

La práctica docente en una escuela multigrado en un contexto indígena

Teaching practice in a multigrade school in an indigenous context

Arely Hernández Mendoza*

Resumen

Este escrito forma parte de una investigación inicial en el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, un proyecto de investigación en el que se hace un análisis respecto a la complejidad de las escuelas multigrado, con la finalidad de arribar al *estado del arte* que permitió reconocer dos líneas de análisis: la práctica docente y la formación docente, mismas que llevaron a plantear preguntas de investigación que detonaron el inicio de una investigación etnográfica respecto a la práctica docente en una escuela multigrado de educación indígena en el estado de Hidalgo.

Palabras clave: Escuelas multigrado, práctica docente, formación docente.

Abstract

This document is part of an initial investigation in the Doctorate in Education Innovation and Research, in it the exercise is conducted regarding the research project in which an analysis is made regarding the complexity of multigrade schools, this with the purpose of arriving at the state of the art that allowed

* Escuela primaria indígena "Benito Juárez". Es Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan '90 Sede Regional Ixmiquilpan. UPN-H. Maestra en Educación Práctica Educativa Sede Regional Ixmiquilpan, UPN-H, tesis "La cultura institucional en la determinación de los ascensos de supervisores escolares en primaria indígena". Doctorante en Investigación e Intervención Educativa, Ciudad de Pachuca, UPN-H, tesis "La inequidad educativa de una escuela primaria bilingüe multigrado". ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-9359>, correo electrónico: arelydie@outlook.com

Cómo citar este artículo:

Hernández Mendoza, A. (2023). La práctica docente en una escuela multigrado en un contexto indígena. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 171-187. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.478>



us to recognize two lines of analysis: Teaching practice and teacher training, which led to raising the research questions that triggered the beginning of an ethnographic investigation regarding the teaching practice in a multigrade school of indigenous education in the state of Hidalgo.

Keywords: *Multigrade schools, teaching practice, teacher training.*

Introducción

En México el 45% de las escuelas son multigrado y en ellas se encuentran matriculados 2 millones 671,350 alumnos, particularmente en el estado de Hidalgo hay un total de 458 escuelas multigrado en primaria indígena, según datos de la Dirección de Desarrollos Estadísticos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) del año 2019. Particularmente en el estado de Hidalgo se contaba con un total de 458 escuelas multigrado en primaria indígena hasta el año 2000.¹

En este tipo de escuelas históricamente se ha concentrado el rezago educativo, lo cual ha motivado la realización de estudios que informan sobre la complejidad y especificidad de la problemática. Al respecto Arteaga (2009) y Rosas (2017) coinciden en que a mitad del siglo XX el medio rural perdió su importancia, es decir, el proyecto de la escuela rural se abandonó y dio paso a la homogeneización paulatina en la que ya no se hizo distinción entre lo urbano y lo rural debido al desinterés por definir desde las políticas educativas la especificidad de la problemática de estas escuelas y de las posibilidades de atención que las han condenado a denominaciones poco esperanzadoras. Pero a pesar de ello, las escuelas siguieron existiendo y una gran mayoría de ellas se convirtieron en lo que hoy conocemos como las escuelas multigrado, sobre todo en contextos indígenas.

Además se han ido instalando en el imaginario magisterial ideas que perpetúan su problemática con expresiones como “escuelas incompletas” en las que se centra su origen, de acuerdo con Rosas (2017), o “modalidades transitorias y compensatorias” para Arteaga (2009), que encubren la naturaleza de la problemática fuertemente vinculada a la insuficiencia de recursos y de estrategias que desplieguen un horizonte de posibilidades más favorable para estas escuelas y para los procesos educativos que desde ellas se promueven.

En la actualidad se puede hablar de escasas experiencias exitosas que dan contenido y permiten delinear una perspectiva integral que oriente el funcionamiento de estas escuelas; estas abren nuevas posibilidades de orden pedagógico porque sintetizan una serie de elementos que hablan de la construcción colectiva de los currículos, del despliegue de

¹ Para el ciclo 2016–2017 en el estado de Hidalgo había un total de 2,521 escuelas primarias públicas generales e indígenas, respecto a las escuelas multigrado. En primarias generales se contaba con un total de 1,914 escuelas, de ellas el 41% era multigrado, mientras en primaria indígena, de 786 escuelas, el 61% fueron escuelas multigrado (INEE, 2019, p. 56).

prácticas educativas y estrategias metodológicas contextualizadas y de la transformación de la prácticas y saberes en el entorno comunitario.

Este nuevo horizonte pone de relieve la posibilidad de remontar la problemática que históricamente ha limitado a las escuelas multigrado tanto en el medio indígena como en el medio rural. Esta problemática alude a la precariedad de los procesos formativos, tanto en los mecanismos de ingreso a la docencia como en los procesos de formación continua; la precariedad de las experiencias de escolarización, falta de habilidades para la planeación y la evaluación de los procesos de aprendizaje, esto último a pesar de la distribución de materiales por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la atención a la especificidad de estas escuelas.

Lo anterior pone en foco rojo a las escuelas multigrado ya que en ellas se concentra el mayor índice de reprobación escolar. De acuerdo con los resultados de pruebas estandarizadas nacionales –Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)– e internacionales –Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes² (PISA)–, los alumnos que residen en localidades con menos de 2,500 habitantes obtienen menores calificaciones que los que viven en ciudades. Además en esos mismos resultados se muestra que los estudiantes con mayor presencia que en el medio rural tienen por lo general bajos resultados: los alumnos de escuelas indígenas tienen un desempeño menor que quienes asisten a escuelas no indígenas, los que viven en localidades con altos niveles de marginación tienen peores niveles de logro que los que viven en comunidades de baja marginación, y quienes residen en hogares pobres registran un menor desempeño que los alumnos que provienen de familias no pobres.

Es por ello que, en el medio educativo, la polémica se ha centrado en la problematización del bajo rendimiento de los alumnos matriculados en estas escuelas, esto ha coadyuvado a ignorar la importancia de documentar y analizar situacionalmente las experiencias que se constituyen cotidianamente.

La percepción de esta problemática ha orientado el diseño de este proyecto de investigación, en consecuencia, se adopta como interés temático la necesidad de desentrañar la complejidad que es inherente a la práctica docente que se despliega en este tipo de escuelas, por lo que resulta necesario asumir un posicionamiento de orden conceptual al respecto, a partir de la construcción de un *estado del arte* que a continuación se presenta.

² En PLANEA Matemáticas 2015, correspondiente a sexto de primaria, de estudiantes de escuelas generales públicas e indígenas, en condiciones multigrado y no multigrado, el INNE (2019) registra un promedio de 29 puntos. La escala de PLANEA va de 200 a 800 puntos. Al respecto, las escuelas indígenas muestran una diferencia de 7 puntos; estos resultados se asocian a condiciones como el tamaño de la localidad, condiciones desfavorables en la oferta educativa y el dominio de lenguas indígenas.

Construcción del *estado del arte*. Análisis de estudios respecto a la formación y la práctica docente en escuelas multigrado

En la revisión de los estados del conocimiento elaborados por el COMIE y publicados en las últimas décadas se destacan tres autores que tienen estrecha relación con el interés investigativo de este proyecto, el primero de ellos es Bazdresch (1998), quien recupera el papel de la práctica como elemento determinante en la formación siempre y cuando se vea acompañada de manera permanente de la teorización ya que, según sus contribuciones, la teoría y la experiencia conforman un binomio indisoluble; el segundo es Rosas (1996), que rescata la figura del maestro capaz de reflexionar sobre la práctica educativa contraponiéndola a la visión técnico-pedagógica, así mismo en otros textos Rosas (1999, 2001, 2003) analiza la forma en que los docentes reconstruyen su proceso de formación y se apropian de su profesión, en la cual activan propuestas de desarrollo profesional, particularmente esta contribución es tendiente a analizar el problema de formación de los maestros en servicio en escuelas primarias del medio rural mexicano. El tercero es Arteaga (2009), quien centra su interés en reconocer los saberes relativos a la enseñanza que los profesores ponen en juego al atender grupos de niños multigrado en escuela primaria bidocente; la autora advierte dos clases de saberes construidos por docentes multigrado: los saberes vinculados con las maneras de organizar el trabajo en el aula y los saberes producidos por los docentes multigrado que devienen de una interacción de los contenidos curriculares del plan de estudios de primaria y se expresan, de acuerdo con la autora, en la organización y selección que los profesores hacen de los temas de cada grado.

Respecto a los aportes de los tres autores, se puede advertir la influencia epistémica de Schön (1992) en torno a que el sujeto no es pasivo, sino que es capaz de reflexionar sobre su práctica, siempre y cuando se vea acompañada de la teoría y la experiencia que se tiene, y con ella se van adquiriendo saberes relativos a la enseñanza de los profesores, de ahí que la práctica sea un elemento central en la formación del sujeto, vista como un proceso que se construye y reconstruye.

Lo anterior permite comprender que la práctica docente no se reduce a una acción o a un actuar descontextualizado, por el contrario, la práctica docente es en un sentido más amplio, un ámbito donde convergen la acción humana y la reflexión, de ahí que es posible asumir que los docentes son seres actuantes y que la práctica docente en las aulas multigrado en contextos rurales e indígenas es producto de una reflexión sostenida que conlleva a decidir o tomar decisiones que son sometidas permanentemente a la reflexión.

a) Distintas experiencias de investigación entre la formación y la práctica del docente

En los estudios de Bazdresch (1998, 2000, 2009), Gomes (2002), Sañudo (2005) y Sañudo et al. (2013) se abordan elementos que dan claridad a la relación entre la formación y la práctica.

Bazdresch (1998) recupera el papel de la práctica como elemento determinante en la formación, siempre y cuando aquella se vea acompañada permanentemente por la teorización (generada en el proceso reflexivo), al postular que teoría y experiencia conforman un binomio indisoluble, pero que el reto que enfrenta el proceso de formación es la articulación de estas dos dimensiones.

Desde esta misma perspectiva, Sañudo (2005) considera que las oportunidades de formación permanente que los docentes tienen a su alcance no impactan en las prácticas en el aula, por ello moviliza los referentes teóricos que desde esta perspectiva se han construido para sostener que "la práctica docente por su misma naturaleza debe considerarse como una acción que se mueve en situaciones cambiantes con seres humanos cambiantes" (p. 4).

Esta autora sostiene que los profesores pueden cambiar su modo de enseñar siempre y cuando se apropien de acciones reflexivas sobre la práctica, es decir, el trabajo que los profesores hacen antes y después del aula, que es cuando piensan y reflexionan sobre su práctica, o en términos de Schön (1992), "reflexión en la acción", mientras que Bazdresch (2009) agrega a la premisa anterior que si el docente hiciera uso de su propia sensibilidad subjetiva y tratara de "escuchar" lo que están diciendo esos hechos arribaría a una percepción más completa de su práctica docente, esto significa que pueda desarrollar la capacidad de escudriñar e identificarse con su propia práctica para poder recuperar su propio pensamiento y la concepción y con ello "hacerse cargo de su práctica", lo cual implica responsabilizarse de ella y de ese modo transformarla.

Hacerse cargo de la práctica significa reconocer que la práctica docente, como cualquier práctica social, se constituye en situaciones imprevistas, según Bazdresch (2009), lo que Schön (1992) reconoce como "zonas indeterminadas en la práctica". La perspectiva de estos tres autores tiende a superar la concepción técnica de la educación, que supone la previsión por la vía de la planeación como si todo pudiera anticiparse, y con ello posibilita la inscripción de las preocupaciones de los docentes en el ámbito de lo problemático, de lo inesperado, de lo que genera tensión e incertidumbre, lo que implica colocar a los docentes en el lugar correcto para que puedan desarrollar un proceso reflexivo, capaz de articular la teoría, la experiencia y la práctica.

En esta perspectiva analítica se asume a la práctica docente como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia–, así como los aspectos político–institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro” (Fierro et al., 1999, p. 21). Es decir, la práctica docente se reconoce como un espacio complejo, dinámico, en el que se produce el encuentro entre personas mediatizado por el conocimiento, “este encuentro personal le plantea al maestro una serie de situaciones que a su vez representan retos que tiene que resolver con deliberación, reflexión, creatividad, decisiones informadas, discernimiento y ética” (Rosas, 2000, p. 9).

En ese sentido, Bazdresch (1998) explica que aprender desde y en la práctica significa estar en condiciones de resolver la tensión que supone el “capital activo” de la práctica y el “capital pasivo” propio del conocimiento derivado de las diferentes teorías. El tránsito de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio, a la reflexión teórica y de aquí a la definición de los cambios y propuestas de acción representa la posibilidad de articulación de ambos.

En la actualidad esta perspectiva analítica se ha constituido en una propuesta metodológica para la transformación de la práctica de los docentes, esta propuesta está basada en un proceso de análisis y reflexión que permite identificar, formular, sistematizar y transformar la práctica educativa y por ende la formación es vista como la construcción personal, en la que se señala que la autora asume la perspectiva de “la práctica docente como praxis, cuando coexisten la teoría y la práctica o en el caso de acciones docentes, el pensamiento y la práctica” (Sañudo, 2005, p. 116).

En este mismo sentido, Sañudo et al. (2013) dicen que la práctica docente es considerada como praxis que se constituye de acciones, en este caso acciones pedagógicas, “acciones que tienen diferente naturaleza dependiendo de quién las protagonice, una acción es una realidad que solo se puede reconstruir de modo interpretativo y necesariamente es intencional” (p. 166).

Esta idea se ve reforzada en el análisis de Gomes (2002), donde se aprecia que “la práctica reflexiva es un proceso de liberación, porque permite al educador desarraigarse de «los métodos convencionales» cristalizados en la historia escolar y en su práctica pedagógica” (p. 64); esto es, que la reflexión de la práctica pedagógica es un ejercicio de aprendizaje, de encuentros y desencuentros, de revisión, de volver a pensar la práctica de manera creativa, innovadora y transformadora.

En síntesis se puede decir que Bazdresch (1998, 2000, 2009), Gomes (2002), Sañudo (2005) y Sañudo et al. (2013) tienen como premisa fundamental que la reflexión y

transformación de la práctica son inseparables, Sañudo et al. (2013) explican el contenido de esa relación, cuando afirman que la transformación de la práctica se da cuando “el docente reflexiona sobre las acciones que realiza y se logra mediante la recuperación, análisis y confrontación que se realiza de ellas; la reflexión, como operación fundamental, posibilita las sucesivas transformaciones de los sujetos en la aprehensión del conocimiento si está ligada a la acción” (p. 116).

En esta transformación de la práctica docente, que se da a partir de la triada de práctica-reflexión-práctica, emerge la relación entre pensar y actuar, que es precisamente donde se inscribe la reflexividad como la posibilidad que les permite arribar a un cambio en su forma de pensar, pero sobre todo en la de actuar. La reflexividad es, entonces, la vuelta del sujeto al proceso de conocimiento sobre sí mismo, sobre su propio pensamiento.

Si bien Sañudo et al. (2013) señalan la singularidad de las acciones que emanan de la práctica docente según quien las protagonice, desde este trabajo se propone considerar también al tipo de escuela en la que se dé, por ello interesa revisar los estudios que se han realizado respecto a la práctica de los docentes en escuelas multigrado.

b) La compleja relación entre formación y práctica docente en escuelas rurales multigrado en contextos indígenas

En relación con el apartado anterior, la significación que hacen los docentes con respecto a la práctica que realizan deviene en procesos de orden formativo, que han sido abordados de manera más detenida y profunda por Rosas (1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2006, 2008, 2017, 2018), Arteaga (2009), Juárez (2017) y Juárez y Rodríguez (2016).

Rosas (1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2006, 2008, 2017, 2018) tiene un amplio repertorio en este campo de conocimiento. Ella caracteriza la heterogeneidad de las condiciones en las que se encuentran los docentes en cuanto a formación inicial de origen, sus procesos de actualización, sus condiciones de trabajo, sus actitudes ante la profesión, sus relaciones gremiales, sus expectativas, sus relaciones con la comunidad, y la naturaleza específica de la función docente que despliega cada uno. A lo anterior se puede sumar la connotación específica de las condiciones de los docentes que laboran en contextos de educación indígena y rural, sobre todo en lo que respecta a programas de actualización y capacitación que reproducen un esquema de cumplimiento, pero que no se centran en las condiciones de este tipo de escuelas.

A partir de ello, se puede advertir que las acciones de formación emprendidas por las autoridades dan cuenta de la ausencia de un esfuerzo por reconceptualizar de una manera distinta la función docente y, por tanto, las posibilidades y limitaciones de la actualización y la capacitación.

Como hallazgo principal en ese estudio la investigadora reconoce las diferentes dimensiones de la práctica docente: personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral, como base para ser trabajadas y analizadas por el propio maestro, esto permite comprender cómo concibe práctica docente y práctica educativa como sinónimos. Se trata, dice la autora, de reconocer las prácticas en todo su dinamismo, recuperar su historia, sus elementos constitutivos, situarse en ella y reconocer todas sus dimensiones, lo que implica tomar distancia para influir después hacia ella con una perspectiva diferente, estableciéndose un proceso dialéctico y dinámico de comprensión y transformación.

En la identificación de estas dimensiones subyace una epistemología basada en la construcción del conocimiento desde la cotidianidad, por parte de los mismos sujetos que la viven; según la autora, esto enriquece la potencialidad de reflexión y transformación de la práctica que es susceptible de ser recuperada siempre y cuando se sitúe al docente como sujeto capaz de pensar, de analizar, de recuperar experiencias y materiales valiosos.

En otro texto Rosas (1999) refrenda su idea de formación, asumiéndola como un proceso en que los docentes no solo adquieren conocimientos, sino que construyen el significado de su profesión y elaboran el papel que cumplen frente a sus alumnos y ante la sociedad, esta elaboración es lo que la autora denomina "concepción pedagógica". Dicha categoría se consolida en otra investigación (Rosas, 2003) que se refiere a la experiencia de un grupo de maestros de primaria que iniciaron su carrera profesional más de 20 años atrás en escuelas rurales mexicanas; analiza las concepciones configuradas por los docentes a lo largo de su trayectoria docente en contextos rurales, específicamente en escuelas multigrado. Desarrolla que toda concepción pedagógica es un proceso de formación docente que transcurre a través de cinco movimientos: 1) entre la enseñanza centrada en el maestro y la enseñanza centrada en el alumno; 2) entre el respeto y la colaboración, y la desvalorización y el enfrentamiento; 3) entre el compañerismo y la rivalidad, la relación entre maestros; 4) entre la responsabilidad personal y la exigencia escolar, y, finalmente, 5) entre la ilusión sin preparación y la experiencia, ¿sin ilusión? La autora destaca varios elementos involucrados en esta relación con el conocimiento, tales como la apropiación del conocimiento en la formación inicial, fenómeno que es posible a partir de los siguientes elementos:

- 1) *La desvinculación entre teoría y práctica*, una visión ingenua de la educación, el papel de las prácticas como reforzamiento de esa visión inocente, las formas de enseñanza caracterizadas por la disciplina rígida, entrega de trabajos, la discusión y el dictado, entre otras; de algún modo estos elementos se traducen en las prácticas de los docentes, por ello la autora afirma que durante su formación inicial los futuros docentes aprendieron "saberes sobre la docencia y no conocimientos, en tanto que carecieron de contacto con los problemas reales" (Rosas, 1999, p. 56).

- 2) *El rompimiento con el conocimiento especializado*, en el que los docentes noveles se enfrentaron ante una realidad educativa que rompió sus saberes “teóricos”, convirtiéndose la práctica en el referente más importante para la construcción de su concepción pedagógica; esto lleva a plantearse que también se puede *romper* el imaginario de lo que es un maestro y lo que sucede en la práctica.
- 3) *La construcción de nuevos conocimientos*. Elemento referido al tipo de conocimiento que se genera a partir de las propias prácticas, como puede ser la construcción de su propio método para enseñar, de sus conversaciones con los padres, directivos o administradores, a partir de estas dos fuentes la autora infiere que “este conocimiento –limitado a un saber hacer– es de carácter fragmentario porque no arriba al análisis y la explicación de los hechos educativos, tampoco al cuestionamiento de los principios en que sustentan sus acciones” (Rosas, 1999, p. 57).

Con base en ello se da a la tarea de documentar la situación de los maestros en esta condición y logra mostrar las siguientes dimensiones: qué significa ruralidad, el encuentro con la realidad, preparación inadecuada, marginación y abandono, aislamiento y soledad, ausentismo y movilidad, desprofesionalización y desempeño pedagógico irreflexivo y rutinario. En suma, puede decirse que las categorías centrales que se recuperan de Rosas tienen que ver con la concepción pedagógica, las condiciones de enseñanza de los docentes en escuelas multigrado y la noción de formación.

En esta misma perspectiva, Arteaga (2009) realiza un estudio con el propósito de profundizar en los saberes docentes que el maestro despliega para trabajar con un grupo multigrado e identificar los procesos que acompañan el quehacer de enseñanza de los maestros, en donde se aprecia una relación entre los saberes que despliegan los maestros y la concepción del maestro, categoría recuperada de Rosas (2003). En ella parte de la noción de saberes docentes que tienen fuerte influencia de Mercado (1991), al considerar al maestro como un sujeto constructor de conocimientos en su tarea de enseñanza, quien organiza su vida y trabajo a través de una relación dialógica con los otros y con su entorno social que puede suponer un espacio de reflexión, lo cual implica tocar un proceso formativo que va más allá del dominio técnico de un contenido.

Arteaga (2009) y Rosas (2017) ponen énfasis en los retos de aprendizaje en escuelas rurales centrándose en las escuelas multigrado, Rosas (2018) es quien discute respecto a que el número de profesores no es lo que define a las escuelas multigrado, tampoco se distinguen por las condiciones de precariedad porque, pese a todo ello, los docentes en su cotidianidad realizan lo que para ellos es significativo. Importa a la autora centrar la atención en las escuelas multigrado del medio indígena, pues al parecer lo rural y lo indígena se asumen como sinónimos. Lo que sostiene la autora es que estas escuelas siguen siendo importantes para

la vida de las comunidades y de los niños que asisten a ellas, porque constituyen en sí mismas espacios con vida propia, que se van construyendo entre todas las personas que transitan por ellas, principalmente los estudiantes, maestros y padres de familia. Además, aportan a la comunidad lugares de socialización y en muchas ocasiones también de apoyo a las familias y al desarrollo de la comunidad [pp. 4-5].

Mientras, en el estudio de Juárez y Rodríguez (2016) es posible advertir elementos que ayudan a definir la especificidad de las escuelas multigrado, en él es posible identificar los factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México y se discute que en la escuela rural se asignan los maestros, directores y supervisores con menor nivel de preparación, docentes "castigados" o con poca experiencia; para estos autores importa discutir el asunto de la inequidad en este tipo de escuelas, para ellos sí importan estos factores.

Consideran que en el medio rural no se está cumpliendo con el principio de equidad, señalan que para contrarrestar la inequidad educativa descrita

se deben asignar más y mejores recursos a las escuelas rurales y que las acciones educativas deben ser reforzadas por diversas políticas de salud, alimentarias, laborales y económicas que procuren la búsqueda de una mayor equidad e igualdad social en cuestiones de ingresos y bienestar social [Juárez y Rodríguez, 2016, p. 12].

Este planteamiento también lo hace Rosas (2008), sin profundizar al respecto.

En otro artículo, Juárez (2017) muestra percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador con respecto a los retos y las ventajas del trabajo en las aulas, así como sus necesidades de formación. Rescata las percepciones de las docentes en dos dimensiones, por un lado, reconociendo los problemas que enfrentan al trabajar de manera aislada y con una formación inicial y continua alejada de las realidades pedagógicas, pero sí se sostiene que la práctica docente, por su misma naturaleza, debe considerarse como una acción que se "mueve", entonces el hacer docente, al convertirse en reflexivo y consciente, es posible que construya su praxis por encima de su cotidianidad, y por otro lado, valorando las potencialidades que tienen al laborar en un aula diversa con autonomía y posibilidades de mantener contactos estrechos con su entorno y con los miembros de las comunidades.

En síntesis, en los estudios revisados se advierte el modo en que el docente enfrenta la complejidad de atender a todos los grupos a la vez y las condiciones o retos que afrontan este tipo de escuelas. Las condiciones en que los docentes rurales y multigrado desarrollan su práctica educativa son analizadas en términos de los autores, quienes asumen que las características de los docentes que trabajan en este tipo de escuelas transitan de

la práctica educativa al quehacer docente y a la práctica docente. Sin embargo, ninguno de los estudios centra su atención en el asunto del contexto indígena, siendo este un vacío en dichos estudios. Con base en lo anterior se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué tipo de prácticas desarrolla el docente de una escuela multigrado en el medio indígena?, ¿cómo el docente construye el significado de su profesión y elabora el papel que cumple frente a sus alumnos y ante la sociedad?, y ¿en qué tipo de procesos y condiciones configura su práctica el docente de una escuela multigrado en el medio indígena?

c) Estrategia metodológica

El desarrollo de esta investigación se realiza tomando como base el propósito de la investigación que refiere en reconstruir analíticamente los procesos y situaciones vividos por los docentes de escuelas multigrado en un contexto indígena, la cual será de corte cualitativo que permite indagar la realidad social que “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observados. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos” (Montero, 1984, p. 17).

Esto implica sostener un interés investigativo centrado en develar la compleja relación que existe entre la formación y la práctica docente. En los planteamientos de Rosas (1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2006, 2008, 2017, 2018) se sostiene que ambos procesos se encuentran articulados, por ello es posible asumir que la formación es un proyecto personal que supone la identificación de obstáculos y rupturas para separarlos en cuanto a las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos.

Por ello es importante tener presente un entendimiento con respecto a la complejidad de la práctica. Al respecto, Villoro (1987) considera que la práctica es la acción dirigida por fines conscientes, práctica se refiere solo a la actividad intencional y no a acciones instintivas o inconscientes y se instala en un concepto amplio de práctica-acción intencional objetiva; esta idea puede ser despejada a partir de las categorías conceptuales aportadas por Schön (1992) y Perrenoud (2007), quienes coinciden en considerar a la práctica como una acción reflexiva. Schön (1992) plantea que el origen de una acción reflexiva es el conocimiento en la acción, que aflora de manera inesperada en situaciones contingentes y con frecuencia conflictivas, a las que denomina “zonas indeterminadas de la práctica”.

La pretensión de Schön es hacer comprensibles los problemas de la práctica, textualmente señala que si realmente se busca “encajar” en esos problemas se debe superar la separación entre teoría y práctica. Precisamente este planteamiento es recuperado y movilizado en los estudios que ha realizado hasta el momento Rosas (2008), quien señala: “¿Cómo resolver esos problemas no de forma sino de *fondo*?” (p. 15).

Para superar la disociación entre teoría y práctica, Schön (1992) aporta las bases para una nueva epistemología de la práctica docente que se sintetiza en su célebre frase: "Reflexión en la acción", con la que además de superar la distancia entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, pone al alcance de los sujetos la posibilidad de desarrollar y construir el propio conocimiento; en suma, el autor habla de una práctica educativa como una actividad reflexiva, que es singular e irreplicable, ya que asume que el práctico no es un sujeto pasivo, sino que en él convergen emociones, incertidumbres, que lo llevan a la toma de decisiones que no se "resuelven" con el referente teórico que tiene, ya que se enfrenta a situaciones no previstas que obligan a la toma de decisiones para superarlos a partir de la reflexión sobre lo que se hace, es decir, *la reflexión en la acción* se entiende como un modo de reacción de un sujeto con respecto a algo inesperado que es provocado por el sujeto mismo. Schön (1992) se pregunta: cuando alguien realiza una acción, ¿se detiene para pensar lo que hace?, o bien, ¿después de una acción se reflexiona? Estas interrogantes lo llevan a conjeturar que el "pensar" de los sujetos también es una acción y que "nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo", y en este caso el sujeto está reflexionando en la acción.

El autor insiste en acotar la idea de *la reflexión en la acción* como un proceso que se puede llevar sin ser capaces de decir lo que estábamos haciendo, "una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción" (Schön, 1992, p. 41), solo en esta última es cuando se consolida la comprensión del problema; para llegar a ella se da un diálogo entre el pensamiento y la acción. De este modo, la reflexión en la acción (Schön, 1992) "posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción" (p. 38).

Por su parte, Perrenoud (2007) reconoce y retoma las premisas de Schön (1992) respecto a que en una "verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de la relación analítica, por tanto, una reflexión reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus" (p. 13).

Ahora bien, la relación entre la práctica docente y la formación como aquella "práctica reflexiva" que se va incorporando a su quehacer cotidiano permite a Dominicé (citado en Perrenoud, 2007) sostener que "no hay formación inicial, que solo hay formaciones continuas, en la medida en que siempre partimos de conocimientos adquiridos anteriormente" (p. 24); en esa lógica considera que deja clara la idea de situar la formación, tanto inicial como continua, dentro de un proceso, que puede ser orientador para pensar una estrategia de profesionalización del oficio del enseñante, como una perspectiva a largo plazo, que requiere de una lenta transformación.

En la idea de formaciones continuas que recupera Perrenoud (2007) se reconoce que no todo puede abarcarse en la formación inicial, para el autor formar a buenos princi-

pianantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que quieran hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello, para enfatizar al respecto Meirieu (citado en Perrenoud, 2007), quien plantea que la formación de una práctica reflexiva implica “aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo” (p. 17).

Desde esta perspectiva la formación es pensada como la articulación entre experiencia-práctica-reflexión-teoría, y respecto a la práctica no la señalan como un concepto solo sino como una *práctica reflexiva* que posibilite la transformación de la práctica; porque necesariamente “cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticas y del mundo de la práctica que estos habitan” (Schön, 1992, p. 45).

En ese sentido, Fierro et al. (1999) mencionan que es importante “adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, de reelaborarla. La teoría aporta nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia, lo que permite hacer nuevas reinterpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica” (p. 25); esto apunta necesariamente al análisis de la práctica docente, en la cual se privilegie la reflexión en el proceso de formación y se priorice el análisis de lo cotidiano, que permita reconocer contradicciones, equivocaciones, pero también aciertos y, sobre todo, situarse personalmente en él.

De ahí la pertinencia de adoptar el enfoque etnográfico en que se adscribe este proyecto. Como señala Guber (2015), “consiste en elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa descripción no es ni el mundo de los nativos, ni el modo en que ellos lo ven, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador” (p. 18), aunado a que Bertely (2000) sostiene que la perspectiva etnográfica en educación es “como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” (p. 64). Esta perspectiva inscribe al investigador en una condición de construcción del conocimiento.

Bertely (2000) menciona que para arribar a ello es importante comprender tres niveles de reconstrucción epistemológica que no son lineales, dichos niveles de reconstrucción epistemológica refieren a la acción social significativa, al entramado cultural y a la hegemonía.

Referente a la acción social significativa, en ella se subsumen diferentes enfoques “como son los nexos y supuestos epistemológicos de la psicología social, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la sociología comprensiva, la hermenéutica y la teoría del psicoanálisis” (Bertely, 2000, p. 30); segundo, el entramado cultural, acotado en este caso a una escuela multigrado y a un salón de clases, pero para comprenderlo se requiere, en términos de Rockwell (1980), “abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación” (p. 32), y el tercero, la hegemonía, refiere

al consenso e instrumentos de significación, esto es, se ejerce la hegemonía y el vínculo que se da entre la escuela y en el salón de clases (dominación y subordinados), esto tiene que ver con la acción educativa en la que se puede ver el interés o desinterés del Estado nacional por ofrecer educación pública o el que manifiestan los maestros.

Cabe destacar que el enfoque etnográfico no se reduce a las técnicas que se utilizan, sino en esencia a una metodología interpretativa que busca la comprensión a partir de métodos cualitativos, es decir, la visión de lo que intersubjetivamente construyen los docentes tanto en su cotidianidad como a lo largo de su trayectoria, y para fortalecer la idea Guber (2015) menciona que la etnografía, como método abierto, se refiere a la flexibilidad del trabajo de campo que sirve para advertir lo imprevisible.

La etnografía es el conjunto de actividades que suele llamarse *trabajo de campo*, fundamentalmente “en la observación participante, las entrevistas no dirigidas y la residencia prolongada con los sujetos de estudio” (Guber, 2015, p. 4), o llamadas también como los *instrumentos de investigación*.

Desde el inicio de la investigación, el trabajo de campo referido “en la observación participante, las entrevistas no dirigidas y la residencia prolongada con los sujetos de estudio” (Guber, 2015, p. 4) implicó “un proceso de indagación deliberada” (Erickson, 1989, p. 248). Al respecto se definió un escenario que cubrió ciertos criterios establecidos por quien investiga; en ese sentido establecí contacto con el docente responsable de la escuela, la cual inicialmente era unitaria, fue elegida porque cumplió con criterios definidos: un docente que tuviera la comisión de director y docente, así como ser hablante de la lengua hñähñu, con un periodo mayor a un año lectivo en la escuela, además que esta fuera una primaria bilingüe de organización multigrado y, finalmente, que su ubicación geográfica fuese lejana a la cabecera de zona.

En este sentido se pensó en una escuela multigrado de educación indígena ubicada en el Sector 08 de Cardonal, Hidalgo, además de que en ella se ubica un maestro que cuenta con cuatro cursos escolares laborando en ella, ha logrado concentrar a alumnos de las comunidades aledañas y el incremento de un docente. La singularidad del estudio estriba específicamente en una escuela ubicada de un contexto rural (por cuestiones de confidencialidad se utilizan seudónimos).

El profesor *Nato* habla, lee y escribe la lengua hñähñu. Después de un curso de inducción a la docencia de seis meses se inició como docente, hace 40 años, en la localidad de San Bartolo Tutotepec; posteriormente se incorporó a la Región del Valle del Mezquital obteniendo la clave de director; más tarde se desempeñó como asesor técnico pedagógico, en esa comisión se enfrentó a una situación laboral que ocasionó su reubicación a otra zona y en una escuela multigrado, donde actualmente labora, en la localidad de Las Peras. Los estudios que tiene son la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena.

Si bien se tiene clara esta primera parte, el trabajo de campo se refiere, de acuerdo con Restrepo (2016), “al proceso investigativo dedicado al levantamiento de la información requerida para responder a un problema de investigación” (p. 35), es decir, es el momento en el que el etnógrafo realiza el grueso de la labor empírica; esta fase toma largo tiempo, justo por la complejidad del proceso que se lleva.

En así que el trabajo de campo contempla una fase intensiva de septiembre a diciembre del 2019, en la que se realizarán 15 sesiones de observación en el aula, entendida por Martínez et al. (2000) como “técnica de indagación e investigación docente, que se entiende como una actividad cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto en que se ejerce” (p. 2).

Mediante la observación participante (OP) se pretende “conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas” (Sánchez, 2008, p. 102), a partir de ella es importante desarrollar las dos actividades principales que sugiere Guber (2015), “observar sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador, y participar” (p. 57).

En ese entendido se utilizará el instrumento sugerido por Bertely (2000) para el registro ampliado, en el que se transcribirán los registros de observación a partir de las grabaciones previamente autorizadas, acompañados por las notas de campo en la que se registran códigos, ubicación de aula, percepciones que sirven de guía para el registro, además de fotografías del aula, ubicación de los alumnos, producciones de los alumnos en los cuadernos, horarios, entre otros datos que permitan tener una mejor descripción de lo observado y del diario de campo en el que está presente la subjetividad de quien está investigando.

Por la naturaleza de las preguntas específicas de investigación es que a partir del segundo documento etnográfico que plantea Bertely (2000) se realizarán al menos cuatro entrevistas etnográficas, en las que no se tienen estructuradas las preguntas, sino más bien, a partir de algunos tópicos que surjan de la OP es como se arriba a la “estrategia para encontrar a la gente hablando acerca de lo que ellos conocen” (Vela, 2008, p. 73).

La siguiente tarea del etnógrafo, plantea Bertely (2000), es cómo se configura la perspectiva etnográfica ya descrita, a partir de la triangulación permanente de tres tipos de categorías, la primera referente a las categorías sociales, es decir, “el significado como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores” (Bertely, 2000, p. 64); segundo, las categorías de quien interpreta, referentes a las que “se desprenden de la fusión entre su propio horizonte y el sujeto interpretado” (Bertely, 2000, p. 64), y finalmente las categorías teóricas, entendidas como las “producidas por otros autores relacionados con el objeto de estudio” (Bertely, 2000, p. 64).

Lo anterior refiere al análisis del dato obtenido, para ello se trabajará con los cinco documentos etnográficos que permitan la construcción de un objeto etnográfico en educación, el cual tiene como fundamento los planteamientos de Bertely (2000), “documento etnográfico es la objetivación concreta de procesos de indagación particulares, que permitan sintetizar momentos específicos derivados de la construcción objetual y muestran el estatus de validez de las inscripciones e interpretaciones producidas” (p. 66).

Referencias

- Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado* [Tesis de Maestría]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional. <http://rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/formacion-docente-inicial/los-saberes-docentes-de-maestros-en-primarias-con-grupos-multigrado/>
- Bazdresch, M. (1998). Las competencias en la formación de docentes. *Educar*, (5), 8-14.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Bazdresch, M. (2009). *Identificar la práctica docente: ¿qué hago, cómo lo hago y qué produce?* EduDoc Centro de Documentación sobre Educación. <https://lupiz13.files.wordpress.com/2013/06/bazdresch-identificar.pdf>
- Bertely, B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Dominicé, P. (1990). *La historia de vida como proceso de formación*. L'Harmattan.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1980). *The discovery of Grounded Theory; strategies for qualitative research* (11a. ed.). Aldine.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, (30), 57-77.
- Guber, C. (2015). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Norma.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2019). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/104/P1F104.pdf>
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002
- Juárez, D., y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en las escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-15.
- Martínez, M., Olivares, S., Pizarro, M., y Quiroga, P. (2000). *La observación en el aula*. www.cmvalpo.CV/~/La%20observacio%20aula.doc
- Mercado, R. (1991). Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, (55), 1-14.
- Montero, M. (1984). La investigación cualitativa en el campo educativo. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 28(96).

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Gráf/Colofón.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envién.
- Rebolledo, V., y Torres, R. (coords.) (2019). *Estado del arte de la educación rural en México 2004-2014*. Universidad Iberoamericana/Red Temática de Investigación de Educación Rural.
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa* [documento interno]. Dirección de Investigación en Educación/CINVESTAV.
- Rosas, L. (1996). Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 26(2).
- Rosas, L. (1997). La relación con el conocimiento: uno de los elementos nucleares en la concepción pedagógica de los maestros. En *El saber de los maestros en la formación docente. II Seminario internacional* (pp. 111-123). UPN.
- Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 3-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933002>
- Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(2), 9-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031202>
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser. Maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. CEE/Fundación para la Cultura del Maestro, SNTE.
- Rosas, L. (2006). *La educación rural en México en el siglo XXI*. Centro de Estudios Educativos/CREFAL/Ayuda en Acción.
- Rosas, L. (2008). La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente. En *El cambio en la práctica educativa*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato.
- Rosas, L. (2017). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. CEE. <http://cee.edu.mx/haciaunanuevaescuelamultigrado/>
- Rosas, L. (2018). *Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales*. Red Maya Peninsular.
- Sánchez, R. (2008). *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados* (2a. ed.). Miguel Ángel Porrúa.
- Sañudo, L. (2005). La formación a través de la investigación reflexiva de su práctica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). http://www.ice.deusto.es/rinace/vol3n1_e/Sanudo.pdf
- Sañudo, L., Minataka, A., García, H., y Campechano, C. (2013). *En torno a la intervención de la práctica educativa* (2a. ed.). Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivo. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Vela, F. (2008). *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa* (2a. ed.). Miguel Ángel Porrúa.
- Villoro, L. (1987). *Crear, saber y conocer*. Siglo XXI.