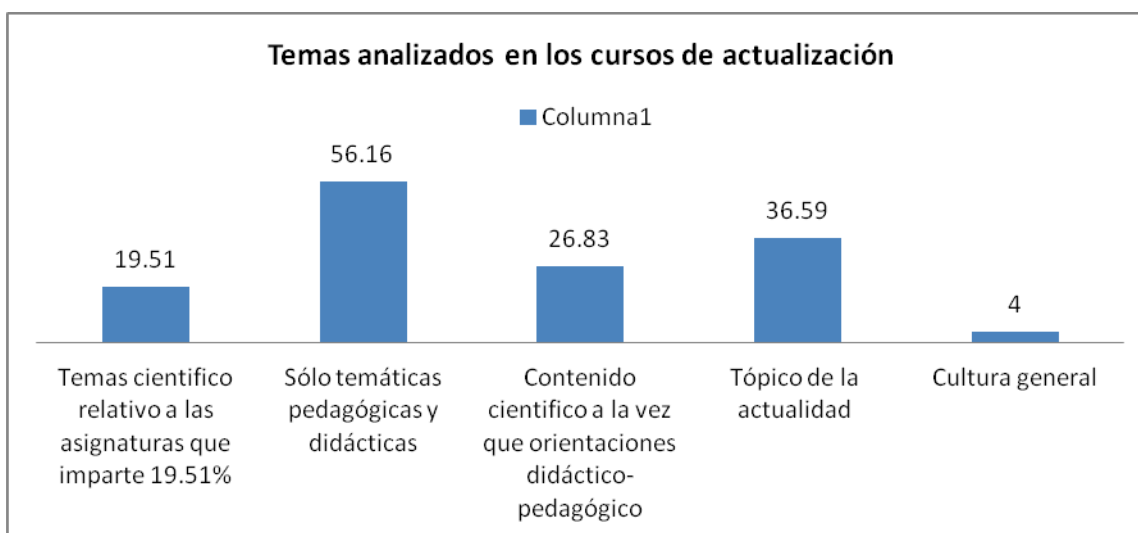
Durante el ciclo escolar los profesores reciben cursos de capacitación propuesta por la Secretaría de Educación Pública, en donde un docente de la zona es asignado para ir a capacitarse a Pachuca, o bien, alguien que labora en la supervisión escolar asiste a dicho evento. El profesor que se capacita en Pachuca será el encargado de capacitar a los docentes de la zona en la que labora. Como se puede observar la capacitación que reciben los profesores es de forma de cascada.

Otras personas que se encargan de los cursos de formación de la zona son los que laboran en el centro de maestro de la región, ellos organizan los cursos que se reciben año con año para los maestros que se encuentran en carrera magisterial o desean ingresar a carrera magisterial. Las temáticas que se abordan en este tipo de cursos también son propuestas por las autoridades educativas, y de igual manera tiene la misma estrategia de cascada, en el que un profesor de la zona capacita a los profesores que pertenecen en ella. Cabe hacer mención que muy pocas veces los profesores que laboran en el Centro de Maestros capacitan a los docentes que laboran en las distintas zonas, más bien su labor es administrativa.

Respecto a la cantidad de profesores que asistieron a los cursos de actualización, 14.63 % contestó que no, no obstante la gran mayoría (85.37%) respondió que sí se ha actualizado durante los últimos años de servicio en el

sistema educativo. Un dato importante de considerar es que la mayoría de los que se han actualizado tomaron 1 ó 2 cursos durante en el ciclo escolar. El porcentaje de la minoría que no tomo el curso puede deberse a que acaba a ingresar al sistema educativo, ya que como se mencionó, 30% de los docentes que laboran en la zona escolar tienen menos de tres años de servicio.

En lo que concierne a los cursos que han tomado los docentes, los temas que se han tratado con mayor frecuencia tienen relación con los contenidos pedagógicos y didácticos, el tema menos abordado es cultura general (gráfica 2). Cabe hacer mención que la elección de los temas no es de acuerdo a las necesidades de los docentes de la zona, si no por indicación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante su programa institucional de actualización docente.



Gráfica 2

Dado que es la propia SEP la que asigna los temas que se abordarán en los cursos de actualización, es el Centro de Maestros el lugar en el que 86.37% de los profesores acude a capacitarse, mientras que sólo 4.8% busca fuera de la Secretaría de Educación Pública otras posibilidades de actualización. Entre las causas por las que los profesores no acuden a los cursos de actualización se encuentra: la lejanía de las instituciones para acudir a los servicios (53.66%), que no son pertinentes (31.74), o que falta de información de la oferta (2.44%), o

simplemente, la falta de tiempo (12.20%). En ambos casos es necesario identificar las causas por las que mayoría de los docentes acuden, con mayor frecuencia, a los cursos en el centro de maestros, a pesar de que refieren no asistir por las razones mencionadas, esto de alguna manera resulta contradictorio o será que el Centro de Maestros capacita a los docentes en cada zona escolar, y los cursos que oferta, son obligatorios para los docentes de la zona.

Respecto a lo que piensan los profesores de su actualización, la mayor parte (92.68%) considera que es una responsabilidad personal que todo docente debe desarrollar, y sólo una parte menor (7.32%) opina que debe ser libremente elegida y desarrollarse en cualquier institución. Sin embargo, aun cuando consideran que es una responsabilidad personal y libremente elegida, no buscan otras opciones de capacitación, ya que la gran mayoría sólo se capacita por la SEP. Otro aspecto a analizar en estas dos preguntas es la contradicción entre lo que consideran debe de ser y lo que hacen. La mayoría de los profesores que laboran o laboraron en escuela multigrado consideran que los cursos de actualización deben estar vinculados con el mejoramiento de la calidad de la docencia (70.73%), y el resto, considera que deben estar relacionados con el beneficio económico que tendrán al estarse actualizando, anteponiendo, estos últimos, su beneficio personal al de los alumnos o incluso a su misma profesionalización.

Respecto a si los docentes consideran que la SEP, además de ofrecer los cursos de actualización, debería de evaluar el desempeño de los profesores que asisten, la mayor parte (34.15%) considera que sí, ya que con ello se promovería el mejoramiento de la calidad en la enseñanza de los cursos de actualización, otros (24.39%) consideran que se mantendría la congruencia entre los cursos y las necesidades de innovación. Además, se identifica que más de la mitad de los docentes encuestados detecta deficiente la calidad de la enseñanza de los cursos y poca relación entre los contenidos que enseñan con sus necesidades. Con base en estos datos, cabría a su preguntarse: ¿qué hacen los docentes por mejorar la

enseñanza en los cursos de actualización, cómo se verifica el que haya un aprendizaje acorde con la temática abordada?

Al respecto, 39.02% de los docentes encuestados, mencionó que los cursos de actualización para profesores multigrado les proporciona elementos pedagógicos para trabajar con las materias que imparten, aunado a 14.63% que piensa que les permiten profundizar en los contenidos de los materiales que se imparten; en contraste con 21.95% que opina no sirven para resolver los problemas de la docencia y 7.32% que considera no satisfacen las necesidades de los profesores. Considerando estos datos con los del indicador anterior, se observa que cerca de 29%, en contraste 24% de anterior, considera que no hay relación con las necesidades y problemáticas que enfrentan en la práctica docente. En este sentido, si casi una tercera parte de los encuestados considera que no le sirve los cursos, entonces nos preguntamos: ¿cuáles son las estrategias que desarrolla el o la docente para continuar actualizándose?, siendo que casi ningún docente busca otros espacios de capacitación.

Se realizaron una serie de preguntas para que los docentes valoraran los cursos de actualización, en las que se detectó de manera general que la mayoría de las respuestas se concentran en calificarla como regular. Sólo en el rubro de pertinencia de los objetivos y los contenidos del curso, se encontraron comportamientos similares entre buena y regular (14.64% ambas). En donde de plano la balanza se inclina hacia valorarla como mala, fue: el dominio de la disciplina por parte del profesor que coordina el curso, o su preparación pedagógica, así como el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Como se puede observar en la tabla “La apreciación de los profesores respecto a los cursos de actualización”, la percepción que tiene el docente sobre el coordinador es mala, condición que se reafirma con el enunciado donde se expresa la poca relación de los contenidos con las necesidades educativas.

Tabla. 1. La apreciación de los profesores respecto a los cursos de actualización

Valoración de los cursos de actualización	Buena	Regular	Mala
Pertinencia de los objetivos y contenidos de los cursos	41.46%	56.10%	2.44%
El dominio de la disciplina por parte del profesor que coordina	12.20%	65.85%	21.95%
Utilidad de los cursos de actualización con relación a las necesidades de la enseñanza	24.39%	68.29%	7.32%
Los materiales de apoyo didáctico y pedagógico que les dan a los docentes en los cursos de actualización	19.52%	65.85%	14.63%
La preparación pedagógica del profesor que coordina los cursos	17.07%	58.54%	24.3%
La asesoría para realizar trabajos de investigación y elaborar propuestas pedagógicas o didácticas	24.34%	53.66%	21.9%
Uso de las tecnologías de la información y comunicación	12.20%	68.29%	19.51%

Como se identificó en los párrafos y tabla anterior, algunos docentes consideran que no hay relación entre los contenidos que se enseñan y las necesidades o problemáticas que se presentan en su práctica educativa. Por ello, se preguntó sobre los temas que consideran prioritarios para su actualización, obteniéndose la mayor frecuencia (25%) para el manejo de TIC, seguido de nuevas corrientes en pedagogía y didáctica (22.5%), alternativas de innovación para la enseñanza (20%) y, finalmente, habilidades de pensamiento y metacognición (12.50%). Los temas que no consideraron prioritarios fueron: metodología de la investigación científica y capacidades emprendedoras. En este sentido, podemos concluir que los temas relacionados con temáticas innovadoras que le ayudarán en el desempeño de su práctica docente, son los que les resultan prioritarios.

Si partimos del supuesto que el trabajo colaborativo depende de la percepción que los docentes tienen de sus pares, luego entonces habría que revisar las condiciones que de acuerdo con las opiniones de los encuestados se

tienen para ello. Al respecto, 12.82% del profesorado considera que los docentes que laboran en escuela multigrado están suficientemente actualizados con relación a las asignaturas que imparten, mientras que 51.28% opina que los profesores de escuela-multigrado no tienen la capacidad didáctica para hacer amena e interesante su clase, y 28.21% está en desacuerdo con que la mayoría de los profesores de educación primaria no tienen formación científica. Es importante mencionar que con relación a estas afirmaciones una cantidad considerable de profesores muestra una postura ambivalente, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla. 2. Opinión referente a los profesores de escuela multigrado

Opinión	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Los docentes que laboran en escuela multigrado están suficientemente actualizados de acuerdo a las asignaturas que imparten.	12.82%	46.15%	41.03
Los profesores de escuela multigrado no tienen la capacidad didáctica para hacer amena e interesante su clase	2.56%	46.15	51.28%
La mayoría de los profesores de educación primaria no tienen formación científica	17.95%	53.85%	28.21%

Por otro lado, además de tener presente la valoración sobre la formación de sus pares, también es importante conocer la percepción que tienen sobre su preparación actual en diversas temáticas. Es coincidente la percepción formativa de sí mismos con la de sus pares, ya que también los porcentajes mayores se concentran en la valoración regular. Sin embargo, es importante reconocer que en los temas psicología de la niñez y diseño y desarrollo curricular ningún docente contestó que sea nula su preparación, y en los temas (modelos pedagógicos contemporáneos; didácticas especiales para la enseñanza de las disciplinas, y programas de multimedia y software educativo) que sí se registró que la formación es nula son una insignificante minoría (2.5%), aunque en el aspecto sobre teorías y métodos de investigación científica, ésta aumenta un poco (5%).

De la misma manera, es importante señalar que dentro de la categoría mala preparación, la frecuencia más alta (22.5%) la ocupa los programas de multimedia y software educativo, seguida de Psicología de la niñez (17.5%) y, en la misma proporción (12.5%), teorías y métodos de investigación científica y modelos pedagógicos contemporáneos, que paradójicamente, esta última, en la categoría buena, fue reconocida por el 20% de la población encuestada, tal como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla. 3. Valoración sobre temáticas de la formación docente

Preparación actual en:	Buena	Regular	Mala	Nula	% Total
Teorías y métodos de investigación científica	7.5%	75%	12.5%	5.%	100
Modelos pedagógicos contemporáneos	20%	65%	12.5%	2.5%	100
Didácticas especiales para la enseñanza de las disciplinas	15%	75%	7.5%	2.5%	100
Psicología de la niñez	17.5%	65%	17.5%	0%	100
Diseño y desarrollo curricular	12.5%	82.5	5%	0%	100
Programas de multimedia y software educativo	15%	60%	22.5%	2.5%	100

Respecto a la valoración sobre sus niveles de rezago en tres aspectos de su formación, la mayoría (48.85%) expresa no estar rezagado en aspectos pedagógicos, aunque quienes sí lo consideran (35.14%), ubican su rezago en menos de 5 años. Aunque si recordamos las necesidades de formación, se remiten, recurrentemente, a temas relacionados con la pedagogía. Con relación a los aspectos disciplinares, la relación se invierte, pues los que consideran que tienen menos de 5 años de rezago en este tema, son la mayoría (48.65%), seguidos de los que consideran no estar rezagados (40.54%), manteniendo esta relación en las tecnologías de la información, 54% y 32%, respectivamente.

Tabla. 4. Periodo de rezago que considera tener el docente

Periodo	Respecto a	Aspectos pedagógicos	las disciplinas	las tecnologías de la información
Del rezago				
menos de 5 años		35. %	48.65%	54%
entre 6 y 10 años		10.8%	5.41%	8 %
entre 11 y 14 años		0	0	3%
más de 15 años		5.4%	5.41%	3%
No estoy rezagado		48.8%	40.54%	32%
	Total	100%	100%	100%

Considerando que el trabajo colaborativo y de formación solidaria implica el formarse y autoformarse para la docencia, indagamos sobre la disposición e interés temático para impartir un curso, seminario o evento académico para maestros (en qué tema), sobre lo que encontramos que la mayoría se inclina por impartir temas para la elaboración de materiales didácticos y de apoyo (31.43%), seguido del tema de planeación y gestión escolar (22.86%) y finalmente, el de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje (20%). Llama la atención que no haya aparecido el tema sobre estrategias que ayudaran a mejorar su práctica educativa, ya que al realizar el análisis sobre los temas que son necesarios para los profesores-multigrado se mencionó éste.

De manera más instrumental, se les preguntó ¿qué hacen para capacitarse?, debido a que consideran carente y con falta de calidad su formación para la actualización; con relación a la perspectiva autodidacta, más de la mitad (59.46%) de los profesores, considera que se necesitan mayores apoyos didácticos, académicos y tecnológicos, aunque un porcentaje considerable (32.43%), opina que cualquier profesor es suficientemente capaz para efectuar su autoformación. Aunque se está hablando de formación autodidacta, los profesores reflejan una conformación heterónoma para su formación, ya que no deberían

esperar a que se les den los apoyos, sino que ellos deberían generar las estrategias necesarias para autoformarse.

Con la intención de corroborar los niveles de relación heterónomos, se les preguntó: ¿qué hacen cuando no saben algo?, la mayoría (84.21%) se inclinó por la opción “busca resolver sus dudas y actualizarse”, mientras que una mayoría similar (84.6%) menciona que nunca “lo oculta simulando que sí lo sé”; además de que 79.49% mencionó que nunca “impone su criterio valiéndose de su autoridad”. Además de que en estas relaciones con el saber, está el trabajo colaborativo, debido a que 48.72% dice que ocasionalmente, pregunta a sus colegas discretamente, incluso 38.46% reconocen hacerlo siempre. Por otro lado, quienes mencionan que ocasionalmente “lo hacen saber a sus compañeros y autoridades para buscar apoyo...” son más de la mitad (53.85%) y 33,3% lo hacen siempre. Quienes ocasionalmente “buscan de inmediato un curso de actualización son más de la mitad (64.1%), una cantidad considerable (28.21%) menciona que nunca lo hace. Finalmente, 61.52% de los profesores, menciona que nunca asume el no saber “...como parte de la rutina de todos los días”. En este sentido, se concluye que la mayoría de los docentes hace algo para aprender en caso de no saber, ya sea por sus propios medios o bien buscando apoyos de otros docentes o instituciones.

Tabla. 5. Lo que hace el docente cuando no sabe

Cuando no sabe:	Siempre	Ocasionalmente	Nunca
Busca resolver sus dudas y actualizarse	84.21%	15.79%	
Lo oculta simulando que sí lo sabe	2.56%	12.82%	84.62%
Impone su criterio valiéndose de su autoridad	2.56%	17.95%	79.49%
Pregunta a sus compañeros discretamente	38.46%	48.72%	12.82%
Lo hace saber a sus compañeros y autoridades para buscar apoyo académico e institucional	33.33%	53.85%	12.85%

Capítulo 6
Resultados y conclusiones

Busca de inmediato un curso de actualización	7.69%	64.1%	28.21%
Lo asume como parte de la rutina de todos los días	10.26%	28.21%	61.54%

Práctica docente

Con la relación a la práctica docente, se indagó si el profesor-multigrado considera excesiva la cantidad de grados en los que imparte clase, a lo que 51.28% sí, debido a que “no se puede orientar adecuadamente a los alumnos”, a lo que 20.51% considera que “no se puede desarrollar la enseñanza individualizada” con una gran cantidad de alumnos. Hay que recordar que la mayoría (69.44%) de profesores atendió, en el ciclo escolar 2013-2014, entre 11 y 20 estudiantes, seguido de los que atienden entre 21 a 30 alumnos (25%), por tanto, en esta modalidad educativa la cantidad no representa un exceso en la atención, a diferencia de la primaria general donde en promedio se atienden 35 alumnos por grupo.

Considerando que a los docentes se les dificulta atender distintos grados a la vez (característica principal del trabajo multigrado), uno de los elementos más importantes para realizar sus actividades académicas, es la planeación, por lo que se les preguntó qué es lo que hacen o toman como base para realizar tal actividad. En este sentido, 58.97% se guía con el plan y programa de estudio para realizarla, seguido de 17.95% que toma como base la carga administrativa y académica, y otro 17.95%, que considera las sugerencias de sus colegas. Sólo un escaso 2.56% contestó “otros” (aspectos relacionados con la planeación), lo que implica que la mayoría de los docentes toman factores institucionales impuestos por el currículum formal, para enseñar a los alumnos, y no toman otros aspectos, tales como: las necesidades de los alumnos, condiciones contextuales en las que labora, entre otras.

Otro momento central, en la práctica docente, es la evaluación. Sobre lo que 82.05% (la gran mayoría) de los profesores contestaron que evalúan el nivel de dominio de los contenidos abordados. Le sigue, la evaluación del esfuerzo que desarrollan (15.38%), independientemente de que no cumplan con los objetivos de aprendizaje. Y nuevamente, se reafirma que su prioridad al enseñar, es el plan y programas, donde se menciona que éste tiene relación con la evaluación, para detectar su conocimiento de acuerdo con los contenidos abordados.

Otro aspecto que se desarrolla en las escuelas, es la práctica colegiada. Sobre lo que en primer lugar, se encontró que no existen apoyos institucionales suficientes (33.33%) para realizarla, además de que no se lleva a cabo por falta de tiempo y espacios en la escuela, y, porque nadie comparte intereses, inquietudes e ideas (ambas respuestas con 19.44%). En este sentido, se observa que, efectivamente, por el poco diálogo e intercambio pedagógico, la actividad colegiada no se considera para la realización de sus planeaciones didácticas.

Aun cuando los docentes mencionan que no hay prácticas colegiadas, cuando se generan las instancias de participación académica, que existen en la escuela o zona, se favorece el intercambio de ideas y la colaboración entre maestros, situación que es considerada por 47.22% de los profesores encuestados. Seguido de aquellos que mencionan que éstas permiten la discusión académica y tomar decisiones colegiadas (27.78%). Sin embargo, 17.95% de los docentes, sólo toma en cuenta lo que se incluye en la planeación para el desarrollo de su práctica educativa.

De la misma manera, se indagó con los docentes, si consideran que en los grados que imparten, se orienta la enseñanza hacia la solución de problemas y la aplicación del conocimiento, a lo que la gran mayoría (86.11%) respondió que sus clases sirven para que los alumnos solucionen sus problemas y apliquen su conocimiento en su vida cotidiana. El resto (8.33%), manifestó que no sabe cómo llevarlo a cabo, sobre lo que valdría la pena preguntar: ¿qué hacen los docentes para promover en sus alumnos la adquisición de nuevos conocimientos, necesarios para su desarrollo integral en las zonas rurales?

Saberes y habilidades docentes

Respecto a la categoría saberes y habilidades docentes, 41.48% de los profesores contestó que la formación inicial es la que proporciona tales saberes, mientras que 24.39% considera que son los cursos de actualización tomados y su propia experiencia acumulada (24.39%). Finalmente, 9.76% los atribuye a su esfuerzo personal. Con esta información, se detecta que los saberes de los docentes, en su mayoría, no se adquirieron en la formación inicial, sino después de ella, y en el transcurso de su práctica educativa.

Posteriormente, se pidió a los profesores que calificaran sus niveles de dominio (perfectamente, medianamente y no dominio), en diferentes áreas, encontrándose que la frecuencia mayor, en todas las opciones de respuesta, fue la de medianamente, mientras que las de dominio “perfectamente” son las que ocupan el segundo lugar, y por último, las de “no dominio” (tal como se muestra en la tabla ¿?). Las opciones en las que los profesores consideran que tienen dominio, son: método para el análisis, resolución de problemas y toma de decisiones; así como, diagnóstico de niveles de desempeño de los estudiantes; diagnóstico de niveles de desempeño de los estudiantes y generar situaciones que posibilitan su aprendizaje, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla. 6. Niveles de dominio en las competencias académicas

Criterio a Calificar	Nivel de dominio		
	Perfectamente	medianamente	No domino
Diálogo académico con los compañeros	21.06%	76.32%	2.63%
Habilidades de pensamiento y estudio	10.53%	86.84%	2.63%
Método para el análisis, resolución de problemas y toma de decisiones	21.05%	78.95%	0%
Analizar y valorar la propia práctica	13.16%	78.9%	7.09%
Manejo y comunicación de información	18.42%	76.32%	5.2%

Capítulo 6
Resultados y conclusiones

Expresarse por escrito de manera lógica y comprensible	18.42%	76.32%	5.26%
Conocimientos de las necesidades psicológicas y pedagógicas del estudiante	15.79%	68.42%	15.79%
Diagnostico de niveles de desempeño de los estudiantes	26.32%	73.68%	0%
Uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información	21.05%	68.42%	10.53%
Diseño de estrategias de evaluación de aprendizaje	13.51%	83.78%	2.7%
orientar al estudiante en las actividades académicas, así como el desarrollo de sus propios valores y actitudes	15.79%	78.95%	5.26%
Generar situaciones que posibilitan su aprendizaje	13.16%	86.84%	0%

Para concluir este apartado, podemos mencionar, de acuerdo a la percepción que tienen los profesores entrevistados sobre su formación y práctica docente, que se identifican deficiencias en la formación permanente y en la valoración de los cursos de actualización. Por ello, es necesario fomentar y desarrollar en el docente, la curiosidad por buscar estrategias y métodos que mejoren la práctica educativa. Así mismo, lograr el desarrollo profesional de los docentes, con la finalidad de impactar en los alumnos y el contexto en el que se desempeña.

Como menciona Freire, el desarrollo de conocimientos, saberes, habilidades, y cualidades o principios valorales, se van adquiriendo poco a poco. Sin embargo, es necesario el desarrollo de la consciencia crítica, para implementar las estrategias que le permitan desarrollarse profesionalmente.

Capítulo 7

Análisis de los casos estudiados

Descripción del espacio investigación

El estudio se realizó en el municipio de Nopala de Villagrán, en el estado de Hidalgo, está integrado por 104 comunidades rurales, de las cuales 60.58% se encuentran en grado de marginación alto, 5.77% medio, 8.65% bajo y, 2.88% muy bajo. Dicho municipio está compuesto por 15,666 habitantes, distribuidos en una superficie de 342.305 Km² (SEDESOL, 2010). Las principales actividades económicas que caracterizan al municipio son la agricultura, ganadería y el procesamiento de productos de derivados de leche.

En cuanto a la oferta educativa del nivel primaria, la mayoría son servicios de tipo general, con sostenimiento público. El número de zona asignado por la SEP, corresponde al 063, “Nopala”, sector 04 “Huichapan”. Las principales localidades que integran la zona son: Batha y Barrios, El Jagüey, Maravillas, Nopala de Villagrán, San Sebastián Tenochtitlán, en las cuales todas las escuelas son de organización completa. El resto de las localidades: San Lorenzo, San Sebastián Juárez, Cuaxithi, Dañu, El Borbollón, El Fresno Casas Viejas, El Mangui, La Palma, La Siempre Viva y Taxtejhe, cuentan con escuelas de tipo multigrado. Cabe señalar que en lo particular, se estudiarán los servicios educativos que corresponden a la modalidad multigrado, en sus variantes, unidocente y bidocente.

En la siguiente tabla se muestra el grado de marginación y tipo de servicio educativo por comunidad, en la zona escolar del estudio.

Capítulo 7
Análisis de los casos estudiados

Tabla 7. Grado de marginalidad y tipo de organización escolar por localidad		
LOCALIDAD	GRADO DE MARGINACIÓN	Tipo de Organización escolar
Batha y Barrios	Alto	Seis Completa
Cuaxithi	Alto	Tres
Dañu	Medio	Cuatro
El Borbollón	Alto	Uno
El Fresno Casas Viejas	Alto	Dos
Jagüey	Alto	Doce Completa
El Mangui	Medio	Dos
La Palma	Alto	Uno
La Siempre Viva	Alto	Tres
Maravillas	Bajo	Doce Completa
Nopala	Muy bajo	Doce Completa
Taxtheje	Alto	Uno
San Sebastián Tenochtitlán	Alto	Doce Completo
San Lorenzo	Alto	Cuatro
San Sebastián Juárez	Alto	Tres

Fuente: Elaboración propia con base en datos de SEDESOL (2010) y SEP (2010).

De acuerdo con las características de los docentes (obtenidas mediante el cuestionario de diagnóstico), el contexto y la organización escolar, se eligieron para esta investigación las comunidades: Borbollón y Casas Viejas, ubicadas en

una misma zona geográfica. Esto con la finalidad de observar el trabajo multigrado en igualdad de condiciones.

Comunidad El Borbollón

La primera localidad, *El Borbollón*, tiene un total de 297 habitantes, quienes se dedican, principalmente a la agricultura y la ganadería. La mayoría de los padres y madres de familia de la escuela primaria son asalariados de fábricas textiles, recolectores de jitomate y trabajadoras domésticas. Otra parte de las mujeres son amas de casa, pero ayudan a su familia con las labores de agricultura o ganadería según sea el caso. Asimismo, encontramos que la mayoría de los padres de familia se ubican en un rango de edad entre los 20 y 34 años de edad.

Por otro lado, se observó que la comunidad sólo cuenta con algunas tiendas que venden cosas básicas de alimentación y una papelería. Por lo que los lugares más cercanos para realizar sus compras son: Nopala de Villagrán o Polotitlan, Estado de México, sin embargo estos lugares, tampoco cuentan con tiendas grandes que permitan satisfacer las necesidades de la comunidad, por lo que tienen que ir a Huichapan o San Juan del Rio, Querétaro, para satisfacer tales demandas.

En cuanto a los servicios de salud, las personas tienen que ir a Huichapan o Polotitlan, Estado de México, para recibir el servicio, por cercanía, los lugareños prefieren ir a Polotitlan, aun cuando el lugar que les corresponde es Huichapan. En ocasiones los lugareños van a Dañu (comunidad más cercana que cuenta con médico pasante).

Respecto a los servicios básicos, la mayoría de los habitantes de la localidad cuenta con energía eléctrica, pero sólo una parte de ella cuenta con drenaje, el servicio de agua es escaso, sólo hay a ciertas horas del día, pero no sólo eso, sino sólo en ciertos meses del año, esto viene a confirmar los niveles de marginación en los que habita la comunidad.

Con relación a los servicios educativos, la comunidad cuenta con tres escuelas de educación básica: un preescolar, una primaria y una telesecundaria. Tanto el preescolar como la primaria son multigrado. La mayoría de las personas que viven en la comunidad tienen como máxima aspiración terminar la secundaria. Son muy pocos casos los que cuentan con educación preparatoria (la más cercana está en la cabecera municipal: Nopala Villagrán o en el municipio vecino: Polotitlan, Edo. de México), y por la misma razón, es poco probable que los habitantes aspiren o tengan un nivel educativo superior.

Escuela primaria “Niños Héroe”

En el contexto descrito, se ubica la escuela primaria “Niños Héroe”, la cual se encuentra en el centro de la comunidad. Por muchos años y hasta el ciclo escolar 2008-2009, la escuela fue tri-docente. Posteriormente, en el ciclo escolar 2010-2011 se vuelve bi-docente y, finalmente en el ciclo 2013-2014, sólo es uni-docente, a pesar de la cantidad de alumnos que atiende corresponde a organización bi-docente. La maestra que ofrece el servicio a la institución tiene doble plaza, por lo que se tienen dos turnos: matutino y vespertino, en la misma escuela. Los niños de primero a tercero asisten en el turno matutino y los niños de cuarto a sexto asisten en el vespertino.

La escuela tiene tres salones, uno para los niños de primero a tercero, otro para los de cuarto a sexto (este cuenta con equipo enciclopedia, que no se usa) y uno más, que se usa como biblioteca escolar, el cual tiene dos computadoras que no sirven. Hay baños para hombres y mujeres y una cocina en la que comen algunos de los alumnos de la institución.

La distancia que tienen que recorrer los alumnos de su casa a la escuela es como máximo, 25 minutos caminando. Mientras que la profesora viaja todos los días en carro para llegar a la comunidad y come con los niños en ambos turnos. Es importante mencionar que la profesora fue “Apoyo Técnico Pedagógico” durante más de 5 años, lo que constituye la mitad de su experiencia en el sector

educativo. Además de que esto, de alguna manera condicionó la forma de relación con la observadora, ya que a diferencia de los otros docentes observados, ella buscaba tener más control sobre las evidencias que se iban recopilando.

Comunidad de El Fresno Casa Viejas

En cuanto a la comunidad de El Fresno Casa Viejas, está situada en el municipio de Nopala de Villagrán, Estado de México. La escuela se ubica en el centro de la comunidad, a veinte metros de la carretera que comunica a esta comunidad con Polotitlan, las personas que habitan en este lugar se dedican a la agricultura y la ganadería. La mayoría de los padres y madres de familia de la escuela primaria son asalariados de fábricas textiles, recolectores de jitomate y trabajadoras domésticas, algunos de los hombres se dedican a la carpintería, son veladores, o trabajan en ranchos cercanos. Otra parte de las mujeres son amas de casa, pero ayudan a su familia con las labores de agricultura o ganadería según sea el caso.

Al igual que la Comunidad El Borbollón, los lugares más cercanos para hacer compras son Polotitlán y Huichapan, Estado de México e Hidalgo, respectivamente, sin embargo, en estos lugares no se cuenta con tiendas grandes, por lo que, los habitantes se desplazan hasta San Juan del Río, Querétaro, si necesitan algo que no encuentran en Huichapan o en Polotitlán.

De igual manera, en cuanto a los servicios de salud, tienen que trasladarse a cualquiera de las dos cabeceras municipales mencionadas, no obstante, los lugareños prefieren ir a Polotitlan por la cercanía, aunque, el lugar que les corresponde es Huichapan. En ocasiones los lugareños van a Batha y Barrios y esporádicamente, cuentan con la presencia de una caravana de salud para vacunaciones y algunas citas médicas.

También en esta comunidad, la población cuenta con algunas tiendas que venden cosas básicas de alimentación y una papelería, algunas tiendas se encuentran en las orillas de la carretera, y una enfrente de la primaria de la comunidad.

Respecto a los servicios básicos, las condiciones son muy similares a las de la comunidad de El Borbollón, ya que El Fresno Casas Viejas cuenta con energía eléctrica, el servicio de drenaje sólo lo tiene una parte de la comunidad y el servicio de agua no se tiene todo el día, incluso en ciertos meses del año no hay todos los días y, en algunas ocasiones tienen que pedir a la presidencia municipal pipas para llenar la cisterna del centro escolar.

En la comunidad se encuentran tres escuelas de educación básica: un preescolar, que es atendido por dos profesoras del CONAFE, una primaria bi-docente y una telesecundaria. Al igual que la comunidad anterior, la mayoría de las personas que viven en la comunidad de El Fresno tienen como máxima aspiración terminar la secundaria, en muy pocos casos van a la preparatoria (en Polotitlan, Edo de México), y es menos probable tener un nivel educativo superior, sólo una persona de la comunidad es profesionista pero no ejerce.

Escuela Primaria “Ignacio Allende”

Con relación a las características particulares de la escuela primaria de la comunidad de El Fresno, una de las profesoras con mayor antigüedad, comenta que esta escuela siempre ha sido de organización bi-docente. Su infraestructura se caracteriza por tener dos salones, uno destinado a los niños de primero y tercero y otro, para los de segundo, cuarto y sexto.

Existe otro edificio en el que se encuentra un salón grande que está acondicionado para proporcionar desayunos a todos los niños de preescolar y primaria en el mismo espacio. Dentro del mismo espacio, en una esquina, se encuentra un escritorio con una computadora, cuyo lugar se identifica como la dirección de la escuela. Allí mismo, también se realizan las reuniones con padres de familia. En otra parte del edificio, se encuentran los baños de la escuela y al fondo hay un cuarto en donde vive la directora de la institución, quien lleva laborando ocho años en la escuela. La otra profesora, que atiende primero y tercero, viaja todos los días desde Huichapan a la comunidad, ella, además de

estar embarazada (al momento de la investigación), se encontraba cubriendo un interinato.

Como se pudo observar, en ambas escuelas se tienen los mismos servicios públicos y las mismas carencias, condiciones que de alguna manera son representativas de aquellas que tienen las comunidades donde operan las modalidades de educación rural, en especial la de multigrado.

Análisis etnográfico

En este apartado se presenta la sistematización de la información que se obtuvo durante las observaciones en los dos centros escolares mencionados. Para ello, se retoman los conceptos que sirvieron de base para realizar esta actividad, y que se presentaron en el capítulo del andamiaje conceptual, los cuales son: *saberes y habilidades docentes, cultura escolar, formación docente, y práctica docente*.

Elementos de la situación educativa

Los docentes

Un factor esencial que influye (e incluso determina) en la cultura escolar es el docente, con sus características particulares, por ejemplo, su formación inicial y continua, sus experiencias y exigencias, sus habilidades. El profesor con todos los elementos adquiridos a lo largo de su trayectoria, organiza la clase y la lleva a cabo, idealmente, siendo congruente con los objetivos pedagógicos de la escuela. Desde esta perspectiva, el profesional debe de tener conocimientos y habilidades que le den elementos para hacer y tener sentido de pertenencia a un colectivo profesional, con el fin de dar servicio en el contexto donde laboran (Vázquez y Escámez, 2010).

Considerando que parte de la cultura escolar se expresa en algunas de las características de los sujetos que la conforman, para el análisis de las situaciones

educativas a continuación se describirán algunas de las características de las profesoras que trabajan en las escuelas observadas.

En la escuela de El Fresno Casas Viejas, laboran dos profesoras, una de ellas (D1) tiene 24 años de edad, reside en Huichapan con sus padres, viaja diario para llegar a la institución donde labora, su medio de transporte es un auto (topaz, modelo 90), en él viaja junto con otra maestra que trabaja en una escuela diferente, por lo que antes de llegar a trabajar pasa a dejar su compañera de viaje a la entrada de la comunidad. Su estado civil es soltero, no obstante, durante el periodo de las observaciones se encontraba embarazada.

Respecto a su estatus laboral, la profesora se encontraba cubriendo un interinato de un profesor que estaba realizando sus estudios de maestría. En ese momento, la profesora atendía a 12 alumnos y ubicados en los grados de primero y tercero. Este era el primer año que se desempeñaba como profesora en el sistema educativo, sin embargo, fue Asesora Pedagógica Itinerante (API) en otra escuela, lo que denota que su experiencia laboral en el campo de la docencia es escasa.

En cuanto a su formación académica, realizó la Licenciatura de Pedagogía, en la Universidad de Huichapan, en el periodo de 2004 a 2011, a la fecha no tiene ningún diplomado, especialidad o grado.

La otra profesora (D2), que trabaja en la misma institución, tiene 44 años, reside en la escuela de lunes a viernes y viaja a Actopan para convivir con su familia durante los fines de semana. Su estado civil es unión libre. Para llegar a la comunidad lo hace por medio de una camioneta blazer modelo 99, la acompaña su pareja y va por ella los fines de semana. Tiene tres hijos con edades entre los 16 y 12 años.

Respecto a su estatus laboral, tiene plaza base desde hace 6 años, atiende a 15 alumnos, distribuidos en tres grados escolares: segundo, cuarto y sexto. Ha laborado durante diez años en el sistema educativo, de los cuales, cuatro cubrió interinatos, dos trabajó en escuelas de organización completa y seis en una

escuela multigrado. Estudió en la escuela Normal Superior con la Especialidad en Geografía, modalidad escolarizada, durante 1997 a 2001. También estudió la carrera de Medicina en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, de 1989-1993. Realizó los diplomados que impartió la SEP, acerca de la Reforma Integral de Educación Básica, no tiene ningún grado académico.

La tercera profesora (D3), labora en una escuela uni-docente, tiene 41 años de edad, y reside en San José Atlán, (aproximadamente a cinco minutos en carro de distancia de Huichapan), el trayecto de su casa a la escuela lo recorre más o menos en 30 minutos, también en auto. Su estado civil es casado, y tiene dos hijos. Su medio de transporte es un auto (matiz, 2012).

En cuanto a su estatus laboral, cuenta con doble plaza base, atiende 45 alumnos distribuidos en los seis grados que integran la educación primaria, en la misma escuela. Lleva 16 años trabajando en el sistema educativo, de los cuales, tres han sido en escuelas de organización completa, cinco en escuelas multigrado y siete, como Apoyo Técnico Pedagógico. También trabajo un año en preescolar.

Respecto a su formación académica, realizó dos licenciaturas, una vinculada con educación, en la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2000-2004, la otra en administración de empresas, durante 1993 a 1996. Cursó el diplomado en la RIEB, no tiene ninguna especialidad o grado académico.

Como se puede identificar, la profesora D3, cuenta con una amplia experiencia en el campo de la educación primaria, donde no sólo ha ejercido como maestra frente a grupo, sino que ha desarrollado otras actividades que implican poner en juego tal experiencia. No obstante, de acuerdo con la perspectiva del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) actual, en la zona, es considerada como conflictiva, ya que él expresa:

La maestra estaba en la escuela de Tenoch, duró dos años, pero tuvo muchos conflictos con la directora, y dividió al personal de la escuela, hasta la quería golpear (a la directora), luego la cambiamos a Dañu, igual tuvo problemas con los profesores, por eso se decidió mandarla solita a Borbollón (6/octubre/2013).

En general, las tres profesoras que forman parte del estudio realizado, cuentan con las bases formativas para el desarrollo de la función docente, incluso dos de ellas (D2 y D3) cuentan con una amplia experiencia laboral, aun cuando no se han ocupado de obtener grados académicos posteriores a la educación base, pero sí mediante la realización de cursos y diplomados que posibilitan su actualización.

Es digno de reconocer que ambas profesoras cuentan con formación académica que se podría considerar como complementaria a la labor docente, pues las bases en la medicina ofrecen elementos de formación para las ciencias naturales, por ejemplo. De acuerdo con Paulo Freire (2004), las tres profesoras cumplen con la necesidad prepararse, capacitarse y graduarse antes de iniciar su actividad docente, pero también seguir formándose durante y en la práctica docente que realizan a diario. No obstante, habría que profundizar en lo que él mismo señala, en cuanto que los profesores deben tener responsabilidad ética, política y profesional, para el desarrollo de su función.

Los niños

El alumno como un sujeto importante en y de la institución tiene un sentido trascendental en las prácticas que realiza el docente (Freire, 1997). Por esta razón consideramos de suma importancia describir a los niños que estudian en las distintas escuelas que conforman la población objetivo de nuestro estudio.

Como se mencionó, en la escuela de Casas Viejas, la profesora lleva laborando seis años en la institución, por lo que se observa que los alumnos ya están acostumbrados a trabajar solos y a los estilos de la docente (D2), ya que cuando ella sale a solucionar algunas problemáticas de la escuela o se va a terminar la documentación requerida por la supervisión, los niños continúan trabajando, en pocas ocasiones juegan y siempre hacen la actividad que les ha dejado la profesora. Cabe mencionar que en las ocasiones que la profesora sale

de la institución encarga el grupo con un Apoyo Pedagógico Itinerante (API), situaciones ante las que los niños muestran inconformidad.

La relación afectiva entre maestra D2 y alumnos es cordial, ya que la invitan a jugar basquetbol o futbol, llevan jícama para compartir con la docente, después de haber desayunado en la cocina de la escuela y le comentan de circunstancias que viven en casa, es notoria la comunicación que hay entre la profesora y sus alumnos.

En cuanto al otro grupo alumnos (de menor edad que los del primer grupo) de la misma institución, pocas veces les llama la atención para mantener el orden. Cuando llega a realizar alguna llamada de atención, es porque los alumnos son muy lentos para realizar la actividad que les asignó. La relación afectiva entre la docente y el grupo también es buena, la mayoría de los niños le entregan (regalan) dibujos o cartas.

Respecto a la percepción que tienen las docentes D1 Y D2 de sus alumnos, piensan que son muy disciplinados y hacen mención de que nunca han tenido problemas graves de conducta.

“Los padres de Yeni siempre se han quejado del comportamiento que tiene en casa, sin embargo, con nosotras es muy tranquila. De manera general te puedo decir que los alumnos son muy tranquilos y nunca hemos tenido problemas de disciplina.”

En el grupo de la profesora D2 hay una alumna de sexto que es la líder en la institución, ayuda a la profesora de su grupo a asignar el orden en que cada alumno pasará a leer. Organiza quién y cómo se debe hacerse la limpieza de los salones. La relación de la alumna con sus compañeros es de respeto y compañerismo, esta situación refleja aspectos que tienen relación con el trabajo multigrado, ya que en tal propuesta pedagógica se cuenta con la figura del alumno monitor, que es el que va regulando algunas actividades de apoyo al docente, además de que de acuerdo con Vigotsky (1984), posibilita situaciones para que el alumno active su zona de desarrollo próximo.

En el caso de la escuela de El Borbollón, la relación de los alumnos de primero a tercer grado es de respeto entre alumnos y maestra D3. Para el caso de los alumnos de cuarto a sexto, se observa que la profesora D3 tiene más cercanía afectiva con los alumnos de quinto y sexto, lo cual de alguna manera es coincidente con la profesora D2, lo que nos haría inferir que a mayor edad y experiencia mejoran las relaciones afectivas con los alumnos, además de que en el caso de D2 al vivir en la escuela, y ser parte de la vida cotidiana de ella, hay posibilidad de tener mayor comprensión y entendimiento de las situaciones que viven sus alumnos.

En esta institución la profesora D3 delega ciertas actividades a los alumnos para que trabajen solos u organicen algunas actividades. Por ejemplo, en el convivio de diciembre los alumnos de sexto organizaron juegos para padres y compañeros de los dos grupos, tomando como guía el libro de educación física.

Otra actividad que realizan los alumnos son los ensayos de algunos bailables que presentan en activación física. También ensayan solos la pastorela, la profesora D3 asigna un alumno del grado de sexto para coordinar la actividad, sin embargo, posteriormente la líder del grupo coordina la actividad. A partir de esta situación, se preguntó a la profesora, por qué siempre pide a la misma alumna que coordine las actividades, a lo que contestó:

No siempre es la misma, asigné a Fernanda, pero ya después Angélica, es la que guía al grupo.

En cuanto a las actividades de la profesora D3, podríamos decir que está propiciando el desarrollo del trabajo autónomo, como lo mencionan Freire (1997) y Vargas (2003), al referirse que el profesor deberá generar situaciones para una enseñanza personalizada, que integren al trabajo en grupo, a los procesos de tutoría de pares y aprendizaje cooperativo, con el fin de promover la autonomía y la independencia de niñas y niños en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, como se observó en ambos casos (D2 y D3) los alumnos son disciplinados, es decir, que desarrollan un trabajo sistemático, aun sin la presencia de la profesora. Además, en el grupo de sexto existe una líder para

orientar las actividades que realizan los alumnos, lo que fomenta el liderazgo y promueve el aprendizaje cooperativo, al que se refieren los dos autores mencionados. En el caso de la escuela de Casas Viejas la líder guía a los alumnos de todo el grupo, a diferencia del caso de El Borbollón, donde el líder sólo orienta a los alumnos del grado que está cursando. En tal sentido, se puede afirmar que las situaciones antes descritas (entre otras observadas y registradas), que en estas escuelas, se están promoviendo capacidades como: liderazgo, autoestima y progreso intelectual de los estudiantes.

Momentos o tiempos escolares y acceso al espacio educativo.

En este apartado se analizarán las situaciones educativas que se dan en las escuelas observadas, como el aporte que el hombre hace como resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador dando un sentido trascendental de sus relaciones a los alumnos, padres de familia y comunidad (Freire, 1997).

Entrada

Los alumnos de ambas escuelas entran a las 8:00 am. La directora de Casas Viejas (de 6 años de servicio) abre la puerta quince minutos antes y se coloca en la puerta para recibir a los niños y atender, en algunos casos, a los padres de familia. Todos los alumnos saludan de beso a la maestra D2, que se encuentra en la puerta. La otra profesora D1, llega 5 minutos antes de las ocho a la escuela y se queda en su salón, sin embargo, una semana después de haber iniciado el periodo de observación, la directora organiza una reunión en donde invita a la profesora D1 a acompañarla a que reciba a los alumnos. Después de la reunión, la profesora D1, llega en algunas ocasiones, en los 15 minutos previos, y acompaña a la directora en la entrada.

Ante esta situación, se le cuestionó a la directora, ¿por qué hace el ritual de estar en la entrada?, a lo que contestó:

Desde que llegué a la zona, mi primer director me invitó a recibir a los niños, después llegué a esta escuela y lo mismo, y ya se me quedó de costumbre, también para que no entren los padres de familia, esa orden la dio el supervisor de la zona (23/octubre/2013).

A primera mirada, una como investigadora puede suponer que hay una situación intencionada y de cordialidad para con los padres de familia y los alumnos, pero al escuchar su respuesta y corroborar con otras situaciones observadas, se identifica que los rituales escolares a veces se realizan por imitación (porque así se ha hecho), sin cuestionar o darles un sentido particular, también se puede observar una situación de custodia del espacio educativo, al que sólo pueden acceder la personas que la figura de autoridad “autoriza”, tal como sucedió en otras ocasiones del trabajo de campo.

Cabe señalar que el primer y último día de observaciones, encontré a una madre de familia recibiendo a los niños, el primer día le pregunté ¿dónde podía encontrar a la directora?, a lo que me contestó que no estaba, pero que podía pasar. Ya entrando, la señora cierra la puerta y me comentó que la directora se había ido a la supervisión, que no se tardaba y que si le hacía favor de atender a los niños. Posteriormente, la directora me comentó que la señora le había avisado que me encontraba afuera y que, ella había autorizado mi entrada.

Después de dos semanas, hubo una contingencia sanitaria y se pidió que hubiera un “filtro sanitario”, por lo que se pidió a una madre de familia que auxiliara a las maestras, aplicando gel antibacterial a cada persona que pasara, sin embargo, el apoyo de las madres de familia sólo fue durante una semana, pues el resto de las observaciones, tales actividades las realizaron las profesoras de la escuela. Es importante recalcar que la escuela de El Borbollón no cumplió bien con el filtro, aun cuando se recibió orden directa de la supervisión de la escuela.

En la escuela uni-docente, El Borbollón, los niños de primero a tercero, que son los que asisten en el turno matutino, llegan antes que la profesora, ellos abren la escuela. Posteriormente llega la maestra y todos los padres de familia entran a la escuela y son ellos quienes colocan la mochila en la banca en donde se sientan sus niños. En este lapso, los niños se sientan y se acomodan en lugar, y algunos padres hablan con la profesora para tratar temas relacionados, por ejemplo, con eventos próximos o comentarios de lo que han hecho sus hijos, lo que genera que después de las 8:10, algunas madres de familia sigan en la institución. En el segundo turno, a la hora de la entrada 12:00 pm, los niños inician su llegada, pero algunos llegan desde las 10:30 o a las 11:00, para jugar con sus compañeros de grados inferiores. Los alumnos se citan para jugar algún deporte, o porque les han dejado un trabajo por equipo.

En este sentido, vemos dos prácticas opuestas, una en donde los padres de familia no pueden entrar a la institución educativa, y la otra donde estos no sólo entran, sino que se quedan más tiempo de la hora entrada, para hablar con la maestra, en donde se puede identificar que hay una comunicación permanente entre ambas figuras.

En el salón

Escuela de Casas Viejas: la profesora inicia diariamente con una lectura, cada alumno pasa al frente a leer un momento, y una vez a la semana, la profesora D2 realiza una lectura a los alumnos. La otra profesora D1, que trabaja en la misma institución, no realizaba lectura con los alumnos, pero después de la reunión que tuvo con la directora, donde se le hace la sugerencia de fortalecer la lectura, reúne a su grupo en círculo y les comparte una lectura que ella realiza, al final les hace preguntas de reflexión en cuanto a lo que viven a diario.

En la escuela uni-docente, no se realiza una actividad específica para fomentar el gusto a la lectura. Sin embargo, la docente D3 tenía que contabilizar

la cantidad de palabras por minuto que leía cada alumno. Como parte de las pláticas informales que se tuvieron con la profesora, ella comentó:

...la verdad no me gusta leer, pero no sé cómo logro que a mis alumnos les guste la lectura, en un año hasta les decía que no tomaran los libros de biblioteca de aula porque me daba miedo de que los fueran a maltratar, pero al fin lo hacían, y descubría que les gustaba la leer.

En el aspecto de la lectura, el supervisor de la zona hace mucho énfasis en cada reunión, y es tradición que en cada ciclo escolar, el profesor vaya a cada escuela a tomar la lectura niño por niño, respecto menciona:

Antes de que llegara a la zona como supervisor, había escuelas que tenían alumnos de tercero a cuarto sin leer, la verdad les costó a los maestros adaptarse, pero ahora ahí van. Ahora hasta los alumnos cuando voy me dicen qué cuándo voy a tomar lectura.

Una práctica recurrente que se genera en los tres docentes es el trabajo colaborativo, ya que todas las profesoras ubican a los niños por grado y les indica reunirse por equipo lo cual generan que se ayuden a terminar la actividad de aprendizaje que les sea asignada. Cabe hacer mención que los niños de ambas instituciones se centran en terminar su trabajo y muy pocas veces se distraen realizando una actividad que no sea asignada por las docentes. En esta acción se observa como la estrategia ayuda a la docente para que entre alumnos puedan aprender, y socializar su aprendizaje.

Para la enseñanza de contenidos las profesoras con más años de servicio D2 y D3 pide que se reúnan en equipo y va al lugar en donde se encuentra el grado para explicar el contenido, enseguida les explica la actividad que realizaran y continúa con el otro grado utilizando la misma estrategia. En ambos casos las profesoras muy pocas veces utilizan el pizarrón como un recurso que facilite la enseñanza. En este sentido casi no se observó una enseñanza generalizada con actividades diferenciadas según los grados, si no Currículo “cuasi-monogrado”, en el que las profesoras asignan en distintos tiempos la atención a los diversos grados que atienden. En el caso de la profesora D1 igualmente les enseña a los alumnos por grado pero se auxilia en todas las explicaciones del pizarrón. Refiere

aquí la habilidad y seguridad que tienen las docentes para explicar un tema, ya que la profesora D1 se le facilita enseñar con ayuda de pizarrón y las profesoras de más años de servicio sólo enseñan por medio de plática a los alumnos sin necesidad de otro recurso didáctico.

Otro aspecto importante es la asignación de tiempos para la explicación y realización de las actividades de aprendizaje. Para ello se observó que la profesora D1 le asigna todo el día para la enseñanza de una materia, por lo general español o matemáticas, sin embargo las profesoras de más años de servicio D2 y D3 enseñan de dos a tres asignaturas en el día. En este punto se observa que las docentes de más años distribuyen los tiempos de enseñanza de un día para distintas asignaturas y la profesora D1 se le facilita destinar la enseñanza de una materia durante el día hasta que perciba que todos los niños han finalizado la actividad asignada.

En el recreo

En la escuela de Casas Viejas, el recreo es el momento de servirles a los alumnos su desayuno, que incluye, leche con cereal, sopa y un guisado, en este momento, los niños de preescolar también se reúnen en la escuela para desayunar. Los niños durante un mes se sentaron como quisieron, pero después de ese tiempo, se les asignó un lugar; argumentando que la reubicación era con el propósito de que se apuraran a desayunar. Es importante hacer notar que a todos los niños, tanto de primaria, como de preescolar les dan de desayunar en esta institución.

En el momento del desayuno, hay un lugar especial para las maestras de ambas instituciones. En algunas ocasiones se les da de comer lo mismo que los alumnos, en otras, otro tipo de comida. Los padres de familia pagan cinco pesos por día, para que se tenga ese servicio, que incluye la comida y pagarle a tres señora para que cocinen. Una señora va todos los días a cocinar, mientras que las otras dos van sólo dos o tres días a la semana. Las señoras, además de ser

madres de familia y prestar ese servicio, también “ayudan” a la directora a cobrar a los padres de familia, el dinero que tienen que pagar para los alimentos.

Después de desayunar, regularmente, los alumnos de cuarto y sexto juegan con la directora.

En la escuela de El Borbollón, sólo entran a desayunar los alumnos que lo desean. En esta escuela, siempre se da el mismo tipo de comida a la maestra y a los niños, la diferencia está en los trastos donde se sirve la comida a la maestra. Aquí sólo cocina una madre de familia, y en ocasiones, los niños de sexto ayudan a lavar trastos o a servir. Después de la comida, las niñas de sexto juegan con la maestra para que les dé más recreo.

La diferencia que se observa entre el recreo y la relación con las profesoras, es que los alumnos de Casas Viejas invitan a la maestra a jugar para convivir con ella, en cambio en El Borbollón, lo hacen para no entrar a su salón, y prologar el tiempo de recreación. Otra diferencia, es que la profesora/directora de Casas Viejas ayuda con los cálculos y orden de la cocina escolar, y en El Borbollón, la maestra evita meterse en este aspecto, lo que origina que en Casas Viejas siempre se tenga recurso económico para darles de desayunar a los alumnos, mientras que en El Borbollón, dos semanas antes de salir de vacaciones de diciembre, ya no querían dar servicio, porque no les alcanzaba el gas.

Es importante hacer notar que en ambas instituciones, el recreo no es de media hora, es de más de 40 minutos.

En cuanto a los desayunos en la escuela bi-docente, la directora participa en la organización para el funcionamiento del programa de Cocinas Populares y Servicios Integrales (COPUSI), mientras que en la escuela uni-docente, la maestra D3 evita integrarse en la organización del comedor. Al respecto se le preguntó: ¿por qué no ayuda a las madres de familia en las actividades de organización de comida?, a lo que respondió:

Yo ya aprendí a no hacer más que mi trabajo, así que no haré nada por la escuela, si no quieren darles de desayunar, es su problema, yo no voy a intervenir en nada, porque no quiero problemas.

Al finalizar el día.

Antes de que los alumnos se dispongan a salir de la escuela, los niños que asisten a la escuela de Casas Viejas, hacen el aseo (todos los grados), en contraste con la escuela de Borbollón, en la que son las madres quienes hacen el aseo de los salones de primero a tercero, y, a decir de la profesora, los niños de cuarto a sexto hacen el aseo de su aula. Sin embargo, en las ocasiones en las que se realizaron las observaciones, en ningún día se observó a los niños limpiar su salón.

Cuando a las profesoras de la escuela de Casas Viejas se les preguntó: ¿por qué todos los niños desde primer año hasta sexto hacen el aseo del salón?, las profesoras mencionaron:

Desde chicos tienen que aprender a hacer algo, a ayudar en casa y tener una responsabilidad.

Educación física

Con relación al tiempo para la asignatura de Educación Física, este es utilizado por las profesoras de Casas Viejas, como el momento para regularizar a algunos niños que presentan bajo rendimiento escolar, o también lo dedican a que los alumnos terminen el trabajo de la materia anterior, en cambio para los alumnos (claro para los que no tienen alguna de las situaciones anteriores), es considerado como el momento de juego en el tiempo escolar. Durante el periodo de observación, fueron pocas las ocasiones en que las profesoras salieron de su salón para dar la clase de educación física. Por lo regular, la directora utilizaba el tiempo para dar cumplimiento a la documentación requerida en supervisión, y la

otra profesora, se mantuvo en el salón de clase a esperar o ayudar a los niños con bajo rendimiento.

En la escuela de El Borbollón, regularmente en el tiempo para la educación física, la maestra sacó a los niños al patio y les explicaba, a cada grado escolar, lo que tenían que hacer y cómo debían contestar en el libro de texto. De la misma manera, les indicaba qué espacios utilizaría cada grado y dejaba a los niños para que hicieran las diversas actividades.

Con base en las situaciones observadas, podemos mencionar, junto con Brumant (2011) que cuanto mayor sea la diversidad de los estudiantes, mayor es la necesidad de una planeación y una organización cuidadosa, por lo que se observó, en la escuela de Casas Viejas, las profesoras no planean sus actividades y esto se refleja en que los alumnos no llevan un ritmo similar de aprendizaje, por lo que tienen que recurrir a actividades “compensatorias” en las que echan mano de los tiempos destinados a otras actividades, consideradas de menor importancia, como lo es la clase de educación física. Situación que contrasta con la escuela de El Borbollón, donde la profesora realiza las actividades sugeridas en los libros de texto, para el espacio de la educación física, y no sólo eso, sino que deja a los alumnos de manera libre para el desarrollo de tales actividades, además de marcar las diferencias por niveles de desarrollo.

Honores a la bandera

En la escuela de Casas Viejas, los honores a la bandera se realizan cada lunes, donde una de las dos profesoras es la encargada de coordinar esta actividad. Un niño, que elige la profesora en turno, es el encargado de dirigir el programa. La escolta está conformada por niños de sexto (cada lunes participa la misma escolta); de manera aleatoria los niños de la escuela leen las efemérides, y otro niño, seleccionado también aleatoriamente recita el juramento a la bandera. Por lo regular, es la directora quien dirige el himno nacional. Generalmente, la ceremonia

finaliza con algunas indicaciones por parte de la directora, quien además, revisa que las uñas de los niños estén limpias y cortas.

En la escuela de El Borbollón, durante el periodo de observaciones no se realizaron honores a la bandera, excepto para conmemorar la revolución mexicana. Es evidente que los niños no están acostumbrados a realizar los honores, porque la escolta no sabe cómo hacer el recorrido, y en algún momento, intervino la maestra para lograr que lo terminaran. La dirección del programa cívico, lo realizó una alumna de sexto y la maestra sólo intervino en la dirección del himno nacional.

En este sentido, se observa el contraste de situaciones para el fomento de una cultura nacionalista. A manera de acuerdo, en la escuela bi-docente hay un predominio de los rituales cívicos, mientras que en la otra escuela, lo importante es el suceso histórico (sin necesariamente incluir la noción de Freire (2006), sobre la importancia de generar consciencia sobre la conformación como seres históricos), aunque no se haga de manera frecuente la recurrencia a ello.

Contenidos curriculares u objetos cognoscibles

En Casas Viejas se observó que las profesoras no sólo se preocupan por que los alumnos adquieran conocimientos disciplinares, sino también sobre la valoración que tienen del trabajo con ellos, al cuestionarles si les agradó su trabajo. Durante el trabajo con los contenidos también se cuidan las formas, procurando un desarrollo integral, pues durante las sesiones, corrigen el lenguaje que utilizan, y en ocasiones, también su comportamiento, situación que se observó cuando los niños interrumpen a la profesora, o cuando un niño le arrebató un material que a un señor que pasó a vender. Al respecto, Guerra (2003) menciona que necesario adecuar la educación a las necesidades y circunstancias de los contextos rurales, y que no es suficiente enseñar a los alumnos a leer, escribir, contar, sino ofrecerles una educación integral, como ciudadanos.

El trabajo docente en las escuelas multigrado es complejo, los maestros planifican su enseñanza de manera simultánea para los alumnos de todos los grados, implica trabajar con dos o más grados en la misma aula, o incluso en los espacios comunes como se observó en la clase de educación física, y otras sesiones en donde se toma los contenidos de los programas, como eje de trabajo en un mismo salón (Brumat, 2011). Condiciones que implican revisar las cualidades y habilidades docentes que se ponen en juego para tal desarrollo. Como revisamos en el apartado de características docentes, los profesores de esta modalidad tienen una alta valoración con relación a su formación inicial, lo que de alguna manera nos haría esperar que su desarrollo sea acorde con esa valoración.

Cualidades y habilidades docentes

Comunicación entre maestros

Se observa que, en la escuela de Casas Viejas, no hay comunicación sobre las problemáticas educativas o temas pedagógicos en los que pueden ayudar o mejorar, pero sí en lo relativo a temas personales que tiene cada docente.

En un momento de alguna conversación en la hora del recreo, la profesora D1 comentó haber visitado a una profesora de la zona, que le dio algunas sugerencias de cómo alfabetizar a los alumnos de primero. La maestra D2, que labora con ella, también le hizo otras recomendaciones. Un aspecto a resaltar, es que el único espacio que la directora aprovecha para hacer recomendaciones pedagógicas a la otra maestra, es en las reuniones (búsqueda de un espacio formal para legitimar la figura de autoridad) y fuera de ese, no hay interacción entre ambas. Pareciera que son aspectos que la profesora “aprendiz” debe hacer, porque son requerimientos oficiales. Un ejemplo es cuando le sugiere que la acompañe a recibir a los alumnos, les realice una lectura diaria, y entregue sus planeaciones.

En cuanto a la profesora D3, que labora en la escuela de El Borbollón, realiza algunas sugerencias a los profesores de la zona, cuando se tienen las reuniones de consejo técnico, lo que también en cierta medida, refleja su embestidura de autoridad al haber sido ATIP. Entre las sugerencias dadas por la profesora, se encuentra:

A los alumnos con problemas de aprendizaje, lo que hago es que los cambio de grado físicamente, por ejemplo, debe de ir en quinto pero lo cambio a tercero, con eso el alumno se da cuenta de que no está mostrando el nivel de desarrollo que debe tener en el grado donde se encuentra.

Por otro lado, se observa incluso desde la supervisión, que hay un **compromiso** con evitar que se pierdan clases, esto debido a que las reuniones, a las que asisten los profesores de escuelas multigrado, se realizan en un horario entre las 12:00 pm, y después de las 13:00 hrs. De la misma manera, con excepción de las llegadas tarde de la profesora D1 y el tiempo que la D3 dedica a atender a los padres de familia en horario de clase, los tiempos destinados para ello son aprovechados casi en su totalidad.

En cuanto a la disponibilidad de recursos de apoyo para realizar su labor docente, se apreció una gran habilidad de adaptarse a los pocos materiales con que cuentan, ya que escriben en pizarrón electrónico, pero con plumones para pizarrón blanco (esto se observó en la escuela de Casas Viejas), los materiales de lectura son utilizados por varios niños a la vez.

Otra habilidad, es que atienden más de una cosa a la vez, es decir: explica un tema y, si llega un alumno de otro grado, también lo atiende, sin perder la congruencia de la explicación que está dando. No se observó que hubiera confusión entre los grados que estuvieran trabajando, lo que origina que siempre estén al pendiente de todos los alumnos de todos los grados. Cabe hacer mención que esta habilidad no la tiene la profesora que tiene pocos años de servicio en Casas Viejas, y por la misma causa, cuando explica una materia, se percibe que todo el día realiza actividades de la misma.

También se observó que los docentes tienen la habilidad de identificar la incongruencia entre el programa, el libro de texto y las evaluaciones que les mandan aplicar. En este sentido, las profesoras tienen que tomar decisiones sobre qué hacer, y se pudo observar que lo resuelven en el momento. Aunque también, se observó que sólo se basan en una guía escolar (sobre todo la profesora novel), lo que refleja falta de creatividad para el desarrollo sus actividades.

Otra cualidad que se requiere con la población que asiste a las escuelas rurales multigrado, es la paciencia con los niños, pero pareciera ser que las docentes no la tienen con los niños que presentan dificultades de aprendizaje, ya que aun cuando en ambos casos, se observó que invierten tiempo en “buscar regularizarlos”, como se mencionó en líneas anteriores, durante las clases se llegan a escuchar expresiones como las siguientes:

¡Ay, Toño!, ¡Ay, Gustavo!, ¡Caramba, pónganme atención!, o me voy a salir...

Si no se apuran ya no les voy hacer caso, mira nada más...

Actividades extra curriculares

La primera actividad, denominada “Olimpiadas infantiles”, se realiza desde las cinco de la mañana, donde empiezan a correr los profesores, algunos alumnos y padres o madres de familia de la zona, en el territorio o la zona escolar. Después, algunos niños de cada escuela participan en la competencia de algún deporte, según las aptitudes y habilidades detectadas en cada alumno. Los profesores de la zona son divididos en algunas disciplinas del deporte para coordinar los juegos, mientras que los padres de familia acompañan a sus hijos en la competencia. Finalizando las competencias, se continúa con la premiación de cada participante en las distintas áreas del deporte. Cabe hacer mención que las “Olimpiadas Infantiles” son una actividad que se realiza año con año por parte de los profesores y el supervisor de la zona escolar.

Asimismo, la delegación sindical de la zona impuso como actividad cultural, la presentación de una pastorela. La cual fue elegida por medio de una rifa, así

que la maestra buscó una para que los alumnos ensayaran, les asignó un papel y permitía que practicasen a diario, entre una hora y hora y media. En los últimos tres días, les dio orientaciones que tendrían que tomar en cuenta, como el volumen de la voz y qué hacer en caso de que se les olvidara su libreto. El día de la presentación asistieron a Huichapan madres de familia, alumnos y la docente. Cuando llegó la profesora, no había ninguna escuela, momento en el cual cayó en la cuenta de que era un concurso (aspecto que no sabía), y se observó molestia por parte de la docente, al expresar lo siguiente:

Van a traer las mejores escuelas de la zona, con más recursos, donde los padres tienen más dinero que mis alumnos, me dan ganas de regresarme porque no se vale que me manden a competir contra escuelas de organización completa de otras zonas... [Pero al darse cuenta que sus niños estaban emocionados por la participación, complementó:], pues ya que, me voy a quedar por ellos

Con este tipo de situaciones, se refleja que algunos docentes tienen el prejuicio de que el hecho de que los alumnos sean de bajos recursos, no deben tener las oportunidades de acceso y participación en actividades que consideran fuera de su alcance, lo que de acuerdo con Freire, no se les están dando las condiciones de conformar una conciencia como seres humanos capaces de emanciparse de sus condiciones de opresión en las que viven.

Otras actividades que implementaron en la escuela de fueron: en el caso de la escuela de Casas Viejas, una Kermes con el fin de recabar fondos para la escuela, pero por la contingencia sanitaria, se cancela. De igual forma, para promover las tradiciones de nuestro país, las profesoras de ambas escuelas piden a los niños llevar material para colocar un altar de día de muertos. En la escuela de Casas Viejas, la profesora D2 que atiende los grados de segundo, cuarto y sexto decide repartir el contenido del altar y comer lo que llevaron; en el caso de la otra maestra D1, dejó el altar el fin de semana y sólo dividió los alimentos que aún servían. La profesora de Casas Viejas que atiende a los grupos de primero y tercero colocó el altar después del recreo, a lo que la directora comenta,

...si apenas lo está colocando, cuánto tiempo lo van a observar los alumnos. Las cosas se van a echar a perder en el fin de semana, ya mejor ni lo debería de hacer...

En el caso de El Borbollón, se realizó un desfile el 20 de noviembre. Para realizar esta actividad, cita a los alumnos de primero a tercero disfrazados de algún personaje de la Revolución Mexicana. Los otros alumnos les pidieron asistir vestidos como quisieran. El día del desfile, llegan los niños a las 8:30, tal como se les había indicado, pero el desfile inicia a las 9:30, momento en que realizan honores a la bandera y la maestra distribuye los contingentes. Salen los niños a recorrer a la calle principal de la comunidad y, posteriormente, en la parte de atrás, les acompañan las madres de familia y algunos familiares de los alumnos. Con estas actividades se busca promover la reproducción de los rituales nacionalista.

Proceso de Enseñanza docente

Las profesoras observadas, en ambas escuelas, enseñan por grado, en ambos casos realizan una explicación general del tema a tratar, para después dejar trabajos diferenciados según el grado en el que se ubican los alumnos.

Otro aspecto que se les facilita a las maestras, es colocar a los niños en equipo dependiendo del grado escolar, para que entre todos se ayuden a resolver los ejercicios y tareas que les dejan la profesoras. En el caso de la maestra que atiende segundo grado, en la escuela de Casas Viejas, la estrategia de la enseñanza para los alumnos que tienen dificultades o no saben leer, según lo requerido en su grado, es que reúne a los niños por equipo y entre todos, le empiezan a enseñar a leer al niño con dificultades para leer (Mario); en el caso de la escuela de Borbollón, se observó cuando un niño de quinto le explicó a una niña de tercero cómo resolver un ejercicio de matemáticas.

Un aspecto a identificar es que la profesora de Casas Viejas que da primero y tercero, es que ayuda a los alumnos de primero a contestar los diversos ejercicios que les pone, también les ofrece mayor tiempo de atención. Mientras

que la profesora que enseña en los grados de segundo, cuarto y sexto, identifica a los niños que presentan mayores dificultades y a ellos les pone más ejercicios del tema que está enseñando.

Las profesoras de Casas Viejas brindan atención más personalizada a los alumnos con mayores dificultades en el aprendizaje, repasan lo que vieron la clase anterior (por ejemplo, las profesoras van a los lugares de los alumnos a atender dudas). En caso de que no haya quedado claro el tema a los alumnos, porque no contestaron correctamente los ejercicios, les repiten la explicación del tema. En los dos casos, las profesoras utilizan el repaso para reforzar conocimientos; en especial la profesora que atiende primero y tercero, utiliza éste para apoyar al niño que tiene mayor dificultad en su aprendizaje. Otra estrategia que usan las profesoras de esta institución, es hacer ver a los alumnos sus logros y los felicitan por ellos. Un ejemplo es cuando la maestra le aplaude a sus compañeros porque todos pudieron identificar caras, vértices y aristas.

En ambas escuelas, las profesoras relacionan los contenidos, de la mayoría de las asignaturas, con lo que pueden vivir los alumnos, ya sea en la lectura, en temas referentes a ciencias sociales o con la ecología, así como con algunas acciones que realizan los alumnos. Por ejemplo, cuando la maestra se da cuenta que ya cortaron muchas páginas de su libreta, les menciona sobre “la justicia” con los árboles. A pesar de que se dan estas relaciones, son muy básicas y podrían realizarse de la misma manera que en otra modalidad educativa, lo que no resulta meritorio para la modalidad analizada.

Uso de recursos materiales

Respecto a los materiales que tiene disponibles cada salón, la escuela bi-docente cuenta con un pizarrón blanco y uno electrónico, cada uno colocado en lados opuestos; en ambos casos, las profesoras utilizan ambos pizarrones para escribir, esto a razón de que no hay energía eléctrica y no usan el pizarrón electrónico. En el caso de la profesora que tiene dos grados, los divide de tal forma que cada

grado tiene su propio pizarrón; la otra profesora utiliza un pizarrón para cuarto y el otro, según sea necesario, ya sea para 6° o 2°. Cabe hacer mención que las profesoras no tienen plumones aptos para escribir en los pizarrones blancos, por lo que utilizan plumones de agua para escribir y borran con una franela húmeda, con la finalidad de que no quede manchado donde escriben.

En el caso de la maestra de la escuela de El Borbollón, utiliza muy poco los pizarrones, especialmente los utiliza para explicar los temas de primero a tercero. A diferencia de las maestras de Casas Viejas, la maestra de El Borbollón sí tiene material didáctico. En este sentido, en una de las pláticas con la maestra directora de Casas Viejas, ella comenta:

Sí hay [material didáctico] en la escuela, está en el librero de la dirección, pero con las lluvias de estos días, no lo he podido abrir, igual tengo dinero en ese librero que tengo que ocupar y no lo he podido sacar. Cuando venga mi esposo y esté el sol, le voy a decir que me ayude a abrir el librero.

Estas situaciones, reflejan hasta cierto punto, que es más importante el resguardo de las cosas materiales, que lo que éstas pudieran aportar para el buen desarrollo educativo de los alumnos de las escuelas rurales multigrado.

Relación padres de familia y docentes

En las escuelas de Casas Viejas y El Borbollón, se practica el diálogo entre los padres de familia y profesoras, es notoria una interacción cordial entre ambos. Cuando los padres presentan algunas dudas relacionadas con el espacio escolar, los profesores las resuelven en las reuniones de padres de familia, donde además, los docentes presentan sus propuestas y escuchan las de los padres de familia, para con base en ellas llegar a acuerdos consensuados o por mayoría. En ambos casos, los padres o madres de familia colaboran activamente con las profesoras cuando tienen que participar en eventos organizados en la zona escolar.

Algunos ejemplos de este tipo de participación, los podemos identificar, cuando los padres de familia de las escuelas: El Fresno, Casas Viejas y El

Borbollón, fueron citados antes de las siete de la mañana, para llevar a sus hijos a correr un tramo para recorrer la zona escolar, carrera que fue organizada por las autoridades educativas. Otro ejemplo, fue cuando se le pidió ayuda a la profesora de la escuela de El Borbollón, para presentar una pastorela en la región sindical de Huichapan, por lo que la maestra solicitó a los padres de familia acompañaran a sus hijos; los cuales acudieron gustosos a acompañar a sus hijos. En ambos casos, se puede apreciar el apoyo y participación activa de los padres en este tipo de actividades culturales y deportivas, organizadas en la zona escolar.

Otra situación, observada en Casas Viejas, es que una madre de familia –la misma señora que les da de desayunar a los niños de lunes a viernes- les prepara a las maestras, café, té o leche con pan, todos los días para que desayunen. Este desayuno lo tiene en el tiempo intermedio entre el inicio de clases y el receso. Cabe hacer mención que la profesora D1, que atiende primero y tercero, sólo en algunas ocasiones acepta el desayuno que prepara la señora. No obstante, esta misma señora, también le deja comida a la maestra D2, que se queda a pernoctar durante la semana en la institución escolar. En algunos casos, es el mismo menú que se ofrece a los niños el que se le da a la maestra, aunque gran parte de las veces, se le cocina algo distinto. Como gratificación, la maestra da a la señora una remuneración económica con el fin de ayudarla.

Para el caso de la profesora D3, que trabaja en El Borbollón, como su horario es de 8:00 am a 17:00 horas, desayuna durante la hora del recreo con el turno matutino y come en el turno vespertino con los niños. En esta escuela no preparan nada especial para la docente, como ya se mencionó, la única diferencia es en el plato y vaso en el que sirven, ya que ambos son de vidrio; sin embargo, cuando los padres de familia saben que no habrá comida en la escuela, ellos le llevan algo de comer en el turno vespertino.

En cuanto a los alimentos que realizan los niños, a diferencia de la escuela de Casas Viejas, en la de El Borbollón, después de entrar, en el turno matutino (8:00 am), entre media y una hora después, llaman a los niños a tomar leche con cereal. Esto representa tiempo que no se ocupa en la enseñanza, por parte del

docente, e implica que la profesora espera a que lleguen todos los alumnos, para iniciar la clase o alguna explicación en lo particular.

Aun cuando pareciera que el aspecto de la comida no es importante, denota en ambas instituciones, el compromiso y las atenciones que tienen los padres de familia con las docentes que laboran en ellas. Cabe hacer mención que, en Casas Viejas, durante el ciclo escolar y cuando éste termina (y en palabras de las docentes), se hace explícito el hecho de que se busca que los padres de familia se comprometan con los aprendizajes de sus hijos. Situación que, de acuerdo con lo observado, se logra cuando las profesoras platican con algunos padres de familia, durante algunos días.

Algunos otros aspectos que llevan a cabo las tres profesoras de las dos comunidades estudiadas, es hablar con los padres de familia sobre las dificultades que van teniendo los niños para aprender, y la manera como ellos, les pueden ayudar. Un ejemplo de ello, se observa cuando un niño de primero lloraba porque lo dejaban en la escuela, por lo que las profesoras optaron por permitir que pase, hasta su salón de clase, su tía o madre a dejarlo.

La lectura de contexto en el docente de escuelas multigrado

Tomando en cuenta que las condiciones de estas comunidades son de vulnerabilidad, y que el papel del docente, en ese sentido crítico, no sólo se basa en la enseñanza de contenido, sino que es necesario que la práctica docente amplíe sus funciones. Es por ello, que lo primero que hacen las docentes del estudio, es identificar las necesidades que tienen los alumnos, en especial, sobre aquellas condiciones que impactan en su aprendizaje.

La estrategia que utiliza la Profesora D1, de Casas Viejas (que atiende primero y tercero), para conocer más a sus alumnos y el contexto que les rodea, es estar atenta a los movimientos de los niños, por ejemplo, si alguno bosteza, le pregunta por qué tiene sueño y la hora en que se duerme. O bien, cuando alguna profesora de la institución, se da cuenta que algún niño no asiste a clases, le

pregunta a los vecinos de la comunidad, ya sean alumnos, padres de familia u otras personas, si lo han visto. O bien, cuando percibe que los niños no alcanzan a ver, les pregunta si ya los llevaron a la consulta o a algún examen de la vista.

Problemáticas educativas

Entre las dificultades que se presentaron durante las observaciones, predomina el hecho de que se les complica encontrar contenidos comunes para realizar sus planeaciones y enseñar a los educandos. Las profesoras de mayor antigüedad comentan al respecto:

Para planear es un relajo, para que encontremos los contenidos comunes y luego hacer actividades diferenciadas, y si los encontramos, es otra cosa que viene en el programa, en la dosificación y en los libros de texto y finalmente en el examen les preguntan otra cosa, así que ya no sabemos ni qué hacer (4 noviembre/2014)

Ante esta problemática, las profesoras mencionaron que prefieren enseñar según los libros de texto, y de esa manera les es más sencillo abordar los contenidos.

Por otro lado, se puede mencionar, de acuerdo con los criterios de las profesoras, que hay tres niños con dificultades de aprendizaje. Una de ellas es Jennifer, quien es rebelde en casa y, en la escuela, es seria. Menciona la profesora que cuando llegó a primero venía reprobada de otra escuela y se ponía muy nerviosa cuando le preguntaban. Ella vive con su padrastro. Otro de los niños que presenta problemas es Gustavo, quien está registrado en el tercer grado. De acuerdo con la perspectiva de la profesora, es un niño consentido y, por ende, es muy berrinchudo, pocas veces obedece a los profesores, además, mencionan que los padres se desesperan con él, por lo que también es difícil trabajar en la escuela con él. Finalmente, el tercer alumno con problemas es Mario; él está inscrito en el segundo grado. Es un niño al que no le ponen atención en casa; sus padres se dedican a atender una tienda, y por tanto no hay tiempo para su hijo.

De acuerdo con las problemáticas presentadas, o que hacen las maestras para solucionarlas, es hablar con los padres de familia para que sean ellos los que digan cómo se les puede apoyar. También se observó, que los padres de familia se acercan a las profesoras y juntos trabajan con el niño, ya sea platicando con el alumno del problema o las profesoras le sugieren qué hacer para mejorar la conducta de su hijo, o ya en los casos extremos cuando no lo pueden solucionar les indican a los padres cómo ir al psicólogo.

Cabe hacer mención que la profesora novel, en ocasiones, se centra mucho en la enseñanza del grado en el que se presenta el problema, con el fin de que los niños que tienen dificultades, entiendan y lleguen a la solución de sus problemática; lo que ocasiona que otros niños se aburran y empiecen a distraer su atención o hacer otras cosas. Así también, hay un niño que acaba muy rápido sus trabajos y tiene que esperar a que sus compañeros terminen. Estas situaciones denotan de cierta manera que la profesora no tiene dominio sobre lo que implica el trabajo multigrado, en el que se tienen que desarrollar actividades alternativas, tanto para los alumnos que presentan algún retraso en las actividades escolares, como para aquellos que van más avanzados en relación al promedio del grupo.

Por otro lado, se observaron momentos, en los que las maestras de Casas Viejas explicaban algún tema, y aun cuando los niños no pertenecían al nivel sobre el cual se estaba dando la explicación, y se notaba que no entendían, ellos centraban su atención en lo que la maestra decía. Fue muy notorio que aun tomando en cuenta que no tenía que ver con su tema o actividad, los niños sabían que podían aprender algo sobre lo que se estaba trabajando, y que si hacían alguna pregunta, la maestra se ocuparía de darles respuesta.

En cuanto a los problemas con el comportamiento de los niños, se presentó un caso, siendo un día viernes, cuando ya casi todos habían salido, apareció escrito en la pared: “te vas a morir” ...una de las madres de familia fue a reclamar, porque estaban culpando a sus hijos de tal hecho. En ese momento, la profesora contestó a la madre que hablaría con los niños, así que el día lunes, tomó el tiempo del homenaje cívico para llamarles la atención y decirles que se quedarían

una semana sin recreo, cosa que cumplió. Si analizamos, el castigo fue aplicado de manera generalizada a toda la escuela, sin que se identificara a los actores del hecho, y por ende, que fuesen sólo ellos quienes recibieran el castigo, o bien que el resto de los compañeros a sabiendas de quiénes habían sido, no les aplicaron algún castigo simbólico para que los compañeros que cometieron el hecho no lo volvieran a repetir. Aunque por otro lado, es digno de reconocer que la profesora planteó una sanción y ésta se cumplió, lo que refleja coherencia y consistencia entre lo que se dice y se hace, ofreciendo con ello cierta formación ética.

Otra dificultad, que enfrentan los alumnos de las escuelas-multigrado, es el ausentismo de las profesoras, sobre todo de aquella que estaba embarazada, y que además, por el hecho de estar cubriendo un interinato, se veía obligada a ir seguido a la capital del estado, a realizar trámites. En este caso, al observar la presencia de dos docentes, se pudo identificar que la solución que dan para que los alumnos no pierdan clases, es que la otra profesora se hace responsable de toda la escuela. Así mismo, cuando la directora tiene que salir del espacio escolar, deja encargada a la maestra novel (la embarazada). No obstante, la profesora-directora de los grupos de segundo, cuarto y sexto, considera que la maestra novel (profesora de primero, tercero y quinto grados) no atiende a su grupo, y que esa falta de atención tiene por consecuencia que se susciten algunos problemas entre los niños.

Con la situación anterior, pudimos apreciar el nivel de arraigo que existe en los procesos de legitimación de la autoridad (como directora, máxima figura del centro escolar), ya que aun cuando sólo son dos profesoras, la que tiene el más alto nivel jerárquico, lo ejerce sobre la otra, pasando a segundo plano lo que podría ser el reconocimiento del otro como par y la posibilidad del trabajo colaborativo en pro de la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, como diría Freire (1997), las problemáticas son importantes en tanto haya una actividad dinámica, reflexiva, que comprenda los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos, con el fin de dar solución y mejorar su práctica docente.

Capítulo 8

Análisis integrado

Habilidades y saberes profesionales que pone en juego un profesor de escuela multigrado para desempeñar su labor

Como se mencionó en el apartado sobre la construcción del objeto de estudio, uno de los ejes que orienta el desarrollo del presente estudio es conocer qué saberes y habilidades profesionales pone en juego un profesor de escuela multigrado para desempeñar su labor, por ello en este capítulo nos ocupamos de describir **cuáles son las características de la prácticas docente**, esto considerando los dos capítulos que le anteceden.

Para poder trabajar exitosamente en aulas multigrado, los maestros deben recibir entrenamiento especial sobre aprendizaje en grupo, planeación y elaboración de programas integrados, adecuados a los contextos particulares de los niños rurales (Vargas, 2003). Para contrastar lo mencionado por Vargas, con lo que realizan los docentes, en el cuestionario aplicado a los docentes del estudio, se incluyeron una serie de preguntas con relación a los saberes que adquirieron en el nivel superior. Por lo que la pregunta central se orientó a conocer la relación entre formación y la práctica que desarrollan los profesores del estudio, sobre lo cual se encontró que la mayoría considera que su formación inicial para la docencia es parcialmente congruente.

Dicha valoración sobre su formación docente de manera parcial se identifica en particular, en que los conocimientos adquiridos en el nivel superior, les permite: manejar adecuadamente los contenidos de los programas, articular los temas de éstos, manejar adecuadamente los grupos de los alumnos, resolver la organización del grupo, planear actividades docentes, utilizar técnicas didácticas para resolver problemas de aprendizaje, elaborar objetivos de aprendizaje para conducir su trabajo, detectar nivel de avance de los alumnos, apropiarse de la lógica de las disciplinas para resolver problemáticas de aprendizaje, hacer ver a los alumnos la importancia de la materia en su vida, y hacer que el alumno comprenda el lenguaje de las disciplinas.

No obstante lo anterior, los profesores encuestados también consideran que hay un nivel de totalidad en la formación, en especial, al utilizar técnicas y estrategias para enseñar, entablar una buena relación con los alumnos y usar materiales didácticos para mejorar el aprendizaje. De acuerdo con lo observado, se detecta que el único manejo especial que dan a los alumnos con rezago educativo es cambiar de actividades de grados inferiores; sin embargo, la búsqueda de otras estrategias no se realiza.

Respecto a hacer ver a los alumnos la importancia de la materia, se refleja en las lecturas que realizan los docentes y demás actividades en tratar de aplicar cada contenido en su vida. Cuestión que Freire menciona que al plantear acciones en las que pueda aplicar los conocimientos, es parte de los proceso de producción de conocimientos y no como transmisión de saberes preestablecidos. De acuerdo a la relación que existe entre docentes y alumnos, se observa en los grupos que se fomenta la confianza y el respeto en el trabajo cotidiano.

Por otro lado y de acuerdo con Brumat (2011), los maestros reconocen su falta de conocimiento para trabajar en escuelas multigrado, debido a que consideran que tienen una preparación (o formación inicial) regular, en aspectos que tienen que ver con teoría y métodos en la investigación científica, modelos pedagógicos contemporáneos, didáctica para enseñar las diversas disciplinas, psicología de la niñez, diseño y desarrollo curricular y programas multimedia y

software educativos. Asimismo, mencionan estar en desacuerdo con que los docentes están suficientemente actualizados con los nuevos temas de las asignaturas que imparte, y que los profesores no tienen capacidad para hacer sus clases amenas e interesantes, debido a que los docentes no tienen tiempo para planear.

No obstante lo anterior, no están ni en acuerdo ni en desacuerdo con que la mayoría de los docentes no tienen formación científica. Con relación a lo observado, se detecta cómo los alumnos están interesados en las actividades que indican las profesoras para el aprendizaje de algún tema. Respecto a la planeación, se observó que nunca se guían con ella para el desarrollo de su práctica docente.

Otros saberes y habilidades, que los docentes consideran dominan medianamente son: el diálogo académico con pares, habilidad de pensamiento y estudio, un método para el análisis, resolución de problemas y toma de decisiones; análisis y valoración de la propia práctica, manejo de la Tecnologías de la Información y Comunicación, expresión escrita de manera lógica y comprensible, conocimiento de las necesidades psicológicas y de la pedagógica del estudiante, diagnóstico de los niveles de desempeño de los estudiantes, diseño de estrategias de evaluación del aprendizaje, orientaciones a los alumnos para el desarrollo de sus propias actividades académicas, así como, en el desarrollo de sus propios valores y actitudes y en la generación de situaciones que posibilite el aprendizaje de los alumnos.

Como se pudo constar en los dos apartados anteriores, en el caso del dialogo académico se dio poco en los Consejos Técnicos Escolares y, entre las profesoras de las escuelas bi-docentes, éste no se da, ni siquiera sugerencias didácticas menores de una con la otra. Otro aspecto a señalar, es que las profesoras reconocen sus deficiencias pero hacen poco o nada para superarlas. Un caso especial, fue cuando la profesora de mayor tiempo de servicio, no se había dado cuenta que enseña de manera errónea algunos contenidos de matemáticas, pero de manera no explicita, busca que la otra profesora lo explique.

En este sentido, Freire (2004) argumenta que la necesidad de la propia reflexión conduce a la lectura de textos y, con base en ello, a la experiencia intelectual, mediante los cuales es posible realizar sugerencias.

A partir del análisis de los saberes y habilidades necesarios (detectados en los cuestionarios), los docentes consideran indispensable recibir capacitación sobre aspectos psicosociales y pedagógicos, que les apoyen en la orientación educativa de los niños; mejorar las estrategias didácticas de la enseñanza de disciplinas; ampliar la formación en el uso y aplicación de TIC (tecnologías de la información y la comunicación); mejorar los sistemas de comunicación y expresión oral y escrita; profundizar en temas teóricos y metodológicos de las disciplinas que se traten, además de que, en los temas recomendados, se incluye el de ampliar la formación en los temas de liderazgo y desarrollo personal.

Para sustentar este apartado, se partió de que Freire (2004) menciona que el saber se da más mediante la propia práctica, pero inicia con punto de partida (saberes adquiridos en el nivel superior) y que son reforzados a lo largo de la sociabilidad, que se coinvertirán en hábitos y son automatizados. Es decir: “Lo que se hace es el resultado de la experiencia existencial, social e histórica” (Freire, 2004).

Problemáticas educativas más habituales que afrontan los profesores de escuela-multigrado.

Los profesores que laboran en escuela multigrado se enfrentan con diversas problemáticas que van desde las condiciones contextuales descritas por Vargas (2003), en zonas con alto grado de marginación, aislamiento, pobreza hasta los momentos de operación particular de los programas. Así que en este espacio nos ocupamos de revisar cuáles son esas condiciones, tanto materiales como actitudinales que facilitan u obstaculizan las formas de operación de los programas educativos.

Respecto a las condiciones en las que se encuentran los centros educativos al momento del desarrollo de la investigación, observamos que las instalaciones son adecuadas, ya que los salones de clases están acordes con las actividades académicas que realizan las docentes. En el Caso de la escuela de Casas Viejas, se adecua la cocina escolar, con el lugar de reuniones y la dirección escolar; sin embargo, a pesar de la no asignación del espacio, éste se ha acondicionado a las condiciones propias de la institución escolar. Otro aspecto que se puede mencionar como favorable, para las formas de operación de los programas, es que ambas escuelas no cuentan con bajos logros de aprendizaje, debido a que en ambas instituciones se externan los altos e importantes logros de los alumnos, como el caso de la lectura. De la misma manera, aunque los materiales pedagógicos son escasos, los docentes se encargan de organizar y en su caso, adecuarlos a las necesidades de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Otra característica de suma importancias es que resulta difícil el acceso a los lugares donde se ubican las comunidades, no obstante, las docentes que en ellas participan cuentan con las condiciones necesarias para poder llegar, y en su caso, permanecer en los centros escolares, todo ello con la necesidad y expectativa de tener logros de aprendizaje.

Una característica importante en las comunidades, y que es necesario mencionar porque afecta en la práctica docente, es la falta de agua en ciertas épocas del año, debido a que es necesario que las docentes hagan la gestión para que la presidencia municipal u otra instancia les lleve agua. Además de esto, es la falta de transporte para los alumnos y sus padres de familia, para que ellos puedan salir de la comunidad y comprar los materiales que en ocasiones solicitan las docentes. Un ejemplo de ello, es cuando la maestra de El Borbollón les pidió pintura y algunos padres no la llevaron, justo por esta situación. En Casas Viejas, cuando existe la intención de pedir materiales adicionales, por ejemplo para montar el altar de día de muertos, las docentes, al conocer las condiciones relacionadas con el transporte, prefieren no realizar este tipo de peticiones. Se hace énfasis en que las dificultades son para los miembros de la comunidad, en

virtud de que como se mencionó, las profesoras cuentan con vehículos particulares para sus traslados.

Otras peculiaridades que se presentan en las escuelas rurales, de acuerdo con Brumat (2011), son: el ausentismo de los maestros (debido a la entrega de documentación, o por asistir a actividades de capacitación docente, o por cubrir situaciones personales, o el hábito de llegar el día martes y retirarse antes de que termine la semana) y alta rotación de personal, atribuida a las condiciones de las comunidades en relación con las posibilidades de “mejora docente” en el sentido de las promociones en los cambios de sector, por mencionar algunas. En contraste con la afirmación de Brumat, se detectó que en las comunidades observadas, las profesoras se preocupan por dar clases a diario a los alumnos, como se describió en el caso de la escuela de Casas Viejas. Asimismo, se detectó que en caso de que las docentes tuvieran que entregar alguna documentación, la otra profesora o el API se hacían cargo de los grupos de la profesora que tuvo que salir. También en las situaciones donde es necesario asistir a alguna capacitación, si las profesoras consideran que ya han faltado mucho a la escuela, solicitan permiso para no asistir a la capacitación, para lo cual establecen el compromiso para que posteriormente, buscarán el espacio para tal formación y realicen las actividades programadas para dicha capacitación o bien, se ponen de acuerdo para que asista una de las dos, dependiendo del tema a tratar.

En el caso de la escuela uni-docente (El Borbollón), se presenta una condición de contraste, esto debido a que, entre otras cosas, no hay señal para teléfonos celulares, y cuando se llega a cancelar alguna actividad en la que la profesora tenía planeado asistir, ella, por no haberse enterado a tiempo, no cita a los alumnos a clases o bien realiza actividades socio-culturales los días que se tienen planeado reuniones y actividades en supervisión. De acuerdo con su planeación, la profesora no trata temas directos. En este caso, el hecho de que no hay otra docente, como en el caso de la escuela bi-docente, pero hay dos turnos, la estrategia que realiza la docente para no perder clases es que cita a los alumnos del turno vespertino en la mañana.

Por otro lado, Weiss *et al* (2007) consideran que el maestro que es director, acumula ausencias adicionales, por tener que ir a la supervisión; en particular en las escuelas uni-docentes, estas condiciones se traducen en suspensión de clase de esos días. Algunas acciones realizadas por la supervisión, para no generar tantas salidas por parte de los profesores de escuela multigrado, son: realizar reuniones a las 12:00 pm. y trasladarse a las escuelas por documentación.

Otra problemática detectada por Brumat, es la que refiere a los constantes cambios de maestros durante el ciclo escolar, que generan escuelas sin maestro (por la asignación y llegada de otro profesor). En este caso, esta característica se observa en la escuela bi-docente en la que se detectaron cambios de maestros en el ciclo escolar; los motivos fueron: la llegada del maestro al que se estaba cubriendo en interinato y, otro, el cambio de la maestra de zona escolar, sin embargo, ningún día en los que se dio la transición de profesores, los alumnos se quedaron sin clases.

Con relación a las estrategias que se utilizan para enseñar, y que se realizan por grado escolar, considerando que la práctica en el primero absorbe mayor atención docente, se hace mención que lo consideran como no aceptado por las desventajas como los tiempos muertos (Weiss, et al, 2007). Esta característica es congruente con lo observado, ya que las tres maestras observadas enseñan por grado. En el cuestionario que se aplicó, la pregunta que tiene que ver con este apartado, refleja que los docentes señalan que la cantidad de grados que enseñan, genera que no puedan orientar adecuadamente a los alumnos.

Una problemática detectada en ambas instituciones son los alumnos que no tienen el mismo nivel de aprendizaje y conocimiento que el resto de sus compañeros. Para estos casos, lo que hacen los docentes es colocar al alumno en el grado que consideran pertinente, por ejemplo, si el alumno debe de ir en cuarto, pero no tiene conocimiento de ese grado, hace que realice las actividades de segundo o tercero según sea el caso. Otra estrategia es generar en estos alumnos

ayuda para los alumnos con problemas en el aprendizaje sean acompañados por lo que se conoce como alumnos monitores.

Para terminar con esta sección de preguntas, es necesario recordar lo que menciona Freire, con relación al enfrentamiento de los problemas, que también en estos hay aprendizaje, y que para que éste se alcance, el docente debe captar los nexos causales de los problemas, aprehender la causalidad.

Cualidades profesionales requeridas un docente de escuela multigrado para atender las necesidades escolares de las comunidades rurales

De acuerdo con lo que se ha revisado y presentado en capítulos precedentes de este trabajo, la figura del docente multigrado es central para que se desarrolle un proceso formativo de calidad, no sólo se abocó a la transmisión de contenidos, sino que aborde de manera integral la formación de los alumnos que se atienden mediante el programa educativo que se está analizando, en este sentido, Paulo Freire (2004) es uno de los autores que se ocupa de hacer explícitas algunas cualidades que debe tener el docente que labora en contextos rurales vulnerables, como es el caso de las escuelas multigrado. Dentro de tales cualidades, el autor incluye: la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la capacidad de decisión, la seguridad, capacidad para el ejercicio de la justicia, paciencia, parsimonia verbal y responsabilidad.

Tomando como base estas cualidades y los registros de observación realizados durante el ciclo escolar, se fueron definiendo las características particulares de cada cualidad y cómo éstas se vieron practicadas o no en la práctica docente multigrado.

Humildad.

Freire considera que para que el docente sea identificado como humilde, exige la posibilidad de tener confianza y respeto, ellos mismos, en sus pares y para con

sus estudiantes. Por lo que podemos afirmar que durante las observaciones, no se detectó la confianza entre las docentes de la misma escuela para comentar algunas de las problemáticas o dudas pedagógicas y/o didácticas, pero sí el respeto hacia sus respectivas formas de trabajo; asimismo, se observó que sí buscaron, entre los profesores de la zona, compartir algunas estrategias o sugerencias para mejorar sus métodos de enseñanza. Freire continúa con la descripción de la humildad, afirmando que el ser humilde permite escuchar a aquel que es considerado menos competente, es un acto de condescendencia. En este sentido, la profesora de mayor antigüedad en la escuela bi-docente, mencionó el hecho que su compañera no le pide sugerencias para mejorar su práctica docente, y considera que la causa puede deberse a que la perciba como menos preparada.

Amorosidad hacia los alumnos y en el proceso de enseñar.

Lo que se podría llamar amorosidad o expresión de amor, se observó en ambas escuelas, ya que en ellas se presentan muestras de afecto entre alumnos, docentes y padres de familia. Freire argumenta que gracias al amor, se puede sobrevivir a las negativas de su quehacer, las injusticias, la indiferencia del poder público. Un evento importante, digno de hacer mención fue el que se presentó en la escuela unidocente, cuando los alumnos participaron en el concurso de pastorela con “ciertas deficiencias” por la falta de conocimiento sobre evento, y no obstante esto, por amor a los niños y respeto a sus padres, la profesora apoyó para llevar a cabo la presentación. Uno de sus argumentos fue que “los alumnos ya estaban animados y deseaban participar”; aun cuando la profesora hizo notar su inconformidad de tal asignación ante las autoridades sindicales.

Justicia,

De alguna manera, en la actividad anterior se observó otra cualidad que Freire considera de suma importante, que es la capacidad para ejercer la justicia. Si bien la docente no tenía información sobre el evento, sí tenía conocimiento sobre el

esfuerzo y dedicación que habían tenido sus alumnos y padres de familia en la preparación del evento, por tanto (con esa información y nivel de consciencia que se requiere para el ejercicio de la justicia) la profesora tuvo la capacidad de decisión para ejercerla. Una situación similar puede referirse como parte de esta cualidad, en el caso de la escuela bidocente, debido a que se observó, en la participación en las olimpiadas infantiles, organizadas por la supervisión escolar, que las profesoras llevan a los alumnos con sus propios recursos, ya que no se les aportó transporte para los niños.

Valentía.

El miedo es algo normal en los seres humanos, pero ser valiente se logra cuando se supera el miedo. En el caso de las profesoras de la escuela bi-docente, mencionan que a lo largo de su práctica, la primera ocasión que impartieron el primer grado escolar, tuvieron miedo de alcanzar el objetivo de enseñar a leer y a escribir a los alumnos, pero con la guía de algunas autoridades, el apoyo de sus pares y la indagación sobre algunas técnicas de aprendizaje, alcanzaron su objetivo. Como Freire señala, para superar el miedo, es necesario reflexionar sobre las opciones que se tienen, para ya no tener ese sentimiento y poner en práctica los procedimientos y prácticas necesarias para el mejoramiento de la práctica docente. En el proceso de respuesta al miedo, los profesores analizan su razón de ser, qué lo causa y la capacidad de respuesta.

Tolerancia.

Freire define a la tolerancia como la virtud de convivir con lo que es diferente, y el hecho de convivir con ello, lleva a los docentes a aprender. En este sentido, las docentes que laboran en espacios donde prevalecen condiciones en las que ellas nunca habían vivido y desempeñar su labor respetando la particularidad, no sólo de los espacios sino de las características particulares de sus alumnos, de las

condiciones de los padres de familia, de la posibilidad de acceso al espacio escolar como parte de la propia comunidad, permite a los docentes aprender de los sujetos y del espacio de aprendizaje que se genera en esos lugares. De manera particular, esta cualidad se muestra en el proceso de convivencia que tiene la docente de mayor antigüedad, debido a que ella vive en la comunidad durante la semana, y únicamente los fines de semana convive con su familia.

Capacidad de decisión.

Esta es otra cualidad que Freire considera de suma importancia en el ejercicio docente, es que para decidir es necesario evaluar y finalmente optar. Un ejemplo claro en el que se observó esta capacidad, fue durante una charla entre las profesoras de ambas escuelas, acerca de los libros de texto, el programa de estudio y la dosificación de contenidos. En su conversación, mencionaron que los tres documentos requieren que se enseñen contenidos distintos, pero ellas escogen el libro de texto, por la estructura y el seguimiento que deben tener en la enseñanza. Asimismo y de manera cotidiana, ellas deben decir cómo organizar a sus alumnos de acuerdo con sus niveles de desarrollo y disposición para el conocimiento, qué tipo de actividades les permitirán abordar los niveles de gradación en el desarrollo de los contenidos y de qué manera articulan el desarrollo de las sesiones con un enfoque multigrado.

Seguridad.

Freire menciona que para que haya seguridad, es necesario que los docentes cuenten con las competencias científicas, claridad política e integridad ética. En este sentido, se observó el alto nivel de seguridad que tienen las docentes sobre sus conocimientos y los actos que realizan a diario en su práctica, al compartir sus experiencias con los colegas de otras escuelas-multigrado, al participar en los Consejos Técnicos Escolares y cuando tienen que enfrentar y asumir algunas visitas repentinas realizadas por la supervisión escolar.

Paciencia.

Respecto a los aspectos que se requieren para el cultivo de la paciencia, como cualidad, Freire considera que es necesaria la sabiduría, para vivir entre la paciencia e impaciencia. En este sentido, en los tres casos se observan momentos de paciencia en la enseñanza al explicar de diversas maneras un mismo tema y en el respeto hacia los diversos ritmos de aprendizaje. Por otro lado, se observó que las situaciones que les generan impaciencia son cuando los alumnos no obedecen indicaciones o no entienden los temas en los momentos o tiempos en los que desearía el docente.

Parsimonia verbal.

Freire la considera como la forma de ser y actuar equilibrada, la cual fue percibida cuando las docentes observadas comparten algunas de las estrategias que han venido desarrollando en su trayectoria laboral, y que forman parte de los aspectos que caracterizan su práctica docente y que efectivamente les han dado resultado. Esta actitud parsimoniosa también es detectada, cuando las profesoras trabajan con sus alumnos, en especial es una cualidad que se desarrolla con la experiencia, pues son las docentes con mayor antigüedad las que muestran un dominio casi exclusivo al respecto.

Responsabilidad:

La responsabilidad para Freire, básicamente se observa en la toma de decisiones para dar soluciones a los problemas. Considera que es una de las cualidades que engloba a una o varias de las anteriores. En tal sentido, es posible observar que las docentes son responsables, debido a que asisten a la escuela puntualmente, denotan una serie de “rituales” a la entrada, durante y a la salida de los espacios

escolares, en los que se observa un comportamiento de compromiso con sus alumnos y los padres de familia.

De hecho, otro acto que refleja su alto nivel de responsabilidad, es que tienen cuidado en procurar que haya el menor número de clases perdidas para los alumnos (esto de manera especial en la escuela bidocente). Además de que toman decisiones para la mejora afectiva, por ejemplo: platicar con los padres de familia; después de alguna estrategia que implica dar seguimiento o reforzamiento en una plática. La responsabilidad en el aspecto cognitivo, se puede identificar al momento de que ellas analizan los contenidos e identifican los que consideran convenientes de acuerdo con los requerimientos oficiales y, en particular con las características de sus alumnos.

Si bien en párrafos anteriores hemos señalado las cualidades docentes observadas en las escuelas del estudio, también es importante señalar que se presentan algunas situaciones que muestran aspectos contrarios a ellas, dado que no hay predominio de éstas consideramos conveniente omitirlas, para no caer en lo que frecuentemente encontramos en trabajos de este tipo, que sólo se abocan a la descalificación de las prácticas educativas, sin hacer una revisión minuciosa de las cualidades que aporta el trabajo en condiciones adversas y de vulnerabilidad, como es el caso que nos ocupa.

Papel de la cultura escolar en la formación y desarrollo profesional del docente de escuela multigrado

El profesor, dentro de una institución tienen relaciones con otros seres humanos; en su práctica educativa se pueden generar algunas interrogantes en un intento por comprender la cultura escolar y su posición en la institución. En el proceso de comprensión y conocimiento, el profesor se detiene y concluye lo que debe hacer para mejorar su institución o no convertirse en un ser pasivo sino más bien activo en el proceso de emancipación (Freire, 2004). De acuerdo con estos puntos de reflexión, se observó cómo las docentes de acuerdo a su nombramiento, ya sea

como directora/profesora o simplemente como profesora pueden desempeñar diversas actividades.

En el caso de la escuela de Casas Viejas, el funcionamiento de la COPUSI (Cocinas Populares y Unidades de Servicio Integrales), se observó cómo la profesora está integrada e inmersa en su funcionamiento. Un ejemplo de ello, es que cada viernes hace un corte de caja para el proveer de recursos económicos disponibles para la siguiente semana. También se observó, que la profesora/directora de esta escuela, ayuda a las señoras para recabar la cooperación que dan los niños para el costeo de la comida que se les da en la escuela. A diferencia de lo que sucede en la otra escuela (El Borbollón), donde la profesora no realiza esta actividad, lo que se refleja de manera permanente, por ejemplo: cuando la señora que coordina la cocina menciona a la profesora que ya no hay gas y ya no podrá cocinar, ante lo que la profesora no muestra alguna postura o solución. Como parte de las entrevistas etnográficas (charlas cotidianas con las profesoras), se preguntó a la maestra si haría algo al respecto, ante lo que mencionó que no es su trabajo y, por tanto, lo deben de coordinar los padres de familia.

Otro ejemplo, de climas escolares que promueven la participación e involucramiento de los padres de familia en las actividades escolares, es cuando en las reuniones con padres de familia o docentes, las profesoras guían y proponen ciertas actividades. Para el caso de la profesora novel, gran parte de las ocasiones obedece las indicaciones que se le dan, o bien desempeña su labor sugiriendo actividades complementarias a las planteadas por la profesora-directora; en el caso de los padres de familia, ellos auxilian en comisiones que les son asignadas por las profesoras, situaciones que fueron observadas en ambas escuelas.

De acuerdo con Freire (2004), los profesores son resultado de una relación dinámica y procesal entre lo que se hereda y lo que se adquiere. Una muestra de ello, es que algunos actos que heredaron las docentes de Casas Viejas, y que realizan como rituales, son: recibir a los niños en la entrada de la escuela, que los

niños saludan de beso a los profesoras al entrar; que los padres de familia no pueden entrar a la escuela después de la una de la tarde, y realizar honores a la bandera. En cuanto a los aspectos pedagógicos que se adquirieron, se encuentra el realizar la lectura diaria en cada una de las aulas.

En el caso de la escuela de El Borbollón, los padres de familia pueden entrar a la institución a la hora que querían e interrumpir a la profesora cuando quieran. Los padres pueden entrar a la escuela a dejar la mochila de los niños, en el caso de los grados de primero y tercero. En cuanto a los niños de cuarto y sexto, se observó que ellos podían llegar a la hora que quisieran, y en esta institución no realizaban honores a la bandera.

De acuerdo con las acciones antes descritas se observa la integración de los profesores, alumnos y padres de familia a la dinámica que se genera en la institución escolar resultado de estar en la escuela y ella (Freire, 1997).

Otro aspecto importante de la cultura escolar son los profesores y su adquisición sistemática de la experiencia humana (Freire, 1997). Es por ello que se indagaron algunos aspectos sobre las trayectorias laborales y académicas de los profesores que laboran o han laborado en las escuelas multigrado en la zona de Nopala.

Respecto a la trayectoria laboral se detectó que en los rangos establecidos, hubo mayor incidencia entre los 0-3 años de experiencia que tienen laborando. La mayoría no ha combinado su situación laboral en escuelas públicas y privadas, además de que no han laborado en otros niveles de educación. Ningún docente ha realizado otras actividades laborales vinculadas con su profesión, ya que la mayoría se ha dedicado a únicamente a la docencia.

Con relación a la trayectoria académica encontramos que la minoría tiene bases pedagógicas desde el nivel medio superior y, que 7% de los profesores estudiaron una licenciatura que no se relaciona con el ámbito educativo. No obstante una gran cantidad (83.3%) cuenta con diplomados y sólo 1.21% tiene especialidad y 2.4% tiene maestría. Ningún docente encuestado tiene doctorado.

Con relación a las condiciones particulares de las profesoras observadas, encontramos que una de ellas, es egresada de una universidad pública, la otra, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y, la tercera, de la Normal Superior, con especialidad en geografía. Respecto a la experiencia laboral, una de ellas ha sido docente durante ocho años. Otra, ha combinado el ser docente, con la experiencia del desempeño como Apoyo Técnico Pedagógico, y la tercera, tiene sólo dos años de servicio como docente. Con relación a las características mencionadas, Emilio Tenti señala que la formación inicial y continua de los profesores o profesoras, así como las experiencias y exigencias, son parte de la cultura de la institución (Tenti, 2008).

Otro aspecto que influye en la cultura escolar, son las relaciones con otras instituciones, con las que se pueden derivar las reglas y los recursos que pueden permanecer o cambiar (Tenti, 2008). De acuerdo con ello, los profesores que laboran en la zona, mencionan que no existe apoyo institucional suficiente para realizar una práctica colegiada, sin embargo las instancias de participación, como las reuniones que se realizan mes con mes, favorecen el intercambio de ideas y la colaboración entre los docentes. Aspectos que pudieron ser observados cuando después de las reuniones del Consejo Técnico Escolar, los docentes implementan estrategias o cambios en las escuelas. Al respecto, Juan Fidel Zorrilla menciona que los cambios están limitados por la institución que da la posibilidad de crear, inventar, innovar o escapar de contradicciones y determinaciones (Zorrilla, 2002).

Los profesores deben de tener conocimiento de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos para comprenderlos mejor, y para ejercer mejor su actividad docente (Freire, 2004). Lo que se puede manifestar o implicar en las actividades que van desde la planificación del trabajo en el aula, hasta las actividades de asistencia (Brumat, 2011). En este sentido, los profesores consideran que realizar la planeación implica tomar en cuenta: lo que marca el programa, la evaluación de los alumnos, el nivel de dominio en los contenidos, la lógica de los temas, el conocimiento de los alumnos, y la vinculación con los temas previos. Ocasionalmente, se considera la secuencia

de los temas, la experiencia en los cursos anteriores y las recomendaciones de los colegas.

Al pensar en las escuelas-multigrado, donde predomina la pobreza y la exclusión, desarrollar la actividad docente, constituye para los profesores un desafío mayor, es por eso la necesidad de tener conocimiento de la sociedad como una herramienta para la acción e intervención. En este sentido, los profesores consideran que los grados que imparten, orientan la enseñanza hacia la solución de problemas y aplicación de los conocimientos para que los alumnos resuelvan los problemas que se les enfrenten en su vida.

Para concluir este apartado, es pertinente señalar que el profesor debe dedicar mayor tiempo a la observación del desempeño de los alumnos, así como, brindar asesoría, involucrarse de manera real en el proceso educativo, para con ello, lograr ser un facilitador y mediador del acto educativo (Freire, 2006).

Proceso de formación docente y prácticas generadas en la cultura escolar-multigrado como promotoras de conocimiento en contextos rurales comunitarios

En el proceso de formación que tiene el docente se observan cambios que se reflejan en la manera de ser y hacer la práctica educativa (Yurén, 2005). Durante la investigación, se observaron momentos del día de los docentes que reflejaban el ser y hacer para desempeñar su labor. Es importante recordar que la formación inicial es realizada en una institución de nivel superior, donde se cursa una licenciatura; la formación continua, está dirigida a los docentes que ya laboran, además de que se ofrece en las condiciones en que trabaja (Vaillant, 2007). Aun cuando se explica más sobre las prácticas generadas en la institución escolar (explicación etnográfica), también se retoman aspectos (opiniones o perspectivas) sobre lo que consideran los docentes respecto a su formación inicial y a su formación continua (cuestionario).

Lo que hacen los docentes o tratan de hacer, es generar en los alumnos la preocupación por la transformación de la realidad. Por ejemplo, tratar de vincular las lecturas con lo que realizan en casa, hacer correcciones de comportamientos en el momento indicado, así como, sobre la manera de hablar, con la finalidad de que los alumnos analicen la forma de comportarse. Freire menciona que entre más críticos son los sujetos (profesor y alumnos), más democráticos son y serán (Freire, 1997).

Otro momento de formación, es por medio de las problemáticas que se tienen. Se considera que a mayor capacidad para solucionar problemas, mayor nivel de cualificación. Para resolver las problemáticas se requiere: creatividad, actitud determinada, fortaleza de personalidad y una metodología (Tejeda, 2005). Las problemáticas ofrecen herramientas eficaces para que se den los cambios y resulten sustanciales, sólidos y duraderos (Bilbao y Monereo, 2011). En este sentido, se menciona cómo las docentes no buscan una metodología para resolver las problemáticas, sino que sólo toman las sugerencias hechas por los pares.

En el análisis de los problemas a los que se enfrenta el docente, se corre el riesgo de quedarse en un proceso de transitividad ingenua o crítica (Freire, 1997). En los casos de las maestras observadas, se puede afirmar que se quedaban en el nivel de procesos de transitividad ingenua, debido a que detectan el problema pero no hacen nada para solucionarlo. La mayoría de las veces, se queda en intencionalidades de las docentes, por tratar de mejorar ciertas condiciones de los alumnos. Específicamente, una de las maestras se da cuenta que un alumno considera ser parte de muchas problemáticas en casa, y sugiere dialogar con los padres de familia. Sin embargo, nunca los citó para entablar comunicación sobre la problemática. En otro caso, las maestras se dan cuenta de las deficiencias de su conocimiento en algunas materias o temáticas, sin embargo, ninguna de las dos buscó estrategias para mejorar su práctica.

Finalmente, otra práctica que no realizan las profesoras, es la investigación para los alumnos con problemas de aprendizaje. Así se puede mencionar que las profesoras hacen lo que sugieren los demás docentes, pero no buscan una causa

real del problema, que permita establecer una intervención adecuada según sea el caso. Por lo tanto, para considerar cualificado al docente, es importante considerar la capacidad que tiene para solucionar problemas con creatividad, contar con una actitud determinada, fortaleza de personalidad y una metodología de trabajo (Tejeda, 2005).

Otro momento de aprendizaje para el educador, es justo cuando enseña, esto debido a que aprende al enseñar; aprende cuando los alumnos no aprenden, por lo que se requiere por parte del docente, capacitarse y graduarse antes de iniciar su actividad docente (consideradas como actividades permanentes). Es por ello que Freire menciona que las mayores virtudes de los docentes son: ser curioso, que lo vuelve inquieto, creador e indagador (Freire, 1997). En tal sentido, las virtudes mencionadas, no se observan en las docentes, ya que en ciertos casos éstas están determinadas por las mismas estrategias que utilizan. La mayoría de los grupos observados recurren al trabajo por equipo, como una estrategia recurrente para el aprendizaje.

No obstante lo anterior, Freire señala que existen más características que deben tener los docentes para mantener su curiosidad: una de ellas es ser sensible y emocionado, estar atento a las adivinaciones de los alumnos, así como a su ingenuidad y a su criticidad. Por lo que debe de considerar la lectura de los libros y del contexto en el que se labora, para reflexionar y tomar conciencia crítica de la práctica que realiza a diario (Freire, 2004). Entonces, como dice Freire, el que enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender (Freire, 2006).

Finalmente, es necesario considerar que no todos los docentes tienen las mismas habilidades, saberes y cualidades; debido a que los conocimientos adquiridos, las lecturas teóricas realizadas, las mediaciones del contexto, las experiencias educativas, las problemáticas a las que se han enfrentado son distintas. Por lo tanto, el proceso reflexivo que realiza cada docente depende de cada profesor. Siendo así, el análisis reflexivo de la práctica educativa puede considerarse una forma de capacitación. Por tanto, como lo afirma Paulo Freire:

Capítulo 8

Análisis integrado

en el contexto teórico de la formación permanente, es necesaria la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce, sobre el actuar y los valores (Freire, 2004).

Consideraciones finales

El análisis de la práctica educativa es el resultado de algunos elementos que la conforman. Entre ellos está el sujeto educador, viéndose él mismo como un ser humano que está enseñando, pero también como un educando que se encuentra condicionado en un espacio pedagógico, al que se tiene que ajustar independientemente de las condiciones que éste tenga, ya sea en sus espacios físicos, características de las aulas, características de la comunidad, de los alumnos y padres de familia.

Un aspecto importante para realizar el análisis de las prácticas que se generan en una institución escolar, es el asignar el tiempo suficiente para conocer cada elemento, así como su influencia en el docente, desde su formación hasta las prácticas. Es por ello importante considerar que en la investigación pudo generar mejores resultados contemplar las entrevistas en lugar de cuestionarios, lo que pudo haber permitido conocer más lo que piensan los docentes respecto a su formación y sus prácticas.

Como pudimos observar a lo largo del trabajo, Freire señala que es necesario generar situaciones educativas en las que se cultive la curiosidad y democracia, razón que muestra que no sólo es importante acumular aprendizajes, sino aplicarlos. Es decir, que las profesoras observadas estaban condicionadas por la comunidad, por la escuela, por las normas, pero también por las condiciones globales en que se encuentran.

En este sentido, los profesores de estos ambientes deben de ser capaces de hacer que sus alumnos sean críticos y ellos mismos, ser críticos de la posición

Consideraciones finales

en la que se encuentran, con el fin de que intervengan según la posición y posibilidades de cada ser humano.

La conciencia crítica en los docentes es de gran importancia ya que posibilita mejoras en el desempeño docente, y en todas las áreas profesionales. Si los docentes se preocupan por ser mejores probablemente habrá mejora en algunos aspectos necesarios para la formación integral de los alumnos que atiende.

Sin embargo con relación a lo observado en las dos escuela multigrado y cuestionarios analizados, la mayoría de los casos los docentes se encuentran en un proceso de transitividad ingenua, en el que se dan cuenta de sus necesidades, deficiencias o áreas de oportunidad en la profesión docentes pero no hacen nada por mejorar su práctica.

Como se puede ver, el trabajo del docente no es sólo enseñar contenidos disciplinares sino ir más allá, proponer para mejorar los contextos en los que están inmersos. Para ello, tiene que analizar los problemas pedagógicos, políticos y éticos a los que se enfrenta, pero no sólo es darse cuenta de que existen esos problemas, sino buscar solución y sus causas reales.

Respecto a los problemas y al centrarse más a la resolución de los mismos, es necesario tener bases teóricas que sirvan para echar a andar algunas propuestas, para que finalmente analicemos si está dando resultado nuestra acción. Esto es, las maestras sabían que existían alumnos con dificultad de aprendizaje, pero el hecho de notarlo no se vio reflejado en la acción, no se vio que hicieran algo y mucho menos se identificó la modificación de su práctica.

Con esto, se quiere hacer notar que el trabajo docente va más allá de dar clases, y por ello, se necesitan grandes cualidades: como la humildad de reconocer que no se están haciendo las acciones, para mejorar el aprendizaje y pedir o buscar ayuda con quien se necesita; amorosidad hacia los niños y hacia la profesión; valentía para hacer cambios; tolerancia y convivencia para con los sujetos a los que se atiende y capacidad de toma de decisión, para que en el aula

Consideraciones finales

se tengan justicia y seguridad hacia los niños. Estas características deben estar acompañadas de sabiduría, ética y parsimonia verbal.

Como resultado del trabajo etnográfico, estas características quizá no se observaron del todo en las docentes, pero algo hay que tener presente: los procesos de formación no se acaban cuando un profesor empieza a desarrollar su práctica, más bien inicia con ella.

El conocer las necesidades de formación que tienen los docentes y que se reflejan de alguna manera en los alumnos es necesario que de alguna manera cada persona que interviene el sector educativo tenga una posición crítica para hacer las mejoras pertinentes de acuerdo a sus posibilidades.

También es importante considerar las necesidades que tienen los docentes que trabajan en escuelas multigrado, conociendo la diversidad de las distintas áreas rurales, y considerar que no sólo están inmersos en lugares con rezago y desfavorecido, si no que cada lugar tiene características distintas, y junto con las necesidades de materiales didácticos, los habitantes son distintos y por lo tanto también tienen otras necesidades. Por lo tanto se debe pensar si las acciones, políticas, estrategias que se están planteando, se consideran las necesidades y beneficios de los habitantes en áreas rurales. Es por ello la necesidad que cuando se piense en educación en áreas rurales y específicamente multigrado tener la visión para que docentes tengan la necesidad de satisfacer las ciertas carencias de los habitantes, o bien que tengan la necesidad de buscar la estrategia que lo mejore como profesionista.

Finalmente para continuar investigaciones respecto a la formación de docentes que laboran en escuela multigrado se sugiere conocer a los habitantes, el lugar, la formación inicial que tienen los docentes en las normales o universidades (currículum), la formación continua que se tienen en cursos, la manera en la actúan en la práctica docente, lo que hacen cuando se dan cuenta de sus deficiencias; estas y otras variables pueden ser las que pueden retomarse en futuros trabajos de investigación

Bibliografía

- Aristizabal, Carlos (2008). Metodología de Investigación. Guía Didáctica y módulo. Fundación Universitaria Luis Amigo. Facultad de Ciencias Administrativas, económicas y Contables. Colombia.
- Arocena, Gómez, Marcela; Guantay, Rosa Evelia. (2002). Una experiencia con maestros rurales. Triangulando la evaluación: una reflexión sobre las reflexiones de los docentes en el proceso formativo. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, diciembre, 357-366. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18501532>
- Beyer, Landon. E. y Liston Daniel, P. (2001). El curriculum en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista, pp. 09-50.
- Bilbao, Gilda. y Monereo, Carles. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1), 135-151. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Brumat, Maria. Rosa. (2011). Maestros Rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Revista Iberoamericana de Educación, 1-10.
- Bustos Jiménez, Antonio. Para saber más. Propuestas, publicaciones y enlaces sobre escuela rural. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado [en línea] 2011, 15 (Sin mes) : [Fecha de consulta: 14 de

Bibliografía

- octubre de 2014] Disponible
en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129012>> ISSN 1138-414X
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza
- Cordero, Graciela; Contreras, Luis Ángel; Ames, Patricia; Dippo, Don; Durán, Marcela; Alsop, Steve; Fynbo, Tove; Sánchez, María Luisa; González, Teresa; García, José. (2005). Innovación en la educación rural: reporte de una experiencia de formación de profesores en servicio en el norte de Perú. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 832-845. Recuperado
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130177>
- Corenstein, Martha. (2001). *Un repaso de la etnografía educativa en México hoy*. FAHCE. Argentina.
- Delors, Jacques (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Eduardo Weiss, David Block, Antonia Candela, Alejandra Pellicer, Eva Taboada y Elsie Rockwell. (2007). *Evaluación externa de la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: CINVESTAV.
- Fawaz Y., M. Julia; Rojas C., Patricio. (2004). En busca de una educación rural mas pertinente. una experiencia en escuelas básicas rurales de la provincia de ñuble. *Horizontes Educativos*, (9), 25-36. . Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917171004>
- Freire, Paulo. (1997). *La educación cómo práctica de la libertad*. Uruguay siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Bibliografía

- Freire, Paulo. (2006). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallardo Monsalud. (2011) La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? Revista Iberoamericana de Educación/55 (5). Disponible en: <http://ww.rioei.or/deloslectores/3919Gallardo.pdf>
- García Cabrero, Benilde; Loredó Enríquez, Javier; Carranza Peña, Guadalupe. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Sin mes, 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>
- García, Liliana. y Aldana Gabriela. (2010). "Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa". Acción pedagógica 19.
- Gimeno Sacristán, José. (2002). El curriculum una reflexión sobre la práctica, Morata, octava edición, Madrid, pp. 13-64
- Guerra, Alfonso. (2003). La educación rural mexicana y la educación fundamental al inicio de la CREFAL.
- Gurdian, Alicia. (2007). Paradigma Cualitativo en la investigación Socio-educativa. Costa Rica.
- Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación (INEE, 2012), Panorama Educativo de México 2010 Indicadores del Sistema Educativo Nacional
- Kay, Cristóbal. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad?. Revista Mexicana de Sociología, Octubre-Diciembre, 607-645.
- Latapí, Pablo (2004). LA SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública, comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004). México: FCE
- León Acosta, Jennifer; Vallejo Ovalle, Catalina; Parra Carrasquilla, Adriana; Obregoso Rodríguez, Yolima. (2010). Clasificación múltiple de ítems y las

Bibliografía

- representaciones sociales sobre ambiente en profesores rurales. revista electrónica "actualidades investigativas en educación", Mayo-Agosto, 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910013>
- López Yáñez, J. (1997) La cultura de la institución escolar. IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.
- Marcelo Carlos y Estebaranz Araceli (1999) Cultura escolar y cultura profesional, los dilemas del cambio. Revista Educar 24.
- Miranda Camacho, Guillermo. (2011). Nueva ruralidad y educación en américa latina retos para la formación docente. Revista de Ciencias Sociales (Cr), I-II. 89-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15323166007>
- Molina, Amelia (2000). Estudio etnográfico sobre formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria en ocho escuelas de la ciudad de México y su área metropolitana. Tesis de Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana. México.
- Molina, Amelia (2009). "Algunas notas para construir un Estado de la Cuestión, como componente esencial en el desarrollo de una tesis de grado. (Versión actualizada, marzo, 2013, Apuntes del curso de Investigación I).
- Molina, Amelia (2012). "Social Service Community Education as an area of training and participation for social development" pp. 182-186 en Popov, Wolhuter, Leutwyler, Hilton, Ogunleye & Albergaria, International Perspectives on Education, BCES Conference Books, Volume 10, Bulgarian Comparative Education Society, Bulgaria.
- Molina, Amelia y Alma E. López-Quiteiro (2012) "Formación de profesores indígenas y condiciones para la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación", Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo, pp. 53-72, Núm. 19. Nueva época octubre 2012.

Bibliografía

- Moliner Lidón, y Loren Cecilia. La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. Revista Latinoamericana de educación inclusiva. Disponible en:
<http://www.rinace.net/rlei/numerovol4-num1art1.pdf>
- Moll, L. (1993). Vygotsky y la educación. Buenos Aires. Aique.
- Moral Pérez, M^a Esther del; Villalustre Martínez, Lourdes. (2011). Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Sin mes, 109-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129008>
- Morán, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia [Reseña del libro: Pedagogía y relación educativa]. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (1). Consultada el día de mes de año en:
<http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-moran.html>
- Munch, Lourdes y Ángeles Ernesto (2002). Métodos y Técnicas de Investigación. Editorial Trillas.
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el día de mes de año en:
- Núñez, Jesús (2008). Prácticas sociales campesinas: Saber local y educación rural. Investigación y Postgrado [online]. 2008, vol.23, n.2 [citado 2014-10-14], pp. 45-88. Disponible en:
<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-0087.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la ciencia y la cultura (OEI, 2010), 2021 METAS EDUCATIVAS. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, OEI, Madrid, España. Disponible en:<http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Bibliografía

- Popkewitz, Thomas S. (2000). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Traducido por Pablo Manzano. 3a ed. España: Fundación Paidea y Ediciones Morata.
- Portillo Parody, J. (2003). Ruralidades y formación docente: Caso Trujillo . *Educere*, 7(23) 353-356. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602306>
- Posner, George. (2005). *Análisis del curriculum*, Mac Graw Hill, 3era edición, México., pp.04-111
- Rivero, José. Educación, globalización y pobreza en América Latina: los límites de las reformas educativas. Ponencia del Seminario Globalización, Educación y Pobreza en América Latina: ¿Hacia una nueva agenda política? II Congreso Mundial Sobre los Derechos de la Niñez y Adolescencia. Disponible Fundación CIDOB, Barcelona, 28 y 29 de octubre de 2005. Disponible en: www.atodavoz.org/congreso/ponencias.../docs/Jose_Rivero.doc
- Rockwell Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones educativas. IPN México.
- Rockwell, Elsie (1980). *Etnografía y teoría de la investigación educativa*". En *Revista Dialogando*. Red escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar. Sgo de Chile, pp. 29-45.
- Rockwell, Elsie. (2011) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.
- Rodríguez, Nacarid. (2007). *Prácticas docentes y mejora de la escuela*. *Educere*, octubre-diciembre, 699-708.
- Rosas Carrasco, Lesvia Olivia (2003). *Aprender a ser maestro Rural. Un análisis de su Formación y de su concepción pedagógica*, México: Centro d estudios educativos/ Fundación para la cultura del Maestro /SNTE
- Sandoval M. (2010). *Análisis de los programas de educación en México 2001-2006 y 2007-2012 con respecto a la calidad de la educación en el nivel*

Bibliografía

- básico. Cuadernos de Educación y Desarrollo. 2 (19). Disponible en: C:\Users\ANDREA\AppData\Local\Temp\Rar\$EX16.363\Lecturas Parte I\Análisis de los programas de educación 2006-2012, calidad en el nivel básico.htm
- SEP (2009). La nueva escuela rural. México: Instituto de Investigación Innovación y estudios de posgrado para la Educación.
- Souto Marta (1998), acerca de la incertidumbre y búsquedas en el campo institucional, en Ida Butelman (comp.) Pensando las Instituciones, Editorial Paidós.
- Souza, Elizeu Clementino de; Souza dos Santos, Fábio Josué; Teixeira de Pinho, Ana Sueli. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales del Estado de Bahia (Brasil). Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(2) 125-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129009>
- Tejeda, José. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo reorganizarlos y cómo evaluarlo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejeda.html>
- Tenti Fanfani, Emilio. (2008) Nuevos temas en la agenda política educativa. Siglo XXI
- Tovar, Martha Patricia. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en México. En M. P. Tovar. UNESCO FAO.
- Vaillant, Denise. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, Nº 2, 2007.
- Vargas, Tahira. (2003). Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto de Escuela Multigrado Innovadoras. Santo Domingo: FLACSO; UNESCO.

Bibliografía

- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Disponible , en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>
- Vera Noriega, José Ángel; Domínguez Guedea, Rosario Leticia. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educação e Pesquisa*, jan.-mar., 31-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831103>
- Vigotsky, Lev. (1984). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en: *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, nº 27-28, págs. 105-116.
- Weiss, Eduardo (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Revista perfiles educativos*. Vol XXII, num 89-90. Disponible en <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMulti grado/EWLasituaciondelaenselanzamultigradoenMexico.pdf>
- Yurén, Teresa. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, pp. 19-45.
- Zamora Poblete, Guillermo, y Zerón Rodríguez, Ana María. (2009). SENTIDO DE LA AUTORIDAD PEDAGOGICA ACTUAL: UNA MIRADA DESDE LAS EXPERIENCIAS DOCENTES. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 171-180. Disponible en: de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100010&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052009000100010.
- Zamudio Sánchez, Francisco J., Corona Ambriz, Alejandro, López Becerril, Iraís Damaris. Un índice de ruralidad para México *Espiral* [en línea] 2008, XIV (mayo-agosto). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13804207>
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

Bibliografía

Zorrilla, Margarita. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2).
Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

ANEXO 1

Encuesta sobre Necesidades de Formación

Estimado (a) profesor (a) este documento ha sido elaborado para conocer las necesidades de formación docente que labora en escuelas primarias multigrado, y así mismo identificar las opiniones de los docentes que laboran en escuelas de organización completa respecto al docente multigrado.

El presente instrumento tiene como objetivo obtener información sobre las características de la formación inicial, trabajo académico, actualización y desarrollo profesional de los maestros. Cabe hacer mención que la veracidad de la información será crucial para el éxito del estudio y los datos que proporciones serán asegurados con absoluta confidencialidad.

Identificación del Plantel

Nombre de la escuela: _____

Clave del Centro de trabajo (C.C.T.): _____

Tipo de Organización de la Escuela: _____

Anote el número que corresponde a su respuesta ()

- 1.- Organización completa 2.- Uni-docente 3.- Bi docente 4.- Tri docente
5.- tetra docente

I. Datos generales

1. Género **Anote el número que corresponde a su respuesta** ()
1. Femenino 2 Masculino
2. Edad __ __ Años cumplidos

II. Datos laborales

3. Su estatus laboral:
Anote el número que corresponde a su respuesta ()
1. Plaza base 2. Plaza interinato 3. Contrato
4. Número de alumnos que atiende en clase -- --
5. Número de grados que atiende -- --

III. Experiencia docente

6. Total de años trabajando como docente en el sistema educativo -- --
7. Total de años de trabajo de docente en escuela pública -- --
8. Total de años combinando en escuela pública o privada -- --

Anexos

9. Anteriormente trabajo en otras instituciones de educación ()

1. Si 2. No

10. Escriba de más reciente al más antiguo trabajo que realizo

Nombre de la escuela	Dependencia 1. Oficial 2. Articular	Plaza 1. Base 2. Interinato 3. Contrato	Años laborales	Tipo de organización 1. Organización completa 2. Uni docente 3. Bi docente 4. Tri docente 5. Tetra docente 6. Penta docente

Anexos

11. Otras escuelas no primarias donde ha laborado. Marque con una cruz y enseguida los años

Preescolar () Años ____

Secundaria () Años ____

Preparatoria () Años ____

Superior () Años ____

Normales () Años ____

Otra _____

12. Además de la docencia en educación primaria, ¿Usted realiza otra actividad remunerada ()

1. Si (Continúe) 2. No (**Pase a la 20**)

Sólo para las personas que contestaron si en la pregunta 17

13. Indique que otras actividades remuneradas realiza y si están relacionadas con su profesión (docente y no docente en su caso):

	Indique con una cruz la actividad que realiza	¿Está relacionada con su profesión?	
		1. No	Si 2.
De manera libre (es decir, de manera independiente o autónoma)			
De empresa propia o familiar			
Dentro de cualquier empresa privada (no educativa), de manera subordinada			
En organización sindical			
En organización privada			
En organización partidaria			
En organización no gubernamental			
En dependencia gubernamental			
En organización eclesiástica			
En una institución educativa, en actividades no docentes			

Anexos

En actividad docentes en instituciones privadas		
En actividades docentes que no sean en nivel primaria		
Otra		

14. Señale la razón principal por la que se dedica a otras actividades remuneradas diferentes a la docencia

Anote el número del inciso que corresponda a su respuesta. ()

1. Para completar el ingreso
2. Para ampliar sus perspectivas de desarrollo profesional
3. Por compromisos familiares
4. Otra, especifique _____

15. ¿Cuántas horas dedica de su tiempo libre en promedio a la semana a las siguientes actividades?

Actividades deportivas	
Actividades culturales	
Ver televisión	
Lectura de esparcimiento	
Actividades vecinales	
Convivencia familiar	
Actividades religiosas	
Actividades político-sindicales	
Actividades académicas	
Otra _____	

IV. Formación académica

16. Escuelas donde realizó sus estudios de educación media superior y superior. Indique entidad federativa y país, tipo de sostenimiento, periodo en que realizó estudios, años que dedicó, así como si obtuvo o no el certificado o título correspondiente.

Estudios	Tipo	Modalidad	Estado y país	Sostenimiento	Años de estudio	Año de inicio	Año de terminación	Certificado o título
<i>Indique con una cruz su</i>	Marque lo que	1. escolarizado	Complete lo que	Anote el número que corresponda a				Marque con una cruz su

Anexos

<i>respuesta</i>	considera necesario	2. o escolarizado 3. tra, especifique	corresponda a su situación	su respuesta 1. ública 2. rivada				respuesta
Bachillerato Si () No()	General () Técnico () Pedagógico () Otro, especifique _____		Estado: País:					Certificado Si () No()
Normal Básica Si () No()	Plan de 3 años () Plan de cuatro años () Otro especifique _____		Estado: País:					Título Si () No()
Normal superior Si () No()			Estado: País:					Título Si () No()
Alguna licenciatura vinculada con la educación Si () No()	Normal () UPN () Universidad () Otro Especifique _____		Estado: País:					Título Si () No()
Licenciatura en otras disciplinas Si () No()	Técnica () Universidad () Otro () Especifique_ _____		Estado: País:					

Anexos

En estudios de posgrado concluidos: Diplomados, especialización, maestría y doctorado.

Nombre de Estudios	Modalidad 1. <input type="checkbox"/> escolarizado 2. <input type="checkbox"/> no escolarizado 3. <input type="checkbox"/> otra, especifique	Estado o país	Sostenimiento 1. <input type="checkbox"/> privada 2. <input type="checkbox"/> pública	Años de estudio	Título o diploma
Diplomado _____					Diploma Si () No ()
Diplomado _____					Diploma Si () No ()
Especialización _____					Diploma Si () No ()
Especialización _____					Diploma Si () No ()
Maestría _____					Diploma Si () No ()
Maestría _____					Diploma Si () No ()
Doctorado _____					Diploma Si ()

					No ()
--	--	--	--	--	--------

V. Formación inicial y continua

17. Después de haber concluido su formación inicial se dedicó a la siguiente actividad:

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Inició la docencia sin dedicarse a otra actividad laboral.
2. Continuó labores docentes sin dedicarse a otra actividad laboral
3. Inició actividad comercial, industrial o agrícola, sin dedicarse a labores magisteriales.
4. Combino la docencia con otra actividad laboral.
5. Otro, especifique: _____

18. Lo que sabe como profesor, se lo debe fundamentalmente a:

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Su formación inicial
2. Los cursos de actualización que ha tomado
3. Su propia experiencia acumulada
4. Su manera de ser
5. Su esfuerzo personal
6. Otro , especifique: _____

19. La relación entre su formación inicial y las asignaturas que imparte es:

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Totalmente congruente
2. Parcialmente congruente
3. Incongruente
4. Otra, especifique: _____

20. De acuerdo como su experiencia académica acumulada, algunos de los elementos que habría que fortalecer en la formación de profesores para la educación en escuelas multigrado:

Anote en cada uno de los incisos el número de la opción que corresponde a su respuesta:

1 Indispensable

2 Recomendable

3 No indispensable

Profundizar más en aspectos psicosociales y pedagógicos que apoyen la orientación educativa de los niños	()
Profundizar más en los diversos temas teóricos y metodológicos de las disciplinas que se traten	()
Mejorar las estrategias didácticas para la enseñanza de las disciplinas	()
Ampliar la formación en uso y aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicación	()
Mejorar los sistemas de comunicación y expresión oral y escrita	()
Ampliar la formación en los temas de liderazgo y desarrollo personal	()
	()

Anexos

Otra específica: _____	
------------------------	--

21. A partir de sus primeras actividades docentes, detectó que su formación inicial profesional (normalista o universitaria) le permitió:

Anote en cada uno de los incisos el número de la opción que corresponde a su respuesta:

1. **Totalmente**
2. **Parcialmente**
3. **Definitivamente no**

Manejar adecuadamente los contenidos del (los programa (s) de estudio	()
Articular los temas de los programas	()
Utilizar técnicas y estrategias básicas para enseñar los temas fundamentales de las asignaturas	()
Manejar adecuadamente grupos de alumnos	()
Entablar una buena relación con los alumnos	()
Resolver la organización del grupo	()
Planear las actividades docentes	()
Elaborar proyectos y programas escolares	()
Utilizar técnicas didácticas para resolver los problemas fundamentales de aprendizaje de las materias que imparte.	()
Elaborar objetivos de aprendizaje para la conducción del trabajo docente.	()
Detectar el nivel de avance de alumnos	()
Apropiarse de la lógica de la disciplina para resolver los problemas de aprendizaje de la asignatura.	()
Hacer ver a los alumnos la importancia de la materia para su vida presente y futura.	()
Hacer que el alumno comprende el lenguaje propio de las disciplinas	()
Reconocer del valor y el lugar que ocupa su asignatura respecto a las otras que se imparten en el nivel primaria	()
Usar material didáctico para mejorar el aprendizaje de los alumnos	()
Otra especifique: _____	()

22. Asistió a cursos de actualización el año pasado:

Anote una cruz en su respuesta

Si () ¿Cuántas veces? ____ **Continúe**

No () **Pase a la pregunta 32**

Anexos

Sólo para las personas que respondieron Si en la Pregunta 28.

23. El tipo de cursos de actualización que tomó el año pasado fue sobre
Anote en cada uno de cada uno de los incisos el número de la opción que corresponda a su respuesta

(1) Si (2) No

Sólo de temas científicos relativos a las asignaturas que imparto	()
Sólo de temáticas pedagógicas y didácticas	()
Contenidos científicos a la vez que orientaciones didáctico-pedagógico	()
Tópicos académicos de actualidad	()
Cultura general	()
Otro, especifique	()

24. La institución en la que tomó la mayor cantidad de cursos de actualización en años pasados fue:

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Centro de maestros
2. UPN
3. Universidades públicas
4. Universidades privadas
5. Normal Superior
6. Normal básica
7. Otro, especifique: _____

25. Indique las razones principales por las que decidió estudiar en esa institución

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Porque considera que es de buena calidad
2. Porque sus estudios son reconocidos en carrera magisterial
3. Porque responde a sus expectativas personales
4. Por su cercanía geográfica
5. Porque no hay opciones
6. Otro, especifique: _____

26. En su opinión ¿Cuál de las siguientes instituciones considera que ofrece mejores cursos de actualización?

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Centro de Maestros
2. UPN

Anexos

3. Universidades Públicas
4. Universidad Privada
5. Normal superior o Normal Básica publica
6. Normal Superior o Normal Privada
7. Lo ignoro
8. Otro, especifique: _____

27. Piensa que la actualización de profesores

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Es una actividad de responsabilidad personal que todo docente debe desarrollar.
2. No debe estar vinculada al salario.
3. Debe ser libremente elegida y desarrollarse en cualquier institución
4. Tiene que ser obligatoria porque de lo contrario no participaría
5. No es necesaria
6. No me interesa
7. Otro, especifique: _____

28. Los cursos de actualización deben estar vinculados preferente con:

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Mejoramiento salarial
2. Facilidades para el cambio de adscripción
3. Reconocimiento del prestigio académico
4. Becas y estancias para el desarrollo profesional
5. Facilidades para seleccionar grupos, turnos.
6. Basificaciones de plaza u obtención de otra
7. Mejoramiento de la calidad docencia
8. Otro, especifique: _____

29. ¿Considera que la SEP, además ofrecer cursos de actualización, debería de evaluar la calidad del desempeño de los profesores que asisten a ellos?

Tiene que elegir solamente una opción, entre el Sí y el No

Sí, porque ()

1. Permitiría reconocer el mérito académico
2. Promovería el mejoramiento de la calidad en la enseñanza de los cursos de actualización
3. Favorecería la congruencia entre cursos y las necesidades de innovación escolar
4. Otra, especifique: _____

No, porque ()

5. Provocaría discriminación entre los programas de actualización

Anexos

- 6. La calidad se demuestra en la práctica docente, no en los cursos de actualización
- 7. Se opone a los derechos laborales
- 8. Otro, especifique: _____

30. Su opinión sobre los cursos de actualización que se ofrecen oficialmente para los profesores de escuela multigrado es:

Seleccione en orden de importancia

Primera opción ()

Segunda opción ()

Tercera opción ()

- 1. No sirven para resolver los problemas de la docencia
- 2. Proporcionan elementos pedagógicos para trabajar con las materias que se imparten
- 3. Se aprenden nuevos conceptos y categorías para las materias que se imparte
- 4. Permiten profundizar en los contenidos de las materias que se imparten
- 5. Son útiles para alcanzar puntos en carrera magisterial
- 6. Orientan sobre los nuevos enfoques contenidos de los programas
- 7. No satisfacen las necesidades de los profesores.
- 8. Otra especifique: _____

31. Las razones principales que le impiden acudir a cursos de actualización son:

Seleccione en orden de importancia

Primera opción ()

Segunda opción ()

Tercera opción ()

- 1. Costos de los cursos
- 2. Falta de tiempo
- 3. No son pertinentes
- 4. Lejanía de los servicios de actualización
- 5. Inadecuación de horarios
- 6. Falta de información sobre la oferta
- 7. Falta de reconocimiento en los mecanismos de promoción magisterial

32. Su valoración sobre los cursos de actualización es

Anote en cada uno de los incisos el número de la opción que corresponda a su respuesta

1 Bueno

2 Regular

3 Malo

La pertinencia de los objetivos y contenidos	()
El dominio de la disciplina por parte del profesor o coordinador responsable	()
La utilidad respecto a las necesidades de enseñanza	()

Anexos

Los materiales de apoyo didácticos y pedagógicos	()
Infraestructura, aulas, laboratorios y biblioteca	()
La preparación pedagógica del profesor coordinador	()
Asesoría para trabajos de investigación y elaboración de propuestas pedagógicas y didácticas	()
El uso de tecnologías de información y comunicación	()
Otro, especifique: _____	()

33. En estos momentos, ¿En cuales aspectos consideraría prioritario actualizarse?

Seleccione en orden de importancia

Primera opción ()

Segunda opción ()

Tercera opción ()

1. Nuevas corrientes en pedagogía y didáctica
2. Didáctica especializada
3. Conocimiento de las políticas de educación
4. Manejo de tecnologías de las comunicaciones y de la información
5. Metodología de la investigación científica
6. Habilidades de pensamiento y metacognición
7. Alternativas de innovación de las enseñanzas
8. Nuevos enfoques curriculares
9. Capacidades emprendedoras
10. Nuevas teorías y métodos de la disciplina
11. Temas de psicología de la niñez
12. Otra

especifique: _____

VI. Saberes y Habilidades docentes

34. Utilice la siguiente escala para calificar cada uno de los enunciados que más se acerquen a su situación:

1. Dominio perfectamente
2. Domino medianamente
3. No domino

Diálogo académico con los compañeros	()
Habilidades de pensamiento y estudio	()
Método para el análisis, resolución de problemas y toma de decisiones	()

Anexos

Analizar y valorar la propia práctica	()
Manejo y comunicación de información	()
Expresarse por escrito de manera lógica y comprensible	()
Conocimientos de las necesidades psicológicas y pedagógicas del estudiante	()
Diagnóstico de los niveles de desempeño de los estudiantes	()
Uso de materiales didácticos apropiados	()
Uso de nuevas tecnologías de comunicación e información	()
Diseño de estrategias de evaluación del aprendizaje	()
Orientar al estudiante su actividad académica, así como en el desarrollo de sus propios valores y actitudes	()
Generar situaciones que posibiliten el aprendizaje	()
Otra, especifique: _____	()

VII. Trabajo docente y aula

35. De los siguientes enunciados marque su opinión en cada uno de los incisos según alternativas que se presentan:

1. De acuerdo
2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
3. En desacuerdo

Los docentes que laboran en escuelas multigrado están suficientemente actualizados en los nuevos temas de las asignaturas que imparten	()
Para ser un buen profesor de escuela multigrado debe tener formación normalista	()
La mayoría de los profesores de escuela multigrado no tiene capacidad didáctica para hacer sus clases amena e interesante	()
Los profesores no tiene el tiempo suficiente para prepara clases	()
La mayoría de los profesores de educación primaria no tiene formación científica	()
Muchos de los docentes imparten clases para sobrevivir.	()
Otro, especifique: : _____	()

36. Señale cómo considera su preparación actual en las siguientes temáticas:

Anote en cada uno de los incisos el número de la opción que corresponda a su respuesta:

1. Buena
2. Regular
3. Mala
4. Nula

Teorías y métodos actuales en la investigación científica	()
Modelos Pedagógicos contemporáneos	()
Didácticas especiales para la enseñanza de su disciplina	()
Psicología de la niñez	()
Diseño y desarrollo curricular	()

Programas multimedia y software educativo	()
Otro, especifique: _____	()

37. ¿Cuál es la cantidad total de alumnos de grupos en los diferentes grados que atiende?

1. Primero: ____
2. Segundo: ____
3. Tercero: ____
4. Cuarto: ____
5. Quinto: ____
6. Sexto: _____
7. Otro nivel: ____

38. ¿Considera que es excesivo la cantidad de grados, ya que se le dificulta la enseñanza y la atención adecuada de las necesidades de aprendizaje de los alumnos?

Tiene que elegir solamente una opción, entre Si y el No

Si, por que ()

1. Impide la innovación didáctica
2. No se puede desarrollar la enseñanza individualizada
3. No se puede orientar adecuadamente a los alumnos
4. Otra, especifique: _____

No, porque ()

5. Ya estoy acostumbrado a trabajar con varios grados
6. La cantidad de alumnos no justifica más profesores
7. Mis métodos de trabajo permiten enfrentar adecuadamente las situaciones
8. Otra, especifique: _____

39. ¿Qué elemento considera más importante en la planeación de las actividades académicas de los cursos que imparte?

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Las cargas académicas y administrativas que tiene
2. La sugerencia de otros profesores
3. Las instrucciones de la autoridad escolar
4. Lo que marca el programa
5. Otra, especifique: _____

40. ¿Qué elemento considera más importante para evaluar los avances de los alumnos?

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. El esfuerzo que desarrollan independientemente de que no cumplan con los objetivos de aprendizaje
2. El nivel de dominio de los contenidos abordados

Anexos

3. El cumplimiento de las tareas y trabajos extra escolares
4. Otra, especifique: _____
41. La evaluación de su trabajo académico debe ser preferentemente realizada por:

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Sus propios alumnos
2. Los padres de familia
3. Sus compañeros profesores
4. Las autoridades escolares
5. Instituciones externas
6. Nadie está autorizado
7. Yo mismo
8. Otra, especifique: _____

42. Considera que el trabajo administrativo que realiza el docente es:

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Innecesario absolutamente
2. Es necesario siempre que se planee
3. Debe distribuirse equitativamente
4. Debe realizarlos personal especializado
5. Otro, especifique: _____

43. Las tareas de dirección y supervisión escolar son:

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Demasiado burocráticas y políticas
2. Necesitan mayores capacidades académicas y de gestión
3. Adecuadas a las condiciones institucionales
4. Sirven para controlar el trabajo y no para estimularlo
5. Responden a intereses creados
6. Otro, especifique: _____

44. Su trabajo académico es reconocido especialmente por:

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Sus alumnos
2. Su familia y amistades
3. Sus colegas académicos
4. Las autoridades escolares
5. Los padres de familia
6. Nadie reconoce mi trabajo
7. La sociedad
8. Otra, especifique: _____

45. ¿Cómo debería reconocerse la calidad del trabajo docente?

Seleccione en orden de importancia

Primera opción ()

Segunda opción ()

Anexos

Tercera opción ()

1. Otorga estímulos económicos en función de los meritos mostrados
2. Premiando la antigüedad en servicio
3. Otorgando puestos directivos
4. Dando becas para estudiar
5. Mejorando regularmente el salario
6. Otro, especifique

46. Señale los aspectos que toma en cuenta en la preparación de sus cursos

Anote en cada uno de los incisos el número de la opción que corresponda a su respuesta

1. Siempre
2. Ocasionalmente
3. Nunca

Contextualización del tema	()
Lógica de los temas (al anterior tema y entre temas)	()
Secuencia de los temas del programa oficial	()
Conocimientos de los alumnos	()
Vinculación de los temas analizados con el trabajo posterior de los alumnos	()
Experiencia obtenidas en los cursos anteriores	()
Recomendaciones de los colegas para mejorar la enseñanza	()
Los temas propuestos en el libro de texto	()
Otro, especifique: _____ -	()

VIII. Escuela y relaciones institucionales

47. ¿Cuáles de los siguientes factores considera que impiden el desarrollo de una práctica docente colegiada?

Seleccione en orden de importancia

Primera opción ()

Segunda opción ()

Tercera opción ()

1. Porque a nadie le importa lo que uno hace en el aula
2. Porque ni a los compañeros ni a las autoridades les interesan los problemas de los grados que imparto
3. Porque no me gusta exponerme a críticas de mis compañeros o de las autoridades
4. Porque nadie comparte mis intereses, inquietudes e ideas
5. Porque siento que sé y mis experiencias no son relevantes
6. Porque no existen apoyos institucionales suficientes
7. Por falta de tiempo y espacio en la escuela para ello
8. Porque considero que soy más productivo trabajando de manera individual

48. Son adecuadas las instancias de participación académica que existen en su escuela o en la zona escolar?

Tiene que elegir solamente una opción, entre Si y el No

Sí, porque ()

1. Permiten la discusión académica y tomar decisiones colegiadas
2. Favorecen el intercambio de ideas y la colaboración entre maestros
3. Sin instancias reglamentadas que apoyan el desarrollo académico
4. Otra, especifique: _____

No, porque ()

5. Son burocráticas y sirven para justificar decisiones ya tomadas
6. Sólo sirven para simular la participación académica
7. Los profesores no las asumen responsablemente para impulsar el desarrollo académico.
8. Otra, especifique: _____

49. ¿Está usted inscrito en el programa carrera magisterial?

Tiene que elegir solamente una opción, entre Si y el No

1. Si ¿En qué nivel de carrera magisterial? _____

2. No, porque ()

1. No aceptaron mi solicitud
2. No he sido dictaminado
3. No he solicitado mi inscripción al programa
4. Hay demasiada corrupción
5. Otra, especifique: _____

50. En su opinión, el programa de carrera magisterial

Tiene que elegir solamente una opción, entre Si y No

Si ha funcionado porque ()

1. Estimula el trabajo académico y preparación permanente
2. Reconoce los años de servicio docente
3. Valora a los mejores profesores
4. Otro, especifique: _____

No ha funcionado porque ()

5. Es inequitativo y no valora el desarrollo académico
6. Es influido por cuestiones personales y políticas
7. Los docentes no saben evaluarse
8. Otra, especifique: _____

51. Si usted pudiera impartir un curso, seminario, o evento académico para los maestros de su escuela ¿en qué tema lo haría?

Seleccione en orden de importancia

Primera opción ()

Segunda opción ()

Tercera opción ()

1. Elaboración de materiales didácticos y de apoyo
2. Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje
3. Planeación y gestión escolar
4. Aplicaciones de la tecnología de la información y comunicación
5. Diseño y desarrollo curricular
6. Métodos y técnicas de investigación científica
7. Temas de vanguardia respecto a la enseñanza de escuelas multigrado
8. Desarrollo y creatividad personal
9. Otra, especifique: _____

52. Considera que en los grados que imparte, orienta la enseñanza hacia la solución de problemas y la aplicación del conocimiento?

Tiene que elegir solamente una opción, entre Si y el No

Sí, porque ()

1. Busca que los alumnos resuelvan problemas relevantes en su vida cotidiana
2. Forma a los alumnos para que respondan adecuadamente un examen
3. Enseña al alumno para que pueda entender un texto de historia y emitir su propia opinión
4. Otra, especifique: _____

No, porque ()

5. Los programas de estudios no lo permiten
6. No sabe cómo llevarlos a cabo
7. Los alumnos no se presentan para hacerlo
8. Otra, especifique: _____

IX. Innovación educativa

53. Cuando usted como profesor no sabe algo que es importante en su tarea de enseñanza, preferentemente....

Anote encada uno de los incisos el número de la opción que corresponda a su respuesta

1. Siempre
2. Ocasionalmente
3. Nunca

Busca resolver sus dudas y actualizarse	()
Lo oculta, simulando que sí lo sabe	()
Impone sus criterios valiéndose de su autoridad	()
Pregunta a sus compañeros discretamente	()
Lo hace saber a sus compañeros y autoridades para buscar apoyo	()

Anexos

académico e institucional	
Busca de inmediato un curso de actualización	()
Lo asume como parte de la rutina de todos los días	()
Otra, especifique: _____	()

54. En el siguiente cuadro se presenta dos extremos. En cada inciso marque una cruz en el espacio que más se acerque a su opinión respecto a los calificativos que describen a las tecnologías
Las tecnologías son:

	1	2	3	4	5	
Sustituyen al profesor						Complementan la tarea docente
Difíciles						Sencillas
Promueven el esfuerzo individual						Promueven el trabajo colectivo
Desarrollan la creatividad						Esclavizan a los que las usan
Afianzan el autoritarismo						Promueven la participación
Mejora el aprendizaje						Obstruyen el aprendizaje
Son indispensables						No son indispensables
Son costosas						Son baratas
Rompen fronteras						Encasillan a la gente
Son explotadas						Son liberadoras

55. Indique el equipo con que cuenta la escuela para apoyar la innovación del trabajo docente

Anote el cada uno de los incisos el número de la opción que corresponde a su respuesta

1. Si
2. No
3. No se

Equipo de computo	()
Equipo de video	()
Antena para recepción de señal EDUSAT	()

Anexos

Programas de cómputo	()
Multimedia	()
Acceso de internet	()
Video	()
Biblioteca	()
Otra, especifique: _____	()

56. Utiliza usted algún equipo de computo
Anote el número de la opción que corresponda a su respuesta
1. Si (Continúe)
 2. No (Continúe en la pregunta 66)

Solo para las personas que contestaron si en la pregunta 62

57. Si su respuesta es afirmativa, Indique en donde ()
1. En su casa
 2. En la escuela
 3. Ambas
 4. Otra, especifique
58. Señale los usos que usted da a la computadora
Anote en cada uno de los incisos el número de la opción que corresponda a su respuesta
1. Mayor uso
 2. Menor uso

Procesamiento de textos	
Búsqueda de información vía internet	
Envío - recepción de mensajes	
Diseño de material didáctico	
Procesamiento de datos	
Diseño grafico	
Otra, especifique	

59. ¿Cómo aprendió usted a utilizar la computadora?
Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()
1. Auto aprendizaje
 2. Curso de capacitación
 3. Instrucciones y sugerencias de compañeros y familiares
 4. Otra, especifique: _____
60. ¿Qué ventajas aportan las nuevas tecnologías al aprendizaje de los estudiantes?
 Marque las tres que considere más importantes
Seleccione en orden de importancia
 Primera opción ()

Anexos

Segunda opción ()

Tercera opción ()

1. Mayor autonomía y libertad en el aprendizaje
2. Acceso a información más actualizada
3. Nuevas formas de relación con otras personas
4. Menos dependencia de la información que le da el maestro
5. Nuevas formas de organizar sus actividades
6. No les encuentro ninguna ventaja
7. Otra, especifique

61. En los proyectos de innovación y desarrollo académico que se efectúan en la escuela, usted:

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. Siempre participa con ideas y sugerencias
2. Participa de acuerdo a lo que se decide en los grupos colegiados
3. Hace lo que indica el director de la escuela o supervisor
4. En su escuela no se desarrollan proyectos de innovación escolar
5. Otra, especifique: _____

62. Sobre la formación, autodidáctica de los profesores de escuelas multigrado, preferentemente considera que:

Elija solamente una de las opciones, la que corresponda a su respuesta ()

1. No es posible, debido a la cultura del maestro
2. Cualquier profesor es suficientemente capaz de efectuarla
3. Se necesitan mayores apoyos didácticos, académicos y tecnológicos
4. Requiere de una mayor comunicación entre los profesores
5. Otro, especifique: _____

63. ¿Cómo valora su nivel de actualización?

Anote en cada uno de los incisos el número de la opción que corresponda su respuesta?

1. Tiene menos de 5 años de rezago
2. Tiene entre 6 y 10 años de rezago
3. Tiene entre 11 y 15 años de rezago
4. Tiene más de 15 años de rezago
5. No estoy rezagado
6. Otra, especifique: _____

Respecto a la pedagogía	
Respecto a las disciplinas	
Respecto a las tecnologías de la Información	

ANEXO 2:

Guía de observación

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área académica de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación



Andrea Hernández Hernández

Observación

No. Observación:

Fecha:

Hora:

Institución:

Escenario:

Objetivo: Tener acercamiento del currículo en una institución pública, a partir de la observación de los rituales y normas que conforman la cultura escolar.

Identificar las prácticas educativas de los docentes en las escuelas multigrado.

Categoría	Observado
Aula	
Alumnos	
Profesor	
Prácticas generadas en el salón	
Rituales	
Otros momentos	