

*Reseña: tesis de maestría premiada por el COMIE*

Arteaga Martínez, Paola (2011). *Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*, Ciudad de México: COMIE.

## **UNA REALIDAD NEGADA**

### *El trabajo docente en escuelas con grupos multigrado*

RUTH MERCADO MALDONADO

**E**n este libro, *Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa publica el trabajo de Paola Arteaga Martínez<sup>1</sup> por haber obtenido el Reconocimiento COMIE a la tesis de posgrado sobre Educación, categoría maestría. Esta distinción fue otorgada, tanto en maestría como en doctorado, por primera vez en la convocatoria 2010 para trabajos terminados en el bienio 2009-2010 y se concretó con la publicación de los mismos en 2011. Las tesis que recibieron dichos reconocimientos fueron presentadas y comentadas en la sección de Eventos especiales del Congreso del COMIE 2011.

En el libro de Arteaga se reporta un estudio sobre los procesos mediante los cuales los profesores que se desempeñan en escuelas primarias con grupos multigrado se apropian de los saberes docentes que les permiten resolver los retos que presenta la enseñanza en las condiciones propias de ese contexto escolar.<sup>2</sup>

La autora da cuenta de una vasta producción en el campo de estudio del trabajo docente y la enseñanza, en el cual ubica su trabajo, de manera particular en el ámbito de las escuelas con grupos multigrado. Sin embargo se ha estudiado poco, informa también la autora, sobre los procesos que permiten a los profesores desarrollar una enseñanza significativa bajo las condiciones particularmente adversas en las que suelen operar estas escuelas.

---

Ruth Mercado Maldonado es investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-IPN. Tenorios 235, colonia Granjas Coapa, 14330, México, DF. CE: rmercado@cinvestav.mx

Es a ese interés de investigación que responde fundamentalmente el trabajo reseñado, así como al de aportar elementos para enriquecer decisiones políticas, técnicas y administrativas que apoyen las tareas docentes en ese contexto educativo.

En la introducción, Arteaga describe puntualmente los apoyos conceptuales de su trabajo inscritos en una perspectiva sociocultural en la que confluyen distintas vertientes teóricas sobre la constitución social del sujeto en su relación con el mundo (Heller, 1977), la construcción social e histórica del aprendizaje (Lave, 1996), la escuela y el trabajo docente (Nespor, 2002). En las aportaciones de Heller sobre la apropiación selectiva que realiza el sujeto de los saberes sociales que le son necesarios para actuar en su entorno, se sustenta la noción de saberes docentes (Mercado, 2002) que es básica en el trabajo de Arteaga.

Paola Arteaga explicita, también en la introducción, la perspectiva metodológica etnográfica a la que se adscribe su estudio; en ésta —destaca— es relevante el trabajo conceptual articulado al conocimiento de los eventos cotidianos donde tienen lugar los procesos bajo análisis. Esta orientación metodológica implica articular el método con la teoría, de tal manera que el trabajo interpretativo pretende documentar el conocimiento local acerca de los interrogantes del estudio, desde la visión teórica en que se apoya.

Arteaga asume la postura, inspirada en Geertz, de que esta metodología no se distingue tanto por los instrumentos o técnicas de investigación utilizados (observación y entrevistas), sino por desarrollar un “cierto tipo de esfuerzo intelectual, un tipo de especulación...” (Geertz, 1987:35). Y cita a Rockwell (1987:25) en la afirmación de que: “la experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad. En esta parte la autora presenta también el trabajo de campo realizado en 2007, así como la descripción de las maestras y el lugar del estudio; dedica especial atención a dar cuenta de los procedimientos seguidos para recoger su información y desarrollar el análisis.”<sup>3</sup>

En la misma introducción, Arteaga presenta una documentada descripción de los cambios históricos que han dado lugar a las actuales percepciones sobre la escuela multigrado como deficitaria respecto de la graduada; para ello se basa en una variada y actualizada bibliografía tanto internacional como nacional. También en esa sección, la autora consigna ampliamente el

estado de conocimiento donde destacan los aportes presentes en la literatura que se centran sobre todo en el estudio de las condiciones precarias en que operan dichas escuelas, aunque poco se ha incursionado en el trabajo de enseñanza que en ellas tiene lugar.

Dos capítulos analíticos constituyen la parte medular del trabajo de Arteaga. En el primero, analiza los saberes sobre la enseñanza que las maestras de su estudio desplegaban al organizar el trabajo con los alumnos y en el desarrollo mismo de las tareas docentes en el aula. Tales conocimientos se expresaban en las variaciones de la enseñanza desarrolladas por las profesoras del estudio, quienes la orientaban tanto a la diversidad e individualidad de los alumnos, como a la dimensión común del grupo.

La autora también destaca en el análisis de este primer capítulo, cómo los saberes que las profesoras ponían en juego al estructurar el trabajo de las clases descansaban en procesos reflexivos, por ejemplo, respecto de la previsión de la enseñanza (actividades, materiales y contenidos que podían requerir al trabajar con los alumnos). Asimismo, describe los procesos de improvisación que tenían lugar durante la enseñanza por parte de las docentes ante las situaciones impredecibles que se les presentaban. Igualmente, Arteaga identifica en este capítulo cómo las maestras mostraban ciertos saberes docentes al definir las formas en que organizaban el trabajo grupal, alentando la interacción entre niños de edades, grados, niveles de avance, estilos y ritmos de trabajo heterogéneos.

En el segundo capítulo, Paola Arteaga analiza aquellos conocimientos docentes que las profesoras desplegaban para organizar y seleccionar los contenidos curriculares a trabajar en cada clase con los tres grados de su grupo. Estos saberes estaban acompañados de acciones discernidas por parte de las maestras para articular los ordenamientos curriculares de cada grado. Las decisiones curriculares adoptadas por las docentes implicaban saber también cómo tratar los requerimientos específicos de los alumnos acerca de los contenidos, ya que los prescritos para su grado no siempre eran los más pertinentes para las posibilidades de algunos alumnos, ya fuera porque las sobrepasaban o bien estaban por debajo de éstas.

En ese trabajo con el currículo por parte de las profesoras del estudio, la autora destaca que si bien ellas consultaban las adecuaciones curriculares contenidas en la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (Secretaría de Educación Pública, 2005), para seleccionar los temas a tratar con sus grupos

multigrado no dejaban de tener como referente el currículo de primaria basado en una estructura graduada. Los ajustes que hacían las profesoras a la propuesta educativa de la Secretaría de Educación Pública dirigida a multigrado y a los libros de texto gratuitos para organizar y seleccionar los contenidos de enseñanza, involucraba contar con un conocimiento del currículo. También implicaba saber establecer relaciones entre los temas de los grados que integraban sus grupos y las diferentes asignaturas con las que trabajaban. Estos conocimientos eran producto, entre otras cosas, del contacto que las maestras habían tenido con los contenidos curriculares de la primaria durante sus experiencias pasadas al laborar tanto en escuelas uni como multigrado.<sup>4</sup>

En este segundo capítulo, Arteaga también nos muestra los sentidos y usos que las maestras conferían a los diferentes materiales educativos que empleaban para facilitar la enseñanza con sus alumnos. Dichos recursos eran apropiados por las profesoras y adaptados a las singulares circunstancias de trabajo de sus grupos. Esta tarea es sumamente compleja, dada la cantidad de materiales con que ha de trabajar un profesor que atiende, a la vez, alumnos de diferentes grados, con programas, libros de texto y otros auxiliares didácticos diseñados por grado para todas las asignaturas.

A ese respecto, en la época de esta investigación, en México se había avanzado ya en conformar un rediseño curricular que organiza los contenidos de la primaria por ciclos y que fue publicado en la *Propuesta multigrado 2005* (SEP, 2005) dirigida precisamente a profesores con este tipo de grupo en el país. Arteaga muestra en sus análisis cómo se apoyaban en ese material para agrupar ciertos contenidos a trabajar en su enseñanza con los tres grados que atendían; lo habían conocido poco antes de que se iniciara el estudio.<sup>5</sup>

En ambos apartados la autora muestra, además, los saberes de las profesoras para transitar entre las demandas de la enseñanza con tres grados a la vez y el tiempo escolar como una condición material de su trabajo, ya que además debían responder a otras exigencias de carácter administrativo y a las derivadas de su relación con la comunidad.

Agregado a los hallazgos señalados, el trabajo de Arteaga, aporta esmerados datos recopilados sobre la modalidad escolar del multigrado en México y en otras latitudes. Mediante esta información, la autora nos ilustra sobre la dimensión y presencia internacional de este tipo de escuelas que podríamos suponer sólo existentes en países llamados en vías de desarrollo,

aunque se encuentran prácticamente en todo el mundo. Desde luego, no en todas partes tiene la misma magnitud la presencia de estas escuelas y no siempre es percibida como “deficitaria” o de “segunda” aunque sí ocurre en muchos lugares, incluido nuestro país.

Un ejemplo de los datos para México es que actualmente, del total de las primarias en el país, las de grupos multigrado representan 48.6% y atienden a 14.2% de los niños que cursan la primaria, quienes viven mayoritariamente en localidades rurales (SEP, 2006a:24-27).

En cuanto a otras regiones del mundo, Arteaga nos informa que, por ejemplo, en América Latina, en países como Perú las escuelas multigrado son el 73% y en Brasil aproximadamente 50%. En países europeos como Inglaterra representan 25.4% y cerca de 40% en Irlanda. Por su parte, en África tan sólo las escuelas unitarias representan entre el 50 y 60% en Senegal o Zambia; en países asiáticos, como China alcanzan 36% y en Bangladesh el 80%. Aunque las cifras son altas en cuanto a planteles, el alumnado que se atiende es reducido, ya que esta modalidad escolar se establece en zonas rurales dispersas y con escasa población.

Otra contribución importante del estudio de Arteaga consiste en los fundados elementos que aporta para los debates, identificables en este campo de estudio, entre los cuales destacan:

1) Arteaga muestra que el multigrado es visto como una opción en desventaja pedagógica e incompleta frente a la escuela unigrado, percepción asentada desde el siglo XIX al instaurarse una gramática escolar graduada como modelo de una “auténtica escuela” (Tyack y Cuban, 2000). Esta visión apuntala una representación social acerca de la escuela con grupos multigrado como una realidad destinada a desaparecer paulatinamente, “mientras” es sustituida por la unigrado en tanto modelo a seguir.<sup>6</sup>

Esa perspectiva sobre la escuela multigrado ha propiciado, entre otras cosas, que las políticas educativas en prácticamente todas partes del mundo promuevan programas transitorios y parciales para atender sus especificidades pedagógicas y de operación. En México incluso, como describe Arteaga, el tratamiento administrativo a estas escuelas no difiere del que se da a las unigrado, a pesar de que siempre es uno de los profesores el que ejerce la función de director. Es decir, debe cumplir con sus funciones de director aunque, por ejemplo, atienda una escuela unitaria, donde el único grupo incluye alumnos de los seis grados de primaria, con las complejidades que esta situación implica.

2) Igualmente, desde esas visiones, la enseñanza en escuelas con grupos multigrado es un tema prácticamente ausente en la formación inicial de maestros. Cuando mucho, los estudiantes de magisterio se percatan de que existen escuelas de ese tipo, cuando realizan sus prácticas; sin embargo, durante su formación no hay el menor tratamiento de las dificultades docentes específicas que entraña la enseñanza en esos contextos. Solamente algunas normales incluyeron contenidos relativos a la escuela con grupos multigrado para la asignatura llamada “regional”, que se instituyó desde la implantación del Plan de Estudios para la Educación Normal, iniciado en 1997 (aún vigente).

3) Por otro lado, como consigna Arteaga, en la literatura internacional se reporta una revaloración de la modalidad multigrado donde se cuestiona el fundamento pedagógico de continuar considerando como modelo a alcanzar la escuela dividida por grados, que tendía a la “homogeneización” de los alumnos por grupos de edad y, por ende, a una mayor eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje; la autora fundamenta lo anterior en bibliografía poco conocida en nuestro medio. Estudios como el de Arteaga y los que en éste cita, muestran que es posible una enseñanza significativa para los alumnos cuando los profesores pueden aprovechar las ventajas pedagógicas que representa el multigrado, con alumnos de diferentes edades y niveles de progreso respecto de los contenidos escolares. Estas ventajas son validadas en otras latitudes desde los propios sistemas educativos no sólo por los profesores a quienes se les apoya con definiciones curriculares, propuestas didácticas y materiales apropiados para la enseñanza con ese tipo de grupos.

En ese sentido, el trabajo de Arteaga aporta relevantes referencias bibliográficas que remiten a una extensa gama de estudios en diferentes latitudes, desde las cuales es posible ampliar la mirada y el conocimiento sobre las realidades de la escuela con grupos multigrado, más allá de las que identificamos en nuestro medio. Por ejemplo, nos informa cómo en algunas regiones de Estados Unidos han tenido lugar programas educativos que promueven la conformación de planteles con modalidad multigrado por razones pedagógicas, más que por criterios administrativos.

Las contribuciones de esta investigación pueden ser relevantes para distintos interlocutores, tanto estudiosos de los procesos educativos que tienen lugar en nuestras realidades escolares, como maestros en servicio que pueden acceder a los dilemas y resoluciones de la docencia, desde la

experiencia de otros colegas que laboran en contextos de escuela multigrado. Estos aportes también pueden resultar significativos para los estudiantes de magisterio de educación básica, como parte de su formación inicial. De igual manera pueden ser útiles en términos de promover políticas educativas que apoyen de manera más integral y eficiente al trabajo docente en grupos multigrado.

Es desde todo punto de vista encomiable la iniciativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa por distinguir los trabajos de tesis que aportan conocimiento sólidamente fundamentado sobre las facetas más sensibles de los procesos educativos que importan, tanto para la investigación como para apuntalar las mejores decisiones desde las esferas de la administración y la definición de políticas educativas nacionales y regionales.

Asimismo, resulta deseable sostener la continuidad de estos reconocimientos como incentivos para la producción de más y mejor investigación educativa, coadyuvando así el COMIE a fomentar los estudios de posgrado y la difusión de las tesis que suelen generarse en largos e intensos procesos de trabajo dentro de las instituciones formadoras de posgraduados. En esos procesos se invierten recursos nacionales de toda índole y vale la pena contribuir a que sus productos se difundan, como se hizo por primera vez en el pasado Congreso del COMIE (2011) con aquellos que recibieron el Reconocimiento.

La instauración de estos reconocimientos, así como los eventos donde se presentaron las tesis ya publicadas despertaron gran interés en el Congreso; así, de proseguir con tan importante iniciativa, se consolidará el valor social de esta distinción otorgada por un organismo nacional, independiente y de prestigio para trabajos desarrollados con rigor dentro de programas de posgrado en educación.

## Notas

<sup>1</sup> La tesis fue realizada en el programa de maestría del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y dirigida por Ruth Mercado Maldonado. La autora contó con la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

<sup>2</sup> Son escuelas de educación primaria donde en cada grupo el profesor atiende niños

de diferentes grados. Las escuelas con grupos multigrado están ubicadas preponderantemente en comunidades pequeñas de menos de mil habitantes, donde la matrícula de alumnos es baja, lo cual implica que por motivos principalmente administrativos, oficialmente no se justifica la asignación de un docente por grado. Situación que también sucede en distintas latitudes al responder el multigrado principalmente a

cuestiones poblacionales y en menor medida a razones pedagógicas (Little, 2005).

<sup>3</sup> Arteaga trabajó con dos maestras de una escuela primaria bidocente; es decir, los alumnos estaban divididos en dos grupos multigrado (1°, 2° y 3°, en un grupo y 4°, 5° y 6°, en el otro), en el estado de Morelos.

<sup>4</sup> Las profesoras contaban respectivamente con 10 y 37 años de servicio en primaria, parte de ellos en el sistema multigrado.

<sup>5</sup> Este material, entre otros, fue producto de años de trabajo realizado por un equipo técnico

dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006a, 2006b). No obstante, la continuidad de esa tarea en cuanto al seguimiento de la Propuesta Educativa Multigrado –al utilizarse por los profesores de grupos de esa modalidad, que comenzaba a mostrar resultados prometedores– fue suspendida por la propia Secretaría de Educación Pública.

<sup>6</sup> En los datos de Arteaga, sin embargo se muestra cómo las comunidades donde se ubican las escuelas de este tipo, tienden a aumentar, más que a desaparecer.

## Referencias

- Geertz, Clifford (1987). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa, pp. 19-40.
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Lave, Jean (1996). “La práctica del aprendizaje”, en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps) [2001]. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu editores, pp. 15-45.
- Little, Angela (1995). *Multigrade teaching: A review of research and practice*, núm.12, Londres: Overseas Development Administration.
- Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Nespor, Jan (2002). *Aulas, enseñanza y aprendizaje*, ponencia presentada en la Conferencia de Investigación Cualitativa en el Salón de Clases, México.
- Olson, John (1992). *Understanding teaching*, Milton Keynes (ed.), Londres: Open University Press.
- Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Documento DIE, Ciudad de México: DIE-CINVESTAV.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Propuesta multigrado 2005. Juntos aprendemos mejor*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2006a). *Escuelas multigrado. Reto y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*, Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006b). *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y fichas de trabajo*, Ciudad de México: SEP.
- Tyack, David y Larry Cuban (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, Ciudad de México: SEP-FCE.