



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA TEJUPILCO

LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA LECTURA DE UN MAESTRO DEL
PRIMER CICLO EN LA PRIMARIA MULTIGRADO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

BLANCA MARIBEYA JAIMES JUAN
LICENCIADA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

COMITÉ TUTORAL:

TUTORA: DRA. MARÍA GUADALUPE VELASCO GILES

COTUTORES: MTRO. PEDRO ATILANO MORALES

DR. JAVIER HERNÁNDEZ MORALES

DEDICATORIAS

A mi madre María Santos quien ha estado conmigo desde siempre, un gran ejemplo a seguir, agradezco infinitamente todo su apoyo incondicional.

A mi esposo Franco por creer en mí, animándome siempre a salir adelante. Gracias por escucharme en mis días tristes, alegres y de mucho trabajo en el ISCEEM.

A la familia Jaimes por ser una familia unida, siempre apoyándonos en los buenos y malos momentos de la vida.

A toda la familia ISCEEM por su hermandad, compromiso, ética, el poder compartir-nos y reflexionar-nos como personas y profesionales. ¡A todos gracias! Generación 2018-2020.

A mis amigas: Male, Moni, Magda y Maribel por su acompañamiento en este proceso de estudio de la maestría. Mil gracias.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por darme la dicha de existir en este planeta y el haber conocido seres humanos que han sido parte de mi vida.

A la Dra. María Guadalupe Velasco Giles, tutora, por su valiosa guía, su paciencia y asesoramiento académico para la realización de la tesis.

Al Mtro. Pedro Atilano Morales y al Dr. Javier Hernández Morales por su compromiso académico, profesionalismo y su espíritu humano.

Al maestro Ernesto Campuzano Ruíz quien me brindó el apoyo sin haberlo conocido, por compartir sus experiencias y saberes donde me veo y reconozco. Agradezco la posibilidad de permitirme entrar en el complejo mundo de la escuela multigrado.

A mi familia, papás y hermanos quienes me brindaron confianza, apoyo y saber que es un logro más en esta etapa de formación.

Gracias a todas las personas que ayudaron directa e indirectamente en la realización de este proyecto.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. La práctica docente de la lectura de un maestro en escuela multigrado. problematización	15
Presentación	17
1.1 Las escuelas primarias multigrado: una realidad educativa del contexto mexicano y del sur mexicano	17
1.2 Las propuestas curriculares de la primaria multigrado en México.....	20
1.3 Mi implicación con la lectura y la escuela multigrado	22
1.3.1 Mis vivencias con la lectura y escritura.....	23
1.3.2 La práctica docente de la lectura en la experiencia profesional	25
1.3.3 Mi encuentro con la escuela multigrado.....	26
1.4 La complejidad de la práctica docente de lectura en la primaria multigrado	27
1.4.1 Preguntas de investigación	30
1.4.2 Objetivos.....	30
1.4.3 Supuestos	30
1.5 El estado del arte: Una revisión de la producción escrita.....	31
1.5.1 Escuela primaria multigrado.....	31
1.5.2 Lectura	35
1.5.3 Un balance de la producción escrita	38
CAPÍTULO 2. Mirada teórica. Leer la realidad desde la Pedagogía Crítica	41
Presentación.....	43
2.1 El papel de la teoría en la investigación	43
2.2. La Pedagogía Crítica en el análisis de la práctica docente de la lectura	44
2.3 Categorías centrales que configuran el objeto de estudio.....	46
2.3.1 La Práctica Docente: una construcción histórica, social y subjetiva.....	46
2.3.2 Lectura, alfabetización y literacidad.....	49
2.3.3 Enfoque Lingüístico de la lectura.....	50
2.3.4 Enfoque Psicolingüístico de la lectura.....	51
2.3.5 El enfoque sociocultural de la lectura.....	52
2.4 Categorías teóricas referenciales	53

2.4.1 Educación.....	53
2.4.2 Escuela	54
2.4.3 Docente	55
2.4.4 Enseñanza.....	56
CAPÍTULO 3. Perspectiva metodológica para el estudio de la práctica docente de lectura en la escuela multigrado	59
Presentación	61
3.1 Postura epistémica: Reconstruir la realidad compleja	61
3.2 ¿Por qué un solo sujeto en la investigación? El estudio de caso único.....	64
3.3 Paradigma cualitativo. Investigar desde adentro y con el otro	66
3.4 La etnografía educativa. Aproximarse a los sujetos en su contexto	67
3.4.1 Técnicas de investigación: La observación participante y la entrevista no estructurada.....	69
3.4.2 Instrumentos en la investigación etnográfica.....	71
3.5 La experiencia en el trabajo de campo. Encuentro de subjetividades.....	72
3.6 Análisis e interpretación en la construcción de las categorías	74
CAPÍTULO 4. El maestro Ernesto y el contexto multigrado	77
Presentación	79
4.1 El maestro Ernesto: Un sujeto multidimensional y complejo.....	79
4.1.1 “¡Me llegó el chispazo!”. Del aprendizaje de la letra escrita a la experiencia con la lectura.....	80
4.1.2 “El maestro no es el que enseña, sino que aprende en relación con el otro”. El encuentro con la docencia y el multigrado.	83
4.1.3 “Los estudios de maestría hicieron posible seguirme pensando”. Un sujeto en constante búsqueda.....	85
4.1.4 “Él es un buen maestro en teoría”. Ernesto visto por los ojos de otros	86
4.2 El contexto geográfico y sociocultural de la escuela multigrado.....	86
4.2.1 La práctica de la lectura en otros espacios, tiempos y materiales.....	89
4.3 La escuela primaria multigrado “Venustiano Carranza”: Un espacio de arropamiento y encuentro para los sujetos que la integran	90
4.3.1 El salón. Un espacio de interacciones entre los sujetos	93

CAPÍTULO 5. La práctica docente de la lectura del maestro en la escuela multigrado.....	95
Presentación.....	97
5. 1 La práctica docente de la lectura del maestro Ernesto en el aula multigrado.....	98
5.1.1 “Se trata de comprender al otro y respetarlo” La autonomía y la colaboración en la práctica docente de la lectura.....	99
5.1.2 “¡Vamos a leer!” De la lectura de la palabra a la lectura de mundo.....	100
5.1.3 “¡Los de segundo, lean solitos!” El trabajo diferenciado en el aula multigrado	103
5.1.4 “¿A poco, es igual a la llorona, el león, el asno y el zorro al de Caperucita?” Los diversos géneros literarios en el aula multigrado	105
5.2 “Es más difícil preguntar que obtener la respuesta”. Todo conocimiento empieza con la pregunta	109
5.2.1. “Las tareas de Noa, ¿qué es lo primero que hace?” Aprender el contenido.....	110
5.2.2 “No quiero el cabello rizado, ¿Cuál era el problema del cuento?” Reflexionar lo leído....	112
5.3 El maestro Ernesto y el sentido de los materiales de lectura y escritura	116
5.3.1 “¡El libro de texto viene como si fuera homogéneo el asunto!” El maestro, un mediador entre el currículum oficial y los niños	117
5.3.2 “Escuchen la canción porque la van a completar” Las canciones infantiles como prácticas sociales de la lectura.....	125
5.3.3 “Con el libro de <i>“Juguemos a leer”</i> le enseñé a mi niña”. Recuperación de la experiencia personal y el saber docente	130
5.4 El profesor: un mediador entre el recurso tecnológico, el contenido y los niños.....	133
5.4.1 “Muchas de las lecturas y videos los descargo en el celular o en la compu”. El profesor, un mediador entre los niños y las tecnologías digitales.....	134
5.4.2 “Damos el extra”. El profesor y sus habilidades en el manejo de la computadora	137
5.1.3 “La evaluación no es un momento, es algo constante”. Valorar la apropiación de la lectura en el multigrado	138
5.5 “La lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo, sino por cierta forma de “reescribirlo” Enseñar a leer la palabra y el contexto	143
CONSIDERACIONES FINALES	149
Tránsitos epistémicos	151
Puntos de llegada.....	153

FUENTES DE CONSULTA	157
Bibliográficas	159
Hemerográficas	1644
Electrónicas	1644

INTRODUCCIÓN

La presente investigación da cuenta del trabajo construido durante mi estancia en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM) División Académica Tejupilco, en el Programa de Maestría en Investigación de la Educación; espacio que me ofreció la posibilidad, no solo de formarme personal y profesionalmente, sino también de comprender una realidad educativa a la que, en un momento de mi trayectoria docente, me había enfrentado: la escuela multigrado.

La indagación tuvo como propósito conocer la construcción de la práctica docente de la lectura de un profesor del primer ciclo –primero y segundo grado– de una escuela multigrado; espacio donde convergen niños de diferentes edades y grados en un solo grupo. Cabe señalar que las escuelas multigrado se encuentran en zonas rurales, indígenas y conurbadas con matrícula pequeña, por lo que las condiciones que presentan son únicas y diferentes a las escuelas primarias que comúnmente conocemos –monogrado– en las que un maestro atiende un solo grado. En estas escuelas, generalmente hay uno, dos, tres o inclusive cuatro docentes que integran el plantel educativo y atienden desde dos hasta seis grados.

Para lograr tal propósito fue necesario recuperar al profesor como un sujeto histórico, con una formación y una trayectoria en la que ha ido configurando los saberes y experiencias que fundamentan su práctica docente y que, a la vez, son resultado de ella. De ahí que el *estudio de caso único* permitió dar cuenta de “la particularidad, la unicidad, para entender su naturaleza distintiva” (Simons, 2009, p. 17-18) lo que hizo posible que emergiera su “yo”, sus valores, apuestas y emociones en el trabajo desarrollado con los niños que asisten a la escuela multigrado.

Para desarrollar el proceso de investigación fue necesario su delimitación teórica, epistémica, metodológica y empírica. Problematizar la realidad educativa, fue un ejercicio epistémico mediante el cual tuve que identificar las múltiples dimensiones y planos que la configuran, reconociendo que lo sucede en las escuelas está referido por lo que acontece en su exterior: en lo político, social, cultural y económico; de ahí que, preguntar y cuestionar la realidad se constituyó en un ejercicio constante. Así también, recurrir a la teoría fue otro momento importante en la construcción del objeto para poder desplazarme de la vivencia como docente hasta asumirme epistémicamente ante

la realidad que miraba. De igual manera, pensar en la forma de cómo adentrarme en ella para desarrollar el proceso de investigación; es decir, decidir metodológicamente cuál sería el proceso para construir el conocimiento. De tal forma que, la pregunta, los objetivos y el supuesto se constituyeron en los ejes epistémico, teórico y metodológico que guiaron esta indagación.

Por lo anterior, la pregunta que orientó la investigación fue:

¿Cómo construye el maestro la práctica docente de la lectura en el primer ciclo de la escuela primaria multigrado?

De la pregunta central se derivó el objetivo: Comprender la construcción de la práctica docente de la lectura del maestro en el primer ciclo en la primaria multigrado.

De la pregunta y el objetivo central se desprendió el supuesto que me acompañó en esta búsqueda:

El maestro del primer ciclo de la escuela multigrado construye su práctica docente de la lectura a partir de los saberes y experiencias de las que se ha apropiado históricamente, por lo que articula elementos tradicionales con elementos novedosos; en el caso de los primeros, hace uso de la reproducción, memorización, codificación, decodificación, oralización, direccionalidad y repetición del código escrito, desarrollados desde un enfoque lingüístico de la lengua escrita; al tiempo que se identifican prácticas donde provoca el razonamiento, la reflexión, el diálogo, la conexión con el contexto y la recuperación de experiencias previas de los niños a partir de preguntas, el uso de materiales y recursos, desde un enfoque psicolingüístico y sociocultural, donde asume un posicionamiento crítico en la enseñanza. Por lo que considero que la práctica docente de la lectura se construye en la interacción entre profesor, los niños y el código escrito. Por ello, puede ser vista como una construcción histórica, social y cultural.

En las escuelas con grupos multigrado la práctica docente de los maestros es muy diversa, por las edades e intereses de los niños que asisten a ella, razón por la cual el profesor busca la manera en que aprendan los conocimientos básicos que corresponden a su grado escolar. En el caso de la investigación realizada encontramos que el profesor utiliza diferentes dinámicas de organización del grupo: el trabajo de contenidos y actividades en común para ambos grados, actividades y contenidos diferenciados para cada grado y el trabajo articulado de un contenido en común al inicio de las sesiones para, posteriormente, separar a los alumnos por grado para que realicen tareas

propias del grado. Dinámicas que ha logrado consolidar a través de su experiencia de trabajo con grupos integrados por niños de diferentes grados y que son parte de su acervo de saberes docentes.

En el caso de la lectura, existe una preocupación constante del profesor porque los niños de primero se apropien del código escrito, así como de reafirmar los conocimientos sobre lectura en los de segundo grado, razón por la que se apoya de los alumnos más avanzados en edad y conocimientos, además del uso de materiales y recursos didácticos para la enseñanza. Cabe señalar que la apropiación de la lectura en los alumnos de ambos grados es una tarea necesaria, debido a la condición del trabajo del multigrado en la que el maestro da instrucciones orales o por escrito para que los alumnos desarrollen las actividades de manera autónoma ya sea en sus cuadernos o en sus libros de textos. Situaciones que iré desarrollando a lo largo del trabajo.

La tesis se estructura en cinco capítulos, que de manera específica dan a conocer el problema de investigación, los referentes metodológicos, teóricos y empíricos que lo constituyen como un objeto de conocimiento.

En el primer capítulo “La práctica docente de la lectura de un maestro en escuela multigrado. Problematicación”, inicio contextualizando la escuela multigrado a nivel nacional y estatal, particularmente en la Región Sur del Estado de México. Por otra parte, describo mi implicación con el objeto de estudio tomando en cuenta la dimensión personal y profesional; asimismo problematizo las prácticas docentes de la lectura en el contexto multigrado para arribar al problema de investigación a través de las preguntas, los objetivos y el supuesto. En el estado del arte presento los trabajos que se han escrito sobre el tema de investigación en torno a las categorías teóricas y sociales: lectura y escuela multigrado. En la justificación señalo el por qué y para qué de la misma.

En el segundo capítulo, “Mirada teórica. Leer la realidad desde la pedagogía crítica” doy cuenta de la teoría, que me permitió interpretar la realidad estudiada, reconociendo cómo en la práctica docente de lectura, el maestro de escuela multigrado, en algunos casos, reproduce prácticas histórica e institucionalmente establecidas, pero también encuentra espacios para crear, diseñar e implementar acciones que rebasan la lógica instituida en el currículum oficial. Además, desarrollo conceptualmente las categorías centrales que conforman el objeto de estudio: Práctica docente y Lectura, de esta última le hace una discusión acerca de los términos alfabetización y literacidad. De igual manera se describen los enfoques que han dado sustento a las propuestas de enseñanza de

lectura y escritura: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. Por último, analizo algunas categorías referenciales como son: educación, escuela, docente y enseñanza pues consideré que para entender la práctica docente es necesario reconocer estas nociones.

El tercer capítulo “Perspectiva metodológica para el estudio de la práctica docente de lectura en la escuela multigrado” se enfoca a señalar cuál es el posicionamiento epistémico en el que me asumo; reconociéndome como un sujeto histórico, con subjetividad y en relación con el otro con el que construí conocimiento. Describo conceptualmente al paradigma cualitativo y a la etnografía educativa desde las cuales recuperaré la voz y subjetividad del otro. Así también, hago énfasis a la experiencia construida en el proceso de investigación.

En el cuarto capítulo “El maestro Ernesto y el contexto multigrado” presento el retrato biográfico del profesor participante en la investigación en las dimensiones personal, académico y profesional, reflexiono la relación que tiene con los otros, poniendo énfasis en las categorías centrales del campo de formación, aprendizaje y saberes pedagógicos. Asimismo, describo la contextualización del lugar donde se encuentra la escuela primaria multigrado, así como la presencia de la lectura en el contexto social y cultural. Caracterizo también la escuela primaria y el salón de clases donde labora el profesor. Para describir el contexto me apoyé de algunas entrevistas realizadas a la delegada municipal y a la directora de la escuela donde se llevó a cabo el trabajo en campo.

En el quinto capítulo “La práctica docente de la lectura del maestro en la escuela multigrado” presento las categorías que resultaron del proceso de triangulación de los referentes empíricos, teóricos y la propia interpretación, haciendo posible la construcción del conocimiento. Dichas categorías son: La práctica docente de la lectura del maestro Ernesto en el aula multigrado; “Es más difícil preguntar que obtener la respuesta”. Todo conocimiento empieza con la pregunta; El maestro Ernesto y el sentido de los materiales de lectura y escritura; El profesor un mediador entre el recurso tecnológico, el contenido y los niños y finalmente la lectura de la palabra no es precedida por la lectura del mundo, sino por cierta forma de “reescribirlo”. Enseñar a leer la palabra y el contexto. En estas categorías se pudo identificar tres dinámicas de trabajo del maestro Ernesto con los niños de primer ciclo: la primera se refiere al trabajo diferenciado, la segunda al trabajo en común y la tercera el trabajo articulado con ambos grados al inicio de la actividad de lectura y después la separación de los niños para el desarrollo de contenidos propios del grado.

CAPÍTULO 1

LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA LECTURA DE UN MAESTRO EN ESCUELA MULTIGRADO. PROBLEMATIZACIÓN

Presentación

El capítulo abarca los elementos necesarios para la construcción del objeto de estudio, inicio por problematizar la realidad educativa reconociendo la presencia de la primaria multigrado en el contexto nacional y, particularmente en el Sur del Estado de México, región donde existe un alto porcentaje de escuelas en esta condición. Del mismo modo, recupero mi implicación personal y profesional, en la que encuentro aspectos que me relacionan con la lectura y la condición de multigrado. Expongo también las preguntas, objetivos y supuestos que orientaron mi búsqueda. Otro apartado es la revisión y construcción del estado del arte, en éste encontré que se han realizado algunos trabajos en tesis, libros y revistas relacionados con la temática, reconociendo que aún hace falta indagar.

1.1 Las escuelas primarias multigrado: una realidad educativa del contexto mexicano y del sur mexicano

Las escuelas primarias multigrado son espacios en los que se ofrece el servicio de educación básica a niños y jóvenes que habitan en comunidades rurales, indígenas y, en menor número, en las zonas conurbadas de algunas ciudades; población estudiantil que es atendida por un solo maestro en un grupo en el que confluyen alumnos de diferentes edades y grados, lo cual complejiza la práctica docente de los profesores.

En un estudio coordinado por Schmelkes y Águila (2019) por encargo del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), se señala que:

Las escuelas multigrado pueden encontrarse en todos los contextos y ser tanto públicas como privadas, la mayoría de ellas son de sostenimiento público y están localizadas en poblaciones indígenas, áreas rurales o marginadas y sitios de llegada de población agrícola migrante. Considerando los tres niveles de la educación básica en el ciclo escolar 2016 y 2017 había 52 452 escuelas multigrado dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP); las atendían 62 781 docentes, y a ellas acudían 1 530 374 estudiantes. (p. 41)

Como se advierte hay un número importante de escuelas multigrado en nuestro país, las cuales son atendidas por maestros, que trabajan al mismo tiempo con diferentes grados, pudiendo ser públicas o privadas. Con respecto al nivel de educación primaria se consideran multigrado aquellas escuelas en donde uno, dos o hasta cinco profesores como máximo se hacen cargo de dos o hasta seis grados,

además de atender las tareas de gestión y administración. De acuerdo con el número de maestros y los grados que atienden suelen llamarse unidocentes o unitarias cuando los alumnos de todos los grados que constituyen el nivel educativo están en un solo grupo; puede haber escuelas bidocentes, con dos maestros, cada uno atiende alumnos de tres grados; escuelas tridocentes con tres profesores dos grados para cada uno; e incluso cuatro o cinco docentes que se conocen como escuelas tetra y pentadocentes.

Para el ciclo escolar 2016-2017 había un total de 68 065 escuelas primarias generales públicas de las cuales 8 872 con dos o seis grados eran atendidas por un docente; 9 059 escuelas bidocentes, y en 5 974 tres docentes estaban a cargo de los seis grados. (Schmelkes y Águila, 2019, p. 41)

La Región Sur del Estado de México, espacio donde se llevó a cabo la investigación, se caracteriza por la presencia de comunidades rurales en donde existen un 74% de escuelas primarias multigrado; es decir, un porcentaje mayor al de escuelas monogrado.

De las 324 escuelas primarias del subsistema educativo estatal que hay en la región, 240 son multigrado, representando el 74% del total las restantes pertenecen al rubro de escuelas de organización completa. Del total de las primarias multigrado, las mayorías son unitarias, bidocentes y tridocentes entre ellas suman 175 escuelas y representan el 54%. (Hernández, 2015, p. 61)

Por otra parte, las escuelas primarias multigrado carecen de promotores de apoyo para educación física, artística, salud, segunda lengua (inglés) y computación. En estas circunstancias, los maestros tienen que trabajar con dos propuestas curriculares (2011 y 2017); además de desempeñar otras tareas como: cortar las uñas y el cabello a los niños, hacer el aseo del salón, pasar por ellos en el transcurso de la carretera en sus automóviles para llevarlos a la escuela; pues, en la mayoría de los casos, las casas se encuentran dispersas y alejadas de la escuela.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en las comunidades catalogadas como rurales habitan menos de 2500 personas; la mayoría de las casas se encuentran dispersas están alejadas de la escuela; algunas están construidas con adobe, teja y madera, otras de tabique y cemento; existen condiciones de pobreza, carencia de servicios: agua potable, luz eléctrica y centros de salud. Los habitantes se dedican principalmente a la agricultura y al cuidado de animales, así como a otros quehaceres domésticos.

Relacionado con el objeto de estudio, en el contexto rural son reducidos los tiempos y espacios para la lectura y escritura ya que no existe una biblioteca y no hay oportunidad de comprarse un libro, periódico o revista, debido a las necesidades de alimentación y vestimenta. Los espacios en los que pueden tener acceso a la lectura son la iglesia, donde cada ocho días los niños asisten a la doctrina. En sus tiempos libres, la mayoría de los habitantes, tanto adultos como niños, se dedican a ver la televisión, estar en el celular, platicar con los amigos o jugar fútbol.

Ante el contexto anterior, resulta importante problematizar la práctica docente de un profesor en una escuela multigrado. Campuzano (2016) y Arteaga (2009) en sus investigaciones, develan que la práctica docente del profesor de escuela multigrado es compleja desde la planificación, la puesta en práctica y evaluación de la enseñanza, pues deben considerar las distintas edades de los niños, intereses, características del grupo, aprendizajes esperados y diferenciados, así como determinar los tiempos de atención para cada grado. Una de las mayores preocupaciones del profesor es cumplir o abarcar al máximo las competencias, asignaturas y contenidos para cada grado, de modo que esto requiere planificar actividades que tomen en cuenta la complejidad no tan solo de los contenidos, sino de las diferentes edades e intereses de los alumnos. Como dicen Fierro, Fortoul y Rosas en su trabajo los profesores se encuentran “expuestos cotidianamente a las condiciones de vida, culturales, así como los problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quien labora”. (2000, p. 21) Por ello:

La práctica docente del maestro multigrado va más allá de la implementación de técnicas y acciones enmarcadas en la enseñanza dentro del salón de clase. De la misma manera es un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos, pero además enfrenta una serie de factores más allá del ámbito áulico que va complejizando su práctica. (Hernández, 2015, p. 59)

El maestro desarrolla su práctica docente con niños de diferentes edades, atendiendo sus intereses, diferencias, hábitos y costumbres que van más allá del plan y programas de estudio. Por la cantidad de alumnos que hay en un grupo, existe mayor acercamiento con ellos e incluso comunicación y diálogo con padres de familia y la comunidad. Pensar la práctica docente del maestro multigrado implica considerarla como aquella que se despliega en el contexto del aula, poniendo de manifiesto la relación entre el docente, el conocimiento y los alumnos, y se haya centrada en el enseñar y aprender. El profesor realiza sus prácticas con base en sus experiencias, conocimientos, saberes, creencias, valores y apuestas. Hay pues, una diferencia entre práctica pedagógica y práctica docente; pues esta última refiere al trabajo que realiza el maestro cotidianamente con base en las condiciones históricas, sociales e institucionales.

Con respecto a lo anterior, recupero la noción de práctica docente de Fierro *et al* (2000) por considerar que ésta se encuentra configurada por múltiples dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; y diversas relaciones -con los niños, otros maestros, padres de familia, autoridades y miembros de la comunidad-. En el análisis de la práctica docente del profesor participante en la investigación recupero principalmente la dimensión didáctica sin dejar de lado las otras que también son necesarias para la comprensión del problema que me interesó investigar. Por otro lado, recupero las relaciones que establece el profesor con los niños y con el contenido, en este caso la lectura, pues considero que su apropiación para los niños es de vital importancia ya que desde pequeños van adquiriendo conocimientos y habilidades para comunicarse, informarse, comprender, interpretar y relacionarse con otras personas a través de la letra escrita; por lo que el profesor se ve ante la necesidad de desarrollar prácticas de lectura acordes al contexto y características de los niños que asisten a la escuela en su condición de multigrado. La adquisición de la lectura por parte de los niños puede facilitar al maestro el trabajo, al asignarles actividades de manera escrita por grado; es decir, mientras atiende a los niños de primero, los de segundo pueden realizar actividades de manera autónoma o viceversa.

1.2 Las propuestas curriculares de la primaria multigrado en México

La escuela primaria multigrado es un espacio que pertenece al nivel básico del Sistema Educativo Mexicano teniendo como antecedente la escuela rural, su presencia en este contexto obedece a que las poblaciones donde se ubican tienen pocos habitantes debido a las condiciones geográficas, económicas, sociales y culturales. Su localización está determinada en espacios geográficamente alejados de las zonas urbanas donde la población es escasa, las casas se encuentran dispersas, los servicios son mínimos, las rutas de acceso son limitadas, en algunos casos; surge como una medida para dar cobertura educativa en estas comunidades.

Como espacio educativo, la escuela primaria multigrado ha llamado la atención de investigadores que develan las condiciones, características y necesidades propias de esta modalidad. En un estudio coordinado por Fuenlabrada y Weiss (1997) académicos del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV) proponen:

Lineamientos y acciones gestivo-administrativas, curriculares y didácticas, así como estrategias de capacitación de escuelas primarias multigrados e indígenas tomando como referencia la experiencia educativa de Cursos Comunitarios de CONAFE, donde se trabaja desde décadas atrás con la propuesta pedagógica “Dialogar y Descubrir” que estaba diseñada para las escuelas multigrado. (Fuenlabrada y Weiss, 1997, p. 7)

Con respecto a la dimensión curricular y didáctica el estudio planteaba las siguientes propuestas:

- La agrupación de los seis grados en tres ciclos y en el caso de las escuelas bidocentes por casos continuos de 1° a 3° y de 4° a 6°.
- La elaboración de un programa donde se realizaron los contenidos de las distintas asignaturas del Plan de Estudios por temas comunes y ciclos, como lo planteaba la propuesta “Dialogar y Descubrir” del CONAFE.
- Una propuesta curricular que hiciera posible el trabajo simultáneo de distintos grados y la asignación de tareas por diferentes ciclos.
- El diseño de un material de trabajo del maestro de acuerdo con la organización curricular sugerida como los manuales del instructor comunitario CONAFE, el cual articula 40 libros de texto de diferentes asignaturas y 32 materiales dirigidos para el maestro dirigidos por la SEP
- La elaboración de cuadernos de trabajo por asignatura para estudiantes de 2° a 6° grado donde se propusieran actividades que requirieran de la mínima intervención del maestro. (Fuenlabrada y Weiss, 1997, pp. 181-184)

A partir de los estudios realizados por Fuenlabrada y Weiss (1997); Ezpeleta y Weiss, (2002); y la SEP (2002), se reconoció la necesidad de diseñar una propuesta curricular y pedagógica que respondiera a las características y necesidades propias de este tipo de escuelas. Surgiendo en el año 2005 Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM/ SEP 2005) la cual contiene sugerencias didácticas de trabajo haciendo ajustes al Plan de Estudios de Primaria, estas adecuaciones consisten en la reorganización de contenidos de cada asignatura de temas comunes y agrupados entre ciclos: primer ciclo 1° y 2°, segundo ciclo 3° y 4° y tercer ciclo 5° y 6°. Además, propone el uso de *un Material para el aprendizaje autónomo* en cual contiene un conjunto de guiones y fichas de trabajo para los alumnos donde se les propone actividades que demandan poca instrucción directa del maestro.

Cabe señalar que esta propuesta curricular PEM 2005 tiene como antecedente en:

El modelo de enseñanza de los Cursos Comunitarios del CONAFE en la cual se plantea una reorganización curricular con equivalencia del Plan de Estudios de primaria donde se tratan temas comunes por asignatura agrupados por tres niveles lo que en la SEP se llaman ciclos, mediante actividades comunes para todo el grupo y tareas específicos para cada grado o nivel. Asimismo, los guiones y fichas de trabajo para los alumnos SEP, 2006 presenta similitudes con materiales elaborados para proyectos pedagógicos anteriores como: Cursos Comunitarios de CONAFE, el Programa Primaria Rural Completa instaurado en México en los años ochenta, el proyecto Escuela Nueva de Colombia y los ficheros didácticos elaborados por los equipos técnicos de los proyectos multigrado de algunos estados como Hidalgo y Veracruz. (Arteaga, 2009, p. 117)

Con todo lo anterior, podemos señalar que el proyecto educativo multigrado de la SEP es una construcción social que se configura a partir de diferentes experiencias educativas en las cuales se habían realizado adecuaciones al currículo nacional para adaptarlas a las características y condiciones del contexto multigrado.

1.3 Mi implicación con la lectura y la escuela multigrado

Es importante reconocer que la implicación es un elemento fundamental para realizar un trabajo de investigación, pues tiene que ver “con la relación que el investigador establece con su propio objeto de conocimiento”. (Manrique, Di Matteo y Sánchez, 2016, p. 984); por lo cual coincido en que “partimos de preguntas en las que estamos implicados”. Bertely (2002, p. 42) Para realizar este ejercicio me di a la tarea de hacer memoria, recordar algunos acontecimientos que marcaron mi vida, hacer preguntas a mi madre y hermana de cómo fue mi proceso de lectura en la infancia porque no tenía ideas claras de aquellos tiempos.

Cabe aclarar que la implicación personal que encuentro con la lectura y la escritura durante mi infancia es en el contexto familiar, escolar y social. En tanto, la implicación profesional es con la condición de escuela multigrado al enfrentar la experiencia de trabajo en este contexto que era desconocido para mí; y en el que la lectura continuaba siendo una preocupación constante en mis procesos de enseñanza debido a que en mi primera experiencia con un grupo de niños de segundo, tercero y cuarto grados me di cuenta de que varios tenían problemas de lectura y escritura; situación que me obligó a trabajar con ellos individualmente y adquirir materiales de enseñanza para reforzar

sus procesos de adquisición, así como dialogar con los padres de familia para solicitar su apoyo en casa y la escuela. El problema de enseñanza se acentuó cuando enfrenté el reto de trabajar con niños de primer grado, pues desconocía los procesos iniciales de la enseñanza de la lectura y la escritura; frente a esta situación me apoyé de la asesora metodológica y de otros compañeros docentes quienes me compartieron ideas, estrategias y materiales como videos y libros, entre otros, que reforzaron mis conocimientos y saberes sobre la enseñanza de la lectura y escritura.

Por lo anterior, reconocí la necesidad de investigar cómo los profesores que trabajan con grupos de escuelas multigrado enfrentan situaciones de enseñanza de lectura y escritura que complejizan su práctica docente al tener que trabajar con diferentes grados y particularmente en el primer ciclo donde necesariamente los niños tienen que adquirir los conocimientos básicos del lenguaje escrito: la letra, sonido-grafía, algunas estructuras gramaticales, los signos de puntuación, direccionalidad, pronunciación, algunas reglas ortográficas, entre otras.

1.3.1 Mis vivencias con la lectura y escritura

La lectura es una herramienta indispensable para la vida, ya que con ella uno aprende a conocer letras, palabras, oraciones, frases y con el paso del tiempo a expresar a través de la escritura lo que siente, lo que le gusta o disgusta y a desenvolverse en el ámbito cultural, poder expresarse con claridad, entre otras cosas. Mi nombre es Blanca Maribeya Jaimes Juan, nací el 21 de septiembre de 1988, en una pequeña comunidad llamada, Puente Viejo, Amatepec, estado de México. En lo personal me ha costado la lectura de algunos textos complejos; desde la infancia he tenido la oportunidad de leer ya sea en mi casa o en la escuela. Mi padre se dedicó mucho a los trabajos de campo como la siembra de maíz y frijoles o cuidar animales y en cuanto a mi madre a los quehaceres domésticos como preparar las comidas, lavar los trastos y la ropa; ellos no tenían casi tiempo para mí, la que estaba al pendiente fue mi hermana mayor. En mi infancia estuvo carente la lectura, en las mañanas mi madre nos levantaba a mis hermanos y a mí para ir a la escuela, cuando regresaba me mandaban a cuidar los animales de campo, también iba los fines de semana; en realidad no me gustaba hacer eso ya que me aburría mucho y quería estar en mi casa.

En el ámbito escolar quedaron marcadas algunas vivencias en mis procesos de apropiación de la lectura y la escritura desde el preescolar hasta la universidad. Desde pequeña me gustaba ir a la

escuela, recuerdo a mi maestra de Preescolar, estaba muy bonita, era alta, ojos color cafés, de piel clara, se maquillaba, se pintaba los labios, las uñas, usaba zapatillas y me ayudaba cuando no podía hacer las cosas. Hasta la fecha conservo los trabajos que elaboré en ese tiempo. Me gustaba que nos leyera cuentos, salir a jugar, dibujar o recortar. Mi madre me ha dicho que no me gustaba interactuar con los demás niños, me dedicaba hacer mis cosas a solas. Recuerdo que buscaba libros de cuentos con dibujos para leerlos e imaginar lo que contenían, el que más me llamó la atención es el de Caperucita Roja, me gustaba leer en voz alta, bajo un árbol por las tardes.

En la Escuela Primaria “Profesor Miguel Luis Delgado Montoya”, mi maestra de primero, una persona muy estricta y me atrevo a decirlo, enojona; siempre nos gritaba, me ponía a leer planas y planas de sílabas, con ella aprendí a leer y a escribir, quizá de una manera que no me gustaba. Mi mamá dice que sacaba reconocimientos porque iba bien en mis calificaciones, pero cuando veo mi boleta de calificaciones siento que no le echaba ganas a la escuela porque tuve un promedio de 8.

Estando en la escuela Secundaria Oficial No. 348 “Genaro Robles Barrera”, recuerdo al maestro de historia, que era muy especial porque no le gustaba que llegáramos tarde a su clase, preguntaba mucho sobre el tema que se iba trabajar, se me dificultaba porque me daba miedo participar, no me sentía segura y no quería que se burlaran de mí. Fue un proceso de formación difícil porque casi no había relación con mis compañeros. Algunas prácticas de lectura que hacían eran leer en voz alta por parte de los maestros, pasar a leer al frente del pizarrón, se leía por episodios, entre otras cosas.

La preparatoria la estudié en la Escuela Normal de Tejupilco, el proceso de lectura era complejo debido a que el trabajo se me hacía más pesado para leer libros los cuales vienen a mi memoria como “La Ilíada”, me daba flojera leerlo porque estaba muy grueso, contenía muchas hojas y cada que leía una hoja sentía que no iba acabar, “Un mexicano más”, “La armadura oxidada”, entre otros, por motivos de calificación lo hacía, lo que me llamaba la atención era que cuando terminaba de leerlos me gustaba la historia que se desencadenaba. La Universidad Pedagógica Nacional, fue más complicada porque nos ponían a leer mucho, el tipo de lecturas eran complejas ya que solo eran letras y más letras, había contenidos de política, de filosofía, teoría, autores que no había escuchado jamás pero que me sirvieron en mi proceso de formación.

Por último, en el contexto social también estuve involucrada en la lectura por parte de mi madre que me obligaba a leer las lecturas del misal cada ocho días en la iglesia del pueblo, al principio me daba mucho miedo y vergüenza leer en público, con el paso del tiempo me fui acostumbrando a hacerlo y después me gustó.

1.3.2 La práctica docente de la lectura en la experiencia profesional

Cabe mencionar que en el ámbito profesional encontré situaciones en las que la lectura se hace presente. La experiencia que tengo como docente es que la lectura es un elemento fundamental para que los niños aprendan a conocer cosas nuevas y puedan desenvolverse en cualquier ámbito. Empecé a trabajar el 16 de agosto de 2010 en la Escuela Primaria “Niños Héroe” en la localidad de Santa Rosa, Chicoloapan, Estado de México, con un grupo de alumnos de cuarto grado. En esta escuela había biblioteca áulica y escolar, recuerdo que al inicio se trabajó con el árbol lector que se colocaba en la pared, era un árbol grande con manzanas de foami, cada manzana tenía el nombre de un niño, en ellas se colocaba una estrellita que representaba los libros que leía cada uno; así también, la biblioteca escolar se organizaba para que cada grupo asistiera una vez por semana para leer. Durante ese tiempo se realizaba oficialmente y por órdenes del director, el Programa Nacional de Lectura (PNL), cada mes se hacía un reporte del avance que tenía cada niño en el proceso de lectura. Se trabajaba un formato para este programa, el niño leía un libro y registraba con su letra lo que entendía y al mismo tiempo elaboraba un dibujo relacionado al cuento.

En lo personal veía que aun así los niños tenían dificultad para leer, comprender y explicar contenidos de algún tema, por lo cual implementé estrategias de lectura como pedir el apoyo de padres o madres de familia para que cada viernes, en equipos, les leyeran a los alumnos un cuento, tenían que llevar un dibujo grande relacionado con el cuento y algún ejercicio impreso para que los niños lo realizaran. Esto fue muy interesante porque a los niños les llamaba la atención escuchar a sus papás participando en este tipo de actividades.

Recuerdo que ponía a leer durante 20 minutos en voz alta a los niños todos los días, utilizando su libro de *Español Lecturas*. Al inicio del ciclo escolar les gustaba, después se aburrían y no lo hacían. También había un formato extra que se trabajaba con los padres de familia o tutores en la

que ellos leían con sus hijos y registraban en el formato los datos del libro y el comentario. Algunos padres lo hacían y otros no porque no entregaban el formato.

En el año 2012 solicité mi cambio para Villa Victoria, estuve trabajando con Tercer Grado en la Escuela Primaria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, el contexto fue muy diferente porque la comunidad era pequeña, aunque tenía 32 niños. También había biblioteca escolar y áulica; en el salón se destinaba un lugar para trabajar la lectura, recuerdo que se hicieron animalitos de mar en las que representaba cada niño y a la biblioteca escolar casi no fuimos porque la directora era muy especial y no le gustaba que perdiéramos el tiempo en estar saliendo del salón.

Aquí implementé actividades de lectura por iniciativa propia: a los niños que leían un libro se les daba un premio, que podía ser un cuaderno, un libro para colorear o lapicera, entre otras cosas. Solamente funcionaba con los niños que sí leían. Durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se abordaban algunas problemáticas y una de ellas era la comprensión lectora, lo cual se propuso que cada mes los niños se intercambiaban ya sea para leer un cuento por parte del docente o representar una pequeña obra en el salón. Por un tiempo funcionó, después ya no se continuó con el proceso de la estrategia de lectura.

1.3.3 Mi encuentro con la escuela multigrado

En el año 2015 me asignan otro cambio en la comunidad de El Castellano, municipio de Valle de Bravo, en la Escuela Primaria “Fray Andrés de Castro”; la escuela era multigrado y los grados que atendí fueron primero, segundo y tercero; fue muy difícil porque no estaba acostumbrada a trabajar con varios grados. Aquí el problema de la práctica docente de lectura lo veía más complejo porque no había apoyo de los padres de familia, ya que se dedican a cuidar a sus animales, además de que los varones no se presentan en la escuela, sino que dejan esta responsabilidad a las madres.

En esta escuela también había una biblioteca escolar y áulica, la escolar estaba equipada con libros informativos, literarios, enciclopedias, entre otros, solamente se trabajaba cuando el programa lo solicitaba. En el aula colocaba una pecera en la pared en la que cada animalito representa un niño y colocaba los libros que leía. Algunas de las actividades que hice por iniciativa propia fue comprar un libro de cuentos para leérselos en voz alta y haciendo los cambios de voz.

Para terminar, menciono que la práctica docente de lectura debe ser motivadora, creativa e interesante para que el niño vaya descubriendo y aprendiendo nuevos conocimientos, saberes, actitudes, valores y hábitos.

1.4 La complejidad de la práctica docente de lectura en la primaria multigrado

Como he venido sosteniendo, la condición y organización de la escuela primaria multigrado complejiza los procesos de enseñanza de los maestros que ahí trabajan, debido a que la atención a estudiantes de diferentes edades y grados tendría que ser diferenciada atendiendo a esas particularidades; en algunos casos, los profesores se apoyan de alumnos de grados superiores para desarrollar las actividades de lectura con los niños más pequeños; en otros, suelen darles instrucciones de manera verbal o escrita para que estos las desarrollen. Aunado a lo anterior, el profesor de escuela multigrado realiza actividades de gestión, administración, atención a los padres de familia, que limita los tiempos destinados a la enseñanza, en estos casos los alumnos suelen trabajar solos apoyándose en sus libros de textos o en las instrucciones que el profesor escribe en el pizarrón o en algún material impreso. Cabe señalar que la lectura se convierte en una herramienta indispensable y necesaria en el aula de la escuela multigrado.

Las prácticas docentes en la escuela primaria multigrado son muy diversas debido al contexto sociocultural en que se encuentra, la enseñanza juega un papel central en estos procesos, por lo que los profesores atienden la diversidad de intereses, necesidades y expectativas de los alumnos, teniendo como propósito la comunicación, la expresión verbal y escrita. Por ello, el discurso oficial plantea que los niños adquieran los aprendizajes necesarios del lenguaje escrito -lectura y escritura- para desenvolverse en la sociedad, por lo que el plan y programas (2017a) dice que:

El propósito de la asignatura Lengua Materna. Español para la primaria es que los estudiantes avancen en la apropiación y el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos, para satisfacer sus intereses, necesidades y expectativas, así como que continúen desarrollando su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando las propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017a, p. 160)

Haciendo un análisis, en el Programa de Español se coloca el énfasis en la expresión oral y escrita a través de la lectura y escritura de diversos textos que satisfagan los intereses y necesidades de los

niños, poniendo especial atención en las prácticas sociales; es decir, en los usos que los alumnos pueden hacer de la letra escrita en su contexto social y cultural.

Es importante mencionar que la enseñanza del español se le da mayor peso, por lo que los maestros destinan más tiempo para esta asignatura y generalmente es de las primeras en abordarse en el horario de trabajo. En el caso del maestro multigrado, en el primer ciclo dedica tiempo suficiente para la enseñanza de la lectura y escritura porque es aquí donde el niño aprende a leer y a escribir debido a que, por la parte institucional y social, realizan una serie de actividades de enseñanza como leer textos impresos, trabajar colectiva e individualmente, apoyarse de alumnos de mayor edad y dominio de la lectura, tutoría y trabajo autónomo en el que los niños realizan actividades solos.

La lectura juega un papel indispensable en la educación primaria porque es donde el niño aprende a leer y a escribir de manera formalizada; en las escuelas multigrado los maestros vinculan esta asignatura con los grados que le corresponde para llevarse a cabo de manera semejante y haya coherencia con las actividades que se implementan en el aula de clases.

Cabe mencionar que, por la parte oficial, se han implementado programas para la mejora de la educación y en específico la lectura, la escritura y el cálculo mental, uno de ellos es el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), que consiste en:

Un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso de abandonar sus estudios. (SEP, 2018, p. 6)

El programa permite fortalecer la evaluación de cada niño y ver la manera de prevenir el rezago y el abandono escolar, por lo que el profesor debe intervenir para dar seguimiento al avance que se tiene y atender de manera puntual su proceso de aprendizaje. A su vez el SisAT se vuelve una herramienta para el trabajo colegiado del Consejo Técnico Escolar (CTE) que se lleva a cabo cada fin de mes en la cual se diseñan actividades encaminadas a los problemas que se presentan en las escuelas y de manera responsable.

En el caso del primer ciclo, los niños requieren de mayor apoyo en la realización de los trabajos dentro y fuera del salón, debido a que son pequeños, les dificulta entender las indicaciones y el

maestro está pendiente de las situaciones que se presentan con ellos, se responsabiliza en volver a explicar, argumentar, en hacerles preguntas para que reflexione y comprenda e, incluso, sugerirle que lo haga de nuevo. Con respecto a la práctica docente de lectura, los profesores desarrollan actividades simultáneas para primero y segundo grado, y en otros casos, en el tratamiento de algunos contenidos las actividades son diferenciadas para cada grado, dando prioridad a los niños de primero.

Por lo anterior, afirmo que la apropiación de la lectura es una práctica necesaria en los primeros grados, más aun en la escuela multigrado, espacio en el que el maestro desempeña múltiples tareas además de la enseñanza, lo que ocasiona que por momentos tenga que ausentarse del aula o atender al otro grado mientras los niños de uno o dos grados diferentes realizan actividades a partir de las indicaciones ofrecidas por él, escritas en el pizarrón, en libro de texto o en algún material impreso, por lo que el alumno tiene que leerlas para poder desarrollarlas; siendo esta una característica que es importante destacar en la práctica que el maestro construye en el contexto multigrado: propiciar el trabajo autónomo de los niños. Por ello, considero que el maestro construye la práctica docente a través de la experiencia y los saberes de los que se va apropiando a través del trabajo cotidiano con los niños, en los diferentes contactos que va teniendo con el contexto multigrado en distintos momentos históricos de su trayecto docente, en los que enfrenta situaciones diversas de enseñanza que hacen que tome decisiones y actúe para poder resolverlas.

La noción de saberes docentes de acuerdo con Mercado (2002) remite a aquellos conocimientos que los maestros poseen alrededor de la enseñanza. Como plantea esta autora, tales saberes son construcciones colectivas al generarse en las interacciones cotidianas, particularmente entre los docentes y los alumnos. Asimismo, “son producciones históricas que resultan del —diálogo entre aquellas ideas, nociones y propuestas presentes en la enseñanza, que provienen de distintas épocas, contextos y discursos sociales”. (Mercado, 1994, p. 373)

En el caso de la lectura en los primeros grados, el maestro multigrado aprende que para trabajar con los niños tiene que diversificar las dinámicas de interacción con ellos, en ocasiones de manera simultánea, otras de forma diferenciada y otras más articulando contenidos para, posteriormente, plantear actividades para cada grado. Situaciones que se pudo encontrar al documentar e interpretar

la práctica del profesor Ernesto con los niños del primer ciclo de una escuela primaria multigrado y que desarrollo en el quinto capítulo.

1.4.1 Preguntas de investigación

Para poder llevar a cabo una investigación, es necesario plantearse preguntas que la orienten, por lo tanto, consideré importante las siguientes:

- ¿Cómo construye el maestro la práctica docente de la lectura en el primer ciclo de la escuela primaria multigrado?
- ¿Cómo desarrolla el maestro la práctica docente de la lectura en el trabajo cotidiano en el primer ciclo de una escuela multigrado?
- ¿Cuáles son los espacios de lectura en el contexto sociocultural donde se ubica la escuela multigrado?

1.4.2 Objetivos

General

- Comprender la construcción de la práctica docente de la lectura del maestro de primer ciclo en la primaria multigrado

Específicos:

- Documentar la práctica docente de la lectura del maestro de escuela primaria multigrado.
- Caracterizar los espacios de lectura en el contexto sociocultural de la escuela multigrado.

1.4.3 Supuestos

En la enseñanza del maestro se pueden identificar prácticas históricamente institucionalizadas como: la reproducción, memorización, codificación, decodificación, oralización, direccionalidad y repetición del código escrito, desarrollados desde un enfoque lingüístico de la lengua escrita; al tiempo que se identifican prácticas donde el maestro provoca el razonamiento, la reflexión, el diálogo, la conexión con el contexto y la recuperación de experiencias previas de los niños a partir

de preguntas, del uso de materiales y recursos, desde un enfoque psicolingüístico y sociocultural, donde asume un posicionamiento crítico en la enseñanza. Por ello, la práctica docente de lectura es un proceso que se construye en la interacción entre profesor, los niños y el código escrito. Puede ser vista como una construcción histórica, social y cultural; constituyéndose en el elemento central de la práctica docente.

1.5 El estado del arte: Una revisión de la producción escrita

Para presentar el estado del arte, hice una revisión de la producción escrita en tesis de investigación, artículos y ponencias para conocer qué se ha escrito y desde qué metodologías, posicionamientos teórico y epistémico se ha estudiado la temática; realizando un corte que comprende del año 2008 al 2016. Primero realicé una revisión documental y posteriormente un balance cualitativo de la producción escrita para reconocer la pertinencia y el aporte de mi investigación al conocimiento ya construido en el campo de la lengua escrita.

El estado del arte es:

Un procedimiento de investigación documental que realizado de forma sistemática nos permite compilar, analizar e interpretar los distintos trabajos de investigación generados en un área de conocimiento para reportar los avances de un campo científico de acuerdo con un periodo de tiempo. (Jiménez, 2014, p. 74)

Lo cual significa que es un proceso que me permitió conocer los trabajos que se han realizado sobre mi objeto de estudio, el cual se configura por dos categorías principales: el contexto multigrado y la lectura. Por lo tanto, para el acercamiento al estado del arte se consultaron tesis de maestría y doctorado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y del Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN) así como algunas fuentes bibliográficas que abordaran dichas categorías.

1.5.1 Escuela primaria multigrado

Hernández, Rodríguez (2008) en su tesis de maestría “La organización y planeación de contenidos escolares. Una propuesta para grupos multigrado, expone la manera en la que los maestros planean y organizan los contenidos escolares, así como la construcción de una propuesta que oriente la organización y planeación en grupos multigrado de los docentes del suroeste del Estado de México,

específicamente en el quinto y sexto grado de educación primaria. Los argumentos teóricos y metodológicos que trabajaron fueron la investigación-acción, basada en el profesional que parte de la reflexión de su práctica educativa para buscar mejores oportunidades de vida de los educandos, con el fin de transformar las situaciones sociales y escolares. Dentro de los hallazgos se encontró que más que ver al multigrado como un obstáculo, debe verse como una potencialidad del aprendizaje social, un espacio donde se comparte conocimiento, se vinculan los valores, las actitudes y las destrezas. Donde los niños de diversas edades aprenden unos de otros. El maestro multigrado construye su práctica cuando se atreve a enfrentar retos y buscar alternativas para lograr el aprendizaje significativo con su grupo.

Arteaga (2009) desarrolla la tesis de maestría “Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado” del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), en la que presenta un estudio de los saberes docentes que construyen maestros dentro sus prácticas de enseñanza cotidianas en primarias multigrado generales. La noción que presenta sobre saberes docentes la recupera de Mercado (1991, 1994, 2002) para documentar los conocimientos que los maestros poseen alrededor de la enseñanza. La metodología que trabaja es de corte etnográfico, desde la cual describe analíticamente los conocimientos que dos maestras en una escuela bidocente, en su quehacer cotidiano, ponen en juego para organizar la enseñanza y atender la heterogeneidad en un grupo multigrado, al indagar en los propósitos y la lógica que subyace en las acciones de las profesoras. En sus hallazgos describe analíticamente cómo las profesoras despliegan saberes docentes que les permitían responder a las exigencias y requerimientos particulares de los niños que integran sus grupos multigrado. Los procesos mediante los cuales las maestras construían sus conocimientos relativos a la enseñanza, implicaban un hacer y una reflexión sobre ese hacer. En esa reflexión continua sobre el quehacer cotidiano se presenta un ejercicio de discernimiento y ponderación al definir cómo organizarían el trabajo en clase en un grupo integrado por estudiantes de grados diversos, en la previsión que hacían de los elementos que requerirían en su quehacer docente.

En la tesis de maestría de Loza (2011) “La conformación de saberes en la trayectoria docente de un profesor en grupo multigrado”, identifica las características que rodean la enseñanza en el recorrido profesional de un profesor de escuela multigrado. Se apoya de los referentes teóricos de autores como Huberman, Thompson y Weiland (2000) que le permiten definir el modelo de

trayectoria docente, asimismo se apoyó de Mercado (2002) quien, a su vez, recupera los planteamientos de Heller (1970) enfocados hacia el saber cotidiano, la noción de saber docente como un acto culturalmente construido y adquirido en la práctica constante. Las técnicas utilizadas para su trabajo de investigación fueron la narración, la entrevista y la observación como elementos indispensables en la recopilación de la información de campo. Los resultados obtenidos fueron que el saber es histórico, social, dialógico, profesional y plural porque se adquieren en la interacción constante con los alumnos y el contexto.

Torres (2014) en la tesis titulada “La multimedia en la asignatura de español en la escuela multigrado documenta el uso que dan los maestros a la multimedia en los contenidos de la asignatura de español en el primer ciclo de escuelas multigrado de educación primaria. Su enfoque es la intervención acción como posibilidad metodológica para la transformación de la práctica docente. Utilizó técnicas de investigación como las entrevistas no estructuradas y la encuesta. Se encontraron hallazgos que hacen referencia a que los recursos tecnológicos dentro de una escuela multigrado son adquiridos mediante programas federales. Los usos que se les dan son: académico y administrativo, siendo este último el que predomina. La cantidad de ellos provoca que los grupos tengan poco acercamiento y manejo directo. También genera inconvenientes en el desarrollo de actividades que impliquen su uso ya que las aulas requieren condiciones específicas para su implementación.

Pedraza (2014), en su tesis “La enseñanza de la educación artística en las escuelas multigrado a partir de los saberes docentes” muestra la importancia de la enseñanza de la Educación Artística en las escuelas multigrado poniendo en juego los saberes y los conocimientos que tienen los profesores. La perspectiva teórica que retoma es un enfoque multirreferencial a fin de poder echar mano de diferentes disciplinas que ayudaron a dar explicación a fenómenos para el análisis de la categoría. La metodología en la que se apoya fue la investigación-acción y la etnografía para recuperar información y permitir conocer las condiciones en las que los maestros multigrado se enfrentan con la asignatura de educación artística en ausencia del promotor de la misma. Al finalizar la investigación da cuenta de que a través de la integración de un colectivo docente multigrado se pueden compartir problemáticas, unos aprenden de otros, hay diálogo, socialización, respeto, tolerancia y las ganas de trabajar la Educación Artísticas.

Cabello (2014) en la investigación “Texto didáctico para escuelas multigrado” que presenta para obtener el grado de maestra en ciencias de la educación por el Instituto Superior de ciencias de la Educación del Estado de México, tuvo el objetivo de sistematizar información sobre los servicios educativos que tenían a su cargo la modalidad multigrado en nuestro país y los materiales educativos de los que disponían sus docentes en el período 2002-2005; en el que participó dentro del equipo multigrado, en la Subsecretaría de Educación Pública de la SEP. La metodología de investigación es de corte etnográfico, utilizó instrumentos metodológicos como los registros etnográficos, entrevistas, encuestas y cuestionarios. Los resultados revelaron que es importante tomar en cuenta las necesidades de la diversidad étnica, cultural y lingüística, en el ámbito de las escuelas multigrado que hay en nuestro país; con la finalidad de que se asegure el diseño de currículos incluyentes para todos los alumnos de educación básica, para coadyuvar el logro de la equidad educativa.

Hernández, Morales (2015) en la investigación “La subjetividad de los sujetos en una primaria multigrado unitaria” dio a conocer la realidad del maestro y los alumnos de una primaria unitaria, tomando en cuenta las condiciones de vida que conforman su entramado subjetivo y cómo estas impactan en la vida cotidiana escolar. Implicó una construcción teórica fundamentada por Hugo Zemelman (1998) para aludir al profesor como sujeto histórico y social. El posicionamiento teórico estuvo fundamentado en la sociología crítica y reflexiva (Giddens, 1998) y desde la sociología de la acción (Touraine, 2009) lo que permitió analizar la escuela primaria multigrado a partir de aspectos socioculturales y la acción de los sujetos en su contexto. Metodológicamente el paradigma asumido fue cualitativo-interpretativo, apoyándose de la investigación narrativa como posibilidad metodológica. La técnica utilizada fue la entrevista biográfico narrativa. La investigación permitió comprender desde las voces de los sujetos que participaron en ella cómo en su historia construyen su subjetividad, viven en la escuela y la transforman.

Por otro lado, Campuzano (2016), en la tesis de investigación “La trayectoria profesional de un profesor multigrado y su relación con los programas compensatorios”, documenta los significados que un profesor de una escuela multigrado asigna a los programas compensatorios a través de su trayectoria profesional. Se trata de una investigación de corte empírico, desarrollado desde un enfoque cualitativo, apoyándose en la metodología biográfica narrativa. La mirada teórica desde la cual se hace la lectura de realidad es la Sociología de la Acción. (Touraine, 2005) En la

investigación, Campuzano reconoce que “el profesor es un sujeto con potencial, constituido por una subjetividad” (2016, p. 31). Aunque el autor no recupera el tema de la lectura, en mi caso me sirve para caracterizar la escuela y el maestro multigrado.

1.5.2 Lectura

En este apartado hago mención de algunos aportes de investigaciones que se han trabajado sobre la lectura, su revisión me permite usar las categorías para la propia construcción sobre el objeto de estudio. En esta categoría se pueden apreciar y valorar varias indagaciones que se han hecho al respecto.

Lerner (2001), en su libro “Leer y escribir en la escuela” se centró en la comprensión y transformación de la práctica docente en alfabetización en educación básica, incorpora el pensamiento francés de una corriente conocida como Didáctica de las matemáticas, cuyos representantes principales son Brousseau y Chevallard, también pone el interés en -Lengua y Matemáticas- que determinan el éxito o fracaso escolar inicial. Actualiza conceptos de pensamiento como el de “contrato didáctico” y el de “transposición didáctica” tratando de encontrar su propia especificidad de la lengua escrita y plantea los desafíos que enfrenta la escuela para hacer de ella una comunidad de lectores y escritores, sino que re-presenta el proceso. Nos propone pensar en otro contenido de la didáctica de la lengua materna, donde las prácticas sociales de lectura y escritura definen un nuevo objeto de enseñanza que conduce a ese otro objeto, “la lengua”, cuya realización como “lengua escrita” es realidad ineludible en el ámbito escolar. Finalmente, el tiempo didáctico, sostiene que hay que distinguir y diferenciar las prácticas; porque se debe distribuir entre actividades colectivas, grupales e individuales, las cuales pueden pertenecer a proyectos, secuencias de actividades o actividades habituales.

Se toma como referente teórico indispensable para el desarrollo de esta investigación el libro de Kalman (2004) “Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic”, quien es una investigadora mexicana a la que le fue otorgado el Premio Internacional a la Investigación sobre Cultura Escrita, en el año 2002. Su trabajo de investigación se focalizó en el campo de la alfabetización de mujeres adultas en esa localidad. Señala que la tendencia ha sido pensar que la lectura y escritura se logran solo a través del dominio de una serie de destrezas fijas

como habilidad motriz, cognitiva, reconocer las letras y decodificar palabras. Discute la diferencia conceptual entre disponibilidad y acceso, dos términos que se utilizan regularmente como sinónimos, este trabajo plantea la necesidad de distinguirlos con el fin de comprender mejor las modalidades de apropiación de la lengua escrita. La autora amplía el campo de conocimiento al contribuir a la discusión sobre cultura escrita como práctica social, y llegó a las conclusiones que, para mejorar las tareas de alfabetización y el acceso a la cultura escrita, así como para entender las implicaciones de la alfabetización como herramienta para la solidaridad y el cambio social.

La investigación de Espinosa (2007) “Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación del programa nacional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial en la primaria”, es un trabajo para la obtención de grado doctoral en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados Departamento de Investigaciones Educativas, el objetivo fue describir las trayectorias seguidas por los profesores de primero y segundo grados que participan en asesorías, en esfuerzos por comprender y emplear en su práctica cotidiana el enfoque y las estrategias de enseñanza del lenguaje escrito promovidos en la reforma curricular de 1993; analiza y describe, desde una perspectiva etnográfica, la forma en que las maestras de primero y segundo grados de primaria se apropiaron de la propuesta de alfabetización inicial instrumentada por el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES). Los autores con los que trabaja son: Rockwell (1995), Kalman (2003), Chartier (1995), Mercado (2002), entre otros. Una conclusión general que articula los distintos hallazgos del estudio concierne a la concepción de la apropiación como proceso activo de producción de nuevas significaciones y saberes en torno a la enseñanza.

Velasco (2015) “Tensiones en la construcción de saberes docentes para la enseñanza de la lectura y escritura en el contexto de la RIEB. Un acercamiento desde la narrativa”. El documento de la tesis doctoral indaga el estudio de los saberes docentes para la enseñanza de lectura y escritura construidos por tres maestras de primer grado en dos escuelas primarias ubicadas en la región suroeste del Estado de México, en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Se apoya en el método biográfico narrativo con la apuesta de rescatar los relatos narrados por los mismos actores sociales. Su objetivo general fue comprender cómo han construido las maestras de primer grado, de dos escuelas primarias ubicadas en el municipio de Tejupilco, sus saberes docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura, a partir de las tensiones generadas

entre los saberes curriculares planteados en la propuesta oficial y los saberes producidos a través de su experiencia docente. La investigación muestra el carácter subjetivo y experiencial de los saberes docentes, en el sentido de que son un constructo personal y profesional de las maestras, producto de sus trayectorias de lectura y escritura y experiencias de enseñanza. Por todo lo anterior consolidó la tesis de que las maestras de primer grado construyeron saberes docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura al poner en marcha la propuesta curricular planteada en la RIEB, al enfrentar las tensiones entre los saberes docentes derivados de su experiencia y los saberes curriculares prescritos, mediante una serie de rupturas, continuidades y articulaciones entre ambos saberes.

López (2016) en su tesis titulada “La evaluación de la lectura en la escuela telesecundaria. Una mirada desde los estudiantes en un contexto rural”. La investigación da cuenta de la problemática de evaluación que está enfrentando nuestro país, no como hechos aislados, sino articulados con el espacio escolar, que están inmersos los estudiantes como protagonistas centrales, sin perder de vista que el docente es un sujeto importante en la dinámica de construcción del objeto de estudio. La perspectiva metodológica a la cual recurre fue la etnografía, se apoyó en técnicas de investigación como son la entrevista en profundidad y la observación participante. Los hallazgos encontrados es que se pudo apreciar que la evaluación de la lectura es utilizada de manera cuantitativa mediante pruebas estandarizadas puesto que en estas pruebas no se miran los significados que le atribuyen los estudiantes a la evaluación de la lectura. Más bien son sometidas a pruebas que son revisadas por los organismos internacionales. Le permitió llegar a una comprensión más objetiva de su mundo de vida, posibilitando el construir una nueva mirada acerca de los procesos de evaluación de la lectura y de los significados que los jóvenes le atribuyen a ello.

En la tesis de maestría titulada “Las prácticas de lectura y escritura en tercero de preescolar” que presenta Ayala (2016), retoma su propia experiencia docente y la de otras compañeras para resignificar su labor educativa, dando apertura a diferentes formas de llevar a los niños a adquirir la lectura y la escritura de manera significativa y con ello contribuir a mejorar las prácticas docentes rutinarias y tradicionalistas. Dio cuenta de cómo la educadora de preescolar lleva a cabo el aprendizaje de la lectura y la escritura con los niños. Hace referencia a la investigación etnográfica como metodología alternativa. La investigación le permitió reconocerse como ser cambiante capaz de mejorar; viendo en la docente implicada en esta investigación como un espejo que le dio la

posibilidad de mirarse. La investigadora considera que es necesario replantear, reflexionar y reorientar la práctica docente tanto en su persona como a quienes tengan la posibilidad de leerla.

Hernández, Alcalá (2016) en la investigación “Cronotopías de las prácticas letradas de los jóvenes estudiantes de Telesecundaria”. Centró su atención en las condiciones de desarrollo, participación y exclusión en la vida cotidiana de una escuela Telesecundaria ubicada en el sur del Estado de México. Partió de una perspectiva Sociocultural que dista de una perspectiva hegemónica e instrumental, pues se mira a las prácticas letradas como prácticas sociales. Es a partir de la recuperación de las experiencias como lectores y escritores de 6 jóvenes estudiantes que se propuso comprender las formas en que estos construyen espacios, tiempos propios a partir de sus interacciones como jóvenes mediatizadas por sus prácticas letradas. Documentó las prácticas letradas a través de la perspectiva Cualitativa-Interpretativa y la Etnografía. En la investigación reconoció que era necesario entender desde dónde hablan, piensan, hacen y se hacen los jóvenes de estos contextos. Mirar los contextos de interacción y construcción juvenil como cronotopías cambiantes; pero en algunos casos como cronotopías establecidas-institucionalizadas, en las que mediante sus interacciones los jóvenes entablan relaciones simbólicas de participación, apropiación y producción de sentidos y significados de la letra escrita.

1.5.3 Un balance de la producción escrita

La revisión y construcción del estado del arte tuvo como propósito reconocer las bases teóricas, metodológicas y epistémicas de las producciones académicas que se han estado trabajando relacionada con la temática, lo que permitió identificar cómo ha sido abordada, desde dónde y quienes han sido los sujetos investigados en esas indagaciones. De tal forma que me permitiera contar con referentes que orientaran la investigación “La práctica docente de la lectura de un maestro en el primer ciclo de la escuela primaria multigrado”.

Hernández (2015) y Campuzano (2016) han trabajado el contexto multigrado desde la perspectiva teórica de la Sociología de la Acción, los autores que recuperan son Bauman (1998), Touraine (2005) y Zemelman (2000). Por otra parte, Arteaga (2009) trabaja una mirada desde la Sociología de la Vida Cotidiana (Heller, 1977), se apega a los procesos pedagógicos del análisis de la vida cotidiana de los docentes, se apoya de Mercado (2002) para documentar los saberes que los

docentes emplean en el proceso de enseñanza. Recupero de este grupo de investigaciones elementos que me permitieran contextualizar la escuela primaria multigrado, sus condiciones, características, tiempos de enseñanza, la complejidad de trabajo docente, entre otras. Reconozco que, aunque la perspectiva de la investigación no es sociocultural sino más bien pedagógica, las revisiones de estas producciones me permitieron contextualizar las condiciones de la escuela multigrado.

En cuanto a la categoría de lectura se habla de la noción de alfabetización en preescolar (Ayala, 2016), mujeres adultas (Kalman, 2004) y en primer y segundo grado de educación primaria (Velasco, 2015), en jóvenes de telesecundaria (López, 2016); me permitieron reconocer los enfoques de la enseñanza de la lectura, las perspectivas teóricas metodológicas y técnicas de investigación. La mirada de Velasco (2015) es hacia los procesos de enseñanza de la vida cotidiana de las escuelas, nuevos estudios de literalidad, documentando las experiencias narradas de las maestras. La mayoría de las investigaciones analizadas colocan como sujeto central a los profesores y sus prácticas. Algunas se centran en escuelas multigrado en el ser y hacer de los maestros. En la revisión no se encontraron aportes que refieran a la lectura en escuelas multigrado, aunque cabe la posibilidad de que años atrás se hayan realizado investigaciones que documenten la temática. Se trata de recuperar al docente como un sujeto que no solamente aplica, sino que, es constructor de sus saberes y prácticas. El lugar teórico desde el que se hace la lectura de realidad de las prácticas docentes de lectura en la escuela multigrado es desde la Pedagogía Crítica.

En este capítulo se dieron a conocer los elementos para la construcción del objeto de estudio “La práctica de la lectura de un maestro del primer ciclo en la escuela multigrado”, en primer lugar, problematizo la realidad educativa de la primaria multigrado en el contexto del Sur del Estado de México, región donde se encuentra un gran porcentaje de escuelas en esta condición. En segundo lugar, recupero mi implicación personal y profesional, en la que encontré aspectos de mi práctica docente de la lectura y la condición de multigrado. En tercer lugar, presenté las preguntas, objetivos y supuestos que orientaron mi búsqueda en el trabajo de investigación. Otro apartado fue la revisión y construcción del estado del arte, en éste encontré que se han realizado algunos trabajos en tesis, libros y revistas relacionados con la temática, reconociendo que aún hace falta indagar.

CAPÍTULO 2

MIRADA TEÓRICA. LEER LA REALIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Presentación

En este capítulo recupero los aportes de la teoría como una posibilidad de hacer la lectura de la realidad investigada. Presento la noción de teoría que me permitió reconocer su importancia en el proceso investigativo. Posteriormente, me adscribo a la Pedagogía Crítica como teoría general y recupero sus principales postulados; por otra parte, analizo las nociones de práctica docente, así como la de alfabetización y literacidad para dar cuenta de los tránsitos que se han presentado en el campo de la cultura escrita. También recupero los enfoques que han dado sustento a las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura en educación básica: Lingüístico, Psicolingüístico y sociocultural. Por último, argumento otras categorías que son referenciales: educación, escuela, docente y enseñanza.

2.1 El papel de la teoría en la investigación

La teoría es considerada “un conjunto de proposiciones generales y procedimientos para resolver todos los problemas que es posible plantear dentro de ella”. (Leal, 2013, p. 27), lo que significa que permite el planteamiento de problemas y su solución mediante ciertas proposiciones y procedimientos que explican una realidad. Como estudiante y profesora tenía la idea de que la teoría es aquello que los autores dicen y está escrito en un documento; por ello me preguntaba ¿De qué manera me va a servir en la investigación? ¿Cómo me apoyaré en y de ella para hacer lectura de realidad?

Coincido con Bertely cuando señala que:

(...) los textos son constructos de realidad y no la realidad en sí, producidos por autores en un momento y contexto cultural e histórico específico, donde la validez de los argumentos y de los descubrimientos es relativa y corresponde a los debates propios de una época. Los textos y autores, en consecuencia, representan ordenes posibles de realidad que requieren ponerse en duda, ser leídos críticamente y asumirse como francas provocaciones a partir de las experiencias y las preguntas actuales de los lectores (2002, p. 150)

Después de leer, analizar, reflexionar, comentar y discutir entendí que ésta era necesaria en todo el proceso de la investigación desde la problematización hasta la construcción de las categorías teórico-empíricas; por lo que “toda investigación es una construcción teórica que no se reduce a lo

que normalmente se denomina teoría o marco teórico, sino que toda la estructura que sostiene a la investigación es teórica”. (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005) De ahí que toda investigación debe tener un sustento, es decir teorías o enfoques conceptuales que conlleven un debate.

2.2. La Pedagogía Crítica en el análisis de la práctica docente de la lectura

En este apartado desarrollo la perspectiva teórica general: la Pedagogía Crítica, desde esta posición asumo que el docente y yo, como investigadora, somos sujetos críticos capaces de cuestionar las prácticas y discursos construidos en la escuela y en la propia investigación. Desde este emplazamiento teórico reconozco al profesor como un sujeto con creencias, conocimientos, apuestas y sentimientos, por lo tanto, me distancio de una posición científicista de la teoría para colocarme en un lugar que de apertura a la subjetividad e intersubjetividad en la investigación.

La Pedagogía Crítica tuvo sus antecedentes en la Teoría Crítica Social, en la escuela de Frankfurt, un proyecto que subrayaba la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y del cambio social (Adorno (1976), Marcuse (1969) y Horkheimer (1972), como se citaron en Giroux, 2004). De manera similar, la importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico que en la perspectiva de la Escuela de Frankfurt crea un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y lo personal, así como la historia y la experiencia privadas. En esta perspectiva crítica se relacionaron varios elementos que me permitieron tener mayores aportes a la investigación de las prácticas que desarrolla el docente, específicamente de la lectura.

Adorno escribió con respecto a la teoría:

[ésta] debe transformar los conceptos que formula, como si fuera desde afuera hacia esos conceptos que el objeto tiene en sí mismo, hacia lo que el objeto, dejado a sí mismo, busca ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y especialmente fijado, hacia un campo de tensión entre lo posible y lo real: cada uno, para existir, depende del otro. En otras palabras, la teoría es indisputablemente crítica. (Adorno *et al*, 1976, como se citó en Giroux, 2004, p. 36)

Rescatando la idea del autor, la investigación va encaminada a un proceso de transformar la teoría confrontarla con la realidad; aquella que viven los sujetos (profesor y alumnos) dentro de un

contexto. De esta manera, en un primer momento la mirada crítica hizo posible que hiciera un análisis de mis propias prácticas como profesora, en las que reconocí cómo estaba instalada en una idea positivista y tradicional de la enseñanza, apegándome a la implementación de los programas de estudio sin cuestionar lo que ahí estaba planteado.

La Pedagogía Crítica, advierte Giroux (2019):

No es un método que se pueda aplicar en los colegios. Es una revisión del tipo de escuela que queremos. Es un intento por reconocer que la educación es siempre política y el tipo de pedagogía que se usa tiene mucho que ver con la cultura, la autoridad y el poder. La historia que contamos o el futuro que imaginamos se reflejan en los contenidos que enseñamos. La pedagogía tal y como está planteada ataca en lugar de educar. Es un sistema opresivo basado en el castigo y en la memorización, que persigue el conformismo. Hay que desarrollar otros métodos que formen alumnos capaces de desafiar las prácticas antidemocráticas en el futuro. (s/p)

La investigación me ofreció la oportunidad de reconocer al docente de la escuela multigrado como un sujeto creativo, con apuestas y valores; un sujeto que toma decisiones y se preocupa por los niños. Para poder dar cuenta de una realidad es necesario reflexionarla, entenderla, investigarla, conocerla y buscar aquello que a simple vista no se alcanza a ver; por lo que es necesario conocer el campo donde se va a desarrollar el trabajo. Por lo tanto, la realidad es compleja lo que conlleva a trabajar con ella desde diferentes ámbitos que permitieron conocerla y comprenderla.

Giroux señala que:

Los docentes deben ser portadores de un conocimiento exhaustivo, ser autorreflexivos, estar dispuestos a asumir riesgos, tener conciencia social, ser capaces de enmarcar sus actos en un proyecto teórico, deben creer en la justicia social, deben tener en cuenta las comunidades de las que sus estudiantes forman parte y sus historias, ser capaces de trabajar colectivamente junto a otros dentro y fuera de la escuela, deben creer en la educación como un proyecto de liberación, y por último, pero no menos importante, deben ser capaces de combinar sus roles de ciudadanos con sus roles de educadores para asumir el rol de intelectuales públicos. (2019, s/p)

En razón de lo anterior, la tarea y el compromiso de los profesores trascienden el ámbito de la enseñanza, pues además de ello tendrían que asumir la responsabilidad de tomar en cuenta las condiciones sociales y culturales del contexto que habitan sus educandos, en este caso, el contexto multigrado.

La Pedagogía Crítica ha tomado relevancia desde mediados del siglo pasado cuando se difundió por el mundo el pensamiento de Freire a través de sus escritos y viajes que se vio obligado a hacer a consecuencia de su expulsión de Brasil por la dictadura militar. Con Freire la pedagogía abstracta se transformó en una pedagogía concreta, en tanto orientada a un fin no solo general o abstracto sino particular y muy específico: la liberación. Parafraseando a Freire (2003) la importancia de la pedagogía crítica, es reconocerla como una práctica de libertad, en donde la voz del sujeto sea escuchada y haya una disposición de transformar la realidad.

Por ello, uno de los pilares de la estrategia pedagógica de Freire fue sin duda la metodología para enseñar, la cual debía ser radicalmente diferente de la tradicional, porque en la metodología aparentemente arropada de neutralidad científico pedagógica se esconde también el componente de la dominación. A partir de esta consideración Freire construye la metodología dialógica en la que, en un proceso de diálogo continuo, el educador y el educado van descubriendo sus potencialidades a través de “la lectura de la realidad del mundo; antes de aprender la lectura de los textos propiamente alfabetizadores”. (Freire, 2011)

Mirar la realidad desde una mirada crítica sobre las prácticas docentes de la lectura en una escuela multigrado, hizo posible comprender los procesos que se llevaron a cabo para desarrollar el trabajo del maestro y cómo éste da un sentido a la enseñanza.

2.3 Categorías centrales que configuran el objeto de estudio

De acuerdo con la noción de educación, escuela, docente y enseñanza con la que se inició, desarrollo las categorías centrales que configuran el objeto de estudio: práctica docente y lectura.

2.3.1 La Práctica Docente: una construcción histórica, social y subjetiva

Entiendo por práctica docente “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del maestro/profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”. (Achilli, 2001, p. 23) La práctica docente es un conjunto de acciones en las que intervienen saberes, experiencias, aprendizajes y enseñanzas, en la cual se va construyendo conocimiento con el otro porque se van jugando sentidos y significados subjetivos tanto del maestro

como de los niños no solo en el contexto escolar sino además en el medio social y cultural donde se ubica la escuela y los sujetos que la hacen posible.

Rescato la noción de Fierro, *et al* (2000) de que:

La práctica docente es la 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 y padres de familia-. Lo que significa, que la práctica docente está expuesta cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. (p. 21)

En la práctica docente los maestros plantean cierto propósito e intenciones, el principal, es que el alumno aprenda, se apropie de conocimientos, significados y experiencias que se van construyendo día con día tomando en cuenta las condiciones socioculturales en las que se encuentra el niño. Esta noción de práctica docente “le da cabida al maestro y a alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo [...] que participan en el proceso y son artífices del mismo”. (Fierro, 2000, *et al*, p. 21)

La práctica se articula a partir de varios constitutivos o “conjunto de elementos” que permiten distinguir una acción intencional. Estos son el contexto de la práctica (social, histórico, cultural); la subjetividad de los participantes como telón de fondo de las interacciones, la intersubjetividad entre los participantes, el contenido en juego, el modelo o forma particular de presentar el contenido, y el proceso cognoscitivo construido realmente en la práctica. (Bazdresch, 2000, p. 48)

Por ello considero que en la práctica se ponen en juego la subjetividad y la intersubjetividad de los sujetos que intervienen, por lo que es importante considerar las emociones, los intereses, los sentimientos, los valores que se van presentando en ella.

Por otra parte, Barrón menciona que:

Las prácticas de los docentes en el aula están determinadas por la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional y asociado a sus concepciones conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos; todos ellos influyen en la manera de percibir la realidad, así como las prácticas que desarrollan. (2015, p. 49)

Lo que significa que el docente es un profesional que realiza sus prácticas en una institución por lo que es portador de sentidos, ideas, significados, conocimientos y saberes, construidos en su relación con los alumnos y su contexto.

Con base en los planteamientos teóricos de Achilli (2001); Fierro *et al* (2000) y Barrón (2015) encuentro puntos de coincidencia pues caracterizan a la práctica docente como una acción intencionada hacia ciertos propósitos –el aprendizaje de los niños–, mediada por los saberes, valores, conocimientos, experiencias, significados y sentidos tanto del sujeto que enseña como del que aprende. Dicha práctica se constituye por diversos elementos que le dan especificidad y la hacen compleja: contexto, subjetividad, intersubjetividad, contenidos, entre otros.

Una propuesta teórica interesante es la que presenta Freire (2003), quien alude a la noción de práctica docente como un compromiso ético, de solidaridad y curiosidad en el encuentro con el otro para enseñar-nos a comprender la realidad a través de la toma de conciencia, la curiosidad y la crítica. De lo anterior, Freire identifica los elementos que la constituyen, colocando como el principal elemento “la presencia de un sujeto, el educador o la educadora, que tiene una determinada tarea específica, que es la tarea de educar. Implica también la presencia de los educandos, de los alumnos (2003, pp. 40-41), el tercer elemento es el espacio pedagógico en el que se lleva a cabo dicha práctica; otro es el tiempo pedagógico en la que estas relaciones se dan; así también se encuentran los contenidos curriculares, lo cual no significa que la tarea del maestro tenga que reducirse a la transmisión de dichos contenidos, sino en ir más allá despertando la curiosidad, imaginación, creatividad e intereses de los niños para comprender su mundo y su contexto. Por lo que Freire dice “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (2003, p. 47) lo que permite un trabajo complejo para el profesor porque es leer al otro, como si el otro fuese un texto, observar sus movimientos, sus gestos, sus miradas, actitudes y sentimientos.

Desde los referentes anteriores, reconozco que la práctica docente como una tarea compleja, constituida por una multiplicidad de dimensiones, relaciones y elementos que la configuran; la práctica implica un conjunto de relaciones entre personas: alumnos, otros maestros, autoridades, padres de familia y sociedad; pero además el maestro se relaciona con el conocimiento, la institución y el conjunto de valores personales e institucionales.

En su práctica docente los maestros van configurando una idea de enseñanza que orienta sus acciones en el espacio y tiempo pedagógico. Además, se desarrolla en un contexto social complejo que se aleja de las propuestas planteadas en los discursos curriculares oficiales.

2.3.2 Lectura, alfabetización y literacidad

La lectura como objeto de estudio ha sido abordada desde diferentes disciplinas. La Lingüística, que se ha ocupado por el lenguaje hablado en oposición al escrito; la Psicología por la adquisición de las habilidades de lectura y escritura, colocando el énfasis en el plano cognoscitivo; y la Antropología ha estudiado las sociedades que no conocen la escritura y los efectos de su introducción en diversas comunidades. A partir de lo anterior las investigaciones que se han producido son: la relación del lenguaje con la oralidad (Lingüística); sus efectos en el pensamiento (Psicolingüística); y sus usos e implicaciones en sus diferentes contextos socioculturales.

La noción de la lectura y escritura se ha asociado a términos como alfabetización y recientemente con literacidad. Alfabetización en español remite a los aspectos más rudimentarios a la lectura y escritura; además de que:

(...) suele restringirse a un aprendizaje técnico y descontextualizado en el ámbito educativo; literacidad a diferencia de alfabetización constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado, no solo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural. (Zavala, Niño y Ames, 2004, p. 10)

En la práctica docente, el maestro de primero y segundo de una escuela multigrado pone en juego formas de enseñanza variadas en la que incorpora no solo prácticas de alfabetización suele incorporar la voz de los niños a través de experiencias de su vida cotidiana transitando a la literacidad.

El uso del término literacidad evita caer en repeticiones, ya que cuando hablamos de literacidad estamos haciendo referencia tanto a la escritura como a la lectura. Si bien se trata de procesos distintos, ambos están íntimamente relacionados y constituyen parte de la experiencia de lo letrado. (Zavala, *et al*, 2004, p. 10)

Estas ideas sobre alfabetización y literacidad, así como las formas de concebir la lectura y escritura en diferentes momentos históricos han derivado en el diseño y puesta en marcha de propuestas de enseñanza que se han implementado en las escuelas del contexto mexicano.

Existen tres enfoques teóricos que han dado sustento a las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura en los diferentes Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica y que han respaldado la práctica de los profesores y profesoras en el contexto mexicano; estos son el enfoque

lingüístico, el psicolingüístico y el sociocultural, cada uno de ellos con una especificidad que vale la pena conocer.

2.3.3 Enfoque Lingüístico de la lectura

En la década de los sesentas prevaleció un enfoque Lingüístico basado en el análisis gramatical, en el que el sujeto reproduce símbolos, palabras, frases, ideas de manera oral que se encuentran plasmadas en una superficie de papel. En este enfoque la práctica del docente se centra en que el alumno aprenda a reproducir o decodificar la letra escrita. Centra su interés en el sistema convencional de la lectura, tal es caso de la redacción, coherencia, ortografía, estructura, sintaxis y gramática. Britton (como se citó en De la Garza, 2009) describe este enfoque como “una muy limitada tradición de la enseñanza de la composición la cual nos es muy familiar a todos, con su énfasis en su uso correcto, la gramática correcta y el deletreo correcto, y su atención a la oración” (p. 157).

Aunado a lo anterior, la etapa inicial de enseñanza de lectura y escritura se caracteriza por ser directa y sistemática en los primeros grados de educación básica.

La enseñanza directa y sistemática parte del supuesto de que nuestro sistema de escritura es una transcripción de sonidos, por lo que los profesores plantean actividades en las que el niño aprenda a identificar los sonidos y los asocie con una letra del alfabeto, mediante la correspondencia-sonido-grafía. Así mismo la habilidad para segmentar el lenguaje en sonidos (fonemas) y al hacerlo no se parte de una situación comunicativa real. (Velasco, 2015, p. 62)

Desde lo anterior, el profesor desarrolla con los alumnos de primer grado prácticas encaminadas hacia la memorización y reproducción oral y escrita del código o grafía, a la cual le corresponde un sonido; en muchos casos a través de imágenes que se relacionan con el sonido o la letra que es motivo de apropiación; las cuales tendrán que ser articuladas para formar sílabas, palabras y enunciados hasta llegar a la elaboración de textos. En el caso de segundo grado, suele también practicar la memorización y reproducción de textos de mayor extensión que con los niños de primero.

2.3.4 Enfoque Psicolingüístico de la lectura

En la década de los noventa en el contexto mexicano surge el enfoque Psicolingüístico a partir de las discusiones teóricas que presentan Ferreiro y Teberosky (1979) quienes a través de diversas investigaciones advierten que el niño es capaz de poner en juego procesos mentales como la anticipación, interpretación, predicción y formulación de hipótesis. Por lo que el maestro diseña actividades de lectura de diversos de textos para que, mediante las imágenes, el título o la lectura de un párrafo, el planteamiento de preguntas, el alumno pueda elaborar hipótesis y/o predicciones. Este enfoque de enseñanza es indirecto y constructivista; propone iniciar la lectura de textos completos y reales, de tal forma que el maestro pueda propiciar que los niños reconozcan paulatinamente los tipos y unidades que lo constituyen, letra-sonido, sílaba, palabra, enunciado y texto.

En la concepción psicogenética Ferreiro y Gómez (2016) consideran que la apropiación del lenguaje escrito no coincide con el aprendizaje de un código, sino con la comprensión del funcionamiento de un sistema de representación; en la comprensión de éste los niños construyen en un largo proceso distintas hipótesis o teorías tratando de comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa. Desde este enfoque “la lectura es vista como una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información”. (Ferreiro y Gómez, 2016, p. 23)

La lectura no solamente es tener la habilidad para oralizar lo que está escrito, sino reconocer que tiene diversas miradas, lo que permitió la comunicación y la construcción de conocimientos con los otros. Es importante tomar en cuenta la flexibilidad en la lectura en la que el proceso tiene características que no se deben pasar desapercibido; en primer lugar, debe comenzar con un texto y ese texto debe ser oralizado utilizando el lenguaje y termina con la construcción de significado. “sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso”. (Ferreiro y Gómez, 2016, p. 18), lo que significa que es un ir y venir en las que cada lector utiliza estrategias para leer un texto.

2.3.5 El enfoque sociocultural de la lectura

En la primera parte de la década de los ochenta, surge otra aproximación en los desarrollos teóricos de la lengua escrita, el enfoque conocido como sociocultural que proviene de distintas disciplinas como la antropología, la psicolingüística, la sociolingüística y la psicología. Desde este enfoque leer y escribir solo puede ser entendido en el contexto de las prácticas sociales en que son adquiridos y utilizados con fines y propósitos específicos. El enfoque social transformó las implicaciones de la lectura y la escritura al considerar que estas prácticas más que el dominio de una técnica involucra las competencias de las personas para usarlas eficazmente en diversas situaciones de la vida cotidiana.

Por ejemplo, Lerner (2001) señala que en las diversas prácticas sociales donde se lee y se escribe, la escritura sirve a determinados propósitos y está sujeta a usos particulares. Estas particularidades inciden en el lenguaje que se emplea -el “lenguaje que se escribe”-y la forma de estructuración de los diferentes textos que circulan en la sociedad. Leer y escribir, en este sentido implica aprender a utilizar la escritura y la lectura con diferentes propósitos y en diferentes situaciones que se enfrentan en la vida cotidiana.

En las prácticas docentes de lectura desde este enfoque, el maestro propicia que los niños pongan en juego sus significados planteándoles situaciones de la vida cotidiana, donde la lectura sea vista como una práctica social de aprendizaje entre el que enseña y el que aprende teniendo como resultado la construcción de conocimientos, es decir a los usos que se le da la importancia de leer en el ámbito social, porque también es útil afuera de la escuela como por ejemplo ir a la tienda, conocer los nombres de las comunidades, las calles, entre otros aspectos.

Por todo lo antes expuesto, la noción de lectura en la que me posiciono me permite mirarla como una actividad esencial para el aprendizaje de todas las personas, en donde existe una relación con el texto y se lleva a cabo un proceso de pensamiento, aprendizaje, imaginación, creatividad e intereses que hagan posible leer el mundo y la realidad que circunda a los sujetos. En la práctica docente el maestro selecciona, organiza y clasifica actividades en torno a los contenidos curriculares que se presentan en el plan y programas actuales, pero también echa mano de su creatividad para proponer estrategias de lectura que se alejan de una visión tradicional. La práctica

docente de la lectura implica corresponsabilidad y compromiso entre el maestro, alumno y padres de familia (tutores). Efectivamente la lectura ocupa un lugar importante ya que es un recurso privilegiado para la adquisición de conocimientos, ideas que le va a posibilitar desenvolverse en el contexto donde se encuentra.

De acuerdo con Lerner (2001, p. 26) es necesario:

Hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta a los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta.

En la escuela multigrado el profesor enfrenta la necesidad de recuperar el contexto en el que habitan los niños en razón de que las prácticas de lectura y escritura son escasas pues se limitan a algunos anuncios, avisos, propaganda impresa en paredes, anuncios comerciales, entre otros.

2.4 Categorías teóricas referenciales

Para comprender cómo se construye la práctica docente de la lectura en una escuela multigrado fue necesario recuperar algunas categorías referenciales en la construcción del objeto de estudio: educación, escuela, docente y enseñanza. Se empieza por reconocer a la educación como parte de la estructura y de las interacciones que se dan en la escuela. También se da cuenta de que la escuela es un encuentro de subjetividades de varios actores que participan dado que la realidad educativa es compleja por sus múltiples dimensiones.

2.4.1 Educación

La educación es un proceso de formación en la cual emergen situaciones que ponen en juego conocimientos, experiencias, saberes, significados y aprendizajes que se van construyendo en relación entre dos o más personas para conocer el mundo en el que nos encontramos. Larrosa (2003) menciona que la educación puede ser pensada de tres maneras, la primera se refiere a la racionalidad técnica, desde la relación de la ciencia y la tecnología, en la que el maestro basa sus procesos de enseñanza en la aplicación de las mismas en el salón de clases; la segunda, mira la educación como una práctica reflexiva en la que existe un pensamiento crítico que posibilita al

docente analizar el trabajo que desarrolla en el aula de clases; y finalmente la educación como experiencia presenta al maestro como un sujeto con sentimientos, subjetividades y valores, los cuales despliega en su práctica.

De lo anterior, identifico que el maestro multigrado presenta en su práctica docente las tres formas a las que Larrosa (2003) hace referencia; en tanto técnico, utiliza los planes y programas; además de reflexionar su práctica y recuperar su experiencia para desempeñar su trabajo en un contexto sociocultural específico como lo es el multigrado.

Desde una mirada crítica, “la educación proporciona las herramientas pedagógicas y simbólicas que determinan cómo las personas ven el mundo, cómo definen sus propios sentidos de agencia, qué valores habitan al establecer sus relaciones con sí mismas y con los demás” (Giroux, 2019, s/p). La pedagogía es el medio a través del cual el maestro realiza el tipo de trabajo que produce, a la vez, que produce momentos de identificación y reconocimiento para que los alumnos aprendan a vincular los problemas privados con una comprensión más amplia y sistémica de los problemas sociales. En este sentido, la práctica docente de la lectura y la escritura se encamina hacia la comprensión del mundo.

2.4.2 Escuela

La escuela es un espacio de construcción de conocimientos, saberes, experiencias, aprendizajes y enseñanzas; en las que participan niños, maestros y padres de familia de manera colectiva. Cada escuela es diferente debido al contexto en el que se encuentra porque existe cultura, historia, política y creencias. Debido a estas condiciones, la escuela primaria multigrado se caracteriza por ser un espacio en el que convergen niños de diferentes edades en un grupo que es atendido por un maestro, lo cual complejiza la práctica docente de la lectura y la interacción social entre los sujetos que la integran. Además de que el contexto donde se ubica presenta sus propias particularidades: poca población, dispersión de las casas, escaso contacto con la letra escrita.

Al respecto Hargreaves (1996) sostiene que la escuela es algo más que un armazón vacío de paredes y ventanas, más que un ambiente de aprendizaje para los alumnos; es también un lugar de trabajo para los docentes, estructurado por medio de regulaciones, recursos y relaciones, en vinculación

con los docentes que la integran y sus modos de pensar, valorar, actuar, relacionarse, comprender la realidad y los acontecimientos que en ella suceden.

Recuperando la idea del autor, podemos decir que la escuela es un lugar de encuentro, comunicación y diálogo, en la que los sujetos aprenden uno del otro, tomando en cuenta el contexto sociocultural en el que participan. De lo anterior, se retoman dos elementos: los sujetos y el contexto en el que se desenvuelven.

Desde un posicionamiento crítico la función de la escuela, debería ser crear ciudadanos tolerantes, con capacidad de diálogo. “El colegio es el lugar donde se crean las identidades. ¿Quién quieres ser? Cuando el profesor y los contenidos son incuestionables, están inculcando una forma autoritaria de entender la sociedad. Silenciar las dudas sobre lo que viene dado desde arriba”. (Giroux, 2019, s/p)

2.4.3 Docente

Al hablar de docente, me refiero al sujeto-maestro que se encuentra en un salón de clases compartiendo y construyendo experiencias, saberes, enseñanzas, aprendizajes y conocimientos con los niños que habitan en la escuela, mediante acciones, procesos, discursos, interacciones cuyo propósito es la apropiación, la socialización y la comunicación del conocimiento y de la realidad. En este sentido, parto de esta categoría para comprender quién es el docente de escuela multigrado y la complejidad que enfrenta al trabajar en un contexto escolar y sociocultural en el que emergen múltiples características que lo hacen único. Dentro de estas condiciones, en la escuela multigrado el docente desarrolla diversas tareas que van desde la gestión, la administración, planeación y la enseñanza, entre otras.

De este conjunto de actividades la enseñanza se constituye en el elemento central de la práctica docente, que va más allá de solo impartir o transmitir conocimientos a los niños, es reconocer a éste como un sujeto social, con valores y cultura, con una vida personal, que en el encuentro cotidiano en la escuela comparte con el maestro a través del diálogo y la interacción. Por lo que considero que la enseñanza tiene lugar en las situaciones sociales que emergen en el encuentro que el maestro tiene con los niños en un contexto escolar y cultural específico.

Como lo advierte Freire (2017) es preciso que el educador se convenza que “enseñar no es transferir conocimiento sino la de crear las condiciones de su producción o de su construcción” (p. 11). En ese sentido, me alejo de la idea de enseñanza como transmisión de contenidos, sino más bien la miro como un proceso en el que el maestro genera las condiciones para que los niños se apropien de la lectura.

2.4.4 Enseñanza

La noción de enseñanza con la que se trabajó en esta investigación pretende ir más allá de lo cognitivo en la que el maestro no solo transmite conocimientos, contenidos y saberes a sus alumnos, sino que se reconoce al docente como un sujeto de relaciones sociales, en primer lugar, con los alumnos, con los compañeros docentes, directivo y, en segundo término, con los padres de familia y la comunidad.

La enseñanza es fundamentalmente una actividad social porque se desarrolla entre personas que provienen de sectores sociales con costumbres, historias, pautas de conductas, valores y edades diferentes. Es decir, al trabajar en el aula los profesores y los alumnos son portadores de formas de pensar, actuar y sentir distintas, que han aprendido en los múltiples espacios sociales donde se han desarrollado. (Mercado y Luna, 2013, p. 23)

De ese entramado de relaciones lo que interesa destacar es la que el maestro del primer ciclo de una escuela multigrado pone en juego con sus alumnos en su práctica docente de la lectura; en la cual desarrolla diversas acciones en las que incorpora el contexto que habitan los niños.

Lo que significa que la enseñanza es también una práctica social porque se desarrolla en un ambiente de relaciones con personas en donde se van aprendiendo diferentes formas de enseñanza.

No hay docencia sin discencia. Quien enseña enseña alguna cosa a alguien. Por eso es que, desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es un verbo transitivo-relativo. Verbo que pide un objeto directo-alguna cosa- y un objeto indirecto-a alguien. (Freire, 2017, p. 25)

En este sentido, el educador es un sujeto que está en relación con el otro, el educando, con quien enseña y aprende al mismo tiempo, donde hay reconocimiento del Otro como sujeto y no como objeto. Por lo tanto, en la práctica docente necesariamente tiene que estar la presencia del educando y de un contenido que se convierte en el objeto de conocimiento de ambos. En el caso de la

investigación, la presencia del maestro multigrado en la práctica docente de la lectura –objeto de conocimiento- a sus alumnos de primero y segundo grado.

En este capítulo argumento los aportes de la teoría como una posibilidad de hacer la lectura de la realidad investigada. Asimismo, la noción de teoría que me permitió reconocer su importancia en el proceso investigativo. Por otra parte, recupero la Pedagogía Crítica como teoría general y sus principales postulados; indagué las nociones de práctica docente, así como las de alfabetización y literacidad para dar cuenta de los tránsitos que se han presentado en el campo de la cultura escrita. Así también los enfoques que han dado sustento a las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura en educación básica: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. Por último, argumento algunas categorías referenciales: educación, escuela y enseñanza.

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LECTURA EN LA ESCUELA MULTIGRADO

Presentación

En este apartado desarrollo una serie de discusiones en relación con el posicionamiento que, como investigadora asumí para comprender la realidad educativa, por ello me adscribo al paradigma cualitativo como una posibilidad para interpretar las interacciones, las formas de vida de los sujetos “desde adentro” de su contexto escolar y social lo cual permitió construir conocimiento con ellos. Reconozco que la práctica docente de la lectura de un profesor en escuelas multigrado es una tarea compleja porque en ella confluyen múltiples elementos, condiciones y aspectos que la hacen única: la confluencia de niños de diferentes grados y edades, la dimensión curricular, las diferentes tareas que el profesor debe atender además de la enseñanza –administrativas, de gestión, atención a padres de familia y a autoridades educativas–, hacen que la práctica docente se vuelva una tarea compleja.

El capítulo se estructura con los siguientes apartados: la postura epistémica, en la que recupero a Zemelman (2009) y Sandoval (2002); aquí argumento el porqué de un solo sujeto participante a través del estudio de caso (Simons, 2009) al plantear el caso particular del maestro Ernesto. Por otra parte, el paradigma cualitativo en el cual me adscribo para la indagación. Presento la estrategia metodológica “La etnografía educativa” (Rockwell, 2009). Me apoyo de la observación participante y la entrevista no estructurada con las cuales recuperé información empírica gracias al trabajo de campo, utilizando algunos instrumentos en la investigación etnográfica como registros de observación, fotografías y grabadora. Doy cuenta de la experiencia del trabajo de campo. Por último, se presenta el análisis e interpretación en la construcción de las categorías, retomando las ideas de Bertely (2000) sobre la triangulación de categorías sociales, teóricas y las del intérprete.

3.1 Postura epistémica: Reconstruir la realidad compleja

Como sujeto investigador me interesó conocer una realidad que es cambiante, compleja y multirreferencial. En tal sentido, me planteé comprender cómo construye el maestro de primer ciclo de una escuela primaria multigrado su práctica docente de la lectura, por ello observé, pregunté, documenté y dialogué con los sujetos que dan sentido y existencia al objeto de estudio. Por lo que también reconocí el papel del otro, en este caso, los sujetos –el maestro y los niños– quienes son históricos, autónomos, sociales, poseedores de cultura, experiencias, saberes y subjetividades.

Para comprender la caracterización metodológica de una investigación, resulta necesario indagar sus bases epistemológicas, de modo que se halle el sentido de sus procedimientos para producir conocimiento científico. De acuerdo con lo anterior, el enfoque de la investigación de las ciencias sociales busca establecer cuáles son las realidades que componen el orden de lo humano.

La propuesta epistémica en la que me adscribo concibe la realidad como una construcción compleja, histórica y en movimiento (Zemelman, 2009). Como investigadora me reconozco como un sujeto configurado por una subjetividad que me hace ser, sentir y pensar, con una historia, formación académica, valores, cultura, saberes, experiencias y conocimiento. Como sujeto epistémico planteo la necesidad de construir conocimiento para comprender la realidad educativa en la que estoy inmersa.

De acuerdo con Zemelman:

Lo que interesa colocar en el centro del debate es que ese sujeto que construye la historia, o esa realidad histórica indeterminada, lo hace con todas sus fuerzas y con todas sus debilidades, es decir, no la construye solo con inteligencia, solo con información, la construye con deseo, expectativa, imaginación, intuición y voluntad. (2009, p. 29)

En razón de lo anterior, debe existir una relación subjetiva e intersubjetiva, es decir ponerme en los zapatos del otro, donde “la subjetividad y la intersubjetividad se conciben como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como obstáculo para el desarrollo del conocimiento”. (Sandoval, 2002, p. 29) Lo que significa que estos medios nos permiten tomar en cuenta el lugar que ocupa el otro, así como también el lugar que ocupo como sujeto investigador. Como lo plantea Sandoval el conocimiento es una construcción que surge en la relación entre el sujeto que investiga y los sujetos que participan en la investigación, en este sentido la indagación estuvo enfocada en el maestro; quien aportó sus experiencias, prácticas y saberes encaminados a la lectura.

Así pues, para comprender la complejidad real de los fenómenos educativos como fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los significados, acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas. La complejidad de la investigación educativa reside precisamente en esta necesidad de acceder a los significados, puesto que éstos sólo pueden captarse de modo situacional en el contexto de los individuos que los producen e intercambian. (Pérez, 2008, pp. 119-120)

Es aquí donde cobra sentido el proceso de investigación que se da con el otro, esa interacción a partir de las ideas, saberes, conocimientos y experiencias, en el que se va construyendo el conocimiento para comprender aspectos sociales y culturales que se van presentando. El diálogo con el otro permitió reconocer sus prácticas, conocimientos, saberes y experiencias que respaldan la práctica docente de la lectura.

La práctica docente de la lectura del maestro en primer ciclo en escuela multigrado es multirreferencial porque está constituida por una variedad o multiplicidad de elementos, dimensiones y planos que la configuran: el nuevo modelo educativo, los referentes normativos (el artículo 3º, Ley General de la educación) procesos y prácticas escolares; para la investigación centré la atención en algunos elementos sin desconocer que hay otros que están oscilando alrededor del objeto de estudio. Tuve un emplazamiento teórico, así como subjetivo ante la realidad, pues además de asumir una mirada crítica se pusieron en juego mis propios significados, sentidos y creencias. Construí mi mirada, no solo desde una posición teórica sino también desde mi lugar como sujeto, recuperando la noción de *emplazamiento*, que se constituyó en el lugar desde donde me posicioné para hacer lectura de realidad, comprender, analizar e interpretar el objeto de estudio.

Cuando hablamos de emplazamiento teórico nos referimos a ese dinámico y, con frecuencia, abigarrado proceso de “toma de lugar” conceptual de la subjetividad del investigador, donde las significaciones particulares-biográficas, empíricas y políticas entran en juego y atribuyen lógicas y sentidos a las tareas académicas, antes, durante y después de las investigaciones realizadas. (Cabrera y Carbajal, 2015, p. 122)

Por lo que, en este proceso complejo, la realidad siempre estuvo en movimiento y las subjetividades tanto del investigador como de los sujetos investigados entraron en juego en la construcción de significados, sentidos, saberes y conocimientos en torno a la práctica docente de la lectura del profesor multigrado. De acuerdo con Cabrera y Carbajal (2015) la subjetividad del investigador “configura un texto particular donde se inscriben distintos ingredientes simbólicos que producen, en una especie de efecto de conjunto, un cierto emplazamiento onto-epistémico y metodológico que se nutre y hace tejido de conocimientos o experiencias previos”. (p. 123)

Como investigadora hice conciencia de lo que fui haciendo tomando en cuenta los significados, valores, supuestos, sentidos, saberes, subjetividades y conocimientos que tengo y reconocer los del otro. La realidad es inacabada, no hay realidad absoluta, no es universal, es relativa al momento de

los hechos, los contextos sociales, culturales, históricos y políticos son diferentes; lo cual estuvo presente en el contexto sociocultural en que se presentó el fenómeno: la escuela ubicada en el contexto multigrado.

3.2 ¿Por qué un solo sujeto en la investigación? El estudio de caso único

En el trabajo de investigación se eligió a un maestro, pues consideré que, en tanto sujeto, es la síntesis de la realidad social y representa la experiencia, los saberes, la cultura profesional, creencias, valores e intereses del conjunto de sujetos que se adscriben a la docencia. Por tal motivo se eligió un caso único.

La principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular. Se puede hacer referencia a otros casos — ¿cómo se podría saber, si no, que el caso es único? —, pero la tarea fundamental es entender la naturaleza distintiva del caso particular. El caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema. (Simons, 2009, pp. 17-18)

Lo que significa que el maestro tiene una historia que contar acerca de la práctica docente de la lectura en primer ciclo en la primaria multigrado, donde existen infinidad de circunstancias que la hacen única y diferente a una escuela de organización completa, tiene una intención y un propósito de ser un solo estudio para comprender la construcción de la práctica de la lectura.

En este sentido, el maestro es también “un fenómeno social por cuanto sintetiza comportamiento, valores e ideología de la sociedad a la que pertenece y de su propio grupo profesional” (Queiroz, como se citó Salgueiro, 1999, p. 49)

El sujeto, un ser histórico, social y discursivo. Un ser individual y concreto que existe porque despliega su actividad en un espacio y tiempo determinados, que se adscribe a formas de vida mediante las que su existencia adquiere sentido, que construye creativamente su existencia en el marco necesario de un sistema sociocultural estructurado. (Serrano, 1995, p. 203)

La opción de elegir a un solo maestro fue para comprender y analizar el proceso de saberes, conocimientos y prácticas de la lectura en la escuela primaria multigrado. Por lo tanto, me apoyo también en la idea de Durkheim (como se citó en Salgueiro, 1999) cuando afirma que “una sola observación bien hecha o una única experiencia bien conducida es suficiente para llegar a

conclusiones válidas, porque no es la cantidad de hechos registrados lo que lleva al conocimiento, sino el análisis cuidadoso de hechos decisivos o cruciales” (p. 49).

En ese sentido, reconozco que el maestro se relaciona en un mundo objetivo y subjetivo; el primero da cuenta que se encuentra en determinado lugar, espacio, interactúa con otros sujetos (colegas, padres de familia, niños, comunidad) y materiales (documentos oficiales, material didáctico, audiovisuales, libros, entre otros); el segundo se refiere a que el maestro está constituido subjetivamente, a través de sus vivencias, sentimientos, similitudes, apuestas, problemáticas, luchas, deseos, sentidos y significados en la práctica docente particularmente de la lectura. Por lo tanto, “los datos subjetivos son una parte integral del caso. La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan la o las personas”. (Simons, 2009, p. 19)

El profesor tiene diferentes perspectivas de la realidad en la que se encuentra, a la cual significa y le otorga sentido en el hacer cotidiano de su práctica docente a partir de la experiencia construida.

Como advierte Simons:

Una realidad que es importante en cualquier forma de investigación, pero en el caso singular y con los métodos cualitativos, el “yo” es más transparente y es muy conveniente controlar su impacto sobre el proceso de investigación y su resultado. Se trata de algo de mayor entidad que la mera observación hecha en un prefacio sobre su ineludible influencia. Se trata de un riguroso examen de cómo nuestros valores y acciones configuran la recogida e interpretación de los datos, y de cómo nos afectan las personas y los acontecimientos presentes en el campo. (2009, p. 20)

De lo anterior, recupero las experiencias y saberes que dan sustento a la práctica docente de la lectura de un profesor en la interacción con sus alumnos en la escuela primaria multigrado, me interesa recuperarlo como un sujeto histórico, situación que hizo posible que emergiera su “yo”, sus valores, apuestas y emociones en el trabajo desarrollado con los niños a través de sus prácticas y discursos desde el propio hacer y decir del profesor. En congruencia con ello, “el estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto”. (Simons, 2009, p. 20). Mi tarea como investigadora consistió en interpretar cómo los sujetos escolares construyen y entienden su mundo para poder comprenderlo y comprendernos nosotros mismos. “La participación en la

investigación con estudio de caso debe propiciar el autoconocimiento de los participantes y su conocimiento político de lo que significa trabajar en y entre grupos” (Simons, 2009, p. 21). De ahí que, al dialogar e intercambiar puntos de vista y preocupaciones con el profesor Ernesto, me vi reflejada en una especie de espejo, pues lo que observaba y escuchaba en ese momento me remitía a mi propia historia, a mis preocupaciones y prácticas docentes.

3.3 Paradigma cualitativo. Investigar desde adentro y con el otro

El paradigma en el que me ubico es la investigación cualitativa que implica “aproximarse a una realidad desde adentro, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades. Tiene como prioridad la descripción y comprensión de las acciones e interrelaciones desplegadas en el seno del contexto”. (Dorio, Sabariego y Massot, 2009, p. 275) Lo que significó estar ahí, en el contexto escolar para interactuar, dialogar, conversar, observar a los sujetos investigados que son los docentes y niños en una escuela multigrado con respecto a la lectura que es mi objeto de estudio, por lo que fue indispensable “internarse en la realidad, objeto de análisis, para comprenderla tanto su lógica interna como en su especificidad”. (Sandoval, 2002, p. 29), lo que condujo entrar en la realidad haciendo uso del conocimiento de los sujetos su forma de pensar, sentir, construir, hacer y conocer sobre el tema investigado. Asimismo, me permitió estar ahí con el otro no solo para recabar información sino para comprender su práctica, tomando en cuenta su subjetividad, su sentir y vivir.

De acuerdo con Sandín (como se citó en Dorio, *et al*)

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (2009, p. 276)

El proceso vivido en esta investigación no fue lineal, no llevó un camino determinado; se fue construyendo y reconstruyendo. La metodología fue abierta, flexible y emergente, tuvo que ver con las interacciones, las formas de vida, las prácticas, los saberes, los valores y la cultura del profesor multigrado. Fue importante considerar una perspectiva metodológica cualitativa para conocer las cualidades del objeto de estudio y por supuesto del sujeto, para comprender, analizar, describir y construir conocimiento.

Recupero el aporte que hacen Denzin y Lincoln (2011) sobre la investigación cualitativa, porque considero que es dinámica, así como la realidad misma, implica un enfoque interpretativo y naturalista porque como investigadora observé, interpreté y comprendí la enseñanza de la lectura que desarrolla el docente en una escuela multigrado. Como señalan los autores citados:

Es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman incluyen notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. (Denzin y Lincoln, 2011, p. 8)

Las herramientas metodológicas que utilicé fueron: la observación participante y la entrevista no estructurada, así como algunos instrumentos, entre ellos el registro de observación, la grabadora, la fotografía que permitieron tener elementos para el análisis del referente empírico.

En relación con esto último, Taylor y Bogdan (1992) señalan que lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera cómo enfocamos los problemas, como la forma en que le buscamos las respuestas a los mismos. En el ámbito educativo, este tipo de investigación puede aportar variedad de información.

La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran. Esto supone que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas. (Bisquerra, 2004, p. 283)

Es importante mencionar que, en la investigación cualitativa, el investigador toma un papel fundamental para conocer, comprender y analizar el objeto de estudio y con los sujetos que le dan existencia; en este caso, el maestro, los niños, el personal docente y los padres de familia.

3.4 La etnografía educativa. Aproximarse a los sujetos en su contexto

En los últimos veinte años se ha incrementado el número de investigaciones educativas basadas en la perspectiva etnográfica. Este tipo de investigación se hace en trabajo de campo flexible, la cual trata de comprender, reflexionar e interpretar las situaciones que enfrenta el docente en una institución y se va a entender desde su interior con toda la complejidad que se presenta de manera particular (Rockwell, 2009). Para poder aproximarme a los sujetos en su contexto y comprender sus significados, me apoyé en la etnografía educativa como una forma de proceder en la indagación,

Woods dice que “el término deriva de la antropología y significa literalmente descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”. (1987, p. 18). Por lo tanto, me interesé por lo que el maestro multigrado hacía, cómo se comportaba, cómo interactuaba con los niños en su práctica docente de la lectura.

El enfoque etnográfico en educación tiene sus antecedentes en la antropología y la sociología. La peculiaridad de la etnografía educativa es que busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas. Por tal motivo hace énfasis en el estudio de lo micro, en el análisis cualitativo y en la recuperación del sujeto. (Inclán, 1992, como se citó en Piña, 1997, p. 43)

La etnografía permite acotar el objeto de estudio tratando de recuperar mediante las observaciones directas que fueron elementos importantes para el trabajo de campo que como investigadora desarrollé. Me propuse comprender las creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra, la práctica docente de un profesor de escuela multigrado.

Rockwell (2009) dice que “la actividad central de la etnografía es construir conocimiento y, por medio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo”, (p. 38). Hice esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo –profesor y alumnos-. Tomé el papel de etnógrafa para ir al campo y mirar cómo ocurrieron las cosas, observar las prácticas docentes del maestro multigrado, específicamente de la lectura en el primer ciclo, los discursos y las formas en el que las significaba a partir de sus creencias, saberes y conocimientos.

Por lo tanto, Rockwell menciona que:

La etnografía no es una simple técnica sino una estrategia metodológica que permite obtener información empírica en el espacio en donde se desenvuelven los acontecimientos estudiados “documentar lo no documentado”, permitiendo así una elaboración cualitativa del contexto escolar estudiado; sus resultados se exponen en un texto que describe densamente la especificidad del lugar. (Como se citó en Piña, 1997, p. 44)

La autora considera que la investigación etnográfica es hacer trabajo de campo, donde el papel que presenté fue de investigadora y estar dentro de las prácticas sociales que desarrollaba el docente con la intención de recabar información valiosa, lo cual permitió comprender cómo se construye socialmente la educación. “Esta 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”. (Rockwell, 2009, p. 25) Lo que significa, que el trabajo etnográfico es rico en cuanto a las características que presenta de manera específica, no solo es recabar información o de obtener datos, sino que permitió tener un acercamiento reflexivo, crítico y de construcción de conocimientos que se van presentando en el trabajo de campo.

El trabajo de campo etnográfico es tradicionalmente “flexible”, “abierto”. En palabras de Willis (1991), es esencial “dejarse sorprender” en el campo, pero esta experiencia no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico. Se acompaña de un trabajo mental constante que permite una mayor observación e, incluso, una mayor apertura a la sorpresa. (Como se citó en Rockwell, 2009, p. 25)

En otras palabras, como investigadora y teniendo presente la mirada teórica, implicó atención a las situaciones cotidianas que se fueron presentando en el trabajo de campo lo que permitió dar sentido y significado, así como las interacciones que existían con el objeto de estudio.

3.4.1 Técnicas de investigación: La observación participante y la entrevista no estructurada

Si por investigación etnográfica se entiende la obtención de información mediante el trabajo de campo, con el uso de entrevistas y el registro de observación. Las técnicas que utilicé para trabajar con la etnografía fueron: la observación participante y la entrevista no estructurada. La observación comenzó desde el momento de mi entrada al campo, donde observe con detalle lo que estaba frente a mis ojos, estar al tanto de lo que sucedió dentro del salón de clases, así también los comportamientos del maestro, que permitieron tener mayores elementos empíricos para el trabajo de investigación. Fue necesario preguntar, dialogar, interactuar, estar ahí y vivir la vida de los sujetos durante cierto periodo. La investigación cualitativa puede realizarse no solo preguntado a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando. Según Rodríguez, Gil y García (1996):

La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce. Lo cual significa que la observación forma parte importante para conocer datos que con el diálogo no se percatan, en cambio mirar lo que pasa descubrimos cosas que no están ahí. La observación va a ser entendida aquí como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado. (p. 149)

Es necesario conocer los requisitos para hacer la observación participante que son “un ojo avizor, un oído fino y buena memoria”. (Woods, 1987, p. 56) Con ello tuve que poner en juego ciertas habilidades para captar las acciones, palabras y lenguaje en las prácticas cotidianas del maestro multigrado con respecto a la lectura. El autor antes citado menciona además que “el método más importante de la etnografía es el de la observación participante”. (p. 49) porque en ella, como investigadora, pude convertirme, poco a poco, en partícipe de algunas actividades dentro de la escuela.

Como investigadora fue necesario realizar entrevistas para conocer a fondo las prácticas docentes de la lectura, éstas permitieron tener una comunicación cara a cara con el maestro, la delegada de la comunidad y la directora de la escuela teniendo como punto de partida la confianza, la empatía y seguridad. Por lo que la entrevista fue “una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones”. (Benadiba y Plotinsky, como se citó en Sautu *et al* 2005, p. 48) Podríamos observar que “entrevista” no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar. El papel que tomé en la entrevista no fue verla como un requisito para la recogida de información, sino para hacerle saber al docente la importancia de su desarrollo para recuperar las experiencias y saberes que dan sustento a sus prácticas de lectura en el salón de clases.

Desarrollé la entrevista no estructurada que “intenta comprender la compleja conducta de los miembros de una sociedad sin imponer ninguna categorización previa que pueda limitar el campo de investigación”. (Fontana, 2015, p. 15) Esto quiere decir, que este tipo de entrevista no se cierra a recoger información sobre el objeto de estudio, sino que se trata de preguntas abiertas que posibilitan entrar a profundidad. Prefiero llamarlas conversaciones o discusiones, lo que indica mejor un “proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles determinados”. (Woods, 1987, p. 82) Lo que significa que como etnógrafa había una gran responsabilidad y reto que enfrentar ya que debía transmitir seguridad al docente y a los sujetos referenciales, así que la entrevista no se viera como algo obligatorio, sino que expresaran sus sentimientos, emociones con libertad. La escucha y la observación fueron elementos bases para poner atención en lo que el maestro de

escuela multigrado dijo y cómo lo dijo, lo que considero que es un proceso de aprendizaje y formación.

3.4.2 Instrumentos en la investigación etnográfica

Los instrumentos que se utilizaron en la investigación cualitativa fueron los registros de observación, lo que implicó que, desde el primer momento del trabajo de campo, escribiera lo observado y escuchado en el salón de clases; momento en el que no sabía por dónde empezar, aunque ya tenía algunas nociones, por ejemplo, de Bertely (2002) en quien me apoyé para tener una idea de lo que iba a hacer; utilicé un cuaderno exclusivo para hacer los registros, en el que tracé un cuadro donde coloqué un encabezado haciendo referencia a los datos de la fecha de elaboración, nombre de la escuela, el nombre del maestro, los grados que estaba observando: posteriormente, lo dividí en tres columnas: en la primera anoté la hora y los tiempos del registro, en la segunda columna escribí la descripción de lo observado y, en la tercera, la interpretación. En el momento que tenía presente hacer los registros en el cuaderno, me conflictué porque fue un reto y una responsabilidad de hacerlo detalladamente; al principio presenté algunos errores o elementos que hicieron falta como tener presente el tiempo, trataba de escribir lo que más escuchaba y observaba, algunas inferencias e interpretaciones de lo que iba sucediendo; después de la constante visita al salón de clases me iba familiarizando con la observación y la escritura para hacerlo detalladamente y escribir lo que me demandaba el objeto de estudio, en este caso la práctica docente de la lectura en el primer ciclo.

Por otro lado, también utilicé las fotografías para dar contenido de lo que registraba en el momento de hacer el análisis del trabajo de campo, las consideré como un elemento más para comprender y analizar lo que el maestro Ernesto realizaba dentro y fuera del salón de clases; así también para conocer el lugar y la escuela donde desarrollo el trabajo de investigación: “Las fotografías no narran por sí mismas, pero contribuyen a “una memoria viva”, se utilizan como herramientas analíticas para interpretar las acciones que se realizan para dar una representación visual de los acontecimientos que se dan en determinado espacio”. (Woods, 1987, p. 57)

Por último, utilicé la grabadora para desarrollar las entrevistas o charlas, para realizarlas tuve que tener presente el título, los objetivos y las preguntas de investigación, así también las personas que

me apoyarían en el trabajo, entrevisté a la delegada de la comunidad, la directora de la escuela y el maestro.

Rodríguez *et al* (1996) destaca la importancia del uso de las grabadoras que “permiten registrar con fidelidad las interacciones verbales que se producen entre el entrevistador y entrevistado. Asimismo, la utilización de grabadoras en las entrevistas permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interacción entrevistador-entrevistado”. (p. 182) Estas ayudaron para que posteriormente las escuchara y las transcribiera.

3.5 La experiencia en el trabajo de campo. Encuentro de subjetividades

En este apartado doy cuenta de la experiencia en el trabajo de campo, proceso que implicó estar en un lugar desconocido y nuevo para mí, llevando un proceso que demandó ciertas tareas específicas como observar, hacer registros de observación, tomar notas y realizar entrevistas. “El proceso central del trabajo de campo, la constante observación e interacción en una localidad, es la fuente de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo”. (Rockwell, 2009, p. 48)

La entrada al campo resulta ser un momento trascendente en el proceso de investigación pues es aquí donde adquieren sentido los referentes teóricos, epistémicos y metodológicos para identificar las prácticas docentes de la lectura realizadas por el maestro, un sujeto portador de historia, creencias, saberes y experiencias que entrelazaron con mi propia historia, subjetividad y saberes para construir conocimientos con él. Resultó pues, un encuentro de subjetividades entre el sujeto que investigó –yo- con el “otro” que participó conmigo -el profesor de escuela multigrado- quien dio existencia al objeto de estudio -la práctica docente de la lectura-.

Rockwell (2009) dice que en el campo nos enfrentamos a un problema ético. Recuerdo el primer día cuando llegué a la escuela primaria en un horario de 8:30 am, esperando que llegaran los maestros, estaba pensando cómo me iba presentar, qué iba decir, me sentía extraña, los niños y algunas madres de familia me miraban. Los maestros llegaron a las 9:00 am, esperé que entraran todos, me acerqué con el maestro Ernesto, lo saludé y me dijo: - “vámonos a la sombra para platicar”-, estaba muy nerviosa porque no lo conocía. Posteriormente le expliqué el motivo de la visita, él me dijo que no había problema (estaba sentado) que en lo que pudiera ayudarme, en ese momento me sentí en confianza y me decía que había tenido problemas de lectura porque hasta

esas fechas (marzo de 2019) algunos niños no sabían leer, comentó que le interesaba que los niños reflexionen, reconociendo que, cuando les plantea preguntas, los alumnos de segundo contestan mejor que los de primero. Después me acompañó con la directora para platicarle el motivo de la visita y me proporcionó algunos datos de la escuela para la elaboración del oficio de permiso para hacer trabajo de campo.

Angrosino (2012) menciona que “la observación es la destreza etnográfica más objetiva, ya que parece requerir poca o ninguna interacción entre el investigador y las personas a las que estudia” (p. 61). El primer día de observación en el aula estaba emocionada esto me llevó a recordar cuando trabajaba con niños de la misma edad. También me sentía intrusa, todos los niños me miraban raro, había distanciamiento con ellos, el profesor realizaba sus prácticas; la atención se focalizó en la lectura. En el momento de la escritura sentía que el tiempo se iba consumiendo cada vez más, faltaba mucho por escribir, no tenía la habilidad de hacerlo, lo que decía el maestro no alcanzaba a escribirlo todo. Después trataba de escribir relacionándolo con el objeto de estudio.

En el trabajo de campo desarrollé algunas entrevistas no estructuradas que me ayudaron a comprender más el objeto de estudio como al maestro multigrado, a la directora y a la delegada de la comunidad para recabar información que fue útil para hacer el análisis e interpretación de las construcciones de las categorías. Todo esto permitió tener un mayor acercamiento con los sujetos para dialogar, conocer, comprender y al final hacer un análisis de lo recabado utilizando una grabadora para recuperar lo que se dijo. Por ello, consideré que “La entrevista es un proceso por el que se dirige una conversación para recoger información”. (Angrosino, 2012 p. 66)

Fue necesario conocer más el lugar donde se encuentra la escuela primaria multigrado en sus diferentes dimensiones socioculturales y así mismo en relación con el objeto de estudio por lo que realicé una entrevista a la delegada de la comunidad quien fue un referente secundario. En ésta, me sentí en confianza porque recuerdo que fui a su casa y se encontraba sola, estábamos cómodas, la señora estaba atenta a las preguntas que le hacía, pero me di cuenta que ella quería hablar más acerca de lo que estaba preguntando y no se me dificultó preguntarle datos que me iban a servir para el trabajo de investigación, cosas que no tenía planeadas y que surgieron en el momento.

La experiencia que tuve con la entrevista al maestro es que se abordaron diferentes dimensiones como: personal, profesional y la relación con el objeto de estudio, se llevó a cabo en el salón de

clases en diferentes días durante la hora del recreo porque era cuando él podía, al momento de la entrevista estaba nerviosa, había muchos distractores o interrupciones de algunos niños que entraban al salón o de algunas madres de familia que hablaban con el maestro, de su compañera de trabajo o la directora de la escuela. La transcripción se me complicó mucho y regresaba la grabación varias veces para escuchar lo que me decía el maestro. Esta entrevista se realizó en dos momentos porque los tiempos del recreo eran cortos y no alcanzaba para aplicarla toda.

Posteriormente se dio la oportunidad, en un día de registro de observación, en donde el maestro me estaba compartiendo algunas experiencias de los alumnos en cuanto a la lectura y como ya tenía la entrevista anterior capturada y había leído algunos registros de observación quise hacerle algunas preguntas relacionadas con lo que había visto y esto me permitió grabarlo y volver a la transcripción ya que se notó con mayor naturalidad y confianza que la primera vez.

Otro de los informantes referenciales que entrevisté fue a la directora de la escuela con el propósito de conocer algunos antecedentes de la escuela primaria y asimismo la perspectiva del trabajo del maestro Ernesto en relación con su práctica docente de la lectura. La entrevista se llevó a cabo en el aula donde atiende su grupo porque la maestra podía en ese tiempo, en un primer momento percibí que la información que estaba recabando era muy precisa, hizo falta mayor confianza para que la directora me dijera más cosas, también no se pudo aplicar toda por los tiempos del recreo. En un segundo momento de la entrevista, o más bien puedo llamarle charla, se sintió un ambiente más tranquilo, de confianza, compartimos fruta y empezamos a platicar de algunos problemas que presenta la escuela multigrado en relación con la matrícula, dejé que me contara cosas que ella veía en su comunidad con respecto a la escuela multigrado. Posteriormente revisé el guion que tenía y con base en ello fuimos platicando en relación al objeto de estudio.

3.6 Análisis e interpretación en la construcción de las categorías

Es importante dar cuenta de cómo fue el proceso de construcción de las categorías que resultaron del análisis y la interpretación. Quiero expresar que fue una situación compleja porque quería hablar de muchas cosas que encontré en el trabajo de campo y que me parecían interesantes en los registros de observación y en las entrevistas. Mi cabeza era un rompecabezas porque no sabía por dónde empezar; lo que tenía bien presente es la triangulación de la que hace mención Bertely (2000)

para la construcción de las categorías a partir de la convergencia de las voces que participan en la investigación: categorías del interprete, categorías sociales y categorías teóricas.

En un primer momento organicé los referentes: empíricos y teóricos. Para el caso de los empíricos fue necesario tener transcritas e impresas las entrevistas (proceso que se describió en el apartado anterior) y los registros de observación con las primeras inferencias y conjeturas; para, posteriormente, regresar a la teoría en la búsqueda de bibliografía relacionada con el tema; así también, tener presente las preguntas y los objetivos de investigación. Teniendo todo esto, busqué un lugar cómodo y tranquilo para continuar el trabajo de la lectura; subrayando las recurrencias que iba encontrando en relación con las prácticas docentes de la lectura en el primer ciclo de escuela primaria. Al momento de ir leyendo los registros de observación y las entrevistas encontraba información que respondía a las preguntas y objetivos, esto me hacía recordar los referentes teóricos que en algún libro había leído y me permitía hacer interpretaciones de la realidad investigada. De alguna u otra manera esto me daba sentido y significado porque en los tres encontraba el hilo conductor; entonces lo que hacía era activar mi memoria para empezar a analizar lo que estaba emergiendo. En un segundo momento me enfrenté a la selección de lo que tenía subrayado y posteriormente a la escritura para ir haciendo una descripción densa (Geertz, 1987) de lo que estaba encontrando en los referentes. Hacía análisis de todo lo que había subrayado, cuál fragmento iba a colocar, ir seleccionando las partes del todo para integrarlo en la categoría que estaba construyendo.

En un tercer momento intenté hacer el entretrejo de información obtenida del trabajo de campo; lo cual me llevó realizar la interpretación por lo que sentí insegura de saber si lo que estaba escribiendo era una interpretación o una descripción de lo observado.

Cabe señalar que para las observaciones y las entrevistas se construyeron una serie de códigos para identificarlos como parte de los referentes empíricos E1PEC180919, p. 6. Donde la letra E significa Entrevista; el 1: número de entrevista; PEC Profesor Ernesto Campuzano; 180919 día mes y en año en que se llevó a cabo la entrevista y p. 6 el número de página.

Para el caso de los registros de observación R10PEC100919, p. 119: R10: número de registro de observación; PEC: Profesor Ernesto Campuzano; 100919: Fecha del registro (día, mes y año); p.119: número de página.

En este capítulo desarrollé la perspectiva metodológica para el estudio de la práctica docente de la lectura en la escuela multigrado, posicionándome en el paradigma cualitativo para comprender, interpretar, analizar las interacciones, formas de vida de los sujetos participantes del objeto de estudio en donde me permitió construir conocimiento con el otro; haciendo uso de un desplazamiento ante la realidad educativa que es cambiante, compleja y multirreferencial.

Asimismo, reconozco la complejidad de la práctica docente de la lectura en una escuela multigrado donde existe una diversidad de circunstancias que la hacen diferente a la de una escuela de organización completa. Como investigadora hubo un reconocimiento al otro, en este sentido al maestro Ernesto quien dio significado al objeto de estudio, sus apuestas, experiencias, valores, formación, práctica docente, subjetividades e intersubjetividades, haciendo uso de técnicas e instrumentos como la observación participante, registros de observación, entrevistas, conversatorios, análisis e interpretación de resultados. También me apoyé de la directora de la escuela, de la delegada de la comunidad para conocer y comprender el contexto institucional y sociocultural donde se encuentra la escuela multigrado.

CAPÍTULO 4
EL MAESTRO ERNESTO Y EL CONTEXTO
MULTIGRADO

Presentación

En este capítulo, presento el retrato biográfico de Ernesto, recuperando las dimensiones que lo configuran como sujeto-profesor: personal, académica y profesional, que dan especificidad a su práctica docente. Pongo especial atención en las categorías propias de campo de Formación, Aprendizajes y Saberes Pedagógicos, de tal forma que me permiten identificar cómo éstas se van tejiendo en la historia del profesor. De acuerdo con Zambrano (1963) el saber pedagógico consiste en reflexionar y poner en acción los conocimientos ante la realidad porque va más allá de lo instrumental. Esto también tiene que ver con los lugares dónde se formó, espacios en el que fue conformando una idea de la docencia y de la enseñanza; y una vez que se incorpora en la vida docente sus conocimientos y saberes se van reafirmando. Es en la práctica donde el maestro incorpora las voces del pasado al presente, objetivándose la formación, el saber y la experiencia. Así, la experiencia no es sólo lo vivido en su trayectoria como maestro de escuela multigrado, sino la reflexión sobre la vivencia, sobre aquello que le ha hecho sentido en su ser y estar en una escuela bajo esta condición; el cómo enfrenta y encara cada situación de enseñanza al trabajar con grados distintos en un solo espacio escolar. De ahí que la vivencia al ser reflexionada se convierte en experiencia y, la experiencia en un saber que da sustento a su práctica docente, situación que desarrollo en el siguiente capítulo.

Así también describo en este capítulo, el contexto geográfico y sociocultural donde se ubica la escuela primaria multigrado donde llevé a cabo la investigación de campo, recurrí a datos del INEGI y a una entrevista realizada a la delegada municipal, lo que hizo posible caracterizar los espacios físicos, sociales y culturales de la Florida; así como de la escuela y del salón de clases multigrado.

4.1 El maestro Ernesto: Un sujeto multidimensional y complejo

En este apartado expongo someramente el relato de vida del sujeto que ha dado sentido y significado al trabajo de investigación, pues creí importante conocer quién era para después comprender sus prácticas; considerando que “los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida”. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 159). Para tal propósito, me apoyé en

la entrevista planteando una serie de ejes de diálogo que provocaran recordar algunos episodios de la vida del profesor Ernesto. En este punto es importante señalar las dimensiones personal, académica y profesional, elementos fundantes de su práctica docente en el salón de clases.

Pues es en la historia donde se va configurando los saberes y experiencias que van dando sentido y significado a su práctica docente, es decir los profesores en su hacer cotidiano van enfrentando situaciones que los obligan a tomar decisiones en la acción misma, que si resultan significativas suelen convertirlas en experiencias y saberes.

Para iniciar cuento la historia del profesor Ernesto Campuzano Ruiz, quien nació el 26 de marzo de 1976, en Iztapalapa, Distrito Federal. Aclaro que, al momento de iniciar el diálogo, el maestro aceptó dar respuesta a la pregunta ¿Quién soy?, me sentí emocionada por conocer parte de su vida:

Soy el cuarto de cinco hermanos, padres que emigraron a la ciudad de México, mi mamá es de Michoacán, y mi papá es de Tlatlaya, nosotros siempre hemos estado acostumbrados, así de Guerrero, por las costumbres, el de decir huache y todo eso, Tierra Caliente y nosotros estamos más cerca de Guerrero que acá del Estado de México. (E1PEC180919, pp.1-2)

Identifiqué que los padres del profesor son de lugares diferentes, no tenían profesión, desde pequeño el maestro vivió en el Distrito; su infancia estuvo marcada por la pobreza, la colonia donde vivía estaba en la zona conurbada a la ciudad. Cuenta que sentía mucha responsabilidad en la escuela porque su padre le exigía mucho - “mi papá había sido, muy fregón para la escuela. Él esperaba que alguno de nosotros fuera como él”. (E1PEC180919, p.4) En este sentido, el maestro mencionó que se sentía comprometido en sus estudios, además de que le gustaba mucho leer. Reconozco que el maestro Ernesto, es un ser histórico, único, diferente. Es alegre, responsable, amigable, al que le agrada jugar futbol, dedicado en su trabajo y buen colega.

4.1.1 “¡Me llegó el chispazo!”. Del aprendizaje de la letra escrita a la experiencia con la lectura

El maestro Ernesto cuenta que empezó a ir al preescolar a los dos años, le gustaba ir porque había juegos y una alberca. Su maestra lo estimaba porque era participativo; comentó que, cuando ya estaba mayor la maestra veía a su mamá y preguntaba por él, ya de grande lo veía y lo saludaba. Después estudió la primaria en Iztapalapa. En primer grado aprendió a leer y a escribir mediante un proceso de asociación sonido-grafía; en una situación que, al resultar compleja para su edad, a

través de reflexionar dicha relación pudo identificar cómo se asocia un sonido con un signo-letra para formar una sílaba, una palabra, un enunciado y hasta un texto.

Aprendí a leer y escribir con el método onomatopéyico. La “s” del cohete y todo ese “rollo”; ahí “no me caía el veinte”, me costaba mucho entender y relacionar el puro sonido distante de la grafía, me acuerdo que una vez estábamos leyendo, según en el pizarrón por sílabas; de repente ¡fue así un chispazo! Dije: la “m” y la “a” “ma”, pues es que dice “ma”, ¡no inventes! y nada más de esa vez empecé a leer como los demás y mejor, ¡ya leía corrido!, pero fue porque a mí, me llegó el “chispazo”, no sé cómo decirte, o sea me di cuenta. (E1PEC180919, p. 6)

Lo anterior significa que la experiencia que tuvo el maestro cuando aprendió a leer fue significativa, lo cual da sentido a la forma cómo le enseñaron en la escuela, la dificultad al relacionar el sonido-grafía y cómo fue consciente de unir la consonante con la vocal para formar sílabas, para aprender por sí mismo a leer; esto motivó su gusto por la lectura desde pequeño. El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura se dio mediante el enfoque lingüístico en la asociación sonido grafía.

Recordando algunos libros que leyó:

Pues de niño, leí un libro de los clásicos, tendría yo como unos 10 años, se llamaba clásicos ilustrados, es decir te ponían la historia más cortita, y con dibujos como si fuera una historieta, pero mantenían la esencia del libro, era como ciento y cacho de páginas, y leí la historia de los “Tres mosqueteros” (manifiesta alegría en su rostro). Después de ese leí, porque le regalaban a mi papá libros, el de “Viaje al centro de la tierra”, de Julio Verne y otro de esos (estaba pensando), el “Robinson Crusoe”, también lo leí, o sea puro clásico. Entonces, yo creo que eso fue lo que hizo que a mí me despertara mucho el interés por la lectura. (E1PEC180919, p. 7)

El maestro Ernesto significa y resignifica el gusto por la lectura al acceder a las historias de los clásicos ilustrados, al momento de escucharlo me hizo recordar que también me gustan esos libros, me regresó a mi infancia. Relacionándolo con lo que hace ahora, en la implicación que tuvo desde pequeño con la lectura, lo motivó para desarrollar su práctica docente de la lectura, pues ahora procura que los niños visualicen imágenes en los cuentos, les lleva fotocopias ilustradas, pues considera que en su apropiación de la lectura las imágenes fueron importantes. La experiencia vivida durante su infancia le permitió reconocer que las imágenes juegan un papel importante en los procesos de apropiación de la lectura puesto que son una representación de las palabras escritas en un texto. Trayendo al presente esta experiencia en sus prácticas docentes de la lectura.

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un currículum. La interacción entre los significados y usos prácticos del profesor (condicionados por su formación y experiencia que son las que guían la percepción de la realidad), las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas configuran un campo-problema del que surgen soluciones o acciones del profesor, que son resultantes o compromisos a favor de un extremo u otro de ese triángulo. (Gimeno, 2007, p. 212)

En ese sentido, el profesor Ernesto da cuenta de su formación como lector, en el que primero fue necesario apropiarse de la palabra escrita para poder transitar hacia la lectura como experiencia, en la que los textos clásicos resultaron ser sus acompañantes por la travesía de múltiples historias contadas en ellos. Estos acontecimientos le resultan significativos por lo que los conecta con su práctica docente, dando como resultado su implementación en el salón de clases configurando sus saberes, conocimientos y experiencias.

Siguiendo con la historia escolar, Ernesto estudió la secundaria en el lugar de origen de sus padres, una pequeña población ubicada en el municipio de Tlatlaya. En esa época comentó que no había televisión por lo que se refugiaba en la lectura, su padre tenía un pequeño mueble donde había libros; como no le gustaba salir, se dedicaba hacer su tarea y leer libros. Mencionó algunos libros como “El Mío Cid”, “Popol Vuh”, “Retrato de Dorian Grey” y “Epopéya de Gilgamesh”. Después se regresaron a Iztapalapa, donde estudió la preparatoria, leyendo los tomos de “La historia de la filosofía” que tenía su padre. “Ya entrando a la prepa, me gustaba mucho leer libros de sociología, de economía política era lo que más me llamaba la atención, porque te hablaban de cosas, que tú estabas viviendo”. (E1PEC180919, p.9)

Poco a poco se fue interesando por otras temáticas más apegadas a la realidad donde también reconoce el ejercicio de la escritura como el lugar donde se coloca lo que piensas del libro y no solo transcribir lo que está ahí. Habló de la importancia del posicionamiento que hay que tener, algo que le costaba mucho trabajo entender. Comentó que su maestro de administración le dijo:

¡No quiero que me repitas lo que ya dice ahí!, o sea, para eso ya está en el libro. –tú, ¿qué dices? Y entonces ahí, eso me agradó, me agradó poder expresar cómo es que yo estaba leyendo lo que estaba leyendo, viviendo en términos de la experiencia de saber y descubrir, pero también, el hecho de comparar, en ese momento histórico yo estaba pasando. (E1PEC180919, p.10)

A partir de estos referentes damos cuenta que el maestro Ernesto habla la importancia de la lectura en sus procesos de formación, lo que le permitió comprender lo que pasa en la realidad social y el no reproducir o repetir lo que ya está escrito.

Puntualizó que en la preparatoria fue un adolescente rebelde, iba a la escuela, pero no entraba a las clases porque lo que explicaba el maestro ya lo sabía, le gustaba mucho exponer y dijo - “terminé mi certificado de 6.9 de la prepa porque yo pasaba expulsado o suspendido o por faltas”. (E1PEC180919, p. 11) Comentó que hacía trabajos para venderlos, que con eso compraba vino. Tenía amigos de barrio quienes lo cuidaban con tal de que les pasará los trabajos y los exámenes. Esto da cuenta de la experiencia que vivió en esta etapa de su vida fue compleja, en un ambiente de incertidumbre.

4.1.2 “El maestro no es el que enseña, sino que aprende en relación con el otro”. El encuentro con la docencia y el multigrado.

En un momento de la entrevista le pregunté, ¿Por qué eligió ser maestro? Él dijo que quería estudiar filosofía o sociología, le gustaban las matemáticas, el dibujo porque su cuaderno de apuntes de la prepa eran dibujos. Le gustaba juntarse con compañeros “desmadrosos”. Eligió ser maestro porque:

Me gustaba mucho exponer y yo entendía en aquel tiempo mis configuraciones de que el maestro es el que está hable y hable enfrente, el que le enseña al otro, que guía y no me parecía mal la idea y además me recibían con mi promedio. Dejé de estudiar un año ya llevaba dos perdidos. (E1PER180919, p. 16)

Entonces decidió estudiar la licenciatura en la Normal del municipio de Tlatlaya, México, su padre lo apoyaba, confiaba en él porque era el único que iba bien en la escuela, por lo que ahí se dio cuenta de que “el maestro no es el que enseña, sino que aprende en relación con el otro”. Le exigían mucho la ortografía, fue entonces donde aprendió a escribir correctamente porque sintió la necesidad para elaborar las planeaciones y los trabajos escritos. Fue hasta este momento que tomó conciencia de la importancia de la escritura. Así también platicó que le agrada el contacto con los niños, como profesor se da cuenta de que ellos solitos reflexionan y aprenden.

Sus primeros acercamientos con el trabajo en el salón de clases fueron escuelas rurales completas y de multigrado donde reconoció que no es difícil trabajar en multigrado porque ofrecen los materiales para trabajar en ello y todo depende del compromiso que tenga el profesor para ejercer

su práctica docente con los niños, desde que egresó de la Normal trabajó en escuelas multigrado y comentó cómo fue su encuentro con este contexto:

Al principio me costó mucho trabajo, entender la dinámica, aunque ya había tenido práctica; pero los mismos compañeros te ubican, te orientan, te comparten, de modo de cómo ellos viven la educación en una escuela con estas características y te arropan, no siendo exigentes si ven que te cuesta en algo, te van compartiendo, más si tú muestras apertura. (C1PEC291119, p. 3)

En razón de lo anterior, como cabe señalar que es en la práctica docente donde el profesor va configurando su saber en la interacción con otros profesores, con los niños y con el contexto. Es decir, es la práctica la que posibilita las dinámicas de organización y de enseñanza, al trabajar dos o más grados al mismo tiempo.

Puedo decir que trabajar en escuela multigrado las condiciones es diferentes y complejas, porque se encuentran en zonas con poca población de habitantes; pero con el paso del tiempo te vas sintiendo arropado por los compañeros quienes te brindan apoyo, la relación es más cercana y esto permite desarrollar el quehacer en el aula. Así también mencionó el gusto de trabajar en multigrado reconociendo que en primer grado le ha costado trabajo porque el apoyo de los padres de familia es poco y no existe atención, lo que trata es de que el niño aprenda bajo sus circunstancias y contexto; “siempre he dicho, con que esté contento siquiera y ya en esa alegría que él vaya aprendiendo”. (C1PEC291119, p. 5) El maestro Ernesto da cuenta de un proceso de formación de lucha, rupturas, cambios y transformaciones que le han permitido conocerse y reconocerse como sujeto personal y profesional.

Es también un sujeto multidimensional y complejo que tiene conocimientos, saberes, formación, habilidades, valores y experiencias que hacen de su práctica un ejercicio interesante, en el sentido de que les agrade a los niños, se lleva bien con ellos, les hace preguntas para que reflexionen y piensen sobre determinado tema, apoya a los niños que lo requieren, en la hora de recreo juega fútbol con ellos.

Desde su formación y en el transcurso de su trayectoria profesional, los profesores van configurando, una idea, un saber, una experiencia de qué es enseñar y cómo se va a enseñar, pero no es hasta que se incorpora a la vida docente, cuando va configurando una idea más precisa, consciente de lo que es la docencia y es fundamental en la construcción de sus saberes pedagógicos.

“cuando el profesor enseña se despliega todo un portafolio de signos y saberes cuyo sentido traduce la práctica” (Zambrano, 2019, p. 80) que hace posible un reconocimiento de la realidad educativa que está inmersa de cambios para la práctica que desarrolla en el salón de clases.

4.1.3 “Los estudios de maestría hicieron posible seguirme pensando”. Un sujeto en constante búsqueda

Después de un tiempo, decidió estudiar la maestría en el ISCEEM, Tejupilco donde habló precisamente del proceso de formación que le permitió reflexionar, ser consciente de conocerse y reconocerse como persona y como profesional; comprometido con la tarea de formar. Comentó que realizó muchas lecturas por cuenta propia ya que las sentía necesarias para él.

Durante su trayectoria profesional el maestro Ernesto se fue formando, permitiéndole construir un sin fin de sentidos y significados para convertirse en lo que es:

Un sujeto particular, concreto e histórico que se apropia del sistema de usos y expectativas de la institución escolar en que trabaja, <<su pequeño mundo>>, también contribuye a la constitución de la referida institución escolar a través de sus prácticas y sus saberes. (Rockwell y Mercado, como se citó en Salgueiro, 1999, p. 35)

El saber pedagógico produce conocimiento en lo dicho, la acción, el evento, el momento pedagógico. Este saber es la disposición del profesor, del estudiante, de los actores; es la experiencia nombrada a través de momentos singulares. Desde esta perspectiva, el saber pedagógico no determina al sujeto, más bien este se narra en el sentido de su acción pedagógica. Es ahí en la práctica misma donde se ponen de manifiesto la formación, aprendizajes y saberes en el trabajo del maestro, es donde toma decisiones de ese saber ya estipulado en el currículum y la propia particularidad que le da a su práctica docente, en la toma decisiones, el maestro lo transforma en un saber pedagógico, hay una resignificación de saber curricular en el saber pedagógico. El maestro no puede dejar de lado lo que marca el Plan y Programas en un grupo multigrado, pero sí puede modificarlo en su práctica docente, otorgándole su propia dirección al enseñar, su sentido y significados en el trabajo que realiza cotidianamente en su “pequeño mundo”. Es así como se constituye el saber, experiencia- aprendizaje y las maneras en que el maestro busca intencionalmente que el niño aprenda, construya, se apropie de sus aprendizajes, en este caso de la lectura en primero y segundo grado, “aprender siempre está mediado por saberes a partir de los cuales se construye sentido en la vida” (Zambrano, 2019, p. 78)

4.1.4 “Él es un buen maestro en teoría”. Ernesto visto por los ojos de otros

Durante el trabajo de campo conversé con la directora de la institución, una de las preguntas que le planteé fue ¿Cómo es el maestro Ernesto? me dijo: “-él es un buen maestro, en teoría, pues él sabe lo que el niño debe adquirir, el maestro tiene el conocimiento de cómo están los niños”. (E1DMO100919, p. 5) esto significa que la maestra tiene un imaginario del maestro reconociendo sus saberes y conocimientos.

Por último, el maestro también realiza actividades extraenseñanza las cuales me permitieron reconocer lo que hace cotidianamente por ejemplo dar “raite¹” a niños para que vayan a la escuela, atender a madres de familia, ayudar a sus colegas en trabajos de computación, vender dulces, comprar alimentos para el comedor, entre otras.

“Se llega a ser pedagogo por la reflexión sobre la acción. Podemos encontrar que los saberes provienen de la experiencia vivida y de la relación establecida con los otros y con el mundo”. (Hert, como se citó en Zambrano, 2019, p. 77) Esto explica que los saberes existen gracias a la interacción, diálogo con los otros que pueden ser los colegas, niños, padres de familia, autoridades educativas y la misma comunidad donde se encuentran laborando en conexión con la realidad en la que están situados.

4.2 El contexto geográfico y sociocultural de la escuela multigrado

En el siguiente apartado describo el contexto físico, social y cultural donde se llevó a cabo la investigación, se trata de una comunidad rural en la que los espacios de lectura y escritura son escasos, damos cuenta del espacio institucional.

Es necesario definir el contexto en esta investigación, delimitándolo en dos sentidos; uno que es el territorio o lugar donde se ubica la escuela multigrado y otra que son las circunstancias culturales, sociales, políticas, económicas. La noción de territorio de acuerdo con Giménez (1996)

¹ Pedir un favor a alguien que te pueda transportar de un lugar a otro sin ningún costo.

Remite a cualquier extensión de la superficie terrestre habitada por grupos humanos y delimitada por diferentes escalas: local, municipal, regional, nacional o supranacional. Así evocado el territorio está lejos de ser un espacio virgen, indiferenciado y neutral que solo sirve de escenario para la acción social o de contenedor de la vida social y cultural. Se trata siempre de un espacio valorizado sea instrumentalmente (bajo el aspecto ecológico, económico o geopolítico), sea culturalmente (bajo el ángulo simbólico-expresivo) (p. 10)

Recupero la idea del autor acerca del territorio como el espacio de interacción entre las personas que habitan un lugar específico y comparten prácticas culturales y sociales. Es un pequeño mundo que tiene ciertas particularidades. En tanto territorio, geográficamente delimitado la localidad de la Florida es una zona rural que se ubica en el kilómetro 5 a orillas de la carretera Tejupilco-Amatepec, pertenece al municipio de Tejupilco en el estado de México. Algunas casas, la escuela primaria multigrado, el preescolar de CONAFE y la iglesia se encuentran compartiendo un espacio cercano, junto a la carretera; las otras casas están más dispersas. Lo anterior, implica que los niños y sus padres enfrenten el riesgo de algún accidente cuando asisten a las escuelas o a la iglesia para recibir catecismo.

De acuerdo con estudios realizados por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en el año 2010, en la Florida había 244 habitantes de los cuales 123 eran hombres y 121 mujeres que habitan en 49 viviendas; construidas con materiales como tabique, cemento y, en algunos casos, de adobe y teja, con piso de tierra (como lo muestra la tabla de indicadores de marginación); de las cuales el 22.45% no tiene excusado, el 6.12% sin energía eléctrica y un 69.39% sin agua entubada. El porcentaje de la población de más de 15 años o más analfabeta es de 25.50% y un 41.61% sin primaria completa. También el grado de marginación es alto debido a las condiciones en que se encuentra la localidad. En la tabla 1 presenta los indicadores de pobreza y marginación más comunes en la zona.

Tabla 1. Indicadores de marginación

La Florida (Kilómetro 5)	2005	2010
Población total	234	244
% Población de 15 años o más analfabeta	29.20	25.50
% Población de 15 años o más sin primaria completa	44.03	41.67
% Viviendas particulares habitadas sin excusado	18.75	22.45
% Viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica	2.08	6.12
% Viviendas particulares habitadas sin agua entubada	79.17	69.39
% Ocupantes por cuarto en viviendas particulares habitadas	47.92	1.68
% Viviendas particulares habitadas con piso de tierra	10.42	10.20
% Viviendas particulares habitadas que no disponen de refrigerador	35.42	26.53
Índice de marginación	-	-
	0.33619	0.07688
Grado de marginación	Alto	Alto
Lugar que ocupa en el contexto nacional		47,622

Fuente: Estimaciones del CONAPO (2010)

Hoy en día la localidad cuenta con una delegada, la profesora Yolanda Castañeda, que es la representante ante las autoridades del municipio de Tejupilco. Quien, en una conversación, me comparte información sobre la situación social, cultural y educativa de la Florida, comunidad donde se ubica la escuela primaria multigrado. Cuando le pregunté sobre el número de habitantes, me comenta:

Híjole, no he hecho mi censo, pero yo le calculo como unos 200 aproximadamente porque no tengo el censo, porque en la presidencia no nos han dicho de dónde a dónde (corresponde los límites territoriales de esta comunidad). Yo ya fui como tres veces a la presidencia, pero no me han dado, así exacto, me dijeron que yo fuera a trazar, dije ese es trabajo de ustedes no es mío, a mi díganme de dónde me corresponde. (E1DF050919, p. 1)

Existe una preocupación por parte de la delegada por delimitar geográficamente el territorio que conforma esta localidad, pues debido a comentarios de algunos habitantes ésta tiene una extensión de dos kilómetros sobre la carretera. En cuanto a los servicios, reconoce que hay carencia del agua potable, “aquí nomas es luz, porque no tenemos agua, hay una poquita en la red, pero no abastece toda la comunidad son para veinte familias o quince” (E1DF050919, p.1) por lo que ha realizado gestiones ante las autoridades correspondientes para que la población cuente con el servicio.

La dimensión sociocultural es una parte esencial de la vida de una comunidad definida por sus prácticas, sus creencias, sus tradiciones, sus símbolos que le dan sentido de pertenencia e identidad a quienes ahí habitan. Esta perspectiva se constituye:

En una dimensión simbólico expresiva de todas las prácticas sociales, incluidas sus matrices subjetivas (“habitus”) y sus productos materializados en forma de instituciones o artefactos. En términos más descriptivos diríamos que la cultura es el conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores, etcétera, inherentes a la vida social. (Giménez, 1996, p. 13)

La Florida es una comunidad que tiene sus propias particularidades que la hacen única, la religión que predomina es la católica, festejan a la Virgen de los Remedios el día 1° de Septiembre; cuenta la delegada que es lo que hacen en este día importante para los habitantes e incluso para los que no son de ahí:

Pues este, misa, contratamos una banda, quemamos un torito, un convivio en la noche una cena. Participan de aquí y de afuera. Bueno de fiesta patronal es esa, pero, festejamos el 12 de diciembre así bonito y el sábado de gloria; son las tres fiestas más sobresalientes de ahí la que caiga la vamos este sacando. (E1DF050919, p. 1)

De lo anterior, también la delegada funge como mayordoma y catequista, que para hacer la fiesta tiene que salir a solicitar cooperación de las personas que forman parte de la localidad, incluso dice que también de los que tienen lotes y no están viviendo ahí, los busca para que apoyen, comentó que en esta última fecha hubo muchos donadores para adornar la iglesia de flores naturales, mencionó que estaba muy adornada por dentro, lo que en otros años no se veía así, se veía emocionada porque observé las facciones de su cara con una sonrisa.

4.2.1 La práctica de la lectura en otros espacios, tiempos y materiales

La iglesia es un espacio más donde se realizan prácticas de lectura, pues a ella asisten los niños para tomar sus clases de catecismo. La delegada, que también es catequista, es una profesora jubilada, reconoce un dominio limitado de la lectura por parte de los niños.

Los niños de 8 años, por ejemplo, van para la primera comunión estudian dos años, ya de 9 van a segundo, se supone que ya saben leer. Yo primero les doy una lectura, que lean un pedacito de su mismo catecismo; los pongo a leer y ya luego trabajamos el tema. Las mamás me han pedido que los ponga a leer. Anteriormente me los traía aquí a la casa para irles corrigiendo, pero ya después dije ¡es mucha joda para mí! porque mejor allá (en la iglesia) me los agarro a todos, un ratito 5 minutos y ya. (E1DF050919, p. 2)

Se presenta también una preocupación por parte de las madres de familia por los procesos de lectura de los niños, que en su mayoría son los mismos que asisten en la escuela multigrado, razón por la que piden a la catequista que los ponga a leer, pues consideran que estos presentan problemas como el deletreo, la comprensión, la ortografía, entre otros. La catequista por la experiencia que tiene como profesora apoya a los niños, implementando algunas actividades que impliquen la lectura.

Pues aquí no los pueden apoyar porque las mamás no tienen ese conocimiento, el otro día en la iglesia yo empecé a corregir a los niños que van de 8 años y se acercaron las mamás, bueno ahí afuerita se acercaron y me dijeron: -sabe qué, le vamos a pagar para que corrija las lecturas a los niños- y dije: -no, no les voy a cobrar solamente que ustedes se presten también y vengan para que vean como se corrige la lectura y ustedes pueden hacerla en su casa- y se acercan las señoras ahí. Si apoyan, lo que pasa que ellas no saben la manera de cómo corregir, los niños deletrean, todos los niños deletrean, leen un poquito mal, hay niños de 5 o 6 que deletrean, leen muy pausadamente. (E1DF050919, pp. 3-4)

El apoyo por parte de las madres de familia para la lectoescritura de su hijo es de vital importancia para mejorarla ya que es un proceso complicado porque es donde se empieza la apropiación de la lectura y la escritura. La catequista pone de su parte para apoyarlos cuando da catecismo por las tardes a los niños.

4.3 La escuela primaria multigrado “Venustiano Carranza”: Un espacio de arropamiento y encuentro para los sujetos que la integran

La escuela primaria “Venustiano Carranza” se encuentra ubicada en la localidad La Florida municipio de Tejupilco en el estado de México, en el kilómetro 5 de la carretera principal Tejupilco-Amatepec, se localiza aproximadamente a 10 metros de la orilla de la carretera, a su alrededor hay algunas casas habitadas y lotes de terrenos sin construcción; en cuanto al espacio físico la institución es amplio, cuenta con 3 aulas, una de ellas ocupada por el maestro Ernesto que atiende a los niños de 1° y 2° grado; este mismo espacio funciona como biblioteca escolar y bodega. A la derecha se encuentra el grupo de 3° y 4°, atendido por la Profesora Rosa Elva. Estos dos salones están construidos con paredes de concreto y aplanados con cemento, además de tener las

paredes pintadas de color verde claro, lo cual favorece la iluminación, el techo es de cemento y el piso con losetas; las ventanas y las puertas de herrería, cuenta con servicio eléctrico que es utilizado por los maestros cuando proyectan algún video, así también por la comunidad escolar cuando realizan ensayos o actos cívicos y sociales, además de contar con una fotocopiadora para uso del personal docente quienes reproducen materiales para apoyar sus procesos de enseñanza, como el caso del maestro Ernesto quien hace uso de este recurso para trabajar actividades de lectura y escritura con los niños del primer ciclo. La maestra Mayra Elizabeth atiende el grupo de 5° y 6° grados y la dirección escolar, éste es un espacio adaptado con malla ciclónica, un techo de lámina y piso de tierra. Asimismo, la escuela cuenta con tres sanitarios uno para hombres, otro para mujeres y uno más para los docentes, además de un comedor y una cancha cívica. La escuela está delimitada con cerco perimetral de malla ciclónica, es un espacio tranquilo por la matrícula que tiene.

Fotografía 1. Entrada de la escuela Multigrado



Fuente: Archivo fotográfico de la investigadora (2019)

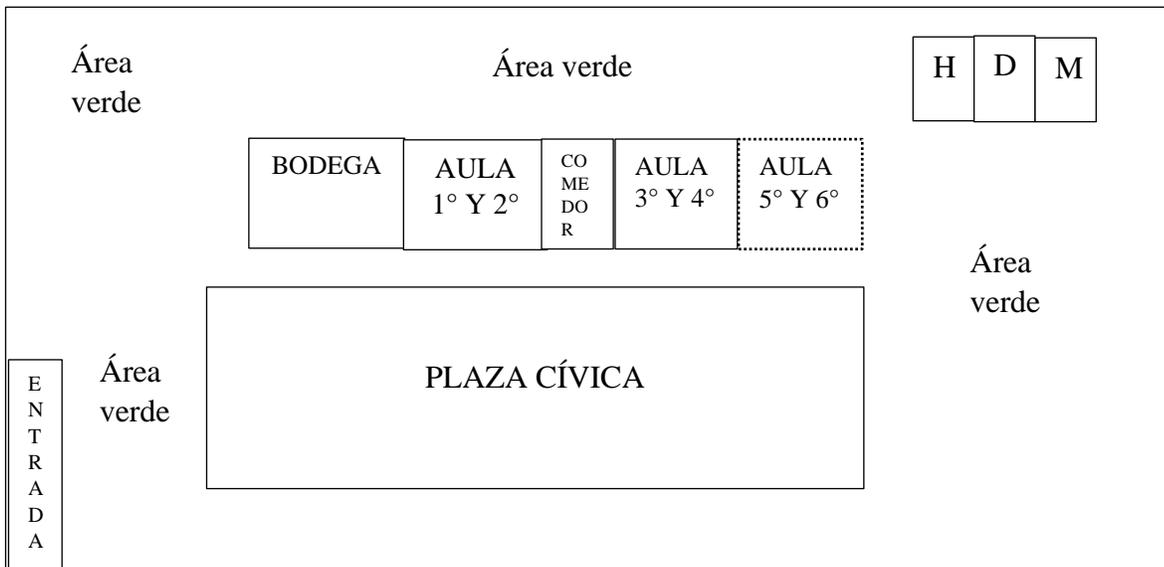
Según datos proporcionados por la directora Mayra Elizabeth Ochoa Macedo, la escuela primaria fue fundada en septiembre del año 1986, teniendo 14 alumnos aproximadamente, a través de los años fue incrementando la matrícula. Actualmente tiene 36 alumnos, 18 mujeres y 18 hombres, de los cuales algunos vienen de comunidades cercanas al pueblo como Las Mesitas, el Chirimoyo y Pericones pertenecientes al municipio de Tejupilco. Cuenta con dos docentes, una directora y dos docentes de personal de apoyo (un promotor de Educación Física y el otro de Artes).

Tabla 2. Personal docente de la primaria

PERSONAL DOCENTE		DIRECTORA
1° Y 2°	3° Y 4°	5° Y 6°
Maestro Ernesto Campuzano Ruiz	Profa. Rosa Elba vences Albarrán	Maestra Mayra Elizabeth Ochoa Macedo
PROMOTORES DE APOYO		
ARTES (día Jueves)		EDUCACIÓN FÍSICA
Profa. Maite Jesús Elizalde Peña		Profa. Sodelva Ilianith Mondragón Ortega

Fuente: Construcción propia (2019)

Croquis 1. La escuela primaria multigrado “Venustiano Carranza”

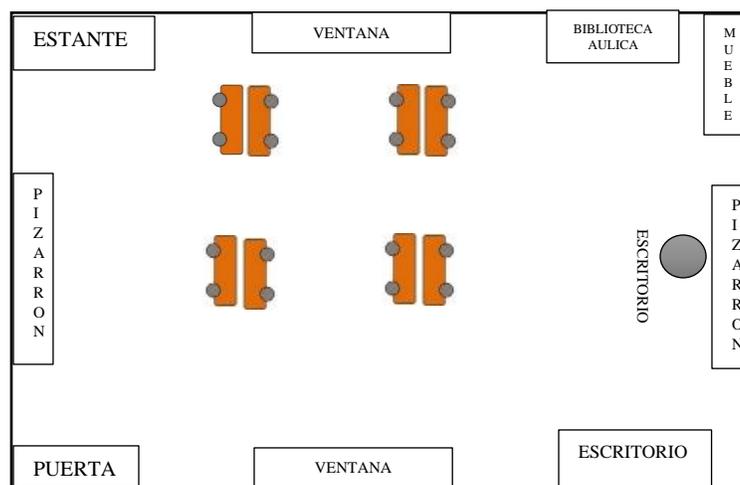


Fuente: Construcción propia (2019)

4.3.1 El salón. Un espacio de interacciones entre los sujetos

El trabajo de campo me permitió conocer el espacio físico donde el maestro Ernesto trabaja en el primer ciclo 1° y 2° en una escuela primaria multigrado; el salón es un lugar amplio, en las paredes se observan grietas y el techo abultado; la profesora Rosa Elva dice que el sismo del 19 de septiembre de 2017 provocó estos incidentes. En el salón hay mesa bancos, un escritorio, silla y un mueble para el maestro, así como dos pintarrones, una mesa grande de madera, una fotocopiadora y un ventilador; cuenta con luz eléctrica, hay buena ventilación porque están dos ventanas amplias y una puerta; en la pared se observa un ambiente alfabetizador (abecedario, los números del 1 al 10, lecturas ampliadas); material didáctico como monedas, billetes, cartulinas, hojas blancas, de colores y una biblioteca áulica. En la siguiente imagen, muestra como está ubicado el salón donde trabaja el profesor:

Croquis No. 2. El salón multigrado del primer ciclo



Fuente: Construcción propia (2019)

En las siguientes imágenes se pueden apreciar algunos materiales didácticos como: el abecedario ilustrado con la letra y un dibujo relacionado a ella, éste se encuentra pegado en la pared, el maestro lo utiliza para recordar el sonido de las palabras o para hacer un dictado a los niños. La otra fotografía muestra los números del 0 al 10, escritos con letra e ilustrando las cantidades que representa.

Fotografías 2 y 3. Ambiente alfabetizador



Fuente: Archivo fotográfico de la investigadora (2019)

Durante las observaciones me pude percatar que el salón está en malas condiciones físicas a causa del sismo del 2017, porque se corre el riesgo de que suceda un incidente. Hay un clima de confianza entre los niños y los maestros. Por otra parte, el maestro es muy dinámico, a veces está sentado calificando las tareas o trabajos de los niños, otra se acerca a monitorear el trabajo que realizan, también se acerca al pintarrón para utilizarlo; otras, se sienta en el piso para apoyar a quienes trabajan ahí o se acuestan para trabajar.

En este capítulo expuse el retrato biográfico del profesor Ernesto a partir de su subjetividad reconociendo su vida personal, académica y profesional relacionándolo con el objeto de estudio y con las categorías propias del campo de formación, aprendizaje y saberes pedagógicos. Así también, reconociendo las características propias del contexto sociocultural donde se ubica la escuela multigrado en la que identifiqué los espacios y tiempos de las prácticas de lectura en la localidad. Por otro lado, contextualicé la escuela primaria y el salón donde labora el profesor, identificando los materiales de lectura que existen en ambos.

CAPÍTULO 5

LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA LECTURA DEL MAESTRO EN LA ESCUELA MULTIGRADO

Presentación

El propósito de este capítulo es comprender la práctica docente de la lectura puestas en marcha por el maestro Ernesto en una escuela multigrado. Llegué a la construcción del mismo a partir de la etnografía educativa que implicó mi estancia en el campo de la investigación y el encuentro con los sujetos participantes –profesor y niños-, esto articulado a la mirada de la Pedagogía Crítica que hizo posible leer e interpretar las prácticas y discursos cristalizados en el quehacer cotidiano del profesor; ejercicio que me permitió construir las siguientes cinco categorías:

En la primera, aludo a la manera en cómo el profesor se manifiesta como un mediador entre la lectura, los niños y el contenido que aborda, así también, al apoyo de los niños de segundo grado dan a los niños de primero, otorgando especificidad a la modalidad multigrado. En la segunda categoría develo una práctica constante desplegada en el salón de clases: las preguntas de contenido y las de reflexión; en la primera modalidad doy cuenta de una práctica instrumental, ya mecanizada; mientras que, en la segunda, se da oportunidad de que los niños piensen, reflexionen y sean conscientes de lo que se pregunta sobre el texto.

En un tercer apartado presento los diversos materiales que el profesor utiliza para aplicar sus prácticas de lectura y escritura como: los libros de texto, las canciones, manual “juguemos a leer” y los dispositivos electrónicos (celular y computadora) todos ellos puntualizan las formas para desempeñar el trabajo en el aula. En el cuarto apartado, recupero al profesor como mediador entre el recurso tecnológico, el contenido y los niños. Así también, el ejercicio de evaluación de lectura.

En la última categoría revelo la importancia del contexto en el desarrollo de las prácticas docentes de la lectura. En la mayoría de sus textos, Freire (2010) nos habla de cómo la lectura de la palabra antecede a la lectura de mundo, pues es necesario que los niños aprendan a leer y a escribir el código escrito para poder transitar hacia la lectura de realidad, no dejando de lado sus vivencias, conocimientos, saberes y experiencias. Asumo una posición crítica con respecto al análisis de la práctica docente de la lectura del profesor en el primer ciclo de una escuela multigrado.

En la práctica docente de la lectura, el maestro Ernesto desarrolla una serie de acciones cuyo propósito es que los niños realicen diversos tipos de lectura, una de ellas es cuando el maestro lee en voz alta para que los niños interactúen con él y los textos; otra es la lectura compartida entre los

mismos niños; en tercer lugar, una más cuando los niños leen solos y, por último, cuando se evalúa la lectura. La interpretación va desde una lectura crítica de la realidad educativa donde existen posibilidades de transitar a partir de lo ya establecido; retomando las ideas de Freire (2011) respecto a que la “lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la palabra de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel” (p. 105), no se agota a decodificación de la palabra escrita o del lenguaje escrito, existe un diálogo entre el texto y el contexto, hay una apuesta por la autonomía en la práctica docente, el aprendizaje con el otro, la toma de conciencia y la reflexión. A partir de esto existe un equilibrio y una lucha por transformar el trabajo en el aula.

A partir del análisis de los empíricos, identifiqué tres dinámicas de trabajo desarrolladas por el maestro Ernesto en atención a la complejidad y gradualidad de los contenidos que requieren actividades de lectura en ambos grados, estas son: El trabajo diferenciado por grados, donde el maestro designa tareas o actividades distintas para cada uno de los grados. Una segunda forma es el trabajo en común, en esta organiza y realiza actividades con los dos grados al mismo tiempo; y, una tercera forma es iniciar el trabajo junto o articulado y posteriormente separar a los grados para desarrollar tareas específicas. Con estas formas de organizar al grupo el profesor Ernesto da atención a las demandas curriculares según el grado y las características del trabajo de sus alumnos, que en muchas ocasiones no correspondían a las prescripciones del grado de pertenencia lo cual involucraba una serie de recursos docentes para atender la heterogeneidad de sus estudiantes. Lo cual tiene que ver con las propias valoraciones que el maestro hacía sobre la pertinencia de trabajar una u otra forma.

5. 1 La práctica docente de la lectura del maestro Ernesto en el aula multigrado

La práctica docente de lectura en el aula multigrado es diversa y compleja, debido a que el profesor diseña y desarrolla actividades variadas en atención a los dos grados con los que trabaja en un solo grupo, en este caso del primer ciclo (1° y 2°); además de que cumplen diferentes propósitos: la apropiación del código escrito y sus convencionalidades (la sintaxis, la coherencia, la gramática, ortografía, puntuación, entre otras), obtener información, comunicarse, recrearse. En éstas, el maestro pone en juego procesos cognitivos, lingüísticos y comunicativos en su interacción con los niños. Con respecto a lo anterior el programa de estudio, en la asignatura Lengua materna. Español, señala que:

Las prácticas de lectura y escritura son modos culturales de utilizar el lenguaje escrito y, aunque son los individuos quienes las adquieren y usan, constituyen procesos sociales porque conectan a las personas entre sí y crean representaciones sociales e ideológicas compartidas. (SEP, 2017a, p. 169)

Lo que significa que la lectura y la escritura son prácticas sociales y culturales porque están inmersas en las vidas de las personas que cotidianamente se encuentran en relación, comunicación e interacción con el otro y con el lenguaje escrito, por ejemplo en cuando los niños caminan por la carretera, cuando van a la doctrina a la Iglesia de la comunidad, espacios sociales donde pueden observarse anuncios, letreros y avisos sobre algún tipo de información que requiere que el niño tenga nociones sobre el código escrito; es decir, la adquisición del lenguaje escrito suele ser individual, pero al llevarlo al contexto de su uso se convierte en una práctica social.

5.1.1 “Se trata de comprender al otro y respetarlo” La autonomía y la colaboración en la práctica docente de la lectura

En este apartado doy cuenta de cómo el profesor Ernesto en su práctica docente de la lectura propicia la autonomía de los educandos, para que entre ellos se apoyen en las actividades, no se trata de hacer el trabajo al otro, sino de apoyarse, que se den cuenta que pueden hacer las cosas solos, “tratando de entender el nivel de desarrollo o la etapa en la que está. Digámoslo así, una relación que trata de comprender al otro y de respetarlo”, advierte Ernesto. (C1PECC291119, p. 2)

Al observar el trabajo con los niños identifiqué la colaboración entre ellos y la distribución de responsabilidades por parte del maestro. De esta manera, los niños van aprendiendo a ser autónomos y el maestro aprende a respetar sus estilos de trabajo.

El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Precisamente por éticos es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la de *transgresión*. (Freire, 2017, p. 58)

En el aula recurrentemente se hace visible la autonomía por parte de los niños en el desarrollo de las actividades propuestas por el profesor, permitiendo una relación horizontal entre educador-educando, así como entre educando-educando; existe confianza, diálogo, responsabilidad y compromiso para aprender uno del otro, donde no se perciba la superioridad o poder de uno hacia otros. Los niños mayores –segundo grado- apoyan a los pequeños, con quienes se relacionan,

interactúan para el logro de los aprendizajes; en varios estudios realizados en contexto multigrado se ha identificado que es común que los niños de menor avance sean apoyados por los alumnos más avanzados, interrelación que según estos trabajos puede ser analizada por la Teoría de Desarrollo Próximo de Vigostky². Desde esta mirada, el código escrito es un sistema simbólico que es aprendido por los niños en la interacción con otros sujetos (maestro, compañeros y padres de familia) y con la diversidad de materiales impresos con los que tiene contacto.

5.1.2 “¡Vamos a leer!” De la lectura de la palabra a la lectura de mundo

La lectura y la escritura son prácticas sociales, culturales, políticas e históricas que van de la mano y a través de los años. Puedo decir que en una escuela multigrado se han convertido en actividades permanentes porque día con día el profesor desarrolla actividades para que los niños adquieran habilidades cognitivas para su apropiación. En el primer ciclo, la lectura y la escritura cobran relevancia porque es aquí donde el niño aprende a codificar y decodificar la letra escrita, para transitar hacia la comprensión, la interpretación, la asignación de significados de los textos leídos.

Al respecto Freire (2011) dice “saber leer y escribir es relativamente fácil, pero para desarrollarlo requiere un esfuerzo mayor” ya que depende de la persona que lee asumir un papel crítico, creativo y reflexivo. En este sentido, el profesor Ernesto asume su compromiso ético y profesional para desarrollar su práctica docente de la lectura en primer ciclo, donde el niño o niña van identificando las letras, palabras y tipos de textos, el maestro es un modelo lector responsable de compartir con los niños sus saberes, conocimientos y experiencias. Meek (2004) plantea que “el acto de leer a los niños es un proceso compartido; imaginativo, que involucra tres factores inseparables: lenguaje, pensamiento y afecto”. Es aquí donde el maestro se apoya de diversos materiales como: el libro de texto, material foto copiable, uso de aparatos electrónicos para leer en voz alta a los niños. Esta práctica se encuentra desde un enfoque lingüístico porque el docente centra la atención en que el niño decodifique lo que está escrito, debido a las exigencias sociales por parte de las autoridades educativas y padres de familia de que el niño en los primeros meses que cursa el primer grado adquiera ciertas habilidades como lector, leer con fluidez y escribir correctamente. Mientras que, a

² La ZDP es un concepto que expresa de forma concentrada una visión psicológica del hombre. Puede interpretarse como un sistema donde se identifican el sujeto que aprende, el sistema simbólico que es aprendido y el sujeto que enseña, como elementos en un espacio de relación. (Corral, 2001).

los niños de segundo grado, la lectura como decodificación les sirve para reafirmar y retroalimentar lo que ya aprendieron.

Fotografía 4. ¡Vamos a leer!



Fuente: Archivo fotográfico de la investigadora (2019)

En la fotografía anterior se muestra un ejemplo donde el maestro pide a los niños de segundo que se integren con los de primer grado para leer en voz alta todos, así también solicita que sigan la lectura con su dedo índice señalando las palabras que van oralizando cuya intención es que el niño no se pierda en la lectura; mientras el maestro se coloca frente a ellos para leer el texto “El plan de los ratones”, el cual fotocopió ampliando su tamaño para que fuera visible para los niños, misma que se encuentra en el libro de texto Lengua Materna. Español, Primer grado, en la página 18 y pertenece al primer bloque. Enseguida se presenta el fragmento donde se llevó a cabo la actividad antes descrita:

Mo: -¡Ya estuvo!, ¡Escúchenme, vamos a leer allá! (Señala la lectura que está en la pared).

Los de segundo, reúnanse con los de 1° para que les vayan ayudando, leyendo con su dedo. Saquen su libro los de 1° Lengua materna. Mi varita, ¿Dónde quedó? (Mientras los alumnos buscan la lectura en su libro de texto, Lisely toma un libro para colorear)

Mo: -¡Lisely deja eso, dámelo!

Lisely (Aa. de 2°): -¡Ay maestro! (El maestro toma el libro que tiene Lisely y lo deja en su escritorio y se acerca dónde está la lectura ampliada)

Mo: -¡Van a seguir con su dedo!, vamos, acuérdense qué dice arriba.

Aos: -Tiempo de leer (Lo dicen en coro, mientras una niña de 1° saca sus colores)

Mo: -¡Ahh, Jessica! yo no pedí que saquen sus colores. Ocupan su libro y su dedo. (La niña saca su libro y en equipos leen en voz alta, primero lee el maestro y luego los niños)

Mo: -Y ahí se termina ese cuento. ¿Ahora qué vamos hacer? Los de 2° van a leer y escoger cinco palabras para hacer una oración y los de 1° van a escribir palabras y marcar las vocales. Voy a ir con la maestra a descargar un trabajo. (R10PEC100919, p. 119)

En el fragmento anterior se muestra la dinámica del grupo multigrado donde el profesor inicia la actividad de lectura para ambos grados y al finalizarla los separa, solicitando actividades diferentes; apoyándose de los niños de segundo grado para que leyeran con los de primer grado, condición que aprovecha el profesor en su dinámica de lectura, para trabajar con ambos grados; permitiendo que el niño de primer grado observe y oralice lo que el niño de segundo leyó y la lectura del propio profesor. El maestro Ernesto propició el trabajo articulado con los niños de ambos grados al inicio de la actividad de lectura y, en un segundo momento solicita actividades distintas para cada grado.

En esta práctica docente de la lectura el maestro Ernesto integra al grupo, permitiendo la atención, interés, diálogo, aprendizaje e interacción entre los niños y entres estos con el texto; así también se identifica el enfoque lingüístico en la práctica docente del educador, cuando reproduce en voz alta el contenido del texto leído. Así también, se logró ver que el maestro, por cuenta propia, amplía la lectura, dando muestra de su iniciativa y creatividad al tomar ciertas decisiones que le permiten lograr aprendizajes con los niños. En otras palabras, es un aprendizaje dialéctico porque intervienen educador y educando.

Haciendo un análisis crítico, identifiqué cómo en su hacer, el maestro manifiesta ciertos comportamientos de poder, autoridad, disciplina, orden y control, a partir de los cuales busca lograr la atención de los niños al momento de leer, es por eso que utiliza las expresiones “¡Ya estuvo, escúchenme vamos a leer!”, “¡Dámelo” !, “yo no pedí que saquen sus colores”, frases con las que pide ser escuchado. A veces es necesario ser escuchado por los otros en el desarrollo de la práctica docente, porque es el espacio y tiempo pedagógico (Freire, 2010) en el que los niños de ambos grados reflexionan, identifican palabras y adquieren nociones sobre el código escrito, en un aprendizaje colectivo donde se necesita del otro para aprender.

El profesor Ernesto hace posible transformar su práctica docente de la lectura mediando las situaciones que se presentan en el salón de clases multigrado, reconociendo la complejidad, las

condiciones, características, intereses y estilos de aprendizaje de los niños. Es por ello que toma algunas actitudes para que los niños entiendan que la escucha también es importante, el respeto es también un valor que se debe aprender en el espacio escolar.

El profesor es, por ello, un agente decisivo para que el currículum real sea el proyecto cultural desarrollado en las condiciones objetivas, tal como él se las presenta, y bajo el tamiz de los procesos subjetivos a través de los que se despliega en la acción. (Gimeno, 2007, p. 232)

Además, de lo que marca el currículum, el profesor, también incluye otros tipos de lecturas que por cuenta propia descarga en sus dispositivos electrónicos, textos cortos para el grupo multigrado, donde recurrentemente al inicio de la mañana trabajaban con lecturas impresas, ejercicios de lectoescritura, ordenar secuencias de historias que fotocopia en la institución. Posteriormente las leían en voz alta, después hacía preguntas del texto y finalmente coloreaban un dibujo que traía el texto.

5.1.3 “¡Los de segundo, lean solitos!” El trabajo diferenciado en el aula multigrado

Otra manera en la que el maestro realiza su práctica docente de la lectura en primer ciclo es cuando se apoya de los niños de segundo grado para que lean solos en silencio, mientras él trabajaba con los niños de primero en su libro de texto Lengua Materna. Español. Lecturas Primer grado. En el registro de observación que se muestra a continuación se trabajó con el texto titulado “Doña Blanca” ronda infantil, que se encuentra en la página 10. Mientras los de 2° leen “¿En dónde tejemos la ronda?” de Gabriela Mistral en su libro Lengua Materna. Español. Lecturas. Segundo grado, página 12. El siguiente fragmento da cuenta del trabajo desarrollado en el salón de clases. El maestro solicita a los niños de 2° que localicen en su libro la página que les indica; al tiempo que pide a los de 1° localizar otro texto.

Mo: -Los de 2°, chequen la página 12. ¿Qué dice? (Uno de los alumnos lee el título en voz alta)

Mo: -¡Ya! Ahora si Lisely, checa la página. Los de 1°, vamos a leer. Doña Blanca (Escribe en el pizarrón)

Mo: -Es una ronda infantil, con su dedito y los de segundo lean solitos. (Una alumna de segundo lee en voz alta)

Mo: -En silencio Jazmín (Revisa que los de primero identifiquen la lectura) ¿Ya acabaron?, ¿Qué dice arriba los de primero?

Aas 1°: -Doña Blanca (Comienzan a leer en voz alta, siguiendo con el dedo; junto con el maestro)

Mo: -Ahorita vamos a jugar, pero los de 2° pasen con su libro al frente a leer la poesía de Gabriela Mistral. (Pasan los niños de 2°, empiezan a leer, algunos tienen dificultad y el maestro se acerca para apoyarlos y posteriormente se regresa a su lugar). (R13PEC270919, p. 149)

En el ejemplo anterior se puede apreciar que el maestro Ernesto desarrolló la dinámica de trabajo diferenciado con el grupo multigrado en dos momentos, el primero cuando solicita a los niños de primer grado leer en voz alta la ronda infantil “Doña Blanca” y a los de segundo leen en silencio, porque ya tienen el dominio de la lectura y escritura, la poesía de Gabriela Mistral, para que después pasen al frente a leerla en voz alta. Esta práctica develó que el profesor Ernesto dedica mayor tiempo a los niños primer grado debido a que se están apropiando de la lectura y la escritura; pero sin descuidar a los de segundo, porque está en constante movimiento para observar lo que realizan.

Leer en silencio es una práctica docente recurrente, es una forma en que el maestro propicia que los niños de segundo grado trabajen solos, ya que la mayoría tiene dominio de la lectura; mientras tanto, lee en voz alta para primer grado, ya que ellos están iniciando con la decodificación de la letra. Esta preocupación es comprensible porque en el currículo la apropiación de la letra escrita en primer grado es primordial. El profesor favorece el aprendizaje colectivo para que los niños de primer grado identifiquen las palabras que están escritas en el texto, así también para que lo aprendan a oralizar permitiendo la interacción entre los niños de un solo grado.

Meek (2004) argumenta que “mientras leemos en silencio no solo omitimos el sonido de las palabras; también transformamos el monólogo del texto escrito en un diálogo en el que somos al mismo tiempo el que relata y el que escucha”. (p. 53). Debido a los tiempos y espacios en el que el maestro tiene que atender a los dos grados, de alguna manera se apoya de esta práctica para avanzar con las actividades de lectoescritura. El maestro estaba atento a lo que hacían los niños de segundo, mientras él leía con los de primero, acercándose por si algún niño lo necesitaba.

Identifico que en el salón multigrado los niños de segundo apoyan a los de primero, ya que están cotidianamente juntos. A los niños de primero, el maestro les lee en voz alta; además de apoyarse con los de segundo para que éstos les expliquen con sus propias palabras a los de primero algún

tema que no entendieron, aunque en ocasiones los niños de segundo se manifestaban molestos por no querer hacerlo y viceversa los de primero no querían leerles a los de segundo.

5.1.4 “¿A poco, es igual a la llorona, el león, el asno y el zorro al de Caperucita?” Los diversos géneros literarios en el aula multigrado

Durante la investigación se identificó, en la práctica docente del profesor Ernesto la lectura de diferentes géneros literarios, entre ellos las fábulas, las leyendas y los cuentos, los cuales trabajó con los niños de primero y segundo grado desde la dinámica de organización del grupo en trabajo diferenciado.

En el aula multigrado existen diferentes tipos de textos informativos y literarios con los que el maestro desarrolla sus prácticas docentes de la lectura; si bien son contenidos estipulados en el Plan y Programas de Estudio del Nuevo Modelo Educativo 2017, el maestro genera otras actividades para trabajar a partir de ellos. Algunos de estos textos son las noticias, cuentos, poemas, poesías, trabalenguas, leyendas, historias de vida y fábulas, entre otros. Más allá del género literario, que en ocasiones resulta ser confuso para los niños, pues no saben diferenciar entre uno y otro, el maestro tiene la intención de que los niños practiquen la lectura, como lo veremos en el fragmento que se muestra a continuación, en el que el maestro trata de explicar la diferencia entre fábula, cuento y leyenda.

En la siguiente parte del registro de observación de una clase de español en el grupo multigrado, el maestro les dejó de tarea a los niños de segundo una fábula, contenido que habían trabajado el día anterior, mientras a los niños de primero les entrega un ejercicio de lectoescritura que descargó de Internet por cuenta propia, donde tenían que completar con algunas palabras varios enunciados, veamos el ejemplo:

Mo: -¿Qué fábula les dejé de tarea?

Aos (2°): -El león, el burro y el zorro

Mo: -¿Asno y burro es lo mismo? Entonces, habíamos platicado ayer que... (Interrumpe la frase para que los alumnos den continuidad a la idea).

Ao1: -El león tragó al burro

Mo: -¿Quién aprendió?

Aos: -La zorra

Ao (2°): -¡Ah, como la leyenda!

Mo: -La leyenda es otra cosa. Yo les voy a preguntar y ustedes contestan. (Preguntando a los niños de 2°).

Mo: -Por ejemplo, ¿Caperucita Roja es un?

Ao: -Es un cuento

Mo: -¿A poco, es igual a la llorona, el león, el asno y el zorro al de Caperucita? Anoten los de 2°, qué es un cuento, una fábula y una leyenda. ¿Quién se quiere comer su fruta? (Pregunta)

Aos 1° y 2°: -¡Yo! (Algunos niños llevan fruta como refrigerio y empiezan a comérsela, mientras el maestro sale del salón a sacar las copias para los niños de primero, regresa a su silla para calificar tareas, los de primero empiezan a colorear su hoja, después el maestro se levanta y pregunta la fecha, la escribe en el pizarrón y continúa explicando a los niños de 2°). (R8PEC280520, p. 90)

En este sentido, develo que en el multigrado la práctica docente de la lectura que desarrolla el profesor en el salón de clases es compleja, debido a que atiende a la diversidad de contenidos para cada grado a través de la dinámica del trabajo diferenciado; por lo que, en esta ocasión, inicia con los alumnos de segundo grado el contenido de los géneros literarios “cuento, fábula y leyenda” y los de primer grado están expuestos al trabajo entre el maestro y los niños de segundo, por lo tanto adelantan contenidos, aprenden conocimientos, saberes y experiencias del grado superior porque están compartiendo el mismo salón de clases y escuchan las explicaciones que el maestro Ernesto ofrece a sus compañeros de 2°.

Así mismo, se identificó que el maestro organiza sus tiempos para la clase en dos momentos: uno para trabajar el contenido de español con los niños de segundo donde les realiza preguntas con el propósito de que recuerden lo que trabajaron el día anterior, utilizando la rememoración y reflexión de los temas planteándoles -“¿A poco, es igual a la llorona, el león, el asno y el zorro al de Caperucita?”, para que reflexionen las diferencias entre diversos géneros literarios. Así también trabaja contenidos conceptuales cuando les solicita “anoten los de 2°, qué es un cuento, una fábula

y una leyenda”; al tiempo, pide a los niños de primero que colorean ejercicios de lectoescritura en una hoja impresa que él les entrega.

Desde la mirada crítica, identifico que, en la práctica docente de la lectura, entre educador-educando existe la interacción y la reflexión propiciada por el maestro a través de las preguntas y explicaciones que va ofreciendo a los niños, provocando que ellos sean conscientes de lo que leen en clase.

Otro género literario que el maestro desarrolló en su práctica docente de la lectura fue el cuento, un tipo de texto que les agrada a los niños porque echan a volar su imaginación al realizar predicciones sobre la trama y los personajes, por eso “cuando leemos cuentos a los niños, podemos contemplar la actividad como el lado placentero, indulgente, juguetón de las operaciones que los ayudan a entender la naturaleza del texto escrito”. (Meek, 2004, p. 152)

En el siguiente fragmento de entrevista, el maestro Ernesto comenta la importancia que tienen los cuentos en los procesos de apropiación de la lectura en los niños; pues recuerda cómo en su niñez, los cuentos representaron una herramienta importante a partir de la cual pudo desarrollar su imaginación y su interés por la lectura; experiencia que trae al presente en su práctica docente de la lectura.

Siempre el cuento para un niño es muy gratificante, a veces me acuerdo cuando me pasaba a mí, tenía un primo cuando era chiquito que nos contaba muchos cuentos, cuando veníamos de vacaciones acá (refiriéndose al pueblo) y era imaginarte lo que iba pasando, prácticamente en tu mente ibas armando la historia en imágenes y creo que también es lo que les pasa ahora a los niños. Pues eso no va a cambiar, el que puedan ellos ser capaces de imaginar y reflexionar. (E1PEC180919, p. 25)

Percibí también que para el maestro el cuento es un subgénero de tipo de texto literario que recuerda con agrado desde que estaba pequeño, el ir haciendo una secuencia de los hechos en su mente y que ahora al practicar la lectura con los alumnos de primer ciclo utiliza.

En un primer momento el cuento se lee en voz alta por parte del maestro y al mismo tiempo los niños también siguen la lectura con su dedo índice de la mano. En esta práctica docente de lectura, el profesor no solo persigue que el niño lea y vaya imaginando, sino que también comprenda e

interprete la historia, planteando preguntas como: ¿Qué entendiste de la lectura?, ¿Cuáles son los personajes?, entre otras. Precisamente Freire (2003) en su libro “El grito manso”, nos dice:

Una de las tareas más hermosas y gratificantes que tenemos por delante como profesores y profesoras es ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros. (p. 33)

Por consiguiente, “la enseñanza crítica de la lectura y la escritura, es un proceso dialogante pues la comprensión implica la posibilidad de la enseñanza”. (Cossio, 2016, p. 106) El maestro Ernesto en el salón de clases posibilita el acercamiento hacia una lectura crítica en la que los niños puedan relacionar el texto con el medio que les rodea haciendo uso del razonamiento, la reflexión y el propio interés por comprender lo que leen y viven en su realidad. Con respecto a esto, el profesor advierte:

Sí, mira es que, a veces uno dice - ¡ya no quiero cuento! - a veces eso también está desligado porque no es ni la realidad del niño ni la realidad mía, entonces yo trato de que en la realidad de ellos y la mía haya un punto en la que se encuentre. (CIPEC291119, p. 1)

De esta manera hay una preocupación por parte del profesor para que los niños se enfrenten a su realidad y al mundo en que están inmersos. Freire (2011) considera importante que la lectura debe ir más allá del mero conocimiento de las letras y sonidos, implica que el niño reflexione, comprenda y sea consciente de la realidad. No se trata solo de decodificar la palabra, sino de darle sentido a lo que el texto nos dice, dejando huella en el sujeto, creando así un espacio de diálogo e interacción con el otro para aprender “la importancia del acto de leer, que implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído” (Freire 2011, p. 7), no es leer para decodificar sino darle sentido y significado a lo escrito, vivir la lectura en nuestra realidad, releer las veces necesarias para comprender y ser críticos de la palabra hasta convertirla en la palabra-mundo. Las siguientes imágenes muestran algunos textos que se trabajaron con los niños.

Fotografías 5, 6 y 7. Materiales de lectura impresos



Fuente: Archivo fotográfico de la investigadora (2019)

5.2 “Es más difícil preguntar que obtener la respuesta”. Todo conocimiento empieza con la pregunta

En la práctica docente de la lectura desarrollada por el profesor Ernesto en la escuela multigrado el uso de la pregunta es una práctica recurrente, ésta adquiere varios sentidos en la interacción con los niños y el propósito que el maestro persigue; en primer lugar, como un proceso de memorización de contenido sobre un texto, donde permite la interacción entre ellos, con la intención de obtener información de lo escrito. En segundo lugar, el profesor se apoya de la pregunta para posibilitar la reflexión, duda, expresión y pensamiento, considerando el contexto donde se encuentran inmersos los niños de una comunidad pequeña. Me posiciono desde una pedagogía crítica para hacer la lectura de la realidad estudiada. Algunos autores de los que me apoyé fueron Freire y Faudez (2013) y Rockwell (2001), quienes han reconocido la importancia de la pregunta como un elemento necesario para la interacción educativa, en este caso, para desarrollar la práctica docente de la lectura.

La pregunta es una construcción de palabras para cuestionar al otro, ésta puede partir de algún sentimiento, información o pensamiento, para conocer y comprender lo que el otro responde ante una interrogante. Por ello, es necesario ser claro en lo que se pregunta y la intención con que se hace. Es así como el maestro Ernesto destaca la importancia de la pregunta para trabajar con los niños de primer y segundo grado; en una entrevista hace alusión a ello:

Si les realizas la pregunta bien hecha, el niño te entiende y te contesta bien y a veces también ese es el problema, no aprovechan las lecturas porque no hacemos la pregunta bien y a mí me pasa, te has dado cuenta, hago una pregunta y de repente espero ya la respuesta y les cuesta, me cuesta a mí preguntar, porque es más difícil la pregunta que la respuesta. Entonces digo ¡a ver, a ver!, ¿Qué pregunta?, ¿Qué están preguntando?; porque para saber bien, para poder contestar, necesito entender bien ¿Qué me están preguntando? (E1PEC180919, p. 25)

De lo anterior, destaco que hay una preocupación por parte del maestro de hacer preguntas a los niños porque algunas veces se les dificulta contestar lo que él quiere escuchar, sin embargo en el salón de clases se manifiesta constantemente las preguntas hacia los alumnos, por lo que para el maestro la pregunta es una herramienta importante que permite reflexionar, ser conscientes de lo que van a responder y es por ello que en su práctica docente se apoya de las preguntas.

En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta! hoy la enseñanza, (el) saber, es respuesta y no pregunta. (Freire y Faudez, 2013, p. 69)

Freire y Faudez (2013) destacan la importancia de que la pregunta despierta la curiosidad, inquietud, interés por conocer algo, esto da importancia para seguir aprendiendo nuevos conocimientos que se presentan en la cotidianidad.

5.2.1. “Las tareas de Noa, ¿qué es lo primero que hace?” Aprender el contenido

La dinámica de trabajo del maestro de grupo multigrado, hace que su práctica docente se torne compleja y que los tiempos de atención para cada grado sean más rápidos, por lo que tiene que suspender la actividad que desarrolla con un grado y pasar con el otro porque los niños lo necesitan; es decir, la dinámica de atención es diferenciada. Por tal motivo tiene constantes desplazamientos tanto físicos como en el manejo de contenidos. Veamos un ejemplo en donde el maestro trabaja

con los niños de primero un cuento titulado “Las tareas de Noa”, les hace entrega de material fotocopiado y les dice que lean despacito, mientras trabaja con los niños de segundo grado.

Mo: -Ahorita les acabo de dar una lectura (A los niños de 1°). ¿Cómo se llama?

Ao: -Cuento

Mo: -No, léanle desde el principio.

Ao 2°: -Las tareas de Noa (Responde Jazmín, una niña de segundo grado)

Mo: -Así se llama esta lectura, vamos a recomendar esta lectura. Primero leo y luego coloreo. Los de segundo vengan para acá.

Ao 2°: -¿Con el diario?

Mo: -No, ¿ese es un...?

Ao: -Un diccionario.

Mo: -¿Quieren música?

Aos: -Sí

Mo: -Puede estar la música, pero despacito, pónganse a leer qué nos dice.

Ao 1°: -Las tareas de Noa

Mo: (Saca su computadora). ¿Cómo quedamos que se busca en el diccionario? (Se acercan los niños de 2°, el maestro toma un diccionario y lo revisa)

Ao: -No está la fecha

Mo: (Trabaja 10 minutos con los niños de 2° y luego lee en voz alta junto con los niños de 1°) -Después colorean la hoja (Al finalizar les pregunta) -¿Noa, es una niña?

Aos 1°: -Inteligente

Mo: -Noa, es una niña independiente. ¿Qué es lo primero que hace?

Aos 1°: -Prepara su uniforme

Mo: -¿Después?

Aos 1°: -Tiende la cama

Mo: -¿Qué más hace Noa?

Ao 1°: -Lava los trastes

Mo: -¡No!

Ao 2: -Ayuda a su hermanito

Mo: -¡Ahh chamaquitos! (Molesto porque los niños no lo escuchaban y no al recibir la respuesta que él esperaba, se acerca a su computadora y les dice que sigan coloreando y va por un diccionario que toma de la biblioteca del aula y lo revisa para apoyar a los niños de 2°). (R5PEC020519, p. 54)

En este fragmento de clase identifiqué el trabajo diferenciado en el grupo, donde observé que el maestro les realiza algunas preguntas a los niños de primer grado para que las respondan de acuerdo con el contenido del cuento que leyeron, como una forma de comprobar que están poniendo atención. Son preguntas cerradas porque hay una única respuesta que el profesor espera escuchar, siempre y cuando contesten correctamente lo que se les está preguntando.

A partir de lo observado en la práctica docente de la lectura se identifica que en ocasiones el profesor Ernesto toma decisiones autoritarias y de poder debido al comportamiento de los niños,

pero también reconoce que los niños no están interesados en la clase y prefiere suspender la actividad, tampoco trata de imponer sino de mediar la situación que se presenta en el desarrollo de la sesión. Cambia la situación que se ha presentado y se acerca para apoyar a los de segundo grado. Giroux (como se citó en Cárdenas, 2001), nos describe

La pedagogía como reflexión de la acción educativa, que asume al proceso por el cual tanto profesores, como estudiantes, negocian produciendo significados; de esta forma se posesionan de las prácticas discursivas y de las relaciones de poder y de conocimiento. (p. 99)

Lo anterior significa que en ocasiones los profesores toman ciertas actitudes autoritarias con los educandos, pero también hay momentos en que toma en cuenta los intereses de los niños y decide suspender la actividad para trabajar con otra.

Durante las clases se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quienes interactúan y de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades. La estructura típica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. (Rockwell, 2001, p. 23)

Para mantener un orden en las participaciones, el maestro es quien organiza y da turnos para que los niños participen y contesten correctamente lo que les está preguntando, de esta manera escucha las respuestas; en caso de que no contesten bien, el maestro les vuelve a preguntar valorando la respuesta o haciendo una retroalimentación de lo dicho por los niños.

También identifiqué que en multigrado se presentan dificultades que han sido analizadas en otras investigaciones, por ejemplo, las tensiones de tiempo, presentes en el quehacer de enseñanza de profesores que atienden a alumnos del primer ciclo y a la vez, a niños de otros grados (Ezpeleta y Weiss, 2002 y Mercado, 1994).

5.2.2 “No quiero el cabello rizado, ¿Cuál era el problema del cuento?” Reflexionar lo leído

Así como el maestro propicia preguntas de memorización para que recuerden el contenido del cuento también se interesa porque ellos reflexionen y que se vea como un pretexto para el texto en la que se transite hacia la realidad que vive. A continuación, presento cómo el maestro hace posible este cambio de aprendizaje.

El maestro lee en voz alta el cuento titulado “No quiero el cabello rizado” escrito por Laura, se trata de un texto que él descargó de internet, que viene acompañado con imágenes en color en varias hojas de papel, las cuales entrega a algunos niños de los dos grados (1° y 2°) para que vayan ordenando la secuencia de acuerdo con la lectura del cuento y las fueran pegando en la pared del salón de clases y después afuera del mismo.

Mo: -Ya vieron, ¿cómo quedó?, ¿qué nos está enseñando el cuento? A ver vengan acá. (Refiriendo a la parte de atrás del salón, donde estaban pegadas las imágenes del cuento)

Aos: -¡Sí!

Mo: -Escuchen todos ¿Cuál era el problema del cuento?

Ao1°: -Que la niña no quería su pelo

Mo: -Pero entonces lo que tenía era el pelo chino, ella debe querer su cabello, ya sea chino o liso

Ao 2°: -Porque así nació

Mo: -Empiezas a quejarte de tu cuerpo. Aquí trata de que nos aceptemos como somos. Las personas, así como nacen, así son (Un niño interrumpe jugando con una tapa de refresco). ¿Cómo se siente cuando no me hacen caso?

Ao 2°: -¡Sí!, se siente triste

Mo: -Moreno, no es estar feo.

Aos: -¡No!

Mo. -¡Fíjense!, cuando yo iba a la secundaria, era de los más chaparritos, pero en tercero de prepa, crecí. Tenemos que aceptar cómo somos

Aos: -Sí

Mo: -Aquí todos somos compañeros. ¡Ya, siéntense porfa! Agarren una hoja y la vamos a pegar afuera. Chequen donde va, no la rompan (Los niños despegan una hoja y salen)

Mo: -¡Vámonos!. (R5PEC020419, pp. 36-37)

En este empírico se presenta la dinámica de trabajo común, porque se aprecia la interacción, diálogo y escucha entre los integrantes del grupo, la práctica docente de la lectura del maestro en colectivo, los niños se muestran atentos y motivados en la historia planteada en el cuento y leída por el profesor Ernesto; cabe destacar que los niños de ambos grados participan y reflexionan dando respuesta a las preguntas planteadas por el profesor.

De igual forma, esta práctica de la lectura representa una forma de cambio o transformación en el trabajo del maestro, pues hace posible un reconocimiento del otro, el que los niños sean críticos

con lo que viven y piensan, despertando en ellos la curiosidad e interés. De acuerdo con Fierro *et al* (2000) recupero la idea de que el maestro pone en juego la dimensión valoral en su práctica docente al abrir un diálogo en el que destaca el respeto y la aceptación física de su persona. En este caso, la intención de la pregunta es que el niño sea consciente de sus características físicas y aprenda a respetar las de los demás. Freire (2017), señala que “si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es sustantivamente formar” (p. 34); en este sentido, en su práctica no solo destaca la puesta en marcha de una estrategia de lectura a través de la pregunta sino, además el fomentar los valores como el respeto y el amor a su propio cuerpo y al de los otros.

La práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones. Es así como cada maestro, de manera intencional o inconsciente, está comunicando continuamente su forma de ver y entender el mundo. (Fierro, *et al* 2000, p. 35)

Esta relación que se da entre el maestro y los niños se hace presente cotidianamente en la práctica docente que se da en multigrado y es una experiencia formativa que el niño vive en el salón de clases.

Entonces, ante todo el profesor debería enseñar -porque él mismo debería saberlo- a preguntar. Porque el inicio del conocimiento, repito, es preguntar. Sólo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir. (Freire y Faudez 2013, p. 69)

Considero que el acto de preguntar es un desafío que constantemente se vuelve más complejo porque es el maestro quien debe propiciar la curiosidad para favorecer la pregunta en los niños. Es ante todo un mediador porque facilita el aprendizaje de los niños, rescatando los conocimientos que ya tienen, haciendo uso del diálogo, la comprensión y la reflexión sobre dicho contenido. Enseguida, presento un fragmento del registro de observación en el salón de clases, donde el profesor pregunta sobre palabras que posiblemente desconocen los niños, recuperando sus conocimientos y saberes para desarrollar su práctica docente:

Mo: -¿Ya tenemos todos, la lectura del pollito? Fredy, júntate con alguien. Esa donde está el pollito que tiene un sándwich, yo empiezo y ustedes le siguen con su dedo. (Toma su celular para leer el texto)

Ao 1°: -¿Aquí? (Señala la hoja)

Mo: -¡Sí! (Observando la hoja que tiene el niño). Ahí dice letra ll el pollito y el (en silencio) con su dedito

Ao 2°: -O con su lápiz

Mo: -Pedro, ustedes en silencio, con su mente, para que los de primero me puedan escuchar. Y tú, Chayito, ¿Dónde está la hoja?

Chayito 2°: -No la encuentro (El maestro se acerca para ayudarlo, después le pide a Jazmín que le ayude)

Mo: -Sale, vamos (leen en voz alta)

Mo: -s, i, ll, o y la n (deletrea la palabra sillón). Seguimos con el dedo. Sale, seguimos. ¿Qué es una barriga?

Aa 2°: -Panza

Mo: -Vale, vale. Seguimos, Pedro, ¿Estás siguiendo la lectura, Luis? (Continúan leyendo en voz alta, los niños utilizando el dedo índice). ¿Qué es el bocadillo?, ¿Qué significa atrancada?, ¿Habían escuchado la palabra bocadillo?

Ao 2°: -¡Sí!

Mo: -¿Dónde?

Ao2°: -En la radio

Mo: -¿Dónde se sentó el pollo?

Aa2°: -En un sillón

Mo: -¿Qué le pasó al pollo?, ¿De qué nos habla la lectura?

Jazmín 2°: -De un pollito

Mo: -¿Qué le dolía?

Aos: -La panza

Mo: -Le creció su panza, por eso le dolía. ¿Qué le tuvieron que hacer al pollito?

Aos: -Lo operaron

Mo: -¡No!, ¿Cómo se llamó la lectura? La lectura se llama el pollito y el bocadillo. ¿Pollito, cuáles letras lleva?, ¿Cuál es la letra que estamos viendo?, la de llave. Vamos a subrayar todas las palabras que tengan “ll” (doble ele) con color”. (R2PEC260319, pp. 19-21)

En este fragmento se destaca la dinámica de trabajo en común porque el maestro inicia la clase preguntando si todos tienen la lectura, los que no la tenían se juntaban con un compañero para leer en voz alta y se hicieron presentes los interrogatorios del maestro hacia los niños en dos maneras en las que cada una tiene su propósito definido para recuperar los conocimientos que están trabajando, una práctica que cotidianamente utiliza, ya que, en primer ciclo los niños van

reconociendo las dinámicas de interacción que se desarrollan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Rockwell (2001) advierte que constantemente “el docente pide ejemplos o ilustraciones de los alumnos, en torno a algún principio o concepto más general. Selecciona, reinterpreta e integra lo que proponen los alumnos en función del tema específico que debe impartir”. (p. 35) Dada las circunstancias que se viven en una escuela multigrado, es importante señalar que el maestro de primer ciclo favorece el acto de preguntar a los niños que atiende, en la que existe un punto de encuentro en ambos a partir de la realidad que se les presenta.

Ser docente de grupo multigrado requiere de esfuerzo para trabajar con dos o más grados, por lo que una de las prácticas docentes de la lectura que posibilita un aprendizaje significativo y real es el uso de la pregunta. El maestro Ernesto la utiliza de dos maneras, por un lado, las preguntas de contenido donde impera la exigencia por comprobar si realmente el niño puso atención al texto que se leyó y, por el otro, realiza preguntas de reflexión donde transita de lo que ya está escrito para que el niño comprenda, sea activo y no se quede con el texto sino que tenga mayores posibilidades de analizar y rescatar el mensaje que pretende el texto.

En este aspecto se valoran los aportes de la pedagogía para cuestionar la práctica docente de la lectura en primer y segundo grado, donde el maestro cuestiona a los niños, pero existen ciertas carencias porque no se pudo identificar o apreciar que el niño interrogue al maestro, ellos esperan que el maestro les diga lo que tienen que hacer.

Dentro del trabajo colectivo, la atención del maestro Ernesto estaba distribuida de forma más o menos equitativa en todos sus alumnos al plantearles preguntas o generar conversaciones grupales sin hacer alguna distinción con un niño o grado determinado, propiciando el trabajo colaborativo entre los niños mediante la dinámica de contenido común para ambos grados, en la que los niños retroalimentan sus aprendizajes sin importar el grado escolar.

5.3 El maestro Ernesto y el sentido de los materiales de lectura y escritura

El estar en una escuela multigrado y observar la práctica docente del maestro Ernesto es vivir y recordar la dinámica compleja que sucede día con día y que, como investigadora me permitió comprender particularmente las acciones que desarrolla en el trabajo con la lectura en primer ciclo. Esto me llevó a identificar que el profesor hace uso de diversos materiales de lectura y escritura

para desarrollar los contenidos que se encuentran estipulados en el Plan y Programas correspondientes al grado, donde el currículum marca lo que se debe hacer.

Los materiales/recursos son herramientas utilizadas por el maestro para propiciar que los niños puedan visualizar, manipular, interactuar y trabajar con la lectura; el profesor suele utilizarlos como un medio que ayuda con los estilos de aprendizaje que los niños manifiestan. Asimismo, reconocemos que en los materiales didácticos está presente la cultura escrita.

A continuación, se presentan los diferentes tipos de materiales de lectura que el maestro Ernesto utiliza, algunos son de procedencia oficial como: libros de texto gratuitos que son primordiales para la enseñanza y el aprendizaje de los educandos, éstos se emplean para trabajar con lecturas de texto, con la escritura, al resolver ejercicios, las canciones como un recurso lúdico, así como materiales de procedencia comercial: El Manual “Juguemos a leer”, y por último los dispositivos electrónicos como el uso de la computadora y el celular.

5.3.1 “¡El libro de texto viene como si fuera homogéneo el asunto!” El maestro, un mediador entre el currículum oficial y los niños

La Secretaría de Educación Pública (SEP) proporciona libros de texto gratuitos para los niños que asisten a las escuelas de educación básica, cada niño tiene los libros de acuerdo al grado en que está inscrito. Rockwell (2001) advierte que:

Los libros de texto son la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clases. Su estructura es el punto de referencia de la secuencia temática que se sigue durante el año escolar. Permite, tanto a los padres como a los alumnos, exigir trabajo sobre ciertos temas, así como a los maestros justificar la organización de actividades innovadoras. (p. 31)

Los libros de textos son herramientas claves para el proceso de la enseñanza y aprendizaje con los niños; están presentes en físico para trabajar en el salón de clases y es el maestro quién dirige y organiza la manera de que estos se lleven a cabo, así también considerándolo en la planeación que elabora semanalmente y recurriendo al Plan y Programas vigente. Macías (1990 citado en García, 2001) señala que:

Los libros de texto les sirven a los maestros no solo para introducir y describir conceptos, sino que también los proveen del contenido de las lecciones, los proyectos y actividades a través de los cuales pueden explicar, desarrollar y reforzar las ideas. (p. 13)

En las clases observadas, regularmente se usa el libro de texto, pero también hay otros momentos en que se hace visible antes de llevarlo a la práctica y uno de ellos es la planeación, en este sentido el maestro con anticipación diseña mensualmente dos planeaciones, una para cada grado, para dar las clases considerando las asignaturas que se van a trabajar: español, matemáticas y conocimiento del medio, donde planifica las actividades a realizar cada clase.

El profesor utiliza recurrentemente el libro de texto para guiarse en los contenidos que se trabajan por bloque en cada asignatura; existen libros tanto para el maestro como para los alumnos de primero y segundo grado; estos son: Lengua materna. Español-Alumno, Lengua materna. Español-Maestro, Lengua materna. Español Lecturas, Matemáticas-Alumno, Matemáticas-Maestro, Conocimiento del Medio-Alumno, Conocimiento del Medio-Maestro, Formación Cívica y Ética-Alumno. Sin embargo, había niños que no contaban con alguno de los libros de texto para realizar las actividades propuestas por el maestro, ante esta situación él solicitaba que se reunieran con alguien que tuviera el libro para dar lectura a un tema o fotocopiaba las páginas para que ellos pudieran trabajar en clase.

Por otra parte, puedo decir que existe una disociación entre lo que se dice desde el discurso oficial y lo que se vive en la realidad de un contexto rural en el que las condiciones son diferentes a cualquier otro contexto. En los Libros para el maestro en la asignatura Lengua Materna. Español, Primer grado y Segundo grado, la SEP dice que fue elaborado para:

Promover una educación de calidad y equidad para todos los niños del estado de México, en la que aprendan, sin importar su origen, su condición personal, económica o social, y en la que se promueva una formación centrada en la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el respeto y cuidado de la salud, así como la preservación del medio ambiente. Este libro permite articular con coherencia el programa de estudios y el libro de texto gratuito con la práctica docente. De esta forma se vuelve un referente útil para planear los procesos de enseñanza y de aprendizaje”. (SEP, 2019a, p. 3).

Aunado a lo anterior, considero que las condiciones personales, económicas, sociales y culturales que se viven cotidianamente en la escuela multigrado son complejas y, que el uso que le da el maestro al libro de texto, hace lo posible que los niños aprendan los conocimientos de acuerdo a sus necesidades y en atención a cada uno de los grados que atiende, ya sea planeando y

desarrollando actividades de lectoescritura en común o diferenciando dichas actividades. En el libro. Lengua materna. Español- Maestro está organizados en dos partes:

En la primera, “La enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Orientaciones generales”, se describe la concepción del lenguaje como un objeto de conocimiento de naturaleza social que se aprende en el marco de las prácticas sociales del lenguaje; y se presenta una breve explicación fundamentada en las investigaciones psicolingüísticas del proceso de adquisición del sistema de escritura. Además, se expone el enfoque de los programas educativos y los libros de texto. Se presenta un concepto de evaluación que parte del diagnóstico para acompañar todas las actividades. Finalmente se explica la estructura que tiene el libro de texto que utilizarán sus alumnos.

En la segunda parte del libro, “Sugerencias didácticas específicas”, se presentan las orientaciones puntuales necesarias para llevar al aula las actividades planteadas en el libro de texto, apoyándose en el libro de lecturas, los materiales de la biblioteca escolar, la biblioteca de aula y otros recursos didácticos que el docente considere pertinentes.

Esta propuesta metodológica se basa en tres modalidades de trabajo: proyectos, actividades puntuales y actividades recurrentes. A lo largo de la propuesta, se presentan las evaluaciones sumativas, con estrategias que permitan interpretar las producciones de los niños y orientaciones para la intervención didáctica. En los materiales dirigidos a las maestras y a los maestros de educación primaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emplea los términos: niño(s), alumno(s), maestro(s), docente(s) aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, ese criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género. (SEP, 2019a, p.6)

En este sentido, el libro para el maestro de español es una guía para desarrollar los temas a trabajar en base a los aprendizajes esperados que marcan en el Plan y Programas 2017, donde explica de manera precisa y detallada cada actividad, haciendo uso de los materiales que cuenta la escuela y que el profesor lleve por cuenta propia.

Por otra parte, el profesor en el primer ciclo considera los aprendizajes esperados que “indican los contenidos a trabajar en el aula a través de cada práctica social del lenguaje” que marca el Plan y Programas (SEP, 2017a) él va modelando y re direccionado lo establecido en su práctica docente.

En el libro de lengua Materna. Español. Lecturas de primer grado, se pueden encontrar una diversidad de textos: “poemas, cuentos, adivinanzas, palíndromos, canciones, descripciones, leyendas y otros textos”. (SEP, 2019b, p. 7), contiene imágenes que hace referencia al texto. El libro sugiere que el niño observe las imágenes para dialogar con sus compañeros cuáles son de su agrado y si tienen relación con lo que el maestro les leyó, se propone que los niños se anticipen al

contenido y al título a partir de las imágenes y que además reflexionen con respecto a cómo actuarían en una situación semejante a la del personaje. Se sugiere que el maestro les lea en voz alta. El libro se lo pueden llevar a casa.

El uso que se le da a los libros de texto en un salón multigrado es complejo y variado, dependiendo del contenido que se aborda en la asignatura, estos se pueden trabajar de manera individual, en parejas o en colectivo; la primera hace referencia cuando el maestro solicita a los niños que lean algún texto o que contesten con su lápiz la actividad propuesta; en la segunda, indica a un niño que ya sabe leer brinde apoyo a alguno de sus compañeros que lo requiere; además, pide que un niño de segundo grado lea en voz alta para que los de primero escuchen; el maestro también realiza lectura en voz alta para los de 1°, al tiempo que pide a los de 2° que se reúnan para leer en equipos.

Fotografía 8. Lectura en equipos



Fuente: Archivo fotográfico de la investigadora (2019)

Como señala Gimeno (2007) que un libro de texto contiene:

Contenidos diversos en una determinada unidad y sugiere a veces distintas actividades para que los alumnos las realicen en clases. El libro es ya de por sí un mediador muy importante al proponer unos conocimientos u otros, unas actividades de lápiz y papel u otras para realizar fuera del centro. El profesor se dedica en sus clases más a unos que a otros, obliga a realizar unas actividades y no otras en función de valoraciones y opciones personales que él toma: comodidad personal, condiciones del aula, percepción de necesidades en los alumnos de reforzar más unas tareas y aprendizajes que otros, etc. (p. 209)

El profesor es quien organiza las actividades para que los niños de ambos grados las realicen, ya sea dentro o fuera del aula, así también los tiempos para trabajar los contenidos propuestos en cada asignatura, dedicando mayor tiempo a la asignatura de español, pocas veces se observó que, en una mañana de trabajo, abordara otros contenidos; por lo que, los niños se van apropiando de la lectura y escritura en primer y segundo grado en todas las asignaturas impartidas por el profesor.

Más adelante presento un fragmento de registro de observación que muestra el trabajo en el aula, en la que el maestro utiliza el libro de texto de Lengua materna. Español de primer y segundo grado.

Mo: -En su libro de lecturas, busquen un poema (Los alumnos toman su libro de español lecturas y revisan)

Mo: -Entre todos vamos a escribir un poema. (Se acerca con los alumnos para revisar lo que están haciendo) -Chequen en su índice, chéquenle las palabras que terminen igual

Jazmín 2°: -¿En este maestro? (señala su libro de texto al maestro)

Mo: -¡Sí! (Un alumno de segundo grado se levanta de su lugar con su libro de español y se lo muestra al maestro)

Mo: -¡Ándale!, ese mero, ¿Ya leyeron? Los de primero, vamos a leer, vengase para acá (El maestro empieza a leer y los niños de primero lo siguen con su dedo la dirección en el texto, leyendo en voz alta, leen todos y los niños de segundo leen otro poema también en voz alta)

Mo: -Chequen, qué palabras terminan igual. Redondita, ¿Con cuál?, con boquita (refiriéndose a las palabras con terminación parecida o igual en los versos de un poema). Subrayen con un color, del mismo color. (El maestro se levanta y se acerca con los de segundo quienes leen en voz alta, primero el maestro y luego los alumnos) -Ahora, aquí vamos a checar las palabras que terminan igual, al final de cada renglón. (Los alumnos revisan y colorean las palabras que terminan igual). (R14PEC270919, p. 155-156)

Se puede apreciar en este fragmento la dinámica del trabajo en común en primer y segundo grado, porque el maestro desarrolla un tema general, en este caso el poema, utilizando el libro de texto de español lecturas de ambos grados. En esta actividad no hay distinción de grados, sino que se percibió la participación, el diálogo y la interacción del profesor con ambos en la lectura del poema. Además de que, en un momento posterior, todos los niños participaron en la escritura de un solo poema.

En la práctica docente de la lectura, el profesor se apoya en el libro de texto para desarrollar diferentes actividades que implican escribir, interpretar, reflexionar y comprender lo que se lee. En el ejemplo anterior se observa que, en un primer momento mostró apoyo a los niños de primer grado para propiciar la lectura y después continuó con los niños de segundo, la mayoría de ellos sabe leer y escribir. Esto muestra cómo es el trabajo en una escuela multigrado, la diversidad de actividades simultáneas que hace el maestro para atender a los dos grados, sin embargo, se observa mayor atención a los niños de primer grado porque son los que requieren mayor apoyo, ya que están iniciando su proceso de alfabetización.

En la primera entrevista, el profesor comentó acerca del uso del libro de texto:

Ahorita estoy tratando de llevarme la lectura, aunque ahí viene la actividad (en el libro de texto) de que nada más vas a hacer la lectura ¡una vez y ya!, te viene las sugerencias y las actividades, pero, yo como tuve una experiencia muy buena en el libro de “Paco el Chato³”, entonces ¡no inventes! (emocionado) ese material, realmente estaba bien para mí. Entonces lo que yo voy a tratar de hacer, es hacerles lecturas (del libro de texto actual) en grande para tenerlas y hacerlas por lo menos de una semana o una semana y media y seguirlas trabajando como las de “El Paco el Chato” y el alfabeto móvil, para que vayan repitiendo la lectura, releendo, haciendo este ejercicio que hicimos ahorita, por ejemplo, con lo de la canción, ya leímos todo, ahora –¿aquí que dice?, ¿aquí qué?, por separado y de ahí ir sacando ya las oraciones, o las ideas más bien completas para ir separando, ir viendo todo un texto compuesto de ideas y las ideas se forman con las palabras y entonces es cuando le meto la parte de lo Onomatopéyico⁴ nada más en la parte de identificar cuál es el sonido de la letra, pero entonces ya no se vuelve que partas de ahí, eso ya es un complemento, entonces como yo así lo trabajé en las otras escuelas y me funcionó, solo aquí en el año pasado fue un grupo muy complicado. (E1PEC180919, p. 28).

³ Es un recurso (libro de texto gratuito por la SEP de Español. Primer grado. Lecturas) que se emplea para la alfabetización inicial que trabaja el maestro con la propuesta del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES). Es un libro que contiene 39 lecturas acompañadas con imágenes.

⁴El método onomatopéyico o fonético consiste en enseñar el sonido de cada letra. Sus sonidos pueden ser identificados con la naturaleza, los animales o el mismo nombre, utilizando las vocales y consonantes del alfabeto.

Fotografías 9 y 10. Portada del libro Español. Primer grado (2000). Lecturas y el texto “Paco el Chato”



Fuente: Archivo fotográfico de la investigadora (2020)

En este sentido, el maestro Ernesto recupera experiencias pasadas en su práctica docente de la lectura, las cuales le han sido favorables; en el fragmento de entrevista destaca la recuperación de la propuesta PRONALEES que planteaba partir del texto completo para llegar a la grafía y sonido. Por lo tanto, tiene ciertos momentos en la organización de la enseñanza en los que rompe con lo establecido. El discurso se ve rebasado en la práctica, es en ésta donde se da una negociación de significados porque existe una coexistencia de recursos en donde articula el método fonético de sonidos con el planteamiento de palabras completas para que el niño se apropie del código alfabético que comprende lectura y escritura en primer grado de nivel primaria. De ahí que, la práctica docente sea una construcción social e histórica que el maestro construye con los otros en diversos espacios sociales de su formación y trayectoria profesional, espacios en los que se apropia de saberes y le posibilitan construir su experiencia. Esto implica dejar de concebir al currículum como:

Un proyecto determinado, acabado y perfecto, que solo hay que instrumentar, poner en práctica o aplicar; en su lugar, se le debe reconocer como un proyecto y proceso de formación sobredeterminado por los intereses de los grupos sociales hegemónicos, pero producto también de las negociaciones y resistencias de otros grupos, de manera que es susceptible de ser transformado no sólo por los sujetos de diseño curricular, sino por los sujetos de desarrollo curricular. (De Alba como se citó en Pérez, 2014, p. 78)

El currículum es parte de una realidad educativa que se va construyendo día con día y es donde el maestro da cuenta de su creatividad y autonomía. Él utiliza el libro de texto como un referente para ampliar las lecturas y colocarlas en la pared para que las letras se vean más grandes y los niños identifiquen lo que está escrito, asimismo recupera la experiencia del libro de texto que años atrás

se implementaba para primer grado y retoma algunas ideas. Por otra parte, el profesor Ernesto expresa que el libro de texto no está contextualizado ya que los generalizan para toda la población del país.

El libro de texto viene como si todos los niños ya estuvieran en el mismo nivel, como si fueran ¡qué te diré!, ¡como si fuera homogéneo el asunto! y más porque están diseñados para niños de clase media, en una comunidad urbana, o sea hasta el lenguaje y todo. (E1PEC180919, p. 28)

A pesar de que los libros de texto son iguales para todos los niños, el maestro trabaja con ellos otorgándoles un sentido y direccionalidad diferente al que se expresa en ellos, para potenciar las habilidades e intereses de cada alumno ubicándolos desde su realidad. Entonces se observó que hay un tránsito o un movimiento de lo ya establecido y lo que el realiza en su práctica docente, asumiendo un posicionamiento crítico ante este recurso oficial estructurado. El maestro Ernesto se apoya de las lecturas que están en el libro de español. Lengua materna de 1° para hacerlas más grandes, las coloca en la pared para que lo lean en grupo, utilizando ellos su libro de texto de 1° y los de 2° se acercan para leer juntos.

Sin embargo, el Plan y Programas (2017a, p. 196) plantea que “No es necesario que utilice ningún método adicional para enseñar a leer y a escribir”. Desde las lógicas oficiales se considera que con el uso del libro de texto es suficiente para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura; sin embargo, vemos como el maestro es un mediador entre lo dado o establecido en los materiales oficiales, en este caso los libros, y los niños.

Para que los estudiantes comprendan y utilicen, de manera autónoma, la escritura para comunicarse con claridad, apóyese en los Aprendizajes esperados y su desglose, propuestos en el programa de Lengua materna. Español; en las orientaciones didácticas, las sugerencias de evaluación y las actividades para seguir pensando sobre el sistema de escritura, incluidas en este material; así como en la propuesta de trabajo que se desarrollará en los libros de texto gratuitos. El trabajo sistemático que realice con el grupo, y las diversas actividades con la lengua escrita, serán la mejor forma de garantizar el avance de sus educandos. (SEP, 2017a, p. 196)

Como he dicho, el trabajo que realiza cotidianamente el profesor es complejo debido a las diversas edades e intereses de los niños que atiende, él hace un equilibrio de lo que ya está establecido en el Plan y programas de cada grado y lo que realmente necesitan aprender los niños en un contexto rural en el que, las características son únicas y diferentes a otro contexto.

Con todo lo anterior, reconozco que el profesor es un mediador porque utiliza el libro de texto como un dispositivo para su práctica docente de la lectura en un contexto multigrado, donde él organiza la forma de trabajo, apoyándose con el libro de texto para trabajar con los contenidos que se establecen en el currículum y también hace uso de experiencias pasadas para recuperar elementos que le funcionaron e incorporarlas a práctica cotidiana en el presente.

El trabajo con los libros de texto en un salón multigrado es complejo y diverso, es por eso que el maestro realiza diferentes actividades para trabajar con el recurso gratuito y se apoya en los niños para que trabajen en parejas, en equipos o con niños grados distintos. El currículum propone el uso del libro de texto como un dispositivo necesario para el trabajo en el aula, en donde hay negociaciones que son propias para hacer una transformación en la realidad educativa.

5.3.2 “Escuchen la canción porque la van a completar” Las canciones infantiles como prácticas sociales de la lectura

Las canciones son estímulos o herramientas lúdicas que posibilitan a los niños escuchar la letra, echar a volar su imaginación y manifestar emociones (alegría, tristeza, enojo, entre otros), por lo que “escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta” (Cassany, 2003). Es así como el maestro Ernesto utiliza en su práctica docente de la lectura las canciones infantiles como un apoyo que le permite articular contenidos e integrar a los niños de primero y segundo grado, proponiendo actividades como identificar los sonidos de las palabras para que los alumnos sean conscientes de la fonología para formar palabras y la manera de cómo se escriben. También hacen uso de la memorización como un recurso para recordar la canción que van a cantar; un ejemplo es cuando el maestro llega al salón de clases por la mañana y todos los niños sentados en su lugar le cantan esta canción en coro y después el profesor continúa con la actividad planificada:

-¡Buenos días mi maestro!
 acabamos de llegar,
 todos juntos,
 muy contentos,
 a la escuela a estudiar. (R6PEC2070519, p. 65)

Asimismo, la canción puede estar acompañada con movimientos físicos donde el profesor motivó a los niños de primer ciclo a participar dentro del salón de clases cantando una canción donde todos están parados, tomados de las manos y cantando la canción ¿Quién es el robot? esta actividad puede ser utilizada como una forma de relajación, activar el pensamiento o para empezar el día; a continuación, se muestra un ejemplo:

Mo: -¿Qué día estamos hoy?

Aos: -Martes

Mo: -Recuerden que siempre, todos los días vamos a colocar ¿la?

Aos: -La fecha

Mo: -¿Qué les parece que empecemos con una canción?

Aos: -¡Sí!

Mo: -Páranse y agárrense (se paran los niños y hacen una rueda en el centro del salón y cantan todos en voz alta)

Mo: -¿Quién es el robot?

Lucero es un robot
muy inteligente
con ojos grandotes
que miran a la gente
se prende y se apaga
luces de colores

¿Quién es el robot? (Así continúan con todos los niños nombrándolos y moviendo las manos y los pies) (R10PEC100919, pp. 115-116)

En el empírico anterior se identifica el trabajo en común porque el maestro Ernesto motiva a los niños iniciando la clase por medio de una canción donde todos participan cantando y haciendo movimientos con el cuerpo. Por ello, las canciones permiten desarrollar un pensamiento y hace posible que los niños reflexionen, pierdan el miedo de expresar sus sentimientos, incluso posibilita que se olviden un poco los problemas que tienen en casa, si es que los tienen o simplemente una actividad de alegría donde se sientan seguros, amados e importantes. Terminando la canción continúan con la actividad del día, en esta ocasión se trabajó con las vocales y los nombres de personas.

El maestro coloca ciertas canciones en el celular o en la computadora cuando los niños están haciendo alguna actividad en su libro o cuaderno. En otros casos las utiliza para reafirmar las

vocales, sílabas, números o el abecedario, se apoya en el monosílabo y en canciones infantiles (en un apartado que se desarrollará más adelante damos cuenta del desarrollo de esta actividad en la que el maestro hace uso de los dispositivos electrónicos).

En el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 2°. Plan y Programas de estudio* (SEP, 2017) se describe, de forma breve la manera en que los niños comprendan el principio alfabético de la lectura y escritura. “en el primer ciclo, las rimas y canciones infantiles pueden ser importantes en el proceso de alfabetización”. El estar repitiendo una y otra vez los versos le permite al niño reconocer las letras y su sonido, la escritura y lectura de las grafías y las palabras que se conforman a partir de ellas. Por tanto, para el maestro multigrado en primer ciclo apoyarse en las canciones es fundamental para implementar las actividades que vienen programadas en el currículum.

En el *libro para el maestro. Lengua materna. Español. Segundo grado* se encuentra la actividad que se localiza en el bloque I, en la modalidad Actividades recurrentes, ideas para escribir mejor, ¿Qué busco? Que los niños identifiquen aspectos sobre la escritura y función de los textos”, titulada ¿Cuánto sabes sobre el lenguaje escrito?, la canción se llama “Caballito blanco”, se encuentra en la página 19 de su libro de español. Lengua materna para el alumno. El profesor Ernesto articula la actividad para ambos grados, a los de primero les solicita que escriban la canción en su cuaderno de español y para segundo que completen las palabras que faltan en ella. Veamos como el maestro desarrolla esta práctica docente de la lectura:

Mo: -¡Sí!, escúchenla, porque los de 2° van a completar. Oigan la canción (Coloca la canción en su celular) ¿ya, oyeron?

Ao: -¡Ya!

Mo: -Chéquenle (Escribe aci) ¿Qué dice aquí?

Ao 2°: -Blanco...caballito

Mo: -Empieza con la b, empieza con la c caballito

Ao: -Dice aci

Mo: -Pero debe decir aquí (Escribe en el pizarrón aquí, trabaja con los niños de 1°, preguntando con qué letra empieza su nombre, señala las letras del abecedario y las niñas de 1° señalan con que letra inicia su nombre)

Mo: -Escríbanlo, ¡ahí! (Señala el libro) guarden sus cosas

Aos: -Ya

Mo: -Nada más les voy a decir algo. Tienen que poner atención, porque les hablo y nada (Los niños salen al recreo y al regresan continúan con la actividad. El maestro pone nuevamente la canción, después la escribe en el pizarrón, les pide a los de 2° que la completen en su libro y a los de 1° que la pasen en su cuaderno). (R11PEC180919, p.131)

En esta actividad se identificó el trabajo articulado con los dos grados y después los separa para que realicen actividades distintas. El maestro Ernesto utiliza la canción para integrar a los dos grados, en un primer momento les pide a todos que la escuchen; posteriormente reflexionan e interactúan sobre el sistema de escritura; para tal propósito escribe en el pizarrón el título de la canción y les realiza preguntas a los niños de primero “¿Con que letra inicia la palabra “caballito”?”, algunas niñas presentan dificultad para contestar y el maestro se acerca al abecedario ilustrado (se encuentra pegado en la pared, arriba del pizarrón) para que pronuncien las letras, identifiquen el sonido- grafía y comprendan con qué letra inicia la palabra, mientras los niños de segundo grado completan las palabras que hacen falta de la canción “Caballito blanco” actividad de su libro de texto Español Actividades. El profesor monitorea el trabajo de los niños caminando cerca de los lugares donde se encuentran y apoya quienes así lo requieran. La actividad de la canción “Caballito blanco” necesitó más tiempo, por eso, cuando regresaron del recreo continuaron trabajando en ello. En las siguientes imágenes se muestra la intervención del profesor señalando el abecedario y en la otra la escritura de la canción en el pizarrón.

Fotografía 10. El abecedario en el salón



Fuente: Archivo fotográfico de la investigadora (2019)

Reconozco que las canciones son prácticas sociales porque permite la interacción y el diálogo entre los integrantes del grupo multigrado, desarrollando pensamientos, emociones y significados que posibilitan la construcción de nuevos conocimientos, identificar palabras, sonidos-grafías e incluso la ortografía en la escritura de las palabras.

La dinámica que se observa en este empírico refiere al trabajo articulado para ambos grados, donde el maestro inicia la actividad de manera colectiva y posteriormente designa tareas específicas para cada grado. Se aprecia que el maestro Ernesto responde a los requerimientos curriculares para ambos grados, centrando su interés para que los alumnos de segundo grado escribieran correctamente, mientras los de primer grado tenían que identificar la letra inicial de algunas palabras del texto. El ejemplo anterior muestra cómo las interacciones entre el maestro y los alumnos de los dos grados definen el desarrollo de la actividad; como analiza Candela (1991) la clase “es una construcción colectiva en donde el maestro y alumnos negocian las intenciones de los contenidos que son expresadas por ambas partes, lo cual puede llevar a una actividad distinta en un inicio el profesor había proyectado” (pp. 24-25). En este mismo sentido Mercado (2002) señala que la enseñanza es un proceso que se construye de manera continua y colectiva entre docentes y educando a partir de mediar los conocimientos y las expectativas de cada uno, que no son necesariamente antagónicas. Este tipo de trabajo en el que el maestro articula la actividad para ambos grados, permite que los niños establezcan un diálogo y escuchen los comentarios de los demás compañeros opinar o debatir sobre los mismos, así como plantear ideas diferentes con respecto a un tema.

5.3.3 “Con el libro de *“Juguemos a leer”* le enseñé a mi niña”. Recuperación de la experiencia personal y el saber docente

En la práctica docente de la lectura del maestro de primer ciclo de grupo multigrado hay momentos en los que implementa otros recursos didácticos, dando prioridad a que el alumno de primer grado decodifique las letras y se apropie del sistema de escritura. En el siguiente apartado damos cuenta del uso del manual comercial “Juguemos a leer” un apoyo didáctico para el maestro y los niños, por lo que pide que los padres de familia que en casa se involucren en el aprendizaje de sus hijos.

El libro *juguemos a leer* es un material comercial que los maestros y maestras de primer grado utilizan para la alfabetización de los niños, ofrece una serie de juegos comunicativos, vocabulario y evaluaciones que le facilita al niño aprender a leer y a escribir de manera divertida porque contiene ejercicios de lectoescritura, sonido-grafía y la decodificación para los principiantes de la cultura escrita. El libro contiene en la portada la imagen de una jirafa y es como la nombran los niños, “*El libro de la Jirafita*”, viene ilustrado, con colores, contiene una propuesta para la enseñanza de las letras empezando por las vocales, luego con las consonantes, oraciones y finalmente aparecen textos cortos; así también ejercicios de escritura. El maestro comentó por qué utiliza el manual “Juguemos a leer”

Con el libro de *“Juguemos a leer”* yo le enseñé a mi niña y no lo implementé la vez pasada (refiriéndose a un ciclo anterior), por ejemplo, trato de verificar que el tema que viene ahí, ya lo trabajamos aquí con los niños con otras actividades, no lo van a hacer ellos exactamente igual, porque entonces no sabes si realmente están aprendiendo; aquí por ejemplo, yo escribo palabras con la “O”, les pregunto de la vocal “O”, anotamos algunas, procurando que no sean las que trae el libro y que no sea una actividad, por ejemplo el libro dice: encierra la letra “O” de las palabras que empiezan con “O”, o las imágenes que empiecen con la “O”, yo trato de no hacer eso aquí, para verificar si allá en su casa, con su papá le dice- a ver ¿cuál es esta? Lo sabe, viene aquí, le pregunto otra vez de su tarea, le pregunto –a ver, ¿aquí porque está la “O” y aquí –la “i” y acá –la “a”? entonces ¡vaya! lo que hicimos, ya está rindiendo frutos. Porque entonces no tendría caso que yo les ponga exactamente el mismo ejercicio, porque están haciendo lo que ya hicieron. Aquí el asunto es que hagan una cosa diferente, aprovechando lo que aquí ya vimos, que sea capaz de identificar en cualquier circunstancia, en cualquier palabra, en cualquier texto, en cualquier imagen, saber que empieza con “O”, o que empieza con “A”. (E1PEC180919, pp. 26-27)

El maestro Ernesto recupera la experiencia de cómo enseñó a su hija a leer y a escribir con el manual “Juguemos a leer”, material que fotocopió en color para los niños de primer grado,

apoyándose de los padres de familia; también es un recurso extra para realizar en casa y reforzar lo que se trabajó en el salón de clases; por lo que el maestro no reproduce lo que está en el manual sino más bien adecúa las actividades al nivel de comprensión y apropiación que los niños tienen de la letra escrita.

Freire (2017) dice que:

Lo que importa, en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, éste o aquél, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser “educado”, va generando valor. (p. 45)

Lo que hace el maestro es recuperar el contexto, parte de la realidad que viven cotidianamente los niños, brindando la libertad de expresión por ejemplo cuando les pide a los niños que expresen palabras que inicien con una letra y ellos dicen las palabras que ellos conocen. En cuanto a las experiencias, reconoce que lo que le ha dado buenos resultados en otros años lo recupera para enseñarles ahora, existe diálogo con el otro, construyendo sentido a lo que se aprende. Entonces, pasado y presente dialogan en el ejercicio cotidiano de la práctica; de ahí que “el sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia” (Freire, 2017, p. 127)

Esto me permitió reconocer cómo el profesor es un ser inacabado porque da oportunidad de conocer lo que el niño sabe, eso también demuestra que aprende cosas que ellos saben, se vuelve un agente que toma decisiones en su práctica docente de la lectura y no solamente se queda con los materiales oficiales o comerciales para que los niños adquieran la lectura y escritura, sino que, busca otros elementos para desarrollar sus procesos de enseñanza. No olvidar que el maestro también atiende segundo grado, es por eso que el manual lo utiliza en casa, en donde él se da cuenta de la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los niños. El profesor no solo es un reproductor de conocimientos y depositario en los alumnos, sino que hace posible el diálogo, la negociación, el compromiso con el otro para seguir aprendiendo día con día.

El trabajo de campo, permitió comprender y conocer la experiencia escolar que presenta el maestro, donde existen interacciones con otros materiales, con los alumnos y con los padres de familia,

reconociendo que la toda experiencia escolar implica una dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana. Rockwell (2001, p. 15) dice que:

El currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela. Se integra a otro “currículum”, que, si bien es “oculto” desde cierta posición, es el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo.

Además de utilizar el libro de texto gratuito como un elemento importante en la toma de decisiones que se establecen en la planeación; también es posible recurrir a otros recursos para la mejora de los aprendizajes de los niños en primer grado de primaria, donde el principal requerimiento es que sepan leer y escribir. “La estructura transmisionista de los libros de texto comerciales facilita el trabajo de los niños solos, ya sea durante la clase, antes de ésta como tarea, o al finalizar a manera de reforzamiento”. (Restrepo, como se citó en García, 2001, p. 151) Cambiar de libro significa otra manera de modificar los sentidos que tienen los libros de texto y ver que existen infinidad de materiales extras que posibilitan otras formas de ofrecer la oportunidad de conocer otras cosas.

Otra manera en que los maestros incorporan a su práctica docente las voces sociales de los otros es a través del CTE, un colegiado integrado por el director y los docentes. En el caso de escuelas multigrado debido a que hay un menor número por cada zona, el CTE lo integran el total maestros que laboran en estas escuelas y el supervisor, en primer momento dialogan y analizan las problemáticas que encuentran en el aula, posteriormente en colegiado planean estrategias para resolver las problemáticas y finalmente lo registran para aplicarlo en la escuela. Por lo tanto, ella comenta sobre la importancia del Consejo Técnico Escolar:

De hecho, lo compartíamos en el CTE, luego la guía o el supervisor o quien nos coordina, en las sesiones nos pedían resultados de la toma de herramientas y qué han hecho o qué podemos hacer, y por ejemplo cómo estamos en escuela multigrado, hay un grupo de 4 escuelas, entonces eso a nosotros nos sirve mucho porque compartimos. Entonces de esas 4 escuelitas, los mismos maestros nos comparten estrategias o si yo hice algo aquí con los niños que me funcionó lo comparto con los demás, nos compartimos estrategias y si llevamos a la mano algunos materiales también los compartimos, por ejemplo nos compartieron a inicio de ciclo una carpeta de lecturas pero como en Karaoke, entonces el niño, va por niveles, por ejemplo, en primero empiezan con palabras cortas, palabras largas, trabadas o sea ese tipo de palabras y los niños las van leyendo, ya en 2° la lectura pues de manera lenta, tranquila, ya para 3° igual viene la lectura. (C2DMO251119, p. 8)

Es por eso que la directora reconoce el apoyo del CTE para compartir no solo materiales entre los docentes sino también sus saberes para que posteriormente puedan ser incorporados a la práctica, ajustándolos al grado correspondiente, así también como a las características, necesidades, edades y contexto en el que se encuentran laborando. Es una forma de trabajar en colegiado y reconocer que todos necesitan de los otros para mejorar los problemas académicos que se presentan en cada escuela.

5.4 El profesor: un mediador entre el recurso tecnológico, el contenido y los niños.

En esta categoría describo la práctica docente de la lectura del profesor apoyándose de algunos dispositivos electrónicos en el salón multigrado. En este sentido, el maestro se convierte en un mediador entre el recurso tecnológico, el contenido y los niños, haciendo posible que el niño se familiarice con estos recursos, planteándose un propósito didáctico: que los niños de primer grado se apropien de la lectura y la escritura y los de segundo amplíen y reafirmen sus conocimientos en torno a la lengua escrita. Por ello, consideramos al maestro como un mediador:

En la adaptación de los materiales, los currícula o las innovaciones a las condiciones concretas de la realidad en la que ejerce. Él conoce los recursos del medio, del centro, las posibilidades de sus alumnos, etc., con lo que puede realizar una práctica más refinada, interpretando y adaptando, aprovechando los materiales textos, conocimientos diversos que trata de aplicar, etc. (Gimeno, 2007, pp. 213-214)

De lo anterior, reconozco que, en la práctica docente, el maestro es un sujeto que media los contenidos de enseñanza utilizando diversos recursos, considerando las condiciones del contexto y de los mismos niños. En este caso, los dispositivos electrónicos se convierten en una herramienta que posibilita la práctica de la lectura y escritura con los niños de diferentes grados.

Es así como el maestro Ernesto se apoya de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que en el ámbito educativo han resultado necesarias para las cuestiones didácticas como: la búsqueda de información, accesibilidad, comunicación y adaptabilidad ya sea de manera individual o grupal. El uso de dispositivos electrónicos como el celular y la computadora han sido herramientas de apoyo para su práctica docente e implementar actividades de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura para el primer ciclo en educación primaria. El manejo de estos dispositivos electrónicos requiere ciertas habilidades y destrezas para conocer sus beneficios en el aula. El maestro decide en qué momento le son de utilidad. Es importante señalar que durante las observaciones en el trabajo de campo se percató más el uso del celular que de la computadora. A continuación, se explica con mayor detalle cada uno de ellos:

5.4.1 “Muchas de las lecturas y videos los descargo en el celular o en la compu”. El profesor, un mediador entre los niños y las tecnologías digitales

El profesor Ernesto en ciertos momentos recurre al celular en el salón como un apoyo para el desarrollo de sus clases, ya sea para investigar contenidos que el currículum demanda, escuchar canciones, colocar videos para proyectarlos (haciendo uso de la bocina para que los niños escuchen con mayor volumen), investigar noticias, leer textos cortos en grupo. Al respecto el profesor comenta el motivo porque utiliza el celular en clases:

De hecho, muchas de las lecturas que luego les comparto, las descargo en el celular o en la compu, también los videos. Les pongo actividades, más cuando se trata de colorear, de hacer una actividad en la que se trate de afianzar o de afinar alguna habilidad, les pongo música, por ejemplo, del abecedario, los números y todo; porque están escribiendo, están escuchando la canción y la están pensando. (C1DMO251119, p. 2)

Lo que significa que el profesor construye y reconstruye su práctica docente de la lectura en el salón de clases apoyándose de “otros” recursos que él considera necesarios para implementar actividades en donde involucra a los dos grados, no solo es transmisor de conocimientos sino que es mediador porque se enfrenta a diferentes alternativas y desafíos para trabajar con los niños, respetando sus emociones, gustos, maneras de aprender, ayudándolos a posicionarse de manera crítica y reflexiva ante los contenidos de enseñanza. Asimismo, los motiva para que se acerquen a estos medios dándole un sentido didáctico. El maestro Ernesto tiene autonomía con su labor docente cotidiana, generando un ambiente de confianza para los niños, en el que ellos se sientan

seguros y sin miedos. Una forma de generar ese ambiente es poniéndoles música en el celular para que ellos la escuchen mientras trabajan en el cuaderno o en su libro.

Otro uso que le dio al celular, fue al realizar ensayos fuera del salón para los festejos decembrinos. En la siguiente fotografía se observa al maestro colocando los villancicos en su celular, utilizando la bocina para que las canciones se escucharan con mayor volumen, en esa ocasión participaron dos grupos multigrado: primero y segundo, y quinto y sexto, ya que en ese día no se encontraba la directora quien es la responsable de atender a ese grupo; la maestra Rosalba de quinto y sexto apoyaba en la organización y coordinación de los grupos para el ensayo, mientras el maestro colocaba las canciones en su celular.

Fotografía 11. El profesor y el uso del celular



Fuente: Archivo fotográfico de la investigadora (2019)

Enseguida muestro cómo el maestro hace uso del celular en el salón de clases donde trabaja el tema de la noticia involucrando a los dos grados para trabajar en equipo al elaborar una noticia recuperando sus conocimientos y creatividad. El maestro les recuerda a los niños de primero que el día anterior les dejó de tarea una noticia y preguntó quién la había llevado, algunos niños contestaron que sí, otro niño que la vieron en el celular.

Mo. –Nosotros vamos a hacer un periódico, ¿Las noticias pueden estar en...? (Esperando una respuesta de los niños)

Aos 1° y 2°: -Celular

Mo:-En el celular, en la tele. Vamos a buscar una noticia y la vamos hacer en grande. Los que trajeron ayer es una noticia. La vamos a hacer en dos hojas de colores. (El maestro cuenta a los niños del 1 al 6 para formar equipos). -¿Quién más no trajo noticia? (Los alumnos se acomodan en sus sillas). ¡Vengan, chequen! (El maestro toma su celular y les muestra), ¿Este cómo se llama? -el Sol de México (lee en voz alta la noticia y los alumnos observan y escuchan). ¿Cuándo?, ¿Dónde? y ¿Quién? (En ese momento entró la directora y conversan. Después, en su escritorio apoya a los niños a pegar las hojas)

Mo: -¿Cómo se va a llamar su periódico?

Ao1: -México

Mo: -¡Dice que México!

Aos 1° y 2°: -¡Sí! (Dicen entusiasmados)

Mo: -¡Entonces así lo vamos a llamar! (R12PEC200919, pp. 137-138)

En la escena anterior identifiqué el trabajo en común, donde el profesor aborda el tema de la noticia para ambos grados, permitiendo el trabajo en equipos en la redacción de una noticia, haciéndolos responsables de ello, asimismo, echan a volar su imaginación y creatividad para nombrar su periódico. El docente monitorea la actividad apoyando en la realización del trabajo en equipos. Se observó que el trabajo lo hacían en el piso del salón, hay libertad de trabajar, el maestro deja que los alumnos realicen el periódico donde ellos consideren oportuno.

Por otro lado, el maestro Ernesto recurre al celular para indagar contenidos para trabajar con los niños, así también, hay diversidad de materiales que utiliza: hojas de colores, marcadores, cartulinas, papel bond, papel crepé, china, colores, pegamento, entre otras. Gimeno (2007) señala que el profesor es un modelador del currículum y menciona:

Esa idea de mediación, trasladada al análisis del desarrollo del currículum en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos. (Gimeno, 2007, p. 197)

La realidad educativa es compleja, pero es importante reconocer que en el trabajo que cotidianamente realiza el maestro va mediando el conocimiento y va implementando estrategias que hacen posible su relación con los niños.

5.4.2 “Damos el extra”. El profesor y sus habilidades en el manejo de la computadora

En este apartado develo el uso que el maestro hace de la computadora para realizar actividades en diferentes programas (Word, Power Point, Excel entre otras) así también buscar información en internet para dar uso a su práctica docente. El maestro Ernesto recurre a este dispositivo para descargar lecturas, videos y canciones que posteriormente comparte con los niños. Uno de estos videos fue el “monosílabo” material que consistía en proyectar la imagen de un mono en la computadora para que los niños de ambos grados escucharan y cantaran al mismo tiempo que el mono e ir repitiendo las vocales, sílabas, palabras y frases.

Fotografía 12. El video del “monosílabo en la computadora”



Fuente: Archivo fotográfico de la investigadora (2019)

De lo anterior pude interpretar, desde la pedagogía crítica, que el maestro rebasa la visión institucional de la enseñanza, redireccionando su práctica docente de lectura para los niños de primer y segundo grado; donde los primeros se apropien del sonido-grafía, y los niños de segundo repasen las sílabas e identifiquen las letras de las palabras con que se escriben.

Es importante reconocer que el maestro Ernesto tiene conocimientos y habilidades en el manejo de la computadora, ya que sus colegas lo buscan para que las apoye, eso da cuenta de que la práctica docente va más allá de solo hacer lo que les corresponde en la institución, permitiendo el intercambio de saberes, experiencias con sus colegas, no demuestra egoísmo de compartir lo que sabe con el otro. Al respecto el maestro dice:

Damos el extra, por ejemplo –no maestro que no hice esto, -maestra no se preocupe yo lo descargo, se lo traigo -maestro que esto, ¿qué voy hacer aquí? ¡ahh! yo le ayudo; ¿si me explicó? o sea es como los extras, pero que tu entiendes que son con personas con las que te van apoyar, que no lo hacen por requisito, por cuestión administrativa, organizativa, o sea, lo hacen porque quieres apoyar. (E1PEC180919, p.24)

Eso significa que el quehacer docente implica tener ciertas responsabilidades, pero hay cosas que no les compete a los maestros hacer en el salón de clases; sin embargo, el poder ayudar o como el maestro dice “damos el extra” al apoyar a sus compañeras de trabajo en lo que sabe y se ha destacado por sus habilidades en computación lo cual sus colegas lo buscan para que las ayude a realizar o explicar cosas que se hacen en la computadora. Da cuenta que el maestro Ernesto es un ser social porque comparte con los demás lo que sabe, sin egoísmo o envidia, es un portador de conocimientos.

Dadas las circunstancias que enfrenta un maestro en primer ciclo de primaria, puedo decir que el profesor es un sujeto inquieto, como diría Freire (2010) en búsqueda, que aporta al otro. En el caso de los niños de grupo multigrado, construye y reconstruye su práctica docente para darle un sentido y significado a lo que hace, es también un modelador entre los contenidos que se van a trabajar, los dispositivos y los niños. Un sujeto que toma iniciativas, decisiones, responsabilidades, y no sigue al pie de la letra lo que está establecido en la norma, hay rupturas y modificaciones para el trabajo que vive cotidianamente y que es importante reconocer la dinámica que realiza en un salón de clases donde organiza y planea los espacios y tiempos para la enseñanza. Así, el maestro Ernesto se coloca desde otra mirada para ver la realidad educativa, apoyándose en la tecnología para la educación en un contexto heterogéneo donde las condiciones son diferentes a un contexto urbano.

5.1.3 “La evaluación no es un momento, es algo constante”. Valorar la apropiación de la lectura en el multigrado

Así también el maestro Ernesto constantemente les toma lectura a los niños en voz alta para evaluarlos, práctica en la que utiliza el libro de texto o material fotocopiado. Los criterios que toma en cuenta son: dicción, fluidez, volumen, entonación, entre otros. Lo anterior responde a que el maestro utiliza la evaluación individual de lectura porque es un instrumento que determina cómo

van avanzando en su aprendizaje. En la siguiente imagen, muestra como el profesor toma lectura individualizada dentro del salón de clases para escuchar lo que lee el alumno.

Fotografía 13. Evaluación de lectura individual



Fuente: Archivo fotográfico de la investigadora (2019)

El maestro tomaba este criterio para valorar el avance de lectura que cada niño presentaba, lo hacía contantemente y si el niño presentaba dificultad, el profesor ayudaba a silabear las palabras para que las dijera correctamente hasta que terminaba de leer el texto seguía con otro niño.

Enseguida, presentamos un fragmento de un registro de observación donde el maestro les toma lectura individual a los niños de primer ciclo.

Mo: -¿Qué día es hoy?

Juanito 2°: -Viernes

Mo: -¿A cómo estamos?

Juanito: -A 8 (El maestro escribe la fecha en el pizarrón).

Mo: -Les voy a ir hablando de uno en uno para que me lean como ayer.

Aa: -Maestro ¿Va a poner música?

Mo: -¿Quieren de la laguna?

Aos: -Sí

Mo: -La voy a poner despacito (Después va nombrando de uno en uno para que lean, primero los de 2° (Va señalando con su dedo y el niño lee)

Mo: -¿Qué dice aquí? ¿Qué letra es esta? (Así continua, mientras los demás están contestando las algunas preguntas que él escribió en el pizarrón)

Mo:-¿Quién más falta de leer? A ver Lisely (Cuando terminó con los de segundo, continua con los de 1°, llama a las 3 niñas y leen todos con ayuda del maestro).

Mo:- ¡Noé! (Niño de segundo) -Tu fecha, ya te dije tu letra bonita. (R17PEC081119, p. 188)

De lo anterior, puedo decir que el maestro toma lectura individual y grupal a todos los niños, para ver hasta dónde van aprendiendo, les muestra atención y escucha a cada uno de ellos. Así también destaca la importancia que da al sistema convencional de escritura cuando solicita a los niños que escriban con letra legible y que lean con entonación, volumen y dicción adecuada, elementos que considera en la evaluación de la lectura. Lerner (2001) menciona que:

La evaluación es una realidad legítima de la institución escolar, es el instrumento que permite determinar en qué medida la enseñanza ha logrado su objetivo, en qué medida fue posible hacer llegar a los alumnos el mensaje que el docente se propuso comunicarles. (p. 147)

Lo que significa que para evaluar a un estudiante es necesario saber qué conocimientos tiene y cuáles son lo que le faltan, esto puede ser constantemente ya sea en el inicio, desarrollo o final de la clase. También es algo que se repite, ya se mecanizó la evaluación para saber en qué nivel de avance va el niño o niña y analizar en qué requiere apoyo.

También hay una forma de evaluación que proponen las autoridades oficiales, el programa SisAT, que evalúa las herramientas de exploración: lectura, producción de textos escritos y cálculo mental para la educación básica. Integra además algunos datos básicos como son: la inasistencia a clases, bajas calificaciones o asignaturas sin aprobar y el registro de alerta en el reporte de evaluación; y en cada una de ellas se evalúa el porcentaje por cada nivel de logro, pudiendo ser: requiere apoyo, en desarrollo y nivel esperado. Cada maestro evalúa en el salón de clases de manera individual la lectura y cálculo mental y la aplicación de producción de textos es para todos los estudiantes, esto se realiza con el apoyo de un manual propuesto por la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa registra la información en plataforma y arroja gráficas para analizar en qué nivel se encuentra cada alumno, grado, grupo y escuela, posteriormente se analizan los resultados y en las sesiones de Consejo Técnico Escolar dan cuenta de los resultados y en colegiado proponen acuerdos para lograr mejores resultados. Esta

evaluación se realiza tres veces durante el ciclo escolar y de esta manera “el SisAT se vuelve una herramienta de apoyo para el trabajo colegiado del Consejo Técnico Escolar y un referente importante para el establecimiento de acciones de asesoría y acompañamiento a las escuelas por parte de la supervisión escolar”. (SEP, 2018, p. 6)

Si bien es una forma de evaluar a los niños de manera que se logre ver el nivel en el que se encuentra individualmente, por grado y escuela, dado que es una evaluación interna propuesta por la SEP. A lo que respecta, el profesor Ernesto comentó que:

Todo el proceso de evaluación, para mí no significa solo un momento, que si tenemos evaluaciones por ejemplo esa del SisAT estandarizado y que trata de medir al niño como si fueran todos del mismo nivel, la misma alimentación, como si se tratase de, de (el maestro se queda pensando) niños producidos en serie, igual dices ha es que su nivel de desarrollo debe estarse, ahí, debe, pero por las circunstancias desde la concepción, desde el embarazo, la alimentación y todo influye en cuales van hacer las capacidades, las habilidades de cada niño, eso súmale las condiciones sociales en las que vive, las condiciones culturales de su familia. (E1PEC180919, p. 23)

Lo que significa que el maestro reflexiona que el SisAT es una evaluación que no está contextualizada, dado que cada escuela y cada niño son diferentes y no puede ser generalizada, cada maestro conoce a su grupo y sabe sus necesidades o en qué circunstancias está, la manera de cómo aprenden, sus características, edades, gustos e intereses.

A partir de lo observado en la categoría puedo considerar que el maestro es un sujeto crítico, que propone y es inquieto, como diría Freire (2010) en búsqueda para aportar al otro, en este caso los niños de grupo multigrado, que tiene iniciativa, rompen con lo establecido institucionalmente, organiza, propone, y se compromete con su trabajo. La práctica docente de la lectura del maestro multigrado es compleja por el hecho de atender a niños de diferentes grados y edades, donde las exigencias de trabajo rebasan a las de un maestro que atiende un solo grado. Eso da cuenta de su historización y formación, haber estudiado una maestría en el ISCEEM, así como de su subjetividad y la del otro, hay una apuesta por transformar la realidad educativa constantemente. Al respecto el maestro comenta:

Me miro como comprometido porque me agrada y tú por ejemplo me ves bromeando con ellos, y a veces así el empujoncito y eso también me empujan, pero es parte de lo que me caracteriza, lo platico hasta con las mamás, o sea disfruto, como todos, me molesto cuando no me hacen caso, cuando hablan mucho, todo mundo somos así, pero trato de calmarme. Ahora ya controlo, un poco más esa parte de mí, justo porque me he dedicado a conocerme, a leer, por ejemplo, ahorita cuando estudiamos ahí en el ISCEEM hice muchas lecturas que nadie me pidió, pero que yo las sentí necesarias, para mí, entonces creo que eso también me ayuda a que uno se conozca. (E1PEC180919, p. 18)

Hay un reconocimiento por parte del maestro en cuanto a su configuración, de cómo ha sido y cómo es ahora, ha cambiado su mirada de la realidad, destacando que primero hay que conocerse para conocer a los demás y da cuenta que el ISCEEM por ser una institución comprometida con la formación de los estudiantes a él le permitió transformarse, ya que le gusta leer y se autoexige para conocer más sobre lo que se le presenta en la vida. En este sentido Cossio (2016) menciona que:

En el quehacer educativo propuesto por los maestros Freire, Zemelman y Quintar la lectura y la escritura tienen un sentido político y es el de la concientización, prácticas que le permiten al sujeto dar y darse cuenta de su ser y estar en el mundo para con base en eso transformarse a sí mismo y aportar para la transformación de su realidad, es decir, un sujeto con la capacidad para autorreconocerse y reconocer las prácticas sociales que se dan en sus procesos culturales. (p. 101)

En la práctica docente de la lectura en primer ciclo de educación primaria multigrado estos son elementos fundamentales para el niño o niña se apropien del sistema de escritura, pero además se encuentra un tesoro que hace posibles transformaciones en el pensamiento, sentimiento y miradas de ver las cosas en una realidad única “A lo largo de los primeros dos grados de la educación primaria, los alumnos afrontan el reto crucial de alfabetizarse, de aprender a leer y a escribir”. (SEP, 2017b, p. 69) y es por eso que el maestro Ernesto se preocupa que todos los niños adquieran estas habilidades.

Freire es uno de los autores que ha movido mis pensamientos y ver la práctica docente de manera diferente no solo como una educación tradicional en la que el maestro es él que sabe y el alumno es que recibe y así también reconocer el esfuerzo que hace en su práctica docente de la lectura el profesor de escuela multigrado, considerando el contexto en el que se encuentra; transitando hacia una realidad compleja haciendo uso de su formación, saberes y experiencias que le han permitido

reflexionar, interpretar y ser consciente de su realidad para transitar a la mejora de su práctica docente que cotidianamente desarrolla en el salón de clases multigrado.

5.5 “La lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo, sino por cierta forma de “reescribirlo” Enseñar a leer la palabra y el contexto

En esta categoría expongo que el profesor durante su práctica docente de la lectura va más allá de los esquemas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje en niños de primer ciclo donde las condiciones y su realidad están inmersas en ciertas particularidades, más que enseñar a leer y escribir la palabra, es también enseñar lo real, a leer el mundo, el texto y el contexto. Desde la pedagogía crítica nos posicionamos desde los aportes de Freire (2010) de leer la palabra y así leer la lectura del mundo. “Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto” (p. 47).

Reflexionamos que no se trata de leer por leer y de aplicar exactamente lo que nos dice el currículum, porque cada escuela es diferente y el profesor tiene la libertad de modificar su práctica, haciendo los ajustes pertinentes para lograr un aprendizaje significativo donde uno de los propósitos es que el niño en primer grado aprenda a leer y escribir; también haciendo un esfuerzo por recuperar el contexto dado que el niño llega a la escuela con conocimientos de afuera, sus valores y su forma de actuar; permitiendo el diálogo, el interés, la curiosidad por seguir aprendiendo con el otro, es también una práctica social que involucra a todos.

Por ello, doy cuenta de que el profesor Ernesto en su práctica docente de la lectura, lucha por ver una transformación, estableciendo ajustes entre los textos, los niños y el contexto, dado que en primer grado la adquisición del código escrito –leer y escribir– es un desafío para el profesor; quien, en este, caso establece un equilibrio entre lo que marca la norma y sus propias saberes y experiencias docentes.

En este sentido, el Plan y Programas de estudio 2017 menciona que:

A lo largo de los primeros dos grados de la educación primaria, los alumnos afrontan el reto crucial de alfabetizarse, de aprender a leer y a escribir. Pero, la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida. (SEP, 2017a, p. 69)

Entonces puedo decir que el Modelo Educativo 2017 se preocupa porque el profesor planeé actividades en donde no solo se lea la palabra por leerla, sino que se tome en cuenta el contexto donde realiza su práctica docente, independientemente si se encuentra en un lugar urbano, semiurbano o rural, sino que hay una apuesta por darle un significado a la lectura. En el primer ciclo de nivel primaria es donde el niño entra a una escuela diferente al preescolar –si es que tuvieron la oportunidad de cursarlo –, donde la jornada escolar es amplia, y esto hace que el profesor amplíe su mirada de no solo ser un transmisor de conocimientos, sino que considere varios elementos para la enseñanza y aprendizaje de los niños. Por ende, “un profesor no es un transmisor del conocimiento. Lejos de esa visión, este Plan lo concibe más como un mediador profesional que desempeña un rol fundamental”. (SEP, 2017a, p. 114)

Freire (2010) dice que pensar la práctica te hace pensar a practicar mejor porque se reflexiona lo que se enseña a los niños y eso da paso para reconocer que se está haciendo y que no.

Es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana; sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado, a saber, mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben. (Freire, 2010, p. 127)

De esta manera, el trabajo etnográfico me permitió conocer lo que el maestro piensa acerca de la importancia del contexto para desarrollar su práctica docente de la lectura por lo que comentó:

Para mí, lo que vale, es que si tú como maestra eres consciente de cuál es su realidad. Entonces mientras seas consciente de eso, yo creo que exactamente están en las mismas condiciones de una región urbana, o sea están en la misma circunstancia, nada más, que seas consciente de cuál es el contexto en el que están, o sea, por ejemplo, contarles cuento, de acá del campo y eso, que tampoco significa que, por eso, no van a conocer un cuento de ciudad, pero partes de su realidad. Entonces que, si hay posibilidades, por supuesto, digo, todas las que seas capaz de imaginar, pero partiendo desde ahí. Por ejemplo, de aquí (se queda pensando) esos niños de aquí, de la Florida, los animales que conocen, los espacios, por ejemplo: para mi ahorita era fácil traerles una noticia, decirles- miren esta es la noticia, aquí está y ya, pero vamos partiendo de donde son y le decía al niño ¿Dónde eres?, ¿Qué me contestaba? –No sé, decía –de mi casa, ¿pero de dónde?, ¿Cómo se llama acá?, hasta que otro se avispa (otro niño que escucha la pregunta y contesta) y dice - ¿tú de dónde?, -de la Florida, porque el otro dice, ¡ah sí es cierto! (E1PEC180919, p. 29)

Lo anterior, da cuenta de la importancia de ser consciente de las condiciones que presentan los niños, de la realidad concreta que viven cotidianamente y considerando esto, planear, organizar y desarrollar la práctica docente, no desde los intereses personales del maestro sino tomando en cuenta al otro, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que se da entre profesor y niños.

A continuación, presento un ejemplo donde el maestro recupera el contexto en una actividad del salón de clases. El profesor les pide a los alumnos de segundo que tomen su libro de Español en la página 93, la actividad se encuentra en el bloque II, el tema “Conocemos más sobre los animales”, actividad 1: Investiguemos para saber más y el propósito es que los alumnos lean textos sobre el tema de los animales y de cómo se vive en distintos lugares; investiguen para saber más y presenten una exposición (SEP, 2017a). Pide que se acerquen, mientras tanto los de primero trabajan el libro de matemáticas en la página 62, se encuentra en el bloque I, tema 2: ¿Cuántos son?, el propósito es desarrollar estrategias de conteo en diferentes arreglos, les solicita que le pongan fecha a su libro y que cuenten las fresas y coloquen el número, mientras se sienta y apoya a los niños de segundo:

Mo: -Vean los de segundo, chéquenle (El maestro revisa el libro de español). -¿Qué animales son de su comunidad? El perro normalmente está en la casa. ¿Hay pavorrales aquí?

Aos 2°: -¡No!

Mo: -¿Hay ranas aquí?

Aos 2°: -Sí

Mo: -¿Hay peces?

Aos 2°: -Sí

Mo: -¿Cómo es su comunidad, qué características tiene, es rural o urbana?

Ao 2°: -Es la Florida, Km 5

Mo:-La Florida es nuestra comunidad, pero es rural, ¿en el campo, qué animales hay?
Piénsele, los animales que hay aquí, animales que hay en el campo

Ao 2°: -Iguana

Mo: -Contéstele, ahí. Escriban todo lo que te acuerdes de ese animal. (R2PEC260319, pp. 27-28)

En el fragmento anterior se puede apreciar el trabajo diferenciado en el grupo. El profesor pide a los alumnos de primer grado resolver un ejercicio en el libro de matemáticas y los de segundo trabaja con el libro de Español, Actividades; donde los apoya haciéndoles preguntas y los niños escuchan atentamente para responder.

De esta forma, el profesor realizó preguntas a los niños para recuperar los conocimientos de su contexto, ya que, en primer ciclo los niños van reconociendo las dinámicas de interacción que desarrollan el proceso de enseñanza y aprendizaje en un grupo bajo la condición de multigrado. Rockwell advierte que constantemente “el docente pide ejemplos o ilustraciones a los alumnos, en torno a algún principio o concepto más general. Selecciona, reinterpreta e integra lo que proponen los alumnos en función del tema específico que debe impartir. (Rockwell, 2001, p 35) Dada las circunstancias del grupo, es importante señalar que el maestro de primer ciclo favorece el acto de preguntar a los niños, en la que existe un punto de encuentro entre ambos a partir de la realidad que se les presenta. Debido a la complejidad que el maestro enfrenta, trata de recuperar el contexto, la cultura, las condiciones que viven cotidianamente con su entorno; en esta actividad lo hizo con segundo grado, no dejando de lado a los de primero porque están en la atenta escucha de lo que pregunta el docente. Identificándose aquí cómo en un grupo multigrado, los alumnos del grado menor adelantan contenidos, que debido a la gradualidad de los mismos tendrían que ver en el siguiente grado. Así también, los del grado superior reafirman los contenidos ya analizados en el grado anterior.

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la apuesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto. (Lerner, 2001, p. 25)

En la práctica docente de la lectura se considera fundamental partir de la realidad o del <<pequeño mundo>> porque así resulta más significativas el proceso de enseñanza-aprendizaje para ambos

grados, a pesar de que la demanda curricular es abarcativa, el profesor trata de rescatar esos pequeños detalles de los saberes que ellos ya tienen.

De igual manera, podemos decir que “la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo, sino por cierta forma de “escribirlo” o de “reescribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente”. (Freire, 2011, pp. 105-106)

Desde un posicionamiento crítico puedo afirmar que la lectura de mundo es justamente estar consciente de lo que nos rodea lo que le va a permitir al niño dar sentido a lo que está aprendiendo con el otro y así como de enseñar al otro, se trata de una horizontalidad entre educador y educando, donde están dispuestos a transformaciones posibilitando un reconocimiento de sí.

En este capítulo presenté las categorías que hicieron posible el trabajo de investigación de la práctica docente de la lectura en primer ciclo de una primaria multigrado. En primer lugar, se puso de manifiesto un retrato biográfico del maestro Ernesto que gracias a la entrevista que se desarrolló durante el trabajo de campo pudimos identificar las dimensiones personales, académicas y profesionales relacionándolo con tres grandes categorías formación, experiencia y saberes como bien señala Zambrano (1963) es un “viaje” en que se inicia aprendiendo, pero que también nos está enseñando un saber que se echa a caminar y este caminar está cargado de experiencias. Todo lo que se vive en dicha experiencia contribuye en nuestra formación”. (1963, p. 135)

Por otro lado, develo la práctica docente de la lectura en primer ciclo en una escuela multigrado espacio en el que el maestro Ernesto interactúa con niños de primer y segundo grado; en un primer momento se identificó la lectura como la decodificación de la palabra en sonido-grafía para transitar a la “lectura de mundo” haciendo un equilibrio entre ambas. La lectura en la dinámica de trabajo común, considerando los dos grados, en donde el maestro realizaba ajustes del currículum, ampliando las lecturas de texto que se encuentran en el libro de texto gratuito para leer en voz alta, en un segundo momento cuando la lectura se realiza en parejas, niños de segundo con los de primer grado apoyándolos en la correcta pronunciación, así también la evaluación individual por parte del profesor, además de que existe un programa oficial SisAT que se aplica a todos los niños. Desde una pedagogía crítica apoyándonos del Brasileño Paulo Freire (2010) que señala la importancia del acto de leer y la pedagogía de la pregunta. El profesor Ernesto hace uso de la pregunta para desarrollar la práctica docente de la lectura, las cuales se identificaron dos tipos; por un lado, las

preguntas de contenido donde la intención es que los niños hayan puesto atención y que contesten correctamente y, por otro lado, las preguntas de reflexión donde permite que el niño piense en lo que va a contestar.

Además, del uso de diversos materiales que utilizó el maestro Ernesto como el uso del libro de texto gratuito, las canciones, manual de procedencia comercial “Juguemos a leer” y por último los dispositivos electrónicos con la intención de desarrollar la práctica docente de la lectura. De esta manera el maestro es visto como un mediador como lo señala Gimeno (2007) articulando los diferentes materiales y los grados que atiende el profesor.

Finalmente reconozco la palabra de mundo (Freire, 2010), donde el maestro Ernesto recupera el contexto, partiendo de la realidad que viven los niños cotidianamente, por lo que se reconoce al maestro no como un transmisor de conocimientos a los niños, sino posibilita la reflexión y la toma de conciencia de su realidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Tránsitos epistémicos

Para mí es grato llegar a este punto y dar cuenta de cómo fue el proceso de investigación al estudiar una maestría en el ISCEEM, me permitió reconocer que me encontraba en una zona de confort en mi práctica docente, en la que me ocupaba de dar clases a los niños en una escuela multigrado, donde sólo obedecía, aplicaba y desarrollaba los contenidos marcados en el currículum expresado en el Plan y Programas de estudio, me reconocí controlada por lógicas institucionales y hegemónicas, desde las cuales los sujetos no tenemos rostros y mucho menos subjetividad. Pero hubo momentos de reflexión en los que preguntaba: ¿Así voy a seguir?, ¿Por qué actúo de esta manera?, ¿Qué es lo que estoy haciendo? Después de pensar y repensar, se presentó la oportunidad de estudiar la maestría en Tejupilco, lugar cercano donde viven mis padres, eso fue uno de los motivos para seguir preparándome profesionalmente.

Estar en la maestría en Investigación de la Educación representó un viaje que al principio fue complejo debido a la dinámica de trabajo que se vivía, las lecturas de textos que se abordaban eran poco comprensibles y en un ambiente diferente con los compañeros maestros de distintos niveles educativos. Así también los responsables de dichos seminarios propiciaron el diálogo, la confianza, la escucha y el compromiso; poco a poco fui encontrando el sentido de la formación en este espacio, haciéndome consciente de la realidad que me desafiaba, de mis malestares personales y profesionales; viví momentos de lucha, cambios, procesos y transformaciones que resultaron significativos. De ser un sujeto sometido a las políticas educativas, de considerar que soy la que enseña y el otro el que aprende; a reconocermelo como un sujeto social, histórico, intelectual y crítico, que escucha al otro, lo reconoce y comprende.

Inicié titulando la investigación como “La formación de lectores en niños de segundo grado en nivel primaria”, con el paso del tiempo tuvo modificaciones hasta llegar al tema “La práctica docente de la lectura de un maestro en el primer ciclo de la escuela multigrado”, tomando un posicionamiento epistémico para comprender la realidad y construir conocimiento con el otro, a partir de la interacción con ellos; en este caso, los actores participantes quienes me apoyaron en la realización de este trabajo de investigación: el maestro Ernesto y los niños. Preguntar y cuestionar la realidad se constituyó en un ejercicio constante.

Reconocerme implicada con el objeto de estudio fue un ejercicio epistémico fundamental, pues resulta que como investigadores “partimos de preguntas en las que estamos implicados” Bertely. (2002 p. 42); así que iniciamos reconociendo quiénes somos a partir de historizarnos y vincular lo que nos relaciona con aquello que deseamos investigar, en mi caso la lectura y la condición multigrado.

Problematizar la realidad educativa, representó otro ejercicio epistémico relevante para poder identificar las múltiples dimensiones y planos que la configuran, reconociendo que lo que sucede en las escuelas está referido por lo que acontece en su exterior: en lo político, social, cultural y económico.

Recurrir a la teoría fue necesario para desplazarme de la vivencia como docente hasta asumirme epistémicamente ante la realidad que miraba. De igual manera, pensar en la forma de cómo adentrarme en ella para desarrollar el proceso de investigación; es decir, decidir metodológicamente cuál sería el proceso para construir el conocimiento. De tal forma que, la pregunta, los objetivos y el supuesto se constituyeron en los ejes epistémico, teórico y metodológico que guiaron esta indagación. De ahí que la Pedagogía Crítica, permitió que el docente y yo, como investigadora, somos sujetos críticos capaces de cuestionar las prácticas y discursos construidos en la escuela y en la propia investigación. Desde este emplazamiento teórico reconocí al profesor como un sujeto con creencias, conocimientos, apuestas y sentimientos, por lo tanto, me distancié de una posición científicista de la teoría para colocarme en un lugar que dio apertura a la subjetividad e intersubjetividad en la investigación.

La experiencia metodológica, implicó la estancia en campo, proceso que demandó ciertas tareas específicas como observar, hacer registros, tomar notas y realizar entrevistas. “El proceso central del trabajo de campo, la constante observación e interacción en una localidad, es la fuente de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo”. (Rockwell, 2009, p. 48) Lo que condujo entrar en la realidad haciendo uso del conocimiento de los sujetos, su forma de pensar, sentir, construir, hacer y conocer sobre el tema investigado. Asimismo, me permitió tener la posibilidad de estar ahí con el otro no solo para recabar información sino para comprender su práctica, tomando en cuenta la subjetividad, es decir como persona que siente, vive y que está inmerso en su realidad.

Se optó por el estudio de caso único cuya finalidad fue “investigar la particularidad, la unicidad, para entender su naturaleza distintiva (Simons, 2009, p. 17-18). En ese sentido, reconozco que el maestro se relaciona en un mundo objetivo y subjetivo; el primero da cuenta que se encuentra en determinado lugar, espacio, interactúa con otros sujetos (colegas, padres de familia, niños, comunidad) y materiales (documentos oficiales, material didáctico, audiovisuales, libros, entre otros); el segundo se refiere a que el maestro está constituido subjetivamente, a través de sus vivencias, sentimientos, similitudes, apuestas, problemáticas, luchas, deseos, sentidos y significados en la práctica docente particularmente de la lectura.

Puntos de llegada

Durante el desarrollo de esta investigación he devalado, desde una perspectiva etnográfica, las prácticas docentes de la lectura construidas por un profesor de escuela multigrado que atiende un grupo conformado por niños de primero y segundo grado. Los hallazgos son resultado del análisis realizado durante la investigación sobre el trabajo desarrollado por el profesor. Sosteniendo la tesis de que: El maestro del primer ciclo de la escuela multigrado construye su práctica docente de la lectura a partir de los saberes y experiencias de las que se ha apropiado históricamente, por lo que articula elementos tradicionales con elementos novedosos en el caso de los primeros, hace uso de la reproducción, memorización, codificación, decodificación, oralización, direccionalidad y repetición del código escrito, desarrollados desde un enfoque lingüístico de la lengua escrita; al tiempo que se identifican prácticas donde provoca razonamiento, la reflexión, el diálogo, la conexión con el contexto y la recuperación de experiencias previas de los niños a partir de preguntas, el uso de materiales y recursos, desde un enfoque psicolingüístico y sociocultural, donde asume un posicionamiento crítico en la enseñanza. Por lo que considero que la práctica docente de la lectura se construye en la interacción entre profesor, los niños y el código escrito. Por ello, puede ser vista como una construcción histórica, social, cultural y subjetiva.

Desde los referentes anteriores, reconozco a la práctica docente como una tarea compleja, constituida por una multiplicidad de dimensiones, relaciones y elementos que la configuran; la práctica implica un conjunto de relaciones entre personas: alumnos, otros maestros, autoridades, padres de familia y sociedad; pero además el maestro se relaciona con el conocimiento, la institución y el conjunto de valores personales e institucionales.

En la práctica docente del maestro de escuela multigrado, se ponen de manifiesto la formación, los aprendizajes, las experiencias y los saberes, espacio donde toma decisiones con respecto al saber ya estipulado en el currículum oficial, transformándolo y resignificándolo en un saber pedagógico. El maestro no deja de lado los contenidos plasmados en el Plan y Programas, pero los “moldea” y los modifica en su práctica docente, otorgándole su propia dirección, sentido y significados en el trabajo que realiza cotidianamente. Es así como se constituye el saber, la experiencia, el aprendizaje y las maneras en que el maestro busca intencionalmente que el niño aprenda, construya y se apropie de aprendizajes, en este caso de la lectura en primero y segundo grado.

La experiencia no es sólo lo vivido en la trayectoria de los maestros de escuela multigrado, sino la reflexión sobre la vivencia, aquello que le ha hecho y hace sentido en su ser y estar en una escuela; el cómo enfrenta y encara cada situación de enseñanza al trabajar con grados distintos en un solo espacio escolar. De ahí que la vivencia al ser reflexionada se convierte en experiencia y, la experiencia en un saber que da sustento a su práctica docente.

La práctica docente se vislumbra como un compromiso ético, de solidaridad y curiosidad en el encuentro con el otro para enseñar-nos a comprender la realidad a través de la toma de conciencia, la curiosidad y la crítica.

El uso que se le da a los libros de texto en un salón multigrado es complejo y variado, dependiendo del contenido que se aborda en la asignatura. El profesor se apoya en el libro de texto para desarrollar diferentes actividades que implican escribir, interpretar, reflexionar y comprender lo que se lee. Aunado a ello, el libro de texto gratuito es el eje central de la práctica docente; además de que permite a los niños tener acercamiento a la palabra escrita, debido a lo escasos de materiales impresos en el contexto social y familiar. Dada esta situación, el profesor no solo se queda con los materiales oficiales para que los niños adquieran la lectura y escritura, sino que, busca otros elementos para desarrollar sus procesos de enseñanza.

El profesor hace uso de los dispositivos electrónicos como herramientas de apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura, proyectándoles videos, incluyendo el uso del celular y la computadora para fines educativos.

Estudiar la práctica docente de lectura del profesor que atiende los grados de 1° y 2° en un solo grupo, me permitió identificar las dinámicas mediante las cuales organiza a los niños para

desarrollar actividades de lectura: a) promover un trabajo en común con todo el grupo; b) el trabajo diferenciado por grado; y, c) cuando inicia con ambos grados articulando un tema y después separar las actividades para cada uno. Ello involucraba los niveles de avance de cada alumno, las características, edades y contexto en la realización de dicha tarea, por lo que el maestro elaboraba una planeación anticipada. Lo anterior fue posible a través de un ejercicio teórico, metodológico y epistémico que permitió comprender su quehacer en el salón de clases. El trabajo en común con los alumnos de dos grados diferentes permitía al profesor enseñar un contenido para ambos grados, así también construir saberes y experiencias que cotidianamente se presentaba en el salón de clases, haciéndose presente la interacción y el diálogo con los niños de ambos grados. A partir de un trabajo diferenciado, el maestro desarrollaba su práctica de la lectura atendiendo la heterogeneidad que se presentaba, considerando los requerimientos de cada grado como lo marca el currículum oficial, mencionando que en primer grado uno de los requisitos primordiales es que el alumno codifique la lengua escrita, por tal motivo el profesor se preocupaba y daba más atención a este grado. Cuando iniciaba articulando un tema para los dos grados y después se separaba, las actividades dependían de la gradualidad de contenidos para cada grado.

En este sentido, reconozco que la práctica docente adquiere sentidos y significados que la hacen única. Hablar de un maestro que atiende un grupo con dos grados en un solo espacio es aludir a un trabajo que implica ciertas particularidades como elaborar dos planeaciones, atender a padres de familia, realizar trabajos administrativos, pedagógicos, trabajar en dos pizarrones, atender a niños con dificultades de aprendizaje, entre otros. El maestro es un agente, un mediador entre lo que marca el currículum y lo que necesita los alumnos. Así también lo es entre los textos y los niños.

De lo anterior, recupero las experiencias y saberes que dan sustento a la práctica docente de la lectura de un profesor en la interacción con sus alumnos en la escuela primaria multigrado, nos interesamos por recuperarlo como un sujeto histórico, situación que hizo posible que emergiera su “yo”, sus valores, apuestas y emociones en el trabajo desarrollado con los niños a través de sus prácticas y discursos desde el propio hacer y decir del profesor. En congruencia con ello, “el estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto”. (Simons, 2009, p. 20). Mi tarea como investigadora consistió en interpretar cómo los sujetos escolares construyen y entienden su mundo para poder comprenderlo y comprendernos nosotros mismos.

Si bien he llegado a presentar algunas consideraciones finales que fueron surgiendo a partir de lo construido, reconozco que da apertura para seguir investigando a la lectura como objeto de estudio, hay mucho que dar cuenta, de explorar y seguir indagando. De esta manera, el estudio no agoto el carácter político educativo de las prácticas docentes de la lectura; así también el sentido que el maestro ponía en juego es su quehacer cotidiano, aspectos que pueden ser retomados en futuras investigaciones. Otra veta que se abre es el estudio de los saberes y experiencias que los maestros construyen en su trayectoria docente en distintos contextos, circunstancias, modos de vida y tipos de escuelas y cómo, a partir de éstos su práctica docente se transforma.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Achilli, E.** (2001). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Angrosino, M.** (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Arteaga, P.** (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. Tesis de maestría. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Ayala, M. N.** (2016). *Las prácticas de lectura y escritura en tercero de preescolar*. Tesis de maestría. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Tejupilco, México.
- Bazdresch, M.** (2000). *Vivir la educación, Transformar la Práctica*. Guadalajara: Secretaria de Educación de Jalisco.
- Bertely, M.** (2000). “Supuestos epistemológicos de un enfoque etnográfico en educación” En: *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bertely, M.** (2002). *La etnografía en la formación de enseñantes*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Bisquerra, R.** (2004). “Características generales de la metodología cualitativa”. En: *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M.** (2001). *La investigación Biográfico Narrativo en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cabello, M.** (2014). *Texto didáctico para escuelas multigrado*. Tesis de maestría. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Chalco, México.
- Cabrera, D. y Carbajal, J.** (2015). “El emplazamiento analítico. Locus de intelección y subjetividad en Métodos de recolección y análisis de datos”. En: Jiménez, M. A. (coord.). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos Editor.
- Campuzano, E.** (2016). *La trayectoria profesional de un profesor multigrado y su relación con los programas compensatorios*. Tesis de maestría. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Tejupilco, México.
- Cassany, D.** (2003). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Cossio, J.** (2016). *Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: la obra de Paulo Freire y Estela Quintar*. Colombia: Universidad de Medellín.
- De la Garza, Y.** (2009). *Escritura y evaluación en un contexto bilingüe*. México: UPN.

- Denzin, N.** y Lincoln, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. México: Gedisa
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, M.I.** (2009). “Características generales de la metodología cualitativa” en Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla
- Espinosa, E.** (2007). *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación del Programa Nacional para El Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Alfabetización Inicial en la Primaria*. Tesis doctoral. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados Departamento de Investigaciones Educativas. DIE- CINVESTAV. México.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E.** (2002) *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados Departamento de Investigaciones Educativas. DIE- CINVESTAV.
- Ferreiro, E. y Teberosky, M.** (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, M.** (2016). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Siglo XXI.
- Fierro, C., Fourtoul, B. y Rosas, L.** (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fontana, A.** (2015). “La entrevista”. En: Denzin y Lincoln (comps.) *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación Cualitativa. Volumen IV*. Gedisa. Buenos Aires.
- Freire, P.** (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Decimonovena reimpresión. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faudez, A.** (2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P.** (2017). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E.** (1997) “Capacitación y actualización”, en Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (coords.), *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe de investigación*, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional DIE-CINVESTAV.

- García, A.** (2001). *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: Un estudio cualitativo*. Tesis de maestría. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE-CINVESTAV. México.
- Geertz, C.** (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J.** (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Ediciones Morata.
- Giroux, H.** (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H.** (2019). *La crisis de la escuela es la crisis de la democracia*. (Entrevista realizada por Torres, A.) Barcelona: periódico El país.
- Hargreaves, A.** (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambia los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, Rodríguez A.** (2008). *La organización y planeación de contenidos escolares. Una propuesta para grupos multigrado*. Tesis de maestría. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Tejupilco, México.
- Hernández, Alcalá F.** (2016). *Cronotopías de las prácticas letradas de los jóvenes estudiantes de telesecundaria*. Tesis de maestría. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Tejupilco, México.
- Hernández, Morales J.** (2015). *La subjetividad de los sujetos en una primaria multigrado unitaria*. Tesis de doctorado. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Toluca, México.
- Jiménez, M.** (2014). “El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación” en Ángel Díaz Barriga y Ana Bertha Luna (Coords.). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ediciones Díaz de santos.
- Kalman, J.** (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Larrosa, J.** (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Lerner, D.** (2001). *Leer y escribir en la escuela*. Primera edición. México: SEP.
- López, C.** (2016). *La evaluación de la lectura en la escuela telesecundaria. Una mirada desde los estudiantes en el contexto rural*. Tesis de maestría. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Tejupilco, México.

- Loza, J.** (2011). *La conformación de saberes en la trayectoria docente de un profesor en grupo multigrado*. Tesis de maestría. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Tejupilco, México.
- Manrique, M.S, Di Matteo, M.F y Sánchez, L.** (2016). *Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación*. Argentina: Artigos.
- Meek, M.** (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R.** (1994). “El diálogo de voces sociales en los saberes docentes”, en Rueda, M. Delgado, G, y Fardel J. (coords.) *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, UNAM-Universidad de Nuevo México.
- Mercado, R.** (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México: FCE.
- Mercado, R. y Luna, M.** (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: SM.
- Pedraza, H.** (2014). *La enseñanza de la educación artística en las escuelas multigrado a partir de los saberes docentes*. Tesis de maestría. Toluca, México. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Pérez A.** (2008). “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa” En Gimeno, J. y Pérez, Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Piña, J. M.** (1997). *Consideraciones sobre la etnografía educativa*. México: Perfiles Educativos.
- Rockwell, E.** (2001). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” en Rockwell E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E.** (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil J. y García, E.** (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*: España: Ediciones Aljibe.
- Simons, H.** (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Salgueiro, A.** (1999). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. España: Octaedro.
- Sandoval, C.** (2002). “Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa”, En: *Investigación Cualitativa*. Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

- Sautu, R, Boniolo P, Dalle P. y Elbert R. (2005).** *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires: Consejo latinoamericano de ciencias sociales-CLACSO.
- Serrano, J. (1995).** “El estudio de casos. En Aguirre Baztán (ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.* Barcelona: Marcombo.
- Schmelkes, S. y Águila G. (Coordinadoras), (2019).** *La Educación Multigrado en México.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Secretaría De Educación Pública. (2000)** *Programas de estudio de Español.* Educación primaria, México.
- Secretaría De Educación Pública. (2005)** *Propuesta multigrado 2005. Juntos aprendemos mejor,* México.
- Secretaría De Educación Pública. (2017a)** *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, Aprendizajes clave para la educación integral, Educación primaria 1º,* México.
- Secretaría De Educación Pública. (2017b).** *Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica, Aprendizajes clave para la educación integral.* México.
- Secretaría De Educación Pública. (2019a).** *Lengua materna. Español. Lecturas.* Primer grado. México.
- Secretaría De Educación Pública. (2019b).** *Lengua materna. Español. Libro para el maestro.* Primer grado. México.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1992).** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós Básica.
- Torres, M. (2014).** *La multimedia en la asignatura de español en la escuela multigrado. Una experiencia de intervención.* Tesis de maestría. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Velasco, M. G. (2015).** *Tensiones en la construcción de saberes docentes para la enseñanza de la lectura y escritura en el contexto de la RIEB. Un acercamiento desde la narrativa.* Tesis de doctorado. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Toluca, México.
- Woods, P. (1987).** *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Paidós Barcelona.
- Zambrano, A. (1963).** *Formación, experiencia y saber.* Bogotá: Cooperativa editorial.

Zavala, Niño y Ames. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zemelman, H. (2009). “Algunas alternativas metodológicas actuales y sus problemáticas” En: *Serie seminarios y conferencias. Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método*. México: Cerezo.

Hemerográficas

Barrón, C. (2015). “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 13 (1). Publicado en <http://www.red-u.net> consultado 16 de mayo de 2019. pp. 35-56.

Candela, A. (1991). “Argumentación y conocimiento escolar”, *Infancia y aprendizaje*, No. 55, pp. 13-28.

Corral, R. (2001). “El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación”, *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 18, No. 1, pp. 72-76.

Giménez, G. (1996). “Territorio y cultura”, *Estudios sobre las culturas contemporáneas, Volumen II*. No. 4, México: Universidad de Colima. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo>, consultado el 04 de octubre de 2019. pp. 9-30

Leal, F. (2013). “Acerca de la teoría”. *Revista Espiral, Estudios sobre Estado y Sociología*, Vol. XX. No. 57. Universidad de Guadalajara, México. pp. 9-36.

Mercado, R. (1991). “Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”, *Infancia y aprendizaje*, num.55, pp.59-72.

Pérez, D. (2014). “Las reformas educativas desde otra mirada, en el contexto de la globalización y la crisis estructural”. *Vínculos y Ensayos de Sociología Rural*. Universidad Autónoma Chapingo. No. 17. Departamento de Sociología Rural. pp. 70-87.

Zambrano, A. (2019). “Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico”. *Pedagogía y Saberes*. No. 50. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. pp. 75-84.

Electrónicas

Cárdenas, A. (2001). Pedagogías alternativas, disponible en: <http://www.unam.mx/rompan/49/rs49.html> consultado 17 de septiembre de 2019.

Consejo Nacional de Población. (CONAPO) (2010). www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/2010 consultado 03 de abril de 2019.

Secretaría De Educación Pública. (2018). *Manual Orientaciones SisAT.* En http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/2017/doctosdeconsulta/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf consultado 10 de enero de 2019.