



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**EL PAPEL DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LOS
CURSOS DE CAPACITACIÓN PARA MAESTROS
MULTIGRADO**

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

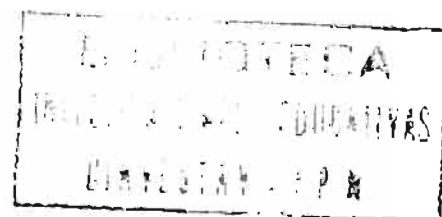
Presenta

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICIÓN
DE LIBROS**

Rosa Mónica García Orozco

Licenciada en Psicología

Directora de tesis



Ruth Mercado Maldonado

Doctora en Ciencias

Mayo, 2003

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de CONACyT.

El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado.

Rosa Mónica García Orozco

En este trabajo se analiza la experiencia docente a la que acuden los maestros multigrado en un espacio de formación institucional enmarcado por los cursos de un programa de capacitación nacional. El trabajo investigativo realizado desde una perspectiva etnográfica, muestra, entre sus principales resultados, que esa experiencia funciona como fuente de participación y construcción colectiva durante la actividad, y en otras ocasiones, como fuente de enriquecimiento de la propuesta de actividades presentada por el programa de los cursos

Desde la perspectiva de esta investigación, la experiencia docente es entendida como las elaboraciones que los maestros hacen de los sucesos, hechos, y situaciones que tienen lugar en su trabajo cotidiano. La interpretación y recuento de las contingencias, de los avances, de los problemas y soluciones de su trabajo, permite a los maestros integrar de forma diversa, social e histórica, una serie de significados y concepciones sobre todos los elementos que se encuentran imbricados en su realización. Además, la experiencia permite a los maestros, remitirse a ella para tomar decisiones, apropiarse de nuevos conocimientos y saberes, así como enfrentar situaciones diversas, entre otras.

El trabajo de análisis etnográfico que presenta la tesis, describe la forma en que los maestros multigrado de los grupos observados durante la investigación, interactúan con los contenidos de la capacitación a través de la descripción de la experiencia adquirida durante su trabajo cotidiano; fuera y dentro del espacio escolar; en la interacción con los alumnos, con los padres de familia, con las autoridades; durante el trabajo de enseñanza, en su preparación o en la revisión del mismo.

En el primer capítulo, se aborda la perspectiva teórica y metodológica a la que se adscribe el trabajo investigativo. En él se refieren los conceptos básicos para entender el trabajo cotidiano como proceso de constitución de la docencia, los conceptos teóricos que respaldan la aproximación etnográfica del trabajo realizado, y se detallan las decisiones, y problemas metodológicos que resultaron de su adopción: el campo empírico, los sujetos de la muestra, los procedimientos de indagación y de análisis.

El capítulo II presenta una descripción del programa institucional que sirve de referencia empírica a la tesis. En él se documenta, de forma general, los antecedentes, los propósitos y componentes operativos de los Programas Compensatorios del CONAFE, y en particular, se describe, el modelo pedagógico y operativo del componente de capacitación a docentes y directivos de escuelas multigrado.

La descripción etnográfica de la dinámica y estructura de las sesiones de capacitación que conforman el universo empírico de esta investigación, se presenta en el tercer capítulo. Finalmente, la parte medular de la tesis se aborda en el capítulo IV en el que el trabajo analítico permite mostrar los diferentes sentidos de la experiencia docente que los maestros refieren en la interacción con los contenidos del curso y en la interacción entre los miembros del grupo. También se analiza la forma en que la experiencia de los maestros se constituye en el eje articulador para ampliar, cambiar, y enriquecer la orientación de las actividades que se proponen como programa de la capacitación. Y en el último apartado se analizan los sentidos que los maestros atribuyen al deber ser, a lo necesario y a lo posible de la realización del trabajo docente, a partir de las experiencias descritas en el espacio de los cursos.

The role of the teacher's experience in the INSET for the multi-grade teaching

Rosa Mónica García Orozco

This research focuses on the analysis of the multi-grade teacher's experience attending the In Service Teacher Training (INSET), coordinated with the National Teacher Training Program. The study was developed under an ethnographic perspective and reveals that works out as a source of participation, based on a constructive-collaborative principle during the INSET, and as a source of improvement for the training program.

The study's perspective states that teacher's experience as the constructions and conceptions about the events, facts and situations happening at the teaching work as everyday issues. The teacher's interpretation and balance of the events, the students' progress, the teaching problems and solutions, allow them to integrate a list of concepts and their meaning in a social and historic perspective. Furthermore, teacher's experience allows them to take decisions, acquire new knowledge and abilities, and learn to face new challenges, among other skills.

The ethnographic analysis stated in this study, describes the way that multi-grade teachers observed interact with the Teacher Training contents throughout the description of their experience learnt during the school work inside and outside the institution, describing the teacher-student, teacher-parents and teacher-authorities interactions.

Chapter one presents the theoretical and methodological perspective of the study. It also shows the basic concepts to understand teacher's daily activities as a constitutive process for teacher's formation, the theoretical concepts backing up the ethnographic approach of the study, and gives a wide description of the decisions and methodological problems as a result of the research and its application.

Chapter two presents a description of the institutional program as an empirical reference to the thesis. It includes the history, purpose and components of the Compensatory Programs at CONAFE, and particularly describes the pedagogical and operative model developed by the Teacher Training Department for Multi-grade teachers and principals.

Chapter three shows the ethnographic description of the training sessions' structure and process that form the empirical target of this study. The nucleus of this thesis is presented in chapter four, where the analytic work shows the different meanings of the teaching experience that the teachers reveal during the interactions with the contents of the training course and among other members of the group. It also analyzes the way in which teaching experience becomes the core to broaden, change and improve the activities proposed on the INSET program. Last part of this chapter analyzes the teacher's beliefs on ethics, necessary and possibilities of their functions, based on the described experiences throughout the course.

The role of the teacher's experience in the INSET for the multi-grade teaching

Rosa Mónica García Orozco

This research focuses on the analysis of the multi-grade teacher's experience attending the In Service Teacher Training (INSET), coordinated with the National Teacher Training Program. The study was developed under an ethnographic perspective and reveals that works out as a source of participation, based on a constructive-collaborative principle during the INSET, and as a source of improvement for the training program.

The study's perspective states that teacher's experience as the constructions and conceptions about the events, facts and situations happening at the teaching work as everyday issues. The teacher's interpretation and balance of the events, the students' progress, the teaching problems and solutions, allow them to integrate a list of concepts and their meaning in a social and historic perspective. Furthermore, teacher's experience allows them to take decisions, acquire new knowledge and abilities, and learn to face new challenges, among other skills.

The ethnographic analysis stated in this study, describes the way that multi-grade teachers observed interact with the Teacher Training contents throughout the description of their experience learnt during the school work inside and outside the institution, describing the teacher-student, teacher-parents and teacher-authorities interactions.

Chapter one presents the theoretical and methodological perspective of the study. It also shows the basic concepts to understand teacher's daily activities as a constitutive process for teacher's formation, the theoretical concepts backing up the ethnographic approach of the study, and gives a wide description of the decisions and methodological problems as a result of the research and its application.

Chapter two presents a description of the institutional program as an empirical reference to the thesis. It includes the history, purpose and components of the Compensatory Programs at CONAFE, and particularly describes the pedagogical and operative model developed by the Teacher Training Department for Multi-grade teachers and principals.

Chapter three shows the ethnographic description of the training sessions' structure and process that form the empirical target of this study. The nucleus of this thesis is presented in chapter four, where the analytic work shows the different meanings of the teaching experience that the teachers reveal during the interactions with the contents of the training course and among other members of the group. It also analyzes the way in which teaching experience becomes the core to broaden, change and improve the activities proposed on the INSET program. Last part of this chapter analyzes the teacher's beliefs on ethics, necessary and possibilities of their functions, based on the described experiences throughout the course.

AGRADECIMIENTOS

El camino recorrido durante el desarrollo de este trabajo contó con el acompañamiento de muchas figuras a las que agradezco infinitamente su presencia y participación:

Para empezar, agradezco al Departamento de Investigaciones Educativas por recibirme entre sus alumnos y muy especialmente, a la Dra. Ruth Mercado agradezco las innumerables lecturas, observaciones y peticiones de reescritura, pero sobre todo su disposición para compartir conmigo los aprendizajes de su trabajo y un espacio de discusión y reflexión;

Asimismo, espero algún día poder corresponder a Mari Carmen de los Reyes, por su amistad, sus atenciones, favores y consejos, al igual que a Rosa María Martínez, por su amable ayuda para quienes pasamos por el DIE;

A la Dra. Toña Candela y a la Maestra Maru Luna agradezco el tiempo, la dedicación y las observaciones hechas a este trabajo;

Mi reconocimiento a los maestros multigrado de Tehuacán que compartieron conmigo un espacio de formación, sus experiencias, sus preocupaciones y el conocimiento sobre sus alumnos;

Agradezco, también, a la Unidad Coordinadora de los Programas Compensatorios en Puebla, en particular a Jesús Sánchez junto con las maestras Gaby y Yola, del grupo técnico, por la apertura para realizar el trabajo de campo; y a Marisol Ruiz, de oficinas centrales, por su ayuda en la preparación final del trabajo;

a Enrique, mi compañero. agradezco su apoyo y su capacidad para abrir en su vida un espacio y tiempo para que yo emprendiera este proyecto. y a Omar, mi hijito, por llegar en el momento justo.

Índice	
Introducción	7
Capítulo I Perspectiva teórica y metodológica	11
1. Referentes Conceptuales	11
2. Métodos y estrategias de investigación	20
2.1 Orientación metodológica	22
2.2 Las fuentes de información	25
2.3 La muestra del estudio	26
3. Referentes empíricos.	28
3.1 Los cursos del componente de Capacitación Docente	28
3.2 Los maestros del estudio	30
3.3 Los espacios y los tiempos de la capacitación	32
3.4 Los documentos del programa de capacitación y los materiales del curso	33
Capítulo II Los Programas Compensatorios del CONAFE	36
1. Antecedentes y propósitos de los Programas Compensatorios (PARE, PAREB y PIARE)	36
2. El componente de capacitación a docentes y directivos de los Programas Compensatorios.	42
2.1 Modelo operativo de la capacitación a docentes y directivos	42
2.2 Funciones de los agentes de la red pedagógica	45
2.3 Los cursos de capacitación docente	46
3. El marco conceptual de la Capacitación a Docentes y Directivos	47
3.1 El enfoque técnico y pedagógico	48
3.2 El Proyecto Escolar	51
3.3 El Proyecto Escolar de la zona en la capacitación a docentes multigrado	53
3.4 El Proyecto Escolar en los contenidos de los cursos	55
3.5 Materiales de la capacitación	58

Capitulo III Las sesiones del curso de capacitación en la práctica	61
1. Descripción de la estructura de las sesiones del curso de capacitación a docentes multigrado.	62
2. Las condiciones materiales de la capacitación a docentes multigrado	71
2.1 El aula de capacitación.	71
2.2 El cansancio de los maestros.	74
2.3 La supervisión escolar	78
 Capitulo IV La interacción entre las perspectivas de los maestros y las propuestas del programa de capacitación	 82
1. La descripción que hacen los maestros de su experiencia durante la capacitación	83
1.1 La experiencia de trabajo en los grupos multigrado.	87
1.2 La descripción de la experiencia del trabajo de enseñanza de los maestros	93
1.3 Los maestros describen sus experiencias de trabajo en las que resuelven de problemas y sobre las que tienen dudas acerca de su pertinencia.	100
1.4 La contrastación que hacen los maestros de su experiencia con la propuesta del curso	106
1.5 La experiencia en la relación con los padres de familia.	110
1.6 Las experiencias de los maestros con situaciones de reprobación.	114
2. Los maestros cambian la orientación de la propuestas del curso.	120
2.1 Los maestros diversifican las categorías para el análisis de la práctica docente que se presentan en el curso.	121
2.2 La diferencia entre las conclusiones de los maestros y las que se esperan desde la propuesta del curso.	126

3. El deber, la necesidad y la posibilidad del trabajo docente según la experiencia de los maestros.	134
3.1 El deber del trabajo docente expresado por los maestros en la capacitación.	135
3.2 La necesidad que implica la realización del trabajo docente	139
3.3 La posibilidad del trabajo docente	142
V Reflexiones Finales	147
VI Referencias Bibliográficas	157
VII ANEXOS	162
Anexo A	i
Anexo B	ix
Anexo C	xv

INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí presento se ubica en la línea de trabajos sobre formación y trabajo docente que realiza la Dra. Ruth Mercado, desde la que se busca una comprensión de la docencia a partir de las prácticas cotidianas de los maestros, de las tradiciones de su gremio y las escolares, desde el contexto de las condiciones materiales e institucionales específicas en las que tienen lugar.

Este trabajo es producto de la discusión y continua revisión que con mi asesora, la Dra. Mercado, realizamos como parte del trabajo de Tesis, parte fundamental del proceso de formación en el Programa de Maestría 1998-2000 del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

La investigación tenía como interés inicial conocer las prácticas que están presentes en las actividades de planeación didáctica que realizan los maestros de primaria en espacios formales de capacitación, para el desarrollo de su trabajo de enseñanza en grupos multigrado.

Mi interés estaba en poder identificar las prácticas de planeación didáctica de los maestros multigrado que asisten a los espacios de capacitación como aquellas formas escritas o no, en donde se señalaran la actuación posible de los maestros frente a sus grupos. Mi interés pasó a considerar la planeación docente como una parte del trabajo de los maestros que está especialmente dotada de un elemento de anticipación que hace posible la actuación del maestro en su trabajo cotidiano, con cierto nivel de certeza y con cierto nivel de flexibilidad, y que es poco lo que se conoce respecto a las formas cotidianas en las que se expresa en su práctica (Mercado, 2001)

Sin embargo, a medida que avancé en el desarrollo del proyecto, los datos y el análisis que he hecho de ellos, nos han llevado a enfocar el interés y la búsqueda, en la experiencia docente a la que acuden los maestros multigrado durante un proceso de formación institucional. Esa experiencia funciona como fuente de participación y construcción colectiva durante la actividad, y en algunas ocasiones son fuente de enriquecimiento del trabajo que se propone en la capacitación.

Como señala Mercado (1994b, p. 29), las prácticas que tienen lugar en la escuela normal están diseñadas bajo categorías teóricas propias de la didáctica y se presentan formalmente como si éstas ordenaran la realidad entre maestros y alumnos en el aula, lo que me lleva a suponer que el conocimiento presentado en la capacitación como un espacio de formación, está más relacionado con un modelo ideal de la docencia que difícilmente es analizado y presentado a la luz de las prácticas cotidianas de los docentes.

Con respecto al trabajo docente cotidiano, los maestros desarrollan formas de trabajo que no necesariamente son reconocidas por la normatividad o la didáctica pero que son estrategias que ensayan, ajustan, aplican y adoptan para resolver los problemas de enseñanza, que les impone el reto del trabajo diario con los niños (Aguilar 1995, Galván 1995, Luna 1993, Mercado 1986, Quiroz 1991, Rockwell y Galvez 1981, Rockwell 1988, Rockwell y Mercado 1986, Sandoval 1995, Talavera 1992, Woods 1980). De las iniciativas que los maestros ensayan día con día se va conformando lo que ellos pueden objetivar como su experiencia docente (Seminario de Tesis, 13/1/1999, grabación).

Así, el trabajo de tesis se desarrolla en torno a conocer lo que hacen los maestros y cómo introducen sus experiencias de trabajo en un espacio formal de capacitación que se dirige a docentes que trabajan en grupos multigrado y que pretende alimentarse del trabajo cotidiano en las escuelas.

La propuesta de Capacitación Docente a la que hago referencia es la de los Programas Compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)¹ que señala tener como finalidad el "contribuir a la solución de los problemas educativos reflejados en los índices de eficiencia terminal y reprobación escolar que se manifiestan en

¹ Según lo señala Ornelas (2001), el CONAFE se creó a comienzos de los años 70 como una iniciativa del gobierno federal para contrarrestar los obstáculos para el acceso y (más recientemente) en la permanencia de niños y niñas en el sistema educativo. Los programas que ofrece el CONAFE se dividen en dos vertientes: la Educación Comunitaria y los Programas Compensatorios. Los programas de Educación Comunitaria comenzaron en 1973, su propósito principal desde entonces, es ampliar las oportunidades educativas a los habitantes de las zonas más alejadas y dispersas. El CONAFE ofrece cursos comunitarios de primaria a quienes viven en comunidades de menos de 100 habitantes, y educación preescolar a comunidades de 100 a 500 habitantes. En cambio los Programas Compensatorios tienen como propósito primordial mejorar la calidad de los servicios educativos regulares, asegurar la permanencia de los niños en la escuela y con ello, abatir el rezago educativo en las zonas que presentan condiciones de seria desventaja.

comunidades de extrema marginación" (CONAFE 1996, pp. 3). Actualmente son alrededor de 86 mil los maestros que se encuentran adscritos a este programa

El objeto de los cursos programados para el periodo 1996-1999 fué la construcción de Proyectos Escolares como la herramienta de trabajo que permita al docente concretar su programación de aula para atender los principales problemas educativos y necesidades de aprendizaje de los alumnos de la zonas escolares (CONAFE 1998b).

El Proyecto Escolar se define como una estrategia de trabajo con la que los maestros y directivos de una zona escolar planean enfrentar los problemas educativos prioritarios que esperan resolver durante un ciclo escolar. De esta forma, el proceso de construcción del Proyecto Escolar implica definir metas de enseñanza y de aprendizaje, objetivos para alumnos, maestros, padres de familia, directivos y autoridades locales, y una ruta crítica para avanzar sobre la solución de los problemas elegidos. La ejecución de los proyectos escolares tiene una duración de un ciclo escolar y lo que se concibe como su último nivel de concreción es el trabajo con los contenidos de los programas de estudio para la educación primaria. En este sentido, la propuesta del Proyecto Escolar incluye una estrategia de evaluación continua con la que se obtenga información para mejorar las acciones que se desprendan del proyecto.

En el presente estudio me interesa indagar de manera específica cuáles son las actividades que realizan los maestros en la capacitación y como contribuyen a la construcción de un espacio colectivo al hacer interactuar sus experiencias docentes con los contenidos de la capacitación. La idea es poder conocer las formas particulares en que interactúan los maestros con los contenidos del programa de capacitación, más allá de las prescripciones del mismo.

Esta investigación se conduce con la idea de que el espacio de la capacitación, como espacio formal de trabajo de los maestros multigrado, representa un espacio de construcción de formas de trabajo de los docentes y una importante oportunidad de confrontación, intercambio y resignificación de las actividades que forman parte de sus prácticas habituales en la escuela, sin ser el espacio privilegiado de realización de las actividades de los maestros multigrado. En este sentido me parece interesante como espacio de formación formal porque es ahí donde los docentes ponen en relación los contenidos prescritos por el programa con contenidos que ellos mismos introducen

implícita o explícitamente en la agenda de trabajo. Es decir, me interesa conocer las prácticas a las que recurren los maestros multigrado para exponer y discutir su trabajo cotidiano dentro de la capacitación como una construcción colectiva

Para el desarrollo de este trabajo ha sido necesario comprender las condiciones institucionales y materiales en las que los docentes multigrado realizan las actividades de capacitación, así como los tiempos que les destinan, por ejemplo, en el contexto de los cursos que aquí representan el campo empírico. Se observó por ejemplo, que los maestros viajan largas distancias desde las zonas rurales donde trabajan, para poder asistir a la capacitación que suele realizarse en escuelas de zonas urbanas. También les exige pasar un día o semana completa en espacios que sí bien les son familiares como el caso de las escuelas, de igual forma les son incómodos pues deben sentarse en los mesabancos diseñados para los alumnos, además les demanda resolver asuntos de primera necesidad como la comida y en ocasiones el hospedaje. Asimismo, resulta importante comprender las relaciones e interacciones que establecen los maestros y cómo se refieren a otros maestros, a los alumnos y a otras personas para resolver su trabajo cotidiano; todo esto desde el contexto de la capacitación que ofrece el Programa del CONAFE a los maestros multigrado.

También ha sido importante comprender la complejidad que encierra la enseñanza multigrado como es resolver la interrogante de cómo enseñar a un grupo que integra a niños de más de un grado escolar, lo que implica trabajar con diferentes contenidos escolares, diferentes niveles de competencia y todas las demás diferencias individuales presentes en cualquier grupo escolar, como estilos de aprendizaje, personalidades, edades, etcétera. Además de las dificultades propias del grupo multigrado, se sabe que las instituciones de formación normalista realizan su función bajo la premisa de formar maestros que trabajen con un grado y no cuentan con una propuesta específica y completa para formar maestros que trabajen con grupos de las características antes mencionadas, es decir, los maestros multigrado reciben formación profesional para realizar tareas en la perspectiva de trabajo unigrado, por lo que no es difícil imaginar que, al incorporarse al trabajo, requieran hacer ajustes para la realización de estas tareas, y que las dificultades que les plantea la cotidianidad de su trabajo tengan que resolverse al interior de la realización del mismo. Todo este trabajo no es conocido ni analizado por las propuestas de formación.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

1. Referentes Conceptuales.

En las últimas dos décadas algunas ramas de la investigación educativa han incursionado en nuevas formas de conceptualización de la educación en donde el quehacer cotidiano de los sujetos que forman parte fundamental de ella, ha sido el objeto de estudio a la par de los sentidos, contenidos y significados que están inmersos en las relaciones que como sujetos sociales establecen (Ball 1984, Hammersley 1976, Hargreaves 1980, Woods 1980, Willis 1980).

La línea de trabajo de la Dra. Mercado desarrolla estudios acerca del trabajo de los maestros desde la perspectiva de los saberes docentes y de la formación de los maestros en la práctica cotidiana (Galván 1995, Luna 1993, Mercado 1986, Rockwell y Mercado 1986, Mercado 1991, Rockwell y Ezpeleta, Talavera 1993). En los estudios citados han desarrollado perspectivas y enfoques metodológicos particulares dentro de ese terreno que actualmente presenta muchas posibilidades de exploración y desarrollo.

Desde esta línea se señala que hablar de los maestros significa entender el mundo social que representa la escuela y la comunidad educativa, con una existencia cotidiana que lo hace particular y diferente de cualquier otra institución. El conocimiento de la práctica docente es posible en tanto se intenta explicar los procesos que la constituyen desde su propia realidad, así como dar significado desde los sujetos mismos, a lo que en otros tiempos; fue dotado de sentido desde un lugar ajeno.

A continuación presento algunos de los conceptos, nociones y reflexiones que orientan la perspectiva de esta investigación y que se inscriben en esta línea de trabajo.

Los estudios sobre el magisterio ocupan un espacio importante dentro del campo de la investigación educativa con trabajos que intentan caracterizarlo o los que de alguna forma lo prescriben como factor de cambio y mejora de la educación. Si de características del trabajo docente se trata, existe conocimiento suficiente como para poder describir el tipo de condiciones que rodean su práctica, como lo son las condiciones salariales y laborales, horarios de trabajo, materiales y enfoques para la

enseñanza, etcétera (Aguilar 1995; Lortie 1975, Sandoval 1992; Connell 1965). También hay estudios que centran su atención en las historias de vida y profesionales de los maestros así como en las perspectivas que los llevaron a decidir tomar la profesión (Ball y Goodson 1985; Moore y Eddy 1993). Hay otros autores que, desde la perspectiva de la vida cotidiana escolar, señalan que este conocimiento se refiere solo a un nivel institucional con un fuerte carácter normativo en donde se caracteriza el trabajo docente desde la prescripción y no desde la realidad específica de las escuelas (Hargreaves 1978, Woods 1982, Rockwell y Mercado 1988; y Ezpeleta 1992).

Desde la perspectiva de esta investigación, la práctica docente se ubica en un contexto institucional que va más allá de las concepciones que hacen referencia a las leyes y reglamentos de la organización escolar y del sistema educativo estatal o nacional. Rockwell y Mercado (1988, pp 64) señalan que lo que se encuentra desde estas conceptualizaciones, son múltiples disparidades entre lo que se espera que sea la docencia y lo que es en cada situación singular; además de que el conocimiento que se genera desde los enfoques normativos, termina siendo una crítica constante del trabajo de los maestros y sus prácticas reales consideradas como desviaciones de la norma.

A nadie escapa el hecho de que la forma del trabajo que los docentes hacen en sus espacios cotidianos, dista mucho de las prescripciones normativas, pero se tiene poco conocimiento documentado acerca de las prácticas que ocupan su quehacer de todos los días, entre ellas, las prácticas reales de capacitación. La pregunta desde esta línea de trabajo es ¿qué resulta más ilustrativo como conocimiento sobre la docencia?, poder encontrar descripciones acerca de lo que no se hace pero se debería hacer o a la inversa, conocer lo que se hace y tal vez se debería hacer porque resulta más efectivo como forma de resolver los límites y posibilidades de las condiciones del trabajo docente.

La perspectiva de los trabajos de investigación a los que me he referido, hacen necesario entender a la escuela más que como el espacio físico donde tiene lugar la docencia, como la institución donde ésta se constituye día a día. Así, mirar al interior de la institución escolar implica identificar su carácter cotidiano y ubicar la norma como lo que ocurre de manera recurrente en la escuela, pero que no necesariamente es

reconocido de manera oficial más que por los sujetos que participan en ella (Rockwell y Mercado 1988, Luna 1994; Talavera 1992, Galván 1995, Olson 1990, Schön 1992).

Así, un supuesto importante para este proyecto es asumir que la práctica docente, no puede explicarse únicamente desde lo que es observable en el salón de clases y mucho menos desde lo que de manera directa está relacionado con la enseñanza. El trabajo del maestro generalmente es asociado a una labor de enseñanza, sin embargo, algunos datos revelan que los maestros realizan una serie de tareas que forman parte de sus labores aunque no sean precisamente instruccionales, como es el caso de la capacitación docente.

Por ejemplo, Rockwell y Gálvez (1981); Ezpeleta 1989, Mercado (1988, 2000) y Aguilar (1988) señalan que en sus observaciones han podido identificar que los maestros realizan actividades fuera del salón de clases que tienen que ver con la organización de comisiones de tipo social, deportivo, cívicos o de la cooperativa escolar. Todas estas actividades no están directamente relacionadas con la enseñanza pero forman parte de la vida escolar, y su organización y realización ocupan un tiempo de trabajo que no es reconocido como ejercicio de la docencia y como tiempo laboral. Otro ejemplo de estas actividades es la asistencia a cursos, talleres, o reuniones académicas de zona, que en muchos de los casos es obligatoria y el tiempo que le destinan los maestros no es acreditado ni comprendido como parte del trabajo profesional que realizan.

Por tanto, uno de los aspectos más importantes de la perspectiva que adopto en este proyecto consiste en considerar que la práctica docente traspasa las paredes del aula y de la escuela y se traslada a múltiples espacios de la localidad donde trabajan los docentes, como son los espacios de formación formal (Ezpeleta 1992; Aguilar 1988; Sandoval 1992).

Además, Ezpeleta (1992) y Rockwell y Mercado (1988) señalan que para poder hacer inteligible las relaciones de la práctica docente con el contexto institucional se requiere comprender las condiciones materiales en las que se realiza, los sujetos y los conocimientos que usan para hacerla posible, y la historia que subyace a su realización.



En primer lugar, cuando se piensa en condiciones materiales del trabajo docente, sin duda vienen a la mente la imagen de un aula, pupitres y material didáctico, pero hay escuelas en el caso de México, donde esta situación cobra cierta singularidad y el aula es además la escuela, la biblioteca, el auditorio, la dirección y la casa del maestro. Desde la perspectiva de estas autoras (Rockwell y Mercado, 1988, pp. 67) la idea de condiciones materiales se refiere no sólo a los elementos físicos que están presentes en el trabajo del maestro, también lo son las pautas de organización del espacio, del tiempo, y el control efectivo que se hace sobre su uso.

Las autoras señalan que la escuela como contexto de realización del trabajo docente y las relaciones entre los maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas se encuentran mediadas por el tipo de actividades que se condicionan a cada espacio físico y la definición de horarios. Las prácticas que los maestros realizan en su interior están provistas de una libertad relativa en tanto que la disposición y organización específica de los materiales, los tiempos, las relaciones y los espacios, que no necesariamente los deciden ellos.

Un segundo elemento que toman en cuenta Rockwell y Mercado, (1988) con relación a la práctica docente, implica considerar además de la transmisión de conocimiento a los alumnos, el conocimiento que está detrás de esta acción. Es decir, los maestros son capaces de resolver las exigencias que impone la enseñanza gracias a los conocimientos que tienen y generan sobre su actividad. Algunos de estos conocimientos representan la recuperación, la integración y la generación de conocimiento colectivo de los docentes. Rockwell y Mercado apuntan que este tipo de conocimiento no es explícito ni sistemático pero está presente en el tipo de soluciones que los maestros dan a la cotidianidad de su trabajo (Olson 1990; Schön 1992; Elbaz, 1980; y Polanyi 1958 (en: Olson 1990))

Estas autoras también señalan que el conocimiento con el que los maestros constituyen su práctica cotidiana no se remite sólo al ámbito de la experiencia individual, sino que, como saber colectivo incorpora experiencias y conocimientos de origen histórico y social diverso, matizado por las características individuales de los sujetos y de las escuelas que enmarcan las prácticas docentes a las que dan lugar y de donde provienen (Mercado 1994, Mercado 2001).

La historia como tercer elemento para describir la práctica docente desde esta perspectiva, alude a la idea de que toda práctica es construida en momentos históricos particulares, es decir, "refleja un proceso de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas." (Rockwell y Mercado, 1988, pp. 70). La práctica docente que puede observarse en una escuela no es la misma que pudo ser observada en otro momento histórico, ésta cambia a lo largo del tiempo y a lo largo de las reformas y concepciones teóricas y educativas del sistema y de los maestros que las construyen.

De acuerdo con la perspectiva de Rockwell y Mercado, (1988), las condiciones sociales, históricas y culturales de cada escuela se expresan de manera específica en las prácticas cotidianas de los docentes que laboran en ella y que resuelven día a día las demandas de su tarea. Retomando el concepto de heterogeneidad de la sociología de la vida cotidiana de Heller, Mercado (1991) señala que para comprender la naturaleza de las prácticas cotidianas de los docentes, específicamente, las que tienen lugar como parte de la capacitación es indispensable considerar la heterogeneidad como un concepto importante para comprender la diversidad de los procesos por los que se constituye la docencia y la vida de la escuela. En la presente investigación, cuando se haga referencia a la escuela primaria o a la práctica docente será necesario asumir que su carácter no es homogéneo, sobre todo bajo el entendido de que hacer una descripción de las prácticas implica recurrir a las especificidades, como particular es su naturaleza.

Retomando la perspectiva de Heller (1977) y sus nociones de saber cotidiano de los sujetos, se puede entender que los maestros en interacción con los otros sujetos que comparten sus espacios cotidianos, construyen día con día para sí y para otros, la forma en que hay que conducirse en la vida escolar, los usos, costumbres y tradiciones que conforman la estructura de sus relaciones, el lenguaje con el que hacen sus intercambios, y los conocimientos con los que enfrentan su trabajo en el aula y con los niños.

En este sentido, es discutible la idea acerca de que la profesión del maestro es un quehacer "solitario" y de que se constituyen como maestros en el ejercicio de su práctica a través de un proceso de socialización en el que hay que ir aprendiendo las reglas y prácticas que son parte de la profesión (Lortie 1975). Como señala Lacey

(1977), los maestros se forman al sumergirse en la cultura docente que forma parte de las escuelas donde trabajan, al encarar de forma creativa y comprometida las diferentes situaciones a las que están sujetos. De esta forma, los maestros comparten problemas comunes y experiencias que les permiten construir una visión del mundo, formas de interpretarlo, de modificarlo, y de utilizar lo que hay en el

Tal vez por este hecho es que se cree que los maestros ejercen su profesión con sentido común y de forma empírica, sin detenerse a conocer de qué forma se constituyen los recursos con los que cotidianamente realizan su trabajo. Es por ello que otra de las nociones que son importantes para el desarrollo de esta investigación tiene que ver con los conocimientos de los docentes.

Elbaz (1980) critica que rara vez los docentes son reconocidos como poseedores de conocimientos y como expertos en lo que hacen. La autora señala que los maestros poseen conocimiento práctico que es aquel que se encuentra mediado por la práctica, el cual se sostiene activamente para constituir las situaciones de trabajo.

A decir de la autora, este conocimiento es muy desarticulado para ser explicitado por los maestros, pero al mismo tiempo, es muy amplio para guiar su trabajo docente. Los maestros confrontan todas las tareas y problemas y definen una variedad de recursos de conocimiento para resolverlos

Elbaz (1980) sostiene que este conocimiento que guía la práctica de los maestros es usado de forma diferenciada, más allá de que éste es adquirido en el ejercicio de la práctica. En este sentido, la autora reconoce el valor de la experiencia docente, como generadora de conocimiento práctico, que lo único de lo que carece es de oportunidades para compartir, reflexionar, articular y organizar. Otros autores, como Connell (1965) señalan que lo que saben los maestros lo toman incluso a partir de los modelos de sus propios maestros en la infancia.

Olson (1990), también hace referencia al conocimiento que poseen los maestros y acuerda con Elbaz en que el hecho de que pueda o no ser articulado, no significa que no exista, sea científico o simplista, es por eso que lo llama conocimiento tácito o pre-articulado. Según Olson y Poianyi (citado por Olson 1990) el conocimiento tácito es adquirido a través de la experiencia, "se aprende al caminar por una nueva región sin

contar con un mapa" (parafraseando del inglés), es decir que se aprende al realizar un sinnúmero de actividades sin articular ninguna proposición sobre ellas.

Desde esta perspectiva, los maestros son poseedores de un gran cúmulo de conocimientos que van adquiriendo a lo largo de su experiencia docente, sin necesidad de otorgarle ningún nombre, categoría o denominación, ni con ninguna rigidez para poder usarlo de forma particular según la situación o tarea específica.

Por su lado, Mercado (1991, 1994^a y 2001) señala que los saberes docentes están en la base del conocimiento que los maestros usan para resolver los problemas que plantea la enseñanza y en general, todas las demandas de su trabajo. Este conocimiento proviene de fuentes diversas como la formación académica inicial o de actualización, los consejos o sugerencias de otros compañeros maestros o familiares, e incluso de su experiencia personal como alumnos o maestros.

La expresión concreta de estos conocimientos sobre la enseñanza se puede observar más claramente en las acciones cotidianas de los maestros y de otra manera, en lo que expresan acerca de su trabajo. Señala Mercado (1991), que una forma concreta de ellos, se puede hallar en la selección, secuenciación y en el tratamiento específico que hacen los maestros de los contenidos curriculares. Las estrategias y los recursos que generan los docentes para organizar, motivar y regularizar el trabajo del grupo de alumnos, también forman parte de los saberes a los cuales los docentes recurren en la realización de su práctica.

Este enfoque puntualiza que los conocimientos que ponen en juego los docentes involucran creencias y certezas sobre la enseñanza, los niños y el trabajo, que no necesariamente corresponden con las teorías pedagógicas o del quehacer docente, pero que son útiles en la medida en que son transferibles a múltiples situaciones del trabajo cotidiano, razón por la cual han pasado a formar parte del bagaje de conocimiento práctico con el que los docentes se desenvuelven cotidianamente.

Siguiendo a Mercado, los saberes que poseen los docentes no se encuentran sistematizados y por tanto su transmisión obedece al intercambio social y cultural que tienen lugar en las relaciones en la escuela y entre maestros. Su existencia y construcción son colectivas e históricas; los maestros los retoman pero no de forma total pues están mediados por procesos de reflexión de cada maestro.

Los conocimientos que los maestros poseen no son aprendidos, en el sentido de ser interiorizados automáticamente, sino que son apropiados a través de un proceso articulado desde lo individual pero atravesado por las dimensiones sociales, culturales y personales de cada maestro y sus relaciones con otros agentes de la comunidad educativa (Mercado 1991).

En este sentido, por lo que las prácticas docentes de los maestros parecen no tener coherencia interna y fluctuar entre tradiciones pedagógicas y los intentos por apropiarse de las prescripciones nuevas que hay para su práctica. Lo cierto es que los saberes con los que operan los maestros se encuentran imbricados de tal forma que dan sentido a lo que hacen y responden de forma significativa a los problemas que enfrentan y solucionan, a veces de manera personal y otras colectiva, pero siempre con un sentido social compartido.

Rockwell y Mercado (1988) señalan que es probable que por este hecho se afirme que los maestros se forman en las escuelas donde trabajan, pero poco se sabe acerca de cómo sucede. Las autoras también señalan que existe poca investigación acerca de cómo es que los cursos o talleres, los eventos culturales y los libros a los que acuden los maestros en busca de soluciones para su quehacer diario se integran al conjunto de saberes de los docentes y a sus prácticas.

Desde la perspectiva que he descrito, parto de la suposición de que la experiencia y los conocimientos de los maestros, adquiridos en la práctica, no son elementos ausentes de los espacios de formación formal como cursos o talleres. Los maestros pasan por los cursos con un bagaje de conocimientos sobre su ejercicio profesional que han adquirido a lo largo de su experiencia profesional, misma que les permite valorar e interactuar con las propuestas que se les ofrecen en espacios de formación.

La condición de los maestros como sujetos con conocimientos y experiencias profesionales, hace pensar que la forma en que se aproximan a los eventos de actualización, es cuando ponen en interacción los contenidos con lo que saben y con lo que hacen y que muchas veces no explicitan.

Al respecto, Sandoval (1995) apunta que en todas las actividades que se generan en las prácticas escolares, incluidas las de actualización, el maestro aporta sus conocimientos específicos o se apropia de otros nuevos. Sin embargo, la autora dice

que esto no quiere decir que los procesos de actualización sean pasivos o de aplicación, sino que también tienen en su base un proceso de construcción activo en donde el uso de los conocimientos que poseen o la adquisición de nuevos, implica una reelaboración y resignificación de los mismos, especialmente de los contenidos de actualización, dando como resultado nuevos saberes.

Rockwell y Mercado (1988) afirman que en su mayoría, las acciones de actualización o formación inicial encuentran su referente inmediato en las teorías sobre docencia y pedagogía pero pocas veces lo hacen en la experiencia de los maestros en servicio. Por otro lado, cuando los maestros recurren a la actualización o a la capacitación es muy desvalorizado el uso que hacen de su propia experiencia para apropiarse de los nuevos conocimientos, así como las transformaciones que hacen de los contenidos para transferirlos a situaciones reales de enseñanza e incorporarlos a su práctica. La experiencia de los maestros es percibida como personal, anecdótica y doméstica, que no pasa de ser conocimiento común.

En la revisión de trabajos que realicé como parte de esta investigación, encuentro que el conocimiento que se tiene actualmente de los procesos que se generan en los espacios de capacitación es muy limitado (Sandoval 1995). Las nociones de recuperación y transformación de la experiencia de los docentes resultan ser terrenos poco explorados en la investigación sobre los procesos socioculturales que tienen lugar en la formación docente; o por otro lado, son trabajos realizados con un enfoque evaluativo y con propósitos de seguimiento de los programas de formación.

Por otra parte existen trabajos de investigación que indagan acerca de la actuación de los docentes en el aula, desde la perspectiva de los procesos de pensamiento que subyacen a ella (Clark y Peterson en: Wittrock 1986). Estos son un punto de referencia y discusión ante la postura teórica que tomo para tener una comprensión de la actividad de los maestros como un proceso social y cultural, sin que ésta niegue su naturaleza individual y psicológica. El interés de esta investigación está en comprender cuáles son los procesos que tienen lugar en la interacción de los maestros reunidos en un espacio de capacitación que les es propuesto institucionalmente.

En este contexto, la importancia de tener mayor conocimiento acerca de las actividades que realizan los docentes para capacitarse y actualizarse representa una oportunidad de conocer los caminos que toman algunas de las prácticas que

constituyen la docencia. Además, indagar sobre las experiencias que se ponen en juego en los procesos de formación de maestros en servicio, podría incrementar la comprensión acerca de las vías por las que transita la experiencia de los docentes para hacer posible la construcción colectiva de conocimientos para ejercer la docencia.

2. Métodos y estrategias de investigación

La postura metodológica que guía el desarrollo de este proyecto se inscribe en una línea de investigación sobre el trabajo docente que implica adoptar una aproximación etnográfica para estudiar las actividades de los maestros multigrado en los espacios de capacitación.

La idea de asumir una aproximación etnográfica está presente en el sentido de que esta investigación pretende conocer las prácticas de los maestros multigrado en la capacitación, desde la perspectiva, los valores, las motivaciones y las creencias de ellos mismos, como de sus lugares de trabajo. Por lo anterior se hizo necesario presenciar las actividades cotidianas de la capacitación y convivir con los maestros multigrado que asisten para comprender la interacción que construyen en ellos y los sentidos que les otorgan.

Esto significa que esta investigación intenta describir las prácticas de trabajo de los maestros en un espacio de capacitación, a partir de lo que los maestros hacen como parte de las actividades del curso, lo que dicen en ese espacio acerca de sus experiencias cotidianas, y lo que hacen para poner en interacción sus experiencias de trabajo, con los contenidos del curso de capacitación.

La investigación describe parte de las actividades que realizan los docentes multigrado como parte del trabajo que se les propone desde los contenidos específicos de un curso de capacitación docente

Es necesario señalar que la investigación pretende conocer lo que significa la capacitación docente para los maestros, no como una actividad de orden psicológico e individual, sino como un proceso social y cultural. Esto no quiere decir que niegue los procesos de pensamiento que ponen en juego los maestros, pero en este caso, el interés de investigación está puesto sobre todo en la situación social y cultural que representa la interacción de los maestros en el curso, en los procesos de construcción

colectiva que se desencadenan entre los maestros cuando planean y en la producción de conocimientos sobre docencia que proviene de su trabajo cotidiano y de los contenidos con los que interactúan en el espacio del curso.

Con respecto a mi inserción en el campo empírico de estudio, los docentes que fueron sujetos de mi investigación, como muchos otros que asisten a eventos de formación en contextos formales, han experimentado muchas visitas de seguimiento que los han familiarizado con la presencia de un observador en el aula. Esto no quiere decir que una persona ajena a la tarea que ahí tiene lugar no tenga cierta influencia en lo que ocurre o en cómo ocurre el evento observado. Los asuntos en los que son celosos los maestros, o en los que existe una fuerte autocensura seguirán siendo privados, y discutidos o expuestos con más reserva que otros.

Con respecto a las entrevistas, desde esta perspectiva se considera que es una buena forma de establecer contacto con los sujetos, ya que hay ciertos datos que no se entienden sin la explicación de los maestros porque son los únicos que pueden proporcionar su propia forma de jerarquizar las actividades, definirlas y caracterizarlas.

En esta investigación se realizaron una serie de entrevistas informales con los maestros, dentro del mismo espacio de capacitación, y sin que éstas estuvieran acordadas anteriormente con ellos. Las conversaciones, en el sentido que las propone Mercado (2001), se realizaban a la par que los maestros trabajaban sobre los contenidos del curso, ya que se había logrado un nivel de confianza suficiente para hacer las preguntas que en ese momento tenía sobre lo que hacían o decían.

Las conversaciones que tuve con algunos de los maestros del grupo de capacitación, se guiaron por las dudas y la necesidad de aclaraciones que tenía en el momento en que presenciaba las actividades de los maestros en el curso. Asimismo, la interpretación del sentido que parecían tener sus respuestas, también fue tomada como un indicio para guiar la conversación.

Así, las entrevistas me fueron útiles como una forma de contrastar mis propias interpretaciones de lo que estaban haciendo y diciendo o como un dato más para que yo pudiera entender la forma en que los conceptos y prácticas pueden expresar significados que parecieran incongruentes pero que en realidad están imbricados en la actividad de los maestros.

Cabe destacar que para esta investigación, el sentido social que tienen las actividades de los maestros en la capacitación tiene que ver con aquello que construyen en la interacción y con el intercambio de los saberes y experiencias que poseen, como formas culturales que comparten, que adquieren y que orientan su trabajo cotidiano

Para la realización del trabajo de investigación fue necesario asistir al sitio mismo de la capacitación donde se producían las actividades de los docentes multigrado como un acto social que forma parte de su vida cotidiana, por lo que recurrí a los referentes empíricos que describo más adelante

2.1 Orientación Metodológica

La orientación metodológica de esta investigación fue tomada como una opción para poder comprender el sentido social y cultural del trabajo de los maestros multigrado en la capacitación. De esta forma, más que optar por una técnica o una forma de recabar los datos, la perspectiva etnográfica fue elegida como una forma de entender la acción de los sujetos y los significados que la guían dentro de un contexto social y cultural.

La etnografía, parafraseando a Geertz (1973, pp. 24), es una actividad de orden intelectual por hacer inteligible el orden particular, local y complejo de un fenómeno estudiado a través de establecer relaciones significativas de los sentidos que son irregulares, encubiertos, desconocidos y que están implícitos, superpuestos y entrelazados en las prácticas de los actores sociales a los que les son propios. Entonces, hacer etnografía, implica hacer una descripción 'densa', más rica, de lo que el investigador entendía inicialmente, del fenómeno estudiado (Mercado 2001).

Desde la perspectiva metodológica que he descrito, la investigación que se presenta es un trabajo de descripción etnográfica de los procesos sociales que tienen lugar en el desarrollo de las actividades de formación de los maestros multigrado que participan en la propuesta de Capacitación Docente de los Programas Compensatorios del CONAFE.

Por lo tanto, la información que es necesaria para responder a las preguntas que guían la investigación, es de naturaleza tal que sólo puede provenir de los sujetos mismos y de su actuar cotidiano en los espacios habituales de su vida, ya que como señala Geertz (1973), al estar inmerso en los espacios sociales y culturales que se desea

estudiar, el investigador está en contacto con las interpretaciones que los sujetos hacen de su propia experiencia, lo que le da posibilidad al investigador de hacer interpretaciones de las interpretaciones que hacen los sujetos. Por ello, el trabajo de campo involucra como fuentes primarias de información, las actividades que realizaron los maestros en el espacio de capacitación de algunos cursos que ofreció el CONAFE, particularmente aquellas que estuvieron referidas al tema de planeación didáctica y a la experiencia docente.

El proceso de análisis, como un trabajo que es específico y complejo (Rockwell 1987) comenzó con la elaboración de los registros de observación siendo este su nivel inicial. Con la ayuda de las grabaciones hechas del habla de los maestros del estudio, se intentó completar con la mayor textualidad que fuera posible, las intervenciones de los maestros que iban siendo anotadas en los manuscritos tomados en el campo, de esta forma se lograba obtener un registro más detallado y aproximado a lo sucedido en el grupo de capacitación al integrar en un nuevo documento lo anotado, lo grabado y lo recordado de memoria, así como numerosas explicaciones que hicieran inteligibles a otras personas, lo sucedido en el grupo en donde permanecí y realicé mis observaciones. Es así, que el resultado final de los registros de observación, es una versión amplia y ordenada de la información registrada en las notas de campo, incorporando lo que se deja a la memoria y lo que puede completar el registro en audio (Mercado 1980).

A este proceso de escritura de una nueva forma de los registros es lo que se le llaman *versiones ampliadas* y es en sí una fase del análisis, ya que constituye la primera forma de construcción de un dato y que "impide que la investigación se convierta en una simple 'validación' o 'ilustración', con fragmentos de registro, de una concepción del objeto que se ha mantenido sin modificación durante el proceso investigativo" (Rockwell 1987, p. 18).

Una de las tareas de quien hace trabajos etnográficos es escribir de manera sucesiva para al final lograr una mayor abstracción del objeto de estudio, así que a medida que se iba logrando tener las primeras versiones ampliadas de los registros de observación, comencé a elaborar descripciones analíticas para organizar la información que había recopilado en el trabajo en campo (Mercado 2001). Éstas son escritos en los que se describe de forma extensa un evento o proceso concreto,

reordenado de acuerdo a categorías analíticas utilizadas, sin perder el detalle de los hechos observados (Rockwell 1987, p. 24).

Durante este proceso analítico, identifiqué las categorías en las que se organizó la descripción de la información, cuya elaboración proviene de numerosas lecturas de los registros que fueron necesarias para comprender los sentidos de la actividad de los maestros en la capacitación. Así, las categorías de análisis pretendieron incluir la perspectiva de los participantes en los procesos de capacitación docente y de las prácticas sociales que ahí tienen lugar. Sin embargo, es necesario aclarar que al constituir un proceso de construcción conceptual, el análisis hace intervenir la propia conceptualización de quien investiga, al construir relaciones que dan forma al objeto de estudio. Es decir, el proceso analítico es la construcción constante de una estructura hecha por el investigador para ordenar la realidad a partir de sus interpretaciones, y presentarla de forma inteligible, pero no necesariamente falsa. Más bien lo que intenta mostrar el investigador a través de sus escritos analíticos son *ficciones*, en el sentido de que son algo *hecho*, algo *formado*, algo *compuesto (fictio)* (Geertz 1973) por constituir interpretaciones de segundo y tercer orden, ya que solo los actores involucrados en la actividad social y cultural que sirve de campo empírico a la investigación, pueden hacer interpretaciones directas o de primer orden. El análisis es entonces un proceso por el que se produce un "compuesto de significación orientado a los puntos de vista de los actores" (Idem, pp. 28).

En el presente estudio, el análisis de la información nos lleva a poner en el centro la experiencia docente de los maestros, ya que el análisis de los registros mostró que los maestros la describen en diferentes sentidos y con diferentes propósitos, como parte de las actividades cotidianas de la capacitación.

El proceso investigativo atravesó por algunos problemas metodológicos a los que hubo que imponer vigilancia y rigor de forma permanente. Entre varios, resaltaré dos que dan cuenta del cambio de concepciones en las que estuvo dada la construcción de mi objeto de estudio. El primero, consistió en el cambio de perspectiva que tuve que hacer para realizar el trabajo de campo. Cuando visitaba al grupo de capacitación, el pensamiento inicial que tenía al elaborar el registro de lo observado, era que como observadora no estaba en el lugar indicado para conocer las prácticas de planeación, ya que la idea que traía en mente, era que los maestros multigrado no realizaban la

planeación de su trabajo de enseñanza en el espacio de capacitación como yo lo esperaba. Mi posición como observadora estaba en requerir a los maestros que cumplieran con las actividades que suponía debían realizar como lo indicaba el programa del curso y con las expectativas, creadas equivocadamente, de lo que debían ser los datos para mi proyecto de estudio. Esta posición me impedía ver los sentidos y las actividades que mostraban la riqueza del trabajo de los maestros multigrado, ya que mi perspectiva, me llevaba a centrar la búsqueda en prácticas que no tenían por qué ocurrir como parte de los procesos del grupo de capacitación.

Las visitas al campo, al igual que el registro de los datos y el proceso de escritura de esta tesis, implicaron modificar mi posición frente a las actividades que los maestros realizaban y abrir la perspectiva frente a los indicios de otros sentidos además de los que yo daba por hecho. Conocer las prácticas de los maestros multigrado en los espacios de capacitación significó estar abierta a todo lo que ocurriera entre los maestros mientras realizaban los ejercicios que se proponen en el curso, y no pensar que los maestros harían ciertas cosas que yo entendía como planeación de la enseñanza antes de estar con ellos en su hábitat cotidiano.

El segundo problema metodológico que mencionaré se refiere a la dificultad que tuve para separar mi voz de la del programa de capacitación que describo como referente empírico de este estudio. Una de las motivaciones para llevar a cabo esta investigación tenía que ver con mi participación en el diseño de los cursos de capacitación de los Programas Compensatorios, lo cual me llevó a mezclar la posición que tuve al interior del programa con la que debía tener al describirlo como el referente empírico en el que me insertaba como investigadora para conocer los procesos de construcción colectiva de los maestros multigrado en un espacio de capacitación.

La vigilancia frente a este problema radicó en poder construir una descripción en donde se encuentre diferencia entre lo que el programa dice en sus lineamientos y mis argumentos respecto a él como alguien que lo observa desde afuera y sin implicarme profesionalmente en el mismo.

2.2 Las fuentes de información

Las fuentes a las que se recurrió para el registro de los datos, fueron la observación de las actividades de capacitación en el aula, las conversaciones con maestros del grupo

de capacitación, algunas fotografías de los maestros mientras realizaban las actividades del curso y las fotocopias de los materiales, mismos que conforman el archivo etnográfico de esta investigación. Los registros tanto de observación como de entrevista, fueron levantados con notas personales y con ayuda de cintas de grabación.

El registro en notas de campo y en audio hizo posible la transcripción de forma amplia y más completa. La grabadora fue especialmente útil en la transcripción de las conversaciones con maestros, pues en esos casos opte por prestar atención visual y física para lograr tener su confianza.

Además, tomé algunas fotografías de algunos documentos que produjeron los maestros y recursos para la enseñanza que elaboró la asesora del grupo, y fotocopié algunas producciones escritas de los maestros. Por otro lado, también recopilé algunos ejemplares de los materiales con los que trabajaban los maestros y la asesora en el curso de capacitación.

Por otra parte, se realizó un análisis documental de los materiales propios de los cursos observados y de los planes y programas que orientan los propósitos y las estrategias de capacitación docente de los Programas Compensatorios desde el área central para todo el país. De esta forma, se logró tener una comprensión de los propósitos generales del programa de capacitación, del sentido con el que se diseñaron las actividades de los cursos, así como de su organización temática, temporal y operativa

2.3 La muestra del estudio

El universo empírico que integra esta investigación está formado por un grupo de maestros multigrado de una zona escolar del estado de Puebla que participó en los cursos del Componente de Capacitación Docente de los Programas Compensatorios del CONAFE. De ese grupo se observaron 5 sesiones pertenecientes a 3 distintos cursos de capacitación

Se seleccionó una sede de la ciudad de Tehuacán, que es una zona urbana, a la cual yo podía llegar fácilmente, y en la que confluían maestros multigrado de las zonas más alejadas de la Sierra Negra de Puebla y de otras zonas rurales cercanas a la ciudad

La elección del grupo de capacitación estuvo orientada por algunos de los criterios que imperaron en la primera visita que hice al campo. En esa ocasión en la sede de capacitación había 5 grupos de maestros. La maestra que estaba encargada de la organización y supervisión general de la sede de capacitación señaló a dos como los grupos que tenían problemas porque estaban atrasados en las actividades con respecto al programa establecido.

Este comentario llamó mi atención, ya que es frecuente señalar el atraso de los grupos, sin conocer las causas o los procesos que en él tienen lugar. Así que elegí al azar un grupo de los dos que habían sido señalados por la maestra responsable de la sede. Me acerqué al aula en el que estaba el grupo, hablé con la asesora explicándole los propósitos de mi visita y como ella no tenía inconvenientes, entré.

Esta forma de selección fue pertinente para este trabajo ya que era importante para las preguntas iniciales contar con un grupo que se conformara de maestros con diferentes años de experiencia docente, diversas experiencias de trabajo profesional y variadas historias de formación inicial y continua; además de que fueran maestros de escuelas multigrado rurales de primaria regular sin importar el grado al que atendieran.

En este grupo realicé 5 observaciones, de 7 horas cada una en promedio. Correspondieron a algunas de las sesiones del curso extensivo de invierno de 1998, el extensivo de primavera del mismo año y del curso intensivo de verano de 1999, contando al final con 35 horas de observación en grupo y 17 horas de grabación en audio .

El archivo etnográfico que se conformó está integrado por 5 registros de las versiones ampliadas de la observación en clase y en menor medida, las conversaciones con los maestros que están integradas a los registros de observación ya que se realizaban en el transcurso de las actividades de capacitación. También se cuenta con un cuaderno de notas manuscritas tomadas en campo e inmediatamente después de cada observación. Otra forma de registro lo constituyen los 16 casetes que contienen las grabaciones de las interacciones de habla en el grupo. Además se recopilaron algunos documentos entre los que están, 4 correspondientes a los de información general de los Programas Compensatorios y del Componente de Capacitación Docente, así como 5 documentos que corresponden a los materiales diseñados para la capacitación.

Cuadro Claves de los registros y sesiones observadas.

Registro	Sesión observada
CS-1 Noviembre 28 de 1998	Reunión de Consejo Técnico de Noviembre Curso extensivo de invierno 1998..
CS-2 Junio 5 de 1999	Reunión de Consejo Técnico de Mayo Curso extensivo de primavera 1999.
CS-3, CS-4 y CS-5 Agosto 17, 18 y 19 de 1999	Curso intensivo de verano de 1999. Sesiones 2.3 y 4.

La indagación inició antes de tener una definición clara de este proyecto, lo cual ayudó a definir los referentes empíricos. Se procuró que fuera abierta durante las visitas a campo, es decir, tuvo la premisa de registrar todo aquello que ocurriera en las sesiones de capacitación sin poner por delante categorías definidas de antemano

3. Referentes empíricos

3.1 Los cursos del componente de Capacitación docente.

Los cursos de capacitación donde se realizó la investigación corresponden al Componente de Capacitación Docente de los Programas Compensatorios del CONAFE. Como se señalará con mayor detalle más adelante en este trabajo, los cursos de capacitación de este programa se extienden a todos los estados de la república, sin embargo, este estudio se realizó en el estado de Puebla dado que el Secretario Técnico de la Unidad Coordinadora del estado me facilitó el acceso a cualquier sede y a tantos grupos de capacitación como yo solicitara para realizar esta investigación.

Sin embargo, el estudio requería de un solo grupo y una sola sede de capacitación por su propósito de conocer las prácticas docentes en su carácter local y por las características temporales del trabajo. Además, y como razón más importante, dadas las características de los grupos en los que se pueden encontrar maestros con distintas

* Las sesiones de los cursos que son llamadas Reuniones de Consejo Técnico, toman ese nombre, ya que entre los propósitos del Programa de Capacitación a docentes y directivos multigrado, está el que la reunión de los maestros multigrado y el supervisor de una zona escolar, se convierta en una base para operar los Consejos Técnicos Consultivos que están previstos para impulsar el trabajo colegiado de todos los maestros de Educación Básica en el país.

experiencias de formación, de trabajo, distintas edades y antigüedad en el magisterio, así como con distintos grados, no era necesario buscar mayor diversidad que en la que cada grupo de capacitación existe de manera natural. Es decir, desde la postura teórica que he descrito como base de mi trabajo de investigación entiendo la heterogeneidad que existe en un grupo como el que elegí, sabiendo que los procesos que tuvieron lugar en él, eran únicos e irrepetibles, pero a la vez diversos y complejos lo cual representaba material suficiente para los propósitos de este trabajo.

En las visitas realizadas al campo se pudieron observar sesiones de trabajo correspondientes a tres diferentes cursos del Componente de Capacitación Docente de los Programas Compensatorios del CONAFE.

Cuadro de cursos de capacitación observados

Fecha	Curso
Noviembre 28 de 1998	Reunión de Consejo Técnico de Noviembre "Proyecto escolar para mejorar las competencias de razonamiento. El trabajo en el aula". Curso extensivo de invierno 1998..
Junio 5 de 1999	Reunión de Consejo Técnico* de Mayo . "Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas. Evaluación y resultados". Curso extensivo de primavera 1999.
Agosto 17, 18 y 19 de 1999.	Curso Intensivo* de verano de 1999. Sesiones 2,3 y 4. "Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas. Diagnóstico y planeación".

El Componente de Capacitación Docente, prevé 3 cursos para el ciclo escolar, dos extensivos, de invierno y primavera, de cuatro sesiones, una cada mes, y uno intensivo de 5 sesiones en una semana. Como se puede observar en el cuadro anterior, para esta investigación se asistió a los tres tipos de cursos y en el intensivo mi estancia tuvo continuidad por tres días.

Según el manual del maestro, uno de los materiales para la capacitación, el curso intensivo de verano se propone ser un espacio para que los docentes de la zona realicen un balance de los resultados de su trabajo en el ciclo escolar anterior, realicen

* Este es el mismo caso de los cursos que toman el nombre de Reunión de Consejo Técnico a los que me he referido con anterioridad

el diagnóstico de las condiciones educativas de la zona, elaboren la planeación del Proyecto Escolar para el ciclo que iniciará y acuerden las metas de enseñanza hacia las que han de dirigir el trabajo docente de los maestros que asisten a la capacitación (SEP-CONAFE, 1998a)

Asimismo, los materiales del curso extensivo de invierno y el de primavera señalan que su propósito es hacer un seguimiento y retroalimentación del trabajo de planeación didáctica, ajustar las metas de enseñanza planteadas para el desarrollo del Proyecto Escolar, así como evaluar su desarrollo y sus resultados a través de los índices de rendimiento escolar (reprobación, deserción y aprovechamiento escolar) (SEP-CONAFE, 1998c).

3.2 Los maestros del estudio

El grupo que observé en este estudio se conformó de maestros con diferentes años de experiencia docente, diversas experiencias de trabajo profesional y variadas historias de formación inicial y continua. Sin embargo, todos trabajaban en escuelas multigrado rurales de primaria regular aunque no todos atendían los mismos grados, e incluso en algunas sesiones hubo maestros que atendían a un solo grado escolar de una escuela multigrado. Todos los docentes trabajaban en la misma zona escolar o en zonas cercanas.

El grupo que observé estaba constituido por maestros que representan la misma variabilidad que los maestros que están adscritos a los Programas Compensatorios, y la asesora fue la misma en todas las sesiones en las que visité el grupo.

Los miembros del grupo variaron en las distintas ocasiones en que lo visité. El grupo se integraba de la siguiente manera en las sesiones observadas:

Cuadro . Maestros en el grupo por visita al campo realizada.

Visita a campo	En el grupo habia:		Total
1 28 de noviembre de 1998	5 maestros	5 maestras	10 maestros
2 5 de junio de 1999	3 maestros	7 maestras	10 maestros
3 17 de agosto de 1999	12 maestros	13 maestras	25 maestros
4 18 de agosto de 1999	12 maestros	13 maestras	25 maestros
5 19 de agosto de 1999	12 maestros	13 maestras	25 maestros

De estos maestros hubo una maestra (Carmen) y un maestro (Benito) que repitieron en todas las sesiones que observé, un maestro (Carlos) y dos maestras (Luisa y Eva) repitieron en cuatro de las sesiones, por lo que puedo decir que hubo cinco maestros que fueron asistentes regulares a los cursos de capacitación. El siguiente cuadro muestra los maestros que asistieron a las diferentes sesiones de los cursos que observé, la numeración ha sido designada por mí en las observaciones y les he dado nombres ficticios para resguardar su identidad.

Cuadro Maestros en las sesiones observadas

Visita 1	Visita 2	Visitas 3, 4 y 5	
Mo1 Benito	Mo1 Benito	Mo1 Toño	Ma1 Toña
Mo2 Javier	Mo2 Héctor	Mo2 Hugo	Ma2 Cecilia
Mo3 Carlos	Mo3 Hugo	Mo3 Luis	Ma3 Carmen
Mo4 Memo		Mo4 Marco	Ma4 Eva
Mo5 Mario	Ma1 Yolanda	Mo5 Benito	Ma5 Marta
	Ma2 María	Mo6 Paco	Ma6 Pati
Ma1 Luisa	Ma3 Carmen	Mo7 Tomás	Ma7 Clara
Ma2 Teresa	Ma4 Hortensia	Mo8 Carlos	Ma8 Alma
Ma3 Rosa	Ma5 Miriam	Mo9 Agustín	Ma9 Luz
Ma4 Carmen	Ma6 Susana	Mo10 Gerardo	Ma10 Elvia
Ma5 Laura	Ma7 Eva	Mo11 Manuel	Ma11 Luisa
		Mo12 Pablo	Ma12 Irma
			Ma13 Lupita
Total visita 3	Total visita 2	Total Visitas 3, 4 y 5	
10 maestros	10 maestros	25 maestros	

Los cursos extensivos tienen la característica de contar con poca asistencia ya que las sesiones se realizan el último viernes o sábado de cada mes y por lo regular los maestros que trabajan en zonas alejadas prefieren ir a sus lugares de origen en esos días.

Por el contrario, en los cursos intensivos de verano los maestros de Puebla pueden escoger la sede a la que desean asistir para la capacitación, sin contar que estos cursos tienen asignado puntaje de Carrera Magisterial² y son obligatorios.

3.3 Los espacios y los tiempos de la capacitación.

A los cursos que observé como parte de este estudio, por sesión, asistieron en promedio 15 maestros multigrado de una de la zonas escolares de Tehuacán, estado de Puebla. La sede en la que se desarrollaron las sesiones de los cursos fue una escuela primaria cercana al centro de la ciudad.

El plantel tenía 6 módulos con cuatro aulas cada uno y estaban distribuidos en el terreno de la escuela. Uno de los módulos estaba ocupado por las oficinas de la dirección de la escuela y de la supervisión de la zona, otro por los baños, una bodega, y aula de usos múltiples.

En el centro de la escuela, se encontraba el patio y el asta bandera. Alrededor había pequeñas áreas verdes, y al frente la entrada a la escuela que daba a una calle que llegaba al centro de Tehuacán.

En la escuela había mesabancos dobles de madera como mobiliario para los alumnos de primaria que asisten a ella, y en cada salón había un escritorio y una silla de madera para los maestros de grupo que trabajan en el lugar. Los pasillos que iban del patio a cada uno de los módulos de aulas eran de concreto.

Los cursos extensivos se realizaron en el último sábado de los meses de octubre, noviembre, enero y febrero, para el de invierno; y en marzo, mayo, junio y julio, para el de primavera; cada uno con una duración de 32 horas, distribuidas en las cuatro

² Carrera Magisterial inicia su operación el 14 de enero de 1993, con retroactividad a septiembre de 1992, como un sistema de estímulos para los profesores que según el discurso oficial, tiene como propósito *"coadyuvar a la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas"* (Programa Nacional de Carrera Magisterial en: www.sep.gob) En el pueden participar los docentes con nombramiento definitivo o provisional, de los niveles y modalidades de Educación Básica, que desempeñen funciones de docentes frente a grupo, personal directivo o de supervisión, o actividades técnico-pedagógicas.

El programa se encuentra constituido por cinco niveles de estímulos, que se incrementan al pasar de un nivel a otro. En cada ciclo escolar el docente tiene la posibilidad de incorporarse al programa o promoverse a un nivel superior al alcanzar los puntajes globales requeridos por el sistema de evaluación: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de Cursos de Actualización, Capacitación y Superación profesional, y Desempeño Profesional (Programa Nacional de Carrera Magisterial en: www.sep.gob; Mercado, 2000 y Ornelas, 2001)

sesiones, una cada mes. Las sesiones de noviembre y junio fueron observadas en este estudio.

El curso intensivo tuvo lugar en la última semana del período vacacional de agosto y con una duración de 40 horas, distribuidas en cinco sesiones, de lunes a viernes, así que la escuela estuvo ocupada sólo para la capacitación docente de este y otros programas, como los Talleres Generales de Actualización (TGA's) de la S.E.P.³

El grupo que fue observado en este estudio trabajaba los sábados en un horario de 8 a 16 horas, y en la capacitación intensiva de lunes a viernes de 8 a 16 horas, pero en ocasiones terminaban hasta las 18 horas. Los grupos tomaban media hora a la mitad de la mañana para desayunar, tiempo que en ocasiones se extendía a una hora.

3.4 Los documentos del programa de capacitación y materiales del curso.

En esta investigación tuve necesidad de conocer y entender los propósitos, intenciones y propuestas del Componente de Capacitación a Docentes y directivos por lo que la indagación tuvo que dirigirse a documentos de trabajo internos al área de capacitación y a los materiales que se elaboran expresamente para el diseño y realización de la capacitación.

Los documentos internos de trabajo que se utilizaron para indagar sobre los antecedentes, propósitos y áreas de operación de los Programas Compensatorios, así como sobre el Componente de Capacitación a Docentes y Directivos fueron:

- *Material de capacitación a docentes*

³ Los Talleres Generales de Actualización son una de las tres modalidades formativas que integra el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), además de los Cursos Nacionales de Actualización y los Talleres Breves o en Línea que el mismo programa ofrece. Los TGA's tienen un carácter informativo y su propósito es detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo. La participación es de carácter obligatorio y están dirigidos a maestros de preescolar, primaria (indígena, regular y multigrado) y secundaria (técnica, general y telesecundaria) frente a grupo así como a los directivos escolares). Tienen una duración de 12 horas y el periodo para su desarrollo está marcado en el calendario escolar una semana antes del inicio de clases. Su desarrollo se basa en una guía de trabajo que se distribuye gratuitamente y que permite que las actividades sean dirigidas por un coordinador elegido por los maestros participantes, pero lo deseable es que sea el propio director de la escuelas quien las coordine. La normatividad del programa establece como propósito de los TGA's "que el conjunto de profesores de educación básica profundice en el conocimiento de sus materiales educativos, los usen para generar estrategias didácticas y planes de clase, para que a partir de ello, vayan conociendo mejor los contenidos educativos y los enfoques pedagógicos" (www.pronap.ilce.edu.mx/cursos/).

- *Plan de capacitación docente de los Programas Compensatorios*
- *Informe de Medio Término del Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica)*
- *Material para el diseño de contenidos de capacitación docente*

En estos documentos se indagó sobre los inicios de la operación de los Programas Compensatorios, sobre las áreas de trabajo de sus componentes y sobre el enfoque pedagógico que adoptó la capacitación en un inicio

Los documentos también fueron importantes para conocer la visión, las metas, políticas y estrategias del Componente de Capacitación bajo el enfoque técnico y pedagógico que opera actualmente, y bajo el que se diseñaron los cursos correspondientes a la actual administración

En otro de los documentos se encontraron algunos datos sobre la situación de rezago en México antes y en el momento de los estudios de seguimiento que fueron tomados como referentes para la elección del universo de atención de los Programas Compensatorios.

Otro documento fue uno que se elaboró para trabajo interno del Área de Capacitación, mismo que orientó el diseño de las series *Docencia Rural*, a la que pertenecen los cursos de capacitación para docentes multigrado que observé en este estudio. En él se señalaban las áreas de contenido que se abordarían en cada curso y sesión, y los posibles temas para los que se deberían de diseñar los ejercicios y actividades.

Este documento se distribuyó en las unidades que coordinan el programa en los estados para iniciar un proceso de diseño de los cursos conjuntamente entre el área Central y los estados adscritos.

Por otra parte, recurrí a los materiales que forman parte de la realización de los cursos de capacitación. En cada visita que realizaba al campo solicitaba a la Oficina que coordina la operación del componente de capacitación que me proporcionara un ejemplar de los materiales que se utilizan en los cursos, sólo en el caso del curso en el que hice la primera visita pude obtener los tres materiales que se diseñan para su desarrollo. Los Materiales sirvieron para comprender el sentido de las actividades que realizaban los maestros en las sesiones de capacitación, completar la versión ampliada

de los registros de observación en campo y realizar el análisis de los datos obtenidos en mi indagación.

- *El manual del Maestro*. Uno por cada curso que observé
- *La Bitácora de clases y el manual del Supervisor* del curso extensivo de invierno que observé en la primera visita.

El manual del Maestro es el material con el que trabajan los maestros que asisten a los grupos de capacitación. Este material contiene los ejercicios que realizan los maestros durante las sesiones, y se señalan los propósitos de las actividades, el tiempo y material que requieren; se presentan espacios y cuadros para que los maestros den respuestas a preguntas, describan experiencias, y escriban el resultado de sus discusiones y trabajo en equipos o individual.

Este material también es usado por los Asesores de los grupos ya que en él se presentan las actividades de capacitación que han de conducir

La Bitácora de clases es una especie de cuaderno de notas o de diario para que los maestros multigrado escriban sus decisiones sobre planeación del trabajo en clase se pretende que realicen en el espacio de los cursos.

El manual del Supervisor es un cuaderno en donde se presentan sugerencias para la conducción de las actividades del curso de capacitación a docentes. En este manual se enumera el material que se requiere así como el tipo de reflexiones en las que se debe hacer hincapié en los grupos de trabajo.

En el siguiente capítulo presentaré una descripción general de los Programas Compensatorios PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo), PAREB (Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica) y PIARE (Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo) como el marco general y normativo en donde se inscribe la propuesta de capacitación a la que he referido empíricamente en este estudio y en este capítulo. La siguiente descripción permitirá conocer las líneas generales de organización y operación de los Programas Compensatorios y sus componentes, pero más específicamente, lo correspondiente a la Capacitación a Docentes y Directivos.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS DEL CONAFE (PARE, PAREB Y PIARE).

En este capítulo describo los Programas Compensatorios como la estructura en la que se encuentra inscrito la propuesta de Capacitación Docente que es el referente empírico de esta investigación. La descripción abarca los antecedentes y propósitos generales de los Programas Compensatorios, para después señalar el modelo operativo con el que trabaja la capacitación a docentes multigrado, las funciones de los agentes que hacen posible la capacitación. Los cursos que integran el plan de trabajo de este componente, para poder entender el esquema de trabajo que enmarca los cursos que reciben los maestros.

Posteriormente haré una descripción del marco conceptual en el que se inscribe el diseño y el desarrollo de los cursos. Presentaré el modelo técnico y pedagógico con el que se propone el trabajo con los maestros y expondré los conceptos más generales que se presentan como contenido de la capacitación, como es el Proyecto Escolar, Proyecto Escolar de Zona y sus contenidos. Al final del capítulo, haré una breve descripción del modelo de los materiales que se editan para cada nuevo curso de capacitación.

1. Antecedentes y propósitos de los Programas Compensatorios del CONAFE (PARE, PAREB y PIARE)

En la década de 1990, en el marco de políticas mundiales que se han delineado en materia de educación se plantea la necesidad de resolver el problema de desigualdades educativas que enfrentan varios países. En América Latina, organismos como Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) han otorgado programas de financiamiento para que los gobiernos adquieran los recursos para crear condiciones que contribuyan a elevar la eficiencia interna y la calidad de los resultados de los sistemas educativos de cada país. Dentro del marco político ligado a transformaciones de carácter económico, la incorporación de la población al sistema educativo se ha convertido en una prioridad a la que se suman la de mantener la permanencia y la calidad de la educación de quienes tienen acceso al servicio (Torres y Tenti, 2000).

Según señalan Torres y Tenti (2000) los términos *rezago educativo* y *programas compensatorios* aparecieron juntos en el discurso educativo latinoamericano de la última década del siglo XX, y en las recomendaciones políticas de los bancos y organismos internacionales. Con el término *rezago* se ha hecho referencia tanto a la falta de acceso a la escuela como a la deserción y a la no conclusión del ciclo primario de la educación, a la manifestación de los índices de analfabetismo y eficiencia terminal, que se ha concentrado históricamente en las poblaciones rurales e indígenas (Torres y Tenti 2000, p. 186).

La definición de *compensatorio* está en la intención que tienen estos programas de “equilibrar las desigualdades, de nivelar en relación con un parámetro, o resarcir una carencia o un daño” (SEP, 1995, p. 133).

En México el rezago educativo se expresa a través de índices como la eficiencia terminal del sistema educativo que en 1991-1992 ascendía a 58.11% como media nacional. Sin embargo, esta cifra está lejos de representar la situación de algunos estados como Chiapas, en donde en promedio tres de cada diez niños terminan la primaria, y en las zonas rurales e indígenas sólo lo hace uno de cada diez (CONAFE, 1994). Los problemas educativos del país son graves pero lo son más aún en zonas rurales de mayor marginalidad, con población de menos de 1000 habitantes en las que las condiciones socioeconómicas y geográficas se consideran de desventaja.

En estas regiones existen escuelas en donde quien enfrenta la responsabilidad del aprendizaje de los niños tiene a su cargo más de un grado escolar y hay otras en donde el rol del maestro, el trámite de la documentación oficial, la comunicación con los padres y las autoridades, etcétera depende de una sola persona, el maestro unitario. Las escuelas primarias multigrado son aquellas que cuentan con grupos donde el maestro tiene a su cargo más de un grado escolar. Estas escuelas pueden tener dos, tres, cuatro o cinco maestros en donde algunos tienen grupos con alumnos de más de un grado escolar, o incluso uno solo que coordina los grados existentes en la escuela. A la escuela que cuenta con seis o más maestros, uno para cada grado escolar, le llamaré escuela *de primaria regular*.

En 1996, prácticamente en ningún estado del país el porcentaje de escuelas con un solo maestro era inferior al 5%; en 5 de ellos las escuelas unitarias constituían de 10 a 20%; en más de la mitad de los estados (17), de 2 a 3 de cada 10 escuelas sólo

contaban con un docente y, había cuatro estados (Chiapas, Chihuahua, Durango y Zacatecas) que registraban porcentajes superiores al 30% (CONAFE, 1996).

Al mismo tiempo, el índice de deserción que se estima para las escuelas de estas zonas es de casi el doble del promedio para todo el país (10.6%), y sus índices de reprobación generalmente son muy cercanos a la tasa calculada para el conjunto nacional de escuelas (10.3%) (CONAFE, 1998a).

El conjunto de escuelas multigrado ocupa un lugar importante en el Sistema Educativo Nacional por la presencia que tienen en cada entidad federativa con relación a las escuelas regulares (CONAFE, 1996a). Sin embargo, más que por su proporción, las escuelas multigrado son conocidas por sus condiciones específicas de operación. Se localizan en zonas rurales y de alta marginación apartadas de los centros urbanos, carecen de materiales, espacios educativos y de equipamiento para hacer frente a la demanda educativa, presentan ausentismo recurrente y alta rotación de los docentes a sus centros de trabajo por la dificultad que representa radicar en ellas, además de la falta de supervisión técnica y pedagógica que apoye el trabajo de los docentes que laboran en ellas.

Con el proceso de reforma a la Educación Básica que ha tenido lugar en nuestro país en años pasados (1989-1994) centrado en el propósito de elevar la calidad de la educación que se brinda en las escuelas, la definición de políticas ha incluido el mejoramiento de la calidad de la educación de las escuelas multigrado.

En 1991 la Secretaría de Educación Pública a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), inicia la operación de los Programas Compensatorios con el propósito de brindar acciones que compensen la situación vivida por las escuelas que presentan condiciones de desventaja. Se espera que con los Programas Compensatorios los alumnos de las escuelas multigrado obtengan más y mejores aprendizajes, y que las escuelas adscritas a ellos lleguen algún día a tener los mismos indicadores de rendimiento que las escuelas de las zonas urbanas (CONAFE, 1996).

Según la Ley General de Educación, los programas educativos de carácter compensatorio tienen sustento legal en el artículo 34 de la misma, como aquellas acciones adicionales para disminuir las disparidades, avanzar en relación con parámetros establecidos y subsanar las carencias más importantes del sector

educativo (Diario Oficial, 1993). Los Programas Compensatorios del CONAFE parecen cumplir con estas mismas características pero además del financiamiento regular por parte de la federación y los estados, éstos reciben recursos principalmente del exterior, específicamente del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, y tienen límites de duración y cobertura geográfica (CONAFE, 1996b).

Los Programas Compensatorios del CONAFE son una iniciativa del estado mexicano para cumplir con los compromisos mundiales en materia educativa. Para ello se han firmado tres contratos de crédito internacional que han permitido la operación de tres programas nacionales para la atención compensatoria: el PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo), el PAREB (Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica), y el PIARE (Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo) para la atención a la primaria rural. También está el Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial no Escolarizada (PRODEI) y el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB) representa un nuevo crédito para extender la cobertura a las 31 entidades federativas del país y a los niveles de preescolar, secundaria rural, y zonas urbano marginadas, además de la primaria rural (Safa y Castañeda, 2000).

En 1991, la operación de los Programas Compensatorios en los estados tuvo lugar en cuatro etapas. La primera inicia con el PARE en los tres estados de la república que se encontraban en mayor desventaja educativa, Chiapas, Guerrero y Oaxaca, a los que después se incorporó Hidalgo, que aunque su promedio de eficiencia terminal se encontraba por arriba del promedio nacional, les seguía muy de cerca en el problema del rezago⁴.

La segunda fase de los Programas se inicia con el PAREB que consideró a los estados que inmediatamente después de Chiapas, Guerrero, Oaxaca e Hidalgo, presentaron índices de rezago alto. Entre ellos estaban Yucatán, Campeche, Veracruz, Michoacán, Tabasco, Durango, San Luis Potosí, Jalisco, Puebla y Guanajuato. De estos estados solo Guanajuato estaba por arriba de la media nacional de eficiencia terminal con 59.4%, sin embargo, los municipios que se adscribieron a los programas registraban

⁴ Para una referencia de las evaluaciones realizadas sobre las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria, se puede consultar el trabajo de Weiss, E y Fuenlabrada, I. (Coords.), (1997), en donde se hace un extensa descripción sobre el tema

niveles desde el 11% hasta el 52%. Además, alrededor del 48% de las escuelas de los municipios son unitarias o bidocentes (SEP-CONAFE, 1994).

En 1996 comienza el PIARE con la incorporación de los estados de Chihuahua, Colima, México, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Zacatecas; y para 1998 todos los estados restantes excepto el Distrito Federal, quedan adscritos a los programas compensatorios para las zonas rurales e indígenas que presentan mayores índices de rezago educativo.

Los Programas Compensatorios se inscribieron en el marco de un proceso de federalización del sector educativo, por lo que una de sus premisas básicas fue que las autoridades estatales definieran y fundamentaran las necesidades y propuestas de líneas de acción del Programa, así como la selección de las regiones y municipios con referencia a los indicadores de nivel central (SEP-CONAFE, 1994).

1.1 Propósitos y líneas de acción de los Programas Compensatorios

Según documentos internos del CONAFE, el propósito de los Programas Compensatorios es abatir los problemas educativos reflejados en los índices de extrema marginación y socioeconómicos de las regiones que son atendidas (CONAFE, 1996b). En el Plan de Capacitación Docente 96-98, la misión que se planteó para el año 2000, era que las escuelas de las localidades de mayor marginación social contaran con los mismos indicadores de rendimiento que las escuelas de las zonas urbanas (CONAFE, 1996a). Para ello proponían los siguientes objetivos :

- Propiciar la equidad de acceso y la permanencia de los alumnos en los servicios educativos de la Educación Básica, garantizando el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo.
- Incrementar los niveles de aprendizaje y coadyuvar en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en aquellas regiones con bajos índices educativos y en grupos con condiciones sociales y económicas en desventaja.
- Fortalecer la organización y capacidad de administración educativa de las Secretarías de educación y de los sistemas de educación estatales (CONAFE, 1994, pp. 26).

Actualmente, los Programas Compensatorios operan con 5 líneas de acción. Los componentes operativos de los Programas Compensatorios (PARE, PAREB y PIARE) son la Capacitación a docentes y directivos, Incentivos a docentes y apoyo a la supervisión escolar, Material didáctico, Infraestructura y equipamiento, y Fortalecimiento Institucional. A continuación se mencionan y describen de manera general las acciones principales de los cinco componentes de los Programas Compensatorios según lo señalan los documentos de los programas (CONAFE, 1994):

1. *Capacitación a docentes y directivos.* Este componente tiene como objetivo propiciar el mejoramiento de la práctica profesional de los docentes en servicio mediante la oferta de cursos, materiales impresos y apoyos audiovisuales.
2. *Incentivos a docentes y apoyo a la supervisión escolar.* Los programas de incentivos económicos intentan promover una mayor permanencia y buen desempeño del personal docente que presta sus servicios en lugares apartados geográficamente, y apoyar a los equipos de supervisión para estar cerca de las escuelas y maestros que más requieren de la asesoría pedagógica.
3. *Material didáctico.* Los docentes y alumnos reciben de este componente los materiales básicos para desarrollar adecuadamente las actividades escolares, como lo son los paquetes de útiles al inicio del ciclo escolar y los materiales didácticos para los grupos y escuelas.
4. *Infraestructura y equipamiento.* Las acciones de este componente se dirigen a cubrir las necesidades respecto a los espacios escolares como aulas y anexos del edificio escolar, en una perspectiva a cinco años. Asimismo desea promover la participación de las comunidades en el mantenimiento y conservación de los inmuebles escolares.
5. *Fortalecimiento Institucional.* Su propósito es facilitar el cumplimiento de las funciones de planeación, administración y evaluación de las áreas estatales responsables de la educación básica; y crear condiciones para que los gobiernos de los estados adquieran capacidad ejecutiva para la toma de decisiones regionales sobre las acciones compensatorias requeridas (CONAFE, 1994).

En adelante, me centraré en la descripción en las acciones de capacitación emprendidas desde el inicio del Programa, en donde operaba con un modelo pedagógico distinto al vigente; por lo que la descripción será más general respecto a sus primeros momentos y más exhaustiva respecto a la actualidad ya que tiene más correspondencia con el campo en el que se realizó este trabajo.

2. El componente de Capacitación a docentes y directivos de los Programas Compensatorios

Para el Componente de Capacitación Docente, la política de calidad en los resultados se expresa en la idea de que "todas las acciones, estrategias y sistemas estarán orientados hacia la satisfacción de las necesidades educativas de los destinatarios últimos, los alumnos, los padres de familia y las localidades atendidas, en términos de aprendizaje significativo, de aprovechamiento escolar y de servicio a la comunidad"(CONAFE, 1996, pp.12).

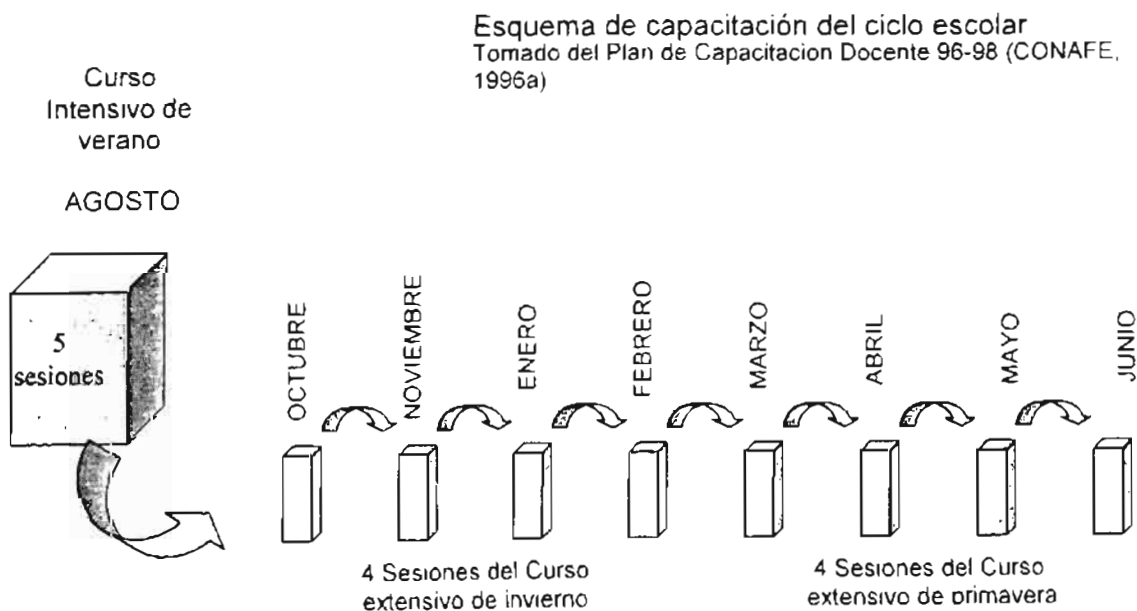
En este contexto, el componente de Capacitación a docentes y directivos se ha convertido en una de las acciones de fortalecimiento de la oferta educativa más importante para los Programas Compensatorios, pero también el que representa mayores inconvenientes. Siempre se considera necesario brindar capacitación a los agentes que son encargados del funcionamiento de un sistema, pero muchas veces las decisiones de para qué dar capacitación, sobre qué aspectos capacitar, con qué modelo o enfoque o quiénes serían los agentes idóneos para hacerlo, no son decisiones claras en un principio y que generen consenso inmediato. Por otra parte, los resultados de las acciones que se realizan como parte de los programas de capacitación no son visibles a corto plazo como los de infraestructura o equipamiento a establecimientos escolares. Optar por un modelo siempre implica dejar fuera las ventajas de otros y por tanto, tener al final resultados deseables y otros no tanto con los que hay que ir haciendo ajustes día con día.

2.1 Modelo operativo de la Capacitación a docentes y directivos

En 1995 y con tres años de operación de los Programas Compensatorios se hace imperativo que la capacitación responda de forma más próxima a las condiciones y

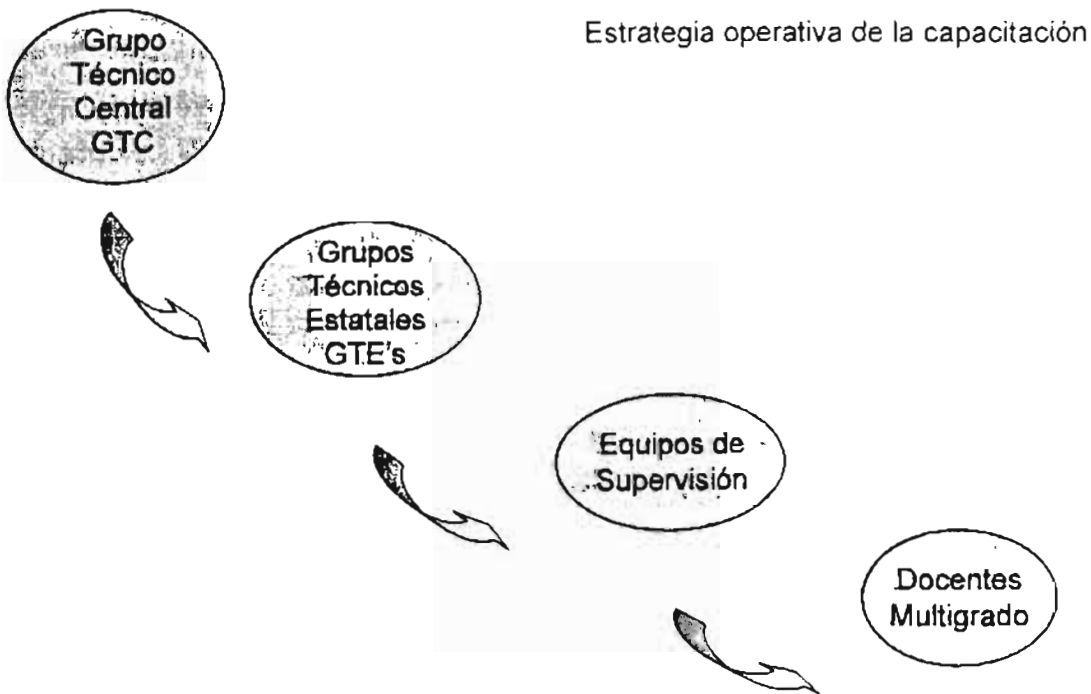
necesidad de las escuelas multigrado Desde la perspectiva del área central de operación de los programas, los contenidos de la capacitación eran diversos y desarticulados entre sí, sin ninguna vinculación con la promoción del nuevo plan de estudios y con la propuesta curricular de la reforma emprendida, así como tampoco se encontraban relacionados con la promoción del uso de los nuevos libros de texto y de los materiales de apoyo, además de no incluir ninguna propuesta de trabajo para grupos multigrado (Safa y Castañeda, 2000). Ante esta problemática se inicia una reformulación del esquema de operación y el enfoque de la capacitación a docentes y directivos.

Respecto al modelo sobre el que opera el Programa de Capacitación a maestros multigrado, cuenta con dos modalidades, una intensiva y otra extensiva. En cada ciclo escolar se ofrecen tres cursos, el primero es intensivo con duración de cinco sesiones de 8 horas cada una, a lo largo de una semana antes del inicio de clases de cada ciclo lectivo. Los otros dos cursos tienen carácter extensivo, cada uno cubre cuatro sesiones de ocho horas, una sesión al final de cada mes del ciclo escolar, de octubre a febrero, y de marzo a junio; excepto diciembre que es un periodo vacacional. Las sesiones de los cursos extensivos tienen la intención de operar como reuniones de Consejos Técnicos de zona con los docentes multigrado dirigidos por alguna figura de la supervisión escolar. Actualmente se estima que operan cerca 3100 Consejos Técnicos de zona a cargo de 4 mil supervisores o Asesores Técnicos Pedagógicos (Safa y Castañeda, 2000).



El componente de Capacitación a Docentes tiene un universo de atención de aproximadamente 90 mil docentes multigrado (Safa y Castañeda, 2000). Dada su dimensión, se utiliza la estrategia de capacitación conocida como de "cascada" o de "cadena". Esta cadena esta compuesta por varios eslabones: un Grupo Técnico Central (GTC), un Grupo Técnico Estatal (GTE) en cada entidad federativa, los equipos de Supervisión de las zonas escolares adscritas al programa o los asesores técnicos pedagógicos, y los docentes y directivos de las escuelas multigrado de esas zonas.

El programa de capacitación anual se realiza en tres fases. A partir de mi experiencia como parte del GTC puedo decir que en la primera fase, el GTC capacita a los GTE's en una reunión nacional para el curso intensivo. Para la capacitación de los cursos extensivos de invierno y primavera se llevan al cabo de tres a cinco reuniones regionales de forma simultánea. En todos los casos, el GTC imparte la capacitación a GTE's en forma intensiva, ya que lo hace en 3 ó 6 concentraciones regionales de GTE's o en una sede nacional para la capacitación de verano. A continuación esquematizo lo anterior.



Al terminar, la primera fase de capacitación, los GTE's capacitan a supervisores y asesores técnico pedagógicos en distintas regiones de sus estados. Finalmente, en la

tercera fase, los equipos de supervisión capacitan a los docentes multigrado en una sede ubicada en las zonas escolares correspondientes.

La operación de la capacitación que hacen GTE's a los equipos de supervisión es de forma intensiva tanto para los cursos de verano como para los de invierno y primavera, sin embargo, existen experiencias en algunos estados que están implementando la capacitación extensiva en este nivel de la cascada, es decir, una sesión una vez al mes, al igual que como se hace con docentes en las fases extensivas, para evitar el olvido de los contenidos en los Asesores.

Los Programas Compensatorios apoyan la red de capacitación otorgando recursos económicos a los docentes y supervisores por asistir a los cursos, asimismo los GTE's y Supervisores reciben el mismo apoyo por cada curso que imparten. De igual manera, los gastos de traslado y hospedaje, que a veces se prolonga a dos semanas, originados por las reuniones de capacitación a GTE's, son financiados por el Programa.

2.2. Funciones de los agentes de la red pedagógica.

En el tiempo en el que fui integrante del Grupo Técnico Central éste tenía como función diseñar los contenidos de los cursos y los materiales de capacitación, realizar las tareas necesarias para su autocapacitación, capacitar a los GTE's y realizar visitas de seguimiento a las entidades de la república en sus diferentes fases de capacitación.

Los GTE's son los responsables directos en los estados de la capacitación a los equipos de supervisión, y éstos a su vez, son los encargados de capacitar a los docentes multigrado adscritos a sus zonas. Tanto GTE's como los equipos de supervisión, tienen la función de realizar visitas de seguimiento, y con la información obtenida, elaborar informes de seguimiento de cada curso para retroalimentar el GTC sobre las necesidades y los procesos de capacitación en la etapa de docentes y de equipos de supervisión (CONAFE, 1996a).

Durante mi experiencia en el GTC, los GTE's debían brindar asesoría mientras se realizaba la capacitación extensiva a docentes, para retroalimentar a los supervisores en los contenidos de las sesiones mensuales de Consejo Técnico en donde se da la

capacitación extensiva de los Programas Compensatorios, sobre todo en aquellos casos donde la capacitación extensiva se da en forma intensiva en este nivel.

En el año de 1998, se inició un esquema de diseño de los cursos en donde los integrantes de los GTE's han tenido una participación más directa. El Grupo Técnico Central ha organizado reuniones de *Diseño de Contenidos*, de *Diseño Instruccional* y de *Revisión y corrección de estilo*, a los que se invitó a algunos integrantes de todos los GTE's a participar de manera directa y paralela con el GTC (CONAFE, 1998b).

También en el último año, el GTC se ha retirado paulatinamente del frente de los espacios de capacitación, invitando a integrantes de los GTE's a hacerse cargo de la capacitación a sus compañeros en las reuniones nacionales o regionales, dejando así la operación de los programas en manos de los estados de forma progresiva.

2.3 Los cursos de capacitación docente

Con la administración de los Programas Compensatorios que inició sus funciones en 1995, el componente de Capacitación a Docentes y Directivos ha elaborado 15 cursos, 10 extensivos y 5 intensivos. Se inició el trabajo del ciclo escolar 96-97 en colaboración con la Subsecretaría de Educación Básica y Norma, con la capacitación intensiva de la serie *Estrategias de aprovechamiento de los libros de texto y los materiales de apoyo al maestro* para ciclo I, II y III (SEP-SEBN-CONAFE, 1996a).

Después se realizaron los dos primeros cursos de la serie *Planeación de Lecciones multigrado curso 1 y 2*, que se desarrollaron de manera extensiva en el mismo ciclo escolar (SEP-CONAFE, 1996b, SEP-CONAFE, 1997a).

El ciclo escolar 97-98 se inició con el curso intensivo *Estrategias de Aprovechamiento de los Recursos para el aprendizaje* (SEP-CONAFE, 1997b). En las fases extensivas se prosiguió con los cursos *Planeación de lecciones multigrado 3 y el 4* (SEP-CONAFE, 1997c, SEP-CONAFE, 1998a).

Los cursos del ciclo escolar 98-99 conforman un proyecto que lleva el título de *Docencia rural: Proyecto Escolar para mejorar las competencias de razonamiento*; que en su fase intensiva se realizó con el curso *Diagnóstico y planeación* (SEP-CONAFE, 1998b), y las fases extensivas con los cursos *El trabajo en el aula*, y *Evaluación y resultados* (SEP-CONAFE, 1998e, SEP-CONAFE, 1999a).

Para el ciclo escolar 99-2000, se continuó con la serie *Docencia rural: Proyecto Escolar para mejorar las competencias básicas*; que en su fase intensiva se realizó con el esquema del curso *Diagnóstico y planeación*, y las fases extensivas con el esquema de los cursos *El trabajo en el aula*, en invierno y *Evaluación y resultados*, en primavera (SEP-CONAFE, 1999b).

En el mes de julio del 2000, se inició la capacitación correspondiente al ciclo escolar 2000-2001. El nombre del curso es *Docencia rural: Proyecto Escolar para mejorar las competencias básicas. Diagnóstico y planeación*, al que seguirán los cursos *El trabajo en el aula*, en invierno y *Evaluación y resultados*, en primavera

Aunque los cursos tengan nombres parecidos o iguales, el contenido varía de un curso a otro y los temas no son los mismos, así como tampoco lo son los ejercicios que en ellos se presentan, pero se puede suponer que han mantenido la misma línea en sus títulos para aportar cierta regularidad al trabajo de la capacitación.

La constante que presentan los cursos es la elaboración de proyectos escolares, mismos que se trabajan dentro del esquema de planeación, ejecución y evaluación, temáticas a las que se dedican, de manera específica, cada uno de los cursos que se ofrecen durante el ciclo escolar. Los ejercicios de cada curso exponen estrategias para concretar cada una de las etapas que supone el trabajo dentro del marco de Proyecto.

3. El marco conceptual del Componente de Capacitación a Docentes y Directivos.

El Programa de capacitación tiene como premisa la intención de lograr una mejora en las escuelas multigrado a partir de incidir en los sistemas de trabajo, especialmente, las prácticas de enseñanza, y proporcionar elementos para responder a las necesidades de las prácticas de los docentes multigrado (CONAFE, 1996a).

Frente a la intención de impulsar la reforma curricular para la educación Primaria que tuvo lugar en México en 1993, el Programa de Capacitación orienta sus contenidos hacia el conocimiento del enfoque del Plan y Programas de estudio (1993) y el uso de los libros de texto y de los materiales de apoyo al maestro; el desarrollo de competencias docentes para la planeación, la conducción y evaluación para grupos multigrado y el proyecto escolar para el desarrollo de competencias básicas (Safa y Castañeda, 2000).

Así la propuesta de trabajo con Proyecto Escolar se convirtió en una fuente importante para el diseño de estrategias impulsadas para el mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas multigrado, por considerarse como una herramienta de gestión que puede contribuir a abatir el rezago educativo (CONAFE, 1996a, pp. 20). La intención del Componente de Capacitación es que los cursos sean un esquema de trabajo para el desarrollo colectivo de proyectos.

3.1 El enfoque técnico y pedagógico

En los inicios del Programa se impartían cursos que tenían el propósito de brindar información a los docentes y directivos para que fueran capaces de dar atención diferenciada a niños con atraso dentro de un grupo escolar. Así los temas de los cursos y talleres estaban en torno a los problemas de aprendizaje, de lectura y escritura, de cálculo, el desarrollo infantil, las técnicas de enseñanza de contenidos específicos, entre otros (CONAFE, 1994).

Se utilizaba como estrategia didáctica la lectura de textos teóricos y pedagógicos que tenían relación con el tema del curso y se apostaba sobre todo a brindar formación conceptual a los maestros que asistían a la capacitación (CONAFE, 1996b). A partir de 1996 el componente de capacitación cambió su enfoque pedagógico (CONAFE, 1996a).

Según el Componente de Capacitación Docente, la meta para el sistema multigrado es lograr más y mejores aprendizajes. Para los Programas Compensatorios, la escuela multigrado es el espacio que puede generar prácticas efectivas para el rendimiento escolar; y sus condiciones de operación y trabajo, más que entenderlas como una desventaja, se ha procurado entenderlas como áreas de oportunidad (CONAFE, 1996a).

Actualmente, se reconoce la pertinencia de las escuelas multigrado como la única opción para comunidades pequeñas y dispersas en el territorio nacional además de algunas otras características que pueden ser una ventaja (Safa y Castañeda, 2000). Por ejemplo, el hecho de que alumnos de más de un grado escolar estén ubicados en un mismo grupo, para el Programa es la oportunidad de que alumnos con diferentes niveles de conocimientos y habilidades, así como edades compartan una misma

actividad de aprendizaje contribuyendo con conocimientos y obteniendo experiencias diferentes⁵.

En el año de 1994, era importante que el programa de capacitación contemplara una estrategia a través de la cual los maestros multigrado conocieran la nueva propuesta curricular de Educación Primaria y la usaran en el desarrollo de su trabajo docente (CONAFE, 1994). Sin embargo, es hasta la reformulación del enfoque técnico pedagógico que se considera que la planeación es un área para modificar la práctica docente en la que se promuevan experiencias de aprendizaje de calidad y competencias básicas del nivel educativo en los alumnos (CONAFE, 1996a).

Así, la planeación didáctica, como otra de las difíciles condiciones de trabajo de los maestros multigrado, es un punto a fortalecer para los Programas Compensatorios (CONAFE, 1996a). Para que los maestros preparen sus planes de clase, se cuenta con los programas de las asignaturas y el conjunto de libros de texto para el alumno y libros para el maestro, correspondientes al grado escolar que atienden, sólo que en el caso de los maestros multigrado esto significa manejar los programas de más un grado, de dos grados, en el mejor de los casos o de seis, en el caso de los maestros unitarios; considerando que hay un programa por cada una de las 8 asignaturas de Plan de estudios de nivel primaria la tarea se torna titánica. Por lo que resulta complejo trabajar todos los contenidos del grado por separado y priorizar aprendizajes diferentes para ser logrados en cada grado, eso sin mencionar el conjunto de libros de texto y materiales de apoyo que tienen para consultar (alrededor de 54 libros entre los que están los de Lecturas para la asignatura de Español, los de Actividades para el Alumno, los Ficheros de Actividades, los Libros recortables para 1° y 2°, .los Libros para el Maestro, los Atlas, etc.)

⁵ En un grupo donde hay alumnos correspondientes a diferentes grados escolares ha existido la posibilidad de que los alumnos mayores en edad y/o con mayor avance académico, funcionen como monitores del trabajo de los alumnos menores o con aprendizajes correspondientes a un grado menor. Los maestros multigrado han aprovechado esta condición para implementar estrategias de trabajo donde los alumnos de avance mayor apoyen el aprendizaje de nuevos contenidos de los alumnos de grados inferiores a la vez que ellos puedan aprender más sobre los contenidos con los que trabajan. Por otro lado, se piensa que los alumnos más avanzados sirven de modelo en el aprendizaje de destrezas o habilidades. Mientras que los alumnos de competencia menor pueden ser útiles como punto de referencia para la reelaboración de los conocimientos que los alumnos ya tienen y en ese sentido, aprenden algo nuevo. La modalidad de trabajo y los materiales didácticos del esquema de los cursos comunitarios pueden ser consultados con mayor profundidad en la serie *Dialogar y Descubrir* elaborado por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, para el CONAFE

El programa de capacitación actual se propone ofrecer anualmente un dispositivo de trabajo para la formación docente, dirigido a optimizar los conocimientos y habilidades de los maestros que laboran en escuelas multigrado, y que pueda ser reciclable para ellos, de forma autónoma (CONAFE, 1996a).

Se ha incorporado a los cursos, el modelo de Proyecto Escolar como un esquema de trabajo a lo largo del ciclo escolar para los maestros de la zona. Esto significa que los cursos que ofrecen los Programas Compensatorios, pretenden que el trabajo de los maestros multigrado se inscriba en la planeación, desarrollo y evaluación de un Proyecto Escolar de zona dirigido por los equipos de supervisión (SEP-CONAFE, 1998b). Además, se parte de la pretensión de que el Proyecto Escolar es una herramienta para la concreción del proyecto curricular, pues supone un ejercicio de la docencia a través de una visión general de las metas de aprendizaje y de enseñanza para el conjunto escolar. Dicha estrategia que implicaría el establecimiento de las relaciones de contenido entre los grados y las asignaturas, misma que resolvería el problema de trabajar con los contenidos escolares de los 6 grados de primaria..

Así, la capacitación intensiva está constituida como un esquema de trabajo para que los maestros multigrado realicen un diagnóstico escolar de la zona, y con base a sus resultados, tomen decisiones acerca de la planeación de metas de enseñanza y sobre la organización de los contenidos educativos de los programas curriculares de educación primaria en el contexto de la zona escolar (SEP-CONAFE, 1998b).

También se tiene la intención de que los cursos promuevan el conocimiento práctico de los materiales educativos que proporciona el Sistema Educativo Nacional, tanto para el maestro como para los alumnos. El análisis de los contenidos educativos del proyecto curricular de educación primaria y algunas estrategias de aprovechamiento de los recursos para el aprendizaje que reciben los grupos escolares de diversos programas institucionales, también son contenido de la capacitación intensiva (CONAFE, 1998b).

Según los materiales para la capacitación, las acciones de la fase extensiva tienen la finalidad de promover el aprendizaje y perfeccionamiento de competencias profesionales relativas a la planeación de lecciones multigrado en el marco de la elaboración de Proyectos Escolares de zona. Se dice que el propósito fundamental de la Capacitación extensiva es coadyuvar a la operación de los Consejos Técnicos como espacios de intercambio de experiencias, planeación colectiva para el desarrollo y

logro de los propósitos del Proyecto Escolar, así como para su evaluación continua y final, a través del trabajo docente y de las acciones educativas en las escuelas multigrado de la zona (CONAFE, 1996a).

Con respecto al método de trabajo de la capacitación, se señala que se ha adoptado el enfoque del plan de estudios de primaria para evitar las exposiciones prolongadas o la lectura de textos teóricos en los espacios de capacitación y en cambio, propiciar "la contribución abierta y colectiva de los capacitandos (docentes, supervisores y grupos técnicos estatales) en las actividades de su propia formación", por ejemplo, los docentes pueden diseñar su plan de enseñanza; los supervisores su plan regional de gestión y supervisión, y los grupos técnicos estatales su plan de capacitación y asesoría regional (Safa y Castañeda, 2000).

3.2 El Proyecto Escolar

Como se ha mencionado en un momento anterior, dadas las condiciones materiales y de trabajo de las escuelas multigrado, la iniciativa de trabajar con la estrategia de Proyecto Escolar ha implicado adecuaciones para desarrollarse respecto a las condiciones particulares del Programa de Capacitación. El primer referente fueron los lineamientos y la concepción con la que la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha trabajado sobre proyecto escolar, para la cual éste es "un dispositivo organizador de la comunidad escolar y de la zona, como instancias que representan el espacio natural para propiciar decisiones y solución de problemas en el lugar en que se originan. El proyecto escolar puede vincular al supervisor con los docentes, el alumnado y las madres y los padres de familia a partir de un diagnóstico de los resultados del servicio educativo." (Safa y Castañeda, 2000, p. 148).

En la línea de investigación que trabaja sobre las características de *escuelas efectivas* y los primeros autores que hacen referencia y definen lo que sería la práctica con este dispositivo de trabajo, se encuentra Schmelkes para quien el Proyecto Escolar es un instrumento con el que se puede plasmar la forma en que se pretende alcanzar los propósitos del nivel educativo que la escuela imparte. A través de él, se pueden "planear los objetivos, los procesos, los recursos y los resultados esperados de cada escuela a partir de su situación inicial, que en todos los casos es, por definición, problemática" (Schmelkes 1995, pp.5).

Siguiendo con la misma autora, el Proyecto Escolar debe incluir una serie de apartados que permitan orientar a la escuela en la mejora de su calidad educativa, éstos son:

- Una *visión a futuro*, que indica a dónde se quiere llegar y qué se tiene que hacer para lograrlo.
- Un *diagnóstico* de los problemas que tiene la escuela para lograr una educación de calidad, y una aproximación de sus *causas*
- Los *objetivos* que indican los resultados esperados y que puedan ser evaluados a través de cambios o transformaciones visibles o medibles entre los alumnos.
- Los *compromisos* que asume el personal de la escuela o los miembros de la comunidad educativa con el Proyecto Escolar.
- Las *estrategias* que se refieren a los procesos que deben seguirse para cumplir los objetivos del Proyecto. Son fundamentalmente las relaciones entre las personas y la formación que necesitan para cumplir con sus compromisos.
- Los *recursos* que están disponibles para la realización del Proyecto Escolar y la forma en que pueden ser utilizados más racionalmente.
- El *monitoreo* que se va a hacer a las acciones del Proyecto a lo largo del ciclo escolar y la manera en que se puede ir corrigiendo hasta llegar a la evaluación final del Proyecto (Schmelkes, 1995, pp. 7 y 8).

Según los materiales para la capacitación, para la perspectiva de los Programas Compensatorios el Proyecto Escolar es un sistema de trabajo que permite integrar las competencias docentes para *diagnosticar* los problemas educativos más importantes, *planear* estrategias para resolverlos, *ejecutar* las acciones derivadas de ellas y ajustarlas según lo vayan indicando los resultados de su *evaluación*, todo esto a través de un dispositivo que favorezca la adaptación del currículum a las necesidades educativas de la comunidad escolar y que se constituya en el trabajo de las aulas de la zona escolar (SEP-CONAFE, 1998b).

El Proyecto Escolar se propone como una herramienta para docentes, alumnos, directivos y padres de familia que tiene la posibilidad de convertir en una meta colectiva

lo que generalmente se vive exclusivamente como una responsabilidad individual (SEP-CONAFE, 1998b).

Para Schmelkes, (1995) el espacio idóneo para la elaboración del Proyecto Escolar es el Consejo Técnico, porque en él se reúnen maestros y directivos, que son quienes se encargan del análisis de los problemas educativos, aunque no por ello dejen de considerar a alumnos, padres de familia y comunidad de tal forma que sea un producto colectivo de y para la comunidad educativa.

En la concepción del Componente de Capacitación Docente de los Programas Compensatorios, el Proyecto Escolar pretende ser un sistema de trabajo que indique el proceso para mejorar la calidad de las escuelas a través de la planeación y permita ir tomando decisiones sobre el rumbo de las acciones de maestros, alumnos, directivos y padres de familia (SEP-CONAFE, 1998b).

3.3 Proyecto Escolar de la Zona en la capacitación a docentes multigrado.

La idea de que una escuela multigrado puede ser eficiente en el esquema de trabajo con Proyecto Escolar, asume que es necesario promover en ella algunos de los factores que se han asociado con el funcionamiento efectivo de una escuela (CONAFE, 1996a):

1. Sólido liderazgo académico
2. Expectativas positivas sobre el logro académico de los alumnos
3. Énfasis en la adquisición de las competencias básicas
4. Evaluación y retroalimentación frecuente de los avances de trabajo escolar (Schmelkes, S., 1998).

Desde mi experiencia de trabajo en el contexto multigrado, la idea de un liderazgo académico tiene un carácter singular ya que la escuela multigrado generalmente se encuentra aislada de otras. Como se ha mencionado una gran cantidad de escuelas están a cargo de un solo maestro, el unitario, por lo que siendo el Proyecto Escolar producto de la discusión colectiva entre maestros y director, en el caso del unitario, ésta se reduciría al diálogo consigo mismo o al intercambio limitado entre maestros. En

el caso de las escuelas bidocentes o tridocentes; aunque estaría la posibilidad del diálogo entre maestros, padres de familia y alumnos para otros aspectos que no estuvieran relacionados con el currículo, para la concreción del proyecto la discusión sería igualmente limitada.

Por otro lado, en mi experiencia laboral he podido observar que aunque alguno de los maestros sostenga el nombramiento de director, en términos reales no representa un liderazgo real y tampoco cuenta con posibilidades de acción para el ejercicio de las actividades de gestión y la autoridad para el logro del Proyecto, ya que en muchas ocasiones, los directores habilitados de escuelas multigrado, tienen grupo a su cargo y se enfrentan a las mismas condiciones de trabajo que sus compañeros de escuela, como por ejemplo, el salario, el tiempo de permanencia en la escuela y las habilidades para el ejercicio docente. De tal forma que el nombramiento, obedece más a una distribución del trabajo escolar, que a un reconocimiento de las posibilidades de acción directiva.

Tal vez sea por ello que en la propuesta del Componente de Capacitación Docente, el Proyecto Escolar no es de escuela, sino de zona escolar y su espacio de construcción es el del Consejo Técnico Consultivo de zona a cargo de algún integrante de la supervisión escolar, ya sea el Supervisor o el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) (CONAFE, 1996a, CONAFE, 1998b).

En este sentido, la intención del Programa de Capacitación parece ser el promover el liderazgo académico de los equipos de supervisión a través de impulsarlos para que conduzcan las reuniones de Consejo Técnico de la zona, animen los procesos de actualización del personal a su cargo y asesoren pedagógicamente a los docentes multigrado en servicio de sus zonas (CONAFE, 1996a). A su vez, se adopta como propósito que los maestros realicen una planeación multigrado en forma de unidades didácticas, como último nivel de concreción curricular, en las que se vincule a los temas de interés de los grupos de alumnos, los bloques temáticos de contenidos del plan y los programas de estudio y de los libros de texto gratuitos, además de prever las formas de participación de los padres de familia del grupo de alumnos en el quehacer escolar y en la educación de los hijos (Safa y Castañeda, 2000).

Así, las acciones de capacitación que se programan de manera intensiva, una semana antes de empezar el ciclo escolar, tienen la intención de que los docentes y la figura de

la supervisión escolar, realicen el diagnóstico educativo de la zona y elaboren el plan de trabajo del Proyecto Escolar para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos (CONAFE, 1998b).

Durante las sesiones de Consejo Técnico de octubre, noviembre, enero, febrero, marzo, abril, mayo y junio de cada ciclo escolar, se diseñan los criterios para evaluar las actividades de enseñanza aprendizaje y se valoran los avances del Proyecto escolar, se ajusta la planeación hecha al principio del ciclo escolar, y se diseñan los dispositivos de enseñanza de acuerdo con los planes de clase, para que sean aplicados en los días de clase del mes siguiente (SEP-CONAFE, 1998b).

Por lo que respecta a la evaluación de resultados, parece que la idea es que en cada sesión de Consejo Técnico, los maestros consideren sus avances del mes respecto a la enseñanza, los aprendizajes obtenidos por los alumnos, y esto siempre lo contrasten con las metas de enseñanza de su plan del Proyecto Escolar antes de seguir con el diseño de los planes de clase (SEP-CONAFE, 1998b)..

Tal vez se pueda pensar que un Proyecto Escolar podría ser útil para atender otro tipo de acciones de la escuela, como el desarrollo de la cooperativa, la huerta escolar, actividades de tipo cultural, de alfabetización entre otras, y no únicamente el diseño y adaptación del currículum, sin embargo, aquí están presentes los límites de acción del Componente de Capacitación Docente frente a otras propuestas (Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), Programa Nacional de Fortalecimiento para la enseñanza de la lectura y la escritura (PRONALES), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Centros de Actualización del Magisterio (CAMs) y los programas estatales entre otros) (CONAFE, 1996a).

3.4 El Proyecto Escolar en los contenidos de los cursos

El Programa de Capacitación plantea que la dirección del trabajo con el esquema de Proyecto Escolar que se propone a los maestros multigrado esté a cargo del equipo de Supervisión de la zona, ya sea a través del supervisor o del Asesor Técnico Pedagógico, que generalmente asume la función del asesor del grupo de capacitación (CONAFE, 1996a, SEP-CONAFE, 1998b).

Los contenidos relacionados con la fase de capacitación a los equipos de supervisión pretenden impulsar la función técnico pedagógica y administrativa de estos equipos. Dentro de las tareas de gestión que se prevén para la supervisión escolar de la zona está el control escolar de los alumnos y el movimiento del personal docente, la supervisión de la distribución de materiales y la construcción de espacios educativos. Como asesor técnico de los cursos de capacitación, se exhorta al equipo de supervisión para planear y evaluar el Proyecto Educativo de la zona, dar seguimiento a la planeación curricular de cada docente de la zona y dirigir las acciones en el interior de los Consejos Técnicos (Safa y Castañeda 2000).

En la lectura de los materiales para la capacitación⁶, puede observarse que los cursos de capacitación presentan una serie de ejercicios en donde los docentes deben analizar y decidir sobre una serie de situaciones educativas, como la organización de los contenidos programáticos en el ciclo escolar, las estrategias didácticas para su enseñanza, las estrategias de evaluación para el aprendizaje, para la enseñanza, y para las acciones del Proyecto Escolar.

Para ello, los contenidos de los cursos se presentan organizados básicamente en 7 ejes de competencia, que según el programa de capacitación, son las líneas conceptuales del curso y en las que se organizan los contenidos de cada nuevo curso como las áreas en la que se espera desarrollar nuevas competencias docentes en sus destinatarios (SEP-CONAFE, 1999a; SEP-CONAFE, 1999b).

Los ejes de competencia que presenta la capacitación son:

1. *Evaluación del aprendizaje.* Los contenidos de este eje plantean la intención de introducir una perspectiva de investigación en las tareas cotidianas de evaluación presentando a los maestros multigrado ejercicios que les permitan reunir y analizar información sobre el progreso del aprendizaje de los alumnos de la zona para con base a ella, tomar decisiones sobre las metas de enseñanza para el ciclo escolar, la planeación de lecciones, y en su momento, informar sobre el avance del Proyecto Escolar de la zona.

⁶ Véanse los Manuales para el maestro y para el Supervisor de los cursos de Programas Compensatorios del CONAFE (SEP-CONAFE, 1996b; SEP-CONAFE, 1997a; SEP-CONAFE, 1997b.; SEP-CONAFE, 1997c, SEP-CONAFE, 1998a, SEP-CONAFE, 1998b; SEP-CONAFE, 1998c, SEP-CONAFE, 1998d; SEP-CONAFE, 1998e; SEP-CONAFE, 1999^a; SEP-CONAFE, 1999b)

2. *Contenidos Escolares*. El eje temático agrupa algunos planteamientos de la psicología cognitiva para entender los procesos cognitivos de los sujetos y su relación con el desarrollo de las competencias básicas correspondientes a los contenidos escolares. Al mismo tiempo, presenta algunas ideas para que los maestros puedan promover su desarrollo y tratamiento en el aula.
3. *Planeación de Lecciones*. Los ejercicios de este eje son el espacio destinado para el diseño de los planes de clase que los maestros multigrado aplican durante el mes posterior a la sesión de capacitación. También presenta instrucciones para que los maestros adapten las ideas que presenta el eje de Contenidos Escolares y las opciones didácticas que presentan otros programas de formación docente disponibles en la zona escolar, y las apliquen en sus grupos escolares.
4. *Conducción de la enseñanza*. Este eje plantea el propósito de fortalecer y diversificar las estrategias de enseñanza de los maestros multigrado a través de ejercicios que propicien la autoevaluación permanente de la práctica docente.
5. *Junta de Padres de Familia*. En los ejercicios correspondientes a este espacio se presenta un dispositivo para animar el desarrollo de las reuniones entre maestros y padres, con el propósito de promover su participación en el diagnóstico, planeación y evaluación del Proyecto escolar (SEP-CONAFE, 1999b, pp. 5 y 6).

Y en la capacitación intensiva se presentan además los ejes:

6. *Diagnóstico Escolar*. Presenta ejercicios cuyo propósito parece ser el desarrollo de las habilidades de observación, tratamiento, interpretación y jerarquización de las necesidades educativas de la zona escolar y las habilidades para interpretar la problemática educativa de la comunidad escolar
7. *Planeación escolar*. En los ejercicios correspondientes a este eje, se encuentra que los maestros tienen que elaborar el plan de trabajo inicial del Proyecto Escolar a través del análisis de los factores internos y externos que facilitan u obstaculizan el desarrollo educativo, así como la definición de los objetivos y

metas de los agentes de la comunidad educativa de la zona como compromiso del desarrollo del Proyecto Escolar (SEP-CONAFE, 1999a, pp. 5).

Cabe señalar que los ejes de Contenidos Escolares y Planeación de Lecciones solo se abordan en la capacitación extensiva, ya que tienen que ver con el trabajo en el aula.

3.5 Materiales de la capacitación

El área central del CONAFE, proporciona los recursos necesarios para la operación del componente de Capacitación Docente. Entre éstos están los apoyos económicos que se otorgan a los Asesores de grupo y a los maestros que asisten al curso, y los materiales con los que se trabaja en el curso.

Los materiales de la capacitación son el objeto físico en el que se presenta la propuesta del curso, por lo que se editan para cada curso que se inicia.

Los materiales que se editan para el curso son cuadernos de trabajo que contienen los ejercicios y los contenidos del programa de capacitación y han sido nombrados de la siguiente manera:

- a) El Manual del Supervisor
- b) El Manual del Maestro
- c) La Bitácora de Clases

a) El Manual del Supervisor

Este material es proporcionado a la figura de la supervisión que conduce las actividades de la capacitación. Es un cuaderno de trabajo que en una de sus partes presenta sugerencias para el tratamiento de los contenidos y para la conducción de los ejercicios

También contiene algunos formatos y fichas que son necesarias para la realización de los ejercicios y que debe proporcionar el Asesor, así como la bibliografía de consulta y referencias bibliográficas.

Otra parte del Manual tiene algunos ejercicios en donde se abordan contenidos sobre el liderazgo académico de la supervisión escolar y de reflexión sobre las prácticas de conducción de los cursos de capacitación en las zonas escolares. (SEP-CONAFE, 1998c). Este Manual tiene la intención de apoyar a los equipos de supervisión a realizar el seguimiento del proyecto educativo de zona, los proyectos escolares y los planes de clase de los docentes multigrado de la zona (Safa y Castañeda, 2000).

b) El Manual de Maestro

El Manual del Maestro es el material que contiene los ejercicios, los contenidos y las actividades de la capacitación. Es un cuaderno dirigido a los maestros que asisten al curso para que integren a él las reflexiones y productos que hagan dentro del mismo, y para que siempre puedan consultar individualmente en sus lugares de trabajo.

Este material también es usado por los Asesores para dirigir las sesiones, ya que contiene toda la información para realizar las actividades como son los propósitos de las actividades, los tiempos de trabajo, organización de los integrantes del grupo, preguntas sobre las que hay que reflexionar, formatos para organizar respuestas de los maestros, etcétera (SEP-CONAFE, 1998a, SEP-CONAFE, 1999a).

c) La Bitácora de Clases

Este materiales es un cuaderno prácticamente en blanco para el registro de la planeación docente que se realice en el espacio de capacitación y en las aulas de los maestros. También presenta algunos formatos para registrar el avance del Proyecto escolar de la zona y hacer la evaluación del mismo, que también son contenidos de los cursos de la capacitación (SEP-CONAFE, 1998b).

Los dos últimos materiales intentan ser el apoyo para diseñar y dar seguimiento al proyecto escolar y los planes de clase de cada uno de los docentes multigrado que asisten a la capacitación.

La dirección que implica trabajar con Proyecto Escolar tiene como figura de representación a los Apoyos Técnico Pedagógico (ATP's) mayoritariamente, aunque en

mi experiencia he podido observar que algunos supervisores, también participan como asesores de la capacitación. Esta situación pone a la figura de la supervisión en un lugar para el ejercicio del liderazgo académico y para promover y orientar el desarrollo educativo de la región desde los contenidos del curso de capacitación. Sin embargo, los equipos de supervisión ejercen otras funciones, algunas académicas y otras administrativas, por lo que la dirección de los Proyectos escolares dentro del contexto del Programa no es su única ocupación.

No se sabe cuál es la situación actual de trabajo de los Proyectos Escolares en las zonas donde opera el Programa de Capacitación de los Programas Compensatorios. El sistema de seguimiento y evaluación de las acciones que forma parte de la Dirección técnico pedagógica de los Programas Compensatorios, no cuenta con información sobre el impacto en el aula del Componente de Capacitación Docente, ni con información sobre lo que aportan los cursos a la experiencia de los maestros multigrado.

En el siguiente capítulo, describiré algunas de las sesiones de capacitación de los cursos que observé como parte de este trabajo. La descripción que hago muestra las condiciones de realización del trabajo de los maestros en la capacitación misma en las que los maestros hacen interactuar su experiencia con los contenidos del curso.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

LAS SESIONES DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA

En el capítulo anterior hice una descripción sobre el esquema diseñado para la operación del Componente de Capacitación a Docentes y Directivos de los Programas Compensatorios y de los cursos que se ofrecen. Dicha descripción tiene como referente los lineamientos establecidos en diferentes documentos como planes de trabajo, materiales para la capacitación e informes de las acciones del programa, entre otros. En este capítulo, presento una aproximación a la práctica cotidiana de un grupo de maestros multigrado que asiste a la capacitación de los Programas Compensatorios del CONAFE.

La descripción del presente capítulo muestra por un lado, la forma en que se desarrollan las actividades de las sesiones de capacitación y por el otro, las condiciones materiales en que éstas tienen lugar.

En el capítulo I, en lo correspondiente a los referentes empíricos, se mencionó que para el desarrollo de esta investigación, se observaron 5 sesiones de capacitación: 2 sesiones de cursos extensivos y 3 sesiones de un curso intensivo. Los cursos extensivos tienen la característica de contar con menor asistencia que los cursos intensivos realizados en el periodo vacacional de agosto: a las sesiones de los cursos extensivos, asistieron 10 maestros y a las sesiones del curso intensivo observadas, asistieron 25 maestros. También se señaló que sólo un maestro y una maestra estuvieron presentes en todas las sesiones, los demás asistentes fueron distintos (página 27 y 28 de este mismo trabajo).

En estas sesiones pude observar las actividades que los maestros hacen al interior de la capacitación, y fue posible identificar cierta regularidad en torno a su desarrollo. La regularidad a la que hago referencia me permite identificar la estructura en la que se desarrollan las sesiones y las condiciones materiales en las que se realiza la capacitación para los docentes.

Aunque esta estructura está prevista de alguna forma por el programa de actividades de cada curso que se ofrece, los maestros interactúan con ella para ampliar, modificar, o agilizar las actividades que realizan. Asimismo, las condiciones institucionales como los espacios, los tiempos, su control y organización, adquieren características particulares en cada sede de capacitación, mismas que operan como posibilidades y límites para el trabajo de los maestros. Dichas condiciones marcan un ritmo y una dinámica para la interacción de los maestros pero también de la experiencia docente con los contenidos del curso como mostraré en el Capítulo IV.

La estructura de las sesiones y la descripción de las condiciones materiales que rodean la capacitación son aspectos de su realización que permiten tener una perspectiva del desarrollo de un día de trabajo completo de los maestros en los cursos, además de ubicar sus actividades en un espacio, tiempo y contexto institucional que constriñe sus prácticas. A continuación mostraré todo lo anterior, como marco general para comprender las actividades colectivas de participación y construcción de conocimiento de los maestros multigrado en la capacitación

1. Descripción de la estructura de las sesiones del curso de capacitación a docentes multigrado

De acuerdo con la información, producto de las observaciones que se realizaron como parte de este trabajo de investigación, la capacitación a docentes multigrado se orienta principalmente por el programa que se diseña desde el área Central para cada uno de los cursos, sin embargo, las sesiones siguen su propio ritmo de acuerdo a las condiciones específicas en las que se realizan; es decir, en cada grupo, en cada región, con cada asesor, y la interacción de estos componentes dan como resultado que el curso tenga características específicas e irrepetibles.

En este apartado presento una descripción de la estructura de las sesiones que observé en el grupo de capacitación. Cabe señalar que las observaciones que se hicieron en el grupo ocurrieron en el desarrollo de distintos cursos, y por tanto los ejercicios que se desarrollaban como parte del trabajo que en ellos se planteaban, eran también diferentes. Sin embargo, se pudo encontrar que el desarrollo de las sesiones observadas comparte características entre sí, de tal forma que aquí describo la estructura general de organización del trabajo en la capacitación a maestros multigrados que fue el campo empírico de este estudio. Ello, puede ayudar a entender la forma en que los maestros van construyendo la dinámica del curso y accediendo a los contenidos.

En las sesiones de los cursos se desarrollan actividades en forma grupal y por equipos, al azar o por escuela. La asesora generalmente coordina las actividades, y el Manual del maestro, con el que ella también cuenta, le sirve como guión de trabajo. En él se indica el tipo de actividad que realizarán los maestros, el propósito, el tipo de productos que hay que obtener y el tiempo destinado para las actividades. La asesora sigue estas indicaciones y a veces las modifica, en el tiempo de trabajo, en el número de equipos que organiza, en la forma de presentar los trabajos frente al grupo y en el orden de la realización de algunas actividades, que en ocasiones se dejan para realizarse de tarea, fuera del horario y espacio del curso.

Como se ha mencionado en un apartado anterior, los ejercicios que realizan los maestros tienen diferentes temas como son el diagnóstico escolar, evaluación del aprendizaje, la enseñanza de contenidos escolares, la conducción de la enseñanza y planeación de la enseñanza. En las sesiones se realizan de dos a cuatro ejercicios combinando los diferentes temas, dependiendo de la extensión que marque el programa de la capacitación.

El programa del curso no está necesariamente en correspondencia a su desarrollo, y en ese caso las actividades que tienen lugar no siempre están planeadas, previstas o escritas como parte de los contenidos, es el caso de la llegada de los maestros al grupo, su incorporación al trabajo una vez iniciado o la realización del receso a mitad de la sesión. Estas actividades estructuran la sesión de una manera particular en la práctica, algunas de estas actividades parecen estar en relación con los acuerdos tomados entre los maestros del grupo, incluyendo a la asesora, o a usos y costumbres que pueden ir más allá del grupo de capacitación y de las sesiones de los cursos observadas.

A continuación se describe la estructura identificada de forma general tomando como referente principal una de las sesiones observadas para poder mostrar la organización y extensión que tiene el trabajo de los maestros. La sesión a la que me refiero se desarrolló de las 8:10 a las 17:07 de un día miércoles del mes de agosto como parte del curso intensivo de verano, se observó todo su desarrollo. En ella participaron 25 maestros, 12 hombres y 13 mujeres, y la asesora de grupo (CS-4, Ocl+Oin+OG¹). Sin embargo, también describiré algunos pasajes de otras sesiones observadas que son útiles para mostrar la diversidad y la complejidad de la estructura de las sesiones como espacio de desarrollo de procesos sociales.²

1.1 La llegada a la sesión de capacitación.

La llegada de los maestros a las sesiones es un momento que tiene algunas diferencias entre la capacitación extensiva y la capacitación intensiva. En la primera

¹ Esta clave es una referencia a las versiones ampliadas de los registros de observación de cada una de las sesiones observadas y señala la sesión del curso, y las fuentes a partir de las que se elabora el registro. Por ejemplo, en la clave CS-4 Ocl+Oin+OG, CS-4 significa que esta versión ampliada del registro corresponde a la observación hecha en la 4^o sesión del curso, y fue elaborada a partir de observación de actividades en clase (Ocl), de registro específicos de observación a la interacción (Oin) y a partir de lo observado de manera general (OG) en el lugar.

² En los fragmentos empleados en este trabajo se emplean las siguientes abreviaturas y símbolos (Rockwell y Mercado 1980): Ao (a)- Alumno (a); Aos- (Aas)- Alumnos (as); Mo (a)- Maestro (a); () Interpretaciones e inferencias de la observadora sobre los tonos y énfasis de las acciones y del discurso verbal; [] Registro verbal aproximado o registro reconstruido de memoria; (...) Fragmento de registro que se ha omitido. Se ha prescindido de la simbología para referir al registro verbal textual dado que el uso de la grabadora de mano permitió hacer el registro de la oralidad y su posterior transcripción.

modalidad, todos los maestros del grupo llegan más o menos juntos y puntuales a la hora de inicio, mientras que en la capacitación intensiva, el grupo se va completando durante la primera hora, excepto en la primera sesión en la que también llegan al punto de la hora y con poco espacio entre ellos

Los maestros comienzan a llegar desde las 8:00 de la mañana, y a partir de ese momento los maestros del grupo de capacitación entran al aula y se acomodan en los pupitres. Se observó que a veces algunos maestros llegan, dejan sus cosas personales en los pupitres y salen del salón a platicar, otros maestros van al baño mientras se reúnen los demás miembros del grupo o mientras llega la asesora.

Si la asesora dejó alguna tarea, algunos maestros la comentan y otros la hacen al llegar al aula. Algunos más la preguntan a otros de sus compañeros e incluso copian las respuestas o las cambian en conjunto.

Los maestros se ubican en el lugar que ellos quieren cuando pueden elegir, y si no en los lugares que van quedando vacíos cuando son los últimos en llegar.

A veces la asesora llega antes que los maestros o poco después que los primeros. Durante este momento, ella prepara algún material mientras los maestros presentes platican entre sí, así el trabajo sobre los contenidos del curso empieza hasta que llega casi la mitad del grupo y es entonces cuando la asesora puede organizar el espacio de una forma particular y pedir a los maestros que se cambien de lugar.

1.2 Actividad de inicio.

Regularmente la primera actividad comienza sin que todos los maestros del grupo hayan llegado, pero los que llegan después toman parte de la actividad en la que esté el grupo de maestros en el momento de entrar al aula.

En el caso de que la asesora haya dejado algún tipo de ejercicio como tarea, la sesión empieza por exponer las respuestas o productos del ejercicio en una plenaria frente al grupo.

Los ejercicios en grupo, los coordina la asesora, hace preguntas, o lee las preguntas que se señalan en el Manual del Maestro para que los maestros expongan sus respuestas. Los maestros levantan la mano en señal de pedir la palabra y la asesora indica el orden para que los maestros participen dando sus respuestas.

Los maestros leen lo que respondieron a las preguntas que el ejercicio propone o describen algunos pasajes de su experiencia docente, y algunas veces al hacer sus exposiciones, refutan o acuerdan con las exposiciones de otros maestros.

En ocasiones la actividad inicial consiste en realizar la tarea que se había dejado, como se muestra en el siguiente fragmento donde la asesora pide a los maestros que realicen la tarea en lugar de pasar directamente a revisarla en plenaria grupal:

La As dice

As: Y de los factores sobre la planeación? ¿Qué podemos decir de la reprobación?

Los maestros se quedan callados por un momento, los que acaban de llegar, se sientan y abren sus Manuales

El Mo Benito responde al hacer referencia de la atención de los directores hacia sus grupos.

En este momento llegan otros dos maestros y toman lugar

As: Y en cuanto a la disciplina?

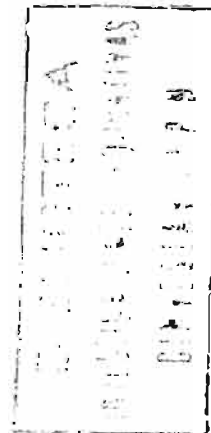
El Mo Benito contesta otra vez a la pregunta de la asesora señalando que la disciplina depende de los criterios de cada maestro en la escuela.

As: Fueron tomando nota? Yo vi que no (con tono de molestia).

En el cuadro de la (página) cuarenta y cinco están los indicadores. Como veo que no lo han llenado, vamos a repartir el trabajo. A ustedes tres (señala a tres maestros) les corresponde el trabajo del equipo uno, que son los factores internos de la calidad educativa de las escuelas que presentaron los peores y mejores indicadores de rendimiento escolar en la zona, (se dirige a otro equipo) a ustedes factores internos de calidad educativa de las escuelas que presentaron los peores y mejores indicadores de reprobación escolar en la zona, a ustedes tres, (se dirige a otros tres maestros) a ustedes cuatro los factores internos de la calidad educativa de las escuelas que presentaron los mejores y peores indicadores de deserción en la zona.

CS-2

Ocl+Oin+OG



Como se puede ver la asesora hace preguntas para que los maestros expongan las respuestas que dieron al ejercicio que había quedado de tarea una sesión anterior. Al hacer las preguntas el maestro Benito es el que le contesta y ella pide a los maestros que realicen en este momento el ejercicio en el aula.

La asesora señala que no vio que los maestros tomaran nota de las respuestas que daba el Maestro Benito a las preguntas que ella hacía, y al parecer esto es motivo para pedir que el ejercicio se haga en ese momento y por equipos como lo indican las instrucciones del Manual del Maestro (SEP-CONAFE, 1999).

La actividad inicial de las sesiones del curso puede ser un ejercicio completo que contenga trabajo en equipos y un momento de plenaria grupal, o puede ser la revisión de tarea en plenaria.

La actividad de inicio de la sesión no siempre corresponde al primer ejercicio que el programa de la capacitación indica para empezar el trabajo de la sesión, el grupo de

maestros de la capacitación puede iniciar el trabajo con un ejercicio de la sesión anterior o con una tarea como ya se ha señalado.

1.3 Actividad por equipos.

El grupo de capacitación realiza actividades en equipos como sugiere el Manual del Maestro. Estos equipos se pueden organizar con maestros de una misma escuela o al azar, según lo requieran las instrucciones del ejercicio

Para cada ejercicio que se va a realizar, la asesora divide a los maestros en equipos y les asigna una consigna a cada uno de ellos, como se indica en el Manual del Maestro. En algunas ocasiones los equipos son los mismos que fueron formados en otras sesiones ya que los ejercicios requieren de usar los productos o conclusiones que hayan sido elaborados con anterioridad, lo cual es posible especialmente en el caso de la capacitación intensiva porque los maestros por lo regular no varían de sesión a sesión.

Para realizar las actividades, los maestros de los equipos usan el Manual del Maestro, vuelven a leer las instrucciones en él, utilizan los formatos que el manual presenta para organizar sus respuestas, leen las preguntas y responden por escrito en él, o hacen lecturas de los textos que en él se les presenta.

En estos ejercicios los maestros exponen sus experiencias, discuten entre sí y las contrastan con la propuesta del curso o con las de otros compañeros.

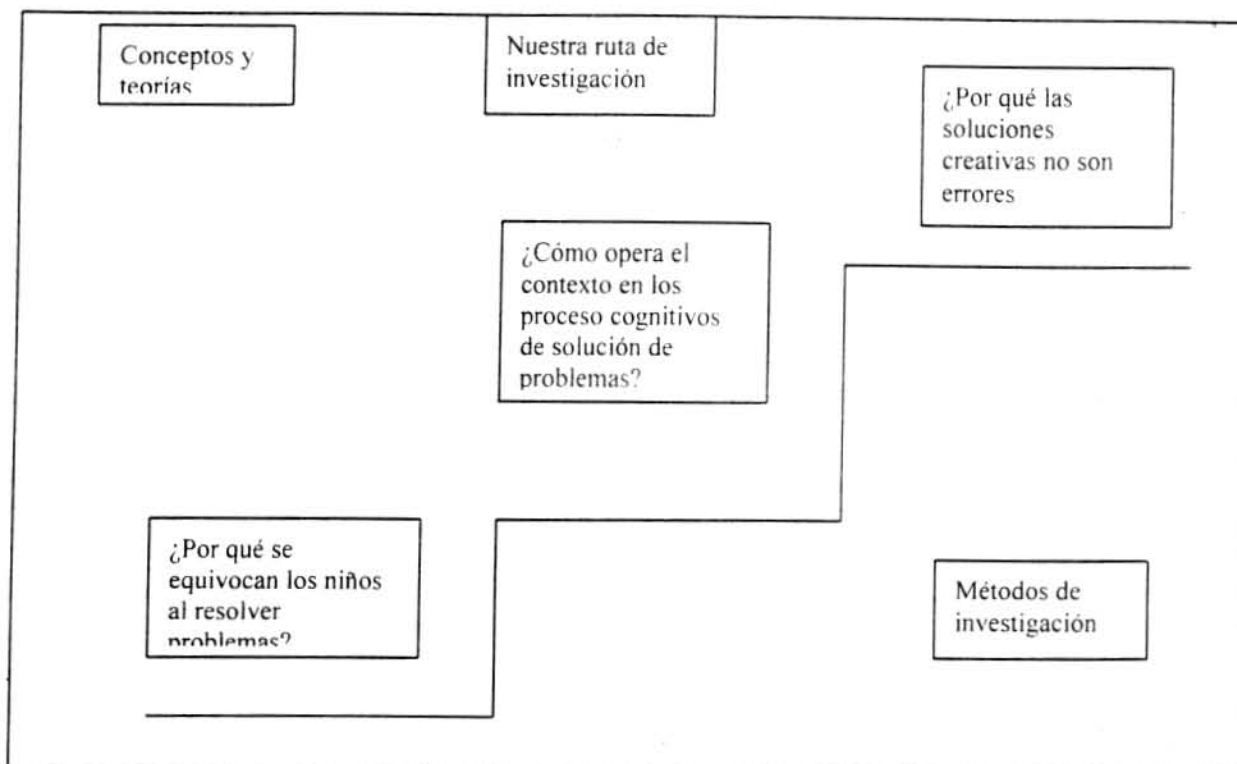
Durante la actividad en equipos, la asesora prepara material para la sesión, o pasa por el lugar de los equipos, contesta las preguntas que los maestros le hacen o da indicaciones a los maestros para realizar la actividad.

En el siguiente fragmento se puede ver el tipo de materiales que la asesora elabora para la realización de los ejercicios, de acuerdo con el Manual del maestro (Para mayor información sobre la actividad y el material utilizado se puede ver el Anexo A al final del este documento.):

Mientras una maestra estaba leyendo las instrucciones para el ejercicio, la asesora estaba preparando un material en su escritorio y parecía seguir la lectura de su manual, y luego dice

As: hasta ahí (como deteniendo la lectura) le vamos a dar una variante (al trabajo)

La asesora pega unas hojas en el pizarrón como se muestra en el esquema mientras los maestros observan y algunos otros leen las instrucciones en su manual



Los carteles están hechos en hojas tamaño carta de papel bond y las frases están escritas a mano por la asesora.

Luego dice:

As: nosotros no somos tantos, así que lo van a trabajar por equipos. Muevan las mesas y ahorita les paso las hojas para que escriban sus respuestas.

Los maestros mueven los mesabancos y se acomodan en dos equipos.

Los maestros se ponen a trabajar en equipo. La asesora les da unas hojas de color verde y unas de color azul a cada equipo.

CS-2

Ocl+Oin+OG

En este fragmento se puede observar que la maestra elabora materiales para que los maestros realicen los ejercicios que están en el manual. El formato que toma la asesora es de los Manuales del curso, pero ella decide el tamaño y el material de los mismos. Los materiales elaborados parecen servir para organizar y exponer las reflexiones que los maestros trabajan en equipo y que escriben en carteles para poder tenerlos presentes si los requieren después.

En este caso la asesora llevaba los carteles del esquema ya elaborados, pero en el momento en que una de las maestras lee las instrucciones, ella les pegaba cinta adhesiva para colocarlos en el pizarrón.

Las actividades en equipos duran hasta dos horas y su término está dado porque los grupos concluyen con las actividades en equipo, o porque la asesora señala el límite de tiempo y la hora de pasar a la plenaria de grupo.

1.4 Plenaria de grupo.

En este momento de la sesión, los maestros exponen los trabajos realizados en la actividad anterior. Cada equipo expone su trabajo, ya sea que varios maestros hablen o solo uno de los que conforman el equipo. A veces, exponen desde sus lugares pero hay ocasiones en que quien expone, se levanta y pasa al frente del salón.

La asesora conduce las exposiciones y lee las preguntas del manual para que los maestros indiquen cuál fue la respuesta del equipo.

Los equipos también preparan material como carteles o dibujos con los que exponen el trabajo que realizaron. Lo pegan en las paredes del frente del salón y lo señalan cuando exponen.

La exposición de los equipos se hace con carteles o formatos que la asesora prepara para formar esquemas en el pizarrón. Y al pasar al frente, el equipo llena los formatos con sus respuestas.

A veces los maestros de otros equipos hacen comentarios sobre las respuestas que se van exponiendo, o al finalizar las exposiciones, los maestros discuten en el pleno del grupo sobre el tema de las consignas trabajadas sin que tengan que hacer referencia a las exposiciones.

La plenaria de grupo siempre sigue a la actividad por equipos o individual. Es el espacio para conocer el trabajo de los equipos y sus productos, y en algunos ejercicios se prevén en el curso algunas preguntas para reflexionar grupalmente sobre el trabajo de los diferentes equipos.

1.5 Actividad por equipos y plenaria de grupo.

Al terminar una actividad, el grupo de maestros inicia un nuevo ejercicio del programa de capacitación. La asesora coordina nuevamente el trabajo, divide al grupo en nuevos equipos, si es que se requiere que sean diferentes a los que estaban formados antes, y les indica las páginas que van a leer del Manual del Maestro y las preguntas que van a contestar cada uno de los equipos.

Si es necesario reparte material, como pueden ser hojas de rotafolio, tiras de papel, libros de texto, o formatos para las respuestas y la reflexión de los equipos.

Al igual que en la primera actividad de la sesión los maestros trabajan en equipo, para esta actividad se organizaron 4, y preparan los productos de su discusión para exponerlos en plenaria frente al grupo.

Cuando el trabajo termina, se hace la plenaria como se describió antes. Los cuatro equipos exponen el resultado de su trabajo y algunos maestros hacen comentarios sobre los temas y asuntos que se van abordando en la exposición.

A veces las actividades de plenaria se interrumpen por eventos contingentes a la actividad del grupo como puede ser la visita de alguna autoridad de la zona o del estado que llega a la sede de capacitación y visita cada salón, o por la responsable de la sede que desee dar un anuncio o por la realización del pago del apoyo económico que se hace a los maestros para su asistencia al curso. Las intervenciones hacen un alto en las actividades de los maestros pero no impiden que después continúen con la plenaria.

1.6 Receso.

A medio día, la asesora anuncia un receso en el que los maestros salen al patio de la escuela primaria donde se lleva a cabo la capacitación. A la sede acuden señoras que venden alimentos como tacos o tortas, café y refrescos a bajo costo y los maestros recurren a ellas para hacer un almuerzo.

Mientras los maestros comen, platican con sus compañeros del mismo grupo o inclusive de otros que a veces toman el receso más o menos a la misma hora. Los Asesores de grupo también toman algún alimento.

El receso tiene una duración de 30 a 60 minutos a pesar de que la asesora señala que sean solo 15 minutos, y cuando los maestros van terminando de comer o descansar, van pasando a las aulas de capacitación poco a poco.

La asesora continua con la sesión cuando la mayoría de los maestros han regresado al salón, y cuando llega el resto se incorporan a las actividades.

1.7 Actividad por equipos y plenaria de grupo.

Al regresar al aula, la asesora vuelve a dar instrucciones al grupo para que se integren en equipos según se indica en el programa del curso.

Los maestros continúan con el trabajo del grupo en la misma dinámica que se describió antes. Después del trabajo en equipo, los maestros realizan una plenaria en la que exponen su trabajo.

En esta segunda mitad de la sesión del curso, los maestros tienen tiempo para realizar más o menos dos ejercicios más con su respectiva puesta en común de los resultados.

Cabe señalar que se observó que la asesora se ocupa de avanzar lo más posible en relación con el programa, y los maestros continúan trabajando hasta que la asesora anuncia el final de la sesión que es por ahí de las 5 o 6 de la tarde.

1.8 Cierre de la sesión.

En este momento la asesora deja tarea para que los maestros la realicen en sus casas y que la puedan comentar en la siguiente sesión.

Los maestros que ya terminan con el trabajo que estaba en curso, toman sus cosas y van saliendo del aula cuando la asesora anuncia el final de la sesión

La asesora espera hasta que salga el último maestro del grupo y mientras tanto guarda sus materiales de trabajo, y acomoda en las paredes del aula los carteles que se elaboraron ese día. Después ella sale del salón y aquí termina la sesión.

Como se puede observar, la sesión se organiza en una estructura de actividades por equipo y en plenaria grupal, principalmente. Las actividades por equipos a veces son organizadas según el grado, según la escuela en la que se labora y otras veces de forma aleatoria, pero este criterio casi siempre es señalado por las instrucciones de los ejercicios del Manual del Maestro.

Las plenarias de grupo son posteriores a la actividad en equipos, y parecen tener la función de exponer el trabajo de los maestros frente al grupo y en ellas se abre el espacio para la discusión e intercambio de opiniones.

Si bien las sesiones pueden variar entre sí e incluir eventos particulares, comparten varios de los elementos descritos aquí. Lo que aquí se presenta es un ejemplo de la estructura en que se organiza el tiempo y el trabajo de la capacitación y no un patrón uniforme del trabajo colectivo de los maestros.

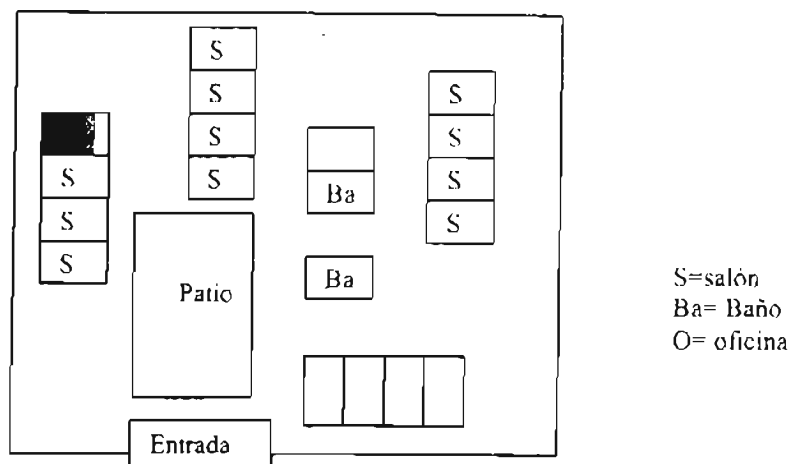
Sin embargo, es importante tener una idea de cuál es la dinámica de las sesiones para entender la descripción analítica que en esta investigación se hace de sus prácticas en la capacitación.

Aunque esta forma de organizar el trabajo estructura los tiempos y formas de la capacitación docente, existen otros elementos que también imponen condiciones para las actividades que en ella se realizan

En el siguiente apartado describiré las condiciones materiales de realización de la capacitación como un elemento más para entender la construcción colectiva de los maestros.

2 Las condiciones materiales de la capacitación a docentes multigrado.

El presente análisis parte del concepto de condiciones materiales en las que se realiza el trabajo cotidiano en la capacitación a maestros multigrado: que a decir de Rockwell y Mercado:



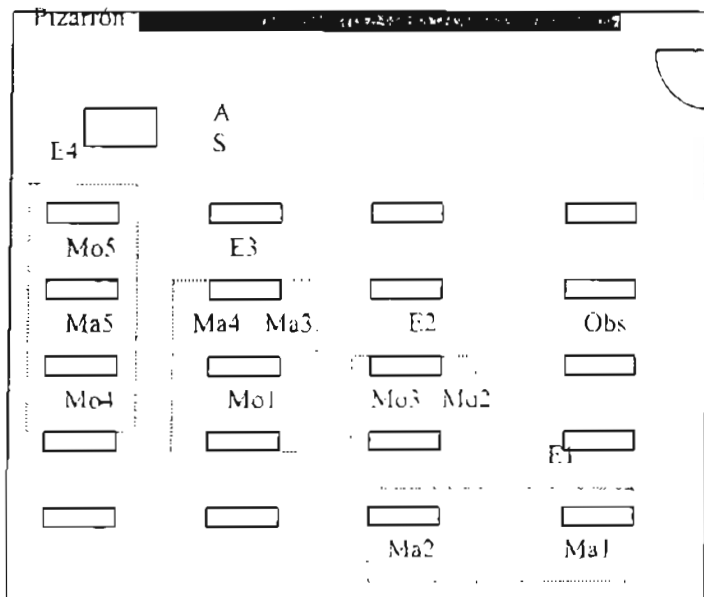
El aula en que se encontraba el grupo de capacitación tenía ventanas continuas, en ambas paredes laterales; el piso del aula era de concreto pulido, mismo que es frío durante la temporada de invierno (CS-1, Ocl+Oin+OG). La asesora contaba con un escritorio pequeño de madera y una silla también de madera. El mobiliario de los maestros era el mismo que ocupan los niños de la escuela en el horario de clases. En algunas escuelas primarias existen mesabancos individuales con una paleta del lado derecho, a manera de mesa para escribir, éstos pueden ser de madera o metálicos; pero para el caso del aula en la que estaba el grupo de capacitación, el mobiliario consistía en pupitres dobles de madera en donde la parte que sirve de asiento está unida a la parte que sirve de mesa para escribir y debajo de la cual hay una plataforma a manera de papeleras para que los alumnos coloquen cuadernos o materiales (CS-1, Ocl+Oin+OG).

Como es posible imaginar, los mesabancos descritos son muebles diseñados para niños de 6 a 12 ó 14 años, que se supone aún están en desarrollo físico, así que la altura de los pupitres es reducida para que las piernas no les cuelguen, y también lo es la distancia entre la mesa y el asiento, para que no les quede lejos y se inclinen de más para poder escribir. En estos muebles trabajan los maestros del grupo en un horario que va de 8 ó 9 de la mañana a 4 ó 6 de la tarde.

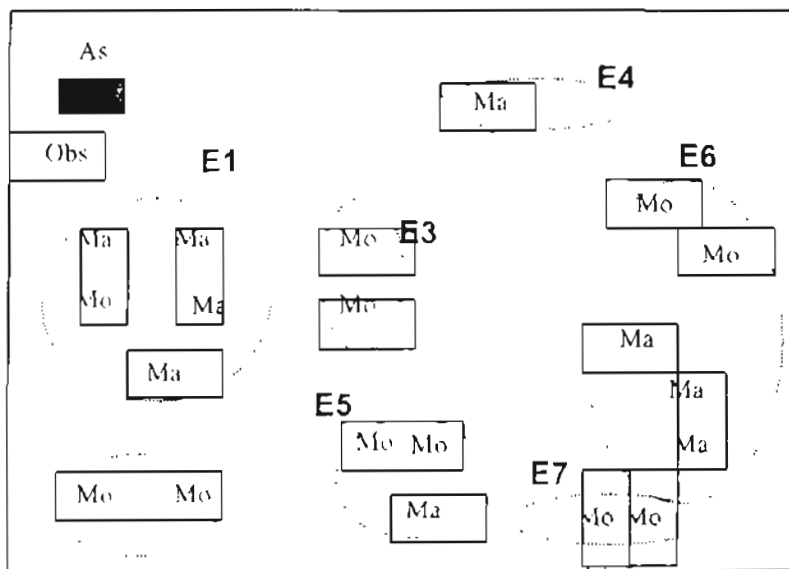
Algunos maestros ocupan los pupitres por pares y otros los ocupan individualmente, pero en cualquier caso las piernas de un adulto quedan encogidas y en los casos de las personas más altas las rodillas pegan con la tabla de la papeleras. Para cuando el día de trabajo está en su parte final, entre las 3 y las 6 de la tarde, por la experiencia de mi estancia en el grupo, puedo decir que el mobiliario resulta incómodo, y al estar sentado esas tres horas el asiento de los pupitres parece duro.

Por otro lado, los maestros inician el trabajo con el mobiliario en filas como se usa en las clases de los alumnos, una banca detrás de otra, pero a medida que empiezan las

actividades en equipos como lo pide el programa de capacitación, los maestros necesitan mover las bancas y sentarse en círculos para poder hablarse entre ellos. En los siguientes esquemas se muestra lo anterior.



Esquema 1
Organización del Mobiliario
al iniciar la sesión
CS-1
Ocl+Oin+OG



Esquema 2
Organización del Mobiliario
para trabajo en equipos
CS-3
Ocl+Oin+OG

Para organizar el mobiliario como en el segundo esquema, los maestros tienen que mover los pupitres que son pesados y al tratar de acomodarlos en forma circular para que se puedan sentar viéndose unos a otros de frente. Resultan disposiciones

incómodas, en las que los maestros no pueden ver lo que escribe el de enfrente, ni hablar en voz baja porque los demás no podrían oír bien.

Así, el espacio físico del aula y el mobiliario son condiciones con las que los maestros realizan el trabajo propuesto por los contenidos de capacitación. Algunas de ellas son difíciles de enfrentar porque los maestros pasan varias horas sentados en las bancas, y al final de la sesión, ya están muy cansados para seguir sentados en ellos. Sin embargo, los maestros sostienen el trabajo a pesar de estas condiciones que podrían limitar su esfuerzo y atención.

Los maestros pueden encontrar incómodas las condiciones físicas del aula y sin embargo, realizan las actividades que la asesora va indicando, mueven los mesabancos para formar cuadrados que les permita trabajar de frente para el trabajo en equipo, y por si fuera poco, no dan por terminada la sesión sino hasta que la asesora da señal de salida.

La forma en que los maestros sostienen el espacio de capacitación está por encima de las condiciones materiales que les son adversas. Ellos son capaces de enfrentarlas sobrellevarlas, construir conocimiento y compartir sus experiencia dentro de los límites y posibilidades que éstas les brindan.

2.2. El cansancio de los maestros.

Como se ha mencionado, el curso de capacitación al que asisten los maestros, tiene lugar en sesiones de 8 horas, en el caso de los cursos extensivos. los últimos sábados de cada mes, y en el caso de la capacitación intensiva de verano, de lunes a viernes en una de las semanas de agosto antes del inicio de ciclo escolar. Al parecer estas sesiones resultan ser largas y cansadas, ya que en algunas ocasiones los maestros muestran interés por salir de las actividades del curso.

En el siguiente fragmento, se muestra que los maestros llegan a un punto de cansancio en el que hacen un señalamiento a la asesora. En esta ocasión, los maestros ya habían tenido un receso y estaban en la segunda parte de la sesión realizando una plenaria de presentación de los trabajos en equipo. Al terminarlo, la asesora preguntó qué hora era y el Maestro Benito respondió:

Mo Benito: las cuatro, ya hace hambre (tono de petición) (...)

As: no vamos a salir hasta que terminemos la unidad (con tono de advertencia) ¿hasta dónde leyeron los que empezaron con la [lectura]?, por favor me leyeron lo que... ya todo Marta. los primeros párrafos por favor, (le pide que lea) [desde el principio para que los demás te sigan] comenzamos (tono imperativo) ¿leyeron sus hojas?

La Ma Marta toma su manual para leer el texto que le indica la As. Los demás maestros hacen un poco de ruido al moverse a sus lugares y

tomar sus manuales. Varios más contestan que sí a la pregunta que les hizo la As.

As: Marta por favor, los primeros seis párrafos (le indica que lea)

Ma Marta: ¿De las hojas o de la cuarenta y nueve (la página del manual)?

As: Las hojas, empieza (en tono imperativo)

Algunos maestros del grupo se mueven de sus lugares, otros hablan con alguien de lado. El Mo Benito está cantando y hace ruido. La asesora parece desesperada y dice.

As: ya lo leyerón, rapidito, díganme de qué trató, ¿cuáles son los puntos principales de la lectura de Sylvia Schmelkes?

Después de unos segundos una maestra levanta la mano y la asesora pide nuevamente silencio para que la maestra pueda hablar. Ella hace algunos comentarios y el grupo retoma la actividad.

CS-3

Ocl+OG+Oin

Los maestros dicen o hacen cosas que señalan su necesidad de parar las actividades. La asesora parece tomar estas manifestaciones como un indicador de que los maestros quieren irse y dar por terminada la sesión, sin embargo, sigue con la conducción de las actividades.

Al parecer los maestros encuentran formas de mostrar una falta de disposición para seguir con el trabajo de la capacitación, pero al mismo tiempo acceden a seguir con él cuando no encuentran una respuesta favorable por parte de quien conduce el curso. Esta especie de negociación implícita con la asesora del grupo, con los compañeros y con el programa de capacitación parece contener el trabajo que se hace al interior del grupo.

En el siguiente fragmento los maestros del grupo de capacitación están realizando un ejercicio en equipos por grado escolar, y una maestra insiste en ir a comer. Los maestros habían tomado un receso para almorzar de 12:05 a 12:40 p.m. y al entrar al salón realizaban un ejercicio de redacción de un caso de reprobación escolar.

12:50 p.m.

Mo Benito: hay que buscar el caso, ya después la manteca, los chicharrones (lo dice en tono de que después todo lo demás, las maestras se ríen)

Ma Marta: Ya me está dando más hambre (lo dice en referencia a la comida que mencionó el Mo)

Mo Benito: Acabamos de regresar (lo dice en tono de sorpresa porque acaban de tener un receso), hay que hacer todas las actividades y ya le empezamos hacia un tema ¿no? (el Mo Benito lee las instrucciones de la página 63 del Manual del Maestro) Hay que empezar por el caso, ¿alguien sabe de algún caso?

Ma Marta: chamacos, vamos a trabajar (lo dice apurándolos)

Mo Benito: Sí, vamos a trabajar, ¿no? Déja, preguntarles a los de primero ¿Dónde están los de primero? (..)

Ma Marta: vamos a hacer como, como un cuento (..)

Los maestros del equipo continúan trabajando en la redacción de una historia por un tiempo y luego la maestra Marta dice:
Ma Marta: Ahorita vengo
Mo Benito: ¿A dónde vas?
Ma Marta: A algún lado,
Mo Benito: Es que no puede... (los maestros se ríen)
Ma Pati: No puede esperar
La Ma Marta se levanta y sale del salón mientras que los demás maestros del equipo continúan trabajando.(...)
As: Empezamos (anuncia que va a iniciar la plenaria de grupo)
La maestra Marta regresa y sigue trabajando junto con su equipo.
Los maestros continuaron con los ejercicios del curso y la sesión terminó a las 17:05 p.m.)
Cs-4
Ocl+Oin+OG

En el fragmento anterior, se puede observar que la maestra Marta manifiesta a sus compañeros que tiene necesidad de ir a comer, aún cuando ya habían salido al receso. Con esta necesidad, participaba en la actividad del equipo y ella misma llamaba la atención de sus compañeros hacia el trabajo que estaban realizando. Los maestros sostienen el trabajo a pesar de sus necesidades físicas y el cansancio que parecen experimentar en la parte final de la sección. La negociación que establecen entre sí, sirve para acordar las posibilidades que tienen para seguir con la tarea, y dar a conocer los límites de atención y esfuerzo que pueden poner en su realización.

Otra necesidad que señala la maestra Marta en la secuencia que muestra el fragmento, es la de salir al baño. La insistencia de la maestra por salir del salón puede ser que esté relacionada con un cansancio proveniente de estar varias horas en el salón de clases realizando diferentes actividades que requieren de su atención e inventiva, como en el caso de redactar una historia sobre la reprobación. Los demás maestros del equipo siguen trabajando mientras la maestra manifiesta sus necesidades y lleva a cabo acciones para atenderlas. Así, parece que los maestros entienden que después de varias horas, es difícil para algunos seguir trabajando permanentemente sobre los ejercicios de la capacitación, y que deben ser ellos mismos quienes sostengan el trabajo en común.

En el siguiente fragmento se puede observar que los maestros y la asesora, establecen acuerdos para la realización del trabajo cuando el cansancio se hace presente. La asesora coordinaba desde su escritorio una plenaria de grupo.

As: A ver Benito nos quiere compartir algo
Mo Benito: Este... ¿a qué hora vamos a salir? (todos se ríen, y algunos nos dicen ya, ya, ya.) no, no es cierto (lo dice en tono serio), bueno yo lo entiendo de esta forma, platicábamos que si se está

dando una *correlación*³ de contenidos y estamos viendo aprendizajes aislados, entonces no estamos correlacionando nada, con que aprendas a hacer cuentas y, y no sabes razonar, no se lo vas a aplicar, no hay una correlación

(...) Los maestros leían en sus manuales mientras la Ma Eva leía en voz alta. La actividad en plenaria continúa y mas adelante la asesora señala:

As: Van a dar contestación a las preguntas que vienen ahí por equipos, sí? En forma rápida para que podamos salir al receso (varios de los maestros dicen que de una vez) Miren, les parece que tomemos de una vez el receso par concluir este ejercicio y entremos ya con el siguiente, les parece o no les parece?

Varios Mos dicen que sí y otros no dicen nada pero hacen una cara de disgusto

As: Miren, les voy a decir por qué, porque espero, que ojalá que lo podamos hacer (en tono negociador), que en esta misma sesion avanzáramos un poco de la siguiente sesión para que mañana viernes, nos podamos ir temprano, (alguien pregunta que si a las 12) No, como a las cuatro (los maestros se rien).

El Mo Benito le dice que debería de considerar a sus maestros (se lo dice en tono de petición).

As. Pero qué quieren que haga?, tenemos que ver todo (como solicitando comprensión).

Mo Benito es que, bueno mejor luego le digo sino, se nos va a ir el tiempo.

As: sí, mejor luego nos lo dices, sino me los alborotas (a los maestros del grupo)

La Ma Eva dice que porque no lo contestan entre todos

As. ¿lo contestamos por lluvia de ideas?

Varios Mos dicen sí (efusivamente) y hacen mucho ruido. (parecen estar contentos de no tener que hacerlo por equipos).

La asesora coordina la realización de las actividades en plenaria.

CS-5

Ocl+Oin+OG

El cansancio de los maestros durante las jornadas de trabajo de las sesiones, es otra de las condiciones que rodean la capacitación de los maestros multigrado, que sí bien no limita su producción, marca un límite para el esfuerzo y atención que espera y con el que tiene que trabajar la asesora del curso. Para ella puede ser evidente que los maestros se mantienen trabajando a pesar de que salen del salón o ya no estén en el nivel de concentración que tenían al inicio de la sesión, sin embargo, continúa con las actividades a pesar de esta condición ya que el trabajo de los maestros lo hace posible, al igual que su comprensión sobre el estado de ánimo y físico de los maestros del grupo. Puede pensarse que para ella también implica mayor esfuerzo conducir los ejercicios del final de la sesión que los del inicio, y admitir que el nivel de implicación de

³ *Correlación* es un término que es usado por los maestros y en los materiales del curso para referirse a la idea de planear la enseñanza de dos o mas contenidos a través de una sola

los maestros sea menor, es una parte importante de la negociación que se establece en la dinámica del grupo.

Los maestros experimentan diferentes necesidades que apartan por momentos su atención de los contenidos de la capacitación y podría llevarlos hasta el punto de abandonar el trabajo. Sin embargo, esto no sucede así, los maestros continúan trabajando, al mismo tiempo tratan de atender sus propias preocupaciones y el cansancio que cada uno experimenta.

El espacio de la capacitación se sostiene con el trabajo colectivo de los maestros que permanecen a pesar del cansancio. Aunque algunos tengan que aliviar el cansancio, los maestros que permanecen con el desarrollo del trabajo, mantienen el ritmo de las actividades y logran los productos que el programa de la capacitación prevé. Asimismo, comparten el estado de cansancio de los maestros que hacen un alto en su participación, ya que han estado trabajando en las mismas actividades y durante el mismo tiempo, pero también comprenden que la fatiga hacia el final de la sesión es una parte del espacio de la capacitación que hay sobrellevar con trabajo colectivo.

2.3. La supervisión escolar.

El curso de capacitación a maestros multigrado reúne a maestros que trabajan en escuelas alejadas de las zonas urbanas del país, a las que generalmente los supervisores escolares no visitan por exceso de trabajo administrativo, por falta de transporte, por desconocimiento de su zona escolar o por carencias de capacidad técnico pedagógica.

Así, parece que el espacio de capacitación es usado para realizar actividades de supervisión escolar, como se muestra en el siguiente fragmento donde el Jefe de sector y el Supervisor de la zona escolar entran al aula del grupo de maestros a dar un mensaje.

Mo Supervisor : El Maestro (jefe de sector) solo quería saludarlos, y agradecer el favor de que viniera *la representante de PARE* (se refiere a mi y varios maestros se ríen conmigo como en complicidad porque saben que no vengo del Programa)

Yo digo que no soy representante del programa, el Jefe de sector como que se sorprende un poco y comienza a hablar

Jefe de sector: Buenos días

Tmos: Buenos días

Jefe de sector: Cuando hay este tipo de reunión, muchas veces se debe de quitar el miedo de decir todo, ya que viene un *representante de PARE*. Solamente el programa contempla en el sistema económico, la escuela de unos tres o cuatro maestros, pero hay escuelas que están allá mismo y que están ancladas en la sierra, y que ya son cinco, seis, siete, ocho nueve o más maestros y esas

escuelas no las toman en cuenta, tienen el arraigo, tienen las mismas carencias de las demás, y están allá en la comunidad, o sea que no hay equidad. Yo tengo que trabajar mas con esos nueve maestros, y están allá en la montaña, en la misma sierra; pero como son escuelas que tienen más maestros, no reciben el incentivo económico, que no dependa del número de maestros. el incentivo se les debe dar a todos El estudio sabemos, que se hizo solamente tras el escritorio, sin conocer la realidad del campo. (lo dice en tono de reclamo) entonces hay incongruencia y hay el compromiso de hablar de lo que se hizo detrás de un escritorio, sin que se conozca la realidad fuerte en la que el maestro está Entonces se necesita revisión minuciosa del proyecto, porque su tiempo fue, ya estamos en visperas del dos mil, y si este programa va a seguir, ojalá que siga, sí? inclusive a todos ustedes les conviene

Qué venimos a decir? un saludo afectuoso vamos a iniciar, estamos a punto de iniciar la etapa noventa y nueve dos mil, para muchos de nosotros, no esperábamos llegar a dos mil, y ahora estamos en visperas...(el Jefe de sector sigue hablando. Mimos hablan y rien en este momento)

Bien, el dos mil que nos encuentre con nuevos bríos para salir adelante con la nueva estrategia que nos traen por parte de la S.E.P. Yo estoy visitando a las diecinueve zonas, apenas voy con la primera, la treinta, la treinta y siete, la cuarenta y la veintisiete, además de trabajar.

El jefe de sector termina de hablar con un saludo

Los maestros aplauden al Jefe de sector como en señal de saludo. El supervisor y el Jefe de sector salen del salón después de darle la mano a la As. Los maestros continúan con su trabajo.

Cs-4

Ocl+Oin+OG

Como se puede ver en este fragmento el Jefe de sector usa el espacio de la capacitación para dar un mensaje de inicio de ciclo escolar a los maestros de esa zona escolar. Al parecer, considera que una de sus funciones de supervisión es motivar de alguna manera a los maestros para que inicien el ciclo escolar con nuevos bríos, como él lo señala.

Por otra parte, el Jefe de sector usa el espacio de capacitación para manifestar su opinión sobre las dificultades del programa en el que se inscribe la capacitación. El jefe de sector señala que el programa debería de incluir en su universo de atención a maestros que trabajan en escuelas de más de tres maestros y que también trabajan en zonas rurales. Al parecer su preocupación gira en torno de que esos maestros también son merecedores de los beneficios del programa al trabajar en condiciones de arraigo en zonas rurales.

Además, también señala que otra de sus opiniones en contra del programa, es que le parece que sus lineamientos han sido diseñados "detrás de un escritorio" sin conocer la realidad en la que trabaja el maestro al que está dirigido. Al parecer esta preocupación se dirige a señalar que las líneas del programa no atienden todas las

necesidades y carencias que enfrenta el trabajo en grupo multigrado, y en ese sentido considera que requieren una revisión.

Así este fragmento muestra que el jefe de sector cumple con varias de sus funciones de supervisión, en el espacio del curso, como son el señalar necesidades no atendidas por el sistema educativo, el motivar a sus equipos docentes, y señalar las metas de trabajo para el ciclo escolar entrante.

Las actividades de supervisión y gestión son una condición que está presente en el trabajo de capacitación y que la asesora, toma en cuenta como parte de las actividades de este espacio y como parte del trabajo de los maestros reunidos en él.

La lejanía de las escuelas multigrado de las zonas urbanas, es una dificultad para el acceso del equipo de supervisión escolar de la zona, la jefatura de sector y otras instancias de autoridad educativa. Esto limita de manera particular el acceso que las escuelas multigrado tienen a materiales, difusión de programas o avisos, trámites administrativos y laborales, que están centralizados en el país, en el estado o en las zonas urbanas.

En este sentido, el espacio de la capacitación parece representar un punto de encuentro entre los maestros y el equipo de supervisión de la zona, y entre los maestros mismos del que se dispone para atender aspectos que maestros y supervisor no pueden arreglar directamente en las escuelas, lo que impone una condición a la realización del curso.

En el siguiente fragmento los maestros están realizando un ejercicio del curso y el supervisor de la zona entra al aula de capacitación para darles un aviso.

En este momento entra el supervisor al salón y se sienta en la silla del escritorio del salón y habla con la As en voz baja. La As llama a tres maestros y estos salen del salón. Los demás maestros empiezan a buscar en su manual la página del ejercicio que les indicó la As.

Supervisor: Este, mañana les traigo sus paquetes a las escuelas unitarias, a los directores, les vamos a pedir de favor que nos remuneren diez pesos porque se trajeron el material desde Puebla, tuvimos que pagar el, el traslado, entonces mañana, hoy no los traje porque les traje a las cuatro escuelas y, está pesado, entonces mañana les entrego sus paquetes. (Varios Mos le dicen que mejor el Lunes) no, pero el lunes en dónde?

Mo Benito: En la escuela (lo dice como en tono de exigencia)

Supervisor: No pues el problema es que yo en qué te los llevo también (lo dice en tono de queja)

Algunos mos se ríen

Ma: Dígame que no trae su burro (le dice al supervisor)

Supervisor: No presta su burro?

Ma: Suburban como la del banco

Supervisor: Entonces mañana les traigo (el material), me "traigo" diez pesos

Ahora entran los maestros que salieron con unos paquetes de libros amarrados con mecate y los dejan pegados a la pared donde está colgado el pizarrón.

Cs-4

Ocl+Oin+OG

En el fragmento anterior se puede observar que el espacio de la capacitación es usado para realizar actividades de organización escolar, que no puede hacer el supervisor de a zona en cada una de ellas por la lejanía de las escuelas rurales.

Los maestros unitarios deben llevar, por sus propios medios, sus materiales de la sede de capacitación que se encuentra en una zona urbana hacia sus centros de trabajo que seguramente están a distancias alejadas de ahí. También se puede ver que el supervisor tuvo que traer los materiales por sus propios medios desde la capital del estado a la ciudad donde se realiza el curso, al parecer lo hizo así para que los maestros contaran con su material curricular desde el principio del ciclo escolar. Sin embargo, los maestros deben pagar, con recursos propios, el traslado de los materiales que encargó el supervisor, cuando se supone que esto debe ser realizado con medios y recursos federales

Esta es una actividad que se agrega a las actividades propias de la capacitación, pero que tiene lugar junto con ellas como una actividad más de los maestros. Así, los asuntos de orden organizacional o administrativo, de gestión y supervisión escolar, son realizados dentro de las sedes como una de las condiciones materiales en las que se realiza la capacitación docente.

Esta condición de organizar el trabajo escolar en la sede de capacitación, conlleva a destinar tiempo del trabajo a realizar actividades y a irrumpir el trabajo de los grupos cuantas veces se requiera. Este tipo de intervenciones que hace el supervisor, el jefe de sector o la misma asesora, no interfiere en la continuidad del curso ni distrae a los maestros de los contenidos del curso, ya que como se puede observar los maestros pueden bromear y seguir con su trabajo sin ningún problema.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

LA INTERACCIÓN ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE LOS MAESTROS Y LAS PROPUESTAS DEL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN.

Ahora hago una descripción de las actividades de un grupo de maestros multigrado en particular, integrado por diferentes maestros que asistieron a los cursos del Componente de Capacitación de los Programas Compensatorios que ofrece el CONAFE, y que con su experiencia contribuyeron a la construcción de conocimiento particular en un espacio, más o menos estructurado desde la propuesta del curso y que ellos mismos terminan por definir.

Los maestros multigrado que asisten al curso realizan conjuntamente las actividades que se proponen en el programa y en los materiales de capacitación. Para acceder a los contenidos que les son presentados, los maestros ponen en juego una serie de intercambios en los que la experiencia docente resultó ser especialmente significativa para este estudio por la claridad con la que se presentó en los registros de cada visita a campo.

Las prácticas que fueron identificadas entre los maestros en el espacio formal de la capacitación estuvieron dadas en términos de lo que hacen todos los días como parte de su trabajo escolar en interacción con los contenidos de capacitación. Para los maestros la experiencia que tienen como docentes es el referente con el que contrastan, ajustan, discuten, argumentan o adoptan las propuestas que se presentan en el curso para la realización de su trabajo.

La descripción que hacen los maestros de su experiencia docente, es concebida como la actividad en la que refieren a los sucesos, reseñan los hechos, reinterpretan las contingencias, recuentan las ocurrencias, re-presentan los problemas, enlistan los detalles, entre otros, de su trabajo cotidiano; y aluden a los sentidos y significados que se encuentran imbricados en su actuar, ya sea haciendo uso de la lengua oral o escrita, e incluso de la mímica. A través de ella, los maestros del grupo establecen relaciones con el curso, con la asesora del grupo, pero principalmente entre ellos y entre lo que comparten en relación a su trabajo.

Los maestros utilizan la experiencia que forma parte de su conocimiento sobre el ser maestro, acumulado a lo largo de su vida como sujetos en espacios particulares en los que han sido estudiantes, maestros, padres o madres y miembros de una comunidad. La experiencia que los maestros tienen en relación a la enseñanza en grupos multigrado es uno de los contenidos a los que hacen referencia para mostrar la complejidad y amplitud que implica la realización de este trabajo, mientras que por otra parte describen experiencias en las que claramente muestran la forma en la que han hecho elaboraciones particulares de las propuestas de capacitación y cómo les ha

resultado ponerlas en práctica. Además los maestros describen los problemas a los que se enfrentan cotidianamente en su trabajo, las soluciones que aplican a partir del conocimiento que han construido en su experiencia, así como las satisfacciones y preocupaciones que vienen con ella.

No obstante, los maestros utilizan la experiencia cotidiana para construir colectivamente el contenido del curso. Para ello los maestros requieren poner en juego todas las dimensiones que constituyen la heterogeneidad de su trabajo cotidiano e incluso, poner en contradicción, su propia perspectiva para ceñirse a la propuesta del curso o modificarla de tal forma que la estructura de trabajo sea más flexible para exponer la riqueza y diversidad de su conocimiento y de su experiencia particular. Así que en un tercer momento la descripción que hago mostrará la forma en que la experiencia docente es utilizada por los maestros para introducir diversos puntos con los que puedan discutir y argumentar además de los que son presentados en los ejercicios de la capacitación, así como las diferencias entre las producciones de los maestros y las previstas en la propuesta del curso.

Finalmente, describo las expresiones que los maestros hacen de las posibilidades, necesidades y el deber que encuentran en la realización de su trabajo. La experiencia les ha dejado conocimiento de cuáles son los alcances que el trabajo en grupos multigrado puede tener, dentro de las condiciones materiales y sociales en las que se realiza. También señalan los aspectos imperativos que acompañan al trabajo y que no forman parte del mismo pero que su realización permite crear condiciones para que sea realizado por los maestros, lo que de otra forma limitaría su espectro de acción y de satisfacción. Los maestros también son poseedores de ideas acerca de lo que consideran como su deber y obligación al ocupar un lugar frente a un grupo de alumnos, mismas que se han formado en la experiencia y que constituyen el sentido principal de su trabajo.

El conocimiento al que me refiero también es usado como experiencia con la cual intuir la utilidad o posibilidad que representan los contenidos del programa para su trabajo y desde ahí, decidir si integran o excluyen de su conocimiento individual, lo que ha sido construido en el colectivo del grupo de capacitación.

1. La descripción que hacen los maestros de su experiencia durante la capacitación.

En este apartado abordo la participación que tienen los maestros multigrado en el espacio de la capacitación al describir su experiencia docente en relación a los diferentes contenidos que presenta la propuesta del curso. El desarrollo de esta investigación ha permitido conocer que los maestros hacen uso de la descripción de su experiencia para contribuir al trabajo realizado en el espacio de capacitación. En este

apartado se muestra cómo es que los maestros hacen varias intervenciones en las que usan la descripción de sus experiencias para argumentar y discutir. También plantean problemas y soluciones que enfrentan en su trabajo docente, exponen dudas sobre algunas de sus decisiones, hacen comparaciones con la propuesta del curso, muestran su experiencia en la enseñanza, y participan en el desarrollo del curso usando su experiencia con éstos y otros sentidos.

En los eventos de capacitación que se analizan en este apartado, resalto la centralidad que adquiere la experiencia docente como el eje que articula la actividad de los maestros multigrado en el curso con los contenidos que incluye el programa.

Mi intención es poder mostrar que la actividad en el espacio de capacitación constituye una construcción que parte de poner en interacción las referencias al trabajo cotidiano de los maestros con los ejercicios y contenidos del curso.

Es importante aclarar que los contenidos de capacitación plantean, a través de los materiales de apoyo, que una de sus intenciones es promover la reflexión sobre la experiencia de los maestros multigrado, sin embargo, la perspectiva que guía mi búsqueda -la comprensión de la vida cotidiana de los sujetos- me obliga a suponer que la experiencia identificada en los espacios que conformaron el campo empírico de mi trabajo, presentan un carácter heterogéneo.

Dicho más claramente, el hecho que la experiencia docente esté presente y sobresalga en el desarrollo en las sesiones del curso y en los registros tomados en mis visitas a ellas, no es casual ni determinado a priori por una sola variable. Es mi deber suponer - y hacer suponer a los lectores- que la experiencia docente vertida en el desarrollo de los cursos es resultado, por una parte, de que se presenten contenidos que refieren a los maestros a su trabajo cotidiano y, por otra, de que los maestros hagan de la capacitación un espacio cotidiano en el que encuentre sentido hacer descripciones detalladas sobre su hacer diario como profesionales y sujetos sociales.

Por todo lo anterior, este apartado lo he dedicado a mostrar intervenciones de los maestros en las que hacen referencia a su experiencia docente, de manera amplia y descriptiva, para recibir, significar, argumentar, rechazar e integrar la propuesta de capacitación del curso en un proceso en el que participan activamente. Para los maestros la descripción de su experiencia es el referente principal que tienen para establecer una interacción entre su trabajo docente y los contenidos del curso, y la manera de incorporar la experiencia de la capacitación de forma significativa. Resulta importante preguntarse ¿Por qué conocer la forma en que los maestros recurren a su experiencia docente en la capacitación? ¿Qué papel juega la experiencia en la formación de docentes como tales?

Es ampliamente compartida la idea acerca de que los docentes accedan a espacios de formación en los que la reflexión sobre la práctica sea el propósito principal, y que participen en ellos desde la recuperación y el análisis de su experiencia. Sin embargo, aunque esta intención en principio sea aceptada, existen sectores en los que se cree que la recuperación de la experiencia docente debe provenir de las propuestas de formación mismas, en lugar de concebir que éste es un proceso de construcción que los propios maestros generan.

Desde el sentido común, se considera que cuando los maestros recurren a su experiencia en espacios de formación, lo hacen desde formas de registro desordenadas y poco sistemáticas, y que la experiencia vertida por ellos en la capacitación o actualización formal, termina en lo anecdótico.

En el espacio de la capacitación, la experiencia docente se identifica como el referente principal con el cual los maestros se aproximan a los contenidos que se presentan en la propuesta. Con la descripción de sus experiencias docentes, los maestros multigrado abren la posibilidad de interactuar con los otros maestros con los que comparten el espacio de formación, pero también establecen interacción con los sentidos y significados que se incluyen como contenidos del curso.

Los maestros incluyen en su experiencia informaciones diversas y únicas. La experiencia es adquirida a través del trabajo de enseñanza, en los intercambios con alumnos, con padres de familia, con autoridades del ámbito escolar, en el trabajo en grupos multigrado y en la aplicación de algunas sugerencias de trabajo que se presenta en la propuesta del curso, entre otros.

La experiencia docente está constituida de contenidos adquiridos en múltiples espacios y prácticas del trabajo cotidiano. Al mismo tiempo, es registrada y resignificada desde los diversos intereses, que desde el lugar como maestros, como alumnos, como padres o madres, o como miembros de una comunidad. Es decir, la experiencia docente se conforma de la actividad cotidiana con múltiples y complejos referentes de otros *mundos particulares* (Heller, 1987).

El carácter local de la experiencia que los maestros describen en la capacitación, así como los problemas y dudas que se plantean a partir de ella, tiene su origen en la dinámica social y cotidiana en la que participan activamente como sujetos particulares. La experiencia también es utilizada de forma activa ante las situaciones que los docentes construyen socialmente en relación con los contenidos de los cursos.

Los maestros utilizan la experiencia que proviene de su trabajo para mostrar de forma concreta la reflexión que hacen sobre algún contenido de capacitación, para hacer explícitos los aspectos que comparten con la experiencia de los demás miembros del grupo o incluso para disentir con alguno de ellos. Así, describir la experiencia es el

recurso principal con el que los maestros cuentan para construir colectivamente el conocimiento que se origina en el espacio de la capacitación.

La experiencia de los maestros expuesta con diferentes sentidos, parece sostener el trabajo cotidiano de los espacios formales de capacitación, ya que proporciona contenido local a la propuesta del curso con la que los docentes multigrado son convocados a trabajar.

A partir de la experiencia, es que los maestros elaboran argumentos, comparten ideas, establecen conexiones con su trabajo y construyen el conocimiento colectivo a partir de los contenidos del curso, lo cual implica que los maestros integren, modifiquen, rechacen o reformulen los contenidos formales de la capacitación (Rockwell 1996). El resultado parece ser un conocimiento que articula los temas sobre los cuales se habla en el grupo y la experiencia de los maestros multigrado que asisten a la capacitación.

Esta investigación intenta abrir el panorama de aquellas concepciones que consideran que los maestros se apropian de los contenidos de una propuesta de formación en el discurso y no en la práctica. La interacción que los maestros multigrado establecen entre su experiencia y las diferentes propuestas de trabajo que se les hacen, constituye ya de por sí una experiencia que trae consigo conocimiento para los docentes.

Cuando en la propuesta del curso se pide a los maestros que participen dentro del formato que se propone para la interacción, se puede ver que las respuestas que ofrecen a preguntas concretas son cortas a pesar de que desde la elaboración de la propuesta se suponía contar con respuestas descriptivas.

Ante la petición de una respuesta directa; ya sea que los maestros lean el Manual del maestro o que la asesora lo use como un guión y les haga las preguntas que en él se incluyen, dan respuestas cortas que no describen alguna experiencia de su práctica. Sin embargo, hay otros momentos en donde los maestros hacen de la descripción un mecanismo que ellos introducen al curso para mostrar la experiencia que tienen sobre su práctica y de las condiciones materiales que están presentes en ella. Al parecer, esto supone que la descripción es utilizada por los maestros como una forma de abrir los formatos de interacción que ofrece el curso. La interacción que tiene lugar a partir de la descripción de la práctica docente, es un mecanismo que los maestros aportan como forma de constituir el espacio de la capacitación en un espacio local en el que ellos puedan actuar como sujetos particulares.

En este apartado muestro la descripción que los maestros multigrado hacen de su experiencia en relación a diversos aspectos de su trabajo docente y los diferentes usos que hacen de este mecanismo de participación y recuperación de su experiencia. Se presentan la gama de contenidos y de espacios de experiencia, a la que se recurre

para poder articular una propuesta general con un conocimiento particular de los sujetos que forman parte del grupo de capacitación.

Asimismo se muestra la intervención de la asesora y su contribución a la dinámica del grupo de capacitación desde el lugar que ella ocupa como portadora de una propuesta y la representante del conocimiento válido en el marco de la capacitación.

1.1 La experiencia de trabajo en los grupos multigrado.

Los maestros que asisten al curso trabajan con más de un grado escolar en el mismo grupo y otros maestros, aunque atienden a un solo grado escolar, trabajan en una escuela que tiene grupos multigrado. Como se puede prever, el trabajo con más de un grado presenta características particulares que los maestros describen en el trabajo del curso.

Las escuelas con grupos multigrado¹ están en el medio rural, en donde los medios y vías de comunicación son mínimos, y las localidades están alejadas de zonas urbanas, en este contexto, los maestros se quedan en las escuelas por periodos en los que no van a sus lugares de origen o en donde tienen residencia, y eso crea condiciones para que realicen actividades que en otras condiciones no realizarían, como por ejemplo trabajar doble jornada, realizar actividades de nivelación de alumnos por la tarde o realizar actividades de alfabetización con otros miembros de la comunidad, entre otras.

La experiencia que plantea a los maestros trabajar en escuelas con estas características también es utilizada para poner en interacción con los contenidos del curso de capacitación.

El fragmento siguiente es parte del registro de una actividad donde los maestros realizaban una comparación entre la mejor y peor escuela de la zona escolar y mencionaban que la diferencia está en el número de maestros con los que se cuenta en cada una de ellas. El maestro Toño describió la experiencia que tiene en el trabajo en una escuela multigrado y las características de la escuela unitaria.

Mo Toño : Con respecto a mi, existen infinidad de cuestiones, a veces con el traslado de los centros de trabajo al lugar de origen de cada maestro, es viajar constantemente, a veces estamos esperando ya nada más que den las dos, que den cinco para las dos, porque el camión que sale a las dos nos va a ganar. Los maestros que estamos allá arriba, en la montaña, nosotros los que estamos en escuelas bidocentes, la mayoría nos quedamos en las comunidades y por eso a veces aprovechamos el tiempo No quiere decir que todo el día estemos dentro del aula, a veces platicamos con los niños después de las cuatro de la tarde o inventamos algunos juegos, invitamos a los padres a leer los libros del Rincón de lectura, ahí ya invitamos a todos

¹ Las escuelas multigrado pueden contar con uno, dos, tres, cuatro o cinco maestros y según sea el caso se les denomina unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes o pentadocentes, respectivamente. Ezpeleta y Weiss (2000)

Algunos maestros viajan constantemente, y algunos que no viajan. Y también por qué no decirlo a veces decimos yo nomás trabajo de ocho a, a una o de nueve a dos, a mí nomás por eso me pagan. Y cuando es quincena nomás decimos: es nuestro sueldo y por eso estamos trabajando. Eso, eso influye en la relación con la escuela. También la excesiva documentación que nos dan a los directores, más en las escuelas unitarias que hay que estar saliendo constantemente para entregar documentos y generar toda la documentación que se requiera y eso es un enemigo más para los maestros.

CS-4

Ocl+Oin+OG

En este fragmento se puede observar que el maestro Toño describe su experiencia en una escuela bidocente como una forma de argumentar en qué consiste la diferencia en el desempeño de escuelas con diferentes número de maestros. Su descripción apunta a dos aspectos, el primero es que las condiciones de lejanía de las escuelas multigrado, respecto a las zonas urbanas u otras localidades, llevan a los maestros a permanecer en las escuelas por la mañana y por la tarde, durante todos los días de la semana, y al parecer los maestros usan ese tiempo para realizar algunas otras actividades con los alumnos o los padres de familia que no se restringen al horario escolar obligatorio, ni al currículum oficial.

El segundo aspecto al que apunta la descripción del maestro Toño, es que la carga de trabajo parece estar más repartida cuando una escuela tiene más de un maestro, el maestro señala que, sobre todo, la carga administrativa y de dirección de la escuela queda en responsabilidad de uno mismo y que lo obliga a dejar las actividades de enseñanza cuando tiene que atender las administrativas.

Al respecto, Mercado (1998) señala que el aprovechamiento del tiempo en la escuela rural es una de las condiciones de trabajo de quienes en ella trabajan, pues se requiere más tiempo para enseñar a varios grados. La autora describe cómo es que la documentación de la escuela corre a cargo de un solo maestro o cómo es que a veces se deben de llevar a cabo acuerdos con los habitantes de la comunidad para organizar los horarios y fechas escolares al mismo tiempo que las necesidades de la comunidad son atendidas.

El maestro Toño describe que tiene la experiencia de que las actividades que realiza con su compañero de escuela, las inventan y las realizan afuera del aula y a veces con los padres de familia. Este hecho es interesante en tanto da cuenta que los maestros que asisten al curso de capacitación planean diversas actividades que sin embargo, como se ha mostrado en otra parte de este trabajo, los maestros no plasman de forma escrita en función de un modelo ideal de planeación que se les presenta en la capacitación para su trabajo cotidiano.

Otro fragmento que muestra este mismo tipo de experiencia es en donde el maestro Tomás describe las actividades que realizan los maestros que permanecen en las escuelas durante todo el día. La descripción de esta experiencia es parte de su participación en el ejercicio de comparación entre la mejor y peor escuela de la zona.

Mo Tomás: En las diferentes situaciones de las escuelas unitarias y bidocentes, hay maestros que no desperdician sus clases en las tardes se ponen a hacer actividades extra clase, el repaso, o trabajan con los padres de familia para encauzarlos para ayudarles a sus hijos. Como poco existe esa prisa de que me voy a ir hoy, y me va a dejar el autobús, porque en primera ni autobús hay, (AMos rien) esa es la diferencia de que las escuelas pequeñas hay más tiempo, está más holgado y se atiende un poco más a los alumnos.

CS-4

Ocl+Oin+OG

En el fragmento anterior, Tomás describe las actividades que realizan por las tardes los maestros que permanecen en las escuelas. La descripción del maestro muestra que los que se quedan en las escuelas realizan actividades tanto con los alumnos como con los padres de familia, y al parecer esas actividades son una forma de apoyar el aprendizaje de los alumnos, tal y como señala el maestro Toño.²

Además el maestro Tomás señala en su descripción que las escuelas unitarias y docentes, parecen tener el tiempo más holgado y las condiciones para ofrecer más atención a los alumnos. Este señalamiento que hace el maestro Tomás como parte de su experiencia, resulta interesante en el sentido de que se suele pensar, que a mayor número de maestros en la plantilla de una escuela, mayor sería la atención brindada a los alumnos, sin embargo, lo que muestra la experiencia descrita en el fragmento anterior, es que los maestros que están en escuelas de uno o dos docentes organizan actividades para realizar en las tardes de los días que se quedan en las escuelas, que están encaminadas a atender a los alumnos que tienen algún retraso escolar, o a ampliar las actividades que los maestros organizan para el tratamiento de algunos contenidos escolares.

En este sentido, autoras como Mercado (1998) y Talavera (1992) identifican que las condiciones de trabajo que impone el medio rural, descritas por los maestros, pueden representar límites y posibilidades para los maestros y los alumnos. Como se puede observar en las descripciones anteriores que hacen los maestros Toño y Tomás, una

² Como se recordará otro de los componentes de los Programas Compensatorios es el de *Incentivos a maestros y Directivos* que consiste en otorgar un estímulo económico a los maestros a cambio de que dediquen un mayor tiempo al trabajo escolar con los niños que presentan mayor retraso en su nivel de aprovechamiento. El maestro Tomás y el maestro Toño parecen contar con esta compensación, lo cual parece influir en su permanencia en la escuela y en su motivación por realizar algunas actividades extracurriculares con los alumnos y demás miembros de la comunidad.

de las condiciones de los maestros multigrado es que su centro de trabajo esté alejado de las zonas urbanas o en lugares con escasos medios de transporte lo que les limita viajar todos los días a sus casas y tener que permanecer en las escuelas. Sin embargo, esta condición de trabajo a la vez hace posible que los maestros encuentren en el tiempo que pasan en la escuela y en la comunidad la oportunidad de realizar actividades con los alumnos que pueden estar o no relacionadas con los programas de estudio y además integrar a ellas a otros miembros de la comunidad como pueden ser los padres de familia. De esta forma, el problema del tiempo en relación al número de grados que los maestros multigrado deben atender, parece encontrar una alternativa en la iniciativa de los maestros para distribuir las actividades a lo largo del día que de todas formas ellos pasan en las escuelas.

Al describir estas experiencias, los maestros señalan las características del trabajo en grupos multigrado, y amplían los argumentos que construyen para dar respuesta a los ejercicios del curso. Los maestros muestran con ejemplos, el sentido de sus respuestas y de sus opiniones frente a un tema que el curso les propone, y con ellos ponen en común aspectos que comparten en su trabajo. Asimismo les permite identificar aquellos aspectos en los que difiere su experiencia.

Por otro lado, al interior del trabajo en equipos, los maestros usan su experiencia como un elemento para discutir y para construir los productos que el curso les propone. El siguiente fragmento es de una actividad en equipos en la que el maestro Benito y la maestra Carmen describen la experiencia de trabajar en grupo multigrado y señalan los rangos de edad de los niños que integran sus grupos y la condición de trabajo que esto representa. Llama la atención que la maestra Carmen coincide con las situaciones que Benito va señalando, como si ella trabajara en la misma escuela, pero en realidad ella comparte la experiencia porque ha pasado por situaciones similares en su propia escuela unitaria.

Mo Benito: Este año cambié y bajamos en el rendimiento escolar, pero estamos interesados en PACAEP³, porque tenía niños de nueve años y tenía niños y niñas de diecisiete (lo dice en tono de confianza), de diecisiete. Poníamos un proyecto, y los grandes nada más nos iban viendo, y los chiquillos participaban.

MA Carmen. Ellos entusiasmados! (con tono de gusto)

Mo Benito: ellos estaban bien entrados, pero los otros no, entonces buscamos juegos, juegos en los que intervinieran los grandes, y básicamente eran de desplazamientos, y de fuerza y pues arrastraban a los chiquillos! (lo dice como con ternura)

Ma Carmen y había controversia! (con sorpresa)

Mo Benito: y bueno para mí, hay una diferencia grande en esta forma de trabajar..

Ma Marta: diecisiete años?! (con tono de sorpresa)

Mo Benito: Bueno es que era de primero a sexto!

³ Programa de Apoyo a las Actividades Culturales y Artísticas en la Educación Primaria

Ma Marta: diecisiete?! (con sorpresa)
Mo Benito: sí, si yo les dije que cuando se vinieran a tomar las fotos para su certificado, que aprovecharan de una vez, pero para su cartilla (lo dice en tono de broma)
Ma Carmen: yo lo máximo que he tenido es de once años!
Obs: Usted es unitaria?
Ma Carmen: sí
CS-4
Ocl+Oin+OG

En esta conversación los maestros describen su experiencia en el trabajo con grupo multigrado y las dificultades que hay para trabajar en él. Los maestros dicen que al tener niños con diferentes edades, sus intereses también son diversos y lleva a que las actividades que realizan los maestros, no sean recibidas con el mismo entusiasmo por ambos grupos de edad.

Al parecer, los maestros en su descripción, refieren a la necesidad de estar en búsqueda de diferentes formas de trabajar en un grupo multigrado. El maestro Benito describe su experiencia, a otros cursos a los que él asiste además de éste, y señala que el motivo para asistir es "cambiar" su forma de trabajo para poder atender las diferencias que existen entre los niños de su grupo.

Así, se puede ver que los maestros usan su experiencia al interactuar en las actividades que desarrollan en equipos, lo que también pone de manifiesto las diferencias que tienen entre unos y otros, y que las respuestas que construyen en conjunto incluyan la experiencia que comparten y la que no.

En la actividad donde los maestros describían las características que tenían la mejor y la peor escuela de la zona, el maestro Toño señalaba los problemas que enfrentaba para asistir a los concursos que se organizan en la zona donde participan los alumnos. El siguiente fragmento muestra la experiencia que describe el maestro.

Mo Toño: Otra cosa muy importante es, es la planeación porque a veces se nos acercan los eventos y nos quedan ocho, quince días, y apenas empezamos a preparar porque no tenemos un cronograma antes, una planeación para decir de tal fecha a tal fecha, van a hacer esto, de tal fecha a tal fecha vamos a hacer lo siguiente, pero no, ya nos faltan ocho días o a veces tres días y apenas vamos sacando los niños a correr, estamos sacando a los niños a estudiar porque luego, por el exceso de trabajo a veces nos pasa así. Compañeros, cuántas veces llevamos a un competidor a cuatro o a cinco pruebas?, que porque es el mejor, y no es cierto, a veces es al que acabamos más, porque es el único que sabe correr, porque le enseñaron pero no, no planeamos con anticipación la materia. Entonces eso, es lo, lo primordial para que resulte un buen desempeño entre los maestros, padres de familia, porque también los padres de familia nos acompañan a los concursos y cuál es su decepción cuando su hijo no gana, cuando el exceso de trabajo no nos permitió prepararnos para el concurso

En este fragmento se puede ver que el maestro Toño describe la premura que experimentan los maestros frente a los concursos académicos o deportivos que se organizan en las zonas escolares. Señala que parece haber poco tiempo para preparar a los alumnos, ya que los concursos se suman a la cantidad de actividades que cada uno realiza con sus alumnos en el espacio de su escuela. La descripción del maestro parece mostrar lo apretado que resulta ser el tiempo frente a la cantidad de concursos a los que hay que asistir en la zona. También señala a la planeación como un elemento que ayudaría organizar la preparación de los alumnos, pero pone en contraste la cantidad de trabajo que tienen que hacer independientemente de los concursos.

Otro problema que señala la descripción del maestro es su preocupación y el compromiso que siente en relación a los padres de familia que los acompañan a los concursos. Parece ser que para el maestro la falta de tiempo para preparar a sus alumnos le acarrea el problema de no satisfacer las expectativas de los padres sobre sus hijos que participan en los concursos escolares.

La descripción que hacen los maestros de su experiencia en grupo multigrado hace referencia al tipo de trabajo que realizan con los alumnos, las dificultades que enfrentan pero al mismo tiempo, la preocupación que tienen por encontrar nuevas ideas para incorporar a su trabajo diario y salvar los obstáculos que encuentran.

Así los grupos multigrado pueden presentar condiciones adversas para el trabajo de enseñanza pero los maestros muestran con la descripción de su experiencia que siempre hay una forma de impulsar el cambio o de hacer de esas condiciones adversas una forma diferente de realizar la docencia.

A este respecto autores como Schön (1992) han señalado que en la práctica de los profesionales se hace más de lo que se dice. El autor señala que la forma en que los profesionales se educan es cuando éstos son capaces de articular lo tácito, lo inarticulado en la acción que ellos desempeñan, de esta forma es que su actividad radica en resolver problemas instrumentales. Esto mismo se puede identificar en las experiencias que describen los maestros sobre su trabajo en grupos multigrado. Todas las estrategias que ellos describen como parte de la forma en que enfrentan su trabajo no forman parte de los lineamientos normativos para la enseñanza de la educación básica (Plan y programas de estudio 1993 (SEP, 1993a)) y sin embargo, como se ha podido ver en sus descripciones son formas de trabajo que tienen reconocimiento entre ellos y que se comparten.

1.2 La descripción de la experiencia del trabajo de enseñanza de los maestros.

Uno de los aspectos al que los maestros dedican mayor esfuerzo y tiempo en su trabajo docente es la enseñanza. El trabajo que los maestros realizan con los alumnos es una de las principales fuentes de experiencia y de formación en la práctica. Los maestros aplican, crean, modifican u omiten una serie de estrategias y formas de presentar los contenidos de aprendizaje ante su grupo de alumnos.

La descripción que los maestros hacen de las experiencias que tienen en la tarea de enseñanza con sus alumnos, es un recurso al que acuden para interactuar con los contenidos que se les presenta en el curso. Los maestros describen algunas de las estrategias de enseñanza que desarrollan en sus grupos de alumnos y señalan los detalles de las mismas como son el describir los contenidos, los materiales, los tiempos, y los espacios en los que organizan las actividades. También llegan a describir el proceso que implica el desarrollo de la actividad de enseñanza con sus alumnos.

Al parecer estas actividades son significadas por los maestros como experiencias exitosas en el trabajo cotidiano, ya que las describen con precisión como si esto ilustrara la escena para los otros maestros del grupo de tal forma que la experiencia pudiera estar disponible para utilizarla en el grupo propio.

La capacitación ofrece algunos contenidos en los que se proponen a los maestros la utilización de formas didácticas para la promoción de competencias de razonamiento (SEP-Conafe, 1999a) y algunos ejercicios presentados en el manual consisten en que los maestros recurran a la sistematización de estas experiencias como una forma de indagar sobre los procesos cognitivos de los alumnos. Realizando un ejercicio en el que los maestros debían describir sus observaciones hechas en su salón de clases, la maestra María describía las actividades de enseñanza que ella promovía en su grupo para mejorar la lecto-escritura y el aprendizaje de español.

Ma María: Yo por ejemplo tengo quinto y sexto y, en el quinto, al menos en los dos años que llevo trabajando ahí (en la escuela) me he dado cuenta que... había que encontrar una manera de que mejoraran su lectoescritura y su aprendizaje en español, y por qué? Porque (los alumnos) salen de la comunidad generalmente terminando la primaria y ya no estudian la secundaria, salen y se vienen a trabajar y ellos necesitan primero, entender el español (porque hablan náhuatl) y luego pues por lo menos comunicarse con la familia. Entonces empecé por usar el método de carpetas, este, consiste en ir recopilando textos libres de los niños y a través de ellos nosotros nos vamos fijando qué palabras, cómo usan las palabras en español, cuáles todavía no usan bien. Cada niño tiene su carpeta, entonces primeramente hago un listado de temas sobre los que los niños están interesados en escribir y empiezan a escribir por el que ellos quieran, y lo dejan ahí en su carpeta y entonces en las tardes yo revisaba, y anexé una hoja al final (de la carpeta) en donde yo les iba anotando lo

que creía que ya hacían bien y los felicitaba por algo. Lo que me interesaba a mí es que dijeran más, porque escribían muy poquito, escribían dos renglones y ya, entonces pues que dijeran más, porque eso me permitía a mí ver qué dificultades tenían en cómo escribían. Para mí ese fue uno de los métodos que yo estuve utilizando de manera más sistemática y me dio chance de observar también el proceso durante el cual están escribiendo, me acerco a ver cómo están escribiendo, como usan el lápiz, cómo usan la hoja y qué expresiones hacen (...).

CS-2

Ocl+Oin+OG

En esta participación la maestra describe una de las actividades que ella realiza con su grupo y a la cual ella conoce con el nombre de “método de carpetas”, y la señala como una forma de buscar que los alumnos amplíen sus habilidades de escritura. La maestra describe cuál es su preocupación principal en el grupo de alumnos y en el contexto en el que ellos se desenvuelven, y lo plantea como uno de los referentes para decidir sobre una meta de enseñanza específica del grupo e idear una estrategia de largo plazo para su enseñanza.

La descripción detalla el proceso del método de carpetas, lo que hacen los niños y lo que a la maestra le corresponde hacer. Según la descripción parece ser que ella ocupa tiempo para revisar los productos de los alumnos fuera del tiempo de trabajo con ellos en el aula. En su descripción la maestra también expresa cuáles son los motivos que tiene para realizar esta actividad; señala que sus alumnos necesitarán hablar de manera fluida el español al terminar la primaria, ya que sabe que generalmente no ingresan a la secundaria, sino que salen de la comunidad para ir a trabajar. También la maestra dice que una de sus preocupaciones es que los alumnos puedan escribir cada vez más palabras porque entonces empieza a darse cuenta de los errores ortográficos y ella puede corregirlos.

Como se puede ver en el análisis hecho de este fragmento, los maestros utilizan el espacio de la capacitación para describir algunas experiencias de enseñanza con sus alumnos. Aunque el ejercicio del curso pedía que los maestros hubieran aplicado una estrategia didáctica y a través de la observación, registraran los errores que sus alumnos tenían en la resolución de problemas, en su lugar, la maestra describió una experiencia particular en su grupo como una forma de participar frente a este contenido de la capacitación.

Los maestros recurren a sus experiencias de trabajo en el aula y con los alumnos para introducir algún contenido a un formato que el curso establece. A pesar de que las experiencias descritas no tienen origen en el uso de una propuesta del curso, como se supone en las instrucciones de los ejercicios, los maestros relatan algunas de las actividades que realizan en su trabajo cotidiano. Con ellas establecen una relación

entre lo que el curso demanda como actividad y lo que ellos utilizan en su experiencia para participar. Sin embargo, los maestros no describen cualquier experiencia de enseñanza, las experiencias que describen los maestros parecen ser aquellas que les son significativas en tanto pudieran representar alguna utilidad frente a una preocupación específica de los maestros y que se encuentra en relación con alguna idea que la propuesta del curso hace.

Por otra parte, la asesora solicita a los maestros que hagan descripciones de su trabajo con los alumnos, a pesar de que éstas no se desprendan del desarrollo de una propuesta específica de los contenidos del curso.

A continuación, se muestra la realización de una actividad del curso donde los maestros tenían que revisar los avances obtenidos con sus alumnos durante el mes anterior y ajustar lo que el curso llama "las metas de enseñanza" con las que los maestros trabajarían en el siguiente mes. En el fragmento se muestra cómo un maestro describe una actividad que realizó con sus alumnos y padres de familia, por petición de la asesora del grupo.

As: A ver, otro

Mo Mario: se trabajó un taller pero. contábamos con pintura, contábamos con papel china y crepé, y con eso se trabajó

As: Ajá! A ver, Benito (le pide que describa su actividad)

Mo Benito: Con los niños ya habíamos hecho algo, pero recortamos las botellas de refresco por arriba y por el centro, dejando un canal como si fuera una barca, entonces algunos le vieron la utilidad de un barco, y entonces se separa la mitad y ocuparon nada más una parte y la otra se puede usar como jabonera. Se construyeron también con botellas, de esto se corta (el maestro muestra una botella de refresco en posición horizontal y señala la parte de la mitad hacia arriba) y esta parte se levanta y ya te queda como jabonera, entonces esta parte la puedes usar para colgar en la pared (señala la parte del fondo de la botella) y entonces ya lo puedes usar para poner tu jabón

Con la botella se pueden hacer muchas cosas, se puede usar como una lapicera o también se puede usar como un avión, o una nave espacial, cortándola a la mitad y empalmando las dos partes, uniendo las dos partes de eso. y se ensambló, y por un lado se le atravesó un hilo y por un lado se le atravesó un palo (el maestro señala que en forma horizontal como si fueran las alas). por la taparroca se le atravesó un palo, se le puso una bola de plastilina, a la del hilo y giraba en esta forma algo que al dar vueltas pues giraba y se levanta. Y algunos otros hicieron las copas con las botellas de dos litros y de las de litro y medio que son pequeñas, no? se cortan a la mitad y se invierte esta parte (señala la parte superior de la botella de refresco) y esta parte (la de taparroca) se sella así y ya queda una copa.

Ese fue el trabajo con los niños, y ya [después yo trabajé lo mismo en el taller que preparé para] los papás, se les dijo que hicieran lo que quisieran y de ahí algunos (de ellos) hicieron su barco e hicieron lo quisieron hacer. Llegó un padre que nada más llegó y lo partió y no le pude decir nada porque como le dio utilidad pues nada más lo partió y dijo que lo iba a usar de bote. Y otros (padres de familia) hicieron gafas y se los ponían en la cabeza y ya habían hecho algo, no? y fue

parte de su creatividad y como ya lo había trabajado yo con los niños,
los niños incluso inducen (a los padres) a la creatividad
CS-2
Ocl+Oin+OG

En este fragmento el maestro Benito describe la experiencia con una actividad que realizó tanto con los alumnos como con los padres de familia de su grupo. En el registro se observa como es que el maestro describe con muchos detalles la forma en que realizó la actividad y los materiales que utilizó. El maestro dice que utilizaron botellas de plástico y va diciendo cómo las fueron cortando.

La descripción del maestro deja ver que esta actividad la realizó con los alumnos pero también con los padres de familia de su grupo, lo cual muestra una dimensión del trabajo docente que va más allá del trabajo con los niños, con los contenidos escolares y del trabajo en el aula, como se sostienen en el trabajo de Galván (1995). De acuerdo con la descripción parece ser que el maestro tuvo poca intervención en las decisiones que tomaron los padres y los alumnos, y más bien los fue dejando que elaboraran por sí mismos sus propios productos. El maestro también muestra con su descripción la importancia que asigna a la realización de actividades para trabajar con su grupo sin la necesidad de que estén relacionadas con un contenido en particular y la manera en que los alumnos se involucraron en ella.

Como se puede ver en el fragmento la asesora pide a los maestros que participen en la actividad y deja el espacio para que los maestros describan con detalle sus experiencias en su trabajo cotidiano de enseñanza. Así parece que la asesora toma la secuencia de actividades del curso como un guión que puede abrir a los contenidos que los maestros introducen acerca de su experiencia.

De igual forma, los maestros describen experiencias de su trabajo con los niños que llevan a cabo en el aula o fuera de ella. La actividad de enseñanza trasciende a los espacios del salón de clases y para los maestros estas experiencias parecen significativas en el espacio de la capacitación. La descripción de una maestra acerca de su experiencia en la enseñanza de algunos contenidos fuera del aula ayuda a ilustrar lo anterior.

Uno de los ejercicios del curso supone que los maestros diseñen una secuencia didáctica para trabajar un Taller de Creatividad a partir de criterios que se proporcionan a través del manual (ANEXO B). La asesora preguntó al grupo acerca del mismo y pidió su participación al respecto:

Ma Susana: Yo organicé una excursión con los niños fuera de la escuela pero lleva un montón de tiempo, salí con ellos con el objetivo de conocer la vegetación de la comunidad, flora y fauna, y fue un recorrido que se hizo de cuatro horas y los niños se divirtieron, tuvieron contacto directo con las plantas del lugar donde vivimos que es su hábitat natural, les preguntaron el nombre de las plantas a sus

papás y pues los niños se divertieron, y aparte de que pues tienen un conocimiento pues también les sirve de diversión, no?

Al regresar hicimos el recreo, posteriormente, comenzamos a trabajar con plastilina y diferentes tipos de materiales, con plantas; les anotamos los nombres de las que ellos vieron. Las que más les llamaron la atención son las grandes, sobre todo la (nombre de planta que es de origen nahuatl) que es la más grande que hay por ahí. Entonces yo aproveché esa ocasión para contarles sobre la visita que hicieron los japoneses a Tehuacán hace como un año y que vinieron por esa planta porque posiblemente descubrieron algunas sustancias pues que han de ser muy importantes, y hacer algún tipo de productos. Para mí fue muy importante aplicarlo de esa manera y aunque se promovieron pocas destrezas porque son niños pequeños pero si aplicaron más de dos. Esta actividad yo la hago una vez al año porque es muy difícil: son cuarenta niños, es una parte muy elevada, yo le calculo, unos... cuarenta minutos para subir al cerro y hay que tener mucho cuidado con los niños porque hay animales, hay víboras, hay alacranes, camaleones, y hay que irles hablando pues para que vayan con cuidado, y ponerse vivo con un palito, y ahora sí todos con cuidado o tu los controlas por ir sola, aunque algunos ya conocen pero otros todavía no, pero es divertido ir a la zona más alta de la ciudad que tiene una vista panorámica preciosa y eso es lo que yo veo, que aparte de aprender se divierten

CS-2

Ocl+Oin+OG

En este fragmento la maestra Susana describe una actividad que llevó al cabo con los niños fuera de las instalaciones escolares. La maestra señala el objetivo de la excursión que realizó con sus alumnos, y cómo fue que lo que observaron en el trayecto, sirvió para que realizaran otra actividad al regresar al salón.

Esta descripción deja al descubierto una experiencia, que según dice la maestra, requiere de mucha planeación y de mucha vigilancia a lo largo de su desarrollo por la responsabilidad que implica trabajar con niños pequeños.

Por otra parte, la maestra describe que la experiencia de trabajo fue compartida con algunos padres de familia quienes le ayudaron no sólo con el cuidado de los alumnos, sino que también fueron una fuente de información sobre las plantas y animales que observaron durante su excursión. Así la maestra muestra como su relación con los padres de familia es un punto importante para la realización de su trabajo docente.

La maestra describe los materiales que utilizaron los alumnos y las ventajas que ella ve en la actividad que realizó. La maestra también dice que aunque la actividad es muy buena, ella la realiza sólo una vez al año porque es difícil sacar a los niños de la escuela y porque lleva mucho tiempo, además de que contar con los padres de familia es un aspecto que seguramente requiere organización

Las dos últimas descripciones que aquí han sido mostradas son de una amplitud que permite conocer la cantidad de trabajo que requiere por parte de los maestros el hecho

de organizar actividades con los alumnos como las que ellos describen en cada caso. Los maestros desarrollan la descripción de su experiencia y permiten ir conociendo el tipo de actividad que realizaron con sus alumnos, los materiales que utilizaron, el espacio en que tuvo lugar la actividad, el tiempo aproximado de su duración. La forma en que están estructuradas sus descripciones también permiten conocer la forma en que intervinieron los padres de familia en la actividad y el papel que jugaron los propios maestros en su desarrollo, así como las dificultades que representan las actividades como las descritas o las posibilidades que encuentran en ellas al realizarlas.

De esta forma, es posible identificar a la descripción de la experiencia docente como un recurso que permite a los maestros interactuar con los contenidos de la capacitación en un nivel en el que ellos pueden aportar conocimiento sobre su trabajo y sobre los logros que encuentran en él a pesar de las condiciones que lo constriñen, como por ejemplo, el tiempo con el que cuentan para la enseñanza en relación con la cantidad de contenidos que tienen que abordar.

Por otra parte, la descripción de experiencias es muy recurrida por los maestros para mostrar las estrategias que toman para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. En el siguiente fragmento, la maestra María describe la estrategia que ha tomado frente al problema del atraso escolar de sus alumnos que son de diferentes grado, y la forma en que le ha ayudado a resolverlo.

Su intervención tiene lugar como respuesta a preguntas que derivan del siguiente contexto: los contenidos del curso proponen reflexionar acerca de los errores de los niños como respuestas creativas a problemas para los cuales no siempre se tienen soluciones. Para ello se propone a los maestros emprender una investigación durante la que puedan formular y registrar hipótesis a las siguientes preguntas: ¿Por qué se equivocan los niños al resolver problemas?, ¿Cómo opera el contexto en los procesos cognitivos de solución de problemas? y ¿Por qué las soluciones creativas no son errores? (SEP-CONAFE, 1999 pág. 9-14) (Para mayor referencia de la actividad se puede consultar el Anexo C)

Ma María: Yo uso el cuaderno de observación (este no es un material del curso, tal vez se refiera a un material propio), ahí es donde anoto el avance de mis alumnos. Me ayuda porque cuando veo que uno está muy atrasado lo mando llamar o lo cito en la tarde, porque en un principio no sabía qué hacer, yo creía que mis alumnos sabían y vi que después nada, así que decidí usar el cuaderno para ir anotando los avances de cada uno de ellos porque ahí podía darme cuenta como avanza el grupo pero también individualmente.

As: pero para qué te sirve, qué problemas solucionas, o qué problemas tienen ellos, qué es lo que haces con el cuaderno?

Ma María: Pues llamándolos individualmente, cuando veo que están mal todos, trato de ver que es lo que puedo hacer con todos juntos, trato de que salgan y vayan más o menos parejos. Y si no, a los de

primero los ponía a parte y a los que no trabajaban los ponía cerca de mi y así, porque ni modo que fueran en cuarto grado y no saben ni cual es la derecha, la izquierda, ni escribir bien en los cuadritos y los ponía a parte también a los de tercero.

CS-2

Ocl+Oin+OG

En esta descripción la maestra más que hablar de una actividad de enseñanza ella describe cuál es la experiencia que tiene en el seguimiento de los avances de sus alumnos y las actividades que realiza para registrarlos y para nivelar a los que van atrasados.

Al parecer la maestra describe un material propio del que se auxilia para seguir y registrar los avances de sus alumnos. La descripción de la maestra muestra como es que ella ha ideado una forma para atender su necesidad de saber cómo va cada uno de sus alumnos y también describe las acciones que emprende cuando nota algún atraso en uno, en varios o en todos los alumnos de su grupo.

En el registro se puede ver que ella tiene alumnos de diferentes grados en su grupo, pero en su experiencia es necesario que ella atienda sus necesidades de aprendizaje de forma individual. La maestra señala que hay veces que separa a los alumnos por grado, pero que hay veces que los alumnos de diferentes grados los pone juntos en el salón para que aprendan una misma cosa.

La descripción que hace la maestra permite conocer las formas que los maestros encuentran para registrar el conocimiento acerca de sus alumnos que van adquiriendo en la cotidianidad de su trabajo con ellos. Como ha sido señalado por algunos autores (Luna,1993) los maestros no siempre tienen una forma escrita del "expediente" que construyen para cada alumno, lo cual quiere decir que el registro que llevan de él, pasa por otros medios. La descripción que hace la maestra María permite pensar que también existen formas escritas que los maestros tienen para hacer el registro del conocimiento sobre sus alumnos, sin embargo, es importante saber que estas formas escritas parecen no tener correspondencia con las estrategias formalmente establecidas desde la normatividad escolar. El material que la maestra llama "cuaderno de observación" parece ser un material implementado de forma muy personal y de acuerdo con las necesidades de información y registro que el grupo de alumnos le va señalando, tal y como son el trabajo individual y el del grupo completo.

En este sentido, la descripción de la experiencia permite a los maestros reconstruir procesos largos de construcción y constitución de su trabajo docente, que tienen lugar en la cotidianidad, al mismo tiempo que abre la posibilidad de que sean compartidos con los maestros del grupo de la capacitación como una forma de participar activamente en ella.

1.3 Los maestros describen sus experiencias de trabajo en las que resuelven problemas y sobre las que tienen dudas acerca de su pertinencia.

En las sesiones de capacitación, los maestros hacen descripciones de las experiencias que les resultan exitosas, las que tienen que ver con las condiciones propias del trabajo multigrado y también de aquellas que muestran cómo han resuelto problemas en la realización de su trabajo docente o su trabajo de enseñanza. Los maestros describen experiencias en las que han tenido que resolver algunas situaciones que les ponen límite para el desarrollo de su trabajo docente.

En una actividad que el curso proponía para que los maestros identificaran cuáles eran los problemas que enfrentan las comunidades donde trabajan y cuáles son las estrategias que usan para resolverlos, los maestros hablaban de los problemas económicos que enfrentan las zonas rurales y la Asesora les pregunta si las comunidades no enfrentan problemas políticos. El maestro Benito contesta que más que políticos enfrentan problemas con la Iglesia.

La maestra Luisa describía cómo fue que al trabajar en una escuela donde la comunidad no contaba con iglesia, ella tuvo que enfrentar el problema de que los niños se ausentaban cuando un sacerdote visitaba la localidad para oficiar una misa. En el fragmento que sigue se puede ver la descripción que la maestra hizo para relatar la experiencia en la resolución de este problema:

Ma Luisa: Yo estuve en una comunidad en donde (...), solo había dos misas al año, y cuando eran las misas ningún niño iba a la escuela y todos iban con su mamá a la iglesia, y ahí nos tienen a nosotros preguntado: -"¿por qué no viniste?"-, -"Ay, es que fui a misa maestra"-.
-“Y ¿por qué no vino su niño señora?”-, -“Ah, es que lo llevé a misa”-.
Bueno. Luego nosotras hasta decíamos: -“Bueno mándelos después de la misa señora”-. Así empezamos, después de misa iba el niño.

Posteriormente le planteamos al sacerdote lo que para nosotros era un problema. Posiblemente hicimos mal, yo creo que sí hicimos mal, porque el padre venía y ya cuando escuchábamos las campanas todos íbamos a la misa: los grupos completos y también nosotros; y acabando la misa todos los niños y nosotros, nos regresábamos a la escuela, y entonces ya nada más perdíamos los minutos en lo que el padre elaboraba la misa, que no se tardaba, el padre no se tardaba porque a veces era muy rápido; y esa fue nuestra solución porque así considerábamos que no perdíamos todo el día, pero sí perdíamos algo de tiempo. Posiblemente estábamos mal, porque nos íbamos las cuatro maestras a la misa.

(Todos ríen como en señal de complicidad)

CS-1

Ocl+Oin+OG

En el fragmento anterior la maestra Luisa describe la forma en que una práctica de la comunidad interfería con su trabajo escolar. Para ella era una preocupación que todos los niños estuvieran en la clase y que si faltaban, fuera lo menos posible. La maestra

dice que prefería que sus alumnos se ausentaran durante media hora o una hora que duraba la misa, a que faltaran todo el día para poder asistir a ella.

La maestra explica cómo es que la estrategia que describe surgió después de un tiempo de estar experimentando el problema de ausentismo de los niños, y también explica que la estrategia fue adoptada por todas las maestras de la escuela, lo cual muestra que tener el mayor tiempo de clase, era una preocupación colectiva que los docentes de esa escuela se esforzaron por atender.

En la descripción la maestra abre la posibilidad de que su decisión de ir a misa con los alumnos pudiera tener una connotación negativa desde la perspectiva de la normatividad sobre la laicidad de la educación, sin embargo, la maestra describe su experiencia con mucha seguridad de que esa era la única forma que tenían para resolver el problema, ella y sus compañeras de trabajo, y también asegura que funcionó. Por otra parte, la maestra hace referencia a lo que sabe de la comunidad y de sus costumbres para resolver el problema que enfrentaba.

Respecto a la descripción que hace la maestra Luisa de su experiencia en esta comunidad la intervención de la asesora fue la siguiente:

Después de la risa de los maestros, la As dice

As: La ley dice que la educación es laica (En tono de reprimenda)

Ma Luisa: Exactamente, (rie la maestra un poco apenada como de haber confesado algo que iba a ser reprobable por la asesora) pero solo así llevábamos la fiesta en paz.

Ma Carmen: Claro, porque si uno dice no, ya después no van a pedir permiso, ya nada más no van. Mandan un recadito: "Tal niño no va porque no sé qué", y ya nomás no lo mandan.

Mo Benito: Más vale pedir perdón, que pedir permiso.

Ma Luisa: Exactamente.

/todos los maestros del grupo hablan con sus compañeros más cercanos sobre el tema, la As trata de ver a quién le puede dar la palabra pero todos hablan al mismo tiempo. La Asesora pide silencio y pide a los miembros de un equipo que pase al frente para seguir con la exposición de los temas.

CS-1

Ocl+Oin+OG

En la intervención de la asesora se puede ver el papel que ella tiene como portavoz de un programa y como una representante de la autoridad educativa. La asesora señala el aspecto inapropiado de la estrategia que utilizó la maestra Luisa para resolver su problema en el trabajo escolar al referirse al carácter laico de la educación; y al mismo tiempo ella cumple con su papel de conductora de un grupo de capacitación al ser ella quien recuerda a los maestros de este carácter legal.

Sin embargo, parece ser que entiende el problema que describe la maestra Luisa con su experiencia y los argumentos a favor que hacen algunos otros maestros para

mostrar la validez de la estrategia que ella siguió, ya que da por terminado el tema y continúa con la actividad que el grupo estaba realizando sin hacer otro señalamiento sobre la pertinencia de la decisión tomada por Luisa.

Así como los maestros describen las experiencias en las que han tomado decisiones con la certeza de que les ayuda a resolver los problemas que enfrentan para el desarrollo de su trabajo, también describen sus experiencias sobre las que tienen dudas, es decir, describen lo que hicieron y las preguntas que les plantea haber tomado ciertas decisiones.

En el siguiente fragmento, el maestro Benito describe una experiencia reciente en su trabajo que está relacionada con los contenidos del curso y de la cual tiene una duda sobre su pertinencia:

Mo Benito: En mi caso, que no tenía el manual del curso, y que trabajé un proyecto de cómo se hacen las cosas y lo junté con un proyecto de recopilación de datos, de recuperación de información trabajando con matemáticas y con geografía, y se mandan a los niños a preguntar qué se vende, qué es lo que más se vende, y ahí aprenden la recopilación de los precios, los precios se toman como información pero también pueden tomarse para suma, resta, multiplicación, contemplado en un solo proyecto, y contemplado también en el proyecto el tema de cómo se hacen las cosas, qué tanto hace, y los que tenemos tres ciclos, lo enfocamos a los tres ciclos ¿Es válido? ¿Meter dos temas en un mismo proyecto? (La pregunta la dirige hacia la asesora)

CS-1

Ocl+Oin+OG

En este fragmento el maestro describe la forma en que organizó un plan de enseñanza para los contenidos de dos asignaturas. Él describe las actividades que hicieron los niños y el tipo de contenidos que abordaron en la actividad, sin embargo al hacer esta descripción, el maestro plantea una duda sobre su experiencia. De hecho su descripción plantea la pregunta de si es válido o no hacer la planeación como la organizó. Al parecer, esta duda surge de un contenido que se presenta en el curso y el maestro usa su experiencia para saber si lo que hizo es "válido" a la luz de los contenidos de la capacitación que ahora le hacen pensar su experiencia como un problema.

En descripciones como ésta parece estar presente la preocupación de los maestros sobre la mejor realización de su trabajo. Al parecer los maestros perciben que el curso presenta una propuesta que tienen cierta validez, y lo toman como referente para valorar su trabajo. En este sentido, los maestros toman con cierta seriedad las propuestas del curso y hacen algunas reflexiones de su experiencia, a partir de ellas.

Por su parte, la asesora asume el papel de portavoz del curso y del deber ser en el trabajo docente. Frente a la situación que el maestro Benito le plantea sobre la planeación de dos temas en un proyecto, ella responde:

As: /hay un silencio de 10 segundos/ Aquí el detalle es que de hecho, desde el inicio del ciclo escolar yo les dije esto que están haciendo lo van a tener que llevar a cabo, porque es para promover un cambio dentro de la escuela pero no todos lo han querido hacer, y desde un principio se les dijo que aquí se iba a preparar la clase y no van a cumplir, entonces van a traer como consecuencia que los talleres no se puedan trabajar. Se los dije y ahorita se está cumpliendo, no podemos trabajar. Ahorita están buscando un problema porque el ejercicio los pide y no lo tenemos. Para continuar el trabajo debemos llevarlo a cabo pero, ustedes me dicen qué hacemos? (Usa tono de reprimenda)

CS-1

Ocl+Oin+OG

Como se puede ver la asesora señala los requisitos que el programa del curso señala para su desarrollo, y que tienen que ver con la realización de ciertas actividades y la elaboración de ciertos productos. Con este señalamiento la asesora asume su papel de representante del curso y de sus propuestas y establece frente a los maestros cuál sería el papel esperado por ellos. La experiencia que los maestros describen, como en el caso de Benito, no es retomada por la asesora para resolver la duda planteada. Parece que la asesora en este momento tiene un interés por realizar las actividades como le exige el programa del curso, que al mismo tiempo se contrapone con el interés que ella pudiera tener por atender las dudas y preguntas de los maestros del grupo.

Las dudas que plantean los maestros también están presentes cuando describen experiencias en las que les es difícil decidir, ante la variedad de opciones que tienen para realizar su trabajo, y que los enfrenta a diversos problemas.

En el siguiente fragmento, la maestra Luisa describe la experiencia que tiene con la realización de una actividad para abordar un contenido de matemáticas, y describe una serie de soluciones que podría usar para resolverla, pero al mismo tiempo, menciona las dificultades que implican cada una de ellas:

Ma Luisa: Yo tengo un problema, en las demás materias no sé, pero en matemáticas el niño tiene que ver la elaboración de prismas para sacar volúmenes, entonces ahí mismo, en el avance me piden un bote, cajas de leche, de naranjada de todo eso, entonces yo se los pedí desde hace mucho tiempo... y no los llevan, porque no se consiguen, entonces tengo que enseñarlos a construirlos y esa actividad que era nada más de llevar las cajas se lleva mucho tiempo, porque se les dan las indicaciones, y los cuerpos geométricos no quedan como deben de ser, no quedan igual, uno lo lleva chueca, otro más chica, entonces lo mejor era elaborarlo ahí dentro del salón para que salgan bien y pueda uno obtener un buen resultado, pero de eso

también se requiere de mucho tiempo. No se da en un día. Yo tenía un eje temático para contemplarlo en un día, y no lo llevo, y eso implica que yo me atrase mucho más, pero eso equivale a todo un día y a que me atrase, y a que se me vaya acumulando todo lo que iba a ver. Porque esa estrategia, uno lo puede plantear para un mes o un trimestre.

Y otra cuestión es el exceso de alumnos que tenemos, estoy viendo a uno acá, y acá ya se pegaron, y necesito ir a ver. Lo ideal es eso, construirlo, pero también hay que ayudarles a todos los alumnos. Hay algunos que si hacen unos trabajos al dedillo, fabulosos, excelentes, bien, pero hay otros que no, entonces por esos 5 ó 6 ó 10 niños hay que empezar nuevamente, y eso hace que uno se atrase. Yo por ejemplo, aquí donde dice (en el manual del maestro) "Nombre del tema", yo pondría "la construcción de prismas"

CS-1

Ocl+Oin+OG

La maestra Luisa hace una descripción de su experiencia en la enseñanza, en la que enfrenta problemas sobre cual es la mejor opción didáctica. El análisis del registro muestra que la maestra sabe que tiene varias opciones para realizar una actividad, ella describe lo que podría hacer y las implicaciones que tendría cada decisión, con respecto al tiempo, la organización del grupo y los materiales didácticos.

En esta descripción que hace la maestra Luisa está presente la preocupación de que cualquier decisión traería como resultado que le tome mucho tiempo para desarrollar la actividad y en consecuencia, se atrase en la programación de la enseñanza.

La maestra también describe las condiciones materiales que están presentes en la realización de las actividades de enseñanza y en las de aprendizaje. Como señalan Rockwell y Mercado (1986, p.67), el concepto de condiciones materiales abarca más que los espacios e implementos físicos con los que cuentan los maestros y que de alguna forma representan restricciones o posibilidades para el trabajo en el salón de clases, como puede ser la organización y uso del tiempo escolar.

La maestra describe que los materiales que necesita para realizar su actividad no existen en la localidad como material de desecho o de re-uso. También describe que la actividad no puede organizarla fuera del salón de clases como una tarea para la casa, porque seguramente encontraría diferencias entre los productos de los niños. También describe lo difícil que es realizar la actividad en el aula porque al dar instrucciones, guiar y supervisar el trabajo de los niños, sería muy probable que la disciplina del grupo no se mantuviera por mucho tiempo, por lo que ella tendría que estar controlando la actividad de los niños pero también su conducta. Todo esto expresa el conocimiento que la maestra tiene acerca de las características de la comunidad donde trabaja, acerca del trabajo que los niños realizan en casa y de su comportamiento en el salón de clases.

Finalmente habla de lo que es el tiempo que el programa le concede para abordar los contenidos y como este tiempo no es el mismo que le concede las condiciones de trabajo en el aula. En este sentido, la maestra describe los contrastes que encuentra entre lo que ha planeado hacer y lo que se puede hacer en el aula.

Por su parte, la asesora y el grupo de capacitación responden ante la descripción de la experiencia sobre la que tiene dudas la maestra Luisa:

As. Una puede ser que se vayan elaborando los prismas media hora después de clases, o que vaya poniendo otra actividad, mientras que con algunos trabaja la construcción de prismas, otra podría ser que gente de fuera les ayuden, que no lo hagan que les ayuden, que les ayuden a hacerlos.

Mo Benito: O en lugar de hacerlo en forma individual, pueden hacerlo por equipos y con ese trabajo trabaja todo el equipo

Ma Carmen: es que también se pueden hacer figuras y con esas trabajar todos los años, o repartirles el trabajo para que los hagan en su casa también por equipos.

Ma Luisa: sí siempre hay manera de hacerlo, pero todo eso a mí me implica un retraso

As: requiere más tiempo.

Ma Luisa: sí, requiere más tiempo, entonces yo no puedo trabajar todo eso porque necesariamente me atraso. Lo que yo digo, no se puede.

Ma Teresa: si se puede

As: A ver, piensen ¿Qué tipo de metas si se pueden cumplir? En el cuadro de la página 51 contesten las tres preguntas. Los maestros escriben en su bitácoras de manera individual. Están llenando unos cuadros donde se pregunta sobre el trabajo de planeación del mes anterior. La asesora los deja trabajar solos mientras ella revisa su manual. Después de un tiempo comienza a pasar por sus lugares para ver qué es lo que han hecho.

CS-1

Ocl+Oin+OG

Como se puede ver con este fragmento, la participación que tiene la asesora junto a otros miembros del grupo, es aportar diferentes soluciones frente a lo que parece un problema de la maestra Luisa para abordar un contenido de matemáticas. A diferencia del caso anterior, la descripción de la experiencia sobre la que duda la maestra Luisa sirve para que los maestros aporten diferentes opciones para que pueda resolver el problema que expresa en el espacio del curso. La asesora, asume un papel diferente al de portavoz del deber ser, al ser ella quien abre el espacio para ofrecer soluciones al problema, por su parte los maestros, parecen compartir los inconvenientes de tiempo que Luisa plantea, y contribuyen colectivamente a la construcción de alternativas. Sin embargo, parece sostenerse la opción de Luisa que fue poner en el "tema" la "construcción de prismas".

La descripción de experiencias de los maestros en el curso, no sólo sirven para resolver dudas o plantear soluciones a problemas, sirve además para que los maestros

tengan un referente común y concreto sobre el cual puedan hacer aportaciones desde su propio bagaje personal. Las experiencias descritas constituyen un contenido sobre el que los maestros del grupo, pueden preguntar, resaltar aspectos de su interés, acordar con quienes la aportan o incluso diferir y abrir nuevos espacios de discusión o reflexión que provienen de sus propios intereses.

La descripción de experiencias docentes sirve para que la asesora cuente con un referente con el que pueda resolver la tensión entre lo que interesa a los maestros discutir y lo que el curso presenta como contenido, al mismo tiempo, que ella logra conjugar el papel de representante del curso y coordinadora de la sesión y las actividades, con el papel de maestra en el medio rural que también comparte con los maestros del grupo.

El espacio de la capacitación parece ser útil para que los maestros pongan de manifiesto las experiencias que identifican como exitosas o difíciles en su trabajo cotidiano. Los maestros usan su experiencia para ilustrar el escenario en el que trabajan, muestran las características de las escuelas, de los alumnos y los padres, y de las localidades. Al describirlas contribuyen a la construcción colectiva en el curso, con ellas comparten significados y se establecen las diferencias que encuentran con las propuestas que se presentan en el curso.

Como se ha mostrado en este apartado del trabajo, los maestros usan la experiencia para elaborar los productos que el curso señala, la usan al interior de los equipos y la usan en el pleno de la exposición de sus opiniones en el grupo o como una forma de ampliar la discusión que el grupo genera alrededor de los contenidos del curso.

1.4 La contrastación que hacen los maestros de su experiencia con la propuesta del curso.

Los maestros describen su experiencia para señalar las dificultades que tienen para realizar su trabajo como se los plantea la propuesta del curso, pero también hacen descripciones para puntualizar las semejanzas y diferencias que encuentran entre su práctica y la propuesta de capacitación.

El sentido que tiene la descripción para contrastar la práctica docente con la capacitación se observa en el siguiente fragmento donde la maestra Carmen describe cuál es la diferencia que existe entre el tiempo que prevé en la planeación que realizan en el curso, con respecto al tiempo de realización del trabajo en el aula:

La asesora inicia un ejercicio de planeación de la enseñanza que propone el curso, pero se encuentra que los maestros no traen notas sobre el trabajo que realizaron en su grupo como ella lo había indicado en la sesión del mes anterior.

Mo Benito: Pues lo dejamos de tarea, no?

As: Pero esto es para que planeen.

Mo Benito: Lo hacemos de tarea

Ma Carmen: miren yo planeo, como tu dices no hago mis unidades didácticas porque por ejemplo, hicimos una planeación para una semana, esto yo no lo veo en una semana! (como queja), "qué tengo que hacer antes del recreo, después del recreo..." (parafrasea algunas de las indicaciones del curso para la realización de la planeación) Al menos yo, lo de antes del recreo me lo echo en todo el día, no me da tiempo para hacer lo que planeo. En primera, son muchos los niños, lo comentamos aquí, que tienen un retraso, a lo mejor de un ciclo atrás. Yo tengo niños que ni suman ni restan, y otros suman y restan pero de una cifra, entonces lo que planeo no me alcanza.

CS-1

Ocl+Oin+OG

Aquí, la maestra describe cómo es que el tiempo no le alcanza para hacer lo que planean en el curso. Ella señala que hay ocasiones en que lo que había planeado para la primera mitad del día, le lleva todo el día desarrollarlo en el aula.

Al describir su experiencia la maestra señala su preocupación por no llevar a cabo lo que había planeado y como esto tienen implicaciones sobre su trabajo y la retrasa a ella y a los niños en el cumplimiento de los programas.

También señala una diferencia entre lo que planean los maestros en el curso y lo que ella hace diariamente en el aula, por lo que su descripción toma un sentido de contrastación y consideración de las propuestas del curso.

Describe cómo es que el número de alumnos y la cantidad de contenidos que puede trabajar con ellos, son condiciones de la enseñanza que no le permiten realizar su trabajo en el tiempo en que se planea en el curso. Así, la descripción de la experiencia que hace la maestra sirve para argumentar cuáles son las dificultades que implica la propuesta del curso en la realización de su trabajo.

En otro fragmento del registro donde los maestros están realizando el ejercicio de planeación, la misma maestra recurre a la descripción para contrastar la propuesta de planeación del curso con su práctica de enseñanza.

Los maestros están trabajando en equipo y la asesora va pasando entre sus lugares, se detiene con la maestra Carmen.

Ma Carmen: 'Lo que no puedo hacer como lo planeo, lo vuelvo a repetir, los temas que no puedo ver los sigo viendo, aunque no sea ni en el día ni con los otros contenidos con los que los planeé, pero sí los voy recorriendo en mi planeación.

Yo tengo un cuaderno donde pongo objetivos, fecha, actividades materiales, página de los libros... en general, trabajo como aquí dice (en el manual del maestro), las asignaturas que puedo las junto, las que no, no, o sea que sí lo hago. El chiste sería llevar solo esta bitácora (señala el manual del curso anterior)'.
CS-1

Ocl+Oin+OG

La maestra Carmen describe su experiencia para señalar la diferencia que ve entre el tiempo que planea para la enseñanza de un tema y el tiempo que utiliza para su enseñanza, que parece siempre es mayor. También describe cómo es que ella realiza su trabajo de planeación, ella describe en qué aspectos la organiza y cómo es que encuentra ligeras diferencias con respecto a lo que le propone el curso.

En este sentido, la experiencia que tiene la maestra acerca de la planeación y su desarrollo en el aula, es utilizada para valorar la pertinencia de la propuesta del curso en relación a su trabajo y a las condiciones en las que la realiza. además para argumentar la dificultad que encuentra al desarrollar en el aula las actividades que planean en las sesiones del curso.

Otro caso en el que se describe la experiencia de planeación en grupo multigrado para mostrar las semejanzas y diferencias que se encuentran con la propuesta del curso, es el del siguiente fragmento donde los maestros están trabajando por equipos el ejercicio de planeación, llenando un cuadro en donde tenían que registrar lo que necesitaban cambiar en su planeación para lograr las metas de enseñanza que se propusieron en Consejo Técnico para el ciclo escolar. La maestra Teresa llama a la asesora y le plantea una duda para realizar un ejercicio:

Ma Teresa: 'No puedo llenar esto (un formato que viene en el manual del maestro).

As: 'Sí puedes' pues si ya lo trabajaste en el mes (como animándola). Por ejemplo, nombre del tema, tipo del tema, objetivo en que te metes, objetivo que vas a abordar (parece que son los encabezados del formato que hay que llenar).

Ma Teresa: 'Creo que yo ya he trabajado así pero que no sé si lo hago bien. Yo antes tenía un grupo con seis grados y planeaba con el mismo tema para todos y nada más les ponía actividades diferentes y a cada grado en su libro de texto. ¿Eso es lo que se propone que tenemos que hacer?, porque no entiendo pero creo que yo ya lo he hecho'.

As: 'sí, pero que ahora quiero que escribas lo que hiciste en el mes y veas como vas a ajustar la planeación para el mes proximo'

CS-1

Ocl+Oin+OG

La maestra Teresa describe su experiencia para señalar las semejanzas que encuentra entre su práctica de planeación en un grupo multigrado con la propuesta del curso. Ella describe lo que hacía para organizar la enseñanza de varios grados alrededor de un solo tema, pero variando las actividades, lo cual le parece que es semejante a lo que el curso propone.

La experiencia que la maestra Teresa refiere, parece que tuvo lugar en un grupo multigrado y en una época anterior a que ella acudiera a este curso de capacitación.

sín embargo la usa para aproximarse a los contenidos, que al parecer no comprende del todo, pero que los asocia a una práctica que ella tenía en su experiencia pasada

Así, los fragmentos anteriores muestran cómo es que los maestros describen su experiencia para contrastar su práctica con la propuesta del curso en relación a la planeación, al parecer como una forma de aproximarse o tomar distancia del mismo modelo ideal que se les presenta como contenido.

En los cursos de capacitación se presentan propuestas para que los maestros diseñen estrategias didácticas o actividades de enseñanza, y las apliquen cada mes en sus grupos de trabajo.

En algunas ocasiones los maestros describen experiencias de su trabajo en las que llevan al cabo algunas ideas que fueron presentadas en el curso de capacitación.

El siguiente fragmento muestra como una maestra describe su experiencia a propósito de una de las ideas relacionadas con un contenido del curso.

Ma Yolanda: Yo más que fijarme en la comprensión de la lectura en general, me fijo más en la lectura comprensiva de los problemas. En mi grupo empezamos con las operaciones elementales. Entonces en este año, en el curso lo que vimos de solución de problemas, en donde estaba el diagrama vimos que el primer momento era el de la comprensión. Entonces vimos cuatro mesas de trabajo, donde la primera era de comprensión del problema, se iba haciendo de tercero a sexto, entonces a los niños les di una cartulina en donde hacían ese esquema y seguían los pasos para hacer el problema. Entonces ahí me di cuenta de que varios niños hacían la división, la multiplicación, pero en el momento de la evaluación, veíamos, como hacíamos acá, que los niños aprendían fuera de contexto o que no había comprensión de la lectura. Entonces planteo la siguiente experiencia de que al resolver un problema entonces podemos conocer los avances en el razonamiento de los alumnos

Mo Benito: Estamos viendo que la observación y el registro se está ocupando hacia el razonamiento y la escritura, y sobre lo que escriben... sobre lo que escriben; que si están trabajando sobre alguna situación estén observando algunas reglas ortográficas al escribir y que vayamos observando a los niños para ir verificando nuestras teorías, verdad?. También vimos sobre el interés en expresar lo que piensan, el niño tiene interés sobre lo que él piensa y está motivado, entonces va a tener interés en darlo a conocer al grupo y en este caso, se puede usar las reglas ortográficas, cuáles son las que se están tomando en cuenta y cuáles ya tenía dominadas, se registran y se les pueden dar a los niños para que puedan ir dándose cuenta de qué es lo que les hace falta.

As: nada más una aclaración al equipo, este... confundieron los colores, los de estas hojas van acá y los de estas acá (se refiere a unas hojas de color azul y color verde, las primeras iban en un encabezado pegado en el pizarrón que decía conceptos y teorías y las segundas en un encabezado que decía métodos de investigación).

Bueno...¿qué vamos a hacer en el siguiente ejercicio, Benito?

CS-2

Ocl+Oin+OG

La asesora señala un error en el procedimiento que siguió el equipo para presentar sus reflexiones y continúa con la conducción de la plenaria del grupo para continuar con la actividad.

En este fragmento la maestra describe una experiencia en donde usó una de las ideas que se ofrecen en el curso para la enseñanza de la resolución de problemas. Ella describe como divide el grupo en cuatro mesas de trabajo y como en ellas participaron todos los alumnos de los grados que atiende.

La maestra también describe cómo es que esta experiencia le ha servido para darse cuenta de los procedimientos que emplean sus alumnos y los errores que cometen cuando resuelven algunas operaciones.

Al parecer, el haber desarrollado una de las ideas que se propone en la capacitación, la maestra adquiere una experiencia en donde involucra a los alumnos y ella puede ver sus avances y en lo que requieren ayuda.

El Maestro Benito parece apoyar la intervención de la maestra Yolanda al señalar cómo es que la experiencia que ella describe se relaciona con los contenidos que el grupo ha ido revisando en la capacitación. El maestro también señala cómo la experiencia que la maestra Yolanda describe podría ampliarse si se relacionara con algunas estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura.

1.5 La experiencia en la relación con los padres de familia.

Los maestros describen la experiencia que tienen en su relación con los padres de sus alumnos. Los maestros describen en el curso de capacitación cómo es la relación que tienen con los padres de familia, lo que esperan de ellos y el apoyo que les dan.

Algunos autores señalan el tipo de interacciones que los maestros tienen con los padres de familia, en las que puede estar en juego, una disputa por la gratuidad de la escuela (Mercado, 1985), la búsqueda de recursos para sostener diversas actividades escolares o como señala Galván (1995) los padres de familia están presentes en el aula mediante el trabajo conjunto que aportan cotidianamente para la realización de las actividades escolares.

La experiencia con los padres de familia que describen los maestros en el curso de capacitación es como la que se muestra en el siguiente fragmento donde los maestros están realizando un ejercicio sobre las limitaciones que tienen que enfrentar para resolver el problema de la reprobación escolar, los maestros hablaban de los problemas que han tenido con la operación del programa PROGRESA (Programa de Educación, Salud y Alimentación)

Mo Toño: Yo quisiera hacer un comentario del programa de PROGRESA, no sé si en todas las escuelas, pero en la escuela desgraciadamente, hay algunas familias que no participan en ese programa entonces ha sido un problema porque pues los padres de familia a veces no han querido participar porque no reciben apoyo del programa. Dicen, "mis hijos no tienen PROGRESA", "por qué yo sí, y por qué el padre que sí recibe apoyo no". Su servidor ha (yo he) mandado oficios a Puebla, con tal de que nos apoyaran y me llegó la respuesta diciéndome que para eso tienen que hacer una valoración, mandar personal para que hagan encuestas. Yo les muestro uno a los padres de familia: "miren señores aquí está la respuesta que nos manda, por parte del gobierno que no se puede", pero ellos siempre dicen, "bueno, maestro pero no es posible que nosotros nos damos cuenta de que viven en las mismas condiciones que nosotros, así que todos necesitan el apoyo". (...)

As: El problema de PROGRESA es en todas las escuelas.

CS-4

Ocl+Oin+OG

En este fragmento se muestra la descripción que hace el maestro Toño de la relación que tiene con los padres de familia de su grupo que no reciben el apoyo del programa PROGRESA.. En este fragmento el conocimiento que tiene sobre las condiciones socioeconómicas de la comunidad le sirve al maestro para señalar la experiencia que ha tenido con lo que él llama, la participación de los padres en la escuela, ya que al parecer, los padres que no reciben el apoyo de las becas que ofrece el programa, le dicen que los padres que sí reciben el apoyo sean los que realicen ciertas actividades.

En este sentido, la descripción del maestro también muestra que él ha tenido que realizar algunas acciones para gestionar que el apoyo de este programa sea brindado a los niños que no lo reciben. El maestro describe que ha escrito cartas dirigidas a las autoridades en el Estado y que no recibe una respuesta que sea satisfactoria para los padres de familia, por lo que parece que no le soluciona tampoco el problema de la participación de los padres en las actividades de la escuela.

Así el maestro, describe esta experiencia con los padres de familia para señalar las dificultades que enfrenta en la realización de tareas conjuntas en la escuela y para expresar su preocupación por las dificultades que tienen los programas sociales del gobierno para llegar a todos los que los necesitan.

De esta forma, la descripción del maestro muestra la otra cara de la moneda de la relación entre maestros y padres, y su heterogeneidad, ya que en ella puede haber apoyo pero también tensiones, así como formas de demostrar los desacuerdos entre ambas partes.

Por otro lado, se puede observar que en el fragmento la asesora confirma que la experiencia que describió el maestro Toño, se presenta en otras escuelas.

En el siguiente fragmento se puede observar que la asesora describe una experiencia que ha tenido con los padres de familia al respecto de este programa.

As: Hay que decirle al padre de familia que nosotros no tenemos nada que ver en los apoyos, también tratar de concientizarlos de esa situación porque muchas veces se les inculca que es un derecho que tienen. [En una ocasión], casi me linchan (a mí) y a un director de una escuela, porque no les llegó su pago a los padres de familia, pero su propio director no les firmó, porque no quería que recibieran la beca, porque tenía sus escogidos. A mí me molestó porque no debe ser (con molestia), así que hay que tomar conciencia de que no nada más es la participación del maestro, están las promotoras PROGRESA que muchas veces, ellas también no mandan las informaciones, me parece que volvieron a solicitar información, las promotoras no la mandaron adecuadamente, les retiran la beca y es la consecuencia que hubo en las escuelas, y no, nada más fue en esa escuela, hubo otras más. No nos queda más que ir tratando de solventar las situaciones.

Aparte nos representa carga administrativa a nosotros. A mí me molesto mucho cuando un maestro me dijo: así como PROGRESA nos va a sancionar, entonces nosotros también vamos a tener que sancionar a PROGRESA por no mandar la documentación a tiempo. PROGRESA, manda por etapas, lo de Tehuacán lo manda a Chimahuapan o lo manda a Acatlán o lo mandan a la sierra norte de Puebla, y menos a donde debe llegar, y lo de por allá, lo mandan para acá y quieren que uno entregue a tiempo, pero creo que somos una de las zonas en que mas se ha cumplido con el requisito.

CS-4

Ocl+Oin+OG

Como se puede observar en este fragmento, la asesora describe la experiencia que ha tenido ella y uno de los directores de la zona, al enfrentar el enojo de los padres de familia de una comunidad a los que no les llegó su pago de la beca del programa PROGRESA.

En su descripción la asesora habla desde su experiencia como maestra de grupo, conocimiento que le es útil para señalar la situación en la que se ven los maestros ante la presión de los padres de familia que demandan el cumplimiento de los beneficios del programa, y por otra parte, la imposibilidad de solucionar el problema desde su lugar de maestros o directores.

Al parecer, los maestros están en interacción constante con los padres de familia y reciben las quejas y demandas acerca de los programas sociales de los que son beneficiarios. Al mismo tiempo, la asesora describe la experiencia que tienen los maestros al tener que hacerse cargo de trámites y entrega de documentos que se les asigna como una tarea más, con la operación de estos programas, y señala que a los maestros se les sanciona cuando no entregan esta documentación a tiempo pero no es el mismo caso cuando los retrasos son por parte de quienes operan el programa.

Esta descripción que hace la asesora ejemplifica que la serie de dificultades que tienen que enfrentar los maestros con los padres de familia por motivo de programas oficiales de beneficio económico o cuestiones administrativas, son muchos y difíciles de solucionar ya que no está en manos de los maestros las decisiones que conciernen a esos problemas, pues al parecer, ellos funcionan sólo como intermedios entre las autoridades educativas y los padres de familia.

Otro fragmento que muestra la descripción que hacen los maestros en el curso sobre la relación con los padres de familia es el siguiente donde, también a propósito de las dificultades del PROGRESA, la maestra Marta relata la presión que ha recibido con una madre de uno de sus alumnos que no ha sido beneficiado.

Ma Marta. Yo tengo una pregunta en cuanto al apoyo de PROGRESA, tengo una experiencia con una madre de familia que me decía: "maestra yo no tengo el apoyo de PROGRESA", le dije: "señora, es que no está en mis manos y este ya no es el momento oportuno para solicitarlo", la madre dijo - "ya mi niño va en quinto, y nunca le han dado", le dije "pues en ese caso, créame que no está en mí", dice ella: "es que no le ha querido dar usted", le dije "no señora, le pido de favor, que hable con la coordinadora de PROGRESA", le dije "señora, en mis manos no está, ese trámite usted lo tuvo que haber hecho a tiempo" y pues lo último que intenté fue darle un documento en donde decía, que ella económicamente estaba mal. Cuando se dio a conocer ese programa no se les dio a los maestros la función clara de qué tenemos que hacer, porque de plano hay personas que creen que uno tiene puro favoritismo.

(...)

As: Aquí nuestra obligación como docentes en el proceso es que cuando llegan los formatos registramos la asistencia, pasar la asistencia a los alumnos, pasarla al supervisor para que lo lleve al director de primaria de Puebla, éste, al comité, el presidente también firmarla y mandarla, es la única función como docentes, de ahí en fuera no tenemos ninguna otra obligación.

CS-4

Ocl+Oin+OG

La maestra Marta describe la experiencia que tuvo con la madre de uno de sus alumnos que pensaba que la maestra era la que no quería que su hijo recibiera una beca. La descripción de la maestra Marta muestra la tensión que puede existir entre los maestros y los padres de familia cuando no comparten con los maestros cuál es el papel que tienen frente a problemas de la comunidad.

Asimismo, la descripción de la maestra muestra la preocupación que tiene porque no sabe cómo aclarar a los padres de familia que ella es sólo una intermediaria entre ellos y los programas; y también señala que al iniciar la operación de programas como el que menciona en su descripción, no se les aclara a los maestros cuál es su responsabilidad en él, lo que al parecer, les hace sentirse incapacitados para resolver los problemas que los padres les señalan

Al parecer los maestros sirven de intermediarios en muchas ocasiones entre los padres de familia y los programas gubernamentales de apoyo social, y los padres recurren a ellos para poder obtener los beneficios a los que creen tener derecho.

La presencia de los maestros, parece convertirlos en personajes importantes para la gestión social de las comunidades, y parece ser una condición importante para extender su trabajo a otras áreas más allá de la enseñanza y la escuela (Galván, 1998, Mercado, 2000).

Es posible que esta sea la situación que pone a los maestros y a los padres en experiencias tan tensas como las que describen los maestros y que se muestran en este apartado. Es así que el trabajo de los maestros tiene mucha relación con los padres de familia, y como se ha visto aquí, muchas veces no son tan distendidas y hasta pueden representar problemas para los maestros.

1.6 Las experiencias de los maestros con situaciones de reprobación

En el curso de capacitación los maestros hacen descripciones de sus experiencias para contribuir a resolver los problemas de reprobación que tienen sus alumnos. Las experiencias que describen los maestros no están directamente relacionadas con la enseñanza, pero si muestran estrategias de solución, que de manera personal, construyen e implementan.

Los maestros describen experiencias en donde utilizan diversas estrategias para que los niños que tienen que ausentarse de la escuela por motivos económicos y sociales, no reprobren el año escolar. Las estrategias que desarrollan los maestros tienen que ver con un trabajo de gestión y de organización del trabajo de los niños para ser realizado fuera del salón.

En el siguiente fragmento que corresponde a un ejercicio en equipo donde los maestros deben redactar un caso que muestre cómo se construye el problema de reprobación en el aula, la maestra Marta describe su experiencia con una niña que estaba en riesgo de reprobación el año escolar si seguía faltando a clase. La maestra les cuenta a sus compañeros de equipo:

Ma Marta: Yo tengo un caso de una escuela, mi primera escuela, y resulta que había una niña, se llamaba Teresa y tenía quince años y estaba en quinto año. El caso es que Teresa faltaba a la escuela, pasó una semana y nadie mencionaba nada. Después supe que sus padres son comerciantes y que la niña se ha visto afectada porque los compañeros de su edad ya van en la secundaria, entonces ella dice, que para salir adelante, mejor se va con sus padres a vender. Un día que me voy corriendo a su casa, y ella estaba en su casa, porque dice que en ocasiones su mamá la dejaba a que hiciera el quehacer, mientras ellos se iban. Yo le dije: mira Teresa, tienes que ir a la escuela porque la primaria es lo fundamental. Mandé llamar a sus padres y les dije: señora por favor que no vaya a faltar a la escuela.

Teresa me dijo, maestra me voy a ir diario. Así que rescaté a esta
chamaca y si terminó la primaria.
CS-4
Ocl+Oin+OG

La experiencia que describe la maestra Marta muestra la preocupación que algunos maestros tienen por los niños que dejan de ir a la escuela por causa de sus condiciones económicas o sociales, y buscan soluciones para que los niños no reprobén el año escolar por faltas.

La maestra señala que ella tomó la iniciativa de ir a buscarla a su domicilio para hablar con ella y sus padres. Al parecer, esto muestra que en algunos casos los maestros usan este tipo de estrategias para saber cuál es la causa de la inasistencia, y tratar de hacer que los alumnos regresen de manera regular a la escuela.

Al parecer, es común que en las escuelas multigrado, los niños dejen la escuela por motivos relacionados con la situación económica o laboral de sus padres, condición con la cual tienen que lidiar los maestros y encontrar formas de contrarrestar sus efectos.

Autoras como Luna (1993) y Mercado (2001) refieren sobre el conocimiento que los maestros tienen de sus alumnos y sobre el procesos de conformación del mismo. Las autoras señalan que el conocimiento que los maestros tienen sobre en qué se ocupan los niños fuera del horario escolar y sobre el contexto social, económico y cultural en el que viven, forma parte de los referentes que los maestros usan para valorar el trabajo de los alumnos y para anticipar la atención educativa que les brindarán en el aula.

En el siguiente fragmento el maestro Benito describe la experiencia que tuvo con un niño que faltaba porque trabajaba en épocas festivas.

Mo Benito: Hay temporadas, como la semana santa, [que faltan mucho los alumnos por ejemplo,] un alumno sale a vender, y habló conmigo porque quería que yo lo ayudara. El se venía con dos de sus hermanos, los mayores, se venía con él a Tehuacán a vender. Yo le dije que si estudiaban, cuando regresaran a la escuela, yo trataba de ayudarlos. Regresó en el mes de abril, y vimos los ejercicios, qué había entendido de matemática, y si pude sacarlo adelante. Entonces, yo lo vi como una salida, yo lo induje a trabajar, a dejar la escuela, [por un rato en lo que salía de la localidad a realizar una actividad comercial], [le dije] que se viniera a Tehuacán, y que regresara. Yo lo utilicé como salida porque en matemáticas, geografía y matemáticas y en las demás iba mal y logró salir, naturales, historia iban bajas y logro salir.

Ma Marta: Hay niños que no van a la escuela pero cuando regresan, en matemáticas, cuando es algo geométrico, o en español, te lo agarran así de rápido(hace un chasquido con los dedos).

CS-
Ocl+Oin+OG

En este fragmento el maestro Benito describe una experiencia que tuvo con un niño que salía de la comunidad para trabajar en una temporada de comercio fuerte, y que por lo tanto lo obligaba a dejar la escuela. El maestro explica que la estrategia que él tomó fue indicarle lo que tenía que estudiar para que cuando regresara el maestro lo pudiera ayudar con lo que no entendiera y le tomara en cuenta lo que sí había entendido.

La descripción de esta experiencia muestra que hay situaciones en las que los maestros no pueden evitar que los alumnos falten a clase, pero también muestra que en ese caso, los maestros no se inmovilizan, sino que optan por estrategias que les permita a los niños estudiar, y a ellos tener una muestra de que los alumnos aprendieron algo.

Por otro lado, en la descripción que el maestro hace de su experiencia, señala que la estrategia que siguió para que su alumno no reprobara, la vio como una "salida", al parecer, esta afirmación indica que la reprobación no solo es un problema para los alumnos, sino que hay maestros que también lo viven como propio, y buscan una forma de no llegar a esa situación juntos, maestro y alumno.

Los fragmentos que se han mostrado hasta el momento en este apartado sobre la descripción que los maestros hacen de su experiencia con el tema de la reprobación, permiten identificar las estrategias que usan los maestros para evitar que los alumnos sigan faltando a la escuela o para que estudien los contenidos que tienen que rendir en el grado escolar. Además, el análisis realizado de los fragmentos permite mostrar que los maestros tienen una legítima preocupación porque los alumnos no sean reprobados por no cumplir con el porcentaje mínimo de asistencia a clases.

En contraste, al realizar un ejercicio del curso de capacitación que pedía a los maestros construir un caso de reprobación en el aula, ellos redactaron un caso que, a diferencia de lo que habían descrito de su experiencia personal, no reflejaba dicha preocupación por resolver el problema de la reprobación. El siguiente fragmento muestra este hecho: en él, los maestros de un equipo estaban trabajando sobre la construcción del caso de reprobación en el aula,.

Mo Benito: Estamos haciendo un cuento, bueno una anécdota de, bueno realizar un cuento con un hecho que...

Ma Marta: Ahora si ya viene el problema o situación, la maestra Canuta, (la maestra escribe en su cuaderno)

Mo Benito: Ha reprobado a Pedro

Ma Marta: A Pedro (apunta en la hoja)

Mo Benito: Ha reprobado a Pedro, debido a que no ha hecho examen por haber ido ayudar a sus padres en el campo... pero que sin embargo... si tenía los conocimientos suficientes

La maestra Marta escribe en el manual del maestro.

Mo Benito: ... para pasar al grado siguiente... para ser promovido al grado siguiente... pero debido a sus inasistencias, a la falta de calificaciones, coma, y la poca atención que la maestra le pone... tendrá que repetir nuevamente el grado ,ya hasta ahí no?, ya cuando pasemos, le aumentamos que, pues que tenía la edad avanzada para estar en ese grado, tenía que ayudar a sus padres pero que le gustaba leer y la maestra nunca le tomaba en cuenta sus participaciones, cuando quería hacer ejercicios en el pizarrón, la maestra nunca le daba oportunidad porque creía no sabía porque no venía a la escuela... (...)

CS-4

Ocl+Oin+OG

En este fragmento se puede observar que los maestros que describieron experiencias en las que lograron que un caso de probable reprobación no se convirtiera en realidad, aquí inventan junto con otros maestros, como se les pidió en el ejercicio, un caso en donde el papel del maestro no contribuye a la salvación del año escolar del alumno, sino que por el contrario, la maestra toma como único criterio para la reprobación el índice de asistencia del alumno.

En este sentido, lo que parece indicar la interacción observada en este fragmento, es que la experiencia de los maestros sobre lo que hacen en materia de promoción de los alumnos, es compartida en la interacción que tienen los maestros entre sí, pero no es mostrada en el caso que construyen para ser presentado públicamente en el espacio de la capacitación.

Al parecer los maestros muestran en los productos que elaboran para el curso, experiencias que los hacen responsables de la reprobación de los alumnos, y si bien juegan un papel importante en ese proceso, ellos y su trabajo docente, no son la única variable que interviene en este fenómeno.

En el caso presentado por los maestros Benito y Marta, se refieren a experiencias de lo que se cree son prácticas habituales de los maestros frente al atraso de los niños, contrario a lo que expresaban como una de sus más sentidas preocupaciones. Sin embargo, autores como Mercado (2001) también han encontrado que la "nivelación" de los alumnos es una preocupaciones de los maestros, lo que los lleva a dar atención especial a los niños que presentan mayor atraso o a tomar en cuenta varias indicadores y variables antes de tomar una decisión frente a la promoción de grado escolar de un alumno.

La asesora, por su parte, al escuchar los casos que los maestros construyeron sobre experiencias de reprobación, contribuye a señalar el papel de los maestros como responsables de la reprobación.

Un ejemplo de esto, es el siguiente fragmento donde los maestros van exponiendo el trabajo de los equipos sobre el ejercicio de un caso de reprobación.

As: Bien; sexto grado

Mo Paco: A la entrada de una pintoresca comunidad de la montaña, intervienen tres personajes: padre de familia: Pedro, Juan, el alumno y el maestro Raúl. El padre de familia participa como irresponsable, golpeador y entrometido. El alumno, es distraído, incumplido y faltista, este alumno cuenta con la edad de quince años. El maestro Raúl es tradicionalista, pasivo y estricto. Esto sucede en la comunidad ubicada en la sierra negra y cuenta solo con los siguientes servicios: luz eléctrica, preescolar, primaria y secundaria, y telesecundaria. Descripción del problema: el alumno, a pesar de haber concluido con su nivel de primaria, no cuenta con los suficientes conocimientos para continuar con sus estudios de secundaria, debido a que su familia cuenta con bajos recursos económicos, tuvo la necesidad de abandonar la escuela por periodos, prolongados y continuos, lo cual provocó la siguiente situación, a mediados del ciclo escolar noventa y ocho noventa y nueve. La maestra Elena de la telesecundaria citó a reunión general a los padres de familia, en donde puso en tela de juicio el bajo nivel académico con el que su hijo contaba. Al día siguiente se presentó en la escuela primaria utilizando palabras altisonantes para reclamarle al maestro por qué del atraso académico de su hijo. El maestro Raúl contestó lo siguiente: porque apenas se interesa en la educación de su hijo si en el año anterior no asistió a ninguna de la citas hechas con anterioridad?. Precisamente era para tratar el poco interés de su hijo por aprender.

En el manual dice "¿cómo explican los padres de familia los problemas del fracaso escolar de sus hijos?". En primer lugar, culpan al maestro como primer responsable, en segundo, menosprecian la inteligencia de sus hijos; ahora, "¿cómo explican los alumnos sus experiencias del fracaso escolar?": los alumnos, lo primero que dicen es "maestro el fracaso es porque queremos tener un maestro por cada grado", además, hacen trabajos de campo para ayudar en la economía a los padres de familia; y todavía tienen que cuidar a sus hermanitos y hacer quehaceres en la casa donde viven.

As: En los casos que elaboramos seguimos eludiendo un poco, nuestra responsabilidad, hemos visto a través de los diferentes ejercicios que hemos realizado, que gran parte del fracaso escolar a los niños es debido al maestro, a su poco profesionalismo, entonces como que aún nos estamos resistiendo a aceptar parte de nuestra culpa, (los maestros hablan entre sí sobre el comentario de la As) entonces a través de este ejercicio y con el que viene vamos a ver hasta donde, el maestro es responsable de la baja calidad en el aprendizaje de nuestros alumnos y para ello vamos a pasar al ejercicio tres el equipo uno, nos va decir qué cosa que vamos a hacer (la As le da la palabra al a un equipo para que dé las instrucciones del siguiente ejercicio).

CS-4

Oci+Oin+OG

En el fragmento los maestros exponen los casos de reprobación que elaboraron junto con sus equipos y también en sus casos, se puede observar que al maestro le asignan un papel en el que no contribuye a mejorar la situación de los alumnos que están en peligro de reprobación, lo cual es contrario a la experiencia que describieron los maestros Benito y Marta al iniciar el ejercicio de redacción de un caso de reprobación.

La asesora por su parte, señala en su intervención que los maestros eluden su responsabilidad, al parecer la asesora no identifica que los maestros ponen en los casos que presentan, al maestro como el responsable central, sin embargo, esta posición parece ser la estrategia que la Asesora usa para tomar distancia entre las experiencias autocriticas de los maestros y el discurso que ofrece el curso a través del manual.

En este sentido, para la asesora no es fácil identificar, desde su posición de coordinadora del curso, que los maestros se ubican como parte responsable de la reprobación, pues desconoce los ejemplos que ellos dieron al trabajar en equipos. Además desde la perspectiva del curso, se esperaría que los maestros se señalaran abiertamente como culpables de este problema, sin embargo, aunque los maestros tienen una intervención importante, también la tienen otros factores, sociales y económicos, con los que la docencia difícilmente puede resolver. Así lo demuestran las experiencias que han descrito ellos mismos.

Los registros que he analizado en este apartado, muestran datos sobre lo que es denominado como *recuperación de la experiencia, reflexión sobre la práctica o sistematización de la práctica docente* desde los enfoques y propósitos de los cursos o programas de formación, y que al parecer los maestros hacen posible a través de la descripción de sus experiencias y de su trabajo de enseñanza.

Me parece que la descripción de lo que hacen o no hacen los maestros como parte de su trabajo docente, es uno de los mecanismos que sostienen fuertemente el trabajo de los espacios de capacitación. La descripción de los problemas que enfrentan, de las soluciones que ponen, de las condiciones en las que realizan su trabajo y también de las prácticas que no forman parte de él, y es la forma en que los maestros participan e interactúan con los otros maestros, con la asesora y con el curso, como conjunto de contenidos y como espacio de formación.

2. Los maestros cambian la orientación de las propuestas del curso.

En el apartado anterior presenté un análisis de la forma en que los maestros multigrado que asisten al curso van refiriendo a distintos aspectos de su experiencia docente para responder, elaborar productos, argumentar, discutir, o contrastar aspectos de la propuesta de capacitación que sirve empíricamente a este estudio. En ese análisis se intenta mostrar la experiencia docente que los maestros ponen en interacción con los contenidos de capacitación al trabajar y recurrir a ella de forma activa, para integrar, modificar, rechazar o integrar los conocimientos propios y los que están presentes en el programa de los cursos.

En este apartado se presenta el análisis de las propuestas que introducen los maestros para la realización de las actividades del curso y la forma en que éstas amplían la perspectiva de los problemas que discuten y las dimensiones desde las que miran su práctica.

El Manual del maestro es el material que señala las actividades que realizan los maestros en la capacitación. En él se señalan los propósitos de cada ejercicio del programa de capacitación, las instrucciones para realizar las actividades, los formatos para organizar las respuestas y reflexiones de los maestros, y algunos fragmentos de textos educativos que se utilizan para disparar el análisis que se les proponen a los maestros multigrado. En este sentido, el curso presenta una propuesta completa de qué hacer en la capacitación, señala cómo hacerlo, qué leer, sobre qué aspectos de la práctica hay que reflexionar e intentar introducir cambios. Sin embargo, los maestros como sujetos activos, introducen algunas líneas de trabajo o análisis, que enriquecen y matizan la propuesta del curso.

Aquí, se analiza la forma en que los maestros utilizan su experiencia para cambiar la orientación de las propuestas de los cursos. Aquí se muestra cómo es que la experiencia docente es el referente con el que los maestros pueden poner a consideración, discrepar, ampliar o invertir el sentido de las conclusiones que se persiguen en los propósitos de los ejercicios y las actividades de los cursos.

La construcción colectiva de los maestros tiene como base la experiencia de cada uno de ellos o la que es compartida como conocimiento sobre el trabajo en el medio rural y en las escuelas multigrado, para incorporar activamente las ideas que se presentan en el curso sobre la práctica docente y no agregarlas de forma irreflexiva a sus formas de saber.

En el análisis que se presenta a continuación se identifica cómo es que en un primer momento en la realización de los ejercicios, la orientación del sentido del trabajo está a

cargo de los ejes del curso, sus contenidos y las ideas que se pretenden presentar a los docentes, pero en un segundo momento, se puede observar que la experiencia de trabajo docente predomina como el elemento que los maestros utilizan para enriquecer, las conclusiones y elaboraciones colectivas que ellos hacen en el espacio de la capacitación, y que articula sus saberes sobre docencia con el conocimiento que está representado en los contenidos del curso.

La noción de saberes docentes la refiero desde la perspectiva que aborda Mercado (2001) quien señala que los maestros utilizan los saberes como uno de los referentes importantes para tomar decisiones respecto a las relaciones que establecen con los niños en la enseñanza. Para Mercado (1991; 1994) como para otras autoras (Luna, 1995; Galván, 1998), "el conocimiento de las características de los niños y de sus formas de trabajar se construye a lo largo del tiempo en el que comparten con ellos la diversidad de tareas implicadas en la enseñanza" (2001, pág 58).

Así una vez más, la experiencia se ubica desde el foco del análisis de esta investigación, como el eje con el que los maestros constituyen un espacio de construcción colectiva y desde el que articulan una serie de propuestas formales y estructuradas a una red conocimientos y saberes construidos empíricamente, por tanto, reales y funcionales en la cotidianidad de su trabajo como profesionales.

2.1. Los maestros diversifican las categorías para el análisis de la práctica docente que se presentan en el curso.

En el programa de los cursos se proponen actividades en donde los maestros puedan reflexionar y aportar sus opiniones sobre su práctica docente a partir de ciertas preguntas y categorías que aporta el mismo curso. Sin embargo, los parámetros que se plantean para la discusión y participación de los maestros, parecen ser limitados cuando se trata de describir la complejidad que encierran las formas de realización del trabajo docente que ellos hacen en el espacio de la capacitación. En estos casos, los maestros recurren a diversificar las dimensiones en las que puede ser ubicada su experiencia para ampliar la discusión sobre sus puntos de vista respecto a un tema.

En una sesión de capacitación en la que los maestros del grupo debían realizar un debate con relación a la pregunta *¿Es posible establecer criterios e instrumentos únicos para valorar el dominio de competencias básicas de todos los niños de la zona escolar?* que se planteaba en el manual del curso (SEP-CONAFE, 1999); el grupo de capacitación se dividió en dos equipos y cada uno debía de preparar argumentos a favor o en contra del tema, respectivamente.

Sin embargo, como se podrá mostrar en el siguiente análisis, la dicotomía que planteaba el curso para la toma de postura de los maestros, resultó limitada frente a las

experiencias que los maestros tomaban como referentes para dar su respuesta en el transcurso del debate.

Mo Benito: sí se podría tomar las dos (posturas), (...). Sólo que lo tenemos que ubicar (una)... veamos en qué no, o razones negativas, pero también (las razones de por qué) sí es posible (en tono de conciliación) mientras mira y señala con la mano extendida a los demás maestros del grupo como en señal de que espera que hablen también.

Mo Héctor: sí por eso, es que depende de cuál es la visión de este criterio de evaluación, entonces si buscamos negativas, entonces no se puede establecer un criterio de evaluación único porque el medio es determinante, porque las redes conceptuales de los niños son distintas, y por los conocimientos previos que también son diferentes a los demás. Pero sí buscamos por el otro lado, nos damos cuenta de que sí se pudieran aplicar (criterios de evaluación únicos para la zona) si nos damos cuenta de que lo que se busca es (señala en el pizarrón una tira de papel que los maestros habían pegado en una actividad anterior que dice *"por la manera de plantear un problema de diferentes formas y el niño todavía no hace uso del proceso de solución de problemas"*), que pudiera cerrar una pregunta o un problema, a manera de encasillar (al alumno) a que dé una sola respuesta, por ejemplo dentro de las opciones A y B, tiene que escoger una de las dos, entonces, en ese sentido, quizás se pudiera llegar a un criterio de evaluación único. Ahora, también se pudiera llegar a formar un criterio de evaluación único si lo que se busca es llegar a la aplicación de conocimientos, pero como se dice aquí, conocimientos generales... entonces sí se consideran, sí se puede llegar a formar un criterio de evaluación único.

CS-2

Ocl+Oin+OG

El maestro Héctor señala cuáles son las ideas que fundamentan su argumentación a favor y en contra de los criterios de evaluación únicos para la zona. Las características individuales de los alumnos son un aspecto por el cual él opina que no se puede medir a todos bajo el mismo criterio, sin embargo, en su argumentación en contra de la pregunta que se plantea en la propuesta de capacitación, el maestro indica que está de acuerdo en la existencia de criterios de evaluación únicos, en tanto se trata de razones relativas a la normatividad y a la necesidad del sistema educativo de medir sus resultados a partir de un mismo criterio. En este sentido, la intervención del maestro Héctor alude a las relaciones que tiene su trabajo en el aula con otras esferas del sistema educativo, y cómo éstas relaciones condicionan la aplicación de criterios de la zona uniformes para evaluar a todos los alumnos.

En el fragmento anterior se puede observar que el maestro Héctor aporta argumentos en los dos sentidos, que el curso ofrece para responder a la pregunta sobre la conveniencia de que existan criterios de evaluación únicos para los niños de la zona

escolar. Al parecer el maestro encuentra en su experiencia docente las dificultades a las que se enfrenta al evaluar el aprendizaje de una población escolar tan diversa como la de su zona escolar, mientras que por otra parte él mismo identifica algunas razones para estar de acuerdo con el hecho de que existan criterios de evaluación únicos.

De esta forma, se observa que los maestros encuentran en su experiencia, aspectos que se abren a dimensiones diversas y que encuentran sentido, en más de una de ellas sin que tengan que ser excluyentes. Un primer elemento que muestran los maestros, es que desde su experiencia, la toma de decisiones como las relativas a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, es una cuestión compleja que no puede hacerse a partir de una sola posición frente a las condiciones que rodean el trabajo con los alumnos. En ese sentido, parece que a los maestros les resulta difícil adscribirse de forma sencilla, hacia un tipo de opinión como las que la propuesta de capacitación ofrece para poder discutir sobre un tema. Los maestros entonces requieren de argumentar su experiencia desde las dos posiciones de la propuesta de capacitación para poder mostrar en el debate la complejidad que ellos mismos advierten en su trabajo.

En el siguiente fragmento, la maestra María también expone su visión sobre los criterios de evaluación adscribiéndose a las dos categorías de respuesta para ampliar su posición.

Ma María. Yo creo que el ejercicio está para invitarnos a reflexionar. Sí escuchar los pros, sí escuchar los contras, y en base a ello, creo que aparte hay muchas cosas, ideas que permean dentro de nosotros y que nos hacen pensar de manera muy diferente, por ejemplo, yo difiero mucho de muchas ideas, pero eso no quiere decir que yo no haga nada para mejorar, o para, digamos, para sacar adelante a mis alumnos. Yo siento que si no estoy de acuerdo con alguien no quiere decir que este... yo no haga nada o que... Nunca vamos a estar de acuerdo en todo. Porque los problemas son diversos, no? (...) Yo tengo: en sí, si sirven los criterios únicos para toda la zona, yo tengo que sí porque estamos dentro de un mismo sistema educativo y de alguna manera se tienen que controlar. Luego, sí, porque a la gente que está de supervisor tiene que rendir un informe al estado de cómo está la situación, ahí como que es más fácil generalizar.

Si porque, la estructura mundial, global que tenemos, que es de mera competencia ayuda a establecer las jerarquías y diferencias sociales e impulsando a otros

Yo estoy así como diciendo de mis ideas, locas y lo que quieran. Y ya lo demás, no, porque no me agrada la competencia y me agrada más la cooperatividad, entonces para mi no sirven los instrumentos únicos porque limitan la expresión de la diversidad humana, porque no todos los maestros quedan convencidos de llevar a cabo los instrumentos y si no quedan convencidos no le echan ganas para abordarlos; porque hay diferencias de una comunidad a otra y de una cultura a otra, y porque la multiplicidad de nuestro salón de clases cada día son

diferentes, únicas e irrepetibles. Entonces como que tenemos que estar así buscando continuamente formas pues no sé, de ayudar a los niños de ayudar en formas diferentes. Como que desee ahí ya no...

(...)

Mo Benito: ¿hacia dónde nos inclinamos? ¿Hacia que sí se puede o hacia que no se puede?

Ma Susana: o sea que sí.

(En este momento los maestros hablan todos al mismo tiempo y todos dan su opinión. La asesora escucha desde fuera del círculo de maestros).

Mo Benito: maestro Hugo, (le da la palabra. Este maestro no había hablado durante el debate.)

Mo Hugo: Pues este, yo creo que hay diferentes tipos de preguntas de los niños, no?, entonces si sería conveniente que fuera algo individual

Mo Benito: entonces, podemos o no podemos?

Mo Hugo: No...

Mo Benito: Y usted? (se dirige a la maestra María)

Ma María: ya dije que no!

Mo Benito: Bueno, en parte está igual, así que lo dejamos en empate, no? (se dirige hacia la asesora)

(Todos se quedan callados, pero después comienzan a hablar todos al mismo tiempo, el Mo Benito retoma la palabra. La asesora se les queda viendo y después de la intervención de algunos maestros, ella señala:)

As: Bueno, vamos a dejarle aquí porque yo creo que quieren desayunar. Regresamos en punto de la una (se refiere a la hora) porque nos falta mucho y no vamos a terminar.

Los maestros acomodan sus mesabancos y salen al patio a tomar un receso. El debate y sus conclusiones no se retoman en el resto de la sesión.

CS-2

Ocl+Oin+OG

En este fragmento la Maestra María expresa que hay razones para que se utilicen criterios uniformes en toda la zona, pero al igual que el Maestro Héctor, señala la otra parte de la moneda, y dice que también lo encuentra difícil cuando hay una diversidad de situaciones en cada una de las aulas que no hacen aplicables los criterios uniformes.

Además, el fragmento muestra la complejidad de tomar una decisión frente al tema del debate que se propone en el curso, y cómo es que el maestro Benito decide declarar un empate ante la dificultad de poder concluir. Al parecer la práctica docente se encuentra entre aspectos que hacen complejo el posicionamiento de los maestros sin recurrir a las condiciones concretas en las que realizan su trabajo. Los argumentos que presentan la maestra María y el maestro Héctor muestran, por una parte, los requerimientos que el sistema educativo tiene sobre el trabajo escolar, su medición a través de algunos indicadores y cómo se encuentran en tensión con las necesidades que los maestros tienen para atender a su grupo de alumnos, como son el atender a

las diferencias individuales de conocimientos y de formas culturales que identifican a través de la experiencia. El análisis de este fragmento remite a la centralidad que los maestros otorgan a los niños y a la atención de su carácter diverso, tal y como lo describe Mercado (2001).

En este caso, la Asesora no interviene en la discusión que tienen los maestros, el maestro Benito es el encargado de moderarla, y como puede verse en el fragmento, dirige a los maestros a tomar una posición como grupo y, al advertir que las opiniones están igualmente divididas y que los maestros tienen opiniones encontradas, declara un "empate" para dar fin a la discusión, sin embargo, la discusión sigue. Parece ser que quien juega el papel de portavoz de la propuesta de capacitación, la asesora, también encuentra cierta tensión en el momento en que observa la forma en que interactúan las opiniones y aportaciones de los maestros y las categorías de respuesta que se ofrecen en el curso. Es posible que ante la evidencia de que los maestros tomaron una posición diversa y argumentaciones complejas ante el tema del debate como dictaba su experiencia, la asesora convino en mantenerse al margen, como su contribución a la apertura de los formatos de participación que construyeron los maestros.

Aunque los maestros no elaboraron otras categorías para poder participar en el debate, introducen la de diversidad, al utilizar los argumentos a favor y en contra para señalar los aspectos de su trabajo que les permiten asumir una posición respecto al tema de discusión. Al parecer, los maestros tienen la posibilidad de ampliar la perspectiva de análisis del curso para así considerar varios de los ángulos que constituyen su práctica cotidiana, y no ceñirse a argumentos deterministas sobre su trabajo y sobre las decisiones que toman en su desarrollo. Los maestros parecen utilizar su experiencia para poder diversificar las posiciones que tienen frente a varios de los aspectos que el curso propone para reflexionar sobre su práctica; antes que tomar una posición que esté justificada por las condiciones materiales que la dificultan o la de adscribirse a una posición normativa sobre el trabajo docente, los maestros ponen en interjuego argumentos que describen la complejidad sobre su trabajo docente desde varios sentidos, principalmente el referido a los niños.

La experiencia docente y su descripción parece ser el referente para que los maestros pongan en la balanza la serie de elementos que tienen que considerar a la hora de tomar una decisión que impacte en su trabajo cotidiano, como parece ser la evaluación de sus alumnos, entre otros. Es evidente que en el trabajo cotidiano los maestros consideran las condiciones particulares de sus alumnos (Luna, 1993 y Mercado, 2001), de sus escuelas y de las comunidades, para resolver problemas, tomar decisiones o emprender alguna propuesta de trabajo que puede provenir de espacios diversos.

como el de la experiencia compartida con otros colegas o con la propuesta de capacitación.

De esta forma, la capacitación se convierte en un espacio en el que los maestros abren los formatos de participación del curso para mostrar la complejidad que encierra el trabajo en el aula, para poder compartir, de manera efectiva, los problemas y soluciones que instrumentan y para poder señalar qué aspectos de las propuestas que se les presentan, tienen cabida en las condiciones reales del trabajo docente y cuáles condiciones son parte de su propio trabajo o son parte de un sistema mucho más amplio como lo es la normatividad.

2.2. La diferencia entre las conclusiones de los maestros y las que se esperan desde la propuesta del curso.

El curso de capacitación tiene como propósito modificar las prácticas de planeación de los maestros multigrado y para ello los ejercicios parten de un planteamiento de los problemas que enfrentan los maestros para después plantear una propuesta de solución en la zona (SEP-CONAFE, 1999).

En este apartado se muestra la manera en que en el curso se presenta un modelo de análisis que está a distancia de lo que es el trabajo cotidiano de los maestros. Así, los maestros del grupo realizan los ejercicios mostrando toda la diversidad que su trabajo representa, aunque con ello, la línea de análisis del curso quede limitada y se desvíe del sentido que se espera que el curso tenga para ellos.

En una sesión del curso de capacitación, los maestros realizaban un ejercicio en donde debían identificar los factores que inciden en la escuela con más altos índices de rendimiento y en la escuela con más bajos índices de rendimiento de la zona. Sin embargo, al analizar los datos sobre el rendimiento, los maestros identificaban que la peor y la mejor escuela de la zona no presentaban diferencias entre sí, con relación a los indicadores que el curso señala para el análisis (aprovechamiento, reprobación y deserción).

En el siguiente fragmento se muestra la exposición que hacen los maestros de las características de la mejor y peor escuela de la zona que identificaron en equipos.

Los maestros leen sus respuestas escritas en los formatos del *Manual del maestro*.

As: El equipo uno

Mo Benito: ¿Con respecto a los indicadores de reprobación? (parece preguntar si la asesora se refiere al ejercicio de los indicadores de reprobación)

As: Sí (La As camina cerca de los maestros que están platicando y parecen no escuchar)

El maestro Benito toma su manual del curso en las manos y se levanta y empieza a leer las respuestas que su equipo dio al ejercicio.

Mo Benito: En la zona tenemos que los aspectos de la calidad de servicio, con respecto a la **conducción del proceso de enseñanza**¹, en las escuelas de valores más altos es el planteamiento de actividades efectivas, conductistas y con mucha motivación. Con respecto a (la escuela de) los valores más bajos tenemos que es conductista, pero ahí tenemos un caso de que existe la falta de interés de los padres de familia. Y por el lado de la **enseñanza**, en (la escuela de) valores más altos tenemos el cien por ciento, en (la escuela de) valores más bajos tenemos también el cien por ciento, diferenciando en que en la escuela de valores más altos cumple con el cien por ciento de sus actividades y en la escuela de valores más bajos, en las escuelas unitarias, con incentivos, pues este, ahí utilizan también, las horas extra clase. **Recursos para el aprendizaje**, con respecto a la escuela de valores más altos, cuenta con recursos audiovisuales, recursos materiales y humanos, en (la escuela de) los valores más bajos, tenemos eh, recursos del medio y material aportado por el docente. En la cuestión del **aprendizaje**, (en la escuela) de valores más altos tenemos que es bueno, en (la escuela de) valores más bajos tenemos que también. Eh, **ambiente del aprendizaje** en (la escuela de) valores más altos es bueno y reflexivo, en la escuela de valores más bajos es bueno. **Sistema de disciplina** en (la escuela de) valores más altos es buena, en (la escuela de) valores más bajos buena. **Atención a los alumnos rezagados**, en la escuela de valores más altos, utilizan la extra clase y en (la escuela de) valores más bajos, igualmente utilizan también las horas extra clase. **Relaciones con los Padres de familia** en (la escuela de) valores más altos es buenas y en (la escuela de) valores más bajos, semejantes, también es buena. Con respecto a las **relaciones entre los equipos docentes**, en (la escuela de) valores más altos es buena y en (la escuela de) valores más bajos, buena. **Relación con los directivos escolares** en (la escuela de) valores más altos, buena y en (la escuela de) valores más bajos también es buena.

(Los maestros siguen haciendo observaciones con la exposición de dos equipos más)

CS-4

Ocl+Oin+OG

En este fragmento se puede observar que al exponer las observaciones sobre las características de la mejor y peor escuela de la zona, los maestros identifican más semejanzas que diferencias entre las condiciones de trabajo de cada una de ellas. El hecho de que los maestros señalen factores que desde su perspectiva son iguales para ambas escuelas, es interesante respecto a que la propuesta del curso se dirige hacia que los maestros identifiquen que el desempeño de los maestros hacen la diferencia en el rendimiento entre las escuelas con índices más altos y las de más bajos de la zona escolar, y no tanto las condiciones físicas y materiales con las que cuentan (SEP- CONAFE, 1999). Sin embargo, como puede observarse a partir de la descripción que hace el maestro de cada uno de los aspectos con los que se valoraron

¹ Lo señalado en **negritas** corresponde a los títulos de las categorías que el ejercicio señala en el *Manual del maestro*.

a ambas escuelas, el grupo de capacitación no encuentra diferencias entre ellos y menos aún, con respecto a los aspectos como la conducción de la enseñanza, el ambiente de aprendizaje o el tiempo de trabajo con los alumnos rezagados. El análisis del fragmento muestra que se comparten una serie de características en la realización de su trabajo y que no difieren entre las escuelas en las que se alcanzan mejores y peores resultados en el rendimiento escolar de los alumnos en la zona.

Por el contrario, la descripción que hacen los maestros de los aspectos de análisis que se proponen en el curso, resalta que los maestros que trabajan en escuelas multigrado y rurales, como es el caso de quienes integraron este grupo de capacitación, recurren a una serie de estrategias para mejorar la enseñanza y la atención de los alumnos. Por ejemplo, la descripción del maestro que habla en el fragmento, señala que la experiencia docente en el medio rural está dada por la característica de trabajar en lo que se llaman horas extraclase, que son las clases que los maestros multigrado dan en un horario que no es el convencional para el resto de las escuelas, como puede ser por las tardes, aún y cuando la escuela no tenga con turno vespertino (Mercado 1998). Además, respecto a los recursos y materiales para el aprendizaje, resalta que la descripción que hace el maestro apunte a que la escuela con indicadores de rendimiento más altos de la zona cuente con medios audiovisuales y la escuela con indicadores de rendimiento más bajos, cuente básicamente con materiales aportados por sus maestros. Lo cierto es, como lo han señalado otros autores (Mercado 1998, 2001 y Talavera 1992), que los maestros, de zonas urbanas o rurales, aportan una gran cantidad de materiales para la enseñanza y el aprendizaje. Independientemente de que la escuela cuente con recursos, medios audiovisuales, didácticos, etcétera, los maestros suelen elaborar materiales propios que estén en más estrecha correspondencia con el propósito, formas y medios en que anticiparon la realización de sus clases.

En el siguiente fragmento la asesora pide al grupo que concluya acerca de sus observaciones sobre la mejor y la peor escuela de la zona. Los maestros utilizan como referencia su experiencia docente para poder ampliar la perspectiva desde la que se mira las condiciones en las que una escuela logra obtener el mayor o el menor rendimiento de una zona escolar.

La As parada desde su escritorio dice:

As: ¿Qué podemos concluir entonces con respecto a lo que dijeron los tres últimos equipos?

En cuanto a la calidad, en cuanto a la reprobación, en cuanto a la deserción

Mo Benito: Todo lo que marca la diferencia prácticamente son los docentes, las condiciones óptimas están, en, en semejanza, y la diferencia viene siendo digamos muy lejana, se habla de la mejor y peor y están, están en semejantes condiciones, una tiene más

reprobación y deserción y las condiciones son iguales y lo que falla son, son los maestros en este caso, los docentes. (...)

As: Bueno, eso fue en cuanto la lectura, y ya enfocando nosotros a nuestra zona cual será la diferencia entre la mejor y la peor?

Ma Luisa: Bueno lo que pasa es que precisamente, hay que resaltar que tenemos escuelas bidoctores y escuelas que están en la situación de más maestros a lo mejor cinco o seis maestros, pero así por lo que yo escuché pues me imagino que por la situación de estar solita (se refiere a una maestra unitaria), nadie lo manda, está todo el tiempo sola, ella sabe lo que hace, y lo que puede hacer, y un tanto por eso, a lo mejor la escuela de más de un maestro (..) hace una concentración más, son diferentes tipos de, de pensar, no? diferentes ideas, a lo mejor no, no comparten (...) ahora si que, (...) ahorita si es bueno porque hay más maestros, se trabaja mejor, el trabajo se saca más rápido, la otra cosa es cuando estas tú solito pues todo el compromiso es para ti, pienso, o sea es bueno y es malo

As: La diferenciación del número de maestros .. por ejemplo, en una escuela unitaria normalmente son unos treinta alumnos, y este, donde hay más, aumenta el número de alumnos, aunque aumenta el número de maestros

CS-4

Oct+Oin+OG

En el fragmento anterior, el maestro Benito hace referencia a la perspectiva del curso que señala que los docentes y su desempeño son la variable en la que se puede fincar la responsabilidad de los bajos índices de rendimiento escolar de los alumnos. El maestro y la perspectiva del curso señalan al maestro como "la falla" en la producción de los resultados del sistema educativo. Sin embargo, la asesora hace el señalamiento de hablar desde la experiencia particular de la zona escolar.

La maestra Luisa describe las diferencia que ella ve en trabajar en una escuela con más de un maestro o en una escuela unitaria. Según su experiencia, parece ser que es más difícil tomar acuerdos para el trabajo docente cuando una escuela tiene varios maestros, mientras que en una escuela unitaria el maestro puede tomar decisiones por sí solo sin consultar a otros maestros. En contraste, la maestra Luisa señala en su exposición que el ser maestro unitario tiene desventajas como la de asumir toda la responsabilidad de la escuela y organizar todas las actividades escolares solo. Desde la perspectiva de la maestra parece ser que la diferencia puede estar en el número reducido o mayor de maestros en una escuela, pero que los maestros matizan al señalar que este hecho tiene sus ventajas y sus desventajas al mismo tiempo.

De esta forma, los maestros recurren a su experiencia para mostrar que reducir a una sola visión las condiciones en las que labora una escuela y sus maestros, pone en riesgo la posibilidad de advertir los límites y posibilidades que los maestros tienen como sujetos activos para modificar y arreglar su espacio cotidiano. En este caso la experiencia docente es utilizada para mostrar la complejidad de la vida cotidiana de las escuelas multigrado, y la imposibilidad de colocar en una sola variable la producción de

resultados educativos bajos o altos. Lo que parece que los maestros alcanzan a advertir desde su experiencia es que su trabajo se produce en una serie de relaciones entre variables complejas en la que ninguna de ellas determina que los alumnos aprendan más y mejor, sino que la relación particular en cada escuela puede producir resultados más o menos parecidos entre escuelas que aparentemente pueden o no compartir ciertas características.

Así, parece que la descripción de la experiencia docente es una estrategia para multiplicar las aristas desde las que se puede analizar una problemática; lo cual sin duda, confronta las categorías que el curso propone a través de las lecturas o actividades.

La perspectiva del maestro Toño contribuye a enriquecer el análisis del grupo cuando explica las condiciones materiales en las que laboran las escuelas multigrado y su relación con el desempeño de los docentes, como se ve en el siguiente fragmento que ya fue presentado antes a propósito de la descripción que hacen los maestros de su experiencia de trabajo en grupos multigrado (pág. 84 y 85):

El Mo Toño dice algo que es inaudible por el grupo y la As dice:

As: A ver, Toño no está de acuerdo (con la Ma Luisa)

Mo Toño : No, bueno, con respecto a mi persona, existen infinidad de gestiones no, o sea, a veces con el traslado de cada uno de, de los centros de trabajo, del lugar de origen de cada maestro, sí?, a veces, tenemos que viajar constantemente, también a veces, estamos esperando ya nada más que den las dos, que den cinco para las dos, porque el carro de las dos (el camión que sale) nos va a ganar, los maestros que estamos allá arriba, o sea, arriba de la montaña, nosotros los que estamos en escuelas bidocentes, la mayoría se queda en sus comunidades y por eso a veces aprovechamos el tiempo, no todo el día estar dentro del aula, no?, sino, a veces platicamos con los niños después de las cuatro de la tarde, o inventamos algunos juegos, invitamos a los padres a leer los libros del Rincón de lectura, o sea, ahí ya invitamos a todos, ya que existe la experiencia de algunos que viajan constantemente, y algunos que no viajan, aunque sea mucho, no?, y también por qué no decirlo, a veces decimos, "Yo nomás trabajo de ocho a, a una o de nueve a dos, a mí nomás por eso me pagan", sí?, y cuando es quincena nomás decimos "es nuestro sueldo y por eso estamos trabajando" y también ese es nuestro desempeño, entonces allí influye mucho, no?, influye demasiado, eso influye en la relación escuela y es cierto, y también la excesiva documentación que nos dan a los directores, sí?, máxima en las escuelas unitarias que hay que estar saliendo constantemente para entregar documentos, entregar aquello y generar toda la documentación de que se requiera y también eso, eso es un enemigo más para los maestros, sí?.

Los Mos escuchan a lo que dice el Mo Toño y la As parada cerca de la puerta dice:

As: Porqué si un escuela tiene más carga administrativa, por no contar con ayuda dentro del mismo personal y atender sus actividades, en un momento dado, esa no es excusa para que [para que no realice su

trabajo] en un evento académico o en un evento deportivo o, en eventos de cualquier tipo, se mantiene ese trabajo y hay competitividad en algunas ocasiones, en la escuela, si hay maestros que están atendiendo a un solo grado y se diera, en un momento dado, tener ventajas sobre las escuelas unitarias y bidocentes

CS-4

Ocl+Oin+OG

El ejercicio que se plantea en la propuesta de capacitación tiene como propósito que los maestros puedan identificar en los factores que favorecen el rendimiento escolar, desempeño de los maestros y el liderazgo académico de los directivos. Sin embargo, la descripción de la experiencia que hace el maestro Toño, parece mostrar que es difícil para los maestros hablar de calidad en el desempeño del equipo docente sin tomar en cuenta las condiciones materiales que acompañan sus práctica. El maestro Toño describe en su exposición que el tiempo que los maestros dedican a la enseñanza de contenidos, regularmente está por encima del tiempo del horario formal de trabajo, pero también señala, que hay veces que los maestros cumplen estrictamente su horario de trabajo y no se quedan más tiempo en la escuela, ya sea porque su domicilio está retirado del lugar o por otras razones. Una característica más que el maestro Toño describe como las condiciones que se enfrentan los maestros multigrado es que necesitan salir de sus escuelas en repetidas ocasiones para entregar documentación en la supervisión de la zona y por lo tanto, horas de clase se ocupan para asuntos administrativos, ya que varios de ellos son directores y maestros de grupo a la vez. Al referir este tipo de experiencias, el maestro describe cuál es la condición de trabajo de las escuelas multigrado, y que el trabajo de enseñanza debe ser realizado en esas condiciones y a pesar de ellas.

Como se mostrará en la última parte de este reporte de investigación, los maestros describen las experiencias en las que utilizan estrategias para poder hacer que las condiciones de una escuela rural se resuelvan de tal forma que el trabajo de enseñanza pueda ser hecho como ellos lo anticipan y consideran pertinente.

Por otro lado, en el fragmento del registro se puede observar que la asesora enfatiza que la carga administrativa que se suma al trabajo docente de los maestros multigrado, no es excusa para la realización de su trabajo. Este señalamiento de la asesora del grupo, retoma la perspectiva de representante y portavoz del programa de capacitación, sin embargo, no toma en cuenta la consideración que los maestros hacen de su trabajo a partir de la experiencia particular acerca del trabajo administrativo como parte del trabajo docente, presente en la organización de las actividades escolares, en la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza y en la permanencia del maestro en la escuela durante el horario escolar, tal y como lo muestran las descripciones de la experiencia que hacen los maestros del grupo de capacitación.

En el siguiente fragmento, una maestra dice que al maestro siempre se le juzga por el tiempo que se queda trabajando con sus alumnos pero amplía esta visión como se muestra a continuación.

As: La maestra Cecilia

Ma Cecilia: bueno, este, lo mejor de lo que dice aquí, las personas que tenemos acceso a bajar (del monte o de la sierra) lo único que nos importa es... yo no voy trabajar ahora, si es cierto, habemos algunos, algunos no, pero no por eso, no nos preocupamos por atender las necesidades de nuestros alumnos, en lo personal nosotros tenemos preocupación por el trabajo, no importa el tiempo, la calidad del tiempo, y no la cantidad, porque yo no voy a... ahora sí que a dejar lo que yo tengo, por quedarme dos horas más de tiempo con los alumnos, yo creo que en cierto momento, yo veo lo que tengo que ver, tampoco a ellos no tengo porque quitarles el tiempo, yo siento que ahí lo que vale es la calidad de tiempo que les da uno, aunque tengan muy poquito, pero se aprovecha, para qué quieres un montón de tiempo sí no lo vas a ejercer.

La asesora da la palabra a la Ma Luisa que dice que a veces los directores son los que no les dejan emplear algunas estrategias, y que no depende tanto del maestro de grupo.

CS-4

Ocl+Oin+OG

La maestra Cecilia señala de forma enfática que el tiempo de enseñanza no necesita ser mucho sí es de calidad, y que ella no ve por qué un maestro debe permanecer en la escuela dos horas más, si ha cumplido con el trabajo. Parece que la maestra está reclamando su derecho legítimo como trabajador de poder desempeñar su labor sin necesidad de tener que cumplir con un tiempo específico. Difícilmente podría haber otro gremio trabajador, al que se le exija tanto tiempo como al magisterio, y en contraste, los maestros dedican una cantidad de tiempo fuera del aula, al trabajo de organización de la enseñanza, a las actividades escolares, a la capacitación y a la labor social en sus comunidades de trabajo, que no es reconocido ni registrado por la normatividad, ni los horarios, ni los salarios.

Al exponer el tipo de situaciones que viven y con las que conviven en su trabajo diario, los maestros introducen una serie de aristas al análisis sobre su práctica que realizan en el curso de capacitación. En lugar de mantener silenciadas las experiencias que tienen lugar en las condiciones materiales que rodean su trabajo en las escuelas y fuera de ellas, los maestros multigrado muestran la serie de variables que se entretajan con su quehacer y que constriñen la posibilidad de éxito del su trabajo de enseñanza con los alumnos de la zona.

Los modelos de análisis que presenta el curso, parecen tener categorías extremas y con poca posibilidad de aprehender la diversidad que encierra la vida cotidiana de las

escuelas. Frente a ellos, los maestros expresan sus desacuerdos y contrastan las propuestas del curso; exponen sus experiencias y así, ponen al descubierto todos los puntos intermedios por los que transita su trabajo, así como la complejidad que tienen las relaciones entre la escuela y el sistema educativo.

La experiencia descrita por los maestros sirve para presentar un profundo panorama de la docencia multigrado, sin el cual se quedaría oculto un mundo particular y específico que tiene sentido en, y sólo en el contexto en el que se construye, sin embargo, habría quienes podrían catalogarlo como una forma de resistencia de los maestros a modificar sus prácticas cotidianas.

Los fragmentos que son objeto de análisis en este apartado, parecen mostrar que los maestros hacen de la capacitación, un espacio para exponer sus experiencias cotidianas y el contexto que las rodea, de tal forma que sirven para abrir los formatos de reflexión que se ofrecen en el curso. Los maestros ponen en interacción sus experiencias con las prescripciones o modelos que la propuesta presenta y con ello el curso adquiere la posibilidad de ser un espacio para la construcción colectiva y para el análisis de la práctica desde diversas perspectivas y consideraciones que se suman al análisis al traer a la luz una serie de situaciones que los docentes albergan en su experiencia.

3. El deber, la necesidad y la posibilidad del trabajo docente según la experiencia de los maestros.

Los cursos de capacitación están diseñados bajo un principio de prescripción que parte de la idea de que los maestros deberían recurrir al producto de investigaciones y a nuevos desarrollos en didáctica para mejorar sus prácticas de enseñanza y en consecuencia, el aprendizaje de sus alumnos.

A pesar que la relación entre enseñanza y aprendizaje parece ser más distante de lo que se cree, para los maestros parece ser una preocupación central que su trabajo y el esfuerzo que invierten en él, no se vea reflejado en el avance escolar de sus alumnos que ellos y las autoridades esperan. De tal forma que su trabajo se desarrolla entre la tensión que producen las representaciones del *deber ser*, en oposición a lo que surge como una *necesidad* a cubrir para el desarrollo de la docencia y las *posibilidades* reales de acción que se tienen dentro de las condiciones materiales particulares.

En este último apartado, describo la forma en que los maestros del curso de capacitación que fue observado en esta investigación expresan lo que en su experiencia han llegado a considerar como el *deber ser de la docencia*; también se refieren *al sentido de necesidad* que surge en el espacio de acción de sus condiciones de trabajo y a pesar de ello, en un lugar importante de sus descripciones también colocan *el sentido de posibilidad* que encuentran en el desarrollo de la docencia en el ámbito multigrado

Es decir, los maestros al describir su experiencia durante las actividades del curso, por una parte, señalan *el deber de la docencia* como aquellas actividades, que desde su apreciación, constituyen los imperativos de su trabajo; las describen como actividades que les resultan obligadas y forzosas porque representan las metas y los fines que persiguen día a día en el salón de clases. Lo que aparece en las descripciones de los maestros como lo que ineludiblemente tienen que hacer para cumplir con su misión profesional y lo que se manifiesta como el compromiso de trabajo frente a los alumnos, es lo que aquí muestro como *el sentido del deber del trabajo docente* referido en las experiencias de los maestros.

Por otra parte, los maestros se refieren *al sentido de necesidad* de su trabajo cuando mencionan las actividades a las que se ven obligados por las circunstancias y las

condiciones en que trabajan y que no les permiten contar con lo mínimo indispensable para realizar su trabajo; es por ello que desde la perspectiva de los maestros, su trabajo también involucra la satisfacción de las necesidades que muchas veces tienen que ver con superar aquellos aspectos de la vida social del lugar donde trabajan o las condiciones de alimentación, salud e higiene de los alumnos de su grupo.

Finalmente en un lugar importante, están los alcances y *las posibilidades* que la experiencia de los maestros ha registrado. Los maestros describen algunos de los logros que han tenido dentro de las condiciones materiales que les ha tocado vivir y a pesar de ellas. La posibilidad del trabajo docente es descrita a partir de lo que los maestros perciben al ver cumplidas sus metas de trabajo.

Los aspectos que he destacado de la argumentación que los maestros hacen de su experiencia en el curso de capacitación parecen mostrar que los maestros tienen sus propios parámetros y requisitos de calidad acerca de su trabajo, que han sido construidos a lo largo de su experiencia y que guían de alguna u otra forma su desempeño, de forma más concreta y flexible que los contenidos de los cursos que pretenden servir de norma al ejercicio de la docencia.

3.1 El deber del trabajo docente expresado por los maestros en la capacitación.

El programa del curso de capacitación contiene propósitos y contenidos que corresponden a un modelo acerca de cómo debería ser la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje, así como del trabajo del maestro que está al frente de un grupo multigrado. Sin embargo, los maestros tienen su propia idea acerca de cuál es *el deber* de su trabajo y cuáles son las metas que deben alcanzar.

Como he mostrado en los capítulos anteriores, los maestros describen su experiencia docente en el curso de capacitación con diferentes propósitos, para comparar, rechazar o integrar los contenidos, y en algunas ocasiones, como las que mostraré aquí, los maestros señalan cuáles son los deberes que tienen en su trabajo.

Las descripciones que los maestros hacen sobre el deber ser, están en relación directa con la enseñanza más que con aspectos sociales, afectivos o administrativos; lo cual parece indicar que sus preocupaciones están relacionadas con el trabajo que tienen que desempeñar en relación a los contenidos, a las actividades y a los aprendizajes de sus alumnos.

En un debate sobre las opiniones que los maestros tenían acerca de la posibilidad de establecer los mismos criterios de evaluación para valorar los aprendizajes de los niños de toda la zona escolar, los maestros comentaban que las Olimpiadas del Conocimiento* eran una forma de aplicar los mismo criterios de evaluación sobre los niños de la zona escolar, y que la expresión oral era igualmente evaluada, tanto en niños que tenían como lengua materna el español, como en los niños indígenas que lo usan como segunda lengua lo cual ya marca una desventaja.

Mo Benito: Yo me pregunto si no se puede motivar a las pláticas de los alumnos con los padres de familia para cambiar a su propio medio

Ma Norma: Te digo, es una labor pero no es una labor de dos días o un mes, es una labor de día a día, pero hasta cierto punto, es nuestra realidad... Un niño le va preguntar a su papá y haz de cuenta, o está borracho, o se fue al campo, o no le pone la atención debida, la verdad no sabe ni que decir...

Mo Héctor: Bueno aquí no más para la compañera (se dirige a la asesora y al mo Benito para que le permitan la palabra). Yo estoy de acuerdo con ella, me refiero de que a lo mejor el niño ya tiene más desventaja por su expresión oral, pero, con lo que no concuerdo es que diga que se le de tanta importancia a la expresión oral, precisamente ese el problema que no se le da tanta importancia...

Ma Norma: (quiere aclarar) [por eso se le da mucha importancia en el examen, pero es un problema por el medio en el que uno lo trabaja]

Mo Héctor: Por eso, estoy de acuerdo en lo que dices, que es un problema, en lo que no estoy de acuerdo es... (parece que se d cuenta de la intención de la Ma Norma) Ah! yo entendí que tú quisiste dar a entender que no se puede dar importancia en esas Olimpiadas, entonces yo creo que sí se le debe dar importancia...

Ma Norma: sí, se le debe dar importancia, y es la labor de nosotros fomentar la expresión oral y la expresión escrita.

CS-2

Oci+Oin+OG

En el fragmento se puede ver como es que los maestros concuerdan en que la labor que tienen a su cargo está dirigida a desarrollar ciertas competencias en los alumnos, aunque éstas tengan como desventaja que el medio en el que viven los niños no favorezca su desarrollo o brinde puntos de partida diferentes para la enseñanza a cada maestro.

Para los maestros compensar las diferencias y desventajas del medio, es parte de lo que implica el deber en la labor docente. En parte, estas ideas provienen de lo que los cursos de formación y las reformas educativas promueven entre los maestros, pero es posible que también los maestros lleguen a esta reflexión cuando observan las

* Las Olimpiadas del Conocimiento es el nombre de los concursos que se realizan entre los alumnos de las escuelas de una zona en donde se valora el desempeño escolar con respecto a

características del medio sociocultural de su lugar de trabajo y establecen prioridades educativas que consideran como su deber a cumplir.

El deber del trabajo docente también es referido por la asesora ante las participaciones de los maestros y sus experiencias con los alumnos. En un ejercicio en donde los maestros analizaban los índices de reprobación y deserción de sus escuelas, un maestro preguntaba qué se debía hacer cuando la supervisión escolar de la zona requería que la reprobación por grupo no excediera de un porcentaje, y en el grupo había más alumnos que debían repetir el año escolar. La asesora respondió:

As: Mira es muy difícil (...) porque muchas veces cuando, bueno (Como apenada), cuando un maestro reprueba a una gran cantidad de alumnos, le llega su oficio para decir, "tú no cumpliste con lo que te correspondía". [Un maestro debe de sacar adelante a esos alumnos aunque sea trabajando dos horas más al día para que no reprueben] pero ay no!, [cómo me voy] a poner a trabajar [dicen los maestros] y así estamos, ya no estamos siendo profesionales dentro de lo que somos, sí?, y no somos profesionales desde un principio, porque estamos viendo que el grupo anda mal, o la mitad anda mal, y no hicimos nada, a veces más de la mitad y no hicimos algo desde un principio hacia adelante, nos faltó profesionalismo, sí? Acuérdense, ayer hablamos de eso, como hacernos profesionales dentro de lo que hacemos, para que la aprobación no se haga parte de esa reprobación, no quede en nosotros y que hay otros factores que van a influir pero que no quede en nosotros, sí?

CS-3

Ocl+Oin+OG

En este fragmento el deber ser del trabajo docente está expresado por la asesora del grupo, quien desde una perspectiva normativa señala que los maestros deben evitar a toda costa la reprobación de los alumnos. En este caso la referencia al deber ser, es de quien constituye formalmente la voz del programa de capacitación, pero parece ser una representación construida desde la experiencia, pues se hace mención del trabajo que tiene lugar después del horario normativo que es común entre las prácticas de los maestros multigrado, que muchas veces obedece a la preocupación que tienen por "sacar adelante" a sus alumnos más que por constituir una norma u obligación para ellos.

El trabajo extrahorario es un ejemplo de cómo los maestros buscan estrategias para cumplir con las expectativas que se tienen sobre ellos, orientados básicamente por el deber que tiene respecto al trabajo con los alumnos.

los contenidos programáticos, a través de pruebas escritas presentan los alumnos más destacados.

Sin embargo, hay otros momentos en que el deber es señalado de tal forma que opera como una prescripción que pone en tensión el trabajo del maestro entre lo que debe hacer y lo que puede hacer.

En el ejercicio, que ya he referido con anterioridad en este trabajo, donde los maestros expresaban las formas en que los habitantes de la comunidad donde trabajan resuelven problemas, la maestra Luisa describe la experiencia de haber tenido que ceder a las interrupciones de su clase para que los niños de la escuela fueran a la celebración de misa que sólo tenía lugar dos veces al año en la comunidad. En esa descripción queda de manifiesto el deber como una norma que atraviesa su trabajo de enseñanza, pero que más que servir de guía, marca límites a la misma:

Ma Luisa: (...) Posiblemente estábamos mal, porque nos íbamos las cuatro (maestras de la escuela) a la misa.

(Todos ríen como en señal de complicidad)

As: La ley dice que la educación es laica (En tono de reprimenda)

Ma Luisa: Exactamente, (ríe la maestra un poco apenada como de haber confesado algo que iba a ser reprobado por la asesora) pero sólo así llevábamos la fiesta en paz.

Ma Carmen: Claro, por que si uno dice no, ya después no van a pedir permiso, ya nada más no van. Mandan un recadito: "Tal niño no va porque no sé qué", ya nomás no lo mandan.

Mo Benito: Más vale pedir perdón, que pedir permiso

Ma Luisa: Exactamente.

CS-1

Ocl+Oin+OG

En el fragmento se observa que la Asesora y los maestros señalan la laicidad de la educación básica como uno de los referentes del trabajo docente. Ante esta idea sobre el deber, la estrategia de la maestra Luisa para poder realizar su trabajo en la escuela, queda fuera de lugar. Al parecer, la idea que orientó la decisión de la maestra fue que debía cumplir con la enseñanza de contenidos y con el trabajo en clase con los alumnos, a cambio tuvo que posponer el cumplimiento del sentido de laicidad que también, pero desde otra perspectiva y ponderación, orienta su quehacer en el aula.

En el análisis de los fragmentos anteriores, parece que las preocupaciones de los maestros multigrado tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Es posible afirmar que el hecho de lograr mejorar las condiciones de aprobación de los grupos y que avancen en sus conocimientos, son para los maestros tareas en las que invierten más tiempo y sus mejores esfuerzos. Estas cuestiones que tanto preocupan a los maestros, desde su apreciación, se constituyen como una especie de deber ser con

el cual se manifiestan comprometidos. El deber ser es algo que los maestros consideran preciso alcanzar pero hay dificultades y contradicciones en la práctica.

La capacitación parece ser el espacio en el que maestros y autoridades educativas ponen de manifiesto las prioridades que desde su perspectiva, debe tener el trabajo docente, más allá de, o junto con lo que son las prescripciones que dan los contenidos del curso o los programas de atención a la educación primaria en el medio rural. La experiencia que los maestros describen en el curso, hace señalamientos importantes a lo que son los parámetros que rigen intrínsecamente sus decisiones y acciones, sin que tengan que ser evocados directamente por los contenidos del curso. Además las experiencias aquí analizadas muestran que los maestros se deben a la enseñanza de sus alumnos aunque los resultados de aprovechamiento que se obtienen no sean del todo satisfactorios. Así el deber del trabajo docente se enfrenta a la satisfacción de ciertas necesidades para ser cumplido.

3.2 La necesidad que implica la realización del trabajo docente.

Durante las actividades del curso que fueron observadas, los maestros describieron experiencias en las que recurren a prácticas que parecen resolver las condiciones de realización y los problemas que obstaculizan la enseñanza. Los maestros señalaron como actividades que tienen *un sentido de necesidad* para el desarrollo de su trabajo, el proporcionar material y algún alimento a sus alumnos durante la clase, así como el mantener relaciones con las autoridades para encontrar aceptación entre los miembros de la comunidad y para aumentar la inscripción y asistencia de los alumnos a la escuela.

Las experiencias descritas por los maestros señalan algunas estrategias que son emprendidas ante los imperativos e inmediatez del trabajo. No son parte del deber ser pero son necesarias en tanto permiten su consecución. Es por ello que en esta sección hablo de dichas acciones como originadas en necesidades que se les imponen a los maestros en la realización de su trabajo.

Es decir, se trata de un sentido de necesidad que experimentan los maestros en el trabajo cotidiano. No constituyen una norma en el sentido formal y explícito en los reglamentos escolares pero se convierten en parte del trabajo regular de los maestros en la escuela.

En la discusión que los maestros sostenían sobre los criterios de evaluación en una de las sesiones de capacitación, la Maestra Carmen, señalaba su idea sobre el trabajo docente y lo que era necesario hacer como parte de él:

Ma Carmen: [...] Los maestros trabajan de más, trabajan tiempo de más, porque yo sé que depende de mí que ellos (los alumnos) avancen, a lo mejor no en un cien por ciento, pero sí en un veinte por ciento que yo logre sin ayuda de los padres, sin los medios suficientes, sin todos los servicios; pero a veces (me dice algún alumno)...-¡necesito un lápiz!-, aquí está, -¡tengo hambre!-, ¿qué le doy?, y basta con que él pueda aprender con trabajo y con esfuerzo y que dependa de mí algo, pues ahí va, ¿no? O sea yo creo que es lo que debemos de hacer todos, ¿no?, intentar sacar a los de abajo, porque los de arriba como que ya llevan una línea trazada, ¿no?, pero los de abajo, ¿Cuándo?

CS-2

Ocl+Oin+OG

El análisis del fragmento muestra que la maestra Carmen parece apreciar que el trabajo docente está guiado por el deber de sacar adelante a los alumnos más retrasados como ha sido señalado en el apartado anterior, sin embargo, para lograr esta meta, ella reconoce que es necesario mantener ciertas condiciones entre sus niños, como es dotarlos de materiales para realizar las actividades o de algún alimento que les quite el hambre para no distraer la atención de la clase. El hecho de que los alumnos cuenten con un lápiz o papel para escribir, así como que mantengan la atención y la disposición al trabajo, son condiciones que los maestros parecen procurar para desarrollar las actividades de enseñanza. Las estrategias que la maestra describe parecen responder a lo imperativo e inmediato de su trabajo y en ese sentido, se convierte en lo necesario, no constituye una norma ni un reglamento pero pasa a formar parte del trabajo docente en tanto contribuye a su cumplimiento.

En el siguiente análisis de una actividad en donde los maestros discuten sobre la forma en que la comunidad resuelve sus problemas, es posible identificar que la asesora del grupo de capacitación menciona otra de las estrategias que según su experiencia, es necesaria en el trabajo docente, en tanto permite la condición de aceptación de la comunidad:

As: Bueno, vamos a tratar de rescatar palabras claves, mmm, estábamos hablando de construir una escuela, pero para construir una escuela que es lo primero que va a hacer la comunidad.

(...)

Ma Luisa: Dialogan entre ellos.

As: primero van a dialogar, ¿Qué más?, ¿Qué pasa cuando hay por ahí, un miembro que es más fuerte en la comunidad?

Mo Benito: son líderes

As. Son líderes y nosotros tenemos que tener mucho cuidado con ellos, necesitamos auxiliarnos de ellos para estar bien con la comunidad, sino muchas veces ahí nos vienen problemas

CS-1

Ocl+Oin+OG

Se puede identificar que la experiencia de la asesora como docente, le ha permitido concebir el establecimiento de relaciones entre el maestro y los miembros de la comunidad como una necesidad del trabajo. Al parecer, este conocimiento ha sido elaborado en su ejercicio de la docencia aunque corresponda con alguno de los supuestos del curso de capacitación. El sentido de necesidad que la asesora encuentra en las relaciones de apoyo entre maestros y figuras fuertes de la comunidad, proviene de la posibilidad que brinda está práctica para que el trabajo de los maestros se realice sin problemas y en el mejor de los casos, con el apoyo de la comunidad a la que prestan sus servicios.

El trabajo en el medio rural, puede ser una experiencia que tenga lugar en poblaciones apartadas, sin vías de comunicación y con condiciones de pobreza y marginación, por lo que los profesores y los miembros de la comunidad, han desarrollado prácticas de cooperación y ayuda que pueden ir desde la construcción de espacios educativos hasta la atención de alimentación y vivienda para el maestro si es que la localidad no es su lugar de origen (Mercado, 1999). Así parece que el establecer y mantener relaciones con los miembros de la comunidad, especialmente con quienes pueden influir en las decisiones de la vida comunitaria, es necesario para los maestros y para la realización de su trabajo.

Un ejemplo más del tipo de actividades que parecen tener un sentido de necesidad para los maestros, se encuentra al analizar la experiencia que describe el maestro Benito respecto a cómo aumentar la asistencia e inscripción de niños a la escuela.

Mo Benito: Estamos en el problema de abatir el rezago educativo, y si no queremos que haya reprobación, y hay deserción y reprobación de los niños, y hay falta de apoyo de los padres, se busca apoyo en las autoridades locales para que obliguen a que los padres lleven a la escuela a los niños que están en edad escolar. Porque en este caso está el artículo 3º que dice que ya es obligatoria la primaria y la secundaria, entonces los niños que están en edad escolar no tienen la obligación de estar con su mamá o de estar haciendo trabajos y pueden aprovechar el tiempo en las escuelas.

CS-1

Ocl+Oin+OG

La vida escolar se ve influida por una serie de condiciones de la comunidad, que incluso llegan a determinar, los horarios, o las formas de trabajo de la escuela (Mercado, 1999), además de las condiciones de matrícula y asistencia como lo señala el maestro Benito en su descripción. Su experiencia le indica que el rezago educativo no es un problema que dependa únicamente de sus acciones, de tal forma que encuentra como una necesidad de su trabajo recurrir a la relación con las autoridades de la comunidad para resolver los problemas en los que parece no poder intervenir directamente, como es la inscripción y la asistencia continúa de los alumnos a la escuela.

El hecho de estrechar relaciones entre maestros y “líderes” de la comunidad no es una meta del trabajo docente, pero al parecer forma parte de él, en tanto se hace necesario para el logro de sus metas. La necesidad del trabajo docente según las experiencias que describieron los maestros y que he analizado en este apartado, radica en el hecho de que son prácticas que amplían el espectro de la consecución de metas y logros. La relevancia que encuentro en estas prácticas es que no forman parte de ningún reglamento ni de ninguna teoría pedagógica que sirva de prescripción a la docencia, pero son parte de lo que los maestros van reconociendo como necesidad y van aprendiendo a incorporarlas al trabajo cotidiano.

Las experiencias que describen los maestros en el curso de capacitación nos remiten a aquellas actividades que ocupan su tiempo y su esfuerzo, y nos permiten entender los sentidos con que los maestros conciben y constituyen la realización cotidiana de su trabajo, extendiéndolo a ámbitos diferentes de la enseñanza. La descripción de experiencias donde los maestros muestran las necesidades que tienen que resolver son motivo de reflexión e interacción en el curso de capacitación y con sus contenidos.

3.3 La posibilidad del trabajo docente.

A pesar de las condiciones del trabajo docente en las zonas rurales y de las tensiones que se crean entre *el deber* y *las necesidades* que impone su realización, los maestros reconocen que su trabajo tiene alcances y logros que le dan *un sentido de posibilidad* para ir encontrando equilibrio entre los ideales y las realidades. El sentido de posibilidad que se ha podido identificar a través de las experiencias que describen los maestros en el curso de capacitación, se asocia, como se ha visto a lo largo de este trabajo, con los aprendizajes de los alumnos y con la enseñanza.

Durante el debate que sostuvieron los maestros como parte de las actividades del curso sobre la pertinencia de que existan criterios de evaluación únicos para los alumnos de la zona, la maestra Susana expresa lo siguiente:

Ma Susana: (...) Ahora, confirmo que sí se puede porque tengo la experiencia de hace tres años que una escuela unitaria concursó a nivel de toda la zona, de mi zona (en tono de aclaración), concursó a nivel de toda la zona, un maestro de treinta y seis (alumnos) que era de los menos pujantes, y saca el primer lugar, de escuela unitaria, y luego ya aquí en Tehuacán, ya con deliberación con las demás escuelas, el maestro saca el cuarto lugar, viniendo de una escuela unitaria. Entonces yo tengo la seguridad de que sí se puede usar un mismo criterio, en base a un mismo programa, en base a mejorar el nivel (de aprovechamiento) que depende de nosotros. Entonces cómo se explica que una escuela unitaria gane cuarto lugar aquí en Tehuacán respecto a las escuelas que tienen todos los medios, no?

CS-2

Ocl+Oin+OG

Al expresar su opinión respecto a la existencia de los criterios de evaluación únicos, la maestra Susana hace referencia a la posibilidad que tiene un maestro de escuela unitaria, de alcanzar posiciones entre los maestros de una zona y de lograr que sus alumnos obtengan resultados que adquieren reconocimiento a luz de una comunidad educativa. Al parecer esta posibilidad se encuentra entre las dificultades de perseguir una meta que está señalada como un deber del trabajo docente y al mismo tiempo, enfrentar las condiciones materiales de su realización, que por lo general son adversas y que sí bien constriñen la práctica no fueron suficientes para marcar límites absolutos.

La maestra Susana reconoce en la experiencia compartida con el maestro la posibilidad que hay en el trabajo docente de superar la realidad para alcanzar los resultados deseados. Los momentos de tensión entre el límite y la norma parecen ser el espacio que tienen los maestros para resignificar su trabajo y las condiciones materiales como oportunidades para perseguir las prioridades que tiene su propia realización.

Otra de las experiencias en donde los maestros encuentran un sentido de posibilidad en su trabajo tiene que ver con las condiciones específicas del trabajo multigrado y con construir una visión diferente del mismo.

La asesora hablaba del profesionalismo que deben tener los maestros en su trabajo y cómo se debe ver expresado en los resultados de aprovechamiento y de reprobación de sus alumnos. El maestro Benito hace un comentario:

Mo Benito: Bueno, muchos de los compañeros se ven inmersos en esta situación [de reprobación], pero en ocasiones si nos vamos dando cuenta por el proceso que llevamos [en el grupo], pero a veces no son problemas detectados al principio de curso como puede ser la lectoescritura y la situación del manejo de los números en matemáticas, pero en otros contenidos es un tanto más complejo. Entonces, tú tratas de sobrellevarlo, a manera de sacarlo adelante [al alumno], pero a medio curso te das cuenta de que la situación sigue, no mejora, tratan de recuperarlo, pero no es posible, entonces en muchas ocasiones sin necesidad de que alguien me maneje mis datos, que yo llego con una reprobación y me digan que tengo que cambiarla por equis motivo, entonces sí estamos fallando demasiado, básicamente estamos siendo nulos en nuestro trabajo, pero si tú lo apruebas, y estás en los casos de unitarias, bidocentes y tridocentes, estás conciente de que ese niño lo vas a volver a tener en tu ciclo escolar, tú lo puedes mejorar y sin necesidad de que arrojes una cantidad específica de reprobados por mero requisito, lo puedes aprobar viendo las cualidades que puedes solventar de ese problema, (...) y no necesariamente se tiene que dar a conocer a todo el mundo. Son situaciones que se pueden quedar en tu escuela, y manejarlas de una manera que puedas solventarlo, tampoco se trata de sobrellevar el problema y sacar al niño avante sin ningún beneficio.

Cs-3

Ocl+Oin+OG

Las condiciones del trabajo multigrado y los problemas en el progreso de los alumnos pueden ser una situación insalvable que tengan que enfrentar los maestros si sólo es percibido en sus aspectos negativos, sin embargo, el análisis de la descripción que hace el maestro Benito de la experiencia que ha tenido en un grupo multigrado permite ver el sentido de posibilidad que construye en su trabajo.

El hecho de ser el maestro de más de un grado escolar, de pasar más tiempo con la comunidad y el grupo de alumnos del que encierra el horario escolar, permite a los maestros multigrado ampliar el lapso para que los alumnos alcancen los niveles de aprovechamiento que requieren los contenidos escolares y no limitarlo al que ofrece el ciclo escolar. Los maestros encuentran la posibilidad de “sacar adelante” a sus alumnos sin hacerlos repetir el grado, la experiencia parece haber contribuido a la construcción de estrategias en las que pueden apoyar el progreso de los alumnos que no fue completado en un grado anterior, al mismo tiempo en que avanzan en los contenidos del nuevo grado.

De esta forma, el trabajo docente en grupo multigrado tiene más de una posibilidad para que los maestros puedan cumplir con las metas de enseñanza y el hacer que los alumnos progresen en el conocimiento de los contenidos del currículo y en los grados de primaria. Las experiencias que describieron los maestros son útiles para conocer que las condiciones materiales precarias en las que realizan su trabajo, difíciles por alejarlos de sus lugares de origen, y desconocida por no haber sido formados para el

manejo de más de un grado en un mismo grupo, no son condiciones suficientes para que los maestros no vislumbren los resultados que desean alcanzar y no valoren las posibilidades que se abren en la experiencia particular que cada uno construye.

Así, he mostrado en este apartado, que la participación de los maestros en los espacios de capacitación más que situarse en el extremo de contrastar la realidad con la norma, se mueve en una continua reflexión sobre la interacción entre el deber, la necesidad y el espacio de posibilidades que se abre para la constitución de su trabajo diario.

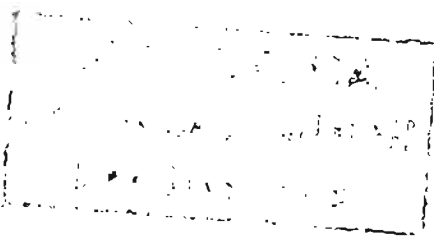
Las descripciones que los maestros hacen sobre su experiencia remiten, por una parte, a esas actividades que ellos perciben como un deber ser, como objetivos a cumplir ineludiblemente en su trabajo cotidiano. Por otra parte, los maestros describen experiencias que nos remiten a las actividades que son producto de la necesidad que se les impone desde otras esferas del trabajo docente. Y finalmente, he mostrado las referencias que hacen los maestros a la posibilidad que hay en el trabajo docente al describir las experiencias en donde los logros y alcances rebasan las expectativas concebidas desde la óptica de las condiciones materiales de realización de su trabajo.

A partir del análisis de la experiencia de los maestros, se puede observar que además de señalar lo que es la realidad de su trabajo, también señalan los principios que la conducen, las condiciones que impone su realización y las oportunidades que están presentes en él. Los maestros hacen referencia a estos tres aspectos como orientaciones de su trabajo y relatan las experiencias que tienen al seguir los tres caminos que a veces producen bifurcaciones o llegan a parecer callejones sin salida, pero que en la mayoría de los casos, los conducen al mismo punto de llegada que es la consecución de su trabajo y el llevar a cabo sus ideas sobre la educación de sus alumnos como la aportación que ellos hacen a su futuro y a la comunidad que los ha recibido y aceptado.

Al parecer, las menciones que hacen los maestros al sentido *del deber, de necesidad y de posibilidad* que tiene su trabajo tiene que ver con la complejidad que éste encierra; con la urgencia de compartir que su realización no depende de una prescripción, ni de un deseo, o de la determinación de las condiciones materiales y sociales, sino de una combinación en la que la toma de decisiones está presente, así como los conocimientos y relaciones sociales con otros miembros de la comunidad. La experiencia que refieren y comparten los maestros multigrado en el curso de

capacitación también es muestra de que el trabajo docente no es absolutamente solitario ni autónomo, que muchas de las tareas que emprenden las hacen pensando en lo que creen que es su obligación y deber social, y en que su trabajo puede tener siempre mejores resultados; ésta parece ser una de las razones por las que van a los cursos, por buscar en ellos o en las experiencias de los otros maestros que asisten, las formas de hacerlo o la confirmación de las estrategias que ellos ya han utilizado.

Para terminar es preciso decir que parece que la idea acerca de que los maestros no tienen claridad sobre sus metas o se dispersan en la atención de otros asuntos que no competen a la educación de los alumnos, es una idea imprecisa sobre los sentidos que guían su trabajo. Por el contrario, en este apartado he querido mostrar que los maestros reconocen claramente el lugar hacia donde deben dirigirse sus acciones educativas, pero también saben muy bien que los caminos para llegar ahí pueden ser confusos, difíciles de seguir o de encontrar, pero muchas veces, posibles, de otra manera no podría sostener todo su trabajo.



REFLEXIONES FINALES

V REFLEXIONES FINALES

1. Balance de los resultados

En el análisis anterior se ha querido mostrar el desarrollo de los procesos de construcción colectiva de los maestros multigrado en los espacios formales de capacitación, en particular el de los Programas Compensatorios del CONAFE. Considero que es importante estudiar este tipo de programas porque sus acciones y universos de atención son generalmente de carácter nacional, involucran a un gran número de maestros¹, que como en el caso que nos ocupó, son los más necesitados debido a la dificultad y especificidad de las condiciones en las que trabajan. Además, las iniciativas de programas de esta índole, suelen guardar estrechas relaciones con políticas mundiales y corrientes educativas en boga; asimismo, los recursos humanos y financieros que se destinan a su operación son extensos y en ocasiones, trascienden los recursos regulares que nuestro país destina a la educación. Eventos de esta magnitud, así como los procesos y prácticas que tienen lugar en los espacios sociales que se generan a partir de ellos, son dignos de ser documentados bajo un enfoque que pretenda conocerlos y entenderlos como un espacio de constitución para la docencia.

La asistencia a cursos, talleres, reuniones técnicas e informativas son tareas que convocan a los maestros y que ocupan un tiempo importante de su trabajo, además de que en algunos casos, el cumplimiento con cierto número de ellos representa un requisito para la trayectoria profesional y en algunos casos, al ingreso salarial. Aun y cuando la asistencia a reuniones de capacitación y actualización tiene cierto carácter obligatorio, los maestros acuden a ellas con altas expectativas sobre las contribuciones que pueden tener en la mejora de su trabajo, pero sobre todo, y en especial para los que trabajan con más de un grado, los cursos, los talleres y los seminarios representan una oportunidad para interactuar con otros maestros, para exponer y compartir experiencias.

Los espacios institucionales para la formación y las actividades que en ellos se desarrollan se encuentran definidos por criterios que no siempre corresponden a los intereses y necesidades de los maestros, especialmente de los multigrado, sin

¹ Aproximadamente, 90 mil en este programa.

embargo, constituyen uno de los ámbitos por los que transitan los maestros y sus conocimientos particulares sobre la práctica.

Como se muestra en el presente trabajo, el espacio que ofrecen estos cursos o talleres parecen ser utilizados por los maestros para compartir sus preocupaciones, entre las que sobresalen, la constante referencia a los alumnos y a la enseñanza. Los maestros describen de forma extensa, diversa y compleja sus experiencia de relación con los alumnos durante la enseñanza, los conocimientos que tienen sobre ellos sobre su situación sociocultural, económica y afectiva, las dificultades y problemas que enfrentan al intentar salvarlos de situaciones de reprobación, entre otras muchas cosas.

La enseñanza y todas las tareas que son previas y posteriores al momento específico de interacción con los niños en el aula, son elemento de constante referencia en las descripciones de los maestros en los espacios de capacitación. Las condiciones materiales que enfrenta la enseñanza en grupos multigrados tal vez sea uno de los temas más recurrentes, sin embargo, las descripciones sobre actividades específicas que realizan con los niños para abordar diferentes contenidos escolares se exponen con toda la intención de problematizar la práctica y ofrecerlas como posibles soluciones.

La mayoría de los estudios realizados en espacios de formación docente se hacen con un enfoque evaluativo en el que se espera hacer seguimiento y observar en qué medida las actividades se realizan como fueron diseñadas o medir el impacto que tienen –nivel en que los maestros se apropiaron de los contenidos–. En cualquier caso el objetivo de estos trabajos tiene como idea central que los maestros que acuden a los espacios de formación obtendrán elementos útiles para su trabajo y que en esa medida se puede esperar que los incorporen a las prácticas de enseñanza. En mi trabajo propongo una mirada distinta: la de intentar ver lo que los maestros traen de su práctica a la capacitación, identificar lo que perciben como recursos a su alcance, mismos que se pueden convertir en verdaderas aportaciones al conocimiento que se pretende construir en los cursos.

A partir de lo anterior, el elemento central revelado por este trabajo de investigación es que los maestros usan una base amplia de experiencias sobre el trabajo docente como un recurso importante para poder participar en las actividades que les son propuestas como parte del programa del curso. Se entiende a la experiencia docente como el

elemento que apoya la actuación presente del trabajo de los maestros más allá de las condiciones materiales en las que se realiza y los imperativos que de él se derivan, y en el análisis realizado durante este trabajo, la experiencia docente se identificó, de manera concreta, como las referencias de los maestros a lo que hacen todos los días para resolver las tareas propias de su trabajo. Desde la perspectiva de este trabajo, dicha experiencia implica saberes docentes en el sentido que lo plantea Mercado (2001).

La experiencia docente tiene lugar en la realización del trabajo de enseñanza, en la relación con alumnos, con padres de familia y directivos escolares, y con otros maestros; misma que está atravesada por las condiciones materiales en las que se realiza cotidianamente. También forman parte de esta base de experiencias, los conocimientos sobre los planes y programas, sobre los materiales curriculares, sobre la normatividad, y sobre las características socioculturales de la localidad en la que se trabaja.

El estudio destaca las actividades en las que predomina la experiencia docente como el eje de lo que dicen y hacen los maestros junto con la asesora del grupo aunque en otras predominarán los contenidos del curso. El propósito primordial es mostrar la complejidad y heterogeneidad que encierra el quehacer docente puesto en interacción con los contenidos del curso. Los resultados muestran que los maestros multigrado asistentes a los cursos, usaron la descripción de sus experiencias como un recurso sociocultural para la significación de los contenidos del programa, ya que les permitió referirse a un lugar común de sentidos en la actividad e interactuar para manifestarlos, intercambiarlos y compartirlos.

La riqueza de este hallazgo consiste en identificar que las experiencias docentes se convierten en el recurso que articula el conocimiento que los maestros construyen en su trabajo cotidiano y el conocimiento pedagógico académico que el programa de capacitación presenta a través de las actividades y la propuesta de trabajo con los materiales.

Algunas posturas dedicadas a la formación docente o a su investigación menosprecian el papel que juega la oralización de la experiencia en el desarrollo de un curso o taller. También se proponen la modificación de las prácticas de los maestros tomando como punto de partida que reconozcan fallas en ellas. Desde estas perspectivas, los registros que tienen los maestros sobre su experiencia en el trabajo docente se

conciben como desordenados y poco sistemáticos. La recurrencia a los registros anecdóticos de los maestros se considera como innecesaria y un obstáculo para la capacitación, por la razón de que se juzgan incorrectos e ignorantes del conocimiento pedagógico académicamente organizado. Se está lejos de comprender el carácter constructivo que la experiencia tiene para los maestros, para su formación y como base sobre la que se elaboran saberes docentes.

Este trabajo muestra que los maestros tienen entre sus habilidades la de utilizar el cúmulo de experiencias que les proporciona la realización de su trabajo en grupos multigrado. Al describirlas, las recuperan de forma integrada y lo que expresan es utilizado de forma precisa y en correspondencia con los contenidos del curso. Al parecer, los maestros llevan un registro de las actividades de su trabajo y no necesitan dejarlo por escrito para hacer uso de él.

Lo anterior es indicio de que el conocimiento que se construye en la experiencia se encuentra organizado de tal forma que los maestros pueden recurrir al fragmento específico para aproximarse a nuevas formas de conocimiento. Una característica de este conocimiento es que no se encuentra fijado por la palabra escrita, es acción que se construye en los recuerdos activados por los contenidos y las actividades de los cursos. La experiencia adquirida en el trabajo docente es utilizada de forma activa en la capacitación pues los maestros la defienden, a veces la ocultan, los lleva a plantearse interrogantes, la exponen abiertamente y la cuestionan.

En el desarrollo de las actividades que la asesora organiza como parte de lo que le dicta el programa de capacitación, los maestros ponen sobre la mesa su experiencia y la hacen interactuar con los contenidos, sirviéndose de ella como base para asociar y resignificar los sentidos que dan al ejercicio de su trabajo, sin que esto implique necesariamente una translación de este conocimiento a su práctica. Lo que hacen los maestros como parte de su trabajo es usado para entender y construir nuevo conocimiento. La experiencia de los maestros del grupo de capacitación aparece en el análisis como un recurso necesario, tal vez el más importante, para intervenir en las actividades e interactuar con los contenidos del programa de capacitación y enriquecerlos al ampliar los vértices de análisis que propone el curso y aportar la diversidad y matices que encierra el trabajo de los maestros.

La descripción de la experiencia docente que tiene lugar en la capacitación permite observar todo lo que hacen los maestros con los materiales los oficiales y los obtenidos

en otros espacios y con otros actores (Talavera, 1992), permite observar las consideraciones que los maestros hacen de las disposiciones oficiales sobre las normas del trabajo escolar, para traducir el currículo en trabajo de enseñanza y de las relaciones con los padres de familia. Pero sobre todo, las descripciones que hacen los maestros vuelven a referir a todo lo que hacen por los alumnos (Luna, 1994 y Mercado, 2001), por su aprendizaje y todo lo que hacen por encontrar qué hacer y cómo hacer para mejorar la enseñanza, todo ello como resultado de sus principales preocupaciones. En las experiencias que describen los maestros también se pueden identificar las relaciones que establecen entre lo que hacen y lo que el curso les pide que hagan como modificación de su práctica, como significados que aluden a la imposición, a lo no operable, a lo necesario, a lo posible y a lo que se encuentra lejos de ser apropiado por ellos.

Toda la experiencia que exponen los maestros y la que se queda en la particularidad de sus personas o en las discusiones de los pequeños equipos del grupo, muestra el conocimiento general y específico que se construye en la cotidianidad del trabajo, y al ser heterogéneo, diverso, la capacitación encuentra sus límites para ofrecer mecanismos de reconocimiento y documentación que lleven a la experiencia docente a trascender a los ejercicios del programa. Es decir, dentro de los espacios de la capacitación a docentes, la experiencia se oraliza, se describe, se utiliza como referente de la interacción que tienen los maestros, pero los materiales de la capacitación podrían no tener la flexibilidad y la naturaleza para ser un instrumento de registro de la experiencia que los maestros ponen sobre la mesa en dichos espacios. Asimismo, los modelos de conducción del curso que se construyen en la capacitación, encuentran como límite, para organizar y documentar la experiencia docente, la preocupación de los asesores por dar cumplimiento a un programa, a un horario, y al mismo tiempo, la intención de hacer atractivos los contenidos, las tareas y mantener el compromiso de los maestros que asisten a los cursos.

De esta forma, las descripciones que hacen los maestros de su experiencia docente sostienen la capacitación, su ritmo, y es el elemento que define la relación de los maestros con los contenidos.

Así mismo, la descripción del uso que hacen los maestros de sus experiencias permite poner en el escenario teórico la reflexividad en el trabajo de los maestros, misma que es poco conocida. Los caminos que encuentran los maestros para usar su experiencia,

muestra el objeto de sus reflexiones, tanto las que corresponden a los contenidos del curso como las que tienen que ver con sus preocupaciones sobre el aprendizaje de los alumnos, la relación con los padres, el desarrollo de las actividades de enseñanza, el cumplimiento del currículo, las condiciones materiales que deben sobrellevar, en muchos casos adversas, y en las que de forma indistinta se usan formas tradicionales y creativas para desempeñar su trabajo.

En consecuencia, la experiencia docente que se expresa en el trabajo de la capacitación tiene que ser entendida como heterogénea, pues incluye informaciones provenientes de diferentes lugares, que los maestros han adquirido en su actividad como estudiantes, como trabajadores, como padres, entre muchos otros (Mercado, 1994). Al mismo tiempo habrá que entender la experiencia como particular, ya que se comparte por los maestros que desempeñan más o menos el mismo trabajo y más o menos en las mismas condiciones.

Con respecto a la formación docente, me parece importante reflexionar sobre las implicaciones que podrían tener los resultados que brinda el desarrollo de este trabajo. Son varios los estudios además de éste, en los que se logra mostrar que los procesos de apropiación de saberes y conocimientos docentes se encuentran estrechamente relacionados con los procesos constitutivos por los que un maestro llega a serlo. En este trabajo queda de manifiesto que no son precisamente los contenidos, las lecturas o las actividades que se proponen como parte de un programa el elemento que contribuye a la formación de esos saberes, prácticas, sentidos y significados del ser maestro, sino lo que los maestros hacen en colectivo con ellos a partir de su propia experiencia en la docencia.

Detrás de los objetivos y contenidos correspondientes a los cursos que fueron observados durante la realización de este estudio, se encuentra la idea de que existen fallas y dificultades en la manera en que los docentes resuelven sus tareas de planeación, de enseñanza de contenidos específicos, de conducción del grupo multigrado entre otras, por lo que éstos son aspectos a modificar en las prácticas de los maestros ofreciéndoles un modelo supuestamente, adecuado y correcto que puedan seguir y que sea deseable como parte del contexto educativo de nuestro país.

La forma en que el trabajo de los maestros -que tomaron parte de este estudio- hace interactuar los contenidos con su bagaje de experiencias docentes, muestra que los modelos que se les presentan en los espacios de capacitación no se pueden sólo

revisar, aprender para después aplicar en el aula (Luna, 1994). El carácter formativo de la experiencia que se forja en el ejercicio de la docencia es indispensable para el desarrollo de los procesos de apropiación de los saberes que permiten a los maestros resolver cotidianamente las tareas de enseñanza.

Este estudio logra mostrar que hay espacios, con cierto margen de libertad, para que los maestros hablen de lo que les interesa hablar. En las actividades de los cursos de capacitación, en el uso de los materiales que se diseñan para ellos, en la conducción que hace la asesora, se abre un espacio para que los maestros se expresen, ya sea de manera sintética o extensa, en un espacio privado o público, con referencia a lo que sucede en el aula o fuera de ella.

En políticas recientes, se ha popularizado la referencia al “trabajo colectivo entre profesores”; aquí muestro cuál es ese trabajo, dónde radica el carácter de colectivo y las virtudes que identifiqué en lo que hacen los maestros para que estos espacios adquieran un carácter social que les permita compartir y construir conocimientos, pues siempre son ellos los que abren los espacios y amplían los tiempos para reflexionar sobre los contenidos académicos del curso a la luz de la experiencia docente.

Creo que mi estudio puede aportar elementos para la construcción de una visión que pretenda apoyar o potencializar las cualidades que encontramos en un espacio de capacitación como el aquí observado, ya que muestra que los maestros participan de manera activa, la forma en que se expresan, y cómo es que ellos mismos construyen algunas de las condiciones que propician que esto sea así.

Es por ello que uno de los aportes más importantes es el construir una nueva visión para el diseño de los propios cursos de capacitación y para quienes los diseñan y conducen. Esta visión se puede emplear para la toma de decisiones que permitan retomar de manera más sistemática e inclusiva, la experiencia docente en los cursos de capacitación, considerando el tiempo que consumen las descripciones y las vías por las que surgen y se hacen presentes.

En este sentido, una consideración importante que se puede hacer a partir de lo revelado por este trabajo, es que los maestros requieren de espacios amplios durante la capacitación para exponer los conocimientos que han registrado y organizado respecto a sus alumnos durante el ciclo escolar (Luna, 1995; Mercado, 2001), sobre los cuales plantean dudas, problemas y ofrecen alternativas y/o soluciones. También sería necesario prever, por ejemplo, que los maestros requieren de categorías amplias para

poder discutir respecto a su práctica, pues como fue mostrado en este trabajo, resultan insuficientes indicadores dicotómicos frente a la experiencia docente que se constituye como diversa y compleja (debate sobre los criterios de evaluación únicos para todos los alumnos de la zona escolar).

Además, los diseñadores y programas de capacitación podrán inspirarse en la descripción de los cursos que he construido, para incorporar propuestas serias, claras y precisas de la perspectiva metodológica que requieren, por un lado, la actuación de asesores y por otro, los materiales de trabajo, para registrar la experiencia de los maestros, organizarla como un conocimiento construido en los cursos y manejar el tiempo destinado a su desarrollo para que no opere como un obstáculo o límite, sino como una oportunidad para referir a la experiencia.

Es preciso entonces, que las instancias y grupos de personas que se dedican al diseño de políticas y programas de capacitación o actualización consideren la importancia del trabajo colectivo de los maestros como una condición importante para poder incidir en la construcción de nuevas formas y recursos para hacer su trabajo, que de cualquier manera no pueden estar previstos desde las prescripciones de un programa de formación.

Sí es cierto que el trabajo colectivo de los maestros los conduce a exteriorizar los registros que tienen de su experiencia en el trabajo, y ésta es el elemento que permite a los maestros ensayar soluciones diversas y funcionales a los problemas de enseñanza y de relación con los niños, tal y como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, entonces el diseño de propuestas para la formación de docentes deberá contemplar la manera de ofrecer espacios en los que existan mecanismos para que los maestros puedan trabajar en colectivo y compartir sus experiencias a través de la manifestación y despliegue de las preocupaciones, problemas y proyectos que los tienen ocupados, como es esperado por muchos de ellos.

Las estrategias y actividades de capacitación y/o formación deberían de contemplar mecanismos de acompañamiento que son procedimientos que parecen tener más relación con los caminos que toman los maestros para construir los recursos de los que se valen para formarse como maestros y para ser maestros. Porque es ahí, en la asesoría cercana y en la solución conjunta, que parece ser el espacio en donde los maestros encuentran comodidad para intercambiar sus saberes y para ensayar recomendaciones que se comunican en lo íntimo.

2. Perspectivas de estudio

Muchos aspectos de los procesos de construcción de sentidos se han quedado fuera del análisis que tuvo prioridad en este estudio, pero no por ello resultan menos importantes, más bien resultan ser el campo empírico para otros trabajos. Los resultados del análisis permiten vislumbrar nuevos caminos para el estudio de los procesos de apropiación que tienen lugar en los espacios de formación que se les proponen a los maestros.

Durante la investigación se obtuvo información que permite preguntarse por las experiencias que viven los docentes que atienden a diferentes propuestas de capacitación. Existen maestros que se encuentran adscritos a más de un programa de formación, que aunque no tengan la misma regularidad o modalidad, sí les ocupa tiempo, esfuerzo y disposición mental, las preguntas que de esta información empírica resulta son ¿Qué preocupaciones o necesidades los llevan a buscar opciones de formación?, ¿Cuáles son los procesos mediante los que se apropian de las distintas propuestas?

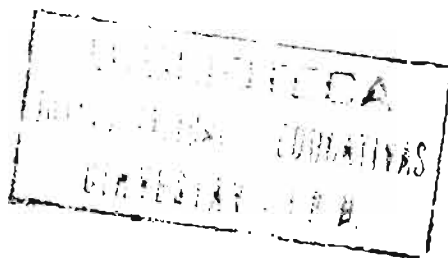
Otro tema que se plantea a partir de los resultados del trabajo, es el que pone en el centro de la reflexión teórica las relaciones sociales de los maestros que asisten a la capacitación con sus alumnos de primaria. Si bien es cierto que los conocimientos que los maestros construyen en interacción con otros en el espacio de la capacitación no tienen un tránsito lineal hacia el salón de clases, los maestros expresaron ensayar en sus salones algunas de las estrategias que trabajan colectivamente en el curso, lo que me lleva a plantear ¿cuáles son las interacciones entre alumnos y maestros que dan lugar a que —éstos últimos— se apropien de los contenidos de los programas de capacitación a los que asisten?

Así mismo durante el desarrollo del trabajo, la relación de quienes detentan la figuras de supervisión y apoyo técnico con los maestros ha estado presente como una condición que facilita, pone límites, diversifica, integra o imprime valor al trabajo colectivo de los maestros. El supervisor y el personal de Apoyo Técnico de la zona aparecen como figuras clave en los procesos de capacitación, que juega papeles diversos al conducir y ser voz de una propuesta de cambio para los maestros y al mismo tiempo ser la figura que concentra los sentidos locales y tradiciones arraigados del magisterio. Es por ello que un aspecto abierto a la indagación es el que se refiere a

las relaciones sociales entre maestros y superiores, y los procesos de formación que pueden tener lugar como consecuencia de ellas.

Para finalizar quiero decir que así como los maestros ponen en juego toda su experiencia para elaborar nuevo conocimiento, yo tuve que suspender los juicios que provenían de la mía para poder conocer sobre ese mundo con el que todos hemos tenido contacto de una u otra forma y poder aprender de él y valorarlo desde un nuevo lugar y desde una nueva perspectiva teórica.

México, D.F., marzo del 2003.



BIBLIOGRAFÍA

11 Referencias Bibliográficas

- Aguilar, Citlalli (1995). "El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela". En E. Rockwell (Coord.). *La escuela cotidiana*. México, FCE. pp. 121-144.
- Ball, Stephen y Goodson, Ivor (1985) "Introduction". *Teacher's, Lives and Careers*. London: The Falmer Press., pp. 1-26.
- Clark, C.M. y Peterson, P. L. (1986). "Los procesos de pensamiento de los docentes". En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la Enseñanza, III. Profesores y alumnos*. España, Paidós.
- Connell, R. W. (1965) *Teacher's Work*. London: George Allen & Unwin pp. 69-208.
- CONAFE (1994). *Asesoría Pedagógica. Documento del docente*. Disponible en el Centro de documentación del CONAFE, Río Elba núm. 20 Col. Cuauhtémoc, México, D.F.
- CONAFE (1996a). *Plan de capacitación docente 96-98 de los Programas Compensatorios*. Manuscrito inédito. CONAFE, México, D.F.
- CONAFE (1996b). *Informe de Labores. Dirección Técnico Pedagógica de los Programas Compensatorios*. Manuscrito inédito. CONAFE, México, D.F.
- CONAFE (1998a). *Informe de Medio Término 1994-1997 del Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica*. CONAFE, México, D.F.; febrero de 1998.
- CONAFE (1998b). *Colección de Materiales para el Consejo Técnico de Zona. Docencia Rural, Proyecto Escolar para mejorar las competencias de razonamiento*. Manuscrito inédito. CONAFE, México, D.F.
- Elbaz, Freema (1980). "The teacher's practical knowledge: Report of case study". *Curriculum Inquiry*, II. pp. 43-69.
- Ezpeleta, Justa (1992). "El trabajo docente y sus condiciones invisibles". *Nueva Antropología*. 12, (42).
- Ezpelta, J. y Weiss, E. (2000) *Cambiar la escuela Rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. CINVESTAV, México, D.F.
- Galván, M. Lucila (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico*. México: Tesis No. 29 Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N.

- Geertz, Clifford (1987). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: C. Geertz, *La interpretación de las culturas*. Ed. Gedisa. México. pp. 19-40.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). "¿Qué es la etnografía?" : *Ethnography. Principles in practice*, Ed. Tavistock Publications, New York, (Cap. I, pp. 1-26) (trad. Bertha Ruiz de la C.), pp. 1-39.
- Hargreaves, Andy (1978). "The significance of classroom coping strategies". En: *Classrooms and staffrooms. The sociology of teachers and teaching*, Milton Keynes, Open University.
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. pp. 1-145. Ed. Península.
- Hollie, Dan (1975) "Las condiciones de trabajo en el aula". En: Rockwell Elsie (Comp.) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Ed. El caballito SEP. pp. 93-97
- Holma, Ma. Eugenia (1993). *Los alumnos como referente básico en el trabajo de los maestros*. Tesis No. 21, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Hernández Mercado, Ruth (1986). "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria". En E. Rockwell y R. Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente*. México, Cuadernos de educación, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Hernández Mercado, Ruth (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". *Infancia y aprendizaje*, (55).
- Hernández Mercado, Ruth (1994a). "El diálogo de voces sociales en los saberes docentes". En Mario Rueda Beltrán y otros. *La etnografía en Educación, Panorama, prácticas y problemas*. México, Cise-UNAM.
- Hernández Mercado, Ruth (1994b). "Formar para la docencia: reto de la educación normal". *Universidad Futura*. (16), México.
- Hernández Mercado, Ruth (1994b). *El trabajo docente en el medio rural*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N. México.
- Hernández Mercado, Ruth (2000) *El trabajo docente en el medio rural*. México: Secretaría de Educación Pública. Biblioteca del Normalista.
- Hernández Mercado, Ruth (2001) *Los saberes docentes como construcción social*. Tesis de doctorado. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N.

- son John (1990), *Understanding teaching*, New York, Teachers College. pp. 1-30.
- nefas, Carlos (2001) "Equidad: educación comunitaria y programas compensatorios" en: *Investigación y política educativa. Ensayos en honor de Pablo Latapí*. Santillana, Aula XXI, México, 2001. pp. 135-185.
- ockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986). "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria". En *La escuela, lugar del trabajo docente*. México, Cuadernos de educación, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N. pp. 99-113.
- ockwell, Elsie (1987), "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Documentos DIE, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N.1987, pp. 18-38.
- ockwell, Elsie (1996). "La dinámica cultural en la escuela". En Amelia Álvarez (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación*. España, Infancia y aprendizaje. pp. 21-38.
- ockwell Elsie y Gálvez; G., E. (1981). *El uso del tiempo y los libros de texto en primaria*. (Cuadernos de Investigación Educativa 1). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- afa Barraza Enrique e Hilarión Castañeda Domingo (2000) "Programas Compensatorios". En: *Equidad y Calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. Conafe, México.
- andoval, Etelvina (1995). "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización". En E. Rockwell (Coord.). *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- SEP (1993a) *Plan y Programas de estudio para la Educación Básica*. Primaria. México.
- SEP (1993b) "Ley General de Educación". *Diario Oficial de la Federación* del martes 13 de julio de 1993. pp. 42-56.
- SEP (1995) "Rezago educativo y Programas Compensatorios", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 2, vol. XXV, México, CEE.
- SEP-SEByN-CONAFE (1996a), *Estrategias de aprovechamiento de los libros de texto y los materiales de apoyo al maestro para ciclo I, II y III*. Serie de materiales para el maestro. México, CONAFE
- SEP-CONAFE (1996b), *Planeación de Lecciones multigrado 1. Bitácora del Maestro*. México, CONAFE.

- EP-CONAFE (1997a). *Planeación de Lecciones multigrado 2. Bitácora del Maestro*. México, CONAFE.
- EP-CONAFE (1997b). *Estrategias de Aprovechamiento de los Recursos para el aprendizaje. Bitácora del Maestro*. México, CONAFE.
- EP-CONAFE (1997c). *Planeación de Lecciones multigrado 3. Bitácora del Maestro*. México, CONAFE.
- EP-CONAFE (1998a). *Planeación de Lecciones multigrado 4. Bitácora del Maestro*. México, CONAFE.
- EP-CONAFE (1998b). *Docencia Rural, Proyecto Escolar para mejorar las competencias de razonamiento. Diagnóstico y Planeación. Manual del Maestro*. México, CONAFE.
- EP-CONAFE (1998c). *Docencia Rural, Proyecto Escolar para mejorar las competencias de razonamiento. Diagnóstico y Planeación. Bitácora de clases*. México, CONAFE.
- EP-CONAFE (1998d). *Docencia Rural, Proyecto Escolar para mejorar las competencias de razonamiento. Diagnóstico y Planeación. Manual del Supervisor*. México, CONAFE.
- EP-CONAFE (1998e). *Docencia Rural, Proyecto Escolar para mejorar las competencias de razonamiento. El trabajo en el aula. Manual del Maestro*. México, CONAFE.
- EP-CONAFE (1999a). *Docencia Rural, Proyecto Escolar para mejorar las competencias básicas. Curso Evaluación y resultados. Manual del Maestro*. México, CONAFE.
- EP-CONAFE (1999b). *Docencia Rural, Proyecto Escolar para mejorar las competencias básicas. Diagnóstico y planeación. Manual del Maestro*. México, CONAFE.
- Schmelkes, Silvia (1995). *Proyecto Escolar*. Guanajuato, México, SEG.
- Schmelkes, Silvia (1998) "Investigación Educativa y gestión escolar: ¿Un binomio ejemplar?" En *Caleidoscopio*, 3. UAA.
- Shön Donald (1992) "La preparación de profesionales para las demandas de la práctica". En: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España, Paidós. pp. 17-48.

alavera, Ma. Luisa (1992). *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico. Tesis No. 14.*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N..

Torres Rosa María y Tenti Fanfani Emilio (2000), "Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios". En: *Equidad y Calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. CONAFE, México.

Noods, Peter (1982) "Strategies in teaching and learning". En: *Teacher Strategies: exploration in the sociology of the school*. London, Crom Helm.

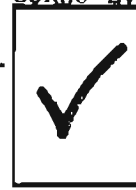
ANEXOS

Evaluación del Aprendizaje

MEJORAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: CURSO EVALUACION Y

RESULTADOS. MANUAL DEL
MAESTRO. MEXICO, CONAFE.

¿Podemos resolver nuestros problemas?



Durante más de seis meses, hemos dedicado las primeras horas de las reuniones de Consejo Técnico para configurar una serie de líneas de investigación sobre el trabajo en las aulas del medio rural. Particularmente, en este ciclo escolar nos dirigimos hacia el análisis de algunos rasgos característicos de los procesos cognitivos de solución de problemas.

Si hacemos un breve repaso, recordaremos que al revisar nuestros ejercicios típicos de enseñanza, descubrimos los principales problemas de los alumnos al realizar tareas de solución de problemas; posteriormente, a partir de estos "casos", realizamos un trabajo de definición y redefinición constante de nuestras preguntas, datos e instrumentos de investigación, a fin de ganar cada vez más comprensión y mejorar nuestras decisiones de evaluación del aprendizaje de los niños.

Así, después de ensayar diversas estrategias para mejorar nuestros hábitos de observación, para captar, organizar y valorar la información que producen nuestros instrumentos, y para redactar nuestras primeras 'teorías' sobre las causas de los fenómenos que se presentan en el diario acontecer de las aulas; nos encontramos hoy en un punto donde podemos "poner a prueba" nuestros conocimientos y utilizarlos para resolver los problemas de enseñanza de la zona. En esta reunión los invitamos a integrar las teorías que hemos elaborado en nuestros proyectos de investigación y aplicarlas en la construcción colectiva de soluciones más efectivas a un problema actual: la selección de los mejores alumnos de la zona escolar.

Ejercicio grupal



Si pensamos que la asesoría pedagógica es un asunto de expertos, que sólo nos compromete a "recibir" recomendaciones, que a fin de cuentas son "como las llamadas a misa" —porque sólo el que quiere va—, nunca vamos a superar las condiciones que producen el rezago escolar en el medio rural.

Pero, si queremos lograr que las reuniones de Consejo se conviertan en un espacio propicio para investigar, comprender y resolver los problemas que surgen cotidianamente en el trabajo en las aulas, necesitamos reconocer que las dificultades que enfrenta cualquier profesor en su salón de clase, por alejado que se encuentre de los demás, son una expresión de la cultura de trabajo de nuestra zona, de la forma particular como "tejemos" en este equipo las creencias, hábitos y valores profesionales de la labor docente. En esta perspectiva, sus problemas son nuestros problemas.

Esta iniciativa requiere una gran disposición para aceptar las ideas de aquellos compañeros profesores que perciben el panorama desde otra perspectiva. Seguramente, ellos “ven” lo que no podemos captar, por el simple hecho de que nosotros formamos parte de los problemas. Por lo tanto, nuestra primera tarea consiste en descubrir qué sabemos acerca del tema principal del problema, en este caso, sobre los procesos cognitivos de solución de problemas.

¿Qué sabemos sobre...?

1 Con el propósito de integrar las ‘teorías’ del grupo sobre los procesos cognitivos de solución de problemas, formen los equipos de investigación y concentren toda la información que han producido a lo largo del ciclo escolar: las hojas de observación del trabajo en el aula, los reportes de avance de los proyectos, las recomendaciones de los demás compañeros del Consejo, las fichas de lectura y los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Para organizar el aula de capacitación, concentren el mobiliario en tres mesas de trabajo que corresponderán a las reuniones de Consejo Técnico de febrero, marzo y abril.

El supervisor entregará seis hojas a cada equipo para que recuperen la historia de su proceso de investigación, tres de color verde y tres azules, así como las rutas de tránsito por las mesas de trabajo. A continuación, los equipos se dirigirán a la mesa donde desean iniciar su tránsito. Sólo deben llevar consigo los Diarios de Investigación de los cursos “El trabajo en el aula” y “Evaluación y resultados”, así como el cuaderno donde tienen sus registros de observación.

- Al llegar a su primera mesa de trabajo, los maestros deben leer la tarjeta de instrucciones que presente el supervisor y realizar las actividades correspondientes.
- En cada mesa deben revisar las gráficas, esquemas o diagramas de las observaciones que registraron en sus Diarios de Investigación durante el mes al que corresponde la mesa. En caso de que consideren que les faltó agregar algún dato importante completen la información. Este registro lo deben hacer en la hoja de color azul.
- Después, deben revisar los ejercicios de la sesión correspondiente del curso y recuperar en la hoja de color verde, las conclusiones a las preguntas de reflexión que consideran aportan elementos para responder sus preguntas focales de investigación. Disponen de quince minutos para desarrollar ambas tareas. Al terminar deben transitar a otra mesa de trabajo y repetir este procedimiento con la información del mes correspondiente.

Al terminar la tercera ronda de trabajo, los equipos deben dirigirse hacia alguno de los carteles que colocó el supervisor en las paredes del aula de capacitación y colocar sus hojas de recuperación de la experiencia, de acuerdo con la estructura que se presenta a continuación.





Nuestra ruta de investigación

Conceptos y teorías

¿Por qué las soluciones creativas no son errores?

¿Cómo opera el contexto en los procesos cognitivos de solución de problemas?

¿Por qué se equivocan los niños al resolver problemas?

Métodos de investigación

Las hojas de color azul se refieren a los métodos que siguieron para obtener información de los eventos que decidieron observar y registrar. Las hojas de color verde corresponden a los conceptos y teorías que fueron incorporando a su red de conocimientos, para comprender mejor los eventos que decidieron investigar.

Preparen...

2

Con el propósito de "armar" la red de ideas más o menos compartidas que integran las 'teorías' que utilizamos en el equipo docente para explicar ¿por qué cometen errores los niños al resolver problemas?, conserven los equipos de investigación para revisar el diagrama que elaboraron en el ejercicio anterior y redactar una serie de enunciados que respondan a las preguntas focales de su ruta de investigación

Escriban cada afirmación en una tira de papel, con letra de molde y de tamaño grande. Utilicen el siguiente guión para organizar sus respuestas.

Nuestro equipo afirma que...

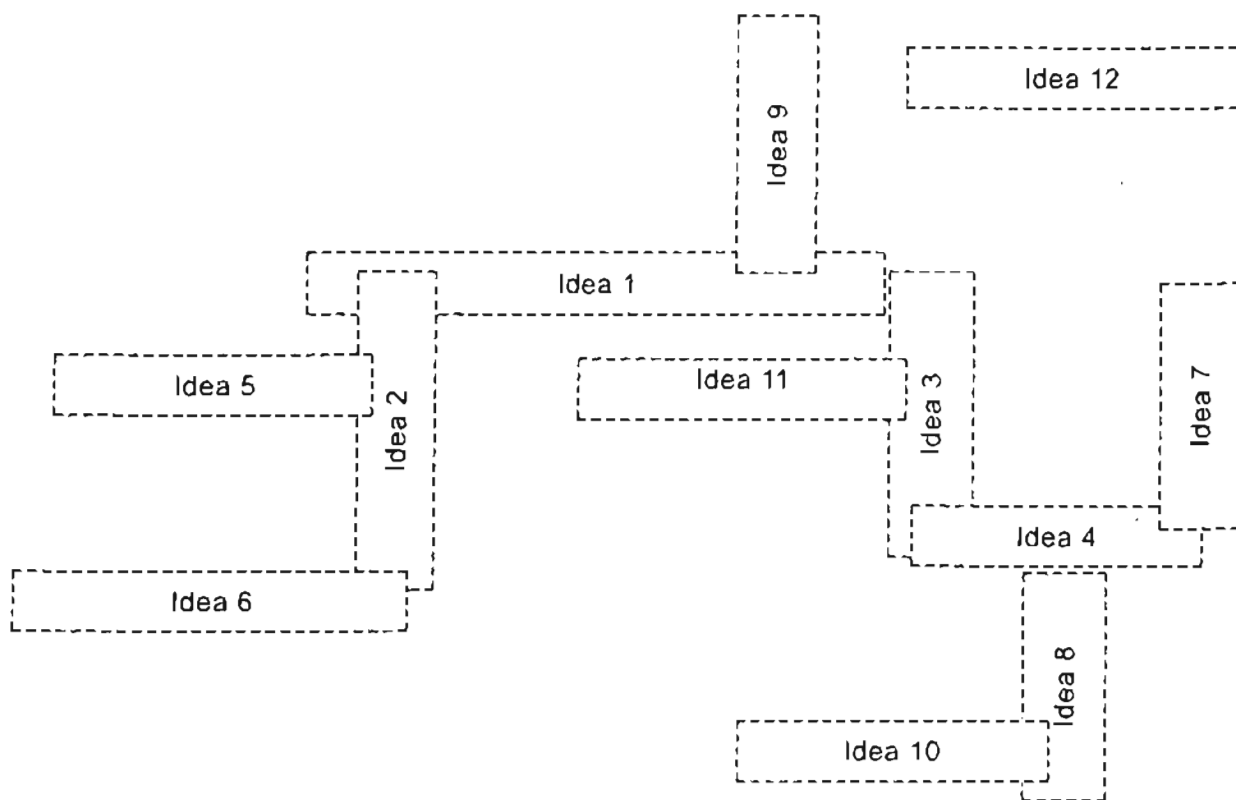
- Los procesos cognitivos de solución de problemas consiste en...
- Los niños utilizan diferentes estrategias de solución porque...
- Los niños cometen errores al resolver problemas porque...
- La relación entre el contexto y los procesos cognitivos de solución de problemas consiste en...
- Las soluciones creativas de problemas no son errores porque...

La siguiente tarea consiste en construir un mural con la red de ideas del grupo. Para organizar la ronda de participaciones, asignen un número a cada equipo de investigación.

Para iniciar, el primer equipo debe seleccionar una de sus respuestas y colocar la tira de papel correspondiente en el centro del espacio destinado al mural; después el segundo equipo debe revisar sus respuestas, seleccionar una que se relacione con la que escribió el equipo anterior, y pegar la tira de papel correspondiente junto a la del equipo anterior. Después sigue el turno del tercer equipo. Este procedimiento se repite hasta que hayan colocado en el mural **todas** las respuestas de los equipos.

Como se trata de encontrar conexiones entre las ideas, busquen relaciones que permitan completar una idea anterior o que abran otra ruta a partir de alguna palabra. Si algún equipo tiene alguna idea que contradice la red del grupo, colóquenla junto a la idea correspondiente.

Al final, coloquen alrededor de la red las ideas que no pudieron relacionar. Tal como se muestra en siguiente ejemplo.



Como pueden observar, se va formando una especie de "telaraña". No se preocupen si en este momento quedan "forzadas" las uniones entre algunas ideas.

Apunten...

3 Con el propósito de preparar nuestra participación en un espacio de debate, necesitamos convertir las ideas de nuestras 'teorías' para explicar los procesos cognitivos de solución de problemas, en argumentos a favor o en contra de un tema o problema.



Formen tres equipos y revisen la red de teorías del grupo. Disponen de diez minutos para redactar cinco argumentos de apoyo y cinco de oposición o crítica frente al tema: ¿Es posible establecer criterios e instrumentos únicos para valorar el dominio de competencias básicas de todos los niños de la zona escolar?. Utilicen la siguiente ficha para organizar sus respuestas.

¿Es posible establecer criterios e instrumentos únicos para valorar el dominio de competencias básicas de todos los niños de la zona escolar?

Si, porque...	No, porque...
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.

Al terminar, cada equipo debe seleccionar a dos integrantes para desempeñar los roles de "coordinador" y "observador", respectivamente.

Apliquen...

En este mes se organiza la Olimpiada del Conocimiento en todas las escuelas del país, por lo que es un buen tiempo para pensar en los criterios y procedimientos de los concursos escolares y para valorar su impacto sobre la vida de las aulas del medio rural.

Aún cuando los procesos de selección en los ámbitos estatal y nacional están fuera de nuestro alcance, los maestros multigrado tenemos la oportunidad de participar en la decisión de los criterios y mecanismos de selección de los mejores alumnos de nuestra zona.

4

Con el propósito de crear un contexto del diálogo que permita "poner a prueba" las teorías del equipo docente y valorar cómo las utilizamos al resolver un problema real de la zona escolar, conserven los tres equipos del ejercicio anterior. Los "coordinadores" y "observadores" deben realizar sus tareas en un equipo diferente al que trabajaron en el ejercicio anterior.

La tarea consiste en resolver diferentes aspectos de un mismo problema: ¿Cuáles son los criterios y procedimientos que vamos a utilizar en la zona para seleccionar a los alumnos que participarán en la Olimpiada del Conocimiento?

El supervisor entregará una tarjeta a los "coordinadores" con los problemas que deben resolver cada equipo. Los coordinadores disponen de 20 minutos para animar la escucha, intercambio y negociación de los argumentos de todos los participantes y producir las soluciones más aceptadas por el equipo. Durante la discusión, los participantes deben indicar qué idea de la red van a utilizar para presentar su argumento.

La tarea de los "observadores" consiste en registrar sobre el mural de la red, el uso que los participantes de su equipo hacen de las teorías del grupo. Para tal efecto, el supervisor les entregará una tarjeta con símbolos de "uso de las ideas", que colocarán oportunamente en el lugar correspondiente.

Al terminar, presenten al grupo las soluciones de los equipos e incorporen las ideas que permitan precisar o mejorar sus acuerdos.



Lectura colectiva

1 En grupo realicen la siguiente lectura, subrayen las ideas que juzguen más importantes y contesten las preguntas que se presentan al final.

"En el primer plano, pensamos que las posibilidades del docente para investigar remiten a su práctica crítica y a su compromiso social, esto es, consideramos absurdo suponer que la indagación, la búsqueda y la construcción de nuevas formas de inteligibilidad son imposibles para el maestro. El problema planteado como disyuntiva: es posible o no que el maestro realice investigaciones, nos parece que propicia una discusión especulativa y trivial.

En cambio proponemos debatir en torno a la cuestión de cómo traducir el compromiso del maestro y su práctica crítica a un quehacer que requiere reflexión, asunción de conflictos, hábitos de lectura y escritura, disposición teórica y actitud propositiva ante los problemas. Vale decir que las posibilidades del docente para investigar remiten a procesos participativos, a la conquista de espacios de reflexión y a la autogestión académica. Hablar de imposibilidades en este plano deriva de una concepción funcionalista del trabajo docente, mediante la cual se equipara al individuo con un "rol" inalterable y simétrico en relación con las expectativas y capacidades del sujeto.

Hidalgo G., J. L. (1993) "Docencia e investigación, una relación controvertida" en *Perfiles Educativos*. (61) pp. 35-36

“Con respecto a (las características de las ideas previas), una de las cuestiones importantes reside en poder determinar si las ‘teorías’ previas forman un todo más o menos coherente o por el contrario son en realidad un conglomerado de impresiones difusas que no constituyen una posición ordenada en la mente del docente. Esta es una cuestión primordial en la medida en que para saber cómo han de modificarse las ideas previas, es preciso conocer qué naturaleza tiene dicho conocimiento. Por ejemplo, pensemos en las creencias de un docente acerca de cómo se forma la inteligencia, de los alumnos acerca de sus propias habilidades, o de las actitudes de los padres ante estas u otras cuestiones. Es preciso admitir que no siempre dichas creencias poseen la estructura y contenidos suficientes para ser consideradas claras y coherentes. Es posible que algunos docentes piensen de manera claramente ambientalista y otros tengan ideas más bien innatistas, pero también habrá un número considerable que no poseerá unas ideas definidas al respecto. En todo caso el análisis de esas ideas resulta de fundamental importancia para el proceso educativo. Es decir, si se pretende mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es preciso que los docentes podamos conocer las teorías que subyacen muchas veces a nuestra práctica y de esa manera facilitar un posible proceso de cambio.

[...] Por lo que respecta a la cuestión del proceso de cambio conceptual, es preciso recordar que una de las características más señaladas de las ideas previas de los alumnos es precisamente su resistencia al cambio. Ha habido numerosas investigaciones en las últimas décadas que han mostrado que los seres humanos tendemos a mantener nuestras opiniones, incluso cuando encontramos datos que están claramente en contra de ellas. Es más, en numerosos casos forzamos nuestro razonamiento con tal de que las conclusiones estén de acuerdo con nuestras ideas.

[...] ¿Qué significación tienen hallazgos como estos para la investigación sobre la práctica docente? Sin duda, de importancia. Por ejemplo, el profesor mostrará siempre, como cualquier otro profesional, una clara dificultad para cambiar sus teorías y prácticas cotidianas. Es muy probable incluso que vea la posibilidad de cambiar sus teorías como algo que lo despoja de los conocimientos que ya tiene, y que lo conduce a un territorio nuevo, donde se siente inseguro porque tiene que implementar nuevas posiciones, acciones y valores para las cuales quizás no tiene la confianza suficiente. Esto nos lleva a pensar en los cambios en las prácticas docentes como algo que debe implementarse con sumo cuidado y parsimonia, y donde resulta siempre más útil pensar los cambios desde adentro hacia afuera que hacia la inversa. Es decir, probablemente el profesor tenderá a modificar su práctica si realmente ve, a través de un proceso de reflexión propia, que una nueva práctica resulta más adaptada y conveniente que la que ya tenía y no solamente porque vea problemas en la vieja práctica. Es decir, el proceso de cambio se facilitará si se produce una adecuada capacitación vinculada a los problemas reales de la enseñanza, y no solamente un señalamiento de los defectos o aspectos que deben transformarse.”

Carretero, M. (1998) “Introducción: La investigación europea sobre enseñanza y aprendizaje”. En Carretero, M. y otros. *Procesos de enseñanza y aprendizaje* pp 16-19

- ¿Cómo ha cambiado nuestra práctica docente a partir del trabajo de investigación que hemos realizado?

- ¿Qué podemos hacer para “poner en orden” y completar las ‘teorías’ del equipo docente de la zona, a fin de que se conviertan en una herramienta cada vez más poderosa para resolver los problemas educativos de la zona?

- ¿Qué podemos hacer para que las reuniones de Consejos Técnico funcionen como un espacio de co-asesoría pedagógica?



Ejercicio grupal

¿Qué ganamos?

Con el propósito de valorar la utilidad de nuestras teorías para comprender mejor la naturaleza del trabajo en las aulas y hacer un balance de las interrogantes que aún nos quedan por resolver, los “observadores” presentarán al grupo los “resultados de sus registros. A continuación, revisen de la red de ‘teorías’ del grupo e identifiquen cómo las usaron durante el debate. Utilicen el siguiente guión para registrar las ideas que aún no logran el consenso del grupo las que necesitan mayor investigación y las que gozan de un uso más compartido para la comprensión y solución de los problemas educativos de la zona.

¿Qué ideas de nuestra red...

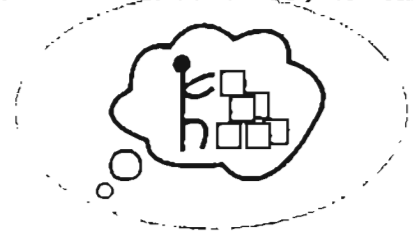
- han sido más útiles para resolver problemas?
- son contradictorias?
- son confusas?
- son insuficientes?

Después, formen dos equipos y distribuyan las tareas de acuerdo con el siguiente esquema.

- El equipo 1 responderá la pregunta ¿cuáles son los problemas de aprendizaje que necesitamos comprender mejor?

Contenidos escolares MAESTRO MEXICO, CONAFE.

Crea y aprende



Hasta cierto punto, es fácil de comprender las diferencias en la forma de expresión de una misma idea entre los niños de zonas rurales y los niños de las ciudades. En el transcurso de las clases, tenemos un margen de tolerancia para aceptar la manera como articulan los significados de los contenidos curriculares con los saberes locales, puesto que estas diferencias hablan de las prácticas socioculturales del contexto en que se desenvuelven.

Sin embargo, cuando se trata de evaluar los aprendizajes, tendemos a asumir un criterio más estrecho. La mayoría de los reactivos de nuestras pruebas sólo admiten una respuesta correcta. No hay espacio para el pensamiento creativo, para comunicar las ideas de manera diferente, para desviarse de los caminos prestablecidos en la búsqueda de soluciones más poderosas. Estas prácticas inhiben los esfuerzos de los niños por buscar caminos alternativos para comprender y solucionar los problemas escolares; tal y como lo hacen en otros ambientes de aprendizaje.

Si bien no todo lo que se les ocurre a nuestros alumnos se puede juzgar como una solución creativa, la falta de criterios para distinguir los procesos cognitivos y sociales que favorecen su desarrollo, frecuentemente nos conduce a desechar gran parte del trabajo intelectual de los alumnos.

Como cualquier competencia cognitiva, el pensamiento creativo se puede perfeccionar y evaluar, tanto la calidad de sus productos como el proceso que seguimos para lograrlo. En esta sesión los invitamos a identificar los aspectos del contexto de aprendizaje que favorecen el desarrollo del pensamiento creativo y valorar su impacto sobre los procesos cognitivos de solución de problemas.

Ejercicio grupal



Así como pensamos que en los grupos hay niños inteligentes y otros que no nacieron para estudiar, también creemos que sólo algunos poseen el don de la creatividad y, sin pensarlo, nuestras "reglas del juego" son más permisivas con ellos que con el resto del grupo. Desconocemos que se trata de una habilidad intelectual y que, como tal, podemos diseñar los escenarios de aprendizaje apropiados para que todos nuestros alumnos descubran y desarrollen sus facultades creativas

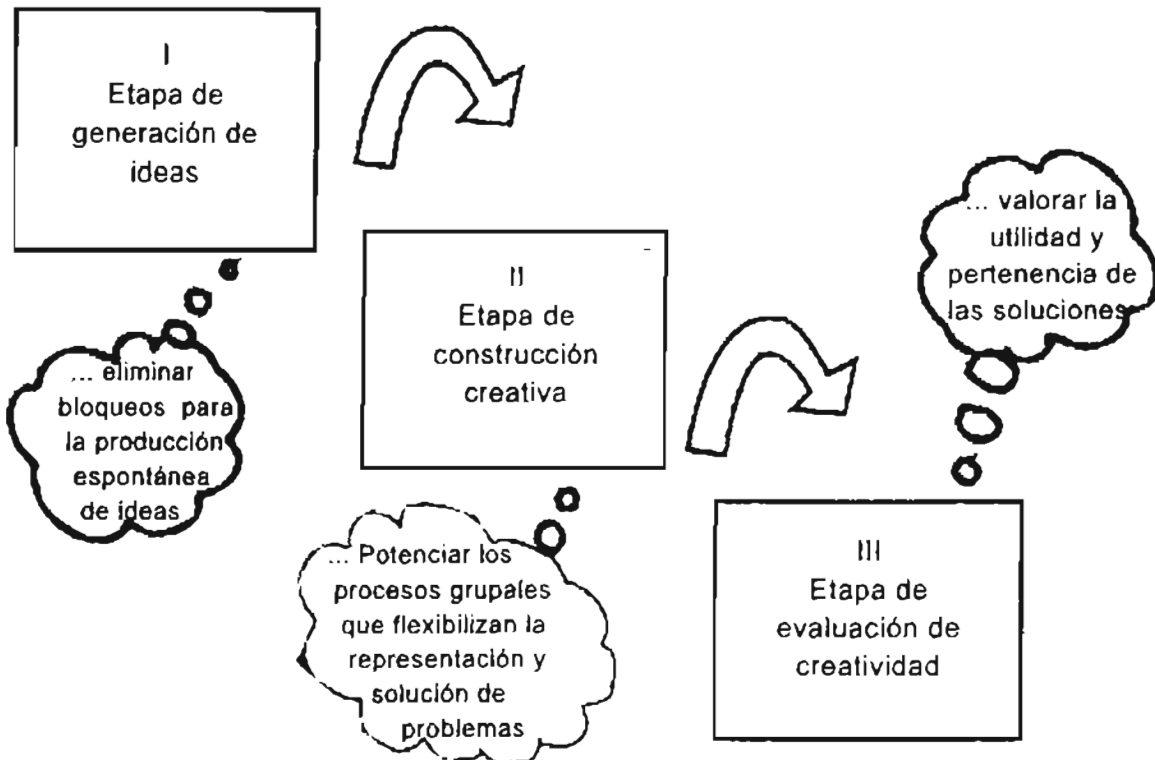


1

Con el propósito de reconocer las características del pensamiento creativo y comprender cómo interviene para flexibilizar nuestras estrategias de representación de problemas y construcción de soluciones alternativas, los invitamos a vivir la experiencia del Taller de creatividad. Quizá al principio nos parezca un mundo desconocido; pero pasen maestros sin miedo, ¡la puerta está abierta!

Taller de creatividad

El Taller de creatividad es un dispositivo didáctico que sirve para identificar los procesos cognitivos que favorecen el desarrollo del pensamiento creativo y reconocer el papel que juega la interacción con otras personas en la construcción de ideas creativas. Se desarrolla en tres etapas que promueven el uso de estrategias para...



I. Generación de ideas

La primera etapa del Taller promueve la producción espontánea de ideas dispersas, sin un propósito visible. Esta es una actividad que todos podemos realizar de manera natural siempre y cuando no enfrentemos algún bloqueo, por lo que los ejercicios de esta etapa sirven para inhibir los factores que inducen la búsqueda automática de representaciones, estrategias de solución y respuestas "correctas".

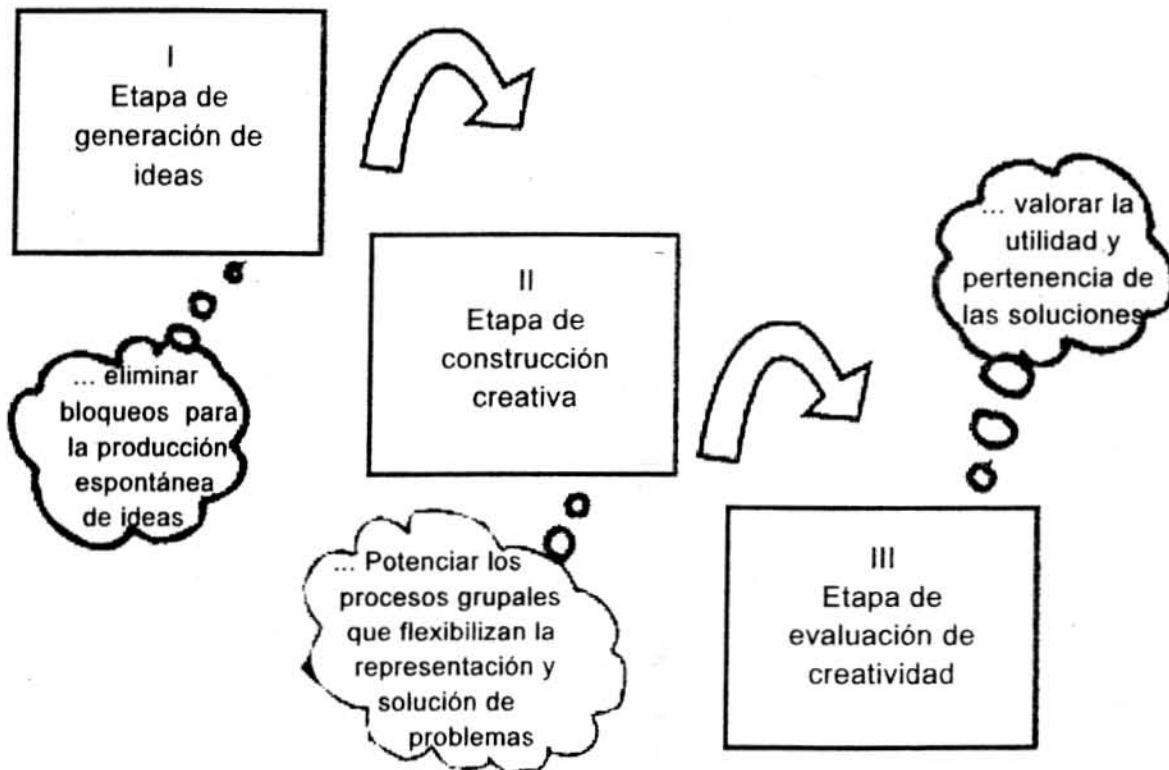
Formen tres equipos y concentren las mesas de trabajo en tres esquinas del aula de capacitación. Estas mesas operarán como rincones de trabajo autónomo, sin monitores. El supervisor colocará en cada mesa una tarjeta con instrucciones para que los participantes realicen las tareas que se indican en la siguiente página y les entregará una ficha con sus rutas de tránsito.

1

Con el propósito de reconocer las características del pensamiento creativo y comprender cómo interviene para flexibilizar nuestras estrategias de representación de problemas y construcción de soluciones alternativas, los invitamos a vivir la experiencia del Taller de creatividad. Quizá al principio nos parezca un mundo desconocido; pero pasen maestros sin miedo, ¡la puerta está abierta!

Taller de creatividad

El Taller de creatividad es un dispositivo didáctico que sirve para identificar los procesos cognitivos que favorecen el desarrollo del pensamiento creativo y reconocer el papel que juega la interacción con otras personas en la construcción de ideas creativas. Se desarrolla en tres etapas que promueven el uso de estrategias para...



I. Generación de ideas

La primera etapa del Taller promueve la producción espontánea de ideas dispersas, sin un propósito visible. Esta es una actividad que todos podemos realizar de manera natural siempre y cuando no enfrentemos algún bloqueo, por lo que los ejercicios de esta etapa sirven para inhibir los factores que inducen la búsqueda automática de representaciones, estrategias de solución y respuestas "correctas".

Formen tres equipos y concentren las mesas de trabajo en tres esquinas del aula de capacitación. Estas mesas operarán como rincones de trabajo autónomo, sin monitores. El supervisor colocará en cada mesa una tarjeta con instrucciones para que los participantes realicen las tareas que se indican en la siguiente página y les entregará una ficha con sus rutas de tránsito.

Cuando el supervisor indique, los equipos deben dirigirse a su primera mesa de trabajo. Disponen de 5 minutos para realizar la tarea que se presenta en la tarjeta.

Al concluir este lapso, el supervisor indicará el inicio de la segunda ronda y los equipos deben dirigirse a su segunda mesa de trabajo. Por último, deben dirigirse a su tercera opción de trabajo.

Mesa I

La revista *Eres maestro* solicita la redacción de los 20 tip's infalibles para "echar a perder a un alumno"

Mesa II

La revista "*Prueba y verás*" solicita que escriban una receta para preparar un platillo que garantice el desarrollo de las competencias básicas de los niños.

La receta debe incluir ingredientes, modo de preparación y recomendaciones para darle un buen sazón.

Mesa III

La revista "*Utopía*" solicita que escriban el cuento "la clase perfecta"

La extensión máxima es de una cuartilla.

El cuento debe presentar la estructura: inicio, desarrollo y final.

II. Construcción creativa

La segunda etapa del taller promueve la integración de un espacio de interacción grupal para elaborar representaciones alternativas y construir soluciones creativas para un mismo problema. Conserven los equipos de la primera etapa y seleccionen un integrante de cada equipo para conformar el "Jurado calificador".

El supervisor entregará una convocatoria para participar en la "Primera Feria de la Ciencia Docente", que contiene el problema que deben resolver en grupo y las bases para participar. La tarea de los equipos consiste en diseñar y construir un artefacto para facilitar el aprendizaje en grupos multigrado, utilizando las ideas que generaron en la primera etapa.

Al terminar, deben elaborar una ficha de presentación de su propuesta, de acuerdo con el siguiente modelo.

Ficha de presentación de propuestas

- Nombre de la máquina
- Descripción de la utilidad de la máquina: qué problemas resuelve y qué resultados produce
- Descripción de las características físicas de la máquina
- Descripción del funcionamiento de la máquina

La tarea del jurado calificador consiste en registrar la calidad de los procesos grupales de construcción creativa de soluciones, de acuerdo con los criterios que les entregará el supervisor. Cada integrante del jurado debe realizar sus observaciones en un equipo diferente del que trabajó en la primera etapa.

III. Evaluación de la creatividad

La tercera etapa permite identificar los aspectos más relevantes de la producción de soluciones creativas de problemas. Instalen una exposición con las propuestas elaboradas por los tres equipos y realicen una presentación breve de sus soluciones. Durante la presentación, los integrantes de los equipos deben describir las características de su propuesta y hacer una demostración de su funcionamiento.

Durante las exposiciones, los integrantes del "jurado calificador" registrarán sus observaciones sobre la calidad de los trabajos de los equipos, de acuerdo con los criterios de evaluación que les entregará el supervisor. Al terminar las presentaciones deben reunirse para confrontar los resultados de sus observaciones en las últimas dos etapas del Taller y deliberar el nombre de la propuesta ganadora.

Lectura colectiva



- 1 Realicen una lectura colectiva de los siguientes textos, subrayen las ideas más importantes y respondan en grupo las preguntas que se presentan al final.

...la creatividad se deriva del uso de los componentes para la adquisición de conocimientos, con discernimiento. Tener un rico repertorio de conocimientos en un área es la base de la creatividad, pero se necesita algo más. En el caso de muchos problemas, ese "algo más" es la capacidad de dividir un conjunto —hacer una reestructuración del problema para ver las cosas en una forma nueva, lo cual lleva a un discernimiento nuevo—. Esto sucede a menudo cuando una persona ha tenido dificultades con un problema o proyecto y luego lo aparta durante algún tiempo. [...]

La descripción de Howard Gardner (1982) de la creatividad de Darwin desestima el discernimiento súbito y dramático, para destacar la función de la reestructuración del conocimiento.

Darwin no experimentó ninguna manifestación súbita de inspiración, ningún pensamiento o teoría por completo nueva. En vez de ello, Darwin clasificó listas infinitas de pensamientos, imágenes, preguntas, sueños, bocetos, comentarios, argumentos y anotaciones para sí mismo, los cuales organizaba y reorganiza de modo constante... Los discernimientos pivote se anticipaban en borradores previos y en ocasiones se descubrieron dos veces.

Así, parece que la creatividad requiere extensos conocimientos, flexibilidad y la continua reorganización de las ideas. El trabajo de Darwin también demuestra que la motivación y persistencia desempeñan funciones importantes en la solución creativa de problemas."

Woolfolk, A. (1996) *Psicología educativa* México pp 304-305

"Si nos hemos planteado la creatividad como exigencia de nuestros tiempos, no podemos dejar su educación al azar. Se hace preciso estudiar sus componentes, descubrir sus factores para orientar hacia ellos la labor educativa.

Es frecuente oír expresiones como 'la creatividad está en dejar al alumno hacer lo que quiera'. La creatividad se acrecienta con la libertad, pero necesita orientación para que no caiga en una extravagancia improductiva.

Será misión educativa estimular al alumno para que se ejercite en aquellas actividades encaminadas a potenciar el comportamiento creativo. Pero ¿en qué consiste este comportamiento? Los factores antes mencionados nos apuntan al núcleo mismo de la creatividad. Otra forma de proceder pudiera conducirnos a una falsa creatividad. [...] La creatividad no sólo se desarrolla diciendo "pinten libremente lo que quieran", sino también "a ver quién presenta más original el jarrón que tienen delante". La creatividad no radica en los contenidos, sino en la actitud hacia ellos.

[...] Los obstáculos al desarrollo de la creatividad nos pueden venir de varios frentes: de nosotros mismos, ya sea a nivel mental o emocional; del propio medio sociocultural; y del entorno escolar."

Saturnino De la Torre, S. (1995) *Creatividad aplicada* Barcelona. p 41

"¿En qué medida es susceptible de enseñanza la capacidad de 'resolver problemas'? En la medida en que está vinculada a la creatividad, el razonamiento y el pensamiento crítico, estimar estos últimos es, de hecho, estimular dicha capacidad."

Torres, R.M (1998). *Qué y cómo aprender*. SEP, Biblioteca del Normalista México p 73.

- ¿Cuál es la relación entre el desarrollo del pensamiento creativo y los procesos cognitivos de solución de problemas?

- ¿Cuál es la relación entre los procesos de cambio conceptual y el desarrollo del pensamiento creativo?

Ejercicio grupal



1 Con el propósito de analizar los resultados del taller e identificar los factores que facilitan y obstruyen el desarrollo del pensamiento creativo, los integrantes del jurado presentarán los resultados de sus evaluaciones, así como los criterios que utilizaron para observar la calidad de los procesos y los productos del trabajo creativo de los equipos.

A continuación formen dos equipos y distribuyan el trabajo de acuerdo con el siguiente esquema.

- El equipo 1 elaborará un cartel con diez o doce enunciados que describan los aspectos de la dinámica del grupo de aprendizaje que favorecen el desarrollo del pensamiento creativo
- El equipo 2 elaborará un cartel con diez o doce enunciados que describan los aspectos de las prácticas de evaluación del grupo de aprendizaje que inhiben la generación de representaciones alternativas y soluciones creativas de problemas.

Al terminar, presenten al grupo el trabajo de los equipos e incorporen los comentarios de los compañeros para afinar la información de los carteles

2 Para concluir, lean los enfoques de las asignaturas del Plan y programas de estudios 1993 y respondan en grupo la siguiente pregunta.

- ¿Qué función desempeña el desarrollo del pensamiento creativo en los enfoques de enseñanza de los programas de las asignaturas del plan de estudios de primaria?

Evaluación del aprendizaje

¿Por qué los niños se equivocan al resolver problemas?



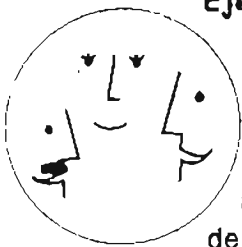
En el curso intensivo “Diagnóstico y planeación”, los profesores de la zona escolar participamos en un proceso colectivo para integrar una visión compartida de las causas de los problemas de aprendizaje que presentan los niños y, desde la perspectiva de los agentes educativos: padres, maestros, autoridades y alumnos, llegamos a la conclusión de que todos contribuimos a la construcción de esta problemática.

Al inicio del ciclo escolar, la mayoría de los maestros realizamos una valoración de los conocimientos que “traen” los niños de nuestro grupo, con respecto a la información que aprendieron el grado anterior y, particularmente, sobre su nivel de dominio de las habilidades y competencias curriculares básicas. Seguramente, después de trabajar el primer bimestre con nuestra clase, la imagen inicial presenta aún más interrogantes.

Con frecuencia ocurre que nuestras expectativas sobre el aprendizaje de los niños son tan superiores a los datos que arroja el diagnóstico inicial del grupo, que nos sentimos ajenos a la situación que los produjo. En estas circunstancias, si nos vemos en la necesidad de explicar la causa de los resultados obtenidos, lo más probable es que depositemos la responsabilidad en el estilo de enseñanza de los maestros anteriores, en las carencias socioeconómicas y culturales de las familias y en los límites de las “capacidades” de los alumnos. Sin embargo, aun cuando expresan nuestra profunda preocupación, estas explicaciones habituales nos colocan en una perspectiva que nos impide observar los espacios de actuación pedagógica y termina por dejarnos cruzados de brazos.

En el contexto del Proyecto escolar para mejorar las competencias de razonamiento, esta ocasión los invitamos a iniciar un proceso de indagación para conocer mejor la naturaleza de los procesos cognitivos de solución de problemas y enriquecer nuestras decisiones para evaluar el aprendizaje.

Ejercicio grupal



El Proyecto Escolar que iniciamos en este ciclo se propone mejorar las competencias de razonamiento de los alumnos, de ahí que nuestra planeación de lecciones para el primer bimestre de clases incluyera actividades de enseñanza encaminadas al fortalecimiento de las habilidades de solución de problemas.

En cursos anteriores hemos analizado el carácter instrumental de las competencias básicas, lingüísticas y de razonamiento, para el aprendizaje de los contenidos curriculares y hemos

cido que se pueden ejercitar en las más diversas actividades de enseñanza a través de todas las asignaturas. En este sentido, cuando observamos que los alumnos presentan dificultades para realizar las tareas de solución de problemas que corresponden al grado que cursan, podemos prever que producirán problemas en el rendimiento escolar de varias asignaturas. ¿Qué podemos hacer ante esta situación?

1

Con el propósito de recuperar sus experiencias de enseñanza del primer bimestre y construir un caso de investigación sobre las dificultades que presentan los niños en las tareas de solución de problemas, revisen individualmente sus planes de clase y los cuadernos de algunos de sus alumnos. Identifiquen una actividad de enseñanza en la que ejercitaron las habilidades de solución de problemas y los niños presentaron dificultades para realizarla. Utilicen la siguiente lista de criterios para verificar que se trata de un problema desde una perspectiva cognitiva.

La actividad de enseñanza permite ejercitar las habilidades de solución de problemas porque la tarea consiste en...

- () explicar las causas de algún fenómeno, sin copiar la información de los textos;
- () descubrir el resultado de algún enigma, acertijo o situación donde no hay una respuesta de memoria y tienen que inventar alguna estrategia para solucionarlo.
- () construir una conclusión o emitir una opinión propia a partir de la lectura de alguna información previa; y
- () además, no conocen la solución, ni se trata de una variante directa de problemas que han ejercitado con anterioridad.

2

Después de seleccionar la actividad, escriban en qué consistieron las dificultades que presentaron los niños durante su realización. Utilicen el siguiente guión para redactar su caso de investigación.

Caso de investigación

La actividad de solución de problemas que presentó mayor dificultad para los niños de _____ ciclo corresponde a la asignatura de _____ y consiste en...

Con esta actividad se pretende que los niños aprendan a...

La solución que debían lograr los niños era...

Los errores que cometieron los niños al resolver el problema fueron...



3 Con el propósito de integrar equipos con los docentes que comparten propuestas de investigación similares, lean en voz alta uno de los casos e identifiquen si describe situaciones, actividades o dificultades parecidas a las de los demás profesores del Consejo.

Los profesores que encuentren semejanzas deberán reunirse con el lector del primer caso. A continuación, lean otro caso diferente y realicen el mismo procedimiento hasta que todos los profesores se integren en algún equipo. No es necesario que los equipos presenten el mismo número de integrantes.



Lectura colectiva

Realicen en grupo una lectura comentada de los siguientes fragmentos y subrayen las ideas más importantes.

"El error proporciona pistas de lo que ocurre en el proceso de razonamiento. ¿Qué estrategias y reglas está utilizando el sujeto para resolver un problema? El error es un síntoma que no ha de eliminarse sin averiguar antes que lo provoca. Raramente el estudiante contesta por azar. Suele seguir ciertas reglas que le conducen al tipo de respuesta más adecuada a la pregunta que le formulan [°] En tanto asumamos los aciertos como resultado de un proceso correcto difícilmente nos pararemos a pensar si su razonamiento ha sido correcto.

La mayor parte de las veces nos quedamos en la localización del error, sin pasar a su identificación, descripción del tipo de error y la causa del mismo. Esta fase de diagnóstico nos proporciona información importante para su posterior rectificación. [°] Entrar en las causas del error significa adentrarse en la psicología de quien aprende, puesto que todo error comporta un aspecto relacional; esto es, un desajuste entre la mente del sujeto y una determinada regla lógica o convencional.

La investigación sobre los errores en el aprendizaje puede proporcionarnos el eslabón perdido entre las teorías cognitivas [...] y la práctica del aula, tan necesitada de planteamientos concretos. Es preciso comenzar a construir puentes reales entre las teorías pedagógicas y la realidad del aula."

De la Torre, S. (1993) *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación* p 106, 37

"El profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica. La intervención del profesor, al igual que en cualquier otra práctica social es [...] un auténtico proceso de investigación. [Observar y comprender] los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural

El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar). Así el conocimiento relevante para orientar la práctica del docente en la vida cambiante e incierta del aula, cuando se propone facilitar el desarrollo de la comprensión de sus alumnos, surge y se genera en la reflexión sobre las características y procesos de su propia práctica, en todas las dimensiones de su amplia acepción: diseño, desarrollo y evaluación."

Elliott, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. p. 16 -17

"[...] quizá lo más importante que un [profesor] debe preguntarse: ¿es importante esta cuestión para mí?, ¿me preocupa?, ¿creo en ella?, ¿merece la pena que lo haga?. Sin un compromiso personal, es poco probable que ninguna investigación contribuya a incrementar el conocimiento. La educación es un difícil campo de investigación; si uno espera contribuir al conocimiento humano en este campo, es preciso que se crea en lo que se está haciendo. La educación es una empresa moral. Las expectativas habituales de la investigación, predecir y controlar los acontecimientos, se ven limitados por el hecho de que debemos respetar a las personas y su derecho a pensar individual y libremente."

Novak, J. (1988) *Aprendiendo a aprender*. p. 189

Ejercicio grupal



La institución escolar deposita en los maestros la responsabilidad de emitir opiniones autorizadas sobre las facultades y dificultades que presentan los niños en las tareas de aprendizaje, lo cual se traduce en el ejercicio de diversas actividades de evaluación y asignación de calificaciones. Como hemos observado en cursos anteriores, nuestra práctica habitual de calificar el rendimiento escolar no siempre implica un conocimiento profundo acerca de cómo evolucionan los saberes de los alumnos o de por qué se equivocan al resolver problemas. Es decir, que aun cuando podemos juzgar con certeza los aciertos y errores que presentan las pruebas que resuelven los niños, no siempre podemos afirmar en qué parte del proceso de razonamiento se producen los errores, o bien, qué características presentan las estrategias de solución de los niños que obtienen buenos resultados.

El trabajo en las aulas requiere de un gran compromiso y dedicación, y por lo general los maestros contamos con pocas oportunidades para investigar los fenómenos que se generan cotidianamente en la interacción con los niños. Por tal motivo, es probable que si dedicamos un momento de la reunión del Consejo para reflexionar sistemáticamente sobre las cuestiones anteriores, podremos comprender mejor el esfuerzo cognitivo y emocional que realizan los niños en las tareas escolares y enriquecer nuestras estrategias de enseñanza.

1 Con el propósito de iniciar un proceso de investigación en las aulas que nos permita conocer por qué cometieron errores los niños en las tareas de solución de problemas que realizaron en el primer bimestre, integren los equipos que se formaron en el ejercicio anterior y realicen las tareas de las siguientes rondas de investigación para responder a la pregunta...

¿Por qué cometen errores los niños al resolver problemas?

El ejercicio consiste en la realización de tres rondas de trabajo en equipo, de 10 minutos aproximadamente, para responder las preguntas o realizar las tareas que indique el supervisor.

Instrucciones para los equipos

- En la primera ronda, después de leer con atención la primera tarjeta que les presente el supervisor, los equipos de investigación deben revisar la información de sus “casos” y decidir cuáles son los eventos o situaciones **del trabajo en el aula** que necesitan observar para responder a la *pregunta inicial*.

En un primer momento, es importante que escuchen y recuperen todas las propuestas de los integrantes del equipo. Posteriormente, deben acordar cuál es el evento o situación que describe mejor la problemática de todos los “casos”. Cuando algún maestro no coincida con los acuerdos de sus compañeros del equipo, puede registrar sus respuestas de manera individual.

Asegúrense de que todos los integrantes comparten la definición del evento o situación seleccionado y que lo podrán identificar durante el trabajo en las aulas. Al terminar registren sus acuerdos en la primera columna del cuadro “¿Por qué cometen errores los niños al resolver problemas?” del Diario de Investigación, que se presenta en la página 105 de este Manual.

- En la segunda ronda, el supervisor les solicitará que decidan cómo van a registrar las observaciones que necesitan para responder la *pregunta inicial*, de tal manera que sus instrumentos informen sobre el evento o situación que definieron en la ronda anterior. Les recomendamos seguir el mismo procedimiento de la segunda ronda para recuperar las ideas individuales y construir los acuerdos de los equipos. Al terminar, registren sus acuerdos en la segunda columna del cuadro.

2 Al finalizar la tercera ronda, presenten al grupo al trabajo de los equipos y respondan las siguientes preguntas.

- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en los eventos y situaciones que se proponen observar en los equipos de investigación?
-

- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en los instrumentos de registro que pretenden aplicar en los equipos de investigación?
-

- Si la pregunta inicial fue la misma para todo el grupo, ¿por qué son diferentes las preguntas focales de los equipos de investigación?
-

¿Por qué creen se deben responder las preguntas focales a través de la observación de los eventos que suceden durante el trabajo en las aulas?

Tarea

En la reunión de Consejo Técnico del mes de noviembre analizaremos la relación entre las prácticas de razonamiento de la comunidad y las estrategias de solución de problemas que utilizan los niños. Estos ejercicios requieren que realicemos algunos registros y preparemos la información que vamos a necesitar.

- La primera tarea consiste en incorporar los instrumentos de observación que acordaron en los equipos de investigación cuando elaboren los criterios de evaluación de los planes de clase de la Unidad Didáctica que aplicarán en el próximo mes.
- Posteriormente, durante el desarrollo de sus clases, deben aplicar los instrumentos de observación para obtener información relevante que permita responder las preguntas focales que formuló su equipo. Utilicen el formato de la página del Diario de Investigación para registrar los resultados de sus observaciones.
- Por último, observen las relaciones de los alumnos con sus padres en diversas situaciones de la vida de sus localidad para registrar las prácticas de razonamiento de la comunidad educativa. Organicen sus observaciones con el guión de la Cédula que se presenta a continuación.

Cédula de prácticas de razonamiento de la comunidad

- ¿En qué situaciones los adultos de la comunidad se involucran en procesos de solución de problemas?
- ¿Qué problemas resuelven las mujeres de la comunidad?
- ¿Qué problemas resuelven los hombres de la comunidad?
- ¿En qué situaciones se involucran a los niños en la solución de problemas?
- ¿Cuál es la reacción de la comunidad cuando alguna autoridad se equivoca al resolver algún problema?
- ¿Cuál es la reacción de las familias cuando sus miembros se equivocan al resolver problemas?
- ¿Qué valor tiene para la comunidad que la escuela enseñe a los niños a solucionar problemas?
- Según la opinión de la comunidad, ¿en qué asignatura se enseña a los niños a resolver problemas? ¿por qué?
- ¿Cuáles son las estrategias de solución que utilizan típicamente los habitantes de la comunidad?
- ¿Cuáles son las actitudes típicas que presentan los habitantes de la comunidad cuando tienen que resolver un problema?

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 15 de mayo de 2003.



Dra. Ruth Mercado Maldonado,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Maria Antonia Candela Martin,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



M. en C. Maria Eugenia Luna Elizarrarás,
Subdirectora de Formación Cívica y Etica en la
Dirección General de Materiales y Méodos Educativos
SEP