



Campus León

División de Ciencias
de la Salud
Departamento de
Psicología



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Vivencia y Desarrollo de la Subjetividad de Docentes en Escuela Primaria General Multigrado.

TESIS

Presentada por

Alejandro Daniel de Schoenstatt Avalos
Montoya.

Para obtener el grado de
Maestría en Ciencias del Comportamiento

Comité de tesis

Directora

Dra. Eva Paola Arenas Loera

Asesores

M.C. Luz Daniela Itandehui Ramos Banda

Mtro. César Roberto Avendaño Amador

Junio 2024

“...la vieja escuela perdió a su profesor, y hoy tiene que cerrar...”

Vetusta Morla, 2017

Agradecimientos

A Socky, Alex y Majo, mi familia

A mi familia en León; Viri, Gloria, Jorge y Mario.

A los académicos y personal administrativo de la Universidad de Guanajuato; así como al ahora renombrado Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología, por permitir las condiciones materiales y las herramientas para la realización de este trabajo.

A la Dra. Paola Arenas por su elección, confianza, asesorías, ser mi tutora y posibilitar las relaciones fundamentales durante mi etapa en la maestría; a la Mtra. Daniela Banda por su interés y ánimo hacia mi trabajo; al Mtro. César Avendaño por la apertura y perspectiva crítica. A los tres por destinar su tiempo para leerme, mostrarme nuevos horizontes en la investigación y por su apoyo hasta el final de este proceso.

A las y los docentes participantes por compartir su historia conmigo

Contenido

I. Problemática y justificación del estudio.....	6
1. La situación de las escuelas primarias generales multigrado en México	6
1.1.1 Dimensión contextual de las escuelas multigrado	8
1.1.2 Dimensión institucional-organizacional	9
1.1.3 Dimensión pedagógica-didáctica.....	10
1.2 La subjetividad como unidad de análisis para la investigación en educación.	13
II. Marco teórico.....	20
2. De la Teoría Histórica Cultural a la Teoría de la Subjetividad en la Psicología	
Histórica Cultural.....	20
2.1. Fundamentos de la Teoría Histórica Cultural para una teoría sobre la	
subjetividad.	20
2.2 Vivencia (perezhivanie) desde la teoría de la subjetividad con base en la	
psicología histórica cultural.....	27
El concepto de perezhivanie cómo fenómeno: Vivencia de la docencia	27
Perezhivanie como unidad de análisis; estudio de la configuración subjetiva de la	
vivencia de la docencia.....	28
2.3 Educación y subjetividad en perspectiva histórica cultural	29
El trabajo de docentes en escuelas primarias generales multigrado como situación social	
de desarrollo.....	29
2.4 Epistemología cualitativa.....	33
III Planteamiento del problema.....	35
3.1 Pregunta de investigación	35
3.2 Objetivos	35
3.3 Supuestos del estudio.....	35
IV Método	36
4.2 Participantes.....	38
4.3 Producción de la información	41
4.4 Procedimiento.....	43
4.4.1 Fases y herramientas para analizar la información	44
V Hallazgos a partir de la interpretación de la información.....	46

5.1 Primera fase de análisis de la información o Fase A	46
5.2 Interpretación de la información y resultados a partir de la Fase B de análisis	50
5.2.1 Antes de ser docente de una escuela primaria multigrado	50
<i>Situaciones sociales de desarrollo para la motivación hacia la formación inicial docente</i>	51
<i>Formación inicial como fuente de sentidos subjetivos sobre la enseñanza y el aprendizaje</i>	55
5.2.2 Primera experiencia laboral como docente	61
5.2.3 Vivencia de la docencia durante el trabajo en escuela multigrado	64
5.2.3.1 <i>“Cuando llego a trabajar a multigrado...”</i> Primer experiencia de los participantes como docentes de escuela multigrado.....	64
5.2.3.2 <i>Relaciones sociales profesionales entre los docentes en escuelas multigrado</i>	72
5.2.3.3 <i>Docentes y padres de familia en escuela multigrado</i>	75
5.2.3.4 <i>Docentes y sentidos subjetivos sobre sus estudiantes</i>	80
5.2.4 Configuración de la vivencia y desarrollo de la subjetividad individual y social ..83	
<i>“Nosotros sabemos que...”</i> saberes y prácticas docentes en escuelas multigrado como sentidos subjetivos	87
5.2.5 Vivencia del trabajo docente durante la pandemia de COVID - 19	91
VI Discusión general	99
6.1 Conclusiones	103
VII Referencias	106
Anexo 1 Protocolo de entrevista.....	114
Anexo 2. <i>Carta de consentimiento informado</i>	117
Anexo 3. Canva en Quirkos.....	119

Vivencia y Desarrollo de la Subjetividad de Docentes en Escuela Primaria General Multigrado.

En este trabajo se pretende conocer parte de la historia y la experiencia de docentes que han trabajado en escuelas primarias generales multigrado en el estado de Guanajuato, México.

En la primera parte de este trabajo, como problematización y justificación del estudio, se presentan algunas características de las escuelas primarias multigrado en México y el cómo se las ha entendido desde algunas investigaciones que se han dirigido al respecto. Un supuesto de este trabajo es que ser docente en una escuela multigrado podría ser una experiencia distinta a la que se espera cuando alguien piensa en estudiar para ser docente de educación básica. Esta parte del trabajo concluye con la idea de entender la experiencia narrada por los docentes de primaria multigrado que participan en este estudio desde un marco de referencia que proporciona la teoría histórica cultural. Fruto de la adopción de dicho marco de referencia, esperando que sea una posible aportación a la investigación sobre las escuelas multigrado, se tiene como foco de atención el desarrollo de los docentes al trabajar en estas escuelas

Derivado del análisis que se describe en la problematización y justificación del estudio, el trabajo se realizó desde la propuesta de la epistemología cualitativa. En la segunda parte del trabajo se presenta el marco teórico a partir del cual se pretende comprender la experiencia narrada por los docentes participantes. Se inicia hablando de algunos fundamentos de la psicología histórica cultural para, posteriormente, presentar una perspectiva basada en dicho enfoque teórico metodológico acerca de la psicología que se aplica al estudio de la subjetividad; siendo la subjetividad una cualidad específica desarrollada a partir de la vivencia del entrelazamiento de los procesos psicológicos y el funcionamiento social; siendo metodológicamente necesario interpretar o descifrar dicha vivencia para estudiar la subjetividad.

Es así que, teniendo identificado una problemática, su justificación práctica y teórica, así como el marco teórico, el objetivo de la investigación es identificar a partir de la

interpretación de narrativas de las y los docentes en cuestión, cuál ha sido su vivencia, qué situaciones sociales han debido experimentar, qué sentido ha tenido; y si esta vivencia ha producido cambios en su desarrollo profesional y personal, indagando sobre las experiencias, y relaciones que establecen, así como los recursos y estrategias que desarrollan y de los que se valen para ejercer y enfrentar las dificultades que llegan a presentarse en su particular labor profesional.

Por lo tanto, describo la metodología y procedimiento para realizar entrevistas a docentes que habían trabajado en escuela primaria general multigrado durante el año 2021, además de las definiciones de conceptos básicos para el análisis de la información recabada en las narraciones de los docentes.

En la quinta sección del proyecto se describen las fases para interpretar la información y se presentan los hallazgos identificados a partir de las entrevistas narrativas; primeramente, una fase de primer contacto con la información producida que sirve como referencia para para la fase B, en donde además de presentar algunas citas de los participantes a la par se van discutiendo las interpretaciones realizadas en el marco de la teoría en la que se basan.

Por último, se presentan las conclusiones del estudio y las limitaciones, así como sugerencias para continuar esta línea de investigación.

I. Problemática y justificación del estudio

1. La situación de las escuelas primarias generales multigrado en México

La Ley General de Educación (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019) dispone que toda persona tiene derecho a recibir educación pública, pero garantizar su cumplimiento de acuerdo con las leyes del país es una situación que se complejiza por la diversidad cultural y lingüística, la dispersión geográfica, los cambios en la estructura poblacional y la desigualdad social y económica.

El Sistema Educativo Nacional (SEN) ha pretendido que este derecho a la educación primaria se garantice a partir del servicio de escuelas de organización multigrado en las comunidades rurales y zonas marginadas de México con mayor población, en donde de entre uno a cinco docentes atienden a estudiantes de los seis grados de educación primaria.

Escuelas y espacios en las que una persona enseña a niñas y niños de diversa edad; y distintos niveles de desarrollo y aprendizaje, han existido desde hace ya bastante tiempo en todo el mundo. Rockwell y Garay (2014) describen que en los entornos rurales y urbanos de México existió un gran número de escuelas con esta característica desde el siglo XIX; sin embargo, de acuerdo con las autoras, durante el siglo XX, las políticas educativas nacionales e internacionales se caracterizaron por el dominio de un modelo de organización escolar graduado y basado en la especificidad de escuelas de entornos urbanos. Durante todo este periodo la vida en las escuelas multigrado ha debido ajustarse a las normas de la escuela graduada.

A pesar de que las escuelas multigrado han formado parte del Sistema Educativo Nacional de México desde sus orígenes, la atención a sus características y necesidades no se ha considerado en las políticas y reformas educativas más allá de solamente enunciar la intención de buscar la mejora de sus condiciones (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2019). El concepto de escuela multigrado no tiene un significado unificado y evoluciona en el tiempo; actualmente, en los mismos subsistemas públicos que operan

la educación multigrado en México, no existe una definición que sea de uso común (INEE, 2019).

Para precisar la conceptualización de escuelas primarias públicas multigrado se ha especificado que debe considerarse el hecho de que se trata de escuelas que operan con un modelo educativo y plan de estudios que no está diseñado expresamente para ellas, además de especificar que se trata de planteles educativos donde todos los docentes de la plantilla de la escuela atienden a más de un grado (INEE, 2018b, pp. 372-376, como se citó en INEE, 2018). A partir de estos criterios, el INEE (2019) delimita el uso del término de escuelas primarias generales multigrado a planteles unitarios (con un docente), bidocentes o tridocentes, en los que se trabaja con un plan de estudios basado principalmente en un modelo de escuela graduada y urbana, donde hay un docente para cada grado. En este trabajo se retoma esta conceptualización acorde a la definición del INEE (2019).

En el ciclo escolar 2016-2017 se tenían registradas 23,905 escuelas generales multigrado de 68,065 escuelas públicas generales, representando alrededor del 35.1% del total de escuelas primarias generales del país, en dichas escuelas, trabajaban 44,912 docentes: 48.5% hombres y 51.5% mujeres (INEE, 2019).

Son diversas las condiciones problemáticas a las que pueden enfrentarse los docentes y el alumnado en las escuelas multigrado. Se han identificado carencias en infraestructura y equipamiento escolar y los procesos de supervisión y apoyo técnico pedagógico son señalados como centrados en aspectos administrativos o son inexistentes. Además, la gestión escolar, el currículo y los materiales con que operan los docentes están diseñados para escuelas graduadas y de contexto urbanizado; ello sin contar la falta de formación al docente, donde se le prepare en prácticas pedagógicas pertinentes para las aulas multigrado considerando el diseño de planeaciones, evaluación, organización grupal y uso de recursos sensibles al contexto (INEE, 2017; como se citó en Cruz & Juárez, 2018). Leyva y Guerra (2019) refieren que condiciones como las antes descritas no solamente limitan la calidad del servicio educativo que se presta, sino que, al ocurrir esto, se reproducen las condiciones de desigualdad.

Para el análisis de la situación de las escuelas multigrado, el ahora extinto INEE (2019) propuso tres dimensiones básicas respecto a las cuales se estructuran las problemáticas y propuestas de intervención de estas escuelas: una dimensión contextual, en la que se encuadran las condiciones socioeconómicas de las comunidades en que se ubican las escuelas; una dimensión institucional-organizacional, relativa a funciones directivas y administrativas que realizan docentes para la gestión escolar; y por último, una dimensión pedagógica-didáctica, referente al proceso de enseñanza que promueven las figuras docentes en el aula multigrado.

Tomando en consideración este marco organizativo de la realidad de la escuela primaria general multigrado (INEE; 2019), a continuación, se describen algunas características de este tipo de escuelas y se plantea su relación con la situación de los docentes que ahí trabajan.

1.1.1 Dimensión contextual de las escuelas multigrado

Respecto a las características demográficas y socioeconómicas del contexto de las escuelas multigrado, el INEE (2019) refiere que el 79% de las escuelas multigrado se encuentra en comunidades de alta o muy alta marginación, mientras que el 80% se encuentra alejada de una carretera pavimentada por más de tres kilómetros.

A nivel general, las escuelas presentan carencias en infraestructura y materiales: desde sanitarios y equipamiento de cómputo, mobiliario adecuado dentro del aula para flexibilizar la organización de grupos de trabajo. La distancia y el aislamiento geográfico, así como la vulnerabilidad de las comunidades, complejizan el acceso a servicios para el alumnado y sus familias; las condiciones de vida de los alumnos pueden llevarlos a ausentarse frecuentemente o a abandonar los estudios por motivos de salud, cuidado de la familia o trabajo (INEE, 2019).

Las dificultades que enfrentan las familias para apoyar el proceso de aprendizaje del alumnado pueden presentarse también como elementos que complican el trabajo de las y los

docentes, cuya responsabilidad con el logro de aprendizajes y con el proceso educativo adquiere mayor peso.

El ausentismo y la deserción, al disminuir el tiempo efectivo de enseñanza, merman la capacidad del docente para dar un seguimiento y tener una intervención didáctica efectiva con las y los estudiantes que no asisten a la escuela. Como otro ejemplo de la influencia del contexto, se dificulta para las y los docentes el acceso a medios para trasladarse de sus lugares de residencia a la escuela o, si es el caso, su estancia en las comunidades (Medrano et al., 2019).

1.1.2 Dimensión institucional-organizacional

La política educativa federal en México ha funcionado bajo una lógica de homogeneización en la que se ha dado prioridad a un modelo educativo basado en un contexto urbano y en escuelas graduadas, donde un docente trabaja con un grupo de estudiantes relativamente homogéneo en cuanto a edad, desarrollo y aprendizajes; lo que implica que el diseño de materiales educativos, las reglas de gestión de los planteles, la asesoría y supervisión, así como los procesos de formación, evaluación, asignación y promoción de docentes, resultan poco pertinentes para la realidad del trabajo en escuelas públicas de organización multigrado (Cruz & Juárez, 2018).

En las primarias generales multigrado, al menos un docente debe asumir las funciones de director o encargado de la escuela, por lo que, además de sus funciones frente a un grupo, deben coordinar y realizar las actividades administrativas o de gestión de información y recursos para la operación de la escuela y atender a los requerimientos de las autoridades educativas; lo que implica que los docentes deben involucrarse y establecer acuerdos con madres y padres de familia, autoridades educativas y otras instituciones públicas o privadas con el fin de asegurar recursos para el funcionamiento normal de la escuela y el sostenimiento del servicio educativo (INEE, 2018).

Atender las funciones de dirección suele implicar que las y los maestros encargados de la escuela deban ausentarse durante la jornada escolar de manera parcial o total,

lo cual resta tiempo efectivo de involucramiento en actividades de enseñanza tanto a estudiantes como a docentes. Además, por realizar estas actividades, las maestras y maestros no suelen recibir algún incentivo o aumento de sueldo en comparación con sus pares laborando en escuelas graduadas sin desempeñar funciones de dirección (Cruz & Juárez, 2018).

1.1.3 Dimensión pedagógica-didáctica

El análisis en esta dimensión se centra en el proceso de enseñanza que implementan las y los docentes dirigido al aprendizaje de los contenidos educativos por parte de sus estudiantes. La estructura de las escuelas multigrado, en conjunto con el currículo y materiales educativos basados en las escuelas urbanas, plantean dificultades en la gestión de la clase y el proceso de enseñanza, lo que puede llevar al docente a la búsqueda de alternativas curriculares y didácticas. El proceso de enseñanza en las escuelas multigrado se identifica por estar dirigido a la adecuación curricular de los programas de estudio para cada nivel o grado escolar de acuerdo a las y los alumnos que integran el grupo de la clase, por el trabajo con temas comunes por grados o ciclos y el diseño de formas de organización que reduzcan tiempos de espera, así como por la implementación de formas de evaluación de los aprendizajes que pueden ajustarse o no a las condiciones del aula multigrado (Block et al., 2015; INEE, 2019).

La labor de las y los maestros en las escuelas multigrado se complica debido a que no cuentan con una oferta de formación inicial y formación continua sólida que les apoye en el desarrollo de la práctica docente, lo que es más relevante considerando que el trabajo en una escuela multigrado suele ser de las primeras experiencias laborales dentro del Servicio Profesional Docente (SPD); lo que puede dificultar que los maestros y maestras cuenten con una guía y sustento institucional de sus prácticas (Cruz & Juárez, 2018; Leyva & Guerra, 2019).

Elena Achilli (1986) menciona que las y los docentes suelen experimentar que su formación profesional es incompleta, ello al no recibir preparación de manera especializada

en las áreas y funciones en las que se terminará trabajando y por la complejidad de situaciones en las que se desarrolla la labor docente. En México, la experiencia de formación incompleta es un fenómeno actual y ocurre en las y los maestros que trabajan en escuelas multigrado al no contar con suficiente preparación en sus estudios profesionales para la enseñanza en multigrado ni para realizar a la vez las funciones administrativas de las que deben encargarse en este tipo de escuelas (Cruz & Juárez, 2018; Juárez et al., 2015).

A pesar de las dificultades que tienen que enfrentar las y los docentes, se han identificado iniciativas suyas por encontrar formas de trabajo que impacten en las aulas multigrado; por ejemplo, el uso curricular del medio, la integración de la comunidad y cultura local en metodologías activas-participativas, así como formas de organización con el intercalado de tiempos y espacios comunes, actividades diferenciadas por grado, el apoyo entre pares y la elaboración de material curricular propio (Bustos, 2014; Juárez et al, 2015; Leyva & Guerra, 2019).

Otros hallazgos sugieren que para las escuelas en contextos con poblaciones vulnerables se ha considerado importante maximizar el tiempo efectivo de interacción didáctica y el abordaje en dicho tiempo de contenidos genéricos académicos y contenidos locales o culturalmente relevantes (Jensen et al., 2015).

Rockwell y Rebolledo (2016) señalan que en las escuelas multigrado pueden presentarse diversas ventajas para el aprendizaje del alumnado y la innovación de docentes; sin embargo, aunque la labor docente puede servir como un medio para la mejora de la educación, es necesario cubrir una serie de condiciones para que, en conjunto con la labor desarrollada por cada docente, estas escuelas sean espacios educativos en los que el servicio de educación favorezca la atención a la diversidad.

Los procesos de enseñanza que fomentan las y los docentes pueden estar relacionados con su visión particular de la educación, de los contenidos de aprendizaje, de su propio trabajo y de su relación con la comunidad escolar, así como con su historia y antecedentes (Ernst-Slavit & Poveda, 2011).

Las condiciones en que trabajan las y los docentes llevan a que sea necesario hacer adecuaciones curriculares para poder trabajar eficientemente con dos o más grupos, así como también requieren de estrategias didácticas y materiales de enseñanza (Leyva & Guerra, 2019); estas modificaciones las llegan a realizar las y los docentes sin en realidad tener una formación o referente institucional para llevarlas a cabo. Por otro lado, también se han identificado diversas formas en que maestras y maestros realizan adecuaciones a la organización y funcionamiento de las escuelas para cumplir con el encargo de dirección y poder, también, atender su función docente (Juárez et al., 2015; Schmelkes & Águila, 2019).

Las formas en que las y los docentes realizan su labor en la escuela multigrado son heterogéneas. En la investigación educativa se identifican evidencias de prácticas docentes que buscan adaptarse a las condiciones de la enseñanza en escuelas multigrado; también se ha encontrado que hay docentes que no realizan adecuaciones para atender las características de estudiantes de distintos grados ni intentan modificar la dificultad de las actividades para adaptarlas al uso en el aula multigrado; docentes que recurren a prácticas como el trabajo diferenciado con la resolución de ejercicios de los libros de texto que se proporcionan a nivel nacional o docentes que tienen que improvisar día a día su trabajo en la escuela. Dichos resultados se encontraron con docentes que mostraban poco dominio de estrategias didácticas, así como en docentes que referían que no podían organizar su práctica y concretar su planeación por tener que priorizar la atención a problemas de conducta o la gestión administrativa (Leyva & Guerra, 2019).

Los factores relacionados a la escuela multigrado que producen la desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de alumnas y alumnos de estas escuelas a la vez complejizan la labor docente. Los docentes que trabajan en el servicio educativo en escuelas multigrado enfrentan diversas dificultades para desempeñar su labor atendiendo a lo estipulado en la ley. Como se ha señalado, estas dificultades obedecen a características del contexto y del mismo Sistema Educativo Nacional.

1.2 La subjetividad como unidad de análisis para la investigación en educación.

Introducir un enfoque histórico cultural en la investigación educativa o del comportamiento implica, según señala Fariñas (2003), una forma particular de plantearse las problemáticas, según su objeto de estudio. La teoría histórico cultural es un enfoque para el estudio del desarrollo humano, su objeto de estudio es el desarrollo del pensamiento, la forma de tomar decisiones, los estilos de vida, la personalidad, el desarrollo de prácticas sociales en contextos específicos (Fariñas, 2003; Veresov, 2016).

Respecto al ámbito de la educación, las problemáticas se han llegado a atribuir, por ejemplo, a que el profesorado no conoce suficiente sobre qué enseñar y cómo hacerlo (Rodríguez, 2011). Como respuesta a lo anterior, ha existido una presión hacia el desarrollo profesional del profesorado de manera que se han destinado grandes recursos en la mejora de los programas de formación de docentes, planes educativos y en la intensificación de la capacitación de maestras y maestros; por ejemplo, en el adiestramiento para la implementación en prácticas de enseñanza basadas en evidencia. (Rodríguez, 2011; Urban, 2011).

Atender a la formación docente y dotar de recursos materiales a la escuela es deseable e, incluso, una obligación del Estado en cuanto a respuestas a situaciones que requieren de atención inmediata para hacer cumplir el derecho a la educación.

Sin embargo, se sostiene una visión simplista sobre el desarrollo del profesorado como profesionales y personas, sujetos dentro de la educación a dinámicas y tensiones históricas y culturales que deben tener resolución o en las que debe darse suficiente espacio a la diversidad y el entendimiento de las prácticas docentes en su contexto, así como una visión crítica sobre las responsabilidades respecto a que la educación sirva efectivamente a los ideales sociales que se plantean tanto para el desarrollo de los individuos y de la sociedad (Rodríguez, 2011). Las aspiraciones sociales y del discurso oficial del Estado vertidos en las leyes contrastan con las condiciones, institucionales o pedagógicas, del contexto inmediato que enfrentan las escuelas públicas del país, en un sistema que busca apuntar hacia la

excelencia, pero en el que no están garantizados los medios para ello, e incluso, quizá aún menos, en las escuelas multigrado.

Aunque se han realizado diagnósticos y se ha intentado impulsar programas específicos, estos no han tenido continuidad formal desde la política de Estado; por lo que la situación de la educación en escuelas primarias multigrado ha variado poco y permanecen las condiciones que agudizan la desigualdad en estas escuelas, lo que permitiría explicar tanto los bajos logros educativos en el aprendizaje de las y los estudiantes, como también el mantenimiento de la naturaleza compleja de la labor docente (Juárez et al., 2015; Martínez, 2023). Sobre el caso específico del impacto a docentes, se han identificado, entre otros ejemplos, la ausencia o poca difusión de propuestas didácticas multigrado y de materiales didácticos o libros especializados al trabajo simultáneo con varios grados, así como la precarización del trabajo docente a partir de una lógica de homogeneización en la evaluación de su desempeño laboral con consecuencias mayormente punitivas para la carrera de las maestras y maestros.

Según describen Madeira-Coelho y Tacca (2019), la flaqueza de los esfuerzos y los bajos resultados de la educación, que frecuentemente suelen reportarse en la investigación educativa, pueden estar fundados en una representación dominante entre profesionales de la educación y la opinión pública, según la cual: se busca establecer una educación homogeneizada a partir de una perspectiva técnica e instrumental en la que, para el logro de los encargos sociales de la educación, basta el entrenamiento de docentes para que desarrollen habilidades que posibiliten el logro de aprendizajes en sus estudiantes, centrándose en el uso de nuevas tecnologías y métodos didácticos, en la implementación constante de cambios curriculares y, en general, en tareas que han representado una carga de trabajo cada vez mayor para maestras y maestros.

Para entender el mantenimiento durante al menos dos décadas de las condiciones en las que se desarrolla la educación en las escuelas puede resultar de valor que se explore la singularidad del trabajo docente que implica la atención a estudiantes de este tipo particular

de escuelas. Una singularidad que suele estar más allá de lo estrictamente concerniente a la didáctica y la organización escolar (Coronel & Rey, 2019; Martínez, 2023).

Al hablar de una situación tradicionalmente asediada por indicadores y evaluaciones de eficacia y logro de resultados estandarizados, se trataría más bien de buscar visualizar lo que las personas piensan y sienten sobre lo que les sucede al relacionarse en las escuelas y tratar de discernir las condiciones en las que puede surgir o verse restringido el desarrollo de experiencias significativas para la educación del estudiantado (Coronel & Rey, 2019; Cruz & Juárez, 2018).

En una revisión documental sobre la investigación acerca de la educación multigrado en diversos países de Latinoamérica, Víctor González (2017) identificó un mayor número de publicaciones enfocadas principalmente en investigar sobre las características de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la organización del tiempo y el espacio en las aulas multigrado; mientras que la problematización sobre la formación del profesorado y las percepciones y creencias sobre la metodología multigrado representan un menor nivel de atención. Existen estudios que recuperan lo que realizan las y los docentes y la forma en que organizan su trabajo con y a pesar de las condiciones de las escuelas multigrado, en ellos es posible visualizar de cierta forma cómo buscan resolver el contraste entre las formas ideales y reales en que se puede desarrollar la educación en estas escuelas.

Leyva y Santamaría (2019) mencionan que se ha mostrado poco interés en la investigación que atienda particularmente al tipo de trayectorias de docentes en las escuelas multigrado, así como a sus motivaciones personales y profesionales, los factores que influyen en su permanencia en la escuela o que indaguen sobre las estrategias de enseñanza que surgen por iniciativa del profesorado, ya sea como respuestas contingentes a las condiciones de trabajo o como proyectos pedagógicos con colaboración y aceptación por parte de la comunidad escolar y los mismos docentes, así como la influencia que en ello tiene la dotación de infraestructura y equipamiento adecuado y los procesos de gestión escolar y de acompañamiento pedagógico.

Las tres dimensiones utilizadas por el INEE (2019) para caracterizar la educación multigrado en México pueden resultar pertinentes para la formulación y evaluación de políticas educativas, así como para la investigación educativa considerando hasta determinados niveles de conceptualización y delimitación del objeto de estudio.

En particular, a partir de la revisión que se ha realizado en el presente trabajo, se identifica que los problemas enunciados llegan a influir en el proceso de enseñanza que pueden desarrollar las y los docentes para atender los objetivos educativos en la condición de multigrado, lo cual es configurado y en cierto punto limitado, por diversas situaciones institucionales, del contexto y pedagógico-didácticas que constituyen parte de las causas de los bajos resultados educativos de sus estudiantes (Schmelkes & Águila; 2019).

Algunos de los estudios mencionados abordan en cierta manera el significado que tienen para el profesorado las contradicciones y los conflictos que se les plantean. Estos estudios han buscado conocer la opinión y percepciones de las y los alumnos, familias y docentes sobre las condiciones en las que se realiza la educación en sus escuelas, constatando la relación de las contradicciones y conflictos experimentados en la docencia multigrado y cómo esto influye en la percepción de que la formación docente es incompleta y no prepara para abordar la complejidad de la docencia multigrado (Leyva & Guerra, 2019). Sin embargo, no se encuentra en los objetivos el análisis del desarrollo de esas formas de interpretar la vivencia de los docentes.

Según lo encontrado en estudios como los anteriormente mencionados, se identifica que, desde una perspectiva descriptiva – instrumental, suele ser poca la consideración por los sujetos en la educación, particularmente el de los sujetos que tienen el trabajo de enseñar (González, 2017; González Rey et al., 2016; Leyva & Santamaría, 2019).

Dado que las y los docentes presentan una diversidad de formas de responder a las demandas que se les plantean, y a que las experiencias calificadas como positivas o significativas parecen vincularse mayormente a procesos de formación y revaloración del sentido que se tiene de la educación, la función y posición de la docencia para la sociedad o la visión de sí mismo (Cruz & Juárez, 2018), puede considerarse la posibilidad de la inclusión

de una dimensión subjetiva en la que pueda visualizarse el entendimiento que maestras y maestros tienen de la experiencia de ser docente multigrado y el rol que esto puede tener.

La subjetividad ha sido tradicionalmente entendida como un fenómeno intrapsíquico, privado, referente a una experiencia en primera persona con poco que ver en relación con lo social; sin embargo, este trabajo se adhiere a una propuesta teórica de la subjetividad en la que ésta es entendida como cualidad de todo proceso humano, simultáneamente definitoria de lo social e individual (González Rey & Mitjans, 2015). Dentro de este marco conceptual sobre la subjetividad, no se le considera como una oposición o negación a lo objetivo o como una percepción individual del mundo objetivo, sino como un dominio característico de los fenómenos humanos, individuales o colectivos, puesto que son inseparables del mundo cultural y social en el que está inmersa la vida de las personas (Veresov, 2019).

Albertina Mitjans (2015) define la *subjetividad* como una organización de procesos de sentido que se configuran de formas multidimensionales, recursivas y contradictorias, considerando la articulación entre la cognición y la emoción. El estudio de la subjetividad implica indagar sobre la formación de sentidos subjetivos a partir de las prácticas sociales y su configuración subjetiva expresada en las distintas trayectorias del desarrollo humano y en las diversas formas de funcionamiento psicológico.

En el caso de este trabajo, hablaremos del desarrollo de la subjetividad expresado en las acciones, decisiones, posicionamientos de docentes durante su trabajo en escuelas primarias públicas multigrado, quienes durante dicha labor son configurados subjetivamente, pero también producen nuevos sentidos subjetivos individuales y pueden actuar como agentes de cambio en la subjetividad social.

La subjetividad en perspectiva histórico cultural aparece como un sistema psicológico con una veta teórica para superar dicotomías, apuntando al desarrollo teórico de unidades de análisis que funcionan dialécticamente entre lo individual y social, lo emocional y cognitivo (Fariñas, 2003). La cuestión para la teoría histórico cultural es tratar de adoptar como objeto de estudio no algunas funciones o factores, sino de utilizar unidades de análisis que permitan una aproximación sistémica y dialéctica (Fariñas, 2003; Vasileva & Balyasnikova, 2019).

Partir del uso de la unidad de análisis de la subjetividad con base en la psicología histórico cultural puede permitir capturar el funcionamiento generativo de la subjetividad como capaz de producir creaciones sociales y materiales, aún a pesar de lo posiblemente determinado por los hechos objetivos inmediatos en los que se encuentran los sujetos, así como entender el papel favorable de procesos como la creatividad y la imaginación para el desarrollo de situaciones marcadas por la búsqueda de transformaciones en las condiciones de vida pero, también, identificar cuando la subjetividad puede actuar como un freno o limitante a la acción individual o colectiva (González Rey, 2018).

En una teoría de la subjetividad desde una perspectiva de la psicología histórica cultural se identifica que la investigación en educación requiere del entendimiento de las y los individuos que participan en ella como envueltos en complejos procesos de subjetivación; procesos de los que pueden volverse participantes activos, llegando a implicar al desarrollo continuo de autonomía e innovación que permita el involucramiento en acciones alternativas o que, por otro lado, pueda estar restringiendo las posibilidades del desarrollo del docente y sus estudiantes (Madeira-Coelho & Tacca 2019). Es decir, que se entienden las prácticas educativas como constituidas en relación cotidiana con las producciones subjetivas, las cuáles llegan a funcionar como organizadores centrales de los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden realizarse en los espacios educativos.

Según describe el Artículo 43 de la Ley General de Educación (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019), se caracteriza la educación multigrado como el tipo de servicio educativo que se ofrece a las comunidades con alta y muy alta marginación y se mencionan acciones para posibilitar en estos contextos el logro de los fines y criterios que establece la ley. Entre estas acciones se encuentran: la capacitación y desarrollo de competencias de las y los docentes en la realización de adecuaciones curriculares, la consideración de características de la comunidad y el involucramiento de madres y padres de familia o tutores. Además, según la misma ley, las autoridades educativas deberán promover condiciones pedagógicas, administrativas, de recursos didácticos, de seguridad e infraestructura para garantizar el derecho a la educación en estas escuelas. De lo que se

habla en la ley mexicana es del desarrollo de la subjetividad individual y social, lo que en suma menciona Fariñas (2013) como el fin de la educación.

Rockwell y Rebolledo (2016) señalan que en las escuelas multigrado pueden presentarse diversas ventajas para el aprendizaje del alumnado y la innovación de docentes, sin embargo, aunque la labor docente puede servir como un medio para la mejora de la educación es necesario cubrir una serie de condiciones para que estas escuelas sean, en verdad, espacios que ayuden a favorecer la inclusión y atender a la diversidad.

¿Cuáles son las situaciones de desarrollo en la que ocurren los diversos tipos de labor docente y sobre qué recursos subjetivos se sostienen o pueden llegar sostenerse las innovaciones que posibilitan la transformación del estado de la educación?

A raíz de lo hasta ahora expuesto, se propone que además de la realización de estudios como aquellos implementados desde propuestas como la del INEE (2019), la indagación sobre la dimensión subjetiva puede resultar en un aporte importante al cuerpo de conocimiento sobre la educación multigrado.

Se espera conocer si, como resultado de adoptar la perspectiva teórica y metodológica de la psicología histórica cultural, se permite identificar hallazgos como los que se han encontrado en otras investigaciones sobre las escuelas multigrado, sobre el desarrollo de docentes y, también, explorar posibles vías para continuar el entendimiento de la situación de los docentes que trabajan en escuelas multigrado.

II. Marco teórico

2. De la Teoría Histórica Cultural a la Teoría de la Subjetividad en la Psicología Histórica Cultural.

2.1. *Fundamentos de la Teoría Histórica Cultural para una teoría sobre la subjetividad.*

En un principio la teoría histórico cultural se construyó principalmente sobre las bases filosóficas y metodológicas que provee el materialismo histórico propuesto por Marx, pero los referentes sobre los cuáles se fundó y continuó su construcción son más amplios de acuerdo con el contexto cultural de sus principales autores y autoras (Medina, 1994; Veresov, 2015).

Las tres ideas centrales de la teoría histórica cultural principalmente asociadas a un origen marxista son: el rol de la actividad humana en el desarrollo mental, el origen social de la mente y el uso de símbolos como herramientas psicológicas. Cada una de estas ideas adquirió rasgos distintivos, lo que marcó su distanciamiento de la psicología soviética dominante durante 1920 a 1970 (González Rey, 2017), un distanciamiento que, en parte, permitió desarrollos teóricos posteriores sobre temas de estudio que fueron considerados contrarios a la psicología soviética dominante o abordados desde muy diversas traducciones e interpretaciones en la psicología occidental (Veresov, 2005; 2020).

Orígenes sociales de la mente

La teoría histórico cultural es mayormente reconocida por postular el origen social de la mente, sin embargo, lo que es verdaderamente nuevo dentro de la teoría es que la existencia social no es entendida como un factor más del desarrollo, sino que la existencia social es la fuente de la que se origina el carácter específico del funcionamiento mental de orden superior.

Las funciones psicológicas inferiores son de origen biológico, mientras que el ambiente social es la fuente de la aparición de funciones psicológicas superiores, para Vygotsky el desarrollo de estas funciones ocurre en un proceso histórico cultural continuo;

por ejemplo, la personalidad se desarrollaría como lo que es primeramente a partir de relaciones sociales y, en un segundo momento, a partir de una interacción cualitativamente distinta con el ambiente social en el curso del desarrollo ontogenético (Vygotsky, 1997; como se citó en Veresov, 2010). El origen de dicho rasgo teórico puede rastrearse en el marxismo como también en la psicología de G. Shpet (Veresov, 2005), para quién lo psicológico implicaba una expresión subjetiva de sentidos individuales y significados sociales determinados históricamente, expresión subjetiva a la vez objetivada al ser realizada empíricamente por un sujeto en un escenario social

Mediación de signos y uso de herramientas psicológicas

El desarrollo de las funciones psicológicas superiores está mediado por el uso de herramientas culturales. Las herramientas culturales son sistemas simbólicos que explican y construyen el mundo de una manera determinada; el lenguaje del arte, la ciencia y la religión, por ejemplo, están representadas y encarnadas en la práctica como resultado de la experiencia acumulada a lo largo del desarrollo ontogenético y filogenético (Vasilieva, 2013).

La mediación de signos dirige el desarrollo a estructuras de comportamiento nuevas y específicas del comportamiento humano. A partir de su uso, es posible crear distintas o nuevas formas de funcionamiento psicológico basado en la apropiación de estos sistemas simbólicos (Veresov, 2005). El signo es una herramienta mental que surge necesariamente como resultado del desarrollo, en el que se transita de una formación de comportamiento innato o natural hacia comportamientos mediados, funciones mentales artificiales surgidas en un proceso cultural (Veresov, 2010).

Las funciones mentales básicas también son transformadas al estar mediadas culturalmente. Sin embargo, la cualidad distintiva que produce la influencia de la mediación semiótica se expresa más claramente en la formación de las funciones psicológicas superiores tales como la toma de decisiones, las habilidades para transmitir el conocimiento o la persuasión.

Los sistemas simbólicos son una herramienta con la que se ejerce influencia en el comportamiento, primeramente, en el de otros y, en etapas posteriores, en el comportamiento propio; los sistemas simbólicos son herramientas psicológicas, un medio para dirigir las relaciones sociales, por ejemplo, en la forma de comunicación (Veresov, 2005).

En el desarrollo de funciones psicológicas superiores se reconocen estos dos tipos de fenómenos: el primero refiere al proceso de dominar material externo del desarrollo cultural y del pensamiento, como el lenguaje, la escritura y aritmética; el segundo fenómeno es el desarrollo de funciones especiales como la atención, la memoria y la volición (Veresov, 2010).

Es la comunicación humana un proceso en el que lo social, la presencia de otros puede adquirir un papel decisivo en los cursos que puede tomar el desarrollo individual dentro de las distintas situaciones sociales en la que se vive (González Rey, 2017).

Rol y estatus de la actividad humana en el desarrollo psicológico

La teoría histórica cultural es tradicionalmente representada como precursora de la teoría de la actividad, dentro del curso de producción de una psicología científica de base marxista; sin embargo, una discusión importante entre ambas teorías es el rol y estatus que tiene el concepto de actividad o trabajo como determinante para el desarrollo de la consciencia (Veresov, 2005).

En la teoría de la actividad se enfatiza la categoría de reflejo para explicar el funcionamiento psicológico como respuesta determinada linealmente por la actividad práctica con una realidad material. En la teoría histórico cultural el trabajo juega un rol en el curso del desarrollo de determinados comportamientos. Particularmente en la mera génesis de las funciones psicológicas superiores. Sin embargo, aunque su estatus resultara relevante, no llegaría a ser plenamente determinante en el desarrollo del funcionamiento psicológico, pues al hablar de desarrollo de funciones psicológicas superiores o, en otros términos, de sistemas psicológicos funcionando como un todo unitario, se identificaba que no se reducía necesariamente a la actividad del sujeto ni a sus condicionantes materiales (Veresov, 2020).

Sobre las propuestas de Sergei Rubinstein, por ejemplo, sin desechar el rol de la actividad en la formación de la mente, se han aceptado y realizado otros entendimientos de

la teoría histórica cultural donde, al reconocer el carácter dialéctico del desarrollo psicológico a lo largo de la vida; se establece la importancia de los sistemas simbólicos que, una vez vueltos herramientas psicológicas mediante la interiorización, hacen posible que funciones como la imaginación y creatividad pueden dar forma a creaciones subjetivas en las que, más bien, ocurre un proceso de refracción de la realidad objetiva que, a su vez, puede materializarse en el escenario social (Serra, 2013).

A partir del fallecimiento de Vygotsky en 1934, su trabajo de investigación alcanzó mayor difusión en Europa y América, además, grupos de colaboradores continuaron sus propios proyectos de investigación con menor o mayor grado de dependencia de las ideas con que se fundó la teoría histórica cultural. Así mismo, en los últimos años ha habido un mayor acceso al archivo personal de Vygotsky, lo que, aunado a la situación en la que se encuentra la teoría histórica cultural, han sido posibles nuevos entendimientos sobre el legado de la teoría como sistema conceptual y nuevas vetas de investigación (Vasileva & Balyasnikova, 2019), de las cuáles este trabajo puede formar parte.

Aproximación sistémica monista a la investigación del desarrollo del funcionamiento psicológico

Para la teoría histórico-cultural, los sistemas psicológicos se refieren a las relaciones flexibles e históricamente desarrolladas de las funciones psicológicas. Vygotsky usó la idea de sistemas psicológicos para conceptualizar la complejidad de la interacción histórica entre lo cultural y lo natural, así como sobre la interacción entre funciones mentales inferiores y superiores. Con el concepto de sistemas psicológicos se formó un entendimiento dialéctico del desarrollo como proceso contradictorio, determinado y transformado históricamente (Dafermos, 2018).

Actualmente, un aspecto central de la teoría histórica cultural es su entendimiento desde una aproximación dialéctica y sistémica del funcionamiento psicológico y su desarrollo; dicha aproximación es congruente con los resultados más recientes en investigación de neurociencia, así como de estudios culturales (Vasileva & Balyasnikova, 2019). El desarrollo

psicológico no es lineal ni homogéneo, simultáneamente las personas pueden encontrarse en distintos niveles de desarrollo, por lo que hay funciones que están en proceso de maduración o en un estado presente de organización en el que comienzan a emerger otras funciones.

En la teoría histórica cultural, el desarrollo es un complejo proceso de cambios cualitativos y la reorganización de un sistema; de tal forma que el desarrollo no es la construcción de funciones a partir de elementos acumulados, sino la formación de nuevos sistemas psicológicos o neoformaciones, las cuales plantean nuevas relaciones entre los elementos básicos del sistema psicológico acordes a nuevas leyes. Por tanto, en el desarrollo emergen tanto nuevas relaciones entre funciones psicológicas que eran desconocidas en el estado o etapa precedente, como se mantiene continuidad y transferencia de elementos de niveles previos como momentos subordinados en el desarrollo superior (Vygotsky, 1997; como se citó en Dafermos, 2018).

Decir que las funciones mentales aparecen primero como una situación social significa que se encuentran primeramente como relación entre personas, la cual posteriormente es interiorizada en el funcionamiento psicológico en un nivel individual (Veresov, 2010). Dicho proceso ocurre, como se ha mencionado, a través de una mediación semiótica dentro de la relación social entre individuos. Sin embargo, no toda relación social llega a producir cambios cualitativos en el desarrollo o se convierte en una función individual; según menciona Veresov (2005; p. 39), son aquellas relaciones sociales que se experimentan como “emocionalmente coloreadas” las que pueden desencadenar cambios cualitativos, radicales en el funcionamiento psicológico.

Esta comprensión del origen y desarrollo de los fenómenos psicológicos, inicialmente desde una aproximación sistémica y unitaria sobre su funcionamiento, permitió identificar la necesidad del involucramiento activo en una situación social para el desarrollo de aquellas habilidades específicas del desarrollo humano; según la teoría, en dicho proceso interviene la mediación semántica de sistemas simbólicos presentes en actos comunicativos de toda interacción social (Vasileva & Balyasnikova, 2019).

La comprensión en la psicología occidental sobre la propuesta de la teoría histórica cultural originada por la psicología soviética se realizó desde los lentes de la psicología cognitiva, a partir de lo cual se resaltó un carácter cognitivista e intelectual de los sistemas simbólicos, ensombreciendo así objetos de estudio que comenzaban a emerger en la psicología soviética hacia los años sesenta y setenta respecto a la formación e influencia en el desarrollo psicológico de la motivación, la imaginación, la personalidad y la creatividad (González Rey, et al, 2019).

Motivación y emoción en perspectiva histórica cultural

La motivación humana, desde la teoría histórica cultural, es un sistema psicológico central de la personalidad. Según esta teoría la actividad es dirigida por diversos motivos, definidos por intenciones, valores, proyectos, ideales y demás procesos psicológicos humanos que son capaces de generar comportamiento a partir de la emoción, de procesos simbólicos afectivos y su organización jerárquica según la cual se da paso a la orientación de formaciones psicológicas expresadas, decisiones y propósitos.

Con base en los desarrollos teóricos que se retoman de Lidia Bozhovich y Gordon Allport, se entiende que la motivación constituye la formación psicológica de la personalidad, un sistema motivacional relativamente estable, alrededor de la cual se van agrupando otros motivos conforme avanza la experiencia del sujeto, modificándose a sí mismos en contenido, dinámica y organización (González Rey, 2019).

La formación de la personalidad y su actividad como sistema motivacional permitió avanzar sobre los conceptos de sujeto y subjetividad, pues desde la teoría histórica cultural se entendió la capacidad de los sujetos para, por un lado, crear objetivos a largo plazo sobre los cuáles se funda la posibilidad de independencia y superación de condiciones sociales y materiales inmediatas o, por lo contrario, la producción de un sistema motivacional imbuido en gran medida por el carácter dominante del ambiente (González Rey, 2019).

El desarrollo de la personalidad, en tanto sistema motivacional, ocurriría de manera diferenciada de acuerdo con su caracterización en una situación social de desarrollo y la

perezhivanie generada o producida (Blunden, 2016; González Rey, 2019); una unidad de circunstancias e influencias individuales y sociales que se vuelve relevante en el curso de la experiencia vivida. En dicho proceso la participación, no siempre consciente, del individuo juega un papel activo al implicar a los individuos en una tensión entre motivos, decisiones y circunstancias, logros y fracasos, siendo entonces un proceso de subjetivación (González Rey, 2019).

Unidad de la emoción y procesos simbólicos: Emociones, situación social de desarrollo y sentidos subjetivos

¿Qué determina la relevancia de las circunstancias e influencias individuales y sociales sobre las cuales se orienta el desarrollo o de los cuales puede surgir la producción de nuevas formas de actividad?

Vygotsky, en sus primeros y últimos trabajos, utilizó el término de drama para describir relaciones sociales categorizadas por una contradicción, conflicto o colisión, son éstas las que pueden posteriormente volverse categorías experimentadas intra-psicológicamente (Dafermos, 2018; Veresov, 2010). La formulación de Vygotsky sobre el desarrollo sería entonces de un carácter dramático, al enfatizar la aparición de cambios en el desarrollo a partir de eventos contradictorios y emocionalmente cargados, primeramente, existentes inter-psicológicamente, como relación social entre personas (Dafermos, 2018).

Según Bozhovich (2009; como se citó en Dafermos, 2018) la *situación social de desarrollo* constituye la relación especial que surge entre el individuo en determinada etapa de su desarrollo y la realidad de su entorno social, los efectos del entorno social dependen de las propiedades psicológicas que emergen como respuesta en la experiencia del individuo. Es en la situación social de desarrollo donde emergen y se transforman los procesos simbólicos que se encuentran mediando el funcionamiento psicológico (Vasilieva, 2013).

2.2 Vivencia (*perezhivanie*) desde la teoría de la subjetividad con base en la psicología histórica cultural

El concepto de perezhivanie como fenómeno: Vivencia de la docencia

La situación social de desarrollo está relacionado dentro de la Teoría Histórico Cultural con el término *perezhivanie*, el cuál es usado para describir a la manera particular y cualitativamente distinta en que el ambiente, las interacciones y los factores externos influyen en el desarrollo individual; por otro lado, este término se utiliza como herramienta conceptual para el análisis del desarrollo, al representar una unidad de la conciencia en la que se expresa el contenido de lo que es experimentado en una integración de procesos cognitivos y afectivos en relación a una situación social de desarrollo. Se trata de un término que sirve para expresar cómo una misma situación es interpretada, percibida y experimentada de diferentes formas por distintos individuos (Dafermos, 2018).

La palabra *perezhivanie* no tiene una traducción que abarque su sentido original por lo que en la literatura al respecto suele utilizarse el término transliterado; sin embargo, González Rey y Fleer (2011; como se citó en Dafermos, 2018) traducen la palabra *perezhivanie* como una *vivencia*, a partir de la cual se da sentido al mundo social y a lo que se experimenta dentro de éste.

La situación social de desarrollo se origina cuando el individuo participa activamente en el ambiente social específico en el que se encuentra, al actuar, interactuar, interpretar, entender, recrear o modificar ese ambiente desde su propia experiencia psicológica (Veresov, 2016). Las interacciones de los individuos con el ambiente social se vuelven una situación social de desarrollo cuando son vividas de manera dramática, conflictiva o crítica. La vivencia de la situación social de desarrollo, al ser refractada en el sistema psicológico de los individuos, se vuelve una forma de experiencia personal en la que se da surgimiento al desarrollo de nuevas y distintas formas de funcionamiento al ocurrir la formación de sentidos subjetivos sobre la situación social de desarrollo (Dafermos, 2018).

Las situaciones sociales de desarrollo, al ser refractadas en una *perezhivanie* o experiencia psicológica particular del individuo, no solamente afectan el desarrollo en una

situación social concreta, sino que pueden producir puntos de quiebre en el curso completo del desarrollo, por lo que la experiencia psicológica es una herramienta de análisis de los cambios y reorganización cualitativos del sistema psicológico.

Perezhivanie como unidad de análisis; estudio de la configuración subjetiva de la vivencia de la docencia

De acuerdo con la propuesta de la Teoría Histórico Cultural (Veresov, 2016), el concepto de *perezhivanie* es, por una parte, entendido como fenómeno psicológico, pero, también, se le define como unidad para el estudio de la conciencia; entendida como experimentadora de cómo se sienten y conocen las situaciones sociales del desarrollo, en donde ocurre el intercambio dialéctico entre la personalidad y el ambiente social. *Perezhivanie* expresaría tanto la influencia de la realidad social en la persona, como lo que la persona puede aportar al ambiente social.

Veresov (2016) menciona que *perezhivanie* como herramienta conceptual debería al menos relacionarse con otros conceptos de la Teoría Histórico Cultural; en tanto que unidad de análisis, puede permitirse abordar dos aspectos del fenómeno psicológico, pues simultáneamente representa lo que es experimentado y cómo es que eso es experimentado, o para usar la traducción, cómo es que se vive.

Respecto a lo qué es experimentado, el concepto de *perezhivanie* estaría relacionado con la *situación social de desarrollo*; mientras que en cuanto a cómo se experimenta, el principio expresado en la metáfora de la refracción de lo social en el prisma de la *perezhivanie* permite explicar cómo es que se han vivido las experiencias sociales y acentuar la agencia de la persona en la formación de sentido, es decir, la configuración subjetiva que se tiene de la situación social y cómo esto se traduce en procesos de desarrollo (Ng & Renshaw, 2019).

Un avance teórico y metodológico que parte de los conceptos de *perezhivanie* y situación social de desarrollo para el estudio de la conciencia como unidad es la propuesta de González Rey (2016; como se citó en Madrigal & Fossa, 2020) sobre el uso de sentidos subjetivos para pensar a las funciones psicológicas más allá de sus operaciones, como

funciones de la persona en las que se expresan la unidad de los procesos simbólicos y emocionales generados subjetivamente en toda experiencia humana.

2.3 Educación y subjetividad en perspectiva histórica cultural

El trabajo de docentes en escuelas primarias generales multigrado como situación social de desarrollo

Las formas superiores de conducta y actividad psíquica como el lenguaje, el pensamiento lógico, la imaginación y la atención son formas de actividad consciente que en el contexto educativo pueden ser definitorios de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Determinadas histórica y culturalmente, las características de los contextos institucionales de las escuelas también tendrían un papel importante en el desarrollo de posibilidades de actividad consciente, voluntaria y autorregulada de sus miembros respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez, 2011).

Puede ser posible que el contexto de las escuelas primaria generales multigrado, las condiciones escolares y del entorno sociocultural, así como las formas de respuesta de las y los docentes a estas condiciones y las características de sus alumnas y alumnos constituyan una situación social de desarrollo.

Veresov (2016) menciona que una Situación Social de Desarrollo es el sistema de interacciones entre una persona y su ambiente social, en las cuales se inician los cambios ocurridos en el desarrollo. A partir de esta definición, podría aplicarse el concepto a las interacciones que se dan entre docentes y el ambiente social de la escuela multigrado de México en donde, por ejemplo, la diversidad de funciones del profesorado y la pluralidad de condiciones pedagógicas, contextuales e institucionales los lleva a participar en diversos ambientes y con distintos roles en los que otras y otros docentes no tendrían que involucrarse de manera necesaria o frecuente.

En la diversidad de interacciones que debe mantener el profesorado posiblemente pueden generarse conflictos y contradicciones entre las distintas actividades que realizan,

esto podría constatarse en lo mencionado por maestros y maestras respecto al uso del tiempo para planeación de actividades de enseñanza, actividades de gestión y organización escolar o preparación de documentación para su evaluación y permanencia en su puesto de trabajo (Coronel & Rey, 2019).

En regiones rurales de Finlandia, el profesorado ha experimentado complicaciones en la implementación de un currículo local, pues además de requerir una inversión importante de tiempo y recursos, la implementación se contrasta con las ideas que las y los docentes tienen sobre lo que sus estudiantes deben aprender y lo que debe ofrecerles la escuela, así como la exigencia de resultados que se les presenta como trabajadores (Autti & Bæck, 2019).

Estas características de la experiencia del profesorado finlandés respecto a la implementación de un currículo local pueden identificarse en la experiencia del profesorado mexicano ante la introducción de nuevos planes de estudio a nivel nacional, curiosamente inspirados, en parte, por el sistema educativo de Finlandia.

En México existe una tendencia hacia modelos de educación homogéneos y de aplicación obligatoria en todo el territorio nacional, a pesar de que se trata de un país diverso los intentos de promover la inclusión de conocimientos locales y regionales y de brindar una mayor flexibilidad curricular han tenido resultados contradictorios, siendo mayormente aceptados en escuelas donde se cuenta con personal docente para la educación física, las artes o el aprendizaje de una segunda lengua; en las escuelas multigrado no se encuentra el personal para estas áreas.

La docencia en escuela multigrado puede ser entendida como una situación social de desarrollo; situación que puede aún ser vivida de manera más dramática por docentes más jóvenes, muchas veces de reciente ingreso al Sistema Profesional Docente y, por ende, con menor experiencia en el campo de trabajo docente. Las y los maestros con estas características suelen ser asignados a escuelas primarias multigrado por razón de disponibilidad de plazas de trabajo vacantes o por acuerdos burocráticos y sindicales (INEE, 2019); hay casos de docentes que se han enterado del tipo de escuela en el que trabajarán

hasta el primer día en que pisan la escuela, unos cuantos días antes del inicio del ciclo escolar.

Las características de las escuelas multigrado y la forma en que el profesorado es asignado a estas escuelas configuran la experiencia de formación incompleta en las y los docentes; esta característica es retomada por Rodríguez (2011), quien refiere que esa experiencia es vivida con frustración, al sentirse poco preparados para solucionar los problemas que llegan a enfrentar en el aula. Para el caso de docentes con más experiencia profesional, la posibilidad de haber tenido formación continua adquirida a partir de procesos institucionales o desarrollada desde su experiencia cotidiana en otras escuelas podría servir para entender y responder de formas distintas a la situación de la docencia multigrado.

La formación inicial y continua posiblemente configurarán pautas de interacción y prácticas determinadas por la historia de las y los docentes, formas de estructurar su actividad y de concebir la enseñanza, las cuáles serían mediadas en la interacción con las dinámicas sociales, históricas y culturales de las escuelas, llevando a las y los profesores al desarrollo de modificaciones a su práctica o a resistir dichas transformaciones como forma de responder a problemas inmediatos, que no suelen estar considerados en las teorías y técnicas aprendidos en su formación inicial y de actualización una vez insertos en los centros de trabajo escolar (Rodríguez, 2011).

Puede visualizarse a la educación y a las escuelas multigrado como escenarios de un sistema de interacciones entre docentes, alumnado, familias y autoridades, en el que posiblemente ocurrirán eventos que pueden originar cambios y distintas direcciones en el desarrollo del funcionamiento psicológico de quienes se ven involucrados en dichas interacciones de acuerdo con la forma en que la misma situación social es vivida de forma diferenciada por cada persona.

Para las y los docentes, el ingresar en la situación social de la escuela multigrado puede ser un punto crítico para su propio desarrollo como profesional e incluso como persona. Sin embargo, la influencia de la situación social del desarrollo en la escuela multigrado no se limitaría simplemente a los primeros momentos de interacción del docente o a determinados

momentos especialmente críticos y graves de la interacción social, como pudiera ser el primer día de clase de un ciclo escolar. Por lo contrario, según lo señalado por Veresov (2016), el trabajo del profesorado y el desarrollo de su práctica se encontraría a lo largo del tiempo con momentos grandes o pequeños que resultan en puntos de quiebre para su desarrollo, los cuales ocurrirían en la interacción de las relaciones sociales, que se definirían como “micro situaciones sociales de desarrollo” (Veresov, 2016, p.133).

Dafermos (2018) refiere que el análisis de las funciones psicológicas y la reconstrucción de su desarrollo debe comenzar en la reconstrucción de su origen en los eventos sociales dramáticos o críticos entre las personas y en su transformación en categoría intrapsicológica.

Puede ser posible caracterizar a la docencia como situación social de desarrollo en tanto que se pueda identificar la presencia de interacciones contradictorias y cargadas de conflicto o emoción que impliquen nuevas trayectorias en el desarrollo de maestras y maestros multigrado, el cual podría ser teorizado como proceso dialéctico y contradictorio por la interacción entre fuerzas naturales y culturales, conflictos, regresión y progreso de procesos del desarrollo (Michell, 2014; como se citó en Dafermos, 2018).

De acuerdo con lo señalado por González Rey (2015) la experiencia de ser maestra o maestro en la escuela multigrado tendría una construcción única, según la *configuración subjetiva* de los hechos de la vida de la persona concreta y de las interacciones que se tienen entorno a la escuela y su actividad como docente. En tanto que esta experiencia puede ser definida como *situación social de desarrollo*, puede resultar relevante conocer cómo se han organizado los sentidos que las interacciones y la situación tienen para las y los docentes y cómo éstas han tenido formas de expresión concretas en las funciones psicológicas en un momento determinado de su desarrollo.

Un ejemplo de investigación en la perspectiva mencionada es la realizada por Silva y Mitjáns Martínez (2019), quienes mencionan que estudiar los sentidos construidos por docentes que trabajan en inclusión educativa permite entender las contradicciones que surgen en la práctica e identificar el desarrollo de nuevos recursos subjetivos. Las autoras

identificaron sentidos subjetivos surgidos de fuentes como, por ejemplo, la experiencia vivida por una maestra cuando era niña, sentidos subjetivos que se expresaron en la puesta en marcha de otras prácticas y en el establecimiento de nuevas relaciones sociales dentro de las cuales fue posible producir condiciones de inclusión para una niña con una discapacidad auditiva y que recién se había inscrito al grupo de la maestra.

La investigación constructivo-interpretativa entiende el desarrollo de la subjetividad como un proceso altamente singular (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017) que, en congruencia con el enfoque histórico cultural sobre las situaciones sociales de desarrollo y del uso de *perezhivanie* como herramientas conceptuales para el análisis del desarrollo de la subjetividad (Veresov, 2019), sugiere la posibilidad de estudiar la manera particular en que las personas desarrollan sentidos subjetivos sobre las situaciones sociales en las que participan, la experiencia vivida de, por ejemplo, cómo puede ser la enseñanza en una escuela multigrado.

La teoría histórica cultural puede ser un marco de referencia relevante para el entendimiento del desarrollo de la docencia en escuelas multigrado pues, según Veresov (2010), plantea un modelo dialéctico entre el desarrollo de la persona y las situaciones sociales en que éste se da; permitiendo la indagación y reconstrucción del desarrollo abordando la formación de sentido y el proceso dialéctico entre desarrollo progresivo y desarrollo regresivo de la subjetividad individual y social.

En el presente trabajo se busca considerar la dimensión subjetiva de la experiencia de las y los docentes a partir del conocimiento de su historia y su experiencia al trabajar en escuelas primarias públicas generales multigrado, lo cual se propone que sea entendido desde el concepto de *perezhivanie*, la experiencia o vivencia de docentes en este tipo de escuelas, configurada subjetivamente y en la que se da la producción de sentidos subjetivos.

2.4 Epistemología cualitativa

La epistemología cualitativa es una perspectiva metodológica y epistemológica para acompañar al análisis cualitativo como forma de investigación de la subjetividad, el cual se

centra en el desarrollo de modelos de inteligibilidad que generan zonas de sentido sobre lo estudiado más que tratarse de una apropiación directa y lineal de una realidad (Macedo, Gandolfo & Mitjáns, 2016).

La investigación en la epistemología cualitativa no se dirige por la capacidad de obtener resultados finales y terminados sobre un objeto de estudio, el cuál suele ser concebido como presentado de una forma única y acabada, listo para ser conocido, sino que se dirige a la producción de momentos teóricos dentro del proceso de construcción de conocimiento sobre el problema en el que se enfoca el estudio. Problema sobre el que, en todo caso, solamente se pueden hacer converger diversas alternativas de inteligibilidad.

Las propuestas de interpretación de la información, aunque se trate hasta cierto punto de especulaciones del investigador, son construidas con base en lo expresado por quienes participan en el estudio, construcciones teóricas que deben irse relacionando en torno a los significados generados por el investigador, los cuáles se definen como indicadores (Goulart et al. 2019).

En esta perspectiva epistemológica y metodológica, los indicadores difieren en su funcionamiento del concepto tradicionalmente utilizado de datos, pues los indicadores permiten formular hipótesis sobre el sentido de la información, no necesariamente extraídas del contenido explícito de la información sino definidas a partir de las relaciones entre lo expresado en las fuentes de información, el contexto de los sujetos y la propia construcción de interpretaciones que hacen de ello quienes investigan sobre el objeto de estudio (González Rey, 2016). Se trata de interpretaciones que pueden tomar distintas formas, ampliándose o constriñendo de acuerdo con las construcciones que se desarrollen a partir del material empírico.

El sentido va más allá del significado pues se trata de la suma de los hechos psicológicos, es una formación dinámica y fluida, que puede tener una estabilidad variable; el sentido refiere a la unidad de lo simbólico y lo emocional como expresión de la experiencia individual y social, producidos en relación con las experiencias vividas, los motivos y necesidades (Galván, 2019). Las configuraciones subjetivas son las articulaciones dinámicas

de diversos sentidos subjetivos, correspondientes a todo el contenido de la experiencia subjetivada (Macedo et al., 2016).

III Planteamiento del problema

3.1 Pregunta de investigación

¿Cómo ha sido la vivencia de maestros y maestras que trabajan en una escuela primaria general multigrado y cómo dicha vivencia se ha configurado produciendo el desarrollo de la subjetividad docente?

3.2 Objetivos

Objetivo general

Conocer la experiencia de docentes que trabajan en escuela multigrado e identificar su configuración subjetiva en tanto dicha experiencia pueda ser entendida e interpretada como vivencia de una situación social de desarrollo.

Objetivo específico 1. Identificar indicadores que permitan caracterizar la experiencia de docencia en escuelas multigrado como situación social de desarrollo para maestras y maestros, en la que ocurre la producción de sentidos subjetivos sobre su propia vivencia.

Objetivo específico 2. Analizar la situación social de desarrollo para identificar indicadores de cómo se configuran subjetivamente las experiencias de maestras y maestros trabajando en una escuela primaria multigrado.

3.3 Supuestos del estudio.

De acuerdo con la pregunta de investigación y los objetivos del estudio, a continuación, se enuncian los supuestos de investigación sobre los que se busca trabajar.

Supuesto de investigación 1

La experiencia de docencia en escuelas multigrado puede caracterizarse como situación social de desarrollo en tanto que se compone por interacciones sociales que entran

en conflicto con los sentidos subjetivos previamente organizados por la maestra o maestro participante.

Supuesto de investigación 2

Los sentidos subjetivos generados en la experiencia de docencia en escuelas multigrado pueden interpretarse como expresiones de la forma en que las contradicciones y situaciones críticas identificadas en la situación social de desarrollo son refractadas en la configuración subjetiva de las y los docentes.

IV Método

4.1 Conceptos básicos para la producción, entendimiento y análisis de la información

La vivencia es la experiencia a la que se le ha atribuido sentido, cómo es que las y los sujetos han definido las circunstancias en que se han desarrollado en una síntesis de aspectos cognitivos y afectivos, una unidad de análisis de la relación dialéctica entre sujeto y contexto (Erausquin et al., 2016).

Para analizar la vivencia, primero, se le entiende dentro de este estudio como expresada a partir de la situación social de desarrollo, en donde ocurre la producción de sentidos subjetivos y la formación o reorganización de configuraciones subjetivas. A continuación, se definen conceptual y operacionalmente estos tres aspectos del análisis de la vivencia.

Situación social de desarrollo de la experiencia de docencia en escuelas públicas multigrado

Definición conceptual. Sistema de interacciones entre una persona y su ambiente social a partir de las cuales se inician los cambios ocurridos en el desarrollo, según su ocurrencia como eventos cargados emocionalmente (Veresov, 2016).

Definición para la inteligibilidad del concepto. Descripción del maestro o maestra participante sobre las relaciones establecidas con diferentes docentes, con estudiantes de la escuela multigrado, con familias y con autoridades, así como su relación con las condiciones

materiales en que se desarrolla la experiencia concreta del docente según el valor que puedan tener en la determinación de las interacciones sociales y los procesos de formación de sentidos subjetivos.

Sentidos subjetivos

Definición conceptual. Momento constituyente de la subjetividad como aspecto definidor de ésta en cuanto es capaz de integrar diferentes formas de registro (social, biológico, ecológico, semiótico) en una organización subjetiva que se define por la articulación compleja de emociones, procesos simbólicos y significados que toma formas variables y que es susceptible de aparecer en cada momento con una determinada forma de organización dominante (González Rey et al., 2019).

Definición para la inteligibilidad del concepto. Indicadores en la narración de momentos en el curso de la experiencia en los que se expresa un carácter emocional y simbólico sobre la experiencia vivida y que puede interpretarse como referente del desarrollo de la subjetividad de las y los docentes.

Configuración subjetiva de la experiencia de docencia en la escuela primaria pública multigrado

Definición conceptual. Organización particular de los sentidos que tienen las interacciones en la situación social y cómo esta organización ha tenido formas de expresión concreta en las funciones psicológicas en un momento determinado del desarrollo.

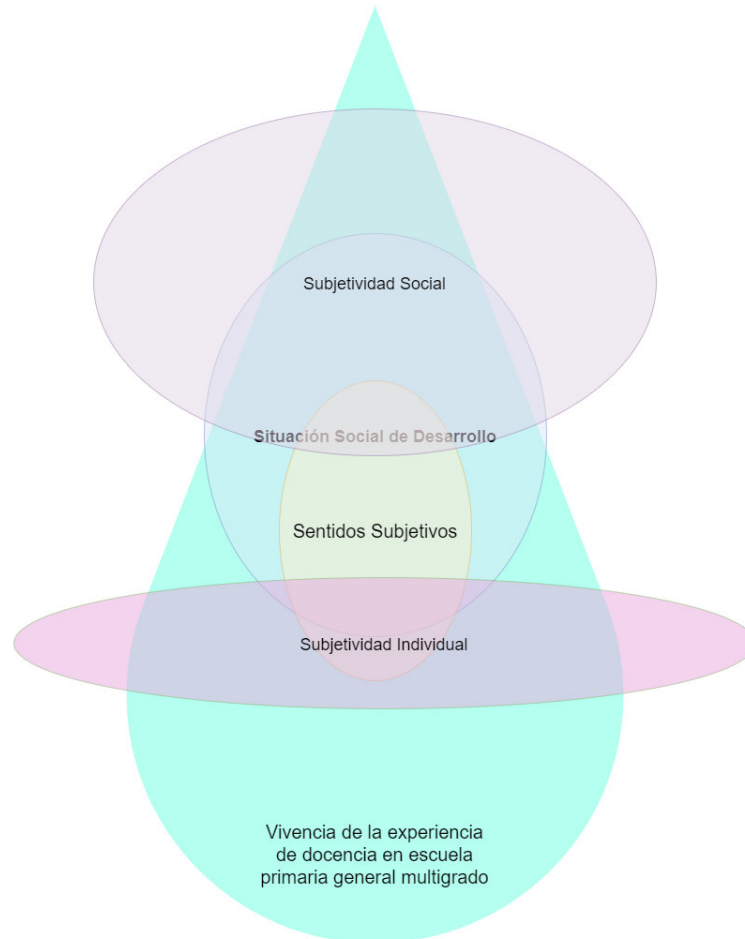
Las configuraciones subjetivas son el sistema motivacional que define el complejo entrecruzamiento de procesos psicológicos que emergen durante la acción de las y los sujetos en el curso de la experiencia (González Rey, 2017, Silva et al., 2021).

Definición para la inteligibilidad del concepto. Construcción teórica de los procesos de formación de sentido acerca de las situaciones sociales de desarrollo en las que participan las y los docentes entrevistados, vividas en el curso de la experiencia de trabajar en una escuela multigrado; formulado a partir de las respuestas a preguntas en una entrevista semiestructurada respecto a cómo se han interpretado las interacciones sociales, qué estados afectivos se describen, cómo se comprende la experiencia con relación al

funcionamiento previamente existente en la maestra o maestro y cómo han dirigido la expresión de otras formas de funcionamiento actual.

Figura 1

Representación teórica de los conceptos clave de este estudio.



Nota. Elaboración propia a partir de Veresov (2019); quien retoma la analogía realizada por Vygotsky sobre una molécula de agua como unidad de análisis para hablar sobre la vivencia (*perezhivanie*) como unidad de análisis de características personales y sociales; una relación dialéctica en la que se producen una contradicción dando pie a la situación social de desarrollo. El desarrollo no solamente depende de las características objetivas de la situación social, sino de la subjetividad que emerge en las relaciones que establecen los individuos; la configuración y reconfiguración de la subjetividad individual y social.

4.2 Participantes

La investigación constructivo-interpretativa entiende el desarrollo de la subjetividad como un proceso altamente singular (González Rey & Mitjás Martínez, 2017), en congruencia con el enfoque histórico cultural sobre las situaciones sociales de desarrollo y del uso de *perezhivanie* como herramienta conceptual para el análisis del desarrollo de la

subjetividad (Veresov, 2019), sugieren la necesidad de estudiar la manera particular en que las personas desarrollan sentidos subjetivos sobre las situaciones sociales en las que se desenvuelven y participan. En este caso, en la situación de enseñar en una escuela multigrado.

Se utilizó un muestreo propositivo, considerando que los posibles participantes debían haber sido docentes en una escuela primaria general multigrado durante el ciclo escolar 2020-2021. Los participantes del estudio fueron 11 docentes que se encontraban trabajando en una escuela primaria multigrado durante la etapa de recogida de información en el mes de mayo y junio del año 2021.

Cuatro de los participantes reportaron ser hombres y siete participantes reportaron ser mujeres; la edad se ubicó en un rango de 24 a 54 años, con una edad promedio de 38.6 años. Las y los docentes participantes se encontraban adscritos a seis de las ocho delegaciones regionales de educación según la organización territorial del sistema educativo estatal en Guanajuato, México.

En la Tabla 1 se presenta más información sobre las y los docentes participantes, quienes son identificados con nombres ficticios asignados al azar con la intención de proteger la confidencialidad de sus identidades.

Tabla 1.

Datos descriptivos de docentes que participaron en el estudio.

Nombre	Edad	Experiencia laboral como docente	Tipo de escuela multigrado (2020-2021)
Víctor	39	14 años, 6 años han sido en escuelas multigrado.	Bidocente
Agustín	50	22 años trabajando en escuelas privadas, 2 años trabajando en escuela general multigrado.	Unitaria
Adriana	27	1 año de trabajo en telesecundaria, 3 años de interinato en educación primaria.	Bidocente
Manuel	51	6 años como docente de inglés, 2 años trabajando en escuela primaria multigrado.	Bidocente
Pedro	54	13 años trabajando en preescolar y 14 años en escuela primaria multigrado	Unitaria
Xóchitl	26	1 año de trabajo en una escuela primaria privada, 4 años en el servicio público, 2 años en multigrado.	Bidocente
Rebeca	30	5 años trabajando en escuela multigrado y 2 años trabajando en escuela de organización completa.	Bidocente
Catalina	28	2 años en escuela de organización no multigrado y 3 años en escuela multigrado.	Unitaria
Matilde	47	13 años con plaza en primaria pública y 7 años cubriendo interinatos.	Tridocente
Blanca	49	20 años trabajando en escuela multigrado.	Unitaria
Valentina	24	1 año en escuela de organización completa y 2 años en escuela multigrado.	Unitaria

Nota: Los nombres utilizados son nombres ficticios asignados de manera aleatoria sin relación al nombre real de los participantes. El orden en que se presentan los datos es el mismo que el orden en que se realizaron las entrevistas a los participantes.

4.3 Producción de la información

La metodología constructivo-interpretativa sugiere el uso de instrumentos que puedan ser inductores o provoquen la producción y organización de la subjetividad de las y los participantes respecto a una expresión de su vida (Madrigal & Fossa, 2020); en este sentido, se propone que la entrevista narrativa constituya un medio viable para el estudio del desarrollo de sentidos subjetivos y su configuración subjetiva de la experiencia de docencia de cada participante.

Respecto a la entrevista narrativa, Flick (2007) refiere que, si las personas entrevistadas presentan la información en forma de una narración del desarrollo de acontecimientos, esto puede permitir que se expresen con una riqueza temática e informando sobre los acontecimientos y la manera en que se experimentan, por lo tanto, organizándose, además, en una unidad de significación que podría permitir aproximarse al sentido de lo vivido (Madrigal & Fossa, 2020).

Para la realización de las entrevistas se elaboró un protocolo de entrevista que se presenta en el Apéndice 1. Para su elaboración se consideraron las tres fases para entrevista narrativa presentadas por Flick (2007), las cuáles se describen en la Tabla 2.

Para formular las preguntas de la guía de entrevista y buscando lograr orientar la situación de la entrevista y la narración se tuvo como eje el poder abordar el conocimiento y análisis de la *perezhivanie* o *vivencia* de los participantes. Se trabajó con orientación el uso del concepto de situación social de desarrollo, es decir de qué experiencias fueron vividas por las y los docentes de manera dramática, coloreada emocionalmente, marcada por una contradicción o conflicto en el desarrollo de la subjetividad. Se utilizaron los conceptos de sentidos y configuración subjetiva para poder identificar cómo fue que en las experiencias que lograron formar la situación social de desarrollo pudo ocurrir la producción de sentidos subjetivos que se configuraron dando paso a formas distintas de actividad y funcionamiento psicológico o a la transformación de la subjetividad individual y social.

Tabla 2.

Fases de la entrevista narrativa.

Fase 1. Pregunta generadora de la narración

Formulación de una pregunta que estimule el relato principal de la persona entrevistada de manera específica al dominio de experiencia que constituye el tema central de la entrevista. Una vez que se comienza, el entrevistador rara vez interrumpe el desarrollo de la narración hasta que termina la historia.

Fase 2. Preguntas sobre la narración

Después de que la persona entrevistada indica un cierre a su historia, el entrevistador busca explorar y clarificar temas que no hayan sido desarrollados en la narración de la Fase 1.

Fase 3. Balance

Se realizan preguntas dirigidas a buscar explicaciones de la persona entrevistada sobre las experiencias narradas.

Nota: Elaboración propia a partir de Flick (2007).

El protocolo elaborado para la entrevista fue evaluado por un grupo de asesores expertos en psicología y educación; este grupo de expertos consideró apropiado el protocolo de entrevista, matizando con la observación que quien realiza el estudio debía privilegiar la narración que surgía en el momento de la entrevista por encima de las preguntas formuladas como guía, de manera que no se restringiera de manera inflexible lo narrado por las y los participantes. Por lo tanto, el protocolo mencionado sirvió para derivar una entrevista, cuyo tono y preguntas específicas a utilizar se debieron adaptar según la situación específica de la entrevista con cada participante (Anexo 1).

4.4 Procedimiento

Para establecer un primer contacto con posibles participantes se contó con la colaboración de personal de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). Durante los meses de marzo y abril de 2021 se invitó a participar a docentes que trabajaran en escuela primaria general multigrado, la convocatoria se realizó por medio de redes sociales, comunicación institucional de la SEG, así como en sesiones de trabajo sincrónico por videollamada realizadas con docentes por parte de la misma institución. Por dichos medios se presentó a los posibles participantes información sobre los objetivos del proyecto y las consideraciones de participación y tratamiento de información bajo los lineamientos éticos establecidos por parte del Comité Institucional de Bioética en la Investigación de la Universidad de Guanajuato.

Se compartió por los medios mencionados un enlace de registro a partir del cual los interesados podían manifestar su consentimiento informado y definir la manera más adecuada para establecer comunicación posterior sobre la investigación una vez que hubieran aceptado de manera voluntaria ser considerados como participantes.

A partir de los registros de docentes que consintieron en participar voluntariamente en el estudio, se estableció contacto para confirmar las fechas de participación en las entrevistas. Las entrevistas se realizaron por medio de una plataforma de videollamada por internet durante los meses de mayo y junio del año 2021. Este formato debió utilizarse para reducir el riesgo de transmisión del virus SARS-CoV-2 causante de la pandemia de COVID-19. Durante mayo del 2021 en México, personas trabajadoras del sector educativo ya habían recibido una primera dosis de la vacuna para prevenir un desarrollo grave de la enfermedad, sin embargo, la mayor parte de la población en adultez media, jóvenes y niñez aún no recibían una vacuna. Además de cumplir con el criterio ético de que la investigación no representara un riesgo, el formato de videollamada también permitió contar con la participación de docentes de diversos municipios de Guanajuato

Antes de iniciar cada entrevista se recordaron las condiciones éticas de participación de acuerdo con el registro y con la autorización de las y los docentes participantes; las entrevistas fueron capturadas por medio de grabación de audio o de audio y video, a partir de las grabaciones se generaron transcripciones escritas de la información para analizar la información.

Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente 60 minutos. Antes de iniciar, se recordaba a maestras y maestros que podían decidir terminar anticipadamente su participación en cualquier momento. Las entrevistas con duración mayor a 60 minutos se debieron a que el o la entrevistada decidió continuar voluntariamente, mientras que las entrevistas con menor tiempo efectivo de narración se debieron a fallos en la conexión de internet de los participantes.

Las entrevistas sirvieron como medio principal para la obtención de información de distintos momentos de la vida de las y los docentes, particularmente sobre la experiencia de docencia en escuela multigrado. Según nuestra propuesta, en la información obtenida será posible, además, identificar características de la *situación social de desarrollo*, así como conocer sobre sentidos y configuraciones subjetivas que se presentan en los distintos momentos de la historia narrada sobre lo vivido por las y los participantes.

4.4.1 Fases y herramientas para analizar la información

Desde el enfoque constructivo-interpretativo, las configuraciones y los sentidos subjetivos son construcciones del investigador sobre indicadores hipotéticos que surgen del contacto con la información en el curso de la investigación. Dichos indicadores se organizan e integran en las hipótesis o supuestos de investigación al converger de manera congruente con otros indicadores según el significado generado por el investigador, este significado puede ser negado por la emergencia de nuevos indicadores, contrarios a la construcción teórica realizada hasta el momento (González-Rey & Mitjans, 2016).

Conforme se fueron obteniendo las entrevistas, los registros que se realizaban volvían a ser escuchados. Las entrevistas fueron transcritas en un procesador de texto genérico para poder gestionar de manera más sencilla la información. En una primera fase de análisis se utilizó el software Atlas. Ti 7 como herramienta para gestionar la información transcrita de las entrevistas. Con esta herramienta se realizaron primeras lecturas, así como se hizo una codificación inicial, de acuerdo con una lógica de análisis temático. A la par, se realizaron registros en notas sobre las interpretaciones de la información que surgían en este primer momento.

La información fue tratada teniendo como orientación los conceptos básicos del estudio: situación social de desarrollo, sentidos y configuración subjetiva. Se crearon códigos con la función de identificar citas de la narración interpretadas como indicadores de características de la situación social de desarrollo, así como de la producción y organización de sentidos subjetivos en el curso de la vivencia de las y los docentes trabajando en escuelas multigrado, además de incluir como códigos emergentes o como citas libres fragmentos de las narraciones que sugerían nueva o distinta información para la interpretación conforme se avanzaba en el análisis de las entrevistas de distintos participantes.

Una segunda fase de análisis de la información obtenida se hizo con base en el análisis temático realizado en la fase previa, así como orientado por un mayor contacto con las narraciones y su contraste con la teoría, que acompañaron el surgimiento de otras vías de interpretación de la información, alimentado, además, por la discusión con el grupo de expertos del comité de tesis.

La segunda fase de análisis, en adelante identificada como Fase B, se realizó a partir del tratamiento de la información utilizando la versión 2.5.1 de la herramienta de análisis cualitativo Quirkos (2021).

Para comunicar los resultados se utilizarán algunas citas de las y los docentes, como se mencionó anteriormente, la identidad de éstos se mantiene confidencial, por lo que los nombres con los que se les identifica y que se presentan con las citas de participantes fueron seleccionados para el estudio de manera aleatoria.

V Hallazgos a partir de la interpretación de la información

5.1 Primera fase de análisis de la información o Fase A

En el curso de la primera fase de análisis se realizó la lectura de la información y su categorización de acuerdo con temas, identificados según los conceptos de situación social de desarrollo y sentidos subjetivos.

Al ocurrir el surgimiento de información que requirió el uso de categorías emergentes éstas fueron relacionadas como indicadores de lo contextual, lo administrativo-institucional y lo pedagógico-didáctico, así como sobre el desarrollo y funcionamiento de la subjetividad en la docencia.

En las entrevistas narrativas que se realizaron se obtuvo información sobre las historias profesionales de las y los docentes participantes, particularmente desde el egreso de sus estudios de educación superior hasta el momento en que se realizaba la entrevista, lo que en parte fue provocado por el planteamiento de la entrevista narrativa.

En esta fase del análisis y del contacto con la información se identificó la posibilidad de confirmar la organización de la narración en momentos específicos de la historia de las y los participantes de acuerdo con los intereses de la investigación: una historia anterior a la primera experiencia de trabajo en una escuela primaria de organización multigrado, la vivencia de ser docente multigrado, la experiencia de trabajo durante la pandemia de COVID-19, así como algunos comentarios sobre ideas, proyectos o decisiones del futuro de maestras y maestros.

En la Figura 2 se muestra una organización de los momentos mencionados, que fueron identificados en la narración de las y los participantes. Dentro de estos momentos surgen otros temas que permitieron identificar características que sugieren su definición como situaciones sociales de desarrollo en las que ocurre la formación de sentidos subjetivos. Las dimensiones contextuales, administrativo-institucional y pedagógica-didáctica (INEE, 2018) se utilizaron como orientación para categorizar fragmentos de las narraciones en las que se caracterizan las diversas condiciones en que ocurrían las situaciones sociales de desarrollo

vividas por las y los participantes. Un ejemplo de lo anterior es la situación social que ocurre dentro de las prácticas de trabajo que formaron parte de los estudios profesionales de las y los participantes. Se identificó que, en tanto situación social de desarrollo, ocurría en este momento de las historias la formación o reforzamiento de sentidos subjetivos sobre la docencia como una profesión a la que se le asigna un alto valor social, en la cual se establecen relaciones sociales en las que se despiertan expresiones de respeto, admiración, alto aprecio hacia los docentes que enseñan.

Estos sentidos subjetivos llegaron a configurarse en motivos hacia el trabajo como docente. Como parte del análisis, se reconoció en ello la expresión de la unión de procesos simbólicos y emocionales en la toma de decisiones a partir de la cuál ocurrió en las y los docentes una nueva actitud hacia una carrera que en momentos previos se sostenía en la influencia de la familia, en su determinación por ser una de las pocas opciones de estudios disponibles.

Además de la ocurrencia de cambios en la motivación hacia el trabajo docente, en la formación inicial y las primeras experiencias laborales se da lugar también a la formación de sentidos subjetivos en torno a prácticas y saberes docentes que definen un conjunto de antecedentes pedagógicos-didácticos, concepciones sobre las características de las escuelas, los estudiantes, procesos administrativos, formas de organización del grupo, estrategias y técnicas para el trabajo con estudiantes, participación de la vida escolar más allá del trabajo frente a grupo en las aulas, etc.

Derivado de esta primera fase de análisis, se lograron identificar diversas acciones de las y los docentes para resolver las situaciones vividas a lo largo de su carrera, particularmente respecto a los primeros días trabajando en una escuela con organización multigrado, la resolución de situaciones de la cotidianeidad de la escuela y las dificultades vividas durante la suspensión de clases presenciales por causa de la pandemia de COVID – 19 marcada como una medida para prevenir contagios.

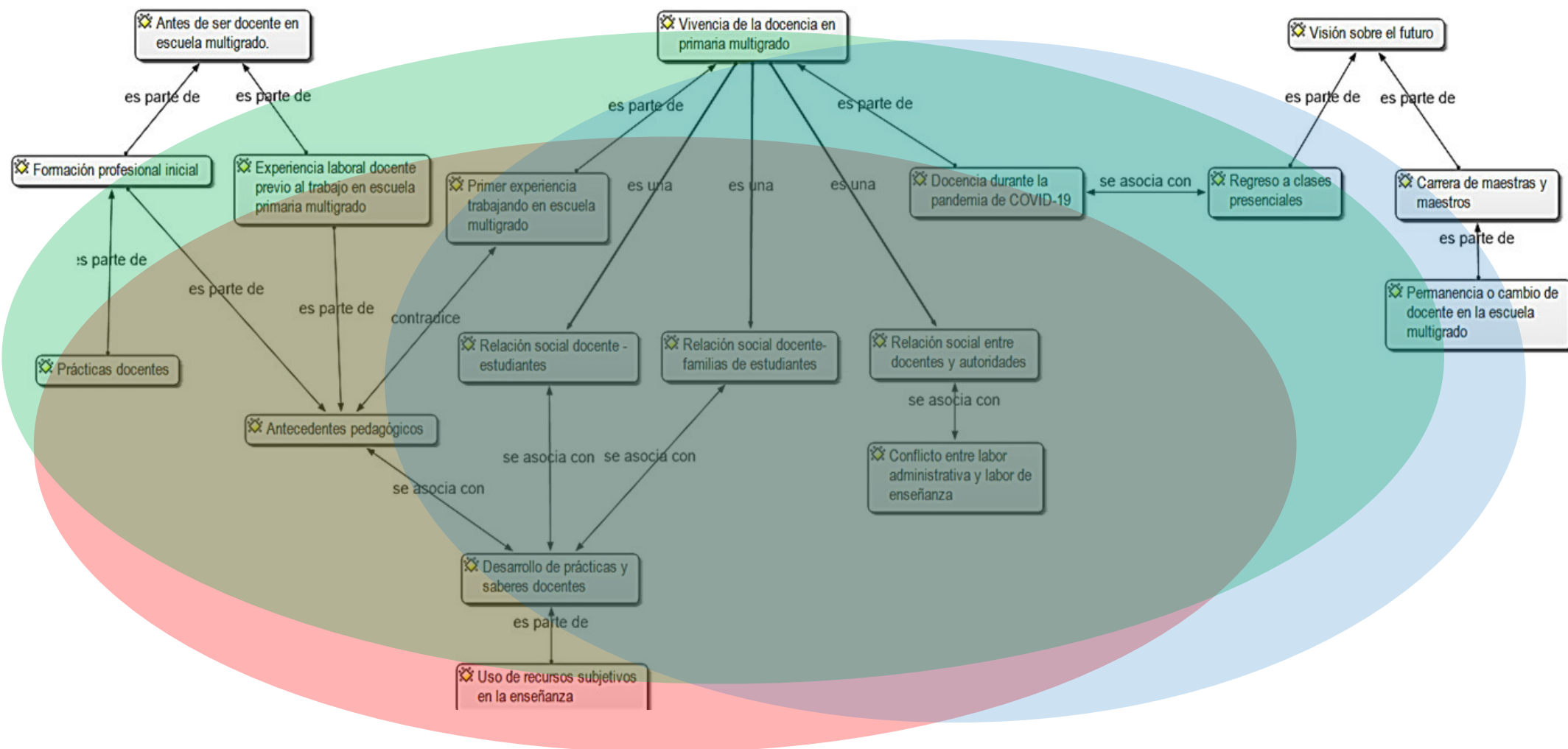
Los fragmentos de las narraciones así identificados fueron interpretados como indicadores del desarrollo de las y los maestros en sujetos. Se trata de una búsqueda de

respuestas que les permitieran abrir caminos en su experiencia de ser docentes hacia el cumplimiento de sus labores, pero, también, enraizada en sentidos subjetivos sobre sí mismos. (Goulart et al., 2019).

Durante esta fase de análisis alcanzó a reconocerse una organización de las experiencias compartidas por las y los docentes dentro de la cuál podía identificarse la complejidad de la interacción de dimensiones de la educación multigrado en tanto situación social de desarrollo, así como el juego de la subjetividad en la definición de qué se experimenta y cómo se experimenta, lo que es vivido y cómo se vive (Veresov, 2007). Se reconoce que los indicadores de este papel de la subjetividad surgen como construcción teórica a partir de la información aportada en las entrevistas y la posibilidad de identificar momentos de actuación de la subjetividad individual y subjetividad social en la configuración de lo vivido por las y los maestros.

Figura 2

Temas identificados como parte de la vivencia de ser docente de escuela primaria multigrado durante Fase A de análisis de la información.



Nota: Organización de los temas identificados durante la primera fase del análisis de las entrevistas narrativas. Elaboración propia por medio del software Atlas. ti 7.5. Las tres elipses de distintos colores se utilizan para representar las dimensiones en torno a las cuáles podría organizarse la vivencia de ser docente. La elipse roja se ubica representando la dimensión pedagógica-didáctica, la elipse verde representa la dimensión contextual y la elipse azul se ubica representando la dimensión institucional-administrativa.

5.2 Interpretación de la información y resultados a partir de la Fase B de análisis

A lo largo de momentos más avanzados y de mayor contacto con la información producida en las narraciones de las y los docentes entrevistados, se transitó hacia un análisis más guiado por el enfoque constructivo interpretativo, considerando como base los indicadores previamente identificados, su afirmación o negación en la información y la construcción de su interpretación.

El análisis de la información durante la Fase A sugirió que, dentro de los grandes momentos que fueron identificados, se encontraron indicadores para poder ser interpretados como momentos de producción de sentidos subjetivos sobre lo vivido, así como en momentos caracterizados por la actividad de la subjetividad.

Al avanzar en el análisis de la información se volvió patente que en las narraciones podrían interpretarse la posible configuración de sentidos subjetivos en torno a las diversas situaciones vividas por las y los participantes, ya fuera como recurso subjetivo que podía servir como un soporte o antecedente de su comportamiento en los momentos narrados, o como una producción nueva resultado de la actividad en la que se veían implicados.

5.2.1 Antes de ser docente de una escuela primaria multigrado

Retomando el supuesto de investigación 1, se intentará mostrar qué sentidos subjetivos se identificaron como formados previamente al primer trabajo en escuela primaria general multigrado. Aunque se trata de un tema sobre cuya producción narrativa se influyó por medio del planteamiento de preguntas iniciales en la situación de entrevista, a continuación, se presentan los hallazgos sobre este tema a partir de tres momentos; las situaciones sociales que motivaron la decisión de estudiar para ser docente, características de lo vivido en la formación inicial, así como algunas primeras experiencias laborales.

Situaciones sociales de desarrollo para la motivación hacia la formación inicial docente

A partir de las narraciones, se identificó la producción de sentidos subjetivos a partir de las situaciones sociales que vivieron o en las que se encontraban los participantes y que pudieron influir en la decisión de iniciar su formación para poder trabajar como maestros.

Estas situaciones sociales fueron diversas, como cabría esperar al considerar la singularidad de los participantes. A continuación, se presentan algunas citas de los participantes en las que se describen dichas situaciones y pueden interpretarse los sentidos subjetivos producidos y la configuración de la vivencia.

Se identificó la influencia familiar como una primera fuente de sentidos subjetivos sobre el trabajo como docente. La maestra Blanca menciona: “Y yo fui maestra porque pues mi hermano era maestro, y a mí me gusta, me gusta mucho ser maestra, me entrego por completa con mis niños”.

Aunque la influencia de la familia pudo ser un referente para las y los docentes entrevistados, la representación que se forma de la docencia puede llegar a estar basada en este contacto con el quehacer de una maestra o maestro parcialmente, pues existen aspectos del trabajo docente que no llegan a ser considerados en este primer momento, tal como expresa la maestra Adriana, para quien un juego de la niñez se vuelve en una decisión de carrera profesional:

Yo pues soy hija de maestro, mi familia se dedica a la docencia, mis tíos, hermanos de mi papá; entonces vivo en ese núcleo. Siempre me llamó mucho la atención desde que era pequeña ser maestra, todavía hasta recuerdo que yo siempre decía - ¡Ay, un pizarrón y un cuaderno! -, jugando pues. Pero jamás me imaginé que la docencia llegara a lo que tiene que implicar, sí es un trabajo, pues grande ¿verdad? Todavía en la preparatoria dije que iba a ser maestra, vi las universidades que había y estudié la licenciatura en pedagogía (Maestra Adriana, Bidocente, Dolores Hidalgo, 2021).

Otro ejemplo es el de la maestra Valentina, de 24 años en el momento de la entrevista, quien, al no ser admitida en una carrera de medicina, muestra interés en la docencia por influencia de su hermana:

Mi hermana estaba estudiando en una Normal, entonces decidí yo también inscribirme, solamente que mi hermana estaba para secundaria, y yo pues dije - Ay, no, como que los adolescentes y ya los jóvenes, como que no- Dije: -Pues me voy a primaria. Entonces, hice toda mi licenciatura en la Escuela Normal de Zamora, una privada de Zamora, ahí estuve yo estudiando, duré cuatro años.

Aunque hay una cierta influencia por la decisión de su hermana, en el ejemplo anterior dicha influencia opera a la vez de la decisión de aprovechar una oportunidad de continuar estudiando para una carrera profesional, aunque no se tratara de la primera opción. Al respecto, el maestro Víctor también ofrece un ejemplo de la convergencia entre influencia familiar, ser admitido o no en un programa de estudios y tomar las oportunidades disponibles.

Yo estaba estudiando en aquel entonces lo que es el CBTA, Técnico en Informática, a mí me llamaba la atención la computación, me gustaba mucho. Y yo quería seguir por esa línea, mi intención era ser ingeniero en sistemas computacionales, pero por diferentes situaciones de la vida no pude ingresar. Entonces mi papá, mi padre, fue el que, en una muy buena decisión sobre mi vida, sigo diciéndolo es la mejor decisión que han tomado sobre mí, él fue el que me inscribió en la Escuela Normal Primaria. (Maestro Víctor, bidocente, Salamanca, 2021).

Aunque la influencia de la familia de los participantes estuvo presente, se interpreta que algunos participantes también identifican con relación a sentidos subjetivos sobre sí mismos producidos en su vivencia como estudiantes. Al respecto, por ejemplo, Agustín, docente de 50 años, pero con apenas un año siendo maestro en el servicio público mencionó acerca de su decisión de estudiar una licenciatura en pedagogía:

Pues honestamente, cuando tuve la posibilidad en este caso, pues me llamó mucho la atención, sobre todo por la situación de cuando yo estuve en la escuela, la verdad experimente muchos problemas. No era un alumno destacado, brillante; la realidad es que lo que menos pensé fue dedicarme a la docencia. Pero siempre el tiempo nos pone en nuestro lugar, en nuestro momento y a final de cuentas la vida nos da lecciones muy significativas y pues al cabo del tiempo me empezó a gustar, me empezó a llamar la atención por qué tuve tantos problemas en este caso para aprender o porque no me gustaba la escuela, porque no eran tantos problemas para aprender sino la verdad es que la escuela no me gustaba. Siempre me pareció de niño un lugar aburrido, monótono, tedioso, cansino completamente (Maestro Agustín, unitario, 2021).

En este y otros fragmentos de la narración del maestro Agustín se expresan indicadores que pueden ser interpretados como sentidos sobre sus propias necesidades de aprendizaje cuando fue estudiante y su relación con la escuela como espacio caracterizado por aspectos configurados como una influencia negativa en su propia experiencia. La narración del maestro sugirió que estos sentidos parecen expresarse en su aproximación hacia la enseñanza en el aula y la forma de dirigirse en su labor docente en general.

Sin embargo, a los sentidos subjetivos sobre sí mismo, también se añadió la oportunidad de estar trabajando en un entorno escolar como una condición en la que surgen sentidos subjetivos sobre el trabajo en la docencia y la motivación para estudiar la carrera. Siendo por ejemplo que el mismo maestro Agustín narra que antes de estudiar su licenciatura fue docente de educación física en una escuela privada, en donde entró a suplir temporalmente y se encontró con una forma de trabajo en la escuela que de alguna forma se relacionó con los sentidos subjetivos sobre sí y su experiencia escolar.

Otro caso es el del maestro Pedro, para quien la motivación para estudiar una licenciatura en educación primaria surge después de ingresar a trabajar a una escuela como intendente y a partir del sentido del trabajo docente como un camino viable a seguir para mejorar su situación socioeconómica, pero también personal: *“Yo dije: - Yo no me voy a quedar siempre como intendente, yo quiero progresar-. En este caso, estando ya de intendente, me metí a la Normal Superior” (Maestro Pedro, unitario, Dolores Hidalgo, 2021).*

Hasta este momento, se identificó fuentes de sentidos subjetivos que configuraron la motivación hacia iniciar su formación inicial; por ejemplo, la influencia o cercanía de un familiar que estudió también para ser docente, disponibilidad o limitación de opciones para realizar estudios profesionales, así como aprovechar oportunidades que se presentaron de manera más o menos fortuita según la percepción de los docentes.

Se identifica que las motivaciones y situaciones sociales son distintas, sin embargo también se sugiere que para las y los participantes en este momento de su vivencia ocurrió la formación de sentidos subjetivos sobre la docencia que además de la decisión sobre la formación inicial, para algunos casos se expresó posteriormente en lo que pudo ser una motivación hacia el uso de ciertas estrategias y actividades para la enseñanza, el gusto particular por algunas clases, la adopción de un modo de trabajar en la escuela o incluso la expresión durante el momento de la entrevista de sentidos configurados subjetivamente para definir juicios sobre otras y otros docentes y sobre sí mismos. Aunque esta especificidad se retoma más adelante, cabe mencionar un ejemplo a partir de la narración de la maestra Blanca:

Yo siento que los futuros maestros pues que sean de vocación, porque les gusta, porque les nace, porque es su vocación para dar el 100% a sus niños, porque el maestro que lo hace porque no le queda de otra, como que no toma su trabajo de la misma manera. Yo lo he visto con algunos compañeros como te digo. Yo no, yo siento que soy más de vocación, a mí nadie me dijo vas a ser maestra, yo fui la que elegí la carrera, yo le dije a mi papá -quiero ser maestra-, quizás porque desde niña jugaba a

ser maestra, o porque mi hermano era maestro, entonces influencia por él, pero, soy maestra, pero maestra de tiempo completo con mis niños (Maestra Blanca, Unitaria, Salamanca 2021).

Sin embargo, como se describirá en el subtema a continuación, fuera o no un deseo o llamado desde la niñez, el involucramiento en los estudios y practicas dentro de la formación inicial se interpreta como otra situación social en la que se reforzó la motivación de los participantes, o incluso se formaron o actualizaron sentidos subjetivos a partir de los cuáles las y los participantes parecieron producir otros sentidos sobre sí y sobre el trabajo docente; así como incluso construir su vocación.

Formación inicial como fuente de sentidos subjetivos sobre la enseñanza y el aprendizaje

Desde las condiciones de acceso a educación superior, así como las decisiones sobre el contenido de lo que se debe aprender tomadas desde la política educativa, la decisión de estudiar para poder ser docente no dejó de ser una cuestión influida por una situación social que definió lo que las y los participantes aprendieron durante su formación inicial.

Entre los docentes se encuentran quienes estudiaron una licenciatura en educación primaria en Escuelas Normales, así como quienes estudiaron una licenciatura en pedagogía o licenciatura en intervención educativa en unidades regionales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Para el caso de quienes estudiaron en una Escuela Normal, su formación se centró en la atención para educación primaria; por otra parte, quienes estudiaron en la UPN refirieron adquirir mayor conocimiento sobre el trabajo con educación preescolar, primaria, secundaria y de nivel medio superior. No alcanzó a ser posible discernir diferencias sustanciales en el contenido de la formación entre quienes son maestros normalistas y quienes estudiaron una licenciatura en pedagogía. Sin embargo, sí alcanzó a identificarse que en ambos tipos de

formación la enseñanza recibida por las y los participantes se centró en la atención de escuelas graduadas en contextos urbanos.

Un sustento a lo planteado respecto a la formación con mayor énfasis en el modelo de escuela de organización completa puede ser que se identificó con el código '*Contraste entre escuela de organización completa y escuela multigrado*' 18 citas de la narración de maestros formados en Escuela Normal, mientras que quienes se formaron en la UPN tuvieron 5 citas integradas en este código.

En las narraciones respecto a este momento se identificó que, para las y los entrevistados, pudo resultar de especial importancia el hecho de realizar prácticas de servicio social o prácticas profesionales en su formación profesional inicial. Estas prácticas se trataron en mayor medida de observaciones realizadas por las y los participantes, en ese momento estudiando para ser docentes, en aulas donde un maestro o maestra frente a grupo trabajaba atendiendo a grupos de estudiantes de un mismo grado escolar, modelando lo que sería el trabajo de enseñanza en ese contexto. Aunque en algunos casos sí se permitía a quienes estaban de practicantes el trabajo directo con los estudiantes.

Conforme fue avanzando la licenciatura, pues como que sí nos trataron de embarrar poquito de todo, así como de preescolar, de primaria, de secundaria y hasta de prepa, porque nos mandaban también ahí a las prácticas. Entonces, ahí en las prácticas fue cuando realmente yo siento que eso me ayudó muchísimo, en que yo veía cómo los maestros les hablaban a los niños, en que yo veía qué actividades les daban a los muchachos y cómo les hablaban. Que, pues sí era muy diferente hablarle a un niño de kínder, a un chavo de secundaria o de prepa. Entonces, yo siento que eso de las prácticas me sirvió, de irme a sentar ahí, aunque fuera, porque obviamente no era así como que yo estar frente al grupo, nada más era de sentarme a observar (Maestra Rebeca, Bidocente, Dolores Hidalgo, 2021).

La experiencia del docente Víctor durante sus prácticas retrata la forma peculiar de actuar de la subjetividad; una vez envuelto en el trabajo con los grupos de alumnos en sus prácticas profesionales, sentidos subjetivo sobre sí, sus intereses e incluso su gusto por la computación se configuran subjetivamente tornándose en recursos para la puesta en marcha de una forma propia de motivar a sus estudiantes, así como de la intención de usar variedad de materiales y tecnologías:

...Yo asistía nada más ahora sí que por darle gusto [a su papá], pero por ahí del tercer-cuarto semestre que fueron nuestras primeras prácticas, me tocó asistir a Acámbaro, ahorita no recuerdo el nombre de la escuela, pero ahí empecé a tratar con los niños de primero y segundo grado.

Me empezó a llamar mucho la atención cómo los niños te ponían atención, te veían a ti como una, no sé cómo decirlo, como una fuente de saber vaya; tú les leías un cuento, una historia o simplemente al enseñar un dibujo y describirlo los niños te ponían atención. Y eso me llamaba mucho, o sea, como decirlo, la carrera me llamaba, me encariñé con ese sentir.

Yo siempre he sido una persona que le gusta leer, me gusta conocer, me gusta ir poquito más allá en las cosas que me llaman mucho la atención y cuando veía que de repente los alumnos preguntaban, me gustaba responder, me gustaba darles ese extra en su curiosidad. Era una curiosidad que yo comparto, por ejemplo, cuando algún texto que les llamaba la atención les decía: - Pueden leer también este otro que es parecido; o del mismo autor o en el mismo libro -.

Ya cuando iba a terminar la normal que empecé a hacer mis prácticas ya como docente, que ya me tocó estar frente a un grupo totalmente, pues la expectativa que me generaba era grande; de planear mis clases, de qué actividades les podían llamar la atención, qué experimentos podrían realizar, la verdad me veía a mí mismo como

el alumno, y me decía: “¿Qué me gustaría que el maestro hubiera hecho para conmigo y que se hubiera ganado mi atención? (Maestro Víctor, bidocente, Salamanca, 2021).

Respecto a la formación inicial para ser docentes, se interpreta que parece ocurrir la aceptación y adaptación de prácticas pedagógicas de las y los maestros a partir de la producción de sentidos subjetivos sobre la profesión docente, fines sociales o propósitos de la educación, naturaleza y organización de los aprendizajes y necesidades educativas del estudiantado.

Sin embargo, se interpreta que estos sentidos subjetivos ocurrieron con una mayor orientación hacia el trabajo con escuelas y estudiantes de contextos urbanos, lo que generaría conflicto entre su formación y las necesidades y formas de trabajo específicos de escuelas primarias multigrado en contexto rural; particularmente la situación de rezago en cuanto a la adquisición de lectura en estas escuelas:

Me llevaron a escuelas modelo a practicar, entonces pues ya veías a los niños y decías - ¡Ay, que inteligentes son! -. Nunca pensé en la necesidad de que dijera ¿cómo le hago aquí para enseñarle a leer al de tercero? (Maestra Blanca, Unitaria, Salamanca, 2021).

Ninguno de los docentes reportó haber cursado sus estudios en una Escuela Normal Rural, por ejemplo. Solamente tres de las maestras tuvieron un primer contacto con grupos de organización multigrado durante su formación inicial al trabajar en Preescolar alternativo, un programa para educación inicial en comunidades rurales, así como de trabajo en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el servicio educativo con su propio programa de trabajo para grupos multigrado, aunque con menor número de estudiantes.

Cuando estaba estudiando trabajé en proyecto alternativo, es algo así como tipo CONAFE. Estuve en las mañanas, trabajaba en proyecto, en kínder y en las tardes estudiaba, entonces, también, así como que no iba tan en blanco. Bueno, sí, cuando llegué a proyecto con los chiquitos del kínder, así como qué, ¿qué vamos a hacer? Ya

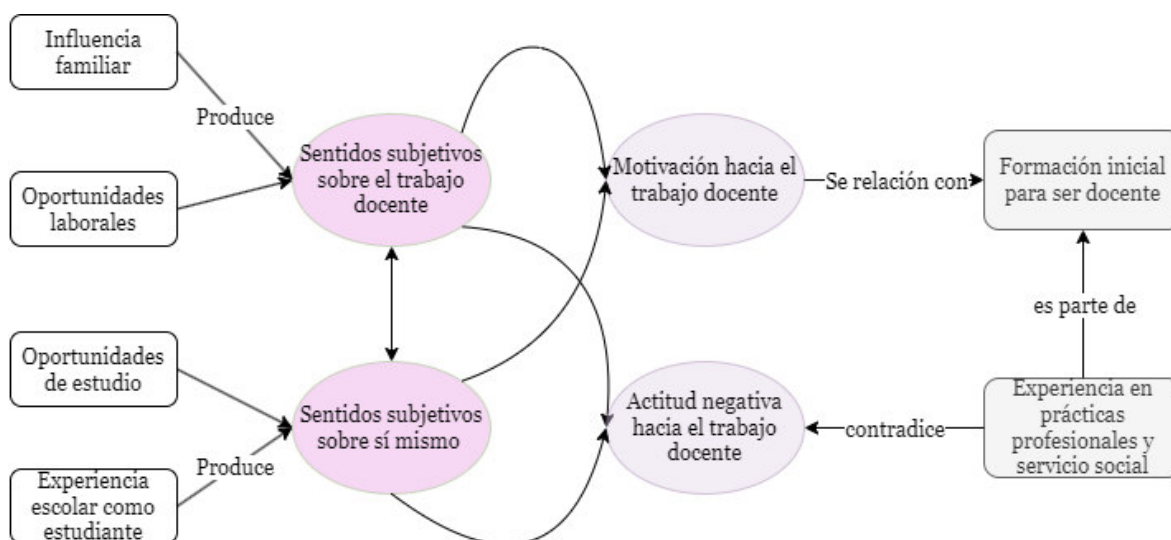
hasta que más o menos estaba viendo los planes y ahí decía pues que tenían que ser capaces de hacer esto y lo otro. Y ya entonces yo veía si sí se lograban los conocimientos. Pero sí, a lo mejor lo que mucho me ayudó fue en prácticas porque yo me acordaba, - ¡ah, la maestra les puso esto! o ¡ay el maestro de secundaria les puso así! -. Entonces, yo más o menos me iba con la de hacer como esos maestros, yo pienso que las prácticas son lo que ayuda mucho, más que lo teórico (Maestra Rebeca, 2021).

Configuración subjetiva previa al trabajo como docentes.

Para sintetizar sobre este momento de las narraciones, que obedece a las etapas previas a su primer trabajo como docentes; en la Figura 3 se busca representar la configuración subjetiva en los participantes según la cual ocurre la producción de motivos y actitudes respecto a la decisión de estudiar para llegar a trabajar como docentes. Estos motivos y actitudes podrían haber sido definidos primeramente desde sus primeras experiencias escolares de la niñez, así como por interacciones con sus familiares, pero también durante momentos posteriores durante la juventud o adultez.

Figura 3

Representación teórica de la vivencia y configuración subjetiva previa al trabajo docente.



Nota. Elaboración propia a partir de la interpretación de las narraciones sobre etapas previas al trabajo en escuelas multigrado.

A raíz de las narraciones sobre lo vivido durante su formación inicial, se interpreta que los mayores cambios en la configuración subjetiva de este momento de la experiencia de los participantes ocurrieron durante “las prácticas” como servicio social y profesional, situación caracterizada por el contacto de las y los participantes con docentes frente a grupos de estudiantes de educación primaria y de otros niveles en algunos casos.

Durante dicho momento ocurrió el involucramiento de las y los docentes de forma directa, o aún de forma vicaria, dentro de un espacio escolar, en las actividades del trabajo de ser docente frente a un grupo de estudiantes. A partir de lo anterior, se dio también la formación y adopción de saberes y prácticas para la enseñanza. Sobre dichos saberes y prácticas se encontró que pudieron estar determinados por la limitación a la participación de los docentes entrevistados como observadores; al menos durante este momento de su experiencia y, en la mayoría de los casos, por su conocimiento del trabajo docente únicamente con grupos conformados por estudiantes de la misma edad inscritos en grupos unigrado

Es así como los motivos y actitudes específicos se configuran subjetivamente con relación a una subjetividad social en la que ser docente puede significar, por ejemplo, poder ser respetado, recibir admiración, continuar aprendiendo, recibir un ascenso; resultados personales y sociales que se asignan a la educación y el trabajo en el sistema educativo en México. Sobre dicha subjetividad social, pareció que los participantes aún lograban entenderlo como un medio de movilidad social o de mejoramiento de la vida, no solamente de quienes serán sus estudiantes sino también la posibilidad de cambiar la de los mismos docentes.

Se interpreta que la formación inicial de los participantes fue definida de acuerdo con la subjetividad social dominante que se identifica expresada en la relación entre el gobierno y la población que habita en comunidades rurales y de alta marginación. Por lo tanto, esta formación inicial se determina, particularmente, en la formulación de las políticas educativas en México y la delimitación de la estructura y el funcionamiento del Sistema Educativo

Nacional, en este momento en específico, sobre lo concerniente a los planes de estudios y las prácticas sociales en la formación de las y los maestros pues, como se ha mencionado, el trabajo en aula multigrado no suele ser considerado de manera amplia, llegando incluso a ocurrir el ocultamiento de la realidad que se encuentra en las escuelas rurales; situación que ya refieren autores como Covarrubias y Brito (2007).

Las razones por las que no suelen tenerse prácticas de trabajo en escuelas rurales fueron atribuidas por uno de los participantes del estudio a la lejanía de las escuelas y a las condiciones de seguridad que el participante asocia a las comunidades; sin embargo, las razones posiblemente van más allá que el velar por el bienestar de los estudiantes en sus prácticas y servicio social

También se identificó que la configuración subjetiva de sentidos sobre el quehacer de la docencia y la educación pudo mantenerse estable o transformarse en el curso de la trayectoria de trabajo de las y los entrevistados, misma que abarca tanto desde su primera experiencia laboral como docentes, los procesos de cambio de centros de trabajo y la obtención de plazas de trabajo, hasta el momento actual de la entrevista.

5.2.2 Primera experiencia laboral como docente

Resultó que para seis de los participantes su primera experiencia laboral como docentes ocurrió enseñando en una situación distinta a la de una escuela multigrado, ya fuera cubriendo interinatos temporales en una escuela de organización completa para el caso de cuatro maestras, enseñando inglés a distintos grupos unigrado, o como en el caso del maestro Agustín, como docente de educación física; en los seis casos desarrollando trabajo docente en una escuela con una persona encargada de la dirección de la escuela.

La configuración subjetiva durante este momento de la experiencia se caracterizó como mayormente organizada por sentidos subjetivos sobre la evaluación de su desempeño por parte de las familias de sus estudiantes o de las autoridades escolares y marcada por el miedo y la inseguridad respecto a la formación recibida, pero, además, por la motivación de mostrar sus capacidades y su asociación al logro del aprendizaje en sus estudiantes.

Pues en el primer interinato pues era aplicar todos los conocimientos que tenía de la universidad, entonces pues sí estaba como muy nerviosa porque no sabía cómo aplicarlos, tenía miedo de que una mamá me dijera que no estaba bien o que había enseñado mal, no sé o sea uno tiene muchos temores cuando va entrando, de que, si hace bien su trabajo, si lo hace mal, si comete algún error, tratas de hacer lo mejor posible (Maestra Catalina, Unitaria, Acámbaro, 2021).

Las tensiones que se identificaron en la narración se interpretaron en torno a sentidos subjetivos sobre lo que debe enseñarse y cómo debe ser el trabajo de las y los maestros, presentándose dichas tensiones en las relaciones sociales como conflicto entre la subjetividad social, configurada e instalada en el espacio escolar, y la subjetividad de los docentes participantes.

Quienes trabajaron por primera vez en un espacio distinto a la escuela multigrado hablaron en torno a un conflicto delimitado a la adaptación entre su forma de trabajo y sus nuevos estudiantes y entre las relaciones entre su trabajo y las demandas de las autoridades escolares.

Catalina, maestra con 28 años y cuatro años trabajando en el servicio público docente, narró una situación en la que puede ser identificado cómo es que su vivencia de estudiante de primaria pudo haberse asociado con saberes adquiridos durante sus estudios profesionales y expresarse en decisiones que llegó a tomar al trabajar con sus estudiantes, en este caso relatando una situación ocurrida mientras trabajaba en una escuela de organización completa:

Los alumnos no se podían quedar quietos y a mí en mis evaluaciones me bajaban puntos porque no tenía orden en el salón, este porque los niños estaban parados, que, porque supuestamente no estaban concentrados los alumnos, pero realmente yo sentía que los niños estaban haciendo su trabajo. Yo no soy de las personas que quiere tener a un niño sentado en la banca, porque hasta yo era niña. Yo era de las

personas que se distraía, que se ponía a platicar el maestro y yo me aburría y me distraía en otras cosas. Pero ¿qué pasa cuando los pones a jugar, que ellos se sientan en un lugar donde ellos se sientan seguros, donde puedan divertirse por medio de juegos y donde aprendan? Entonces a mí en esa cuestión la maestra me bajó muchos puntos y yo siempre trataba de acatar lo que ella me decía y tratar de tenerlos bien sentaditos, pero veía que hasta los niños se enojaban y yo me enojaba porque realmente no los podía tener ni sentados ni como ella quería y de un tiempo para que acá dije “Yo voy a hacer lo que yo quiero”, “yo quiero enseñarles así a mis niños y le voy a demostrar que, así como estoy enseñando, los niños van a avanzar y van a mejorar”

Este momento de las narraciones resultó tener importancia para el estudio, pues permitió identificar que en esta parte de las historias ocurrió la participación en situaciones sociales donde se produjeron sentidos subjetivos sobre la experiencia en curso, mismos que pudieron llegar a expresarse en la configuración subjetiva en torno a la que se orienta la acción de las y los participantes en momentos más cercanos a la situación de la entrevista.

Como característica importante de la situación social en este momento de las narraciones, se identificó que seis participantes estuvieron trabajando en distintos niveles escolares en esta primera etapa de su carrera profesional, mientras que, para todos los casos, su primer trabajo en docencia fue ocupando una vacante como docentes interinos o bajo un contrato por honorarios. Se da importancia a esta característica pues es en el transcurso de estas primeras experiencias que inicia la carrera profesional de las y los participantes y porque durante este momento ocurren procesos como: participación en evaluaciones para obtener una plaza de trabajo, cambios obligados de centro de trabajo y poca estabilidad laboral.

Se encontró que fueron dos maestros y tres maestras quienes tuvieron su primera experiencia laboral trabajando en una escuela de organización multigrado. Una de estas participantes fue la maestra Blanca, quien durante su formación inicial tuvo prácticas con un

grupo multigrado en un preescolar comunitario. Se tratará con mayor detalle la experiencia de estos cinco docentes en el siguiente apartado, donde se inicia a hablar sobre la narración en torno a la vivencia de las y los participantes en escuelas primarias multigrado.

5.2.3 Vivencia de la docencia durante el trabajo en escuela multigrado

En el curso de su carrera profesional como docentes, las y los maestros debieron ingresar a trabajar por primera vez como docentes en una escuela multigrado: ya fuera como parte de un proceso obligado o voluntario de cambio del centro escolar; por la obtención y ocupación de una plaza, derivado de ser evaluado con un puntaje favorable; o como la oportunidad de cubrir la vacante de una escuela multigrado que había sido previamente rechazada como plaza obtenida por otras u otros profesores.

5.2.3.1 “Cuando llego a trabajar a multigrado...” Primer experiencia de los participantes como docentes de escuela multigrado

Se identificó en las narraciones que iniciar a ser docente de una escuela multigrado se constituyó como una situación cargada de conflicto para las y los participantes cuya primera experiencia de trabajo como docente ocurrió laborando en estas escuelas multigrado.

Especialmente, fue un indicador del conflicto lo que se interpretó la presencia de una contradicción más generalizada dentro de la vivencia de las y los entrevistados en comparación con quienes tenían una experiencia laboral en otro tipo de escuela, pues para estos últimos la situación se caracterizó mayormente por una tensión entre las exigencias de gestión y administración escolar y la labor didáctica, en torno a cómo hacer su planeación de clases considerando el tiempo de aprender a realizar estas labores de acuerdo a las particularidades de la docencia en estas escuelas.

Tomando como base que la situación social de desarrollo es una noción que expresa el sistema de interacciones entre una persona y su ambiente, donde ocurren cambios según su carácter de situaciones vividas en forma dramática (Veresov, 2018), a partir de las

narraciones se identifica que la enseñanza en escuela primaria general multigrado puede ser vivida como una situación social de desarrollo por las y los maestros.

La maestra Blanca menciona sobre su vivencia de la primera experiencia de trabajo en escuela multigrado:

Cuando yo salí, luego, luego en octubre entré a trabajar y llegué a una escuela multigrado. Éramos dos, éramos bidocentes, entonces pues no, las ideas que traía de la escuela pues no eran nada como lo que iba a vivir, se me hizo muy difícil.

Pero el compañero con el que estaba me apoyó bastante, me empezó a dirigir, a decir cómo, y ahora sí que, a trabajar en escuela multigrado, porque nunca había... recién egresada pues no, no sabía ni qué. Entonces, él fue el que me empezó a decir cómo hacer, me empezó a pasar varios métodos, porque tenía a los niños de primero, segundo y tercero. Aparte, también llegué como encargada de la escuela, o sea otra carga más que tampoco sabía ni qué hacer, y como tengo un hermano que es maestro, él fue el que también me empezó a decir como planear multigrado, como debería de sacar contenido de los grados que tenía, me empezó a enseñar: "A ver mira, ve los contenidos de primero, ve los de segundo y ve los de tercero, ahora vas ver cuáles son semejantes, cuáles se relacionan, entonces ya empecé a hacer una relación de contenidos, y ya para mí se me hizo más fácil (Maestra Blanca, Unitaria, Salamanca, 2021).

En el curso de la narración de las y los participantes se identifica cómo es que la situación social es vivida de manera dramática (Dafermos, 2018). Particularmente, para los momentos de entrar en un primer contacto con el contexto de las escuelas multigrado, pudieron darse situaciones que se reportan como vividas dramáticamente, cargadas emocionalmente por un malestar, sentimientos de inadecuación o baja autoconfianza, por ejemplo.

Lo anterior parece llegar a identificarse en la experiencia narrada por la maestra Rebeca, quien entra por primera vez a trabajar en una escuela multigrado para cubrir un interinato durante los últimos tres meses de un ciclo escolar, situación sobre la que refiere:

Al inicio, cuando yo comencé de unitaria que tenía los seis grados, yo dije “O sea, todo lo que estudié y todo lo que me enseñaron creo que no me sirve para nada”, porque si entré como que, a una realidad muy dura, muy cruel. Yo no sabía qué hacer y más porque pues teníamos uno de primero, uno de segundo y el de primero no sabía leer y el de sexto ya se iba a la secundaria, entonces ahí sí como que no sabía qué hacer y más la presión por lo de los papeles. Ahorita ya en este momento como que, siento ya más la práctica, como que ya me, me ayuda mucho a entregar papeles o saber que me están pidiendo sin tanto estresarme o estar pensando “¿qué voy a hacer?, ¿y si lo entrego mal?, ¿y si lo firmo mal?”. Les empiezo a pedir sus libros y pues no, yo creo que como menos de la mitad eran los que habían avanzado en sus libros. Veo los planes en donde pues, debemos de, o se debería de ir en ese tiempo. Y como que, pues no, no se comparaba el trabajo físico de sus libretas y de sus libros con lo que ya deberían de ir. Entonces, lo que hice fue, yo creo que, como los primeros tres días o dos días, les hice un pequeño examen, ahí para saber en qué nivel estaban o qué se les dificultaba.

Ahora sí que, prácticamente lo que a mí me importaba muchísimo más pues era lo de sexto, la niña de sexto, saber en qué nivel estaba para, para yo de ahí apoyarla y tratar de darle o que tuviera un mayor aprendizaje por lo mismo de que ya se iba a la secundaria, porque a lo mejor, o ese es nuestro pensamiento de los multigrado, no sé, piensas: “A los de quinto los voy a tener otro año y los sigo apoyando y así a los de cuarto los sigo apoyando el próximo año”. Pero con sexto ya no podíamos hacer nada o no mucho.

Entonces, si estuve haciéndoles como un tipo examen al inicio para ver dónde íbamos y ya de ahí más o menos poder trabajar, me brinqué los libros de la SEG a donde nos marcaba en ese tiempo el programa. Y estuve trabajando también así, partí

el pizarrón, con primero y segundo era casi parecido, bueno, en primero me enfoqué más en la lectura. Regresé otra vez a lo de las sílabas, ver en qué nivel estaba la niña de primero también. En segundo y tercero más o menos les ponía lo mismo para ver qué podían hacer y qué no podían hacer. En cuarto y quinto también, así como que trataba de más o menos poner las mismas actividades. Y sí, como decía, también me enfocaba más en sexto, sí le decía a la señora lo mismo, ¿verdad?, de que como ya su hija, su niña ya iba a ir a secundaria pues que, si necesitaba como más apoyo, pero si fue muy, muy difícil. Ahora sí que, como que todos necesitaban mi apoyo al mil por ciento, yo creo.

Y sí, yo me sentía incapaz porque yo no podía, o sea, no tenía otro compañero a quien preguntarle cómo le hago o qué. Sí, ahí como que se me cerró el mundo y más aparte todo lo administrativo porque es muy pesado lo administrativo (Maestra Rebeca, Bidocente, Dolores Hidalgo).

En la narración se identificaron indicadores de la producción de contradicciones sobre sentidos subjetivos en torno a saberes y práctica de la docencia, la planeación de las actividades de enseñanza: qué y cómo se aprende, e incluso sobre las condiciones de trabajo para las y los docentes en su región de México.

Al respecto, otro participante, el maestro Víctor, narra lo que vivió después de haber terminado sus estudios profesionales, durante su primera semana como docente cubriendo un interinato en una escuela multigrado:

Cuando yo fui a solicitar interinato y me mandaron para allá, pues fue toda una odisea llegar, la verdad. Al salir de la Normal, obvio nos platicaban, había lecturas en la Normal de maestros rurales que les tocaba ir en burro, cruzar ríos, subir cerros y pues uno se lo imaginaba. Pero es muy distinto imaginarte esas situaciones, te las imaginabas así en Oaxaca, en Guerrero, lugares lejanos. Pero que tocara aquí en Guanajuato, en un estado céntrico pues no, o sea, cuando yo conocí aquella área, mi hermano estaba trabajando hacia aquellos rumbos y me enseñaba fotografías y

pues se veía todo árido, todo desértico. Cuando yo llegué por primera vez me sorprendió demasiado, pero mucho, no creía yo que hubiera gente viviendo para allá.

Cuando llego, no sé si para mi buena o mala suerte, era una escuela bidocente y mi compañera maestra había tenido un deceso familiar, por lo cual tuvo permiso y yo llegué a la escuela solo. Yo llegué a la escuela solo y estuve allá la primera semana solo, y no pues sí fue muy complicado porque, te repito, yo llegué e iba según yo bien sabido, bien conocedor de a qué me iba a enfrentar, lo que iba a conocer, iba con mis planificaciones divididas por horarios, ya todo bien (Maestro Víctor, bidocente, Salamanca).

En las distintas narraciones se identifican fuentes de contradicción y conflicto que caracterizan a la situación social de desarrollo, tales como las labores administrativas con relación al trabajo en actividades de enseñanza, las condiciones económicas y de dotación de recursos e infraestructura en las escuelas y la lejanía o la falta de formación en saberes y prácticas docentes aplicados a la educación multigrado.

En un primer momento sí se me hizo muy complicado; primero, fue el hecho de adaptarme a ir y venir todos los días, porque es una cuestión muy cansada y sí era un desgaste físico muy tremendo, o sea, sí fue la primera semana como si nada, la segunda tampoco, el primer mes ya pues era manejar hasta allá diario, me dolía la espalda y me estresaba en el camino. Al momento, cuando inicias ciclo, son muchos documentos que tienes que llenar, porque son las altas de los niños, que el programa escolar de mejora continua. Y obviamente sí fue un estrés total porque también tenía que organizar a las mamás para el desayuno, muchas ya no querían participar, entonces fue volver a reunir las, luego los niños, las planeaciones, las actividades, no llegaban los libros, no tenía materiales; entonces, sí fue un caos (Valentina, Unitaria, Pénjamo, 2021).

Los primeros momentos de trabajo en las escuelas multigrado parecen constituirse como especialmente caracterizados por la vivencia de drama y, aunque esta situación puede

llegar a ser sostenida en el tiempo, se identifica en las narraciones que ocurre la producción de ajustes en la configuración subjetiva de las y los docentes de acuerdo con los sentidos subjetivos que emergen en cada experiencia particular.

En el caso del maestro Pedro, en su historia narra lo vivido en el momento en que una escuela en la que trabajaba pasa de ser escuela bidocente a unitaria y la confluencia de esto con su vida personal, situación en la que el drama no está plenamente originado con la escuela, pero sí relacionado a lo que ahí llega a ocurrir:

Mi primer año ahí en esa escuela era bidocente, pero como la matrícula bajó, entonces me quedé como unitario, fue mi primera experiencia. Entonces siempre cuando eres bidocente pues tienes que reunirte con tu equipo de trabajo, en este caso con la maestra, para poder atender diferentes situaciones, hasta porque vas a hacer el festival del día de la mamá, tienes que consensuar, tienes que llegar a acuerdos con tu compañero para llevar a cabo algo ¿no? Y cuando yo me quedo solito batallé, obviamente batallé mucho, tenía miedo, tenía mucho miedo a quedarme solo, pero no había otra opción y me quedé. Entonces a mí se me cruzaron tres momentos diferentes: uno, el ser unitario como decíamos; dos, el que en ese año me iban a evaluar; y tres, la enfermedad de mi madre, se me juntaron tres cosas en este momento y sí fue un caos para mí. Porque yo incluso me sentí un poquito achicopalado por lo de mi mamá y en el momento que sucede lo que tenía que suceder y llega también el momento que termina mi evaluación, yo como que me despejo y empiezo a trabajar más con mis alumnos, sobre todo con los de primero porque eran mi preocupación número uno, porque no sabían leer. Entonces traes presiones por todos lados, pero también una presión ahí con los niños de ese grado y pues entonces comienzo a utilizar mis estrategias, desde las tecnológicas hasta las loqueras que me decían mis compañeros, pues para llevar ese proceso, empiezo a observar y a interactuar más con mis comités de padres de familia y mamás “a ustedes les corresponde esto como comité y a ustedes esto y así sucesivamente”, entonces veo el apoyo de la mayoría de las mamás de tal manera que yo ya no tengo que consultarle

a nadie qué quería hacer, sino más bien proponer y orientar qué le correspondía hacer tal cosa o actividad a cada quien (Maestro Pedro, Unitario, San Miguel, 2021).

Las y los participantes refirieron en sus narraciones situaciones que fueron interpretadas teóricamente como indicadores de un proceso en el que la configuración subjetiva, ya presente, es utilizada como fuente de producción de sentidos subjetivos que se presentan en la búsqueda de adaptación a las condiciones de las escuelas primarias generales multigrado. Sin embargo, aparentemente lo anterior puede ocurrir solamente hasta cierto punto, pues parecen darse momentos en los que se vuelve necesario el contacto con otros recursos de producción de sentidos subjetivos, como puede ser el trabajo entre docentes y autoridades educativas, el cuál llega a ocurrir en interacciones informales o formales como los procesos de supervisión, asesoría técnico-pedagógica o tutoría.

Sobre esta configuración de sentidos respecto a la diversidad en el aprendizaje, la adaptación hacia prácticas utilizadas en escuelas multigrado y ciertas limitaciones en la producción de nuevas formas de subjetividad con respecto a materiales como los libros de texto gratuito, la maestra Catalina narra lo siguiente:

Bueno, en este caso conforme lo que uno ha vivido, pues sabemos que hasta en un mismo grupo normal, o sea, si tienes quinto siempre va a haber un niño que no te sepa leer o que esté más atrás en contenidos, todo ese tipo de cosas, entonces tratas de adaptarlo y que vea el contenido igual que los demás. Varios compañeros y maestros a lo largo de este tiempo que llevo me sugerían mucho este tipo de actividades, más en la multigrado, porque me decían “Si quieres abarcar libro por libro nunca vas a acabar y vas a ir mucho más lento de lo que deberías”. Entonces ya me fui adaptando poco a poco. Pero sí es un poquito complicado, bueno y también siento que es un desperdicio de libros de texto, ya que no sé si ellos o la Secretaría pudiera adaptar un libro donde se manejara por ciclos; primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto, donde vincularan todos los contenidos (Maestra Catalina, Unitaria, Acámbaro, 2021).

El conflicto que puede generar la doble labor, la administrativa y la de docencia, puede verse atenuado conforme se adquiere más experiencia. Sin embargo, se observa que, aunque ocurre esta adaptación, realizar ambas funciones no deja de llegar a presentar complicaciones.

Ya uno lo va tomando con el tiempo, ya uno se va dando sus ideas de que, pues todo lo de ser encargado, pues es llevar el papeleo, llevar el control, llevar a tiempo lo que nos piden en supervisión y a la vez, pues, también planear mis actividades con los chicos de primero y segundo. Y ya en este lado pues ya yo tengo, ahora sí, experiencia en ser encargada, toda mi vida casi he sido encargada, desde preescolar hasta ahorita ya son 22 años, y casi, en preescolar era encargada, trataba y llevaba todo el control de la escuela, era unitaria, y ya después en las unitarias a donde llegaba pues también era encargada porque era unitaria, tenía que llevar el control del papeleo con lo administrativo y con los aprendizajes de los alumnos. Ya para mí, ahorita, como que se me facilita llevar las dos cosas, pero al principio sí tiene que darse uno las ideas, estar al pendiente para hacer más que nada su plan de trabajo, estar al pendiente cuando te lo solicitan, tener la documentación en tiempo y forma. Ya uno dice pues qué papel o me van a pedir esto, y estar al pendiente de las fechas que dan, anualmente sale el calendario de cuándo se hace evaluación, cuando se hace planeación, el seguimiento, pues ya uno lleva su control de cuándo, de las fechas, qué se va a entregar o a realizar dentro del sistema, y ya uno va ahora sí organizando su tiempo. Hay veces que hasta sábado y domingo trabaja uno, cosa que no hace uno cuando es docente nada más, o no siempre, pues uno se encarga de su grupo y listo. Pero ya cuando es ser encargado pues eso es conjuntar la información de toda la escuela, tenerla a tiempo y ser líder (Matilde, tridocente, San Luis de la Paz, 2021).

5.2.3.2 Relaciones sociales profesionales entre los docentes en escuelas multigrado

Cómo resultado de la codificación de la información, dentro de este tema se incluyeron en total 51 citas, de las cuáles se encontró que dentro de las narraciones se integraban a otros temas en un rango de una a cuatro citas sobrepuestas o compartidas.

Se identificó en las narraciones de los participantes la vivencia de relaciones sociales entre docentes como principalmente caracterizada por el apoyo recibido entre compañeros que trabajan en una misma escuela o en otros centros de trabajo de organización multigrado. Se tuvo la codificación de cuarenta y cuatro citas en las que se habló sobre la ayuda, la orientación y el trabajo entre docentes. Sobre el flujo de estas dinámicas de interacción entre profesores en las que interactuaron las y los participantes, se identificó que docentes con mayor experiencia compartían con las y las demás estrategias de organización del trabajo con estudiantes multigrado: planeación didáctica, actividades, sugerencias para el involucramiento con las familias de las y los estudiantes, así como orientación y ayuda en la realización de labores de gestión y administrativas.

Esta situación ocurrió en las narraciones con relación al momento de la primera experiencia trabajando en primaria general multigrado. Así ocurre en el caso de la maestra Valentina al momento de tener el trabajo de maestra y encargada de la escuela unitaria:

Al principio del ciclo sí tuve que asentarme, tuve también que hablar con la ATP, le decía: - ¿Sabes qué?, ¿ocupas tu documento?, espérame, tengo prioridades; ahorita mi prioridad es mi grupo, sí te lo voy a mandar obviamente, pero no al momento que me lo estás pidiendo pues no puedo ahorita, ¿sí? -. Porque eran producto tras producto, y yo ni sabía llenarlos, entonces muchos de los maestros también me ayudaban, me veían bien estresada y me decían: -Maestra, yo te lo mando para que te orientes, tú nada más fijate qué es lo que debe ir en tu caso y cámbiale, según tus datos-. Perfecto, y fue así como fui sabiendo y me fui acostumbrando a qué se debía hacer. Y fue de ahí como ya pude organizarme y cómo no enfrascarme en una sola

cosa, porque también debemos tener horarios, y es ahí donde a veces se interrumpe nuestra vida personal, cuando tú dejas que entre tu trabajo en todo momento. Entonces, yo me levantaba desde las cinco de la mañana y como hasta las diez de la noche yo seguía trabajando, entonces dije: “Para mí, esto no va a estar bien, no voy a poder, no voy a poder”, me dije: “Tengo que organizar mis tiempos, tengo que también tener un espacio para mí”, y es ahí donde empiezo como ir acomodando, ir organizándome, porque en primer momento no era muy organizada, ¿no?, no era muy organizada. Tengo yo, no sé si sea un defecto, no sé, que se me olvidan las cosas, entonces comencé a organizarme, comencé a hacer agendas, comencé a tener bitácoras, comencé a tener cuadernillos de evidencias, de todo. Y fue así cuando poco a poco, no te puedo decir que esto lo hice en dos meses, no, porque te mentiría, lo hice conforme iba pasando el tiempo, iba agarrando el hilo a esto de los documentos, entonces ya me organicé, realizaba mis planeaciones, organizaba el trabajo con los niños” (Valentina, unitaria, Pénjamo, 2021).

Otro ejemplo, de una maestra con la doble función de directora, narra cómo fue que su compañero en una escuela bidocente la apoyaba en la atención al grupo en las ocasiones en que en su rol de directora debía presentarse a reuniones de trabajo o a eventos convocados por las autoridades:

Incluso yo, a pesar de ser encargada y docente, pues yo tenía una reunión que me convocaban, y entonces yo iba y les dejaba a los niños actividades que ellos conocían, que sabían hacer. Me iba a la reunión como encargada y regresaba y los niños estaban ahí, trabajando. Como éramos dos maestros, el otro maestro estaba al pendiente, de que trabajaran, no de poner más actividades, porque pues yo era la que las llegaba y revisaba, a fin de cuentas, sino de decirles cómo trabajar (Maestra Blanca, unitaria, Salamanca, 2021).

Por otra parte, en las narraciones se mencionó que docentes más jóvenes también apoyaron en el manejo de plataformas en línea para cargar información requerida por las

autoridades educativas, así como para el uso de tecnologías como aulas digitales, videollamadas y producción de materiales didácticos.

Sin embargo, el conflicto entre docentes es también una situación que llega a ser considerada de manera breve en las narraciones de algunas y algunos participantes. Se identificó que las y los entrevistados hablan del surgimiento de conflictos en situaciones entre docentes en las que se dificulta llegar a acuerdos, cuando los sentidos sobre la forma de trabajar no congenian; una lucha entre subjetividades individuales y su relación de menor o mayor apego a subjetividades sociales dominantes o, lo que pareciera en palabras de la maestra Matilde, una suerte de estira y afloja.

Ay, yo creo que el mayor conflicto, ese es entre compañeros. Cuando no congeniamos las mismas ideas, es ahí donde, pues, uno tiene que acoplarse a ellos, porque es muy difícil que ellos se acoplen a uno (...) sí cuesta trabajo, pero ahí lentamente y buscando las estrategias, las actividades y hasta el modo de platicar con los compañeros también. Porque hay muchos que somos muy egoístas y no queremos que nos digan lo que hace falta cambiar, y yo creo que a veces les cuesta trabajo reconocer que pues sí nos hace falta... tenemos muchas... este... fortalezas, pero mucho más que fortalecer también. Y hay veces que no queremos cambiar, eso es lo que más me cuesta a veces con los compañeros. Y en la comunidad también, pues acoplarse a la comunidad, porque no puedo llegar yo imponiendo lo que yo quiero hacer, sino yo llego a una escuela y pues me acoplo a lo que ya está, y ya dentro de lo que está pues irlo modificando, irle dando un giro para ir cambiando poco a poco el modo de trabajo, es como de la manera que ahorita pues sí he podido trabajar (Maestra Matilde tridocente, San Luis de la Paz, 2021).

El drama que ha caracterizado la vivencia de los docentes en escuela multigrado, además de la contradicción que se genera por las condiciones de la escuela y el desarrollo de posibilidades o limitaciones de superar dicha contradicción a partir de las relaciones con sus colegas, se produce también en las relaciones con padres de familia. A continuación se

presentan los hallazgos al respecto, así como posteriormente se describe más a detalle la relación con sus estudiantes, la cuál ya sea vislumbrado en las citas presentadas anteriormente.

5.2.3.3 Docentes y padres de familia en escuela multigrado

El trato y el trabajo entre las y los docentes de primaria multigrado con padres y madres de sus estudiantes es una característica que parece importante en la situación de enseñar en escuela multigrado, así como también en general para el caso de la educación primaria. Se relacionaron a este indicador setenta y dos citas y se asoció con otros cinco indicadores.

Primeramente, por parte de las y los participantes se entiende la relación con padres y madres de familia como necesaria en su trabajo al considerar que se requiere de su apoyo para la educación de su alumnado, adquiriendo el sentido de ser un rasgo que puede complejizar el trabajo de docentes o hacerlo más sencillo.

Y sí, es difícil por el apoyo de los papás, ¿por qué? porque los papás dentro de casa, y así pasa muchas de las veces en las comunidades, no tienen el conocimiento académico para apoyar a sus hijos, entonces sí es algo difícil tratar un tema dentro del aula y que en la casa no haya esa comprensión y apoyo. Entonces sí, se trata de llevar un ritmo, he tratado de llevar un ritmo no tan acelerado, no abarcar tantos temas, pero sí que vayan conociendo, vayan asimilando y más que nada que tengan un significado para ellos (Maestro Manuel, Unitario, Guanajuato, 2021).

En la cita anterior, el maestro confirma el valor de contar con el apoyo de los padres y madres de sus estudiantes. Respecto a esta necesidad, el maestro identifica diferencias respecto a la posibilidad de que las y los alumnos resuelvan alguna duda o tengan una atención más personalizada trabajando con sus familias. Además, también describe esta relación de apoyo de las familias como algo que ha conseguido a partir de su forma de trabajar y que ésta sea evaluada positivamente por padres y madres.

El apoyo de los papás, pues sí se requiere y ha sido gracias a que he trabajado diferente, por eso me han apoyado demasiado y no puedo negarlo, es un apoyo muy grande que me han dado a mí, quizás porque ellos ven algo diferente trabajando con sus hijos. Que, en cuestión de esa atención personalizada, si se divaga un poquito porque son todos los grados, entonces no se puede dar tanto esta atención personalizada o es más difícil dedicarse a lo que van necesitando, por eso es lo que les pido apoyo en cuestión de reforzar según el grado. Además de que pueden comenzar los malentendidos de favoritismo y sí, eso es lo que he tratado de evitar. Tanto de primero hasta sexto grado intento de tratarlos por igual, nunca he hecho la diferencia de que, “pues ustedes son de sexto y les voy a exigir más o tratar mejor”, o “ustedes son de primero entonces los voy a tratar con más cariño”. Son alumnos que tienen las mismas capacidades y necesidades, para mí, yo siempre lo he visto de esa forma. Había muchos de los padres de familia que, se me comentaba a mí, que no se prestaban para un servicio dentro de la escuela o participación en la comunidad. Y he notado un cambio completamente diferente, teniendo mucha disponibilidad de ellos. Y sí, al principio fue difícil porque hay mucha separación entre ellos mismos. Pero poco a poco se han comenzado a unir. Qué fue lo que les dije a ellos: “No estoy aquí yo para caerles bien a ustedes, yo estoy aquí para tratar de ayudar a sus hijos académicamente. Pero si yo no tengo el apoyo de ustedes entonces siempre vamos a estar chocando, y los afectados son sus hijos”. Eso de hacer conciencia con ellos fue una de las mejores formas de trabajar y yo siento que lo han aceptado muy positivamente (Maestro Manuel, Unitario, Guanajuato, 2021).

Se identifica en la narración la producción de una necesidad de “trabajo en equipo” entre estudiantes, sus familias y docentes. Dicha situación parece haberse dado y haber continuado al momento en que se realizó la entrevista. Alcanzar esta condición, sentida como necesaria, pareció obedecer a un proceso de adaptación entre la forma de trabajo, impulsada por las y los maestros participantes al llegar a la escuela multigrado, y la aceptación o convencimiento por parte de estudiantes y los familiares, así como con una subjetividad social

ya presente en las comunidades, más o menos afín a las prácticas de trabajo que se buscan establecer.

Y, a parte, el contexto de donde estoy es muy bueno porque en la comunidad en sí, hay algo y todos se apoyan, si le paso equis o hay una fiesta o hay algo, tanto negativo o positivo. En la misma comunidad, los niños ven cómo sus papás apoyan a la otra familia, entonces ellos lo reflejan en el aula, eso también lo reflejan, como: “¡Ah! Sí, nos debemos de ayudar, nos debemos de apoyar, mi papá apoyó a fulanito que no tenía esto, o se casó fulanita y nosotros le dimos esto”. Se apoyan mucho, entonces eso sí se ve reflejado dentro del aula y los niños entre ellos, a los contenidos “Maestra aquí no le entiendo”. Y ya, a veces voy, les explico y aparte tengo una atención, como tengo pocos niños les doy, o les puedo dar, una atención más personalizada, a cada niño le doy esa oportunidad. En lo que trabajan los demás voy viendo, preguntando: “¿Cómo vas, si le entendiste?”, pues me siento al lado del niño y le empiezo a explicar, porque aunque sea multigrado pues son libros diferentes, si tengo que manejar los libros, tengo que revisar y si se presta, porque hay temas que son comunes y los veo de manera general y ya, “Ah sí, esto nos decía la maestra”, entonces hay niños que son de, por ejemplo, los más listos, que son de tercero, contestan cosas ya hasta de cuarto, entonces tengo una niña que es muy lista, y ella sí, así, entonces, estoy viendo algo de cuarto y si el niño de cuarto no captó, ella sí, “Maestra es esto y esto”, entonces, para el siguiente año, que ella ya va a estar en cuarto, ya se acuerda cómo vimos o qué hicimos, entonces yo siento que es una ventaja que estén todos los niños en una sola aula, en este caso como multigrado, siento que si apoya, ayuda, y hay niños que se ponen listos, y sí captan, y ya cuando llegan a su grado pues se apoyan entre ellos (Maestra Blanca, Unitaria, Salamanca, 2021).

Los conflictos parecen surgir cuando padres, madres y estudiantes están acostumbrados a una forma de trabajo a la cual las y los docentes intentan introducir cambios, encontrando entonces resistencia.

Porque aparte todos decían: “Maestra, usted parece como una alumna”; “¿Ay a poco usted nos va a...?”, y así fue. Aparte de todo, cuando yo tuve mi primera reunión para darme a conocer, una de las cosas más significativas que aún recuerdo y yo creo que nunca se me va a olvidar es que yo siempre estaba acostumbrada a ver a las mamás en las reuniones, mamás mujeres, ¿sí? Y ¿cuál fue mi sorpresa?, que en la mayoría de mis reuniones los que más iban, o los que más van, ¡son los hombres!, son hombres, entonces dije: “Bueno, en mi... en mi trayectoria que yo llevo, jamás... este... he visto así, porque siempre es el papá el que está trabajando, el que no tiene tiempo, y no, en mi caso era muy diferente: los papás eran los que tomaban la decisión, las mamás tenían muy poca autoridad.

Entonces, cuando yo llego, como que dicen: “Una mujer va a estar frente a la escuela, una mujer “. Entonces sí fue algo complicado, porque antes de que yo llegara había una mujer que casi... este... pues, su autoridad no era suficiente, los que más bien mandaban eran los papás. Entonces cuando llego, ellos querían hacer lo mismo, querían que la autoridad, la que sobrelleva la escuela y las decisiones de la escuela, fueran ellos como varones, y no, pues no, cuando yo llegué no fue así. Entonces sí fue un como un proceso complicado al iniciar mi primer mes como maestra de la sierra en unitaria, entonces sí fue muy complicado (Maestra Valentina, Unitaria, Pénjamo, 2021).

En las narraciones se identificaron como fuentes de conflicto tramas de simulación y diferencias en el uso de recursos dotados a la escuela. Según la narración de las y los entrevistados, esta situación cambió durante su trabajo en dichas escuelas o llegó a ser una fuente de conflictos que desembocaron en la partida de las y los profesores, tal fue el caso en algún momento con el maestro Pedro.

Que claro, siempre, en todas las escuelas, siempre vas a ver papás que no les vas a caer bien, o papás que siempre te van a traer como con cualquier cosita para ver con qué te hacen quedar mal, pero yo creo que, si sabes trabajar y sabes tú, como maestro, trabajar y lo que debes hacer y tienes en regla todo lo que son, ahorita lo que son los lineamientos de convivencia, por ejemplo, yo creo que no hay ningún problema. Mientras uno como docente sepa hasta dónde puede llegar, yo creo que hasta ahí está uno, ahora sí que tiene la libertad de trabajar dentro de su espacio que es la escuela, también sin pasarse lo que ya no le corresponde a uno (Maestra Matilde, tridocente San Luis de la Paz, 2021).

La relación con la comunidad de padres y madres de las y los alumnos parece ser central en la permanencia de las y los maestros, así como en la decisión de cambiar de centro de trabajo cuando está en manos de estos últimos dicha decisión.

Es una comunidad muy tranquila, los niños son muy tranquilos también, las señoras también apoyan muchísimo. Entonces, yo creo que por eso mi compañera y yo ya hemos estado como que muy a gusto en esta escuela y no planeamos cambiarnos a menos que sea obligatorio (Maestra Rebeca, bidocente, Dolores, 2021).

En el caso de cambios obligatorios de centro de trabajo, se trata de una experiencia marcada por la necesidad de volver a formar relaciones y establecer la alianza, el apoyo o el trabajo en equipo del que se ha hablado.

Entonces cuando llego ahora a esta escuela, ya sabía de antemano que estaba solito, que era un solo docente, por lo que pensé que el mismo plan de trabajo que yo llevé con la anterior escuela, pues también lo tenía que trabajar aquí. Y pues tomamos decisiones, no es “lo que yo diga se tiene que hacer”, no. Son acuerdos, pero con una guía, es en una reunión, en una plática, para atender todo lo que se nos vaya presentando. Como ahorita en el caso de que estamos en la contingencia, y estamos queriendo entrar en plan piloto y entonces hay un comité que se tiene que formar y trabajar, en este caso de salud que junto conmigo debe de atender todas

esas situaciones para que nos permitan estar trabajando presencialmente, y es así como trabajo yo (Maestro Pedro, Unitaria, San Migue, 2021I).

Respecto a las citas asociadas al tema de la relación entre docentes con madres y padres de familia, por último, se encontró que en dicha relación ocurrió la formación de nuevos sentidos a partir de la condición de las medidas de distanciamiento social por causa de la pandemia de COVID-19. Sin embargo, más adelante en este texto se hablará más sobre esta situación.

5.2.3.4 Docentes y sentidos subjetivos sobre sus estudiantes

Se tuvieron cincuenta y seis citas asociadas al tema de la relación entre docentes y estudiantes. En las narraciones se identificó que estas relaciones se definen y ocurren particularmente por la mediación de sentidos subjetivos sobre las aspiraciones respecto a su alumnado, criterios como su valoración de la inteligencia y necesidades identificadas en una u otro estudiante, así como en torno a la propia configuración subjetiva de la docencia, ser un buen o mal docente, y cómo es una forma apropiada de relación entre docente y estudiantes.

Yo soy amigo de cualquier niño, fuera del nivel de preescolar, de primero de primaria, de secundaria o incluso chavos de preparatoria, pero siempre exactamente en esa parte respetando para que no se mal interpretara, puedo hacer las bromas, o sea hago bromas, pues no sé, para qué no estemos en ese rol fijo de un docente y un alumno, de que no hay esos parámetros de subirse- bajarse, sino que interactuamos de esta manera un poquito más dinámica. Nada menos que hace un momento estaba con mis alumnos jaja, y no me acuerdo de qué canción pusieron ellos de pausa activa y pues ahí hice algunas tonterías de pasos, supuestamente de baile y ahí los tenía riendo, a lo mejor ya para mi edad está un poquito fuera de lugar, pero pues mientras estoy allí con ellos estoy trabajando y lo que quiero es que se sientan en confianza (Maestro Pedro, 2021, San Miguel de Allende, Unitario).

Se identifica el trabajo de las y los profesores como asociado a la aceptación y compromiso con una subjetividad social que, basada en el cumplimiento de los aprendizajes esperados de los planes de estudios, define lo que deben plantearse como objetivo las y los

maestros y la valoración del cumplimiento de su trabajo. Los planes de estudios suelen constituir una Zona Ilusoria de Desarrollo dentro de la que se definen objetivos que el profesorado sabe que deben alcanzar para el desarrollo de sus estudiantes, pero que suele ser común que no se cumplan por diversas razones (Shabani, 2012).

Para sí mismos como sobre sus alumnas y alumnos, el logro de los aprendizajes parece ser valorado tanto en un sentido de expectativas de movilidad social, como también por su conexión a lo que se entiende como sentidos sobre el desarrollo personal y profesional de estudiantes y docentes respectivamente, configurando un motivo con valor intrínseco y extrínseco simultáneamente. Se interpreta, también, que la función de dichas aspiraciones por el desarrollo de sus estudiantes puede configurarse como un posible recurso motivacional en el trabajo, no solamente como indicador de su desempeño como profesores sujetos a evaluación externa.

Después, otras de las gratificaciones es ver de qué manera los niños también se van adaptando a ti y tú a ellos, que de una u otra manera, tú puedes ser partícipe de ese aprendizaje, ser partícipe de ese desenvolvimiento y no solamente académico, no, no solamente académico. Porque yo tuve la oportunidad, también, de platicar con las mamás de algún problema, de bailar con los niños, cosa que nunca se hacía, de hacer festivales..., bueno, el primer año que estuve, porque ya después fue como la pandemia... mmm nos cerraron todo. (Maestra Valentina, unitaria, Pénjamo, 2021).

Algunas y algunos participantes mencionaron información que se interpreta como la producción de sentidos subjetivos en torno a la meritocracia, a la búsqueda de un desarrollo personal individualizado, al posible rechazo ante el cumplimiento de roles tradicionales de género y a la subjetividad social existente en las comunidades rurales.

Incluso se los he dicho: "A mí lo que me interesa es que ustedes aprendan esto, porque el día de mañana no piensen solamente en me voy a ir a Estados Unidos o me voy solamente a quedar a cuidar animales aquí en el campo. Sino que salgan de aquí siendo unas personas diferentes, salgan de aquí y puedan ayudar a sus familias, salgan de aquí y sean alguien más". Esto no solamente con los hombres,

sino también con las mujeres, “Olvídense de ese tabú de yo ya cumplí 15 años y me tengo que quedar aquí en el rancho a criar niños. No, sálganse de aquí, estudien, hagan una vida diferente, sean alguien más y después piensen en eso. Demuéstrenle a la gente de aquí de la comunidad de que ustedes pueden salir adelante y que ellos también pueden hacerlo” (Maestro Manuel, unitario, Guanajuato, 2021).

Estos sentidos subjetivos pueden configurarse como explicaciones y justificaciones para cuando los logros esperados no son alcanzados, llegando a depositar las razones en lo que se identifica como una falta de motivación o de un deseo personal por parte de los estudiantes “por superarse”.

Como sabemos hay alumnos que no tienen ánimo o las ganas de, sin embargo, el grosor de los alumnos creo que tienen las ganas de estudiar en ese momento que están trabajando y pues a trabajar con ellos y tratar de hacer lo mejor que se pueda con los niños que no quieran entrar en ese proceso (Pedro, 2021, San Miguel de Allende, Unitario).

Se interpreta también que, para los participantes, los sentidos subjetivos que se forman están especialmente por las expectativas de logro, sentimientos de cariños, una relación entre lo instrumental y expresivo, para lo cual también se generan sentidos subjetivos sobre sí como maestros.

Es importante, también, otra de las gratificaciones que te comento, pues es más con los niños, ¿sí?, en primer momento yo dije: “Nunca me voy a encariñar, o sea no, fue muy pesado”. Pero es importante reconocer que uno como maestro se encariña con los niños..., este..., y hasta te pones a pensar, como dices tú, algunos de los conflictos que a veces pasan por tu mente, que dices: “¿Qué va a pasar?”; yo sí me pongo a pensar..., eh, “¿qué va a pasar con esos niños después?”, ¿por qué?, porque es una comunidad muy bonita, pero también está muy lejos, y te pones a pensar primero, pues “yo en mi caso ocupo acercarme”, lo logré, ya tengo mi cambio. Entonces, es ahí donde me pongo a pensar en ¿qué va a pasar ahora?, los niños ya

tenían una organización, imagínate que llegue alguien y vuelva a suceder que los niños no vayan continuamente a la escuela, que vuelvan a perder ese nivel que a lo mejor pues tal vez no..., ni mucho ni poco, el nivel donde están horita. Y es ahí donde entra mi conflicto como maestra, ¿qué va a pasar con esos niños?, ya no voy a estar yo con ellos, entonces hay un conflicto emocional ahí, de una u otra manera, y a pesar de la pandemia, me encariñé con ellos, con los papás y con los niños (Maestra Valentina, Unitaria, Pénjamo, 2021).

Los sentidos subjetivos que se producen en la relación social entre estudiantes y docentes de primaria general multigrado, además de que los docentes están atravesados por la condición laboral, se configuran de manera que llevaron a los participantes a encontrar motivos para permanecer en las escuelas, desarrollar conocimientos y habilidades para trabajar en el aula, organizar a los papás y mamás de los estudiantes, generar procesos administrativos. Se producen cambios en la subjetividad individual y social, pero estos cambios pueden mantenerse o no según la configuración que se va organizando en cada momento, por lo que en cierta etapa de la vida de los docentes o de la vida en las escuelas el desarrollo puede permanecer o retroceder.

5.2.4 Configuración de la vivencia y desarrollo de la subjetividad individual y social

Campolina y Mítjans (2019) mencionan que, tras las condiciones de continuidad o cambio en la educación; por ejemplo, que posibiliten situaciones como la innovación educativa por parte de un docente, se encuentran aspectos históricos y contextuales de las escuelas que configuran una subjetividad social, así como las características de la subjetividad individual de los actores

Esta relación también fue identificada en las narraciones, lo que sugiere que, para el caso de las y los participantes del estudio, la configuración subjetiva de estos mismos aspectos permite cierta definición de la trayectoria del desarrollo de la subjetividad reflejada en la aparición de cambios en las prácticas sociales y de sí como docentes.

Los niños también se fueron adaptando a mi organización, porque cuando yo llegué sí era un desastre y, además, ellos todavía tenían eso de decir: “Y cómo la maestra anterior nos hacía, y como la maestra anterior”, entonces sí fue difícil como decirles: “Bueno, la maestra anterior ya no está, ahora vamos a trabajar de esta manera”. Además, otra de las cosas a las que me enfrento era que los niños no estaban acostumbrados a ir todos los días a la escuela, no sé, te digo, no sé de qué manera estuvo trabajando la otra maestra, pero pues yo procuraba llegar a la hora que se inicia, si no pasaba otra cosa en carretera u otra cosa pero, pues, este, los niños no estaban acostumbrados a llegar a las ocho, llegaban a las nueve, me llegaban a las nueve y media casi o ya a la hora del recreo, al desayuno, y es ahí donde también a ellos les costó trabajo. Todo fue labor de convencimiento y de poner el ejemplo, yo tenía que llegar temprano, había veces que ya faltaban diez a las ocho y yo ya estaba ahí, o a las meritas ocho ya estaba ahí, “tonces me decían: “¿Maestra, no duermes?, o ¿maestra pues a qué hora se viene?, ¿cuánto hace?”. Porque también cuando ellos bajaban a Pénjamo hacían dos horas de camino; yo solamente hacía una hora de La Piedad hasta allá, no sé cómo le hacía, pero llegaba, hacía nada más una hora, entonces llegaba a esa hora, y los niños pues ya llegaba yo y después iban llegando. Conforme va pasando el tiempo ya íbamos llegando juntos, o sea, se fueron adaptando al horario de clases, se fueron adaptando a mi forma de trabajo y se fueron adaptando a hacer diferentes actividades durante el día. Y fue también difícil para ellos porque muchos llegaban con sueño, no estaban acostumbrados, pero poco a poco se fueron acostumbrando, digo, es labor de convencimiento y, sobre todo, pues dar el ejemplo, más que nada.

En la toma de decisiones se identifica el papel que puede jugar la configuración subjetiva de la personalidad de las y los docentes participantes; su surgimiento apareció mayormente relevante en los momentos de afrontar su primera experiencia en la escuela multigrado y en la producción de su práctica docente.

También se identifica que la decisión de permanecer trabajando en escuelas rurales puede estar asociada a sentidos subjetivos en torno a las prácticas de las comunidades, entre otras, la vivencia de una apreciación mayor y valoración simbólica de las y los docentes.

No obstante, y como ya se ha mencionado, las dimensiones institucional-organizacional y contextual de la docencia multigrado permanecen con influencia en las posibilidades de acción.

Así, por ejemplo, respecto a la dimensión institucional-organizacional de la educación multigrado puede ser interpretada como una fuente de producción de conflicto, pues las actividades pueden llegar a ser vividas de manera que compiten con el desarrollo de actividades de aprendizaje en la escuela multigrado

Particularmente, puede referirse el caso de la maestra Blanca (2021), donde los quehaceres administrativos y el trabajo de la enseñanza en el aula se traslapan con su tiempo fuera de la escuela y su horario laboral:

Todo el trabajo administrativo, porque es administrativo: hacer el proyecto, hacer la ruta de mejora que le llamamos, que tiene diferentes nombres. Pero hacer el proyecto para meterlo al sistema, eso lo hago fuera de mis clases, en el salón estoy con mis niños, ahí no meto que “ah pues que eres encargada”, o me pongo en la computadora “a ver les pongo un trabajo y yo sigo en la computadora revisando”. No, yo me enfoco a ellos, les doy sus clases a ellos, estoy al pendiente de ellos y en mi casa, en horas extras, es donde me pongo a hacer la onda administrativa, todo lo administrativo lo hago fuera de, en mi casa.

La dimensión contextual es identificada como vivida por las y los docentes como una fuente de desigualdad para el aprendizaje de sus estudiantes, pudiendo llegar a estar configurada como una dimensión que dificulta el desarrollo del trabajo de acuerdo con criterios de evaluación de su desempeño docente.

Esta situación se corresponde, por ejemplo, con lo reportado por Shabani (2012) quien, basado en Valsiner y Vygotsky, habla de restricciones contextuales que se imponen al acceso y formas de interacción con el ambiente, tanto de docentes como de estudiantes;

restricciones que, en parte, delimitan tanto lo que se permite hacer como los propios objetivos que pueden plantear las y los docentes.

Entonces, parece darse la producción y movilización de sentidos subjetivos, según los cuáles lo que caracteriza a la dimensión contextual es una condición que superar, es el trabajo con el alumnado para la producción de ciertos aprendizajes el medio concebido para lograr esa aspiración de superación.

Esta relación puede incluso estar configurada y ser usada como recurso táctico para el trabajo con estudiantes y sus familias en la búsqueda de producción de transformaciones de la subjetividad social de las comunidades de manera que puedan ser alineadas con los propósitos de los docentes participantes.

Según el caso del maestro Agustín, pareciera ser que el establecimiento de este tipo de trabajo con las familias se realiza con base en las expectativas sobre los resultados que podría tener la educación en las condiciones de vida de sus estudiantes:

Y, en este sentido, yo creo que las condiciones mismas que presenta en este momento la comunidad, es pequeña, es una comunidad de migrantes, entonces las condiciones para las personas que no pueden emigrar a los Estados Unidos, pues yo creo que están originando precisamente, pues, ese cambio de mentalidad, de decir “pues si mis hijos no van a la escuela, si no se preparan, si yo no participo, no coopero o en este caso me involucro en lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues mis hijos no van a avanzar, no se van a desarrollar, se van a tener que ir. De por sí nosotros cada vez que hay una oportunidad, pues utilizamos esa arenga: “Es primordial que te involucres, que participes, que seas motivadora con tu hijo para que se pueda desarrollar en mejores términos y pueda alcanzar, pues, vamos a decirlo así, un futuro mejor. Si tú estás bien ahora, pues con estudios, con preparación, con esfuerzo, con trabajo, pues va a tener mejores herramientas para su futuro” (Maestro Agustín, Unitario, Yuriria, 2021).

“Nosotros sabemos que...” saberes y prácticas docentes en escuelas multigrado como sentidos subjetivos

Se identificó que las y los docentes realizan sus funciones a partir de los saberes que adquirieron en sus estudios profesionales y de la experiencia adquirida en otras modalidades escolares o durante su trabajo en escuelas multigrado de distinta organización, por lo que la pertinencia del proceso de enseñanza que desarrollan muchas veces se ve supeditada a su capacidad de adaptación al ambiente de la escuela multigrado y a la adquisición de determinados saberes y prácticas.

Aprender sobre la planeación didáctica para escuelas multigrado es un aspecto importante del trabajo docente en estas escuelas. Cumplir con la planeación de las clases, ya sea como una forma de contar con un apoyo para la puesta en práctica de la enseñanza o incluso como requisito a cumplir administrativamente, es una necesidad; requerimiento por el que hay docentes que llegan a pagar desde cien hasta setecientos pesos mexicanos, ello para conseguir distintas formas de acceso a planeaciones ya elaboradas o a otros materiales como cuadernillos de actividades.

Dependiendo de los recursos simbólicos del momento se construye un pensamiento correlativo (Medina, 2022).

Anteriormente yo planeaba, o sea, por grupo, entonces una vez escuché el comentario de una maestra que me dijo que... bueno, mencionaba que ella no hacía planeación por grupo, sino que tenía una, en una misma planeación trataba de englobar, esa transversalidad, todos los grados y ahí mencionaba como trabajar primero, segundo, tercero, o cuarto, quinto y sexto. Entonces como que yo, yo tomé esa facilidad, es donde ya, hasta la fecha pues a mí me ha resultado. Le digo, en sí, el primer año estuve como un poquito pues, perdida, en verdad perdida. Pero ya, gracias a esa experiencia, pues yo ya tomé más conciencia de cómo es trabajar el multigrado. Y también como yo realizaba, yo planeaba en tres partes, pues realmente

era un poco más de trabajo para mí (Maestra Xóchilt, bidocente, Valle de Santiago, 2021).

Los sentidos subjetivos en torno a una dimensión pedagógica identificada en las narraciones sugieren procesos de cambio a partir de recursos como la capacitación o la experiencia cotidiana en las aulas. Una vez llegada esta adaptación del docente, ocurre que la condición de escuela multigrado en comunidades rurales marginadas se contrasta con la condición de escuela graduada, o de organización completa urbana, de una nueva forma, llegando a identificar características como ciertos beneficios en el número más reducido de estudiantes en escuelas multigrado y una mayor valoración de las y los docentes por parte de las comunidades rurales.

Para el trabajo con sus estudiantes, las y los participantes refirieron el uso de diversas estrategias y actividades, incluso echar mano de recursos que surgieron hace más de diez años como materiales de apoyo a los programas de estudio de entonces.

Por ahí nos recomendaban también utilizar lo que es los ficheros de actividades del '93, donde son actividades muy prácticas y completas, donde te dicen paso a paso qué es lo que vas a realizar con tu alumno; y combinándola con lo que es la estrategia del tutor, del niño que va un poquito más avanzado, nos sirve bastante bien, porque le puedes dar un par de copias de las fichas que vas a trabajar ese día y el alumno ya los guía, mientras tú estás trabajando con otros grados. Pero sí es complicado más que nada cuando quieres integrar a todo el grupo en una sola actividad, siento que es lo más complicado de multigrado, dividir, saber dividir los tiempos o integrarlos, a todos los grados, en una sola actividad (Maestro Víctor, bidocente, Yuriria, 2021).

El trabajo de las y los maestros con sus estudiantes se encontró caracterizado por la fragmentación de la atención para trabajar con los distintos grados, particularmente para el caso del trabajo con los primeros tres grados de educación primaria. Al respecto, se retoma

la narración del maestro Víctor en torno a su primera experiencia de trabajo en escuela bidocente:

Con los de segundo grado, que más o menos llevaban la lectura, con ellos iniciaba el trabajo, con ellos trabajaba, les dejaba la actividad y ya me regresaba a primer grado, trabajaba un rato y ya me iba con tercero. A tercero únicamente le indicaba la lectura que iban a realizar: "Saben qué, van a leer de tal libro tal página". Como ya veía que ellos ya llevaban la lectura avanzada, pues los dejaba que siguieran leyendo, mientras que a los de primer grado les dejaba juguetes y me pasaba con los de segundo grado. Ya que a segundo grado le dejaba trabajo, me regresaba con primer grado, les retiraba los juguetes y hacíamos alguna actividad; un dibujo, un repaso de letras. Ya que los dejaba trabajando me pasaba a tercero y era con los que decía: "Bueno, ustedes ya leyeron, entonces díganme más o menos qué entendimos, vamos a trabajar". Y ahora sí, ya con ellos era dictarles un cuestionario, dar algún problema en el pizarrón y algo más concreto, que ellos ya podían manejar. Pero eso, ahí sí repito, sí fue una aventura total esa primera escuela, ahí me quedaba a dormir, era imposible estar yendo y viniendo, fue toda una travesía esa primera escuela (Maestro Víctor, bidocente, Salamanca, 2021).

Existe una especificidad en la forma en que los participantes resuelven el trabajo con los grupos multigrado, por ejemplo, algunos dividen el tiempo y la atención según los grados con los que trabaja, otros buscan identificar una correlación entre aprendizajes para posteriormente trabajar con actividades diferenciadas.

En la forma de trabajo que los docentes impulsan influye también las costumbres que han desarrollado los estudiantes a partir del contacto con anteriores docentes, la disponibilidad de recursos y materiales, e incluso la confluencia de recursos que provee la Secretaría de Educación de Guanajuato, otros que tienen que aportar los padres de familia, así como la intención del docente de efectivamente usarlos para trabajar con los estudiantes.

Es difícil el trabajo en multigrado porque no se les puede dar la misma explicación, aunque uno quisiera, ¿verdad? Por lo mismo de que los niños, pues, van en su nivel, en su grado. Entonces, al inicio lo que yo hacía era acomodarlos como por ciclos o por equipos en todo el salón. El salón es muy grande, entonces también por eso nos favorecía, podíamos acomodarnos como nos diera la gana. Los niños también son poquitos, ahorita tengo diecinueve nada más y yo creo que al inicio tenía, supongamos, unos veinticinco, o sea, de los tres grados. También lo que favorecía era de que el salón tenía dos pizarrones, el pizarrón de enfrente, el pizarrón de atrás y aparte teníamos otro en un tripié. Prácticamente, pues me volvía loca, pero era la forma que me funcionaba, así que un pizarrón era para cada grado y a cada grado le empezaba a explicar. Ellos, los niños, ya sabían porque pues ellos ya estaban acostumbrados a trabajar así desde primero, ya sabían que había primero, que había segundo, que había tercero y que, a lo mejor, no toda la atención iba a ser siempre para todo el salón en específico. Entonces, hasta cierto punto también los niños me apoyan mucho porque yo rápido explicaba a cuarto y les dejaba trabajo, me iba con quinto y les dejaba trabajo y luego con sexto. También lo que nos favoreció a nosotros es que en esta escuela hay internet, pero no por parte de secretaría, sino que una mamá nos apoya con el internet. En la escuela hay computadoras y una mamá nos apoya con el internet. Entonces, también nos apoyamos, este, le digo a los niños que busquen videos, tenemos ahí ya en favoritos lo que es una página en YouTube que se llama Matemáticas súper explicadas y, también, tenemos ahí lo que es Paco el Chato, que también explica los procedimientos del libro. Entonces, yo a los de sexto les dejo que agarren la impresora, la computadora. Antes no los dejaban porque decían que los maestros le decían: - Es que se van a descomponer, ustedes no agarren-. Yo decía: -Prefiero que se descompongan utilizándolos ustedes a que estén ahí arrumbados-. Entonces sexto también es de gran apoyo para uno, porque, en lo que yo estaba con cuarto o quinto, sexto ya sabían qué páginas seguíamos o lo que íbamos a hacer porque así en las paredes, ahí a un ladito, tenían nuestro organigrama,

nuestro horario, entonces, ellos ya sabían la rutina que hacíamos todos los días, qué materia seguía, qué actividad seguíamos. Entonces, sexto buscaba información en internet y en sus libros. Ellos solitos leían, ya cuando regresaba con sexto ya, más o menos, yo les explicaba, ellos me decían: “No pues entendimos esto”, y yo les decía si estaban bien o estaban mal y ya, entre todos trabajábamos. Para revisarles yo no les decía que se formaran porque se hacía, así como que un caos, entonces, igual yo veía que ya este grupito de cuarto ya estaba como que medio platicando, como que medio, sí como que ya habían terminado, iba y les revisaba y seguíamos con la siguiente materia. Cuando yo veía, por ejemplo, en las materias de ciencias, casi siempre en ciencias naturales, como que los contenidos se adaptaban algunos o eran así como que les daba una explicación general y trabajábamos como un solo grupo, hacíamos los mismos trabajos, las mismas actividades. En formación cívica y ética también. En inglés a nosotros nos comentaba la supervisora que, pues, así como que inglés no era tan obligatorio profundizar pero que a lo mejor los podíamos apoyar con lo básico, entonces, también en inglés descargábamos un cuadernillo y luego yo tengo un libro súper viejito, no sé dónde lo encontré, tiene como el casete donde te va diciendo que página, o sea, es guía en una actividad, eso también lo hacíamos por grupo, como si fuéramos un solo grado (Maestra Rebeca, bidocente, Dolores Hidalgo, 2021).

5.2.5 Vivencia del trabajo docente durante la pandemia de COVID - 19

Debido a las medidas que tenían el objetivo de prevenir el contagio y la enfermedad grave de COVID – 19 en México, desde marzo del año 2020 hasta agosto de 2021, particularmente para el sector de educación básica se estableció el distanciamiento social, cierre de centros de trabajo escolares y administrativos y la instauración de una modalidad de educación a distancia. El trabajo como docentes durante este periodo fue un tema que surgió en la narración de las y los entrevistados, de forma hilada a la historia sobre cómo había sido su vivencia como docentes de escuela primaria general multigrado. Ya fuera como

continuación de la narración producida a partir de la primera pregunta que se les hizo o a raíz de que se continuará cuestionando sobre el tema debido a que las y los participantes lo hubieran mencionado brevemente durante la primera fase de la entrevista.

Derivado del trabajo con las narraciones, resultó la codificación de ochenta citas en torno a este tema del trabajo durante la pandemia de COVID – 19 hasta el momento de la entrevista. En torno a ello, se identificaron subtemas en los que se habla de las dificultades vividas, adaptaciones y estrategias para la realización de lo llamado como “aprendizaje en casa”, el uso de recursos tecnológicos, la expectativa del retorno a la normalidad en la vida escolar y algunas experiencias vividas coloreadas por el logro y la sorpresa dentro de las condiciones en que viven estudiantes y los propios docentes.

Ahorita están los talleres que nos han dado de educación socioemocional, que yo creo es lo principal para ahorita que estamos pasando, yo creo que todos, tantos niños, alumnos, padres de familia, docentes, estamos muy estresados ya, cansados, fatigados de estar en este tiempo de contingencia, algo que no esperábamos estar viviendo y que la verdad, sí está pesado estar trabajando desde casa, incluso, es más, porque no es lo mismo estar frente a grupo que estar ahí en línea. Para mí no se está llevando por completo como debe de ser, los niños no están aprendiendo como lo hacen presencial, porque para mí las clases son esenciales, aunque uno trata de buscar las maneras, las estrategias, diferentes actividades, ya los niños ya están cansados de estar en casa. Para mí sí ya es necesario el regreso al aula y estar ahí presentes tantos alumnos, padres de familia y maestros (Maestra Matilde, tridocente, 2021).

Durante este momento se identificó en algunas y algunos participantes la mayor importancia que en ese momento tuvo la tecnología y el incremento de su uso como un recurso viable y del cual podría obtenerse provecho, aunque esto ocurriera solamente para estudiantes quienes tenían recursos como teléfonos celulares, datos de internet móvil, así como la compañía de alguien que los apoyara a utilizar dichos recursos.

Ya llevo 2 años ahí, entonces ahorita es pandemia pero, aun así, con mi forma de ser, mi responsabilidad... eh, al principio en pandemia yo iba, iba a la escuela, o no a la escuela, también iba a casas, me dediqué: “A ver, mamás, voy a venir porque no me gusta, no siento que se avance”. Entonces era venir, traer y, si tienen dudas, pues ahí mismo, y ahí me percaté de que también las mamás, cómo apoyan a los niños, porque se quedaban a la clase las mamás allá, este... viendo, o a un lado de su niño, y vieron todo el proceso, han vivido todo este proceso de este ciclo en pandemia, cómo trabajo, cómo se enseñaron los niños a leer y ahorita... eh, me inscribí para escuela piloto pero no está, no me han dado resolución, entonces les digo a las mamás que en línea por medio de Teams, pues hay niños que pues yo sé que les tienen los medios, sí los tienen en la comunidad, pero comenzaron con que: “No puedo”, “se me descompuso”, “ya no sirve el internet”.

Entonces me empiezan a fallar como en presencial y, entonces, ahorita estoy optando por volver a ir a las casas de los niños, a dos, tres casas y los niños que me lleguen ahí atenderlos, porque soy una maestra responsable, y como soy de profesión, porque a mí me gusta ser maestra, pues quiero dar todo con mis niños, incluso si es necesario con uno solo en su casa, con ese voy, y empiezo a explicar, le dejo sus actividades, le doy actividades impresas y ya me paso con otros. Trato, ahorita en la pandemia, lo socioemocional, trabajar mucho con ellos, también para que me den, me rindan, y no digan: “Ay otra vez”. Trato de no cargarlos de tanto trabajo ahorita, que es lo que nos piden también, y con los apoyos de la supervisora, porque si está muy al pendiente de nuestras actividades, de nuestros trabajos, este, si le solicitamos algo ella también nos da materiales, nos sugiere estrategias, nos sugiere actividades, llevarlas a cabo, tanto de primero para sexto. Empiezo, por ejemplo, en primero, tengo unas estrategias que se llama recetario de escritores, y viene un cuento, y viene cómo vamos a crear el cuento, viene lo que es el inicio, el desarrollo y el final, y vienen varias palabras y frases como ingredientes, eso nos lo proporcionó la supervisora. Y con los niños esas actividades lo trabajo con todos, desde primero a sexto; para los de primero

las palabras que no me saben o sabían escribir me hacían dibujitos, hacían palabras con dibujitos, y los de segundo no, ya los de segundo eran cuentos cortos, y así de acuerdo al grado; al de primero sí es un cuento chiquito porque, pues, apenas está aprendiendo a escribir, segundo es un poco más grande, y así, el de sexto me tiene que entregar un cuento de mínimo una cuartilla, y me sorprendí porque al momento de estar en línea y que me los leyeran, ya nada más entre los demás lo escuchaban y apoyaban a sus compañeros: “oye te faltó esto”, “yo le agregaría”, y ya lo a lo van armando, también otra estrategia que he utilizado con ellos es de, de hacer un cuento en grupo, a ver, le pongo el recetario para que ellos vayan viendo cómo se utiliza, y empiezan: “Había una vez”, “y a ver tú de primero, tú qué opinas”. Y ver que entre todos formamos uno, para que vean que las ideas de todos son interesantes, son buenas, son importantes, y ahí se manejan valores, respeto, responsabilidad, entonces sí creo que es muy bueno para mí (Maestra Blanca, Tridocente, San Luis de la Paz, 2021).

Fueron diversos los intentos por adaptarse a la educación a distancia; que requirieron esfuerzos de padres de familia, estudiantes, docentes, administrativos y autoridades educativas. Los docentes hicieron uso de materiales dotados por la SEG, cuadernillos descargados en internet, libros de texto, diversas aplicaciones de telefonía y aulas digitales. Sin embargo, estos intentos no dejaron de ser respuestas emergentes a las dificultades que se fueron presentando, limitadas en la posibilidad de incluir a los estudiantes según sus condiciones económicas y familiares.

Ahorita en este momento son 23 desde primero hasta sexto. Entonces ya los ubico, al único que no ubicaba definitivamente es a un niño de primero, este niño, no lo he conocido porque no he tenido trabajo con él de persona a persona, pero los restantes sí los conozco, les sé sus defectos, sus cualidades y ya sé quién me responde y que no me responde.

En aquel entonces, hicimos trabajo nada más para complementar o para terminar el ciclo escolar con llevar guías, o llevar descargas de guías digitales,

dependiendo de su grado, fue el complemento, sumado a que tenían sus libros de texto. Pero al iniciar este ciclo escolar, dije: “No, pues yo no puedo estar gastando tanta hoja cuando tienen unos libros de texto, cuando podríamos utilizar otras herramientas”. Y, en ese momento, me acuerdo que quería cuando menos un celular se comprara para que este celular estuviera estratégicamente ahí dentro del aula y se proyectará, y yo desde esta, tu casa, ellos allá, en el salón, estuvieran trabajando en la distancia, yo aquí en la casa pero haciendo la proyección por la aplicación de Teams, pero no resultó, hicimos varias situaciones y no resultó, no resultó, por lo que opté en dividir a los grupos, a los 23 alumnos primero, segundo y tercero en uno, y cuarto, quinto y sexto en otro, y los niños que mantenían rezago de todos los grados, esos los ubiqué en otro grupo, y ya estando aquí haciendo uso de la aplicación WhatsApp por la computadora es lo que te decía, explicaba paso por paso qué tienen que hacer, haciendo capturas de pantalla o haciendo recortes y diciéndoles qué es lo que tenían que hacer, esa era mi forma de trabajar.

Pero definitivamente también había alumnos que no tenían los recursos económicos para no tener su celular. Por lo que hubo dos condiciones ahí, con esos niños: unos que sí trabajaron, aunque yo no les dijera nada esos niños trabajaban en su casa, resolviendo actividades dentro de sus libros o dentro de las guías que la misma Secretaría nos mandaba; y otros dos o tres niños, que definitivamente jamás hicieron nada durante este tiempo, o sea, mientras no iba el maestro, sus mamás los estuvieron mandando a la tierra a cuidar a los animalitos, a hacer mandados, pero que, por ejemplo, los mandaran a hacer una actividad dentro del libro, eso no. Entonces tengo tres tipos de situación: los niños que estaban conectados en el WhatsApp, los niños que estaban trabajando sin que yo tuviera contacto con ellos y los que definitivamente no estaban haciendo nada (Maestro Pedro, unitario, San Miguel de Allende, 2021).

Fue común encontrar que las y los participantes acordaron encontrarse con padres y madres de familia durante la pandemia de COVID -19 para hacer entrega de materiales y actividades, resolver dudas y tener reuniones para organizar las gestiones administrativas de la escuela.

Durante la etapa de entrevista la Secretaría de Educación de Guanajuato abrió una convocatoria para iniciar un regreso piloto a clases presenciales al que algunos docentes decidieron participar considerando la necesidad percibida de regresar presencialmente a trabajar, el contar con una primera dosis de la vacuna para prevenir la enfermedad grave de COVID; seguimiento de medidas de protección; así como que según los participantes, en las comunidades donde se encuentran las escuelas no ocurrió un alto número de contagios.

Ahora el único problemita es que no podemos tener esas reuniones físicamente con los padres de familia para organizar las asociaciones, los comités y demás. Mas, sin embargo, me han respondido muy bien las mamás, en cuestión del trabajo ha sido un gran esfuerzo. Y ya ahora, cuando he solicitado el apoyo de ir, han estado ahí para organizarnos para el regreso, papeles que se tenían que firmar. Así es de que el cambio en ese aspecto no fue muy drástico (Maestro Manuel, unitario, Guanajuato, 2021).

Los participantes mencionaron encontrarse preocupados por los resultados y alcances de su trabajo con los estudiantes de la escuela multigrado, teniendo un cierto reconocimiento de los efectos a largo plazo de este momento de crisis para la escuela, para sus estudiantes, las familias y sí mismos.

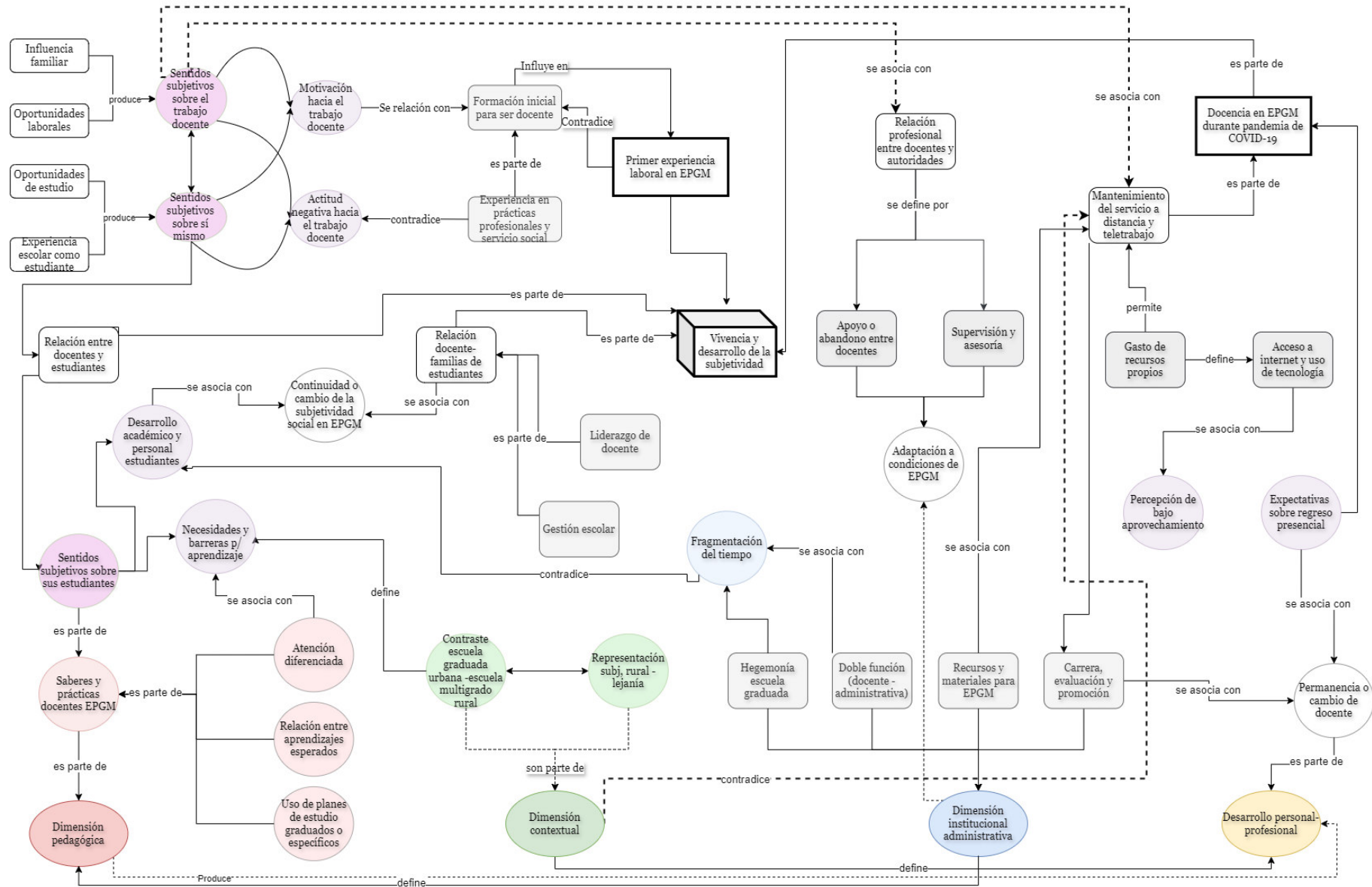
Ahorita mis preocupaciones es saber si al alumno le estoy dejando un aprendizaje, este, mediante esas actividades o las planeaciones que yo realizo, que si van a ser funcionales principalmente para su vida diaria o para los próximos años. Esa ha sido una de mis preocupaciones con mis alumnos. Otras preocupaciones, obviamente, es el cuándo vamos a regresar a clases, es otra de mis preocupaciones.

Y otra de las alegrías que me ha dejado..., pues yo creo que estar..., estar trabajando, pues tener este trabajo, pues muchas de las personas han perdido su trabajo, entonces eso me ha dejado un poquito más de alegría mi trabajo. También ver que, lo contrario a lo que decía, ver que a los alumnos sí adquirieron mínimo algún conocimiento y que yo se los he mencionado, pues que no es fácil para ellos, pues, trabajar de esta forma. Que no es lo mismo estar trabajando en casa que con su maestro en el aula, y pues eso es lo que platico con ellos..., entonces el resultado, bueno el trabajo que se ha dado, pues espero que sea un buen resultado a pesar de las condiciones que estamos viviendo ahorita (Maestra Xóchitl, Bidocente, Valle de Santiago, 2021).

A un mes de la declaración a nivel internacional de la pandémica de COVID-19, Blunden (2020) sugirió que la pandemia de coronavirus se trataría de una perezhivanie global; una vivencia experimentada en todo el mundo que seguramente reconfiguraría el funcionamiento de los sujetos (personas, grupos, instituciones).

En el caso de los docentes, la pandemia de coronavirus pudo ser una situación social de desarrollo en distintas dimensiones; para el caso del maestro Agustín, por ejemplo, quien comenzó a trabajar en una escuela multigrado al perder su trabajo en la escuela privada donde había trabajado tanto tiempo. Además del drama personal de cada docente, adicional al trabajo; para los participantes implicó el drama de adaptarse a no trabajar presencialmente, gestionar con padres de familia recursos como equipos celulares e internet, enfrentarse a una carga nueva de actividades formativas y administrativas derivadas del teletrabajo. Para ello resultó importante los sentidos subjetivos formados durante su vivencia; a partir de su configuración subjetiva; saber por ejemplo cómo intentar continuar trabajando durante al menos medio año más o hasta poder regresar a la escuela multigrado; así como para otros casos, tomar la decisión de buscar otro centro de trabajo en la búsqueda de continuar su desarrollo personal y profesional.

Figura 4
 Representación de la configuración subjetiva de la vivencia de ser docente en escuela primaria general multigrado (EPGM)



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de la información realizado con software Quirkos®, considerando los “quirks o categorías madre” (tópicos dentro de los cuales están contenidos otros códigos).

VI Discusión general

Menciona Fernández (2000) que, una cosa es ponerle un nombre emocionante a la investigación, y otra, es efectivamente conseguirlo. En este trabajo de investigación se ha intentado hacer un estudio del desarrollo desde un enfoque de la psicología histórico cultural (Fariñas, 2009). Particularmente se ha aplicado dicho enfoque psicológico a una situación que tiene que ver con la educación, el trabajo en escuelas multigrado y el desarrollo profesional docente. Se ha intentado responder a una pregunta sobre la vivencia de docentes que trabajan en una escuela multigrado y su desarrollo subjetivo.

En la Figura 4 se busca representar la configuración subjetiva de la vivencia de los docentes participantes. Las dimensiones propuestas por el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para la comprensión de la educación en escuelas multigrado resultaron ser efectivamente una herramienta para la organización de la información. Sin embargo, en esta investigación la vivencia como unidad de análisis pudo permitir estudiar estas tres dimensiones en conjunto; su expresión en la situación social de desarrollo que enfrentan los docentes; la producción de nuevos sentidos subjetivos, actualización de sentidos previos y cambios de la subjetividad.

A partir de las narraciones de las y los participantes se interpreta que son los sentidos subjetivos, generados en momentos previos a la primera experiencia enseñando en escuela multigrado, los que pueden entrar en contradicción con las dimensiones de la enseñanza en ese tipo de escuelas, caracterizando esta vivencia de forma dramática para las y los maestros participantes. Este fue el primer indicador que sugiere la caracterización como situación social de desarrollo para los docentes; al enfrentar una realidad escolar que a menudo difiere radicalmente de sus expectativas iniciales y de su formación profesional.

La interpretación que hice de la información sugiere que los resultados de este estudio pueden coincidir con lo encontrado por parte de Galván (2019), quien igualmente identifica la necesidad de cambio respecto a la planeación de las actividades que llevan a cabo los docentes, utilizando temas comunes, la necesidad de asumir el rol dedicado a la gestión y

organización de la escuela multigrado, encontrando espacios de tiempo para desahogar las labores administrativas.

Las y los docentes participantes debieron afrontar funciones y responsabilidades que van más allá de la configuración subjetiva sobre la labor docente convencional. La falta de familiaridad con este tipo de entorno escolar pudo generar lo que refirieron como miedo, incertidumbre y estrés. Sin embargo, esta vivencia también se convirtió en una oportunidad para desarrollar nuevas competencias y habilidades que para los participantes enriquecieron su práctica docente; al parecer con sentidos subjetivos sobre el rol de docente y sobre sí mismos como sustento para esta adaptación a las condiciones multigrado.

En este proceso de desarrollo resultó importante el apoyo o el abandono por parte de otros docentes o por parte de autoridades como supervisores escolares y asesores técnico-pedagógicos como una de las fuentes a partir de las cuáles ocurren los cambios.

Una última cita puede ser útil para identificar la vivencia y desarrollo de la subjetividad docente al trabajar en una escuela multigrado, qué se experimenta y cómo se configura subjetivamente, puede ejemplificarse en el siguiente testimonio:

Luego, a veces me veo en un espejo y veo cómo he cambiado. Yo a veces que les preguntaba a maestros que ya ahorita son jubilados, les decía: “Maestros, ¿cómo le hacen?, ¿cómo le hago?, maestro, ¿qué debo hacer?”. Ellos siempre me decían: “Maestra, eso el tiempo le va a ir diciendo cómo, la experiencia le va a ir diciendo cómo, ahorita usted no se da cuenta cómo, pero el día de mañana usted se va a dar cuenta”. Y ahorita pues sí, ya conozco, ya es algo que me gusta mucho y es mi fuente de trabajo, algo muy enriquecedor. Y me pongo ahora sí que en el lugar de las que apenas van empezando pues, no sé, como fueron conmigo: apoyarlas porque no quiero que pasen por lo que yo pasé en aquella primera ocasión. Ahorita en mi centro de trabajo tengo una compañera que estaba de interina, ella empieza de preescolar, de preescolar pues salta a primaria y gracias a Dios, es una maestra muy trabajadora, muy enfocada. Al principio, yo creo que nos hacen falta herramientas para ir las aplicando, espero que ella le eche más porque es la que apenas va

comenzando, apenas va comenzando la carrera que, pues, yo ya llevo la mitad. Pero sí trato de ser lo mejor con ellas, para darles la confianza, darles apoyo si me lo piden, apoyarlas en lo que me piden y en lo que pueda, para que ellas también se sientan a gusto en el trabajo, pues también estamos compartiendo el mismo espacio de la escuela (Matilde, tridocente, San Luis de la Paz, 2021).

Hasta cierto punto, los procesos de desarrollo subjetivo que han experimentado los participantes pueden tener su determinación en la subjetividad social que se expresa en las prácticas institucionales que evalúan su desempeño, sentidos sobre qué y cómo se aprende o las políticas públicas respecto a la educación en escuelas multigrado.

Sin embargo, las narraciones sugieren la búsqueda de trascender las condiciones de marginación y de “escuelas incompletas” que caracterizan a las escuelas primarias multigrado. Es así como la subjetividad individual y social son identificadas e interpretadas como recursos para intentar producir el cambio de las condiciones en que se desarrolla la educación en estos entornos.

Considerando lo anterior, la relación con los estudiantes, padres de familia y comunidad escolar en general desempeña un papel fundamental en la configuración de la subjetividad docente al tener que desarrollar una comprensión de las necesidades y oportunidades de los estudiantes en las escuelas multigrado, así como poner en funcionamiento el liderazgo del docente para la gestión y organización de la escuela.

En el caso de las y los docentes que participaron en el estudio, la subjetividad parece configurarse de manera que se expresa en sus decisiones respecto a diversas dimensiones del trabajo docente; por ejemplo, sobre su permanencia o retiro en las escuelas, la manera de abordar la condición de aula multigrado, la relación con las formas de burocratización de su trabajo y la mediación y negociación que llevan a cabo con las familias, sin olvidar el sentido de alcanzar logros de aprendizaje o de las barreras para hacerlo.

La valoración que tienen los docentes por el contexto de las escuelas multigrado, en comparación al que hacen sobre las escuelas urbanas, puede estar relacionado con encontrar en las escuelas rurales esa valoración positiva del trabajo docente, una menor interpelación

hacia la práctica y el sentimiento de un mayor estatus, características ahora menos presentes en la subjetividad social de las escuelas urbanas y aparentemente perdido a partir de las reformas en la educación impulsadas desde las políticas educativas, según la misma narración de los maestros.

El problema de la lejanía, y el posible aislamiento que podría vivirse en las escuelas multigrado es que tanto las grandes cosas que hacen o harían los docentes y las cosas que podrían ser corregidas o sobre lo que hay una necesidad pasarían inadvertidas (Covarrubias y Brito, 2007). En la entrevista los participantes refirieron un balance positivo de su vivencia y de su identidad como docentes, en el que identifican que han buscado mejorar las situaciones sociales del trabajo en las escuelas multigrado para lo que la mayoría serían capaces de destinar sus propios recursos, ser docentes que “lo dan todo”.

La docencia en escuela multigrado pareció efectivamente ser vivida como una situación social de desarrollo para la subjetividad individual y social, sin embargo, la configuración subjetiva de esta vivencia podría estar resultando en una instrumentalización del desarrollo de la subjetividad individual, pues provoca la activación de los recursos de los maestros y maestras de manera que se perpetua las situaciones de marginación de las escuelas o de precariedad del trabajo, sin que existan cambios profundos en las situaciones sociales de docentes y estudiantes.

Según refiere Martínez (2023), a pesar de que en cada modelo educativo desde 1995 hasta la Nueva Escuela Mexicana se ha tratado de incorporar la especificidad de la educación multigrado, las propuestas siguen siendo minimizadas ante las demandas de las escuelas y no se traducen plenamente en cambios en la operación del sistema educativo en México.

Sin embargo, puede ser posible cambiar la representación de escuela incompleta que suelen tener las familias, estudiantes y docentes en las escuelas multigrado; atender a la diversidad y aprovechar las posibilidades o potenciales pedagógicas de la organización multigrado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024). En este trabajo se alcanza a reconocer que los docentes pueden lograr las potencialidades mencionadas y que para ello puede ser necesario el visibilizar el trabajo docente y las

características de estas escuelas desde la formación inicial, la formación continua y acompañamiento de los docentes que recién ingresan a una escuela multigrado, flexibilidad administrativa; asegurar recursos y materiales adaptados para estudiantes de diversas edades y condiciones laborales dignas y en consonancia a los retos del trabajo en estas escuelas.

6.1 Conclusiones

La teoría de la subjetividad desde la psicología histórica cultural puede ser un marco teórico relevante para la formulación de preguntas de investigación en materia de desarrollo y formación docente. Desde esta perspectiva, la singularidad de la experiencia es una fuente genuina de producción de conocimiento sobre la diversidad de formas en que las y los individuos se desarrollan en interacción con su situación social, siendo determinados por ella o llegando a trascenderla.

Se alcanza a constatar en las narraciones la caracterización de la enseñanza en la escuela multigrado como situación social de desarrollo, se identifica la búsqueda de adaptación y superación de las características contextuales, administrativas y pedagógicas en las escuelas primarias generales multigrado.

En tanto que situación social de desarrollo, la vivencia de los docentes participantes se configura de manera que se desarrollan cambios en la subjetividad, expresado en la producción y actualización de sentidos subjetivos y la reconfiguración de la situación social de desarrollo en el curso de la vivencia.

Se identifican saberes y prácticas comunes sobre la forma de planear, actitudes similares respecto a las personas de la comunidad en las escuelas multigrado. También se identificaron en cada caso configuraciones subjetivas de la experiencia que tienen su expresión en prácticas singulares, decisiones sobre su propio desarrollo personal o profesional.

El presente trabajo puede ser al menos a nivel estatal de los primeros realizados con enfoque específico en la docencia de escuela primaria multigrado teniendo como base teórica la subjetividad y la psicología histórico cultural. Al pretender hacer uso de la vivencia como unidad de análisis, considero que además se ha incursionado en alguna medida de forma interesante para diversas psicologías, como la psicología laboral, educativa, del desarrollo, etc.

Existen estudios a nivel regional como el de Martínez (2022), que hace mención sobre el constructo de vivencia, de forma que le permite hablar sobre el desarrollo de sentidos que se forman las personas a partir de su experiencia respecto a la sexualidad, aunque no lo realice específicamente sobre un desarrollo teórico al respecto, pero permitiendo hablar en términos de desarrollo, identidad, motivación, creencias, emociones y cambio individual y social. Utilizar ese mismo constructo desde la psicología histórico cultural podría enmarcar la vivencia en relación con una red conceptual que puede ser interesante para los estudios sobre la sexualidad; así como aquellos temas que puedan requerir de unidades de análisis de un todo complejo.

Considerando el momento y formato en que se realizó la entrevista a los participantes, se identifica la importancia de contar con mayor diversidad fuentes de información, tales como observaciones participantes; las cuáles estuvieron limitadas debido a las medidas de distanciamiento social, principalmente por la necesidad de reducir riesgos para los participantes durante la pandemia de COVID-19 en el año 2021,

Es necesario recurrir a metodologías que permitan llegar a establecer si la subjetividad social llega o no a determinar plenamente el campo de acción de las y los docentes, la zona de acción promovida en la escuela multigrado. Sin embargo, no se llegan a recoger de otras formas las prácticas de las y los docentes y las condiciones en que se desarrollan.

Desde el método constructivo interpretativo, el establecimiento de un mayor diálogo y relación con las y los participantes, de manera que se profundice en las interpretaciones, es un aspecto fundamental, por lo que llega a ser necesario que estos procesos de investigación se continúen, por ejemplo a partir del establecimiento de procedimientos que puedan

contemplar observaciones de campo; tener una mayor formación y capacidad conversacional y contar con mayor diversidad de docentes con los que no exista la intermediación de sus autoridades regionales en el proceso de reclutamiento como posibles participantes.

Lo aquí expuesto es resultado de la interpretación de las historias de las y los participantes; interpretación que puede solamente existir en la racionalidad de quien realiza la investigación en interacción con las narraciones y la teoría. Sin embargo, la forma de vivir las situaciones sociales que describieron los participantes, las alegrías y preocupaciones como docentes, por ejemplo, podrían no resultar extrañas para quién lee este texto.

VII Referencias

- Aguilera, M., Quezada, S., y Camacho, K. (2019) Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En INEE, *La educación multigrado en México* (pp. 75-102).
- Autti, O. y Bæck, U.-D. (2019) Rural Teachers and Local Curricula. Teaching Should not be a Bubble Disconnected from the Community, *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659399>.
- Bautista, E. (2018) Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan*, 8, 40-53.
- Block, D., Ramírez, M., y Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20(66), 711-735. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201003.pdf>
- Blunden, A. (2016). Perezhivanie: From the Dictionary of Psychology. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 272-273.
- Blunden, A. (2020). *The coronavirus pandemic is a world perezhivanie*. <https://ethicalpolitics.org/ablunden/pdfs/Coronavirus-pandemic.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1917) Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Campolina, L.O. & Mitjás Martínez, A. (2019). The Role of Subjectivity in the Process of School Innovation. EN: González Rey, F., Mitjás Martínez, A., Magalhães Goulart, D. (eds) *Subjectivity within Cultural-Historical Approach. Perspectives in Cultural-Historical Research*, 5. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8_6

- Canedo, G., Martínez, S., Chicharro, M., Cervantes, O., Castro, M., y Sánchez C. (2019) Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado. En S. Schmelkes y G. Águila (Coords). La educación multigrado en México (pp. 273-293). México: INEE
- Coronel, I., y Rey, M. (2019, noviembre 18-22). Las otras funciones docentes en la escuela multigrado. En M. A. Buendía (Presidencia) XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México.
- <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1046.pdf>
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2019) *Ley General de Educación*. Diario Oficial de Educación. México.
- http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Covarrubias, F. & Brito, O. (2007) *Una pálida sombra. La identidad del profesor mexicano*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/19-Una-palida-sombra--la-identida-Covarrubias-Villa-Francisco.pdf>
- Dafermos, M. (2018). Rethinking Cultural-Historical Theory. A dialectical perspective to Vygotsky. Springer. Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0191-9>
- Dlamini, P. & Sheik, A. (2019) Exploring teachers' instructional practices for literacy in English in Grade 1: A case study of two urban primary schools in the Shiselweni region of Eswatini (Swaziland), *Reading & Writing* 10(1), <https://doi.org/10.4102/rw.v10i1.229>
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1983). Escuelas y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*. (37), 70-80.
- Fariñas, G. (2003). Retos de la investigación educativa: Un enfoque histórico culturalista. *Revista Cubana de Psicología*, 20(2), 145 -152.
- <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n2/06.pdf>
- Fernández, P. (2000) *La afectividad colectiva*. Taurus.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. (2da ed.). Fundación Paideia Galiza; Ediciones Morata, S.L.

- Fora, W. R., & Quispe, J. C. (2020) Configuraciones subjetivas de las concepciones del mundo de un curandero, sacerdote, filósofos, biólogo y psicólogo. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional de la UNAS.
- Galván, G. (2019). *La construcción subjetiva del rol profesional del maestro de escuelas multigrado y su relación con la práctica docente* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la Universidad Autónoma de Morelos.
<http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/773>
- Galván, L., & Espinosa, L. (2017) Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>
- González, V. (2017) Análisis documental de la investigación en enseñanza multigrado: ¿Un campo de reflexión para la didáctica de las ciencias? [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de Andalucía] Repositorio Abierto Biblioteca de la Universidad Internacional de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10334/3880>
- González Rey, F. (2016) Marxismo, subjetividad y psicología cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Teoría y crítica de la psicología*, 7, 40-55.
- González Rey, F. (2017). Advances in Subjectivity from a Cultural-Historical Perspective: Unfoldings and Consequences for Cultural Studies Today. En: Fler, M., González Rey, F., Veresov, N. (eds) *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research* (Vol 1, 173 -193). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_9
- González Rey, F. (2019) Fifty years after L. I. Bozhovich's personality and its formation in childhood: recovering her legacy and her historical role, *Mind, Culture, and Activity*, 26(2), 108-120 10.1080/10749039.2019.1616210

- González Rey, F. & Mitjás Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15 (1), 5-16.
doi:10.5027/psicoperspectivas-vol15- issue1-fulltext-667
- González Rey, F. & Mitjás Martínez, A. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Ptcedh*, 12 (2), 1–33.
- González Rey, F., Mitjás Martínez, A. & Bezerra, M. (2016). Psicología en la educación. Implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural – histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 260- 274.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891733>
- González Rey, F., Mitjás Martínez, A., Goulart, D.M. (2019). The Topic of Subjectivity Within Cultural–Historical Approach: Where It Has Advanced from and Where It Is Advancing to. En: González Rey, F., Mitjás Martínez, A., Magalhães Goulart, D. (eds) Subjectivity within Cultural-Historical Approach. Perspectives in Cultural-Historical Research, vol 5. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8_1
- Goulart, D. M., González Rey, F. & Patiño, J. F. (2019). El estudio de la subjetividad de profesionales de la salud mental: una experiencia en Brasilia. *Athenea Digital*, 19(3),1- 21. <https://atheneadigital.net/article/view/v19-3-goulart-gonzalez-pati%C3%B1o>
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2018) Evaluación de las intervenciones públicas y programa de las escuelas multigrado. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2019) *La educación multigrado en México*. México: Autor. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Juárez, D., Vargas, P., y Vera, J. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*. 6, 15-27.

- Léopoldoff-Martin, I. & Gabathuler, C. (2021) Vygotsky and the notion of *perezhivanie*: what does it contribute to the reading of literary texts?, *Mind, Culture, and Activity*, 28:4, 345-355, DOI: [10.1080/10749039.2022.2028170](https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2028170)
- Madeira-Coelho, C.M., & Tacca, M.C.V.R. (2019) Subjectivity in a Cultural-Historical Perspective: New Theoretical Insight on Educational Processes and Practices. En: González Rey, F., Mitjás Martínez, A., Magalhães Goulart, D. (eds) Subjectivity within Cultural-Historical Approach. *Perspectives in Cultural-Historical Research*, vol 5. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8_5
- Medina, A. (1994). La construcción simbólica de la mente humana. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 35, 9-20.
<https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1233>
- Madrigal, R. & Fossa, P. Implicaciones de la teoría de la subjetividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. *Alternativas cubanas en Psicología* 8(23), 80-94.
<https://www.acupsi.org/articulo/296/implicaciones-de-la-teora-de-la-subjetividad-en-el-proceso-de-enseanza-aprendizaje-escolar.html>
- Martínez Zavala, L. (2023). Políticas educativas para escuelas primarias multigrado en México: relegadas por la educación graduada. *Revista Iberoamericana De Educación*, 91(1), 99–113. <https://doi.org/10.35362/rie9115582>
- Medrano, V., García, L., Ramos, E., Pérez, M., & Robles, H. (2019) Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes. En INEE, *La educación multigrado en México* (pp. 41-75). https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Mull, M. (2021). *The Influence of School Principals' Communications Styles on Experienced Teachers' Job Satisfaction* (Order No. 28318991). Available from Publicly Available Content Database. (2502814256). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/influence-school-principals-communications-styles/docview/2502814256/se-2>

- Ng, C. & Renshaw, P. (2019) An indigenous Australian student's experience in reading and the evolution of reader identities over the years. *Learning, Culture and Social Interaction*. (22). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.04.006>
- Santos, G. C. S. ., Mitjans Martínez, A., & Anache, A. A. (2021). A configuração subjetiva da docência de uma professora da educação especial e suas implicações na prática pedagógica. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 16(3), 1473–1492. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15293>
- Serra, D. J. (2013). La dialéctica materialista: Contribuciones de S. L. Rubinstein a la teoría Histórico Cultural. *Perspectiva*, 31(1), 213-232. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p213>
- Shabani, K. (2012). Teacher's Professional Development from Vygotskian Optique. *Advances in Language and Literary Studies*, 3(2), 101-120. <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/view/58>
- Quirkos (2021). *Quirkos* (Versión 2.4.2) [Software Computacional]. <https://www.quirkos.com>
- Raiter, A. (2015). Voloshinov: construcción dialéctica del sujeto individual y social en y por el lenguaje. *Texturas*, (14), 24-40. <https://doi.org/10.14409/texturas.v0i14.4788>
- Rodríguez, W. (2011) La formación docente. Su resignificación desde el enfoque histórico cultural. *Revista pedagógica*, 45 (1), 95-126.
- Santos G.C.S., & Mitjans Martínez A. (2019) Changes in Teacher Subjectivity in the Context of Inclusive Education. En González Rey F., Mitjans Martínez A., Magalhães Goulart D. (eds) Subjectivity within Cultural-Historical Approach. Perspectives in Cultural-Historical Research, 5. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8_7
- Urban, M. (2011) Zones of Professional Development: Arguments for reclaiming practice-based evidence in early childhood practice and research. Tuna, A. (Ed.) y Hayden, J. (Ed.). *Early Childhood Programs as the Doorway to Social Cohesion: Application of Vygotsky's Ideas from an East–West Perspective*. Cambridge Scholars Publishing. <https://elibro-net.e-revistas.ugto.mx/es/ereader/ugto/138547?page=194>

- Vassilieva, J. (2013). Eisenstein/Vygotsky/Luria's project: Cinematic thinking and the integrative science of mind and brain. *Screening the Past*, 38, 1 - 16. <http://www.screeningthepast.com/2013/12/eisenstein-vygotsky-luria%E2%80%99s-project-cinematic-thinking-and-the-integrative-science-of-mind-and-brain/>
- Vasileva, O., & Balyasnikova, N. (2019). (Re)introducing Vygotsky's thought: From historical overview to contemporary psychology. *Frontiers in Psychology*, 10(AUG). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01515>
- Veresov, N. (2005). Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky. *Outlines. Critical Practice Studies*, 7(1), 31–49. <https://doi.org/10.7146/ocps.v7i1.2110>
- Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural Historical Psychology*, 4, 83–90.
- Veresov, N. (2016) Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. *Cultural-Historical Psychology*. 12 (3), 129-148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
- Veresov N. (2019) Subjectivity and Perezhivanie: Empirical and Methodological Challenges and Opportunities. En González Rey F., Mitjans Martínez A., Magalhães Goulart D. (eds) *Subjectivity within Cultural-Historical Approach. Perspectives in Cultural-Historical Research*, 5. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8_4
- Vygotsky, L. (1986) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A. Luria, A. Leontiev y L. Vygotsky. *Psicología y pedagogía*. Ediciones Akal. España.
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A., & Naranjo, G. (2019) (coords.). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. México: INEE

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
DIVISION DE CIENCIAS DE LA SALUD
Maestría en Ciencias del Comportamiento.

Elabora: Alejandro Daniel de Schoenstatt Avalos Montoya.

Título del proyecto de investigación

Configuración subjetiva de la experiencia de docencia en escuelas multigrado.

Objetivo general

Entender el desarrollo de la configuración subjetiva de la experiencia de docencia en escuelas multigrado de maestras y maestros.

Guía de entrevista narrativa

Diálogo inicial

Buen día / Buenas tardes, maestra(o)_____ Muchas gracias por participar en el proyecto, el objetivo de realizar esta entrevista es conocer sobre la experiencia de ser docente en una escuela multigrado, cómo es que han vivido ser docentes en estas escuelas, que dificultades y experiencias significativas se han tenido y que sentido ha tenido esto en su vida. Le recuerdo que puede decidir continuar o no con la entrevista en cualquier momento y que la información será registrada de forma anónima y en el formato (audio/notas) que usted indique.

Fase de rapport

Para comenzar, y aunque esta investigación se enfoca principalmente en cómo ha sido su experiencia en escuelas multigrado, quisiera conocer sobre usted y que me pudiera contar sobre su vida antes de ser maestro multigrado.

Por ejemplo, ¿podría contarme qué le llevo a ser docente?

¿Desde su niñez pensaba que podría dedicarse a ser maestra (o)?

Fases de entrevista narrativa

Tabla #.

Guía de entrevista narrativa (primera fase).

	Pregunta generadora de la narración	Objetivo.
1	<p>“Para continuar, ¿ahora puede contarme sobre lo que ha pasado durante su historia como docente de escuela multigrado? Usted puede ir mencionando lo que fue sucediendo hasta el momento actual”.</p> <p>“Puede profundizar en detalles y tomarse su tiempo para narrar qué experiencias ha vivido, qué problemas ha enfrentado y cómo lo resolvió, que cosas considera positivas; todo lo que considere importante respecto a cómo experimento estos sucesos.</p> <p>A lo largo de la vida de las personas se viven momentos que llevan replantearnos, ¿te ha ocurrido algo en ese sentido durante tu trabajo en multigrado?</p>	<p>Provocar la narración de la persona entrevistada respecto al desarrollo de su experiencia como docente de escuela multigrado</p>

Nota. La pregunta generadora se elabora tomando como referencia a Hermanns (1995; como se citó en Flick, 2007).

Tabla #.

Guía de entrevista narrativa (segunda fase).

	Diálogo general para preguntas sobre la narración específica.	Objetivo
	<p>“Me había mencionado que... ¿podría contarme más sobre...? ¿Cómo vivió esto que sucedió...?”</p>	<p>Complementar aspectos específicos de la narración del participante</p>
	<p>Preguntas generales sobre la narración</p>	
	<p>¿Cómo fue que llegó a ser maestro... ¿Cómo fueron sus estudios...? ¿Cómo fueron las primeras semanas, al inicio de su trabajo en la escuela? ¿Qué pensaba y sentía? ¿Qué quería hacer en ese momento?</p>	<p>Generar diálogo sobre elementos no abordados en la narración inicial y que estén relacionados a la situación social de desarrollo y cómo es vivida por el participante</p>

<p>¿De quién se ha acompañado en su vida como docente?</p> <p>¿Qué es lo que más te ha conflictuado?</p> <p>¿Qué te hace que lo experimentes de esta manera?</p> <p>¿Podrías contarme sobre algún momento en que te hayas sentido satisfecho?</p> <p>¿Qué es lo que consideras que te ha marcado en tu experiencia en multigrado?</p> <p>¿Cómo fue uno de los días más significativos para ti?</p> <p>¿Cómo han sido sus procesos de capacitación?</p> <p>¿Qué aprendizajes considera que le ha dejado la experiencia en estas escuelas?</p>	
--	--

Tabla #.

Guía de entrevista narrativa (fase de balance).

Diálogo para preguntas sobre la narración.	Objetivo
<p>¿Qué considera que ha cambiado entre el inicio de la historia que me comparte y el momento actual?</p> <p>¿Qué sentido ha tenido para ti la actividad?</p>	<p>Identificar explicaciones de la persona entrevistada sobre las experiencias narradas para conocer cómo se han configurado subjetivamente.</p>
<p>¿Qué consideras que te orientó a tomar una decisión como...?</p>	
<p>¿Qué cree que ha sido distinto en su experiencia respecto a lo que ha conocido sobre otros docentes?</p>	
<p>...por ser mujer?</p> <p>...por ser hombre</p> <p>...por ser más o menos joven?</p>	
<p>¿Por qué considera que este momento fue lo que ha sido más valioso?</p> <p>¿Por qué fue tan importante esa situación?</p>	
<p>¿Cuáles considera que son las dificultades que pueden experimentarse como docente multigrado a diferencia de ser docentes en otros lugares?</p>	

Anexo 2. Carta de consentimiento informado

Asunto: Consentimiento informado de participación.

_____, Gto. _ de ____ 2021

Título del proyecto de investigación

Configuración subjetiva de la experiencia psicológica de docencia en escuelas multigrado.

Objetivo del proyecto de investigación: El objetivo del presente proyecto de investigación es conocer y analizar a partir de narraciones de maestras y maestros de escuelas multigrado, cómo ha sido su vivencia y qué sentido ha adquirido la experiencia de ser docentes en estas escuelas. Su participación será importante para poder comprender este fenómeno desde su experiencia. A continuación, se le presenta información que usted tiene derecho a conocer sobre su participación.

Procedimiento: Su participación consistirá en narrar cómo ha vivido la experiencia de ser docente en escuela multigrado, para lo cual participará en una entrevista narrativa cuyo desarrollo se ha acordado previamente con usted.

Registro de la información: Se solicita su autorización para registrar la información derivada de su participación de forma escrita por medio de notas y/o en grabación de audio, por favor escriba a continuación el tipo de registro que autoriza durante su participación

Tipo de registro autorizado: _____

Duración: El tiempo que implica su participación en esta entrevista es de máximo 60 minutos, a menos que usted indique lo contrario.

Riesgos, molestias o efectos secundarios: Participar en la presente investigación no implica ningún riesgo ya que no será sometido a ningún tipo de tratamiento, así mismo, se cuidará que no experimente ningún tipo de molestia o efecto secundario derivado de su participación

Es importante señalar que su participación no implica ningún tipo de remuneración.

Confidencialidad: Los responsables de la investigación no compartiremos la identidad de aquellos que participen en la investigación. La información que recojamos por este proyecto de investigación se mantendrá confidencial. La información acerca de usted que se recogerá durante la investigación será puesta fuera de alcance y nadie, sino los investigadores tendrán acceso a verla. Cualquier información acerca de usted tendrá un número de identificación o seudónimo en vez de su nombre. Solo los investigadores sabrán cuál es su número y la información no será compartida ni entregada a nadie ajeno a la investigación.

Derecho a negarse o retirarse: Usted no tiene por qué participar en esta investigación si no desea hacerlo y el negarse a participar no le afectará en ninguna forma. Además, usted puede abstenerse de participar en la investigación en cualquier momento que desee, sin ningún tipo de represalia.

Consentimiento de participante

Se me ha proporcionado toda la información necesaria sobre el proyecto de investigación y la razón de mi participación. Asimismo, he tenido la oportunidad de preguntar y han sido resueltas todas mis dudas, también me han explicado los posibles riesgos y beneficios de mi participación. Igualmente, se me ha informado que el investigador responsable del proyecto asume el cuidado y preservación de mi salud y bienestar, en caso de efectos inesperados o reacciones secundarias derivados de la intervención durante el desarrollo del proyecto de investigación. El investigador responsable me ha dado la seguridad de que no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que se deriven de este estudio, y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. Entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin que me afecte en ninguna manera

Por lo anterior, Consiento voluntariamente participar en el proyecto antes descrito y que mi participación sea registrada como indiqué anteriormente.

Nombre de participante _____

Firma de participante _____

Fecha _____

Anexo 3. Canva en Quirkos.

Lienzo (canva) del software Quirkos, en el que se observan los diferentes quirks o códigos generados y su organización en códigos madre (temas o tópicos que contienen otros códigos).





Mtra. Luz Daniela Itandehui Ramos Banda

Presente

Por acuerdo con el Dr. Tonatiuh García Campos, Director de la División de Ciencias de la Salud del Campus León se le ha designado como **Presidente** del examen que sustentará el **C. Avalos Montoya Alejandro Daniel de Schoenstatt**, de la **Maestría en Ciencias del Comportamiento**.

La modalidad de la titulación será por medio de la presentación de trabajo de Tesis que con el título de **"Vivencia y desarrollo de la subjetividad de docentes en escuela primaria general multigrado"** ha completado y es satisfactorio de acuerdo con el Director de trabajo.

Por lo anterior le solicito revise el trabajo del alumno que acompaña al presente y nos informe mediante su voto si procede la realización del examen.

Su participación en este proceso es de la mayor importancia para la Misión de la Universidad por lo que deseo expresarle mi agradecimiento por su valiosa colaboración en la evaluación del trabajo y la realización del examen de titulación.

Sin otro particular me es grato reiterarle la seguridad de mi más alta consideración.

"LA VERDAD OS HARA LIBRES"

5 de junio de 2024

Secretaria Académica

División Ciencias De La Salud



Mtra. Cipriana Caudillo Cisneros

Para los sinodales:

Mi voto en relación al trabajo de Titulación es: Aprobado

Firma: 



Mtro. Cesar Roberto Avendaño Amador

Presente

Por acuerdo con el Dr. Tonatiuh García Campos, Director de la División de Ciencias de la Salud del Campus León se le ha designado como **Secretario** del examen que sustentará el **C. Avalos Montoya Alejandro Daniel de Schoenstatt**, de la **Maestría en Ciencias del Comportamiento**.

La modalidad de la titulación será por medio de la presentación de trabajo de Tesis que con el título de "**Vivencia y desarrollo de la subjetividad de docentes en escuela primaria general multigrado**" ha completado y es satisfactorio de acuerdo con el Director de trabajo.

Por lo anterior le solicito revise el trabajo del alumno que acompaña al presente y nos informe mediante su voto si procede la realización del examen.

Su participación en este proceso es de la mayor importancia para la Misión de la Universidad por lo que deseo expresarle mi agradecimiento por su valiosa colaboración en la evaluación del trabajo y la realización del examen de titulación.

Sin otro particular me es grato reiterarle la seguridad de mi más alta consideración.

"LA VERDAD OS HARA LIBRES"

5 de junio de 2024

Secretaria Académica

División Ciencias De La Salud



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
CAMPUS LEÓN
DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD
SECRETARÍA ACADÉMICA

Mtra. Cipriana Caudillo Cisneros

Para los sinodales:

Mi voto en relación al trabajo de Titulación es: Aprobado

Firma:

CAMPUS LEÓN, SECRETARIA ACADÉMICA DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD

Bvd. Puente Milenio #1001; Fracción del Predio San Carlos;
C.P. 37670; León, Gto

Teléfono: 477 267 49 00
extensión 3657



Dra. Eva Paola Arenas Loera

Presente

Por acuerdo con el Dr. Tonatiuh García Campos, Director de la División de Ciencias de la Salud del Campus León se le ha designado como **Vocal** del examen que sustentará el **C. Avalos Montoya Alejandro Daniel de Schoenstatt**, de la **Maestría en Ciencias del Comportamiento**.

La modalidad de la titulación será por medio de la presentación de trabajo de Tesis que con el título de **"Vivencia y desarrollo de la subjetividad de docentes en escuela primaria general multigrado"** ha completado y es satisfactorio de acuerdo con el Director de trabajo.

Por lo anterior le solicito revise el trabajo del alumno que acompaña al presente y nos informe mediante su voto si procede la realización del examen.

Su participación en este proceso es de la mayor importancia para la Misión de la Universidad por lo que deseo expresarle mi agradecimiento por su valiosa colaboración en la evaluación del trabajo y la realización del examen de titulación.

Sin otro particular me es grato reiterarle la seguridad de mi más alta consideración.

"LA VERDAD OS HARA LIBRES"

5 de junio de 2024

Secretaria Académica

División Ciencias De La Salud



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
CAMPUS LEÓN
DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD
SECRETARÍA ACADÉMICA

Mtra. Cipriana Caudillo Cisneros

Para los sinodales:

Mi voto en relación al trabajo de Titulación es: Aprobatorio

Firma:

CAMPUS LEÓN, SECRETARÍA ACADÉMICA DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD

Bvld. Puente Milenio #1001; Fracción del Predio San Carlos;
C.P. 37670; León, Gto

Teléfono: 477 267 49 00
extensión 3657