

---

## **LAS PRÁCTICAS Y SABERES DOCENTES EN LOS PROCESOS CONSTITUTIVOS DE LA ENSEÑANZA EN GRUPOS MULTIGRADO**

---

PEDRO ATILANO MORALES

### **RESUMEN:**

En la ponencia describo las prácticas y los saberes docentes que se presentan en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupos multigrado. Esto como parte de los resultados del avance de investigación “El maestro con grupos multigrado en el sur del estado de México. Un estudio etnográfico sobre la construcción de prácticas y saberes docentes”, el cual tiene como propósito describir analíticamente las relaciones que se presentan en el aula multigrado que permiten la generación y constitución de prácticas y saberes docentes. La ponencia la he estructurado en los siguientes puntos: introducción, referentes conceptuales, andamiaje metodológico, contexto escolar del estudio, prácticas y saberes docentes en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupos multigrado, y las principales referencias bibliográficas. Con respecto, al punto central de la ponencia, las prácticas y saberes docentes en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupo multigrado, describo las prácticas y saberes relativos a los procesos de anticipación de la enseñanza, el trabajo de los maestros con los contenidos curriculares, el apoyo de los alumnos que terminan pronto, la revisión del trabajo del alumno, las adecuaciones de los contenidos curriculares al contexto e interés de los alumnos y el orden en el grupo.

**PALABRAS CLAVE:** grupos multigrado, prácticas y saberes docentes, enseñanza, anticipación en la enseñanza y contenidos curriculares

---

## INTRODUCCIÓN

En la presente ponencia describo las prácticas y los saberes docentes que se presentan en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupos multigrado<sup>1</sup>. Esto como parte de los resultados de la investigación *“El maestro con grupos multigrado en el sur del estado de México. Un estudio etnográfico sobre la construcción de prácticas y saberes docentes”*, la cual tiene como propósito describir analíticamente las relaciones que se presentan en el aula multigrado que permiten la generación y constitución de prácticas y saberes docentes.

A nivel nacional, el 44.5 por ciento de los planteles de educación primaria atienden alumnos de diferentes grados al mismo tiempo, es decir, 43 mil 650 de un total de 98 mil 178, son multigrado. En el estado de México 1 377 escuelas son multigrado es decir el 22 por ciento de las escuelas primarias tienen grupos multigrado, con respecto al total nacional. En la región sur de esta entidad el porcentaje de las escuelas multigrado es de 69 por ciento.

El trabajo docente en el aula multigrado implica atender simultáneamente alumnos y alumnas de diferentes grados. Esta situación le demanda al maestro organizar y planificar el trabajo de manera que se puedan articular y relacionar contenidos de las diversas asignaturas y grados. El maestro con grupo multigrado tiene que crear situaciones especiales para atender a todos los niños de los diferentes grados.

Las preguntas que guiaron el estudio fueron las siguientes: ¿Cuáles son las relaciones que se presentan cotidianamente en el aula multigrado que permiten la generación y constitución de prácticas y saberes docentes? ¿Cuál es el vínculo

---

<sup>1</sup> En México la educación primaria se forma de seis grados. Las escuelas primarias multigrado son aquellas en donde los maestros atienden varios grados al mismo tiempo. Existen escuelas primarias multigrado donde un maestro atiende los seis grados y son llamadas unitarias. Hay otras que cuentan con dos maestros y cada uno de ellos atiende tres grados, éstas son llamadas bidocentes. Otras de esas escuelas son atendidas por tres maestros y son llamadas tridocentes, en éstas cada maestro atiende dos grados. Las escuelas primarias multigrado en donde hay cuatro son llamadas tetradocentes, en éstas dos de los maestros atienden dos grados y dos un solo grado. En las escuelas primarias donde hay cinco maestros, uno de ellos atiende dos grados y los demás uno, éstas son llamadas pentadocentes.

---

que guardan las prácticas y los saberes docentes? ¿Qué tipo de saberes y prácticas guían la vida cotidiana del docente multigrado?

El objetivo principal del estudio fue describir analíticamente las relaciones que se presentan en las aulas de dos escuelas multigrado del sur del estado de México que permiten la construcción de prácticas y saberes docentes. En esta ponencia pretendo mostrar las prácticas y saberes docentes en los procesos constitutivos de la enseñanza en los grupos multigrado.

El presente escrito se organiza de la siguiente manera: introducción, los referentes conceptuales, el andamiaje metodológico, las prácticas y saberes docentes en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupos multigrado, y principales referencias bibliográficas.

### **REFERENTES CONCEPTUALES**

La investigación se apoyó en el análisis de lo cotidiano, principalmente retomo las ideas teóricas de Heller, quien argumenta que la vida cotidiana es “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los individuos particulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social” (1977:19). Para Heller, el sujeto, de la vida cotidiana, considera su entorno como algo “dado”, es decir, para él su campo de acción y sus alternativas ya están definidas. Se apropia espontáneamente de los sistemas de uso, de costumbres y de instituciones de su ambiente y dentro de ello construye su “pequeño mundo”.

Desde esta teoría también considero la noción de saber cotidiano, que Heller define como “la suma de los conocimientos sobre la realidad, que son utilizados de modo efectivo en la vida cotidiana, del modo más heterogéneo (como guías para las acciones, como tema de conversaciones, etcétera)” (1977:317). Según esta autora, el particular se apropia de lo que es necesario o puede serle necesario para mantener o estructurar su vida, el pensamiento cotidiano está dirigido siempre a problemas del particular o de su ambiente, en este sentido el saber es pragmático. Los sujetos se apropian del saber cotidiano para llevar su

---

vida en una época y estrato determinado, en este proceso, dice Héller, se eliminan aquellos saberes que ya no son necesarios para atender las necesidades de la época y del estrato, y se incorporan nuevos conocimientos necesarios para satisfacer las nuevas necesidades sociales creadas.

Por otro lado, me apoyé en la noción de “saberes docentes” desarrollada por Mercado (2002), quien a su vez retoma el concepto de saber cotidiano de Heller (1977). Mercado argumenta que los maestros se apropian de los saberes necesarios para desarrollar la enseñanza en el trabajo docente cotidiano; señala que en “el momento de apropiarse de ese particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales” (2002:14). También sostiene, utilizando las ideas teóricas de Bajhtin (1989), que el saber docente tiene un carácter dialógico, colectivo, histórico, plural y social. Destaca los elementos que permiten la constitución del saber como: la anticipación de la enseñanza, la improvisación, las zonas indeterminadas de la práctica, la incertidumbre, la planeación y anticipación.

Por otro lado, en este trabajo considero los planteamientos de Rockwell y Mercado (2003) sobre la heterogeneidad e historicidad de los saberes docentes, es decir, los maestros se apropian de saberes y prácticas que se han construido a través del tiempo en contextos y situaciones diferentes; no sólo se incorporan nuevos elementos sino que también se generan, desde los maestros mismos, dichas prácticas y saberes.

Otros autores en diferentes contextos y con distintas perspectivas teóricas han trabajado también la noción de saber docente, por ejemplo, Tardif (2004) destaca la relación del saber con el contexto y sus condiciones, la naturaleza social del saber, la relación saber y trabajo, el pluralismo o heterogeneidad del saber, la temporalidad y fuentes del saber, describe los saberes disciplinarios, curriculares y experienciales.

Una noción más en este estudio fue la de enseñanza. Esta es, como la han planteado Randi y Corno (2000) siguiendo a Shön (1983) y a Eisner (1985),

asociada con las artes creativas, esto autores la consideran como un proceso dinámico, innovador, sensible a los contextos donde se desarrolla.

### **EL ANDAMIAJE METODOLÓGICO**

La investigación se apoyó en la etnografía como perspectiva metodológica, fundamentada en los planteamientos de Geertz (2000) Kaberry (1981), Hammersley y Atkinson (1983), Erickson (1989), Woods (1989), y Rockwell (1987). Desde esa visión, la etnografía es considerada como una “descripción densa” (Geertz:2000:24), que permite analizar las estructuras de significación que los sujetos producen en un contexto de prácticas y concepciones que adquieren significado local. Metodológicamente en este trabajo me adscribo a lo que señala Rockwell (1986), quien considera que el quehacer etnográfico es un ir y venir entre lo empírico y lo teórico; identifica que en toda investigación etnográfica se encuentran implícitas, o explícitas, conceptualizaciones del objeto de estudio que define cual de las múltiples descripciones posibles de la realidad estudiada es la que se hace. Esta autora señala que “retomar esta tradición antropológica obliga a hacer consciente el uso de la teoría, en lugar de negar la presencia de supuestos teóricos en la descripción” (Rockwell:1986:34).

El trabajo de campo lo realicé durante el ciclo escolar<sup>2</sup> 2005-2006 y los primeros cinco meses del ciclo escolar 2006-2007, en dos escuelas con grupos multigrado, ubicadas en dos diferentes poblaciones del municipio de Tejupilco, ubicado en la región sur del estado de México (en el trabajo las identifiqué como la “A” y la “B”). Una de esas escuelas, la ubicada en la población “A”, es unitaria, en ella observé el quehacer de un maestro con seis grados, de 1° a 6° grado (en el trabajo lo identifiqué como el maestro Gil). La escuela primaria unitaria, tiene un maestro y 13 alumnos (dos de 1°, cuatro de 2°, tres de 3°, tres de 5° y uno de 6°). En la otra, la bidocente, ubicada en la población “B”, donde laboran dos maestros, observé el trabajo del que atendía los tres primeros grados, 1°, 2° y 3° grados (en el estudio lo llamo maestro Paco), tiene 22 alumnos (siete de 1°, siete

---

<sup>2</sup> En México el ciclo escolar inicia a mediados del mes de agosto y culmina en los primeros días de julio.

---

de 2° y ocho de 3°). El otro maestro de esta escuela atendía los grados de 4°, 5° y 6° grados y no fue observado.

Adoptando la perspectiva etnográfica las técnicas que se emplearon en mi trabajo fueron la observación, la entrevista abierta y semiestructurada y la consulta documentos.

Las observaciones de clase son 37 de las cuales 16 fueron videograbadas, con un promedio de dos horas y medio, y las otras 8 se registraron en notas de campo. En ellas están registradas las actividades desarrolladas en las clases de las diferentes asignaturas, el uso de materiales didácticos, la organización de los alumnos de los diferentes grados, las interacciones y relaciones entre los alumnos, el contenido y el maestro, entre otros aspectos.

Los dos profesores con los cuales estoy desarrollando el estudio tienen las siguientes características: son egresados de la Normal de Tejupilco, el maestro Paco tiene estudios de Normal Elemental, el maestro Gil estudios de Licenciatura en Administración escolar. El maestro Paco tiene 20 años de servicio y el maestro Gil 19 años de servicio; ambos tienen 17 años atendiendo grupo multigrado y son directores comisionados<sup>3</sup>.

### **LAS PRÁCTICAS Y LOS SABERES DOCENTES EN LOS PROCESOS CONSTITUTIVOS DE LA ENSEÑANZA EN GRUPOS MULTIGRADO**

El análisis sobre el cuerpo de la información empírica, se organiza en varias categorías las que a su vez se subdividen en otras. Aquí presento algunas descripciones analíticas sobre “Las prácticas y los saberes docentes en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupos multigrado”.

En este estudio considero que la enseñanza, como la han planteado Randi y Corno (2000), es asociada con las artes creativas, esto autores la consideran como un proceso dinámico, innovador, sensible a los contextos donde se desarrolla. Randi y Corno (2000) mencionan que Schön (1983) identificaba la

---

<sup>3</sup> En México se llaman directores comisionados a los profesores que además de atender un grupo de niños son los encargados de atender la dirección de la escuela, sin tener un nombramiento de director de base

---

enseñanza como un tipo de reflexión desde la acción, o experimentación en un contexto altamente contextual, es decir, que consideraba la enseñanza como un proceso creativo generado dentro de los contextos de enseñanza. Estas autoras, siguiendo a Eisner (1985), ven a la enseñanza como un arte practicado en un entorno complejo e incierto. Según Eisner, a menudo, los fines se crean en el proceso de enseñanza. Rubin (1985), citado por Randi y Corno, describe a los profesores artistas, como profesores autodirigidos, abiertos a las nuevas posibilidades, buscan constantemente un camino mejor, les gusta inventar y crear alternativas.

Una primera categoría, de este apartado, refiere a **los saberes relativos a los procesos de anticipación de la enseñanza**. En ésta analizo, uno de los más importantes procesos constitutivos de la enseñanza, la preparación y anticipación de los contenidos que los maestros del estudio trabajarían en sus clases. En concordancia con Mercado (2002), considero que la planeación o anticipación de la enseñanza es un proceso amplio y permanente y no un momento preactivo, como lo señalan Clark y Peterson (1990). El proceso de planeación, las previsiones, anticipaciones y decisiones de los maestros son parte de los saberes docentes y la construcción de éstos no implica sólo procesos cognitivos o acciones individuales, sino que forman parte de un proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños.

Los maestros del estudio realizan representaciones del futuro con respecto a la enseñanza y que son plasmadas por escrito, es decir, realizan una **planeación escrita, semanal**. Los maestros planean en formatos elaborados por ellos mismos, ésta contiene varias columnas donde anotan el grado, la asignatura, el objetivo y las actividades. Para los maestros del estudio no es indispensable planear detalladamente debido a que constantemente tiene que realizar ajustes o cambios a lo previsto, sin embargo, los maestros la consideran importante porque les permite guiar su práctica, ordenar, agrupar o correlacionar los contenidos que van trabajando. La planeación escrita también es vista como un

---

requisito administrativo que se tiene que mostrar a la autoridad inmediata en estos casos al supervisor.

En este estudio, al igual que Mercado (2002), encontré que además de planear sus clases escribiéndolas con una semana de anticipación, había otra forma de hacerlo, por parte de los maestros Gil de la Escuela Unitaria (EU) y Paco de la Escuela Bidocente (EB), apegada a los sucesos cotidianos y que no estaba por escrito, Mercado (2002) le llama **previsión o anticipación de la enseñanza**. Es decir, refiere a algún material que los maestros encontraron y que les servirá posteriormente, o de una información sobre un tema que van a tratar, o de una actividad que consideran les va a servir y que improvisan en algunas ocasiones. Los maestros del estudio en varios momentos de su trabajo improvisaban actividades para resolver algunas complicaciones, por ejemplo, el maestro Paco (EB) desarrolló varias actividades, experimentadas en otros momentos de su historia profesional, para resolver la confusión entre la letra “b” y “d” en los niños de primero. En el caso de este mismo maestro, constantemente realizaba cambios y previsiones, en el trabajo con el método onomatopéyico, de lo que él creía mejor para el aprendizaje de la lectoescritura. Por ejemplo, el maestro Paco (EB) enseña las letras “m”, “r”, “s” y “l” porque considera son las más fáciles de aprender. En el caso del maestro Gil (EU) también anticipaba o previa constantemente, por ejemplo, en varias ocasiones llevó material fotocopiado, recuperado de algunas guías escolares comerciales, para trabajar o retroalimentar algún contenido.

La segunda categoría alude **al trabajo del maestro con los contenidos curriculares**. En ésta describo la organización de los alumnos en el aula y la manera en que trabajaban los maestros los contenidos curriculares. Los maestros del estudio trabajaban con contenidos curriculares de varios grados. El maestro Paco (EB) trabajaba con los contenidos curriculares de 1º, 2º y 3º. El maestro Gil (EU) trabajaba con contenidos curriculares de 1º, 2º, 3º, 5º y 6º. En este proceso he identificado tres modalidades: **a) la separación de alumnos y trabajo de contenidos curriculares por grados**. Bajo esta organización, los

---

maestros Gil (EU) y Paco (EB), generalmente iniciaban sus clases proponiendo, a cada grado, el libro de texto gratuito, la asignatura y el contenido a abordar, posteriormente leían junto con los niños de cada grado y explicaban lo que tendrían que realizar. En ocasiones la explicación la daba en el pizarrón y presentaban diversos ejemplos antes de que los alumnos realizaran los ejercicios del libro de texto.

La intervención de los maestros dependía de la complejidad del contenido, evidenciada por la dificultad mostrada por los alumnos al realizar el trabajo, por lo que las explicaciones eran de diversa amplitud.

En esta dinámica la atención del maestro a los alumnos y grados se alternaba constantemente. Los largos lapsos de espera de los alumnos, la fragmentación de contenidos y actividades, son algunos de los problemas de esta forma de trabajo.

Una segunda modalidad es: **b) la ubicación de los alumnos en forma de mesa redonda, con la posibilidad de interactuar con niños de diferente grado.** Esta segunda forma es desarrollada por el maestro Paco (EB) quien, en algunas ocasiones, organizaba a los alumnos ubicándolos en círculo. Los alumnos de 2º se alternaban con los de 3º, los de 1º permanecían ubicados en un mismo lugar. Con este acomodo el maestro Paco trabajaba agrupando contenidos, de dos o más asignaturas y de dos o más grados, en torno a un tema. En este caso no sólo establecía la correspondencia entre contenidos de diferentes asignaturas, sino también establecía relación con los contenidos del otro grado (ya sea 2º o 3º). En esta forma de trabajo se propiciaba la colaboración, la integración a través de equipos o grupal más que la actividad individual. Esa forma de organizar las actividades producía lo que se podría llamar “el aprendizaje cooperativo”. Eso implicaba que el maestro colocaba a un niño que se le dificultaba asimilar el contenido junto a uno que lo captaba pronto: un “lento” con un “aventajado”. El maestro Paco, en esta modalidad revisaba y explicaba individualmente y colectivamente.

---

La tercera modalidad es: **c) la organización y trabajo de contenidos en colectivo para integrarse después, de acuerdo a la complejidad del contenido en equipos o grados.** En la enseñanza del maestro Paco (EB), las actividades comenzaban de manera conjunta, pero se terminaba trabajando por separado. La realización de actividades dependía del grado de dificultad del contenido y de las habilidades y destrezas de los niños. Regularmente los de 1º terminaban desarrollando actividades diferentes a los de 2º y 3º.

El profesor graduaba los contenidos “a partir de la manera como los alumnos los captasen”. Si un contenido resultaba difícil para los alumnos de 1º, disminuía la complejidad y viceversa: si el tema resultaba sencillo para los niños de 2º y 3º, los ejercicios cobraban mayor dificultad. El maestro se ubicaba en medio de la complejidad del contenido y la disminuía o le aumentaba, según sea el caso.

Había momentos en que los niños de segundo lograban resolver tareas destinadas a los de 3º. Una de las ventajas de los grupos multigrado –por lo tanto– es que los niños –como están expuestos al trabajo y contenidos de todos– “adelantan” conocimientos, habilidades y destrezas.

En otras ocasiones la ubicación de los niños podía ser por filas o en círculo. Las exposiciones o explicaciones por parte del docente se realizaba por grado, cada niño desarrollaba su actividad en su pupitre, posteriormente cuando terminaban acudían al maestro para mostrarle su trabajo; regularmente había niños que culminaban antes que los demás, éstos eran los alumnos que apoyaban en la revisión al maestro cuando se veía demandado y saturado por los niños de los diferentes grados. En esos momentos era cuando el trabajo se tornaba colectivo, los niños que habían terminado apoyaban a los que no lo habían hecho, independientemente del grado.

En la categoría, **adecuaciones de contenidos curriculares al contexto de los alumnos**, en el momento de la enseñanza, los contenidos se modificaban al adaptarlos a los referentes e intereses de los alumnos. Por ejemplo, el maestro Paco en base a su experiencia, a las condiciones y necesidades de la enseñanza

---

realizaba ajustes o modificaciones a los métodos, en este caso al onomatopéyico. En la enseñanza de la letra “u” modificó el sonido, el método onomatopéyico recomienda el sonido del tren, empero, el maestro Paco utilizó el sonido que emite el coyote. Las modificaciones realizadas por los maestros del estudio respondían al contexto e interés de los niños y a lo que viven en lo cotidiano.

### **PRINCIPALES REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bajhtin, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*, Madrid: Taurus.
- Clark, C. y P. Peterson (1990). “Procesos de pensamientos de los docentes”, en: M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, III*, Barcelona: Paidós/MEC. pp. 444-539.
- Erickson, Frederick (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En: Merlín C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Tomo II. Barcelona: Paidós.
- Geertz, Clifford (2000). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). “¿Qué es la etnografía?” y “El proceso de análisis”. En: *Etnography. Principles in practice*. Ed. Tavistock Publications, New York, (Caps. I y VIII), pp. 1-39 (traducción Bertha Ruíz de la C.) y 1-9.
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Cuarta edición. Barcelona: Península.
- Kaberry, P. (1981) “La contribución de Malinowski a los métodos de trabajo de campo y a la literatura etnográfica”. En: R. Firt, E. Leach, et al. *Hombre y cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*. México: Siglo XXI, pp. 85-109.
- Mercado, Ruth (1999). *El trabajo docente en el medio rural*. México: DIE-CINVESTAV-IPN
- Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Randi, Judi y Lyn Corno (2000). “Los profesores como innovadores”. En: Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson. *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. México Paidós, pp. 169-237.

- 
- Rockwell, Elsie (1986), "De huellas bardas y veredas", en: E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, Cuadernos de de Educación. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, Documentos DIE, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. y Ezpeleta J. (1983), *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: (Documentos DIE)
- Rockwell, E. y Mercado R. (2003), *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE-CINVESTAV del IPN.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.