

**Secretaría de Educación de Gobierno del Estado
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 241**

***“Las Prácticas de los Docentes Multigrado en
Espacios Comunitarios de Formación
Continua: Un Estudio Comparado entre Chile y
México”***

TESIS

Que para obtener el grado de

**DOCTOR EN DESARROLLO EDUCATIVO
CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES**

Presenta

Juan David González Fraga

Directora de Tesis

Yolanda López Contreras

Contenido

Introducción	1
CAPÍTULO I	8
I. Las Prácticas de los Docentes Multigrado en Escuelas Rurales de Chile y México en la Construcción del Objeto de Estudio	9
1.1 Caracterización del Sistema Educativo Chileno.....	12
1.2 Caracterización del Contexto Educativo Rural Mexicano.....	14
1.3 La Investigación de la Educación Rural en Chile	22
1.4 La Investigación del Multigrado en México	32
1.5 Definición de la Investigación: Propósitos y Preguntas	41
1.6 El Interaccionismo Simbólico en las Prácticas Discursivas de los Docentes Multigrado	47
16.1 Posicionamiento Conceptual del Objeto de Estudio	50
1.7 Referente Metodológico	55
1.7.1 Enfoque Metodológico para la Comparación de los Casos de Chile y México	55
1.7.2 <i>Técnicas para la Recopilación de la Información</i>	61
1.7.2.1 El Análisis de Contenido	62
1.7.2.2 El Relato Escrito y Oral en las Prácticas de los Docentes Multigrado	64

1.8 Organización de la Información y el Uso del Atlas.Ti como Herramienta para su Análisis.....	68
1.9 Los Escenarios de la Investigación	71
1.9.1 Los Espacios Comunitarios de Formación Continua en Chile	72
1.9.2 Los Espacios Comunitarios de Formación Continua en México	76
1.10 Supuesto personal	83
CAPÍTULO II.....	85
II. El Multigrado en las Políticas Educativas de Chile y México	86
2.1 Las Políticas Educativas en Chile y su relación con la Escuela Rural.....	91
2.2 Políticas Educativas en México: La Naturaleza de la Escuela Rural Mexicana	101
2.2.2 La Fragmentación de la Escuela Rural Mexicana en la Política Educativa Nacional.....	107
2.3 Los Problemas del Multigrado en las Políticas Educativas	112
2.3.1 Los Problemas de las Escuelas Rurales Multigrado en Chile	112
2.3.2 Los Problemas de las Escuelas Rurales Multigrado en México.....	122
2.3.2.1 La Administración en la Gestión Escolar Multigrado.....	124
2.3.2.2 La Escuela Graduada como Prototipo Nacional de Aprendizaje	129
2.3.2.3 El Rezago Educativo de los Estudiantes Multigrado.....	134
2.3.2.4 Las Propuestas Oficiales para la Atención de Grupos Multigrado	142

2.3.2.5 La Discrepancia en la Formación Docente para la Atención a Grupos Multigrado	151
2.4 Los Problemas del Multigrado en la Profesión Docente.....	157
CAPÍTULO III.	168
III. Los Dispositivos de Formación Continua de Chile y México como Alternativas de Desarrollo Profesional	169
3.1 Los Microcentros o Escuelas en Red en Chile	170
3.1.1 El Microcentro Arrayán de la Corporación Municipal de Quinchao	175
3.2 Antecedentes de las Comunidades Docentes Multigrado en México	189
3.2.1 Comunidades Docentes Multigrado y Comunidades Profesionales de Aprendizaje.	192
3.2.1 Las Comunidades Docentes Multigrado como Dispositivo de Formación Continua.....	199
3.2.1.1 La gestión escolar y sus dimensiones para la atención de problemáticas específicas.....	200
3.2.1.2 El desarrollo infantil y juvenil: congruencia entre los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza	205
3.2.1.3 Los Campos Formativos de la Educación Básica: Estrategias Didácticas para Potenciar los Aprendizajes en el Aula Multigrado.	207
3.2.1.4 Comunidades Docentes para la Atención a la Diversidad	214
CAPÍTULO IV	219

IV. Estrategias Docentes para la Formación Continua en Multigrado	220
4.1 La Intervención Centrada en la Mediación del Contexto	221
4.2 La Gestión Escolar como Herramienta Articuladora del Aprendizaje	229
4.3 El Currículo Flexible y la Organización de la Enseñanza	236
4.4 El Acompañamiento y Redes de Colaboración en la Escuela Multigrado ..	244
CAPÍTULO V	252
V. Reflexiones sobre el Objeto de Estudio	253
5.1. ¿Cómo se Caracteriza el Multigrado en las Políticas Educativas de Chile y México?	253
5.2 ¿Qué Problemas se Derivan de las Políticas Educativas de Chile y México que Inciden en la Profesión Docente?	257
5.3 ¿Cómo operan los programas de formación continua para docentes multigrado en Chile y México?	260
5.4 ¿Cómo se posibilita el desarrollo profesional de los docentes multigrado en las escuelas rurales de Chile y México?	262
5.5. ¿Qué estrategias se construyen en las prácticas discursivas de los docentes multigrado de Chile y México para la formación continua de docentes rurales en servicio?	264
5.6 Consideraciones Finales	266
Referencias Bibliográficas	268

Anexos

Introducción

En el sistema educativo mexicano una modalidad de educación básica que se oferta en zonas rurales es el multigrado, donde un docente atiende dos o más grados simultáneamente en el mismo espacio. Su práctica pedagógica debe resolver cuestiones curriculares para atender la diversidad de todos los estudiantes y lograr los aprendizajes enmarcados en los programas de estudio. El multigrado también existe en otros países, como el caso de Chile que, por la diversidad geográfica se implementó como una de las estrategias del sistema educativo para atender a la población en edad escolar en las pequeñas localidades rurales.

Diversos estudios sobre el ámbito de la educación en escuelas rurales (Ezpeleta, 1997; Ezpeleta y Weiss, 2000; Rosas, 2003; Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006; Martínez, 2006) destacan la complejidad de factores sociales, económicos y pedagógicos que enfrentan y a la vez, las limitadas respuestas del Estado para la atención de los estudiantes con pertinencia y calidad.

Para el caso de las escuelas multigrado que se ubican en contexto rural, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha editado materiales complementarios al currículo nacional con planteamientos pedagógicos y metodológicos para la atención de los estudiantes, los más recientes datan del año 2005 y las sugerencias que plantea en los cursos de actualización para los maestros en servicio es la articulación de contenidos y propósitos para evitar su repetición (SEP, 2006).

Una de las alternativas que promueven los gobiernos de los países son los programas de formación continua para favorecer el desarrollo profesional de los docentes que permitirán mejorar la atención hacia sus estudiantes. Pensar la formación docente desde su naturaleza, permite la búsqueda y reflexión de información con respecto a un campo poco estudiado en México, la educación rural multigrado; ésta, tiene sus orígenes con la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsada fuertemente durante los años 1920 a 1940 hasta la implementación de un proyecto nacional definido en un solo currículo para la educación primaria.

La complementariedad del desarrollo profesional de los docentes se desarrolla en la formación continua, en la que se requiere promover colectivos que establezcan el diálogo profesional acerca de nuevas estrategias y métodos de mejora conectados con el conocimiento básico existente, en estas prácticas los maestros aclaran y analizan sus explicaciones sobre la enseñanza y las yuxtaponen con explicaciones derivadas de la investigación (Fullan & Hargreaves, 2001).

El reto fundamental de la formación continua es asegurar la pertinencia de los programas a las necesidades del fortalecimiento de la función esencial que impacte en la docencia y la calidad de sus resultados (Arnaut, 2004), por lo tanto, hablar de la formación docente implica pensar en los diversos significados que puede adoptar y las condiciones que pueden estar supeditadas “al papel que, en cada caso, se asigne a la educación y al sistema escolar” (Torres, 1998:8).

En Chile, los estudios relacionados a la profesión docente en el medio rural vinculan diversos elementos para reconocer el fuerte papel de los educadores en el

desarrollo local de las comunidades, aunque se sostiene que son pocos los estudios relacionados con la formación sobre todo por las características que hace singular a las zonas rurales (Gajardo y Andraca, 1992).

En México, la producción investigativa sobre la formación continua de maestros rurales ha sido poco estudiada por la comunidad científica en el campo de la educación, dado que en un período de diez años (2004-2014) solo se reunieron 15 producciones que se concentran en estudios académicos generados desde programas de posgrado, publicados en capítulos de libros, artículos, tesis y ponencias (López & González, 2019).

Una alternativa para favorecer la formación continua y permanente de los docentes es el trabajo en colectivo dentro de la misma escuela o con colegas cercanos a la propia realidad que se vive en los centros escolares, esto es necesario para romper la vieja concepción de la enseñanza que se asume como una tarea rutinaria, apostando por la reestructuración en el ámbito escolar y la generación de múltiples innovaciones desde el trabajo colaborativo, lo que implica que, en el desarrollo de su profesionalismo, el docente articule procesos de aprendizaje y enseñanza, compartan significaciones y recuperen experiencias de aula y de su vida cotidiana para generar conocimiento en colectivo, intercambiando diálogos entre pares y con expertos que lo acompañen en el mejoramiento de su práctica profesional.

Por lo tanto, los espacios comunitarios o colectivos donde se reúnen los maestros de escuelas primarias multigrado son la motivación principal para el desarrollo de la presente investigación, en la cual, se estableció como propósito general comparar

los programas de formación continua que operan en Chile y México para posibilitar el desarrollo profesional de los docentes multigrado.

En el primer capítulo que se presenta se plantean las prácticas de los docentes multigrado en escuelas rurales de Chile y México que recuperan elementos teórico-metodológicos para la construcción del objeto de estudio. Se caracterizan el contexto de los sistemas educativos que se estudian y se asume la teoría del interaccionismo simbólico como aparato crítico que ayuda a la interpretación de los datos recopilados. Además, se utiliza el enfoque de la educación comparada mediante el método de George Bereday que permite identificar las semejanzas y diferencias de los programas de formación continua de los países que se estudian. Los escenarios que se definen en la investigación para el caso de Chile son los microcentros, espacios de desarrollo profesional organizados por los propios profesores rurales de las escuelas multigrado que pertenecen a la misma municipalidad, para compartir y reflexionar sobre sus problemáticas y experiencias que les permite documentar sus diagnósticos y proyectos de intervención, construyendo materiales o recursos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de México se estudian las Comunidades Docentes Multigrado, una estrategia de articulación de los tres niveles educativos de la misma localidad geográfica, que permite a los profesores el reconocimiento de su desarrollo profesional en colegialidad, al construir estrategias que permiten atender la diversidad de los estudiantes y la conformación de verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje.

Cabe resaltar que, ambos programas de formación continua surgen de la implementación de políticas compensatorias para la atención de las escuelas multigrado, logrando trascender más allá de lo instituido hacia formas alternativas para la construcción de estrategias que favorecen la formación continua de los maestros rurales en servicio.

Por lo tanto, se asume como supuesto personal que la formación colegiada o comunitaria de los docentes multigrado desarrolla prácticas que permite afrontar las problemáticas a las que se enfrentan y las condiciones en las que se generan para la mejora de la profesión docente. El contexto rural aparece como problematizador, la escuela multigrado como potenciador auténtico del aprendizaje cotidiano y el aprendizaje *in situ* como prácticas sociales en escenarios reales, resultado de la interacción con los otros.

En el segundo capítulo, se realiza una descripción de las políticas educativas que han transitado en los sistemas educativos de Chile y México, logrando identificar los problemas del multigrado que se derivan de la falta de políticas claras y explícitas. En este análisis se concluye que los elementos que hasta este momento se han promovido para fortalecer las prácticas de los docentes, han sido acciones aisladas, de tal forma que al encontrarse desintegradas, generalizadas y descontextualizadas, la política educativa no logra responder a las demandas de mejoramiento profesional.

La comparación de los programas de formación continua de Chile y México se analizan y comparan como dispositivos que responden a una urgencia, cumpliendo

una función estratégica (Foucault, 1994). Este análisis se presenta en el tercer capítulo, describiendo el funcionamiento del Microcentro Arrayán de la Corporación Municipal de Quinchao, en la región de Los Lagos en Chile y las Comunidades Docentes Multigrado que operaron en el estado de San Luis Potosí, México, donde se realizó el trabajo de campo.

En el cuarto capítulo se recuperan las prácticas discursivas de los docentes multigrado que participaron en los programas de formación continua y que en la narrativización de sus relatos se reconoce la reconstrucción de las experiencias de la historia vivida generando significados diversos en la historia contada (De Certeau, 2010). En estas prácticas se reconocen las estrategias que los docentes multigrado construyen en la interacción de significados que les ha aportado la formación continua. Estas estrategias aportan a la construcción de nuevas prácticas para la formación continua de los maestros rurales en servicio.

Por último, en el quinto capítulo se realiza una síntesis entre la congruencia de los propósitos y las preguntas de investigación, con los hallazgos documentados para dar cuenta de la realidad en las escuelas multigrado que se ubican en el contexto rural. Las reflexiones se colocan a manera de respuesta sobre el objeto de estudio que permita aportar a futuras investigaciones sobre la profesión docente.

A manera de cierre, se propone la implementación de políticas claras en los sistemas educativos mediante la implementación de un programa integral, articulado a la formación y capacitación, prácticas de gestión, acompañamiento y materiales

contextualizados, como base para el mejoramiento profesional de los docentes multigrado y las comunidades rurales.

CAPÍTULO I.

Las Prácticas de los Docentes Multigrado en Escuelas Rurales de Chile y México: Hacia la Construcción del Objeto de Estudio

I. Las Prácticas de los Docentes Multigrado en Escuelas Rurales de Chile y México en la Construcción del Objeto de Estudio

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) define lo rural como aquellas poblaciones que cuentan con un número menor a 2500 habitantes. Según González & Larralde (2013) la definición de lo rural acotado exclusivamente en términos del tamaño de la población sigue siendo el referente fundamental en el desarrollo de investigaciones y la elaboración de la política pública.

Los imaginarios y las prácticas de lo rural se pueden referir a un amplio espectro de posibilidades: el campo, la naturaleza, el espacio abierto, entre otros, sin embargo, no existe un consenso notable sobre el término, por lo que, “se maneja y se presenta prácticamente siempre de una forma ad hoc, en relación al fenómeno que se quiere analizar o caracterizar” (Paniagua & Hoggart, 2002:63).

La naturaleza ambigua y versátil del término permite ubicarlo como una categoría que se utiliza para caracterizar fenómenos, espacios o estructuras sociales desde diferentes enfoques como el cualitativo que pone énfasis en las percepciones y significados donde lo rural puede construirse socialmente en preferencias de la población que se estudia.

Se puede asumir que, las escuelas que se ubican en zonas rurales son geográficamente diferenciadas desde una perspectiva de la diversidad asentadas en los valores propios de pequeñas comunidades y la personalización de las relaciones humanas existiendo diferentes espacios sociales sobre el mismo espacio

geográfico rural que pueden ser dominantes de acuerdo con el grupo social o hegemónico que lo sustente (Paniagua & Hoggart, 2002).

Dentro de la misma categoría de lo rural, se pueden ubicar las escuelas multigrado, un tipo de servicio que se ofrece en las pequeñas localidades en las que el número de estudiantes determinan el número de maestros de la institución, por lo que suelen ser unitarias, bidocentes o tridocentes dependiendo del nivel educativo.

Para un docente recién egresado de la formación inicial, la llegada a la localidad geográfica en el medio rural rural constituye una ruptura, un cambio violento en un profesionista que se introduce por primera vez en el campo laboral (González, León & López, 2016). El debate interno del docente de nuevo ingreso sobre la prioridad en el desempeño de su papel, por un lado, el ejercicio didáctico-pedagógico y el esfuerzo epistémico para la implementación curricular y, por otro lado, la labor ética de la atención contextual en la promoción de saberes, habilidades y procederes alternos, ocultos y hasta opuestos a la estructura normativa de la acción educativa.

En cambio, para los docentes que cuentan con mayor tiempo de servicio en este contexto, la formación denominada continua se ofrece en espacios formales sujetos a marcos normativos e institucionales, cursos y trayectos formativos que son ofertados por el sistema educativo y, por lo tanto, obedecen a los intereses establecidos por las autoridades educativas (León, 2014).

En este sentido, la búsqueda de la formación en términos de la relevancia que posee la práctica cotidiana y sus problemas, es una alternativa para que el docente desde el espacio formal educativo y a partir de prácticas no formales, pero sí legitimadas

por la escuela y la comunidad educativa permite avanzar en el ámbito profesional que impacte de manera relevante en los problemas educativos.

De ahí que, en la formación continua de docentes que laboran en escuelas multigrado ubicadas en contextos rurales, se implica la participación e intercambio de experiencias que la propia práctica les va concediendo para desarrollarse profesionalmente, a través del diálogo con sus pares que viven situaciones similares. En estas interacciones, los profesores se van formando con los otros, como lo señala Honoré (1980) de un saber recibido del exterior, luego interiorizado, puede ser superado y exteriorizado nuevamente bajo una nueva forma, enriquecido y con un significado de una nueva actividad.

Esta nueva actividad en la que se promueve el acompañamiento, las comunidades de aprendizaje y de práctica son medios para la formación de los profesores rurales en servicio (López & González, 2019) y puede ubicarse como medio de asesoramiento académico que les permite replicar en sus espacios educativos, prácticas para la atención de sus estudiantes.

Este primer capítulo tiene el propósito de describir la construcción del objeto de estudio, caracterizando los sistemas educativos de dos países: Chile y México en los cuales se indagó sobre las prácticas discursivas de docentes multigrado en dos escenarios de formación continua. Los Microcentros en el caso de Chile y las Comunidades Docentes Multigrado en México.

Ambos escenarios de investigación, son espacios comunitarios de formación continua donde los docentes comparten sus experiencias en el trabajo cotidiano con

grupos multigrado que les permite interiorizar nuevas formas para reconstruir su propia práctica docente.

De esta manera en la construcción del objeto de estudio, la adopción de una postura teórica y metodológica como parte del aparato crítico permitieron la indagación de los casos examinados al interior de estos países, realizando un estudio comparado de las estructuras educativas y los espacios de formación continua que coadyuvan a mejorar la práctica profesional.

1.1 Caracterización del Sistema Educativo Chileno

En el sistema educativo chileno se ofrece el servicio mediante escuelas particulares pagadas en las que las familias financian integralmente la colegiatura de sus hijos, escuelas subvencionadas que se caracterizan por ser privadas, aunque el Estado financia la demanda educativa a elección de las familias y las escuelas municipalizadas administradas por sostenedores públicos. Según Reyes & Akkari (2017), el voucher a escuelas particulares y municipalidades constituyen formalmente el sector subvencionado en educación. Este tipo de escuelas compiten por la matrícula de estudiantes ya que implica obtener mayores recursos económicos.

Las escuelas públicas municipalizadas de educación básica rurales corresponden al 53.44% del país, donde laboran el 20.23% de los docentes (MINEDUC, 2015). Desde el punto de vista del financiamiento, el sistema escolar chileno en sus niveles preescolar, básico y medio, opera bajo las modalidades subsidiada y privada. La

primera modalidad, compuesta por los establecimientos de Dependencia Administrativa Municipal¹, Particular Subvencionada y Corporaciones de Administración Delegada que reciben subvención del Estado calculada según la matrícula de estudiantes. La segunda modalidad es la que no recibe aportaciones del Estado.

La organización educativa de Chile corresponde a la educación preescolar o parvularia, la educación general básica, la educación media y la educación superior.

La educación parvularia es el primer nivel de escolarización de los niños, ésta se reconoció a partir del año 1999 mediante la Ley 19.624 para “atender integralmente a los niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituirse como nivel obligatorio” (MINEDUC, 2010:2). Los niveles o grupos en los que se organiza a los niños, dependen de su edad, como lo muestra la tabla 1.1.

Grupo	Edad
Sala Cuna Menor	A partir de un año de edad
Sala Cuna Mayor	Niños entre 1 y 2 años de edad
Nivel Medio Menor	Niños entre 2 y 3 años de edad
Nivel Medio Mayor	Niños entre 3 y 4 años de edad
Primer Nivel de Transición	A partir de los 4 años de edad
Segundo Nivel de Transición	Niños de 5 a 6 años de edad

Tabla 1.1 Niveles o grupos en educación parvularia en Chile. Fuente: Elaboración propia.

Los niveles primero y segundo de transición son los que preparan a los niños para incorporarse a la educación básica. Las Bases Curriculares de la Educación

¹ Corporaciones Municipales y Departamentos de Administración Educacional Municipal

Parvularia (BCEP) oficializadas en el año 2001 son el marco referencial amplio y flexible que definen los objetivos de aprendizaje y desarrollo que se pretende favorecer en los párvulos, tomando en cuenta la diversidad étnica, lingüística y necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2005).

La educación básica comprende ocho niveles o grados de estudio. Por lo general, en las escuelas de educación básica multigrado, los estudiantes cursan hasta el sexto grado. Posteriormente, se tienen que trasladar a escuelas que ofrecen el séptimo y octavo grados para culminar la educación básica. Como consecuencia, más del 57% de los padres de los estudiantes rurales no ha alcanzado la educación básica completa (Leyton, s/f).

Una característica que distingue a la educación rural chilena es la diversidad. Su ubicación geográfica, le ha concedido la denominación de país tricontinental por su presencia territorial en América, Oceanía y Antártida. Las características de la población, es otro factor que interviene en la educación rural, aunado al tipo de financiamiento que reciben las escuelas y al contexto cultural donde se ubican.

1.2 Caracterización del Contexto Educativo Rural Mexicano

La educación básica que brinda el sistema educativo mexicano se organiza en niveles y modalidades. Los primeros agrupan a los estudiantes según la edad cronológica de los estudiantes: inicial, preescolar, primaria y secundaria. Las modalidades corresponden al tipo de servicio que se ofrece; educación inicial se ofrece en modalidad escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada; preescolar

y primaria se organiza en general, indígena y cursos comunitarios. La secundaria se imparte en los servicios: general, técnica y telesecundaria, cursos comunitarios y para trabajadores (INEE, 2018).

La educación inicial es el nivel previo al preescolar, éste no es obligatorio y se ofrece a niños de cero a tres años para “favorecer el desarrollo de sus capacidades, y prepararlos para enfrentar los retos que se les presenten, tanto en su vida diaria, como en su trayecto formativo escolar” (SEP, 2013:9).

El preescolar se ofrece a niños de 3 a 5 años; se hizo obligatorio a partir del año 2002, con el fundamento de contribuir a la formación integral de los niños mediante el desarrollo de competencias. Durante los tres años cursados en este nivel, la escuela se constituye como espacio que propicia oportunidades de aprendizaje que les permita integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano (DOF, 2004). El propósito principal es que los niños aprendan más de lo que saben sobre el mundo y que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje (SEP, 2011).

La educación primaria, es el nivel que casi ha alcanzado la cobertura universal, por ser el más consolidado y con mayor tiempo de obligatoriedad desde 1934 (INEE, 2018). Los niños de 6 a 11 años cursan seis grados.

La educación secundaria es la continuación a la primaria, la organización del trabajo pedagógico se considera por asignaturas. Este nivel esta dirigido a los estudiantes de 12 a 15 años y hasta antes de 1958 solo existía la modalidad general, para

distinguir la de la secundaria técnica, ésta última ofrece formación humanística, científica y artística que los prepara para el trabajo (Zorrilla, 2004).

En las zonas rurales al existir pocos estudiantes de cada grado, se dispone de menos docentes para operar el servicio educativo en lo que se le denomina multigrado. Las escuelas multigrado se clasifican según el número de maestros: suelen ser unitarias, bidocentes y tridocentes.

En el nivel inicial, la modalidad no escolarizada² opera en las comunidades rurales como una alternativa que ofrece orientación y atención a las madres y padres de familia sobre técnicas grupales que propician aprendizajes sobre pautas y prácticas de crianza y la sensibilización a la comunidad hacia una cultura a favor de la infancia.

La principal problemática del preescolar es la cobertura, desde que se instauró de manera paulatina³ como parte de la educación básica obligatoria en el año 2002 una acción política ha sido la creación de escuelas unitarias en las localidades rurales como medio para atender esta necesidad. Según el INEE (2018) en el comienzo del gobierno del presidente Calderón (2007-2008) el porcentaje de preescolares unitarios fue de 24.4% y al finalizar el sexenio aumentaron a 26.8%, posiblemente ante la presión del aumento de su cobertura. En el sexenio siguiente

² Esta modalidad la ofrece el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)

³ La obligatoriedad de los tres grados que conforman el preescolar se planteó de manera gradual: tercer año a partir del ciclo escolar 2004-2005; segundo grado a partir del ciclo 2005-2006 y primer año a partir del ciclo 2008-2009 mediante el Decreto Oficial de la Federación del 12 de noviembre de 2002.

a punto de concluir el presidente Peña Nieto (2016-2017) los preescolares unitarios aumentaron al 28.7% equivalente a 25,194 escuela de este nivel educativo.

En el nivel de educación primaria el servicio general es el que más escuelas opera en zonas urbanas o rurales, mientras que los servicios de indígena y comunitario son predominantemente rurales. El único tipo de servicio que tiene un modelo educativo para la atención a grupos multigrado son los Cursos Comunitarios a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), aunque no cuentan con docentes formados profesionalmente, sino con jóvenes voluntarios de 16 a 29 años egresados de secundaria o media superior, que se les capacita para el trabajo con el modelo educativo y se les ofrecen cursos de nivelación en las asignaturas que muestra deficiencias, a éstos se les conoce como Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), asignados preferentemente comunidades en la región de donde son originarios (INEE, 2018).

En las primarias generales del 2001 al 2008 se registró una baja en la proporción del servicio multigrado, pasó de 46.9% (46522) a 44.4% (43658). En el ciclo escolar 2013-2014 el porcentaje de primarias multigrado se estabilizó en 44% (43665) y para el 2016-2017, en 43.2% (42105). Por lo que, en un período de 16 años la baja total representó una diferencia de 3.7 puntos porcentuales, aproximadamente 4400 escuelas menos (INEE, 2018), además, durante los 17 ciclos escolares (período del 2001 al 2017) se encontrarán 2214 (32.9%) escuelas primarias multigrado del tipo de servicio indígena, lo cual demuestra que, una condición que forma parte del Sistema Educativo Nacional es el servicio multigrado, relacionado con la distribución de la población en pequeñas localidades.

En el nivel de secundaria, en los años sesenta surge la telesecundaria. Una modalidad dirigida a las zonas rurales para lograr la expansión de la educación. Este modelo didáctico utiliza recursos tecnológicos como una televisión y una programación educativa. Los estudiantes utilizan recursos didácticos en las asignaturas como videos mediante transmisión satelital y libros de texto. Los profesores de telesecundaria se convierten en facilitadores del aprendizaje y cada uno es asignado a un grupo o por la cantidad de estudiantes puede ser unitarias o bidocentes.

En cualquier nivel o modalidad de la educación básica, las escuelas multigrado generalmente ubicadas en las zonas rurales atienden una diversidad de estudiantes y por las características del contexto presentan necesidades u obstáculos que pueden ubicarse en situación de vulnerabilidad para el logro de su aprendizaje, a continuación, se describen algunas categorías analíticas que surgen desde la experiencia:

- Alumnos con barreras para el aprendizaje, anteriormente denominados con necesidades educativas especiales que presentan alguna discapacidad cognitiva o física.
- Alumnos en situación de extra-edad, donde su edad cronológica no corresponde al grado que cursan debido a que son repetidores, presentan rezago y/o no fueron inscritos en tiempo y forma al inicio de su educación básica.
- Alumnos migrantes que se trasladan constantemente en el mismo estado o el país porque sus padres trabajan en diversas labores como los jornaleros y

que asisten a albergues temporales a estudiar o también los niños que regresan de otros países como Estados Unidos a su lugar de origen.

- Alumnos con rezago educativo que a pesar de estar en el grado que marca su edad cronológica poseen cierto grado de atraso en los aprendizajes mínimos o básicos que deberían tener para el grado que cursan.
- Alumnos con extrema pobreza que además de asistir a la escuela tienen que trabajar y/o niños que viven en la calle pero que concurren a la escuela.
- Alumnos de grupos étnicos que de acuerdo a su lengua materna ingresan a escuelas primarias generales donde en el currículo no se establece el uso de la misma, y en consecuencia ocasiona que los estudiantes presenten rezago mientras se adaptan al estudio del español como primera lengua.

Además de las características anteriores, en las que los estudiantes pueden estar inmersos en una o varias categorías, el tipo de escuela es otro factor que se centra en la atención a la diversidad. En el caso del multigrado, implica que los docentes tengan el conocimiento y dominio de los libros de texto gratuitos establecidos en el currículo nacional⁴ y otros materiales adaptados para este contexto.

Con base en lo anterior, una de las necesidades que se identifican en la formación de los docentes, es la preparación profesional para la atención a la diversidad, en el plan de estudios 2011 se define como “la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa” (SEP, 2011:19). Con el nuevo modelo educativo 2017 se pretende respetar la diversidad

⁴ Para un docente que labora en una escuela primaria unitaria, implica el uso de más de 50 libros de texto con el plan de estudios 2011.

cultural, lingüística y étnica, así como los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos y comunidades mediante un currículo flexible que permita a los niños y jóvenes recibir una educación equitativa de calidad y pertinente para su desarrollo (SEP, 2017).

Para Casanova (2003), atender la diversidad en el aula significa desarrollar el intelecto social, emocional y físico de los estudiantes independientemente de sus condiciones, donde todos pueden aprender a desarrollar al máximo sus capacidades, por lo que, en el nuevo modelo educativo (SEP, 2017) más allá de las diferencias en el tipo de organización entre las escuelas, es deseable que en el interior de cada plantel converjan estudiantes de distintos contextos para conformar comunidades plurales y complejas. De ahí se asume que, la actualización, la formación continua y la profesionalización de los docentes es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan incluso los obstáculos materiales y de rezago que deben afrontar.

El sistema educativo mexicano se caracteriza por la necesidad de atender y hacer frente a las demandas sociales de los estudiantes en aspectos heterogéneos, es decir, en la atención a la diversidad, ésta se puede indagar desde tres dimensiones, como herramientas que permiten ver, apreciar y analizar la realidad que se vive en la escuela, como lo señala Hirmas (2008): *la pertinencia* que analiza la relevancia cultural y significación de los aprendizajes, *la convivencia* que estudia la formación de actitudes, valores y comportamientos que fortalecen la propia identidad de los estudiantes y *la inclusión* como elemento por el cual se atiende a los alumnos y

alumnas reduciendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en la educación.

Además de la atención a la diversidad, el tipo de organización de la escuela es otro factor que se aprecia en las localidades rurales. En el caso del sistema educativo mexicano, de 97553 escuelas primarias, 42105 (43.2%) son multigrado⁵ (INEE, 2018), por lo que, los estudiantes son vulnerables para lograr los propósitos educativos en el tiempo establecido para ello, semejanza al sistema educativo chileno por la definición de factores que inciden en las escuelas rurales (Mandujano, 2006):

- El tamaño y clasificación de las escuelas rurales (unitarias, bidocentes, tridentes o polidocentes⁶)
- Localización geográfica
- Dependencia (municipal, particular subvencionado, particular pagado)⁷
- Perfil de la comunidad (agrícola, minera, étnica)
- Sostenedor (con o sin “sensibilidad educativa”)⁸
- Los recursos de la comunidad y grado de marginación
- Aislamiento (escuelas alejadas en localidades de difícil acceso o cercanas a sectores urbanos)

⁵ Datos del ciclo escolar 2016-2017.

⁶ Se refiere a las escuelas con cuatro o cinco maestros, en las que solo un grupo o dos son multigrado.

⁷ En el caso de México la Dependencia en las escuelas públicas puede ser Federal o Estatal.

⁸ En el caso de Chile, los sostenedores son los que definen los criterios y requerimientos de apoyo o no a las escuelas. Los sostenedores de las escuelas municipalizadas son los presidentes municipales o alcaldes. En México, el sostenimiento de las escuelas depende de diversas instancias, ya que pueden recibir apoyo de Programas Educativos de orden federal, estatal y/o municipal, además de las cooperaciones de los Padres de Familia que se organizan mediante una Asociación (APF).

- Matrícula (número de alumnos y su tendencia en la localidad a permanecer, disminuir o crecer)

De esta manera, caracterizar los sistemas educativos de Chile y México permitieron avanzar en la construcción del objeto de estudio a partir del reconocimiento de la organización de los niveles y modalidades en las que se ofrece el servicio y el papel del Estado en el financiamiento de las escuelas como una condición distinta de los países que se estudian.

En el siguiente apartado, se indagan las investigaciones realizadas referentes al tema.

1.3 La Investigación de la Educación Rural en Chile

En las investigaciones del sistema educativo chileno, se identificaron tesis de formación inicial⁹ dirigidas al desarrollo endógeno¹⁰ de las escuelas rurales. Estos estudios se concentran en el análisis de la didáctica, pero a su vez, la promoción de la enseñanza desde el conocimiento local de la región en la que se trabaja.

⁹ Se indagó en la Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe sobre las tesis que generan los estudiantes, ya que es la única institución chilena que ofrece la carrera de Pedagogía en Educación Básica para el medio rural.

¹⁰ Según Vázquez (2007) el desarrollo endógeno se refiere a los procesos de crecimiento que tienen una cultura e instituciones propias, sobre las cuales se toman las decisiones de inversión.

En la Red de Universidades Chilenas¹¹ se indagó sobre sus líneas de investigación, entre las que destacan: interculturalidad, aplicación de las tecnologías de la información y comunicación, gestión de los microcentros y desarrollo rural.

Además, se analizaron diversos artículos que se ubican en la revista digital “eRural, Educación, cultura y desarrollo rural”¹² de la Universidad de Playa Ancha, mismos que permitieron identificar tres campos de investigación (formación docente, gestión escolar y dispositivos de formación) vinculados a la educación rural, desde diversas perspectivas pero todos con una fuerte tendencia por priorizar el desarrollo local.

La formación docente para el medio rural ha sido fuertemente impulsada en el campus San Felipe, de la Universidad de Playa Ancha. Los investigadores Moreno, Leiva, Rabí y Mandujano (2004) presentan en su artículo la experiencia de la formación de profesores para el mundo rural como línea principal de trabajo a partir de los años noventa.

A diferencia de México que los docentes se forman en Escuelas Normales, en Chile se reconoce que desde el cierre de las Escuelas Normales en 1974 no habían existido acciones académicas en el ámbito de la investigación, la docencia y el perfeccionamiento a excepción de la Universidad Católica de Chile con sede en Villarrica que en 1985 ofreció un postítulo de Educación rural.

¹¹ El nombre oficialmente es Red Chilena de Universidades por la Educación en Territorios Rurales. Se constituyó en el año 2009 por académicos de diez universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

¹² Esta revista fue la única en América Latina dirigida a la educación rural, lo que pretendía fortalecer y mejorar la calidad de la educación en territorios rurales.

Winter (2005) reconoce las limitaciones y el escenario complicado para el docente rural que no posee las herramientas necesarias para poder responder eficazmente, con conocimiento y comprensión a los significados de los cambios profundos de los que ocurre en los territorios chilenos y en particular en los entornos locales, de ahí que hace mención que es necesario redefinir el nuevo rol del docente como orientador, animador, coordinador y promotor de las acciones para el desarrollo social y humano de las poblaciones locales. Este autor, destaca tres roles principales del profesor rural:

- *Guía de los alumnos*: conductor de los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo un método de aprender a aprender, que permita la facilitación del conocimiento entre los propios estudiantes.
- *Articulador de los agentes del desarrollo local*: recuperar el liderazgo para articular acciones que se emprenden por diversos agentes externos que buscan el desarrollo local de la ruralidad, por lo que se requiere del docente, el conocimiento de las poblaciones locales y los problemas sociales que afectan a las localidades.
- *Conocedor y animador sensible de la diversidad e intereses y talentos de sus educandos*: promotor de las capacidades de todos los estudiantes atendiendo a la diversidad.

Los estudios sobre formación docente reconocen la necesidad de desarrollar en los profesores diversas habilidades que les permitan atender en los estudiantes formas de aprendizaje distintas a las establecidas por el currículo nacional pensado para lo urbano, es decir, formar a los profesores en una perspectiva ruralocéntrica a la que

Boix (2003) refiere como analizar la situación, evolución y problemática de las zonas rurales a partir de su propia ruralidad, de los intereses de las personas que trabajan y viven en este medio. Como un planteamiento que permite conservar la propia identidad social de la cultura local con el medio ambiente, la situación económica y el poder combinar lo local con el contexto global que lo caracteriza.

Por su parte, Garjardo y de Andraca (1992) en su estudio sobre docentes y docencia en el medio rural, vinculan diversos elementos al análisis de los docentes rurales, en lo que refieren sobre la formación se menciona que son pocos o casi inexistentes los estudios que se conocen sobre los profesores en la efectividad de las escuelas o en los factores que inciden en el desempeño profesional de los maestros que trabajan en las zonas rurales, donde la educación adquiere ciertas características que la hace singular en sus logros y fracasos.

En el campo de la gestión, se ubicaron los estudios de San Miguel (2005), Mandujano (2006) y Moreno (2007). Los textos caracterizan el escenario de la educación rural chilena, para dar paso al análisis de diversas propuestas para el fortalecimiento de los centros escolares.

San Miguel (2005) recupera tres características fundamentales de lo rural:

- Prioritariamente actividades agro-pecuarias en las formas de organización económica y social.
- Especificidad del sistema de valores como la familia, la propiedad de la tierra y la tradición.

- Modos de vida como el autoconsumo, el trabajo agrícola, las solidaridades del pueblo.

Estas características, son reconocidas por San Miguel (2005) para definir ciertos desafíos o demandas de la educación básica rural que permita el desarrollo y progreso de la población que reside en estos lugares:

1. Educación pertinente y relevante: al introducir nuevas prácticas pedagógicas desde la cultura propia.
2. Desafío didáctico del aula multigrado: al enfrentare a un grupo de alumnos con distintos niveles educativos y aprendizajes que tienen la exigencia de ciertas competencias y conocimientos verificados mediante una evaluación. Así como, la organización e implementación de actividades pedagógicas que impliquen a todos los niños, articulando la cultura local y las dimensiones generales del conocimiento de los que los estudiantes tienen que aprender.
3. Preocupación por los niños y niñas con necesidades educativa especiales: al desarrollar una docencia inclusiva que ayude efectivamente a todos los niños que se integran a la escuela sin importar sus condiciones.
4. Escuela, familia y comunidad: al fortalecer la identidad y la relación de las familias con el medio. Es importante una buena comprensión del medio local para rebasar las expectativas de las familias que se depositan en la escuela.
5. Redes profesionales de profesores: al lograr una verdadera autonomía que le permita al profesor asumir el rol de mediador entre el contexto y el conocimiento, produciendo condiciones para satisfacer las necesidades de

aprendizaje a través de las reuniones con otros profesores en reuniones pedagógicas como las que se realizan en los microcentros.

6. Reforzamiento de la Jornada Escolar Completa: casi la totalidad de las escuelas rurales chilenas tenían jornada completa, lo que implica la preparación de actividades novedosas y motivadoras vinculadas al plan de estudios para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.
7. Las tecnologías de la información en la escuela rural: aunque tradicionalmente se reconoce la baja intensidad tecnológica en las escuelas rurales, se propone como un desafío que los profesores dominen conocimientos y habilidades de tecnológicas y formación didáctica para trabajar con los estudiantes con recursos que son proporcionados a través del internet.

Como puede observarse, las características anteriores, están ligadas a procesos de formación de los profesores y a procesos de gestión para trabajo en redes, a los cuales se les denomina microcentros. Esta estrategia según Moreno (2007) supone el intercambio de experiencias, capacitación, innovación pedagógica y motivación de los profesores de manera articulada para la mejora de los aprendizajes de los alumnos que asisten a las escuelas rurales multigrado.

Según Arellano (2001) a principios de los noventa, en Chile se impulsó un programa especial denominado “MECE rural¹³” orientado a más de tres mil escuelas multigrado que requerían de una propuesta pedagógica especial que permitiera

¹³ Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural

trabajar simultáneamente con niños de distinto nivel de escolaridad e incorporara elementos propios del contexto rural, proporcionando textos y materiales especialmente diseñados para sus respectivas realidades permitiendo el avance diferenciado dentro del grupo.

Las escuelas son definidas como unidades mínimas y al mismo tiempo como los actores fundamentales de la educación rural porque interactúan directamente con todas las partes del sistema: la comunidad, los microcentros rurales, las municipalidades, las provincias, las secretarías regionales ministeriales de educación y el propio Ministerio de Educación que a través del programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación impulsó la educación rural en los años noventa.

En 1992 surge el Programa de Educación Básica Rural del Ministerio de Educación como una estrategia educativa para vincular los contenidos escolares con la realidad de la vida cotidiana de los estudiantes.

Sus antecedentes se ubican en el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación para las Escuelas Básicas de Chile (MECE BÁSICA) a comienzos de los años noventa con el propósito de mejorar los aprendizajes escolares (MINEDUC, s/f).

Los primeros objetivos del MECE rural fueron el desarrollo de capacidades pedagógicas y curriculares de las escuelas a través de mecanismos descentralizadores, en los cuales, los profesores tenían un papel fundamental para

posibilitar la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas multigrado (Leyton, sf).

La propuesta innovadora y metodológica de enseñar para aprender rescata (MINEDUC, sf):

- El mejoramiento sistemático de los aprendizajes de competencias culturales en escuelas multigrado rurales en torno a ejes de dominio de la lengua oral y escrita y del pensamiento matemático.
- El desarrollo de la capacidad de iniciativa pedagógica y de gestión educativa de las escuelas.
- El incremento de la capacidad de emprender de los profesores en sus unidades educativas, mejorando los procesos pedagógicos y de gestión de las escuelas para el logro de resultados satisfactorios en conformidad con las exigencias curriculares del sistema educativo nacional.

Concretamente, los microcentros fueron la innovación del MECE, los cuales se constituyeron como “agrupaciones profesionales de docentes de escuelas próximas que se reúnen periódicamente” (Leyton, sf). Entre las principales actividades que se realizan en estas reuniones del microcentro son:

- El intercambio de experiencias pedagógicas.
- Formular proyectos de mejoramiento educativo.
- Diseñar sus prácticas curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizajes de los alumnos.

- Recibir apoyo técnico de parte de los supervisores del Ministerio de Educación.

Además, se han creado microcentros de coordinación pedagógica, con el fin de que los docentes de escuelas cercanas se reúnan periódicamente para analizar las innovaciones que se aplican en cada centro escolar y hacer sus respectivos seguimientos.

El MECE rural considera diversas estrategias para acercar a los padres y madres de familia a la educación de sus hijos, convirtiendo la escuela en un lugar de encuentro natural de las familias. Moreno (2007) resalta la participación de la política educativa de los años noventa al impulsar el programa MECE/BASICA/RURAL bajo tres supuestos que sustentaban el tratamiento especial a las escuelas rurales:

- La situación de cada escuela es diferente.
- La estrategia de microcentros supone que los profesores rurales son quienes poseen el conocimiento más fidedigno y adecuado de las situaciones que se enfrentan en las escuelas.
- El diálogo entre profesores y el apoyo de los supervisores del Ministerio de Educación como facilitadores del conocimiento son necesarios para fomentar la innovación pedagógica y evitar la sensación de aislamiento.

En este sentido, Mandujano (2006) hace una fuerte crítica a los sistemas educativos uniformes que pensaron muy poco en la diversidad y mucho menos en las escuelas rurales frecuentemente ignoradas. De ahí que, su planteamiento consiste en hacer

visible la cultura de las escuelas rurales a través de la diferenciación de los escenarios urbanos y rurales.

Por lo tanto, el modelo de gestión para las escuelas rurales multigrado tiene que ser pensado de manera distinta al sometimiento de la totalidad de “exigencias administrativas y técnicas del sostenedor y de la supervisión ministerial como una organización escolar completa y urbana” (Mandujano, 2006:11). Ya que, además se le anexan al profesor exigencias pedagógicas curriculares que provocan una sobrecarga para operacionalizar el currículo.

En cuanto a los dispositivos de formación continua se aborda la Asistencia Técnica Educativa a las escuelas rurales como una estrategia de acompañamiento que permite atender diversos factores transversales que se cruzan en las zonas rurales: “desde el currículum, la formación docente, lo pedagógico, lo cultural y la ausencia de un posicionamiento crítico que abogue por el sentido de lo local del mundo rural” (Maldonado, Escalona & Sepúlveda, 2009: 4).

En este sentido, el acompañamiento a los docentes que se propone necesita fortalecer la capacidad de saber acompañar y poder facilitar en los estudiantes su identidad, al favorecer procesos de reaprendizaje de los elementos culturales propios de la región. Por lo que, es necesario vincular las prácticas de las escuelas a las prácticas sociales de la comunidad que los rodea, que son definidas por Maldonado, Escalona & Sepúlveda (2009) como prácticas de calidad desde una mirada endógena, de desarrollo local en la que se insertan los procesos de acompañamiento a través de tres tipos de servicios:

- *Asesoría*: proceso sistemático y planificado de apoyo a la escuela y docentes.
- *Capacitación*: actividades técnico-docentes orientadas al aprendizaje básico, actualización y perfeccionamiento de conocimientos y habilidades de los docentes.
- *Evaluación*: procesos sistemático y planificado de recolección de información relativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje para la toma de decisiones en el mejoramiento educativo.

Los tres tipos de servicios anteriores en los procesos de acompañamiento están asociados a la constitución de redes, en este caso, denominadas microcentros, que permiten cultivar comunidades de aprendizaje, por lo que, se destaca a Bolívar (1999) mediante la línea española para el asesoramiento a centros escolares desde la apropiación curricular.

Como se puede dar cuenta, las investigaciones sobre la educación rural chilena tienen gran relevancia en el programa MECE-Básica-rural y los microcentros como como su principal aporte político para la formación continua y desarrollo profesional de los docentes. Al término de este Programa, los docentes continuaron organizandose para compartir experiencias que incluso les permitiera avanzar en el diseño y organización curricular para las escuelas multigrado.

1.4 La Investigación del Multigrado en México

En la construcción del objeto de estudio, se realizó la indagación de investigaciones referentes a la educación rural en México, lo que permitió identificar elementos

característicos con mayor frecuencia en el nivel de educación primaria donde se han concentrado las investigaciones.

En el estado del arte, destacan los estudios como Ezpeleta (1997) que rescata el origen social de la docencia, estrategias institucionales y pedagógicas para la atención de grupos multigrado; Weiss (2000) muestra la situación de la enseñanza en escuelas multigrado en México al observar las prácticas de enseñanza de los docentes, y a su vez coordinó la evaluación externa sobre la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005¹⁴, ésta hace referencia al análisis de diversos materiales, uso del tiempo y organización de la clase (Weiss, 2007), además Juárez (2011) plantea la necesidad de definir un modelo pedagógico especialmente diseñado para escuelas multigrado que contemple las características contextuales de la región como niños en situación de pobreza o marginación, recuperando experiencias internacionales exitosas de Colombia, Cuba y Finlandia, entre las que se pueden enlistar las siguientes:

- Currículo escolar contextualizado en los municipios de Finlandia.
- Organización del tiempo en el aula y uso de horarios diferenciados por parte de los docentes.
- Trabajo colaborativo entre alumnos de distintos grados escolares.
- Acompañamiento y preparación de los docentes para la atención de estos grupos (Cuba)

¹⁴ La Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM05) se promovió a nivel nacional como parte de la política educativa para fortalecer el currículo en el plan de estudios 1993 de educación primaria.

- Visita semanal de docentes de inglés, cómputo, bibliotecarios, educación física, artística, especial que fortalecen el trabajo del multigrado.
- Seguimiento puntual del aprendizaje de los alumnos a través de un diagnóstico inicial que provee de actividades individualizadas.
- Libros de texto y guías de trabajo especializados en multigrado.
- La escuela se intenta convertir en un centro de información e integrador de la comunidad (Colombia)

Las estrategias didácticas para la atención a la diversidad que favorecen la práctica docente se relacionan no solo con la edad o conocimientos de los estudiantes, sino de manera general con su cultura, formas de aprendizaje y frente a situaciones variables étnicas, culturales y lingüísticas que caracterizan las escuelas (Millanes, 2010). Estos aspectos externos influyen en el aprendizaje de los estudiantes en contexto rural e implican la reflexión de la práctica del profesor hacia la búsqueda de técnicas que permitan favorecer la interacción de todos los niños, independientemente de sus condiciones.

Atilano (2011:45) reconoce que los maestros noveles “carecen de experiencia en organización de grupos, en la planeación con enfoque integrado/globalizado y al mismo tiempo en el manejo de contenidos curriculares de varias asignaturas y grados”, además que el currículo con el que trabaja está diseñado para escuelas unigrado, donde se tiene que cumplir un calendario y un horario establecido, así como el desarrollo de actividades administrativas y con comisiones, por lo que se propone que “los profesores experimentados en escuelas multigrado podrían

asesorar a los profesores noveles o compartir sus saberes por medio de cursos y talleres” (Atilano, 2011: 46). Misma estrategia, que con la Reforma Educativa 2013 se ha comenzado con la implementación de tutores, es decir, docentes con experiencia que brindan acompañamiento a quienes se inician en esta labor.

Una de las instituciones que en México ha impulsado el análisis de la práctica en escuelas multigrado es el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV). En su biblioteca electrónica se ubican diversos títulos que abordan multigrado, sus principales campos de estudio se refieren a la enseñanza de las asignaturas, estrategias didácticas, la organización del trabajo en multigrado (Popoca, 2006), la planificación didáctica, prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado (Fuenlabrada, 2006) y los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado que dieron vida a la tesis de maestría de Arteaga (2009) quien recibió la distinción del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el año 2011, en el que se describen los procesos mediante los cuales los profesores que se desempeñan en escuelas primarias multigrado se apropian de saberes que les permite resolver los retos de la enseñanza en ese contexto (Mercado, 2012).

Por su parte, Rockwell y Garay (2014) plantean un reconocimiento histórico sobre las escuelas unitarias y multigrado que, a nivel nacional, en México representan el 44.3 por ciento de las escuelas públicas, examinando los cambios del mundo rural y analizando la trayectoria del modelo escuela graduada, es decir, de un modelo

definido por grados escolares en donde el alumno tiene que aprobar el que cursa para poder continuar sus estudios.

Así mismo, en el estado del conocimiento del COMIE (1992-2002), en la línea de investigación sobre sujetos, actores y procesos de formación se documentan las investigaciones del CINVESTAV sobre experiencias docentes en cursos de capacitación para maestros multigrado (Espinosa, 2005), donde sostiene que la experiencia docente tiene un carácter central que funciona como eje articulador de las actividades con los contenidos de los cursos.

Como parte de la producción de la Red Temática de Investigación de Educación Rural¹⁵ del CONACYT –Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-, se publicó el estado del arte de la educación rural en México del 2004-2014 (Rebolledo & Torres, 2019), documentando tres ejes de análisis: 1) Profesión docente en educación básica rural, 2) Prácticas y saberes docentes en educación básica rural, y 3) Procesos de aprendizaje en alumnos de educación básica en contextos rurales.

En el análisis de la profesión docente se señala que, desde la perspectiva de la investigación interpretativa, la práctica docente y la experiencia son ejes en los que se analiza la socialización del maestro más allá de su formación escolar “en la cotidianidad de su actuar en la escuela, en sus trayectos profesionales y en su

¹⁵ Esta red de investigadores se creó en el año 2014 por iniciativa del Dr. Diego Juárez Bolaños de la Universidad Iberoamericana. Está conformada por investigadores que en su ámbito existe interés por la educación rural, estudiantes de posgrado que en su proceso de formación están investigando sobre la educación rural y externos que fortalecen con su experiencia las necesidades de la red.

biografía profesional y personal, para dar cuenta de la construcción del sujeto en la estructura” (Torres, 2019: 32).

Los ejes temáticos en los que se indagó la producción investigativa son:

- *La docencia rural*: se abordan los tópicos de magisterio rural, promotores comunitarios, perfiles y características de los docentes, condiciones laborales y profesores noveles en contextos desfavorecidos.
- *Formación inicial de docentes rurales*: los tópicos que se identificaron para su análisis se concentra en los procesos, características y actores en la formación inicial de docentes rurales y urbanos, la institucionalización del normalismo rural, historia y prácticas, y la formación en las Escuelas Normales Rurales desde la visión de los estudiantes y los formadores. En este eje temático destacan los estudios sobre las Escuelas Normales Rurales como instituciones de particular relevancia en la formación inicial para la profesión docente.
- *Formación de docentes rurales en servicio*: se concentra en el análisis de dispositivos de formación continua y programas de formación continua.

En este eje de profesión docente se analizaron 80 trabajos de investigación, distribuidos en capítulos de libro, artículos de revista, tesis y ponencias. Como puede observarse en el gráfico 1.1 se representa el porcentaje de la producción por eje temático.

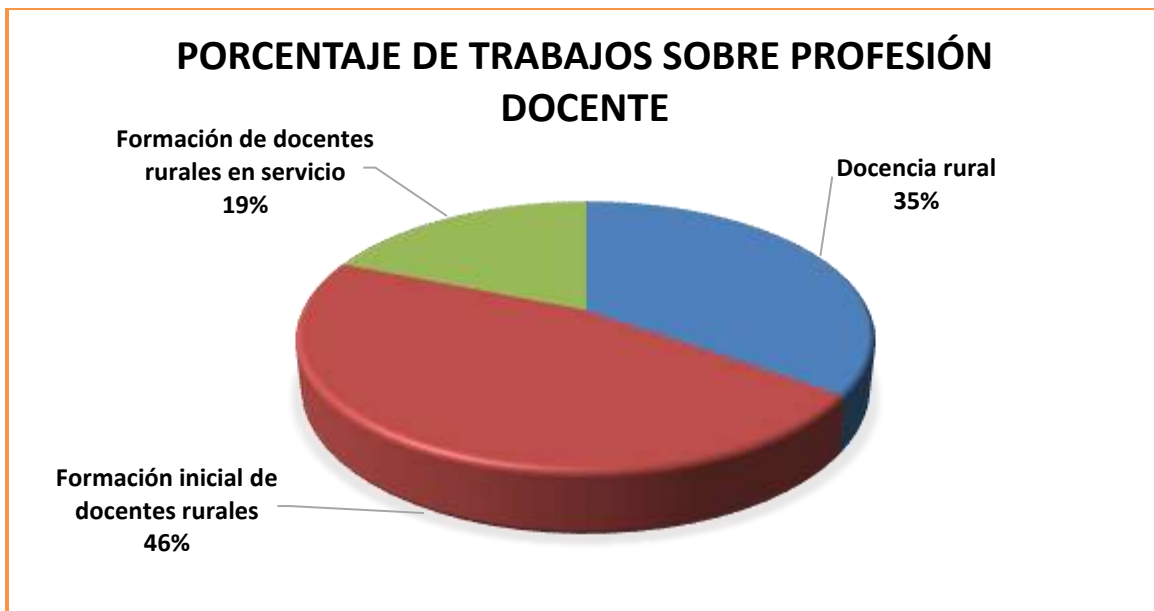


Gráfico 1.1 Porcentaje de trabajos sobre profesión docente. Fuente: Torres, 2019.

Los 15 estudios que representan el 19% del eje temático de formación de docentes rurales en servicio demuestran que existe poca producción en el ámbito de interés por analizar la formación en educación rural (López & González, 2019) y que las poblaciones estudiadas se concentran mayormente en los niveles de telesecundaria, primarias multigrado y primarias comunitarias¹⁶.

El enfoque desde donde se analizan las temáticas se centran en estudios cualitativos de corte interpretativo con alcance en diagnósticos, procesos de intervención y estudios de caso.

La categorización para el análisis por tipo de investigación se definió en Dispositivos de Formación Continua y Programas de Formación Continua. Los primeros representan el 43.75% en donde se analiza el acompañamiento desde diferentes

¹⁶ El 43.75% de los estudios analizados estaban dirigidos a la telesecundaria. El 12.50% a las primarias multigrado y otro 12.50% a las primarias comunitarias.

perspectivas que proponen la intervención y desarrollo profesional de los docentes a través de Comunidades de Aprendizaje y Comunidades de Práctica, es decir, en espacios colectivos en donde los profesores plantean sus dificultades que mediante la interacción con sus pares logran generar o transformar sus prácticas en las aulas.

En los estudios sobre los Programas de Formación Continua, representados por el 56.25% se analiza el mejoramiento profesional a través del acompañamiento de expertos en un área específica, como es la matemática o las artes y permite modificar las prácticas de enseñanza mediante la construcción de modelos didácticos situados.

En síntesis, la experiencia investigativa de los autores, se centra en ciertos aspectos del multigrado o la formación continua de los profesores para favorecer la educación rural, reconociendo que la mayoría de los trabajos publicados en México se refieren a la construcción de los saberes docentes que les permite formarse para la atención al multigrado, pocos se centran en las didácticas específicas de alguna ciencia y las experiencias de aula que les ha permitido adaptarse a un contexto para el cual no recibieron la pertinente formación.

Otro de los documentos de análisis es el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) que se realizó en el año 2016 por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En este trabajo se contextualizaron y fundamentaron las problemáticas a las que se enfrentan las escuelas multigrado, integrando diagnósticos a partir de cinco ejes de análisis:

1. Currículo, materiales y prácticas educativas
2. Formación inicial y continua de los docentes
3. Gestión escolar
4. Infraestructura y equipamiento escolar
5. Supervisión y asesoría técnico pedagógica

Con respecto a las propuestas de mejora a partir de la revisión de estudios y programas educativos nacionales e internacionales, se plantea la pertinencia de la formación continua a partir de los espacios y programas para grupos multigrado considerando tres grandes componentes:

- 1) La recuperación y reflexión de la experiencia educativa, así como los saberes docentes construidos por los mismos maestros
- 2) Los aportes teóricos y herramientas metodológicas que se deriven de investigaciones de los procesos educativos en lo general y en educación multigrado en lo particular
- 3) El conocimiento y análisis de las políticas y programas educativos para multigrado

En el PRONAEME (INEE, 2017) se vislumbra la necesidad particular de los docentes con grupos multigrado de acceder a talleres de capacitación y programas de mayor especialización que les permita formarse en didácticas para la atención a multigrado. Además, se demuestra que los espacios de formación continua tienen mayor impacto cuando se establece la conformación de colectivos de docentes en los que se promueve la socialización entre pares y se analizan las problemáticas y

preocupaciones de las propias prácticas, cuando se comparten experiencias favorables y propuestas de mejora a las problemáticas concretas y cuando se reconoce la experiencia, los saberes y la capacidad de los docentes para generar soluciones que les permite perfeccionar sus prácticas a través de redes de maestros.

En este sentido, con base en el análisis de la investigación de la educación rural en Chile y México, al identificar en la discusión de lo que hasta este momento se ha estudiado que existe la necesidad de fortalecer la investigación de la educación rural y como vacío para la generación de conocimiento la transferencia de prácticas en los profesores que participan de programas de formación continua con su práctica profesional en las escuelas multigrado, se puede concluir que, el objeto de intereses para la presente investigación es el análisis de dispositivos de formación continua que permiten la socialización entre pares, en la conformación de comunidades de aprendizaje para el mejoramiento de la práctica docente en las escuelas rurales multigrado.

1.5 Definición de la Investigación: Propósitos y Preguntas

El propósito general de la investigación consiste en comparar los programas de formación continua que operan en Chile y México para posibilitar el mejoramiento profesional de los docentes multigrado. De ahí, que en el estudio se derivan los siguientes propósitos específicos:

1. Caracterizar las políticas educativas de Chile y México con el fin de identificar los problemas de las escuelas multigrado que inciden en la profesión docente.
2. Comparar dos programas de formación continua en Chile y México con la finalidad de establecer semejanzas y diferencias en la formación de docentes rurales en servicio.
3. Analizar las prácticas discursivas de los docentes multigrado de Chile y México a fin de identificar las estrategias que se construyen en espacios comunitarios de formación continua.

Por lo que, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se caracteriza el multigrado en las políticas educativas de Chile y México y qué problemas se derivan que inciden en la profesión docente?
2. ¿Cómo operan los programas de formación continua para docentes multigrado en Chile y México que posibilitan el desarrollo profesional en las escuelas rurales?
3. ¿Qué estrategias se construyen en las prácticas discursivas de los docentes multigrado de Chile y México para la formación continua de docentes rurales en servicio?

La **justificación de la investigación** tiene su relevancia en la comparación de dos programas de formación continua de los maestros rurales que laboran escuelas multigrado en Chile y México. La comparación de estos programas aporta al mejoramiento profesional, al analizar las prácticas discursivas que permiten

identificar las estrategias que los docentes multigrado construyen en los espacios comunitarios de formación continua. Si bien, la educación comparada es un campo de conocimiento, disciplinar y de investigación para esta investigación se utiliza como estrategia metodológica que permite el análisis interpretativo del objeto de estudio para el desarrollo de explicaciones.

En el caso de Chile, este país es pertinente por la experiencia en la implementación de un programa para el mejoramiento de las escuelas rurales de los años noventa (MECE-Básica-rural). En este programa se propuso el trabajo en red a través de los microcentros que más tarde continuaron operando a pesar de la desaparición del programa hasta oficializarse como una política de desarrollo profesional por demanda de los propios docentes. Este aspecto, es el punto total de lo que actualmente ocurre en México a través del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa que a partir del año 2014 mediante esquemas de financiamiento de Proyectos Locales se propusó fortalecer los servicios educativos de la población indígena, migrante, con necesidades educativas especiales y telesecundaria.

Un segundo aspecto relevante se refiere a estudios de orden internacional que demuestran mejores resultados en pruebas estandarizadas de estudiantes chilenos por arriba de los mexicanos. Como ejemplo, los puntajes de medición de lenguaje y matemáticas para el tercero y cuarto grados de educación básica organizado por la UNESCO en el marco de la región de Latinoamérica y el Caribe en 1998¹⁷ (tabla 1.2).

¹⁷ En este estudio participaron 11 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Honduras, México, Paraguay, República Dominicana y Venezuela.

País	Lenguaje		Matemáticas	
	3er. Grado	4º. Grado	3er. Grado	4º. Grado
Chile	259	286	242	265
México	224	252	236	256

Tabla 1.2. Comparación de resultados de aprendizaje en lenguaje y matemáticas¹⁸. Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, la diferencia de los puntajes en ambas naciones, es más marcada en el aspecto de lenguaje. La tendencia del gráfico demuestra que si bien, no es mucha la diferencia, Chile se ubica por arriba de México en distintos escenarios:

En matemáticas y lectura, Chile se desempeña adecuadamente en la evaluación internacional cuando los resultados son comparados con otros países Latinoamericanos (bajo México, pero se podría decir que México tiene en la muestra un grupo más selectivo de estudiantes de 15 años que Chile debido a la mayor universalidad de la educación secundaria en Chile), pero está muy por debajo del promedio cuando se lo compara con los países desarrollados y muchos países en Asia, incluyendo algunos relativamente no industrializados, como Tailandia y Malasia (OCDE, 2004).

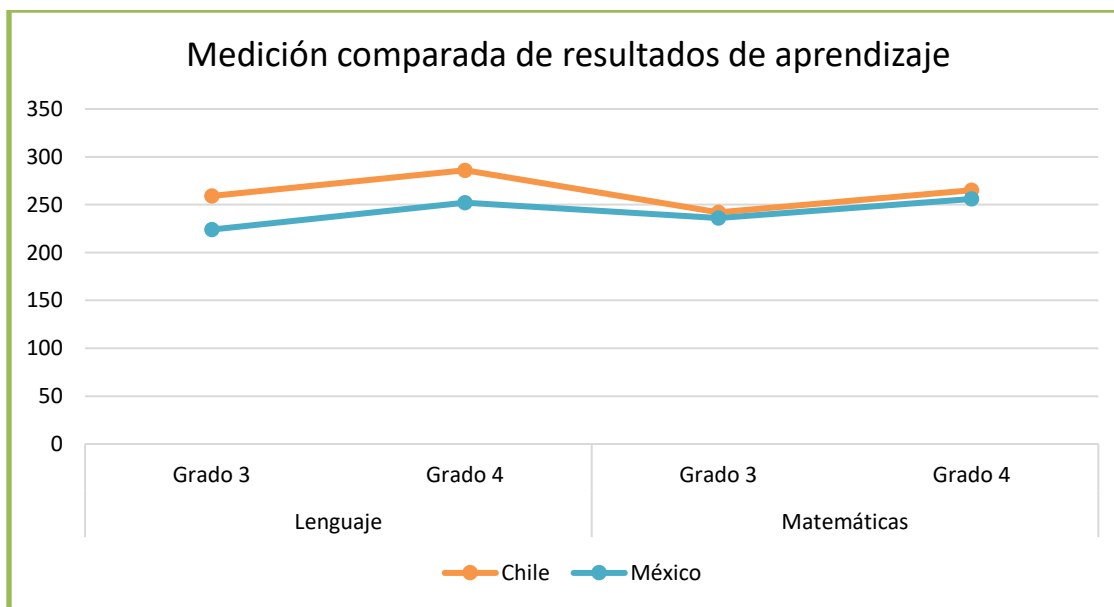


Gráfico 1.2 Medición comparada de resultados de aprendizaje en Lenguaje y Matemática¹⁹. Fuente: Elaboración propia.

¹⁸ La fuente original enlista 11 países latinoamericanos que participaron en la medición. Fuente UNESCO/OREALC (1998) citado en UNESCO (2004).

¹⁹ Fuente UNESCO/OREALC (1998) citado en UNESCO (2004).

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2008) presenta los resultados de los aprendizajes en matemáticas, lectura y ciencias de estudiantes que cursaban el tercero y sexto grados de primaria en el 2006 en 16 países de América Latina y el Caribe: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

En el SERCE para evaluar los desempeños de los estudiantes se utilizan pruebas referidas a contenidos comunes en los currículos oficiales de los países de la región y al enfoque de habilidades para la vida promovidos por la UNESCO.

En este estudio se demostró que “el desempeño de los estudiantes de escuelas ubicadas en zonas urbanas es superior al de aquellos que asisten a escuelas rurales” (OREALC/UNESCO, 2008:138). En el caso de Chile y México, ambos países se ubicaron en el grupo de naciones con importantes diferencias²⁰, ya que los porcentajes de las escuelas urbanas era superior que las escuelas rurales.

Con respecto a la prueba PISA que mide la capacidad de los jóvenes de 15 años para usar los conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias en situaciones de la vida cotidiana, se puede demostrar que Chile tiene resultados mayores que México en los diversos períodos en los que se ha aplicado (tabla 1.3).

²⁰ Los países se clasificaron en cuatro grupos con respecto de los resultados de escuelas urbanas y rurales: 1) países con pocas diferencias en el desempeño de los estudiantes de escuelas urbanas y rurales, 2) Naciones con algunas diferencias, 3) Países con diferencias moderadas y 4) Naciones con importantes diferencias.

País	Lectura General				Matemática General			
	Año 2009	Año 2012	Año 2015	Año 2018	Año 2009	Año 2012	Año 2015	Año 2018
Chile	449	441	459	452	421	423	423	417
México	425	424	423	420	419	413	408	409
Promedio internacional	490	493	490	487	492	490	487	489

Tabla 1.3. Comparación de resultados de lectura y matemáticas en la prueba PISA de Chile y México. Fuente: Elaboración propia

Por último, la factibilidad del estudio en Chile tiene sus razones a partir de la vinculación de la Red Temática de Investigación de Educación Rural del CONACYT (RIER) cuyo propósito se centra en enriquecer los productos desarrollados por sus miembros, mediante el intercambio de pensamientos, conceptos y experiencias referentes a la educación rural que se hayan ideado y/o implementado en otras naciones.

Congruente con la actividad 12 de su Plan de Trabajo 2015, la **internacionalización** de la RIER apoyó el trabajo de campo que permitió recuperar información sobre los microcentros en el caso chileno, lo cual se planteó como factible en la investigación, ya que éstos concentran a escuelas multigrado de alguna región para atender las demandas, necesidades y problemáticas de sus estudiantes.

Para efectos de la investigación, en el apartado 1.9 se describen los escenarios que permiten el análisis de las prácticas discursivas de los docentes multigrado que contribuyen a los propósitos definidos.

1.6 El Interaccionismo Simbólico en las Prácticas Discursivas de los Docentes

Multigrado

El interaccionismo simbólico tiene sus antecedentes en la escuela sociológica de la Universidad de Chicago bajo las teorías de George Herbert Mead y sustentado filosóficamente en el pragmatismo, apoyándose en los fundamentos de una concepción de la acción humana como conducta de un organismo que se adapta a un entorno (González, 2011).

George Mead siguió los cursos de Simmel²¹ en Berlín, donde tomó consciencia del conflicto entre una psicología explicativa orientada hacia las ciencias naturales y una psicología descriptiva que usaba métodos interpretativos. La teoría social del *self* o del sí mismo que permite al individuo hacerse consciente de sus relaciones con el proceso social como un todo y con los otros individuos que participan en el proceso, es lo que permite la adaptación de la conducta a la de un grupo (González, 2011).

Una vez que el individuo se hace consciente de sí mismo, de sus relaciones con el proceso social y con otros participantes en él, es cuando posee un yo (*self*) o una personalidad en tanto que se percibe a sí mismo como unidad de acción y organiza su experiencia social en torno a sí como unidad de referencia.

²¹ Para George Simmel (1908) el objeto de la sociología es captar las acciones y efectos recíprocos. “Ahí donde se da un entrelazamiento de personas, grupos, instituciones o países, desde la unión efímera para dar un paseo, el intercambio de miradas en el transporte público, hasta el hecho de pertenecer a un Estado o grupo... ahí se da la sociedad” (Sabido & Zabudovsky, 2014:29)

Estas ideas de Mead son retomadas por Herbert Blumer y redefinidas bajo la teoría del interaccionismo simbólico bajo un enfoque metodológico meramente cualitativo y un fuerte componente de conciencia grupal como alternativa.

Según González (2011) las tres características que destacan la perspectiva de Blumer son:

1. La imagen del ser humano que resalta su libertad y el carácter imprescindible y creador de su conducta.
2. La imagen de la sociedad que acentúa el carácter procesual y el papel de los individuos dentro de ella.
3. Un método que se presenta como fruto de las imágenes, que reclama la comprensión directa de la experiencia de los actores al captar los significados que mediatizan y forman las acciones humanas.

De esta manera, el interaccionismo simbólico se basa en la noción de personas como constructoras de sus propias acciones y significados. Los objetos tienen un significado para ellos y cada individuo interpreta las situaciones de distinta manera. En este sentido, los símbolos que indican a una persona los significados que dependen de ellos para su construcción (Peter Woods, 1983 citado en Potts, 2010).

Por ejemplo, para un docente, trabajar en una escuela multigrado puede significar un trabajo constructo de experiencias a partir de formas innovadoras en la didáctica de los estudiantes, mientras que, para otro, puede considerarse como la ubicación en una zona de castigo, por lo que, “el significado que una cosa encierra para una

persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa” (Blumer, 1969 citado en González, 2011:203).

Blumer (1969) basa su teoría en tres premisas:

1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de los significados que las cosas tienen para él.
2. El significado de las cosas es productor de la interacción social con los demás.
3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas.

De esta manera, la teoría del interaccionismo simbólico implica para el individuo organizar su acción sobre la base de su interpretación. La acción es la estructura u organización de la sociedad donde actúan e interactúan los individuos. El grado de estabilidad y consolidación de las sociedades depende del grado de influencia de la organización social (González, 2011).

La implicación que tiene el interaccionismo simbólico en la investigación que se presenta está estrechamente ligada a las prácticas de los profesores multigrado en los espacios comunitarios de formación continua que operan o funcionan como dispositivos, donde a través de ellos se generan diversos significados en la interacción con los otros²² para atender a sus problemáticas en las escuelas rurales. Las prácticas discursivas son el medio en el que el grupo humano interviene en la interacción y puede estar o no físicamente. Este posicionamiento conceptual, está

²² Colegas o docentes multigrado que participan en estos espacios de formación continua.

ligado a la manera en que se aborda metodológicamente el objeto de estudio, por lo que, en el siguiente apartado se puntualiza su construcción.

16.1 Posicionamiento Conceptual del Objeto de Estudio

En este apartado se definen los conceptos clave, derivados de la construcción del objeto de estudio desde el cual se interpreta la información recopilada mediante el trabajo de campo.

Se asume el concepto de **política** desde la mirada de Ball (1990) como una declaración operacional de los valores dominantes de una sociedad o un grupo con autoridad que buscan definir determinadas líneas de acción²³, lo cual sirve de sustento en el objeto de estudio en la comparación de las prácticas de los docentes multigrado de dos países donde el propósito fundamental es el análisis de la formación continua respecto del curso de acción actual o potencial del gobierno (Anderson, 2010).

Las **políticas** hacen referencia al análisis del sector público que representa un grupo de instituciones que se apoyan en sus actividades en términos de la autoridad del Estado: “Al menos teóricamente, el sector público está basado en el principio de la igualdad de tratamiento a los ciudadanos” (Rui, 2010: 299). En este sentido, se asume a las *políticas educativas* como el conjunto de acciones o decisiones que

²³ El término política en el idioma inglés representa diferentes significados. *Politics* en singular hace referencia a los procesos y actividades orientadas ideológicamente a la toma de decisiones de un grupo para la consecución de objetivos. *Policies* en plural se remite a las acciones en las que se plasman aquella toma de decisiones, como las políticas públicas (Nota de Benasso en Rui, 2010).

implementan los gobiernos para atender a este sector, que según Espinoza (2009) ha de tomar las siguientes consideraciones:

- Acciones orientadas a metas y/o propósitos.
- Cursos de acción que son desarrollados en el transcurso del tiempo por los representantes del gobierno, más que decisiones aisladas de estos.
- Emergen en respuesta a demandas de política (reformas, leyes, decretos) o en respuesta a requerimientos por otros actores sociales o representantes de agencias de gobierno para actuar o mantenerse inactivo respecto a algún aspecto de orden público.
- Pueden involucrar alguna forma de acción gubernamental para lidiar con un problema sobre el cual una acción determinada ha sido demandada.

Por lo tanto, caracterizar las políticas educativas de Chile y México, permiten identificar los problemas relacionados a la educación en las escuelas rurales multigrado que inciden en la profesión docente.

Se asume que la profesión docente comienza con la formación inicial y que se configura en los primeros años de inserción al servicio profesional. Como lo señala Huberman (1990) en la primera fase de desarrollo docente, los tres primeros años se experimentan angustias e inseguridades, ya que se enfrenta a un periodo de inducción, supervivencia y exploración.

La llegada a la localidad geográfica rural constituye una ruptura, un cambio violento en un profesionalista recién egresado que se ve inmerso en el ejercicio de la profesión (González, León & López, 2016), por lo que, la **formación continua**, asume al

docente como sujeto en formación para el desarrollo profesional a lo largo de su vida laboral.

El desarrollo profesional se encuentra en una discusión crítica con respecto al término y la manera que se utiliza. Para los efectos de la investigación se aborda desde el profesionalismo partiendo de la idea de Hargreaves como “aquel que hace referencia a la calidad del trabajo que realizan los profesores, al modo y estilo de conducirse y a los estándares que enmarcan su actividad” (1996:2).

En los programas de formación continua se reconocen los dispositivos de formación en tanto buscan la profesionalización de los docentes multigrado y son enmarcados en el paradigma de la cognición situada (Díaz, 2006). Implican una determinada práctica social interconectada de múltiples maneras con otros procesos sociales en curso dentro de sistemas de actividad con distintos niveles de particularidad y generalidad (Jean Lave, 1991 citado en Díaz, 2006).

Esta postura de Frida Díaz hace referencia al conocimiento como producto de aprendizajes de manera situada porque ocurre en un contexto y situación determinada. “Es el resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de prácticas sociales que promueve una comunidad determinada” (2006:20).

En este sentido, los dispositivos de formación que se analizan en esta investigación están estrechamente ligados a la construcción de escenarios de formación colectiva, en el que se desarrolla la cultura de la colaboración.

Estos escenarios de formación colectiva, se asumen como espacios comunitarios en la búsqueda de la vinculación social, formando comunidades orgánicas, unidas por vínculos naturales o afectivos u opuestos como comunidades profesionales, guiadas por la ética de la responsabilidad, del cumplimiento del deber y por la autonomía individual, tal como lo señala Bolívar “la comunidad puede definirse también en términos de derechos y responsabilidades individuales de buenos profesionales, dándose un sentido de comunidad de trabajo, aún cuando éste se realice de modo aislado en cada clase y existan pocas oportunidades para trabajar conjuntamente” (2004:62).

De esta manera, los espacios comunitarios de formación continua son los escenarios profesionales donde el grupo de docentes multigrado se reúnen por intereses o necesidades afines. En estos espacios, los docentes construyen estrategias para su formación continua, por lo que se pueden identificar a través del análisis de las prácticas discursivas.

La práctica tiene significado a través de tres conceptos básicos: negociación de significado, participación y cosificación, por lo que, “la práctica connota a hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos” (Wenger, 2001:71).

Para el **análisis de las prácticas**, se utiliza la postura teórica de De Certeau (2010), quien las define como “artes de hacer esto o aquello”, poner en juego modos de pensar investidos en modos de actuar, un arte de combinar, indisociable de un arte

de utilizar. En este sentido, las prácticas implican la interiorización de estructuras y la exteriorización de realizaciones que Bourdieu denomina “*habitus*” que se convierten en prácticas.

De Certeau (2010) hace la aclaración que a Bourdieu le interesa la génesis de las prácticas, es decir, el modo en que se generan. Mientras que, a Foucault, lo que producen, de ahí que, analizar las prácticas discursivas desde esta última mirada, permite al objeto de estudio identificar las estrategias que los docentes construyen en los espacios comunitarios de formación continua.

Para De Certeau (2010), de las prácticas se desprenden dos conceptos: tácticas y estrategias. La *táctica* es el cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. “No dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias” (De Certeau, 2010: L).

Según De Certeau, la *estrategia* es el “cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un ambiente” (2010: XLIX). El mismo autor relaciona la estrategia con una jugada en un partido de cartas, donde depende de las cartas recibidas y de la manera de jugar. La “jugada” cuestiona los principios que condicionan el espacio del juego, por otro, las reglas que asignan el valor a las cartas recibidas y a las posibilidades del jugador.

En la diferenciación entre la estrategia y la táctica, De Certeau (2010) ubica las prácticas en tiempos y espacios determinados, lo cual son retomados desde la

construcción del objeto de estudio para la presente investigación al analizar cómo los profesores multigrado al participar en espacios comunitarios de formación continua construyen formas o maneras que les permite atender a las problemáticas de las escuelas rurales multigrado con la diversidad que ello implica, lo que les permite desarrollarse profesionalmente.

A manera de cierre, estos conceptos hasta aquí revisados (política, políticas, prácticas y profesionalismo) forman parte del *corpus conceptual* del objeto de estudio. Mismo que utiliza la teoría del interaccionismo simbólico como base para el análisis de las prácticas discursivas de los docentes multigrado.

1.7 Referente Metodológico

En el acercamiento al objeto de estudio, una parte importante es la construcción metodológica como el camino por el cual se procederá para la obtención y análisis de la información que permita responder a los propósitos y preguntas que dan vida al supuesto de la investigación. En este apartado se especifica el método y las técnicas empleadas.

1.7.1 Enfoque Metodológico para la Comparación de los Casos de Chile y México

Como ya se mencionó anteriormente, la educación comparada es un campo de conocimiento, disciplinar y de investigación. Para Olivera (2013) la educación comparada como campo de estudio digno de la investigación académica, tiene que

ver con problemas educacionales que se han planteado en el mundo entero, o sobre temas específicos que se han estudiado entre dos o más países. De esta manera, la intención de comparar dos programas de formación continua en Chile y México responden a esta cuestión.

En la educación comparada, según los autores Bray, Adamson y Mason (2010) el método clásico de Geroge Bereday tiene sus orígenes en Europa Occidental, éste se difundió hacia Estados Unidos y posteriormente al continente asiático. Existen diversas perspectivas y enfoques de este método que se han clasificado en tres etapas: 1) descriptiva, 2) predicción y 3) análisis.

En su primer período en el siglo XIX se considera una etapa *descriptiva* por la categorización de información y después por la comparación de datos estadísticos para identificar las mejores prácticas de un país y poderlas replicar en otros.

Un segundo período en la primera mitad del siglo XX, se le denominó *predicción*, puesto que las investigaciones se concentraron en causas sociales subyacentes a fenómenos sociales, en el que los sistemas educativos se encuentran unidos a sociedades que los financian.

El tercer período se le conoce como de *análisis*, puesto que evoluciona la teoría y métodos que ayudaron a la ampliación de su visión como un campo de conocimiento. En esta etapa se señalaba que antes de intentar la predicción y la transposición, es necesaria la sistematización del campo para exponer en su totalidad el panorama nacional de las prácticas educativas (Bereday, 1964 citado en Bray, Adamson & Mason, 2010).

Para Ciavatta (2013), la comparación es un proceso que permite la comprensión de las diferencias y semejanzas en una relación del reconocimiento de sí mismo y del otro, es decir, comprenderse a partir de sí mismo y reconocerse en la diferencia. Esta postura permite argumentar la comparación como herramienta metodológica que provee de una mirada exterior, identificando otra sociedad y luego comparándola con la propia para acrecentar la toma de conciencia (Bray, 2010).

En el marco de referencia para el análisis en la educación comparada se utilizó el cubo propuesto por Bray y Thomas que muestra gráficamente niveles de comparación en estudios educativos (gráfico 1.3).

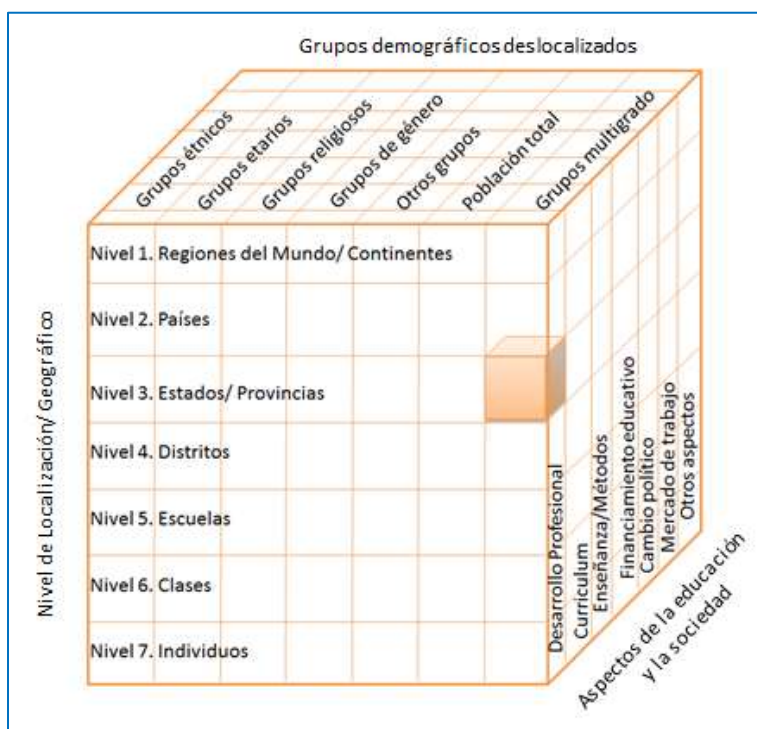


Gráfico 1.3 Adaptación del cubo de Bray y Thomas (1995)

En la cara frontal del cubo aparecen siete niveles geográficos, la segunda dimensión contiene los grupos demográficos y la tercera dimensión abarca aspectos de la

educación y la sociedad. De esta manera, esta investigación se situó en estudiar el estado o provincia de un país, con profesores multigrado en el aspecto de su desarrollo profesional.

El enfoque cualitativo en los estudios comparativos centra su atención en los acontecimientos, procesos y conductas del contexto inmediato (Fairbrother, 2010). Su análisis comparativo a través de un método tiene el propósito de interpretar y comprender los fenómenos educativos que puede realizarse según Bereday (1968) en cuatro pasos:

1. Descripción
2. Interpretación
3. Yuxtaposición
4. Comparación simultánea

La yuxtaposición busca establecer los criterios con los que deben hacerse las comparaciones para que sean válidas y rigen la verificación del supuesto. Con base en este método de análisis comparativo, se diseñaron gráficamente los pasos en cada una de las etapas para su indagación (gráfico 1.4).

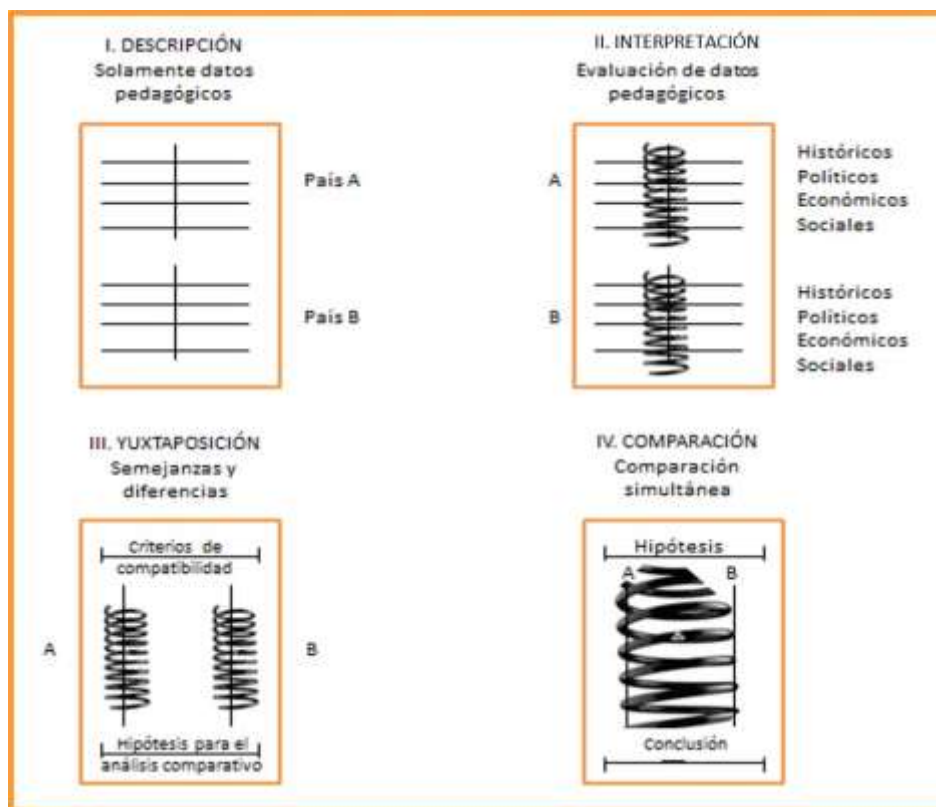


Gráfico 1.4 Modelo de Bereday del método de análisis comparativo. Fuente: Manzon, 2010.

Olivera (2013) hace referencia a la disciplina comparativa cuando se aplica a dos o más conjuntos de conocimientos que se han elaborado de manera científica y que previamente fueron establecidos mediante la utilización de modelos teóricos similares.

Por lo tanto, la secuencia lógica del método²⁴ para el logro del propósito de la investigación se define de la siguiente manera:

²⁴ El método es, literal y etimológicamente, el camino que conduce al conocimiento, como su meta. El método es el camino por el cual se llega a un cierto resultado en la actividad científica, inclusive cuando dicho camino no ha sido fijado por anticipado de manera deliberada y reflexiva. "En la actividad científica, los resultados dependen directamente del método empleado" (De Gortari, 1985:13)

1. Se caracterizan las políticas educativas de Chile y México como el primer punto de comparación que busca la descripción de los sistemas educativos y su implantación en las escuelas de organización multigrado, de tal forma que se puedan identificar los problemas que inciden en la profesión docente.
2. Se comparan los dos programas de formación continua que operan como dispositivos de formación en Chile y México. Se establecen semejanzas y diferencias en la formación de docentes rurales enmarcadas en la comparación de innovaciones pedagógicas²⁵ que son implantados en la política educativa como espacios comunitarios que dan significado a las prácticas discursivas de los docentes .multigrado.
3. Se analizan las prácticas discursivas de los docentes multigrado de Chile y México para identificar las estrategias que se construyen en los espacios comunitarios de formación continua y que posibilitan el mejoramiento profesional.

En la comparación de países, se puede aprender del otro, aportar conocimientos y alternativas que favorezcan la resolución de problemas cada vez más complejos en los sistemas educativos de México y de la región latinoamericana (Calderon, 2013).

Desde un enfoque crítico de la investigación, implica reflexionar sobre la propia experiencia y hacer concesiones con las de otros (Potts, 2010), por lo que, la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, mediante el análisis comparativo.

²⁵ Según Law (2010), la innovación es un subconjunto específico de cambio. Puede definirse como un producto tangible o como un procedimiento nuevo e intencional que apunta a obtener algún beneficio.

En el siguiente apartado se hace referencia a las técnicas empleadas para la recopilación de la información que permitieron la congruencia epistemológica entre el objeto de estudio, los referentes conceptuales y el método de investigación.

1.7.2 Técnicas para la Recopilación de la Información

En la investigación cualitativa se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica: “aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2004:66). Es decir, es el estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es. Fernández (2009) señala que, el enfoque cualitativo de la investigación emplea pocos casos y trabaja sobre la marcha, son básicamente descriptivos con resultados profundos en su significado. Este tipo de análisis tiende a ser más reflexivo y subjetivo.



Gráfico 1.5 Relación de las técnicas, instrumentos, categorías de análisis y productos obtenidos.
Fuente: Elaboración propia.

Las técnicas son las herramientas que se emplean para la recopilación de la información, las cuales están estructuradas para ayudar al investigador a la interpretación de los datos y al propósito que se persigue, por lo que, en el gráfico 1.5 se puede observar la relación entre los elementos considerados para la obtención de los productos. En los siguientes apartados se explican las técnicas empleadas y su relación con la información obtenida para su análisis.

1.7.2.1 El Análisis de Contenido

La técnica de análisis de contenido está vinculada a la revisión documental para recuperar la información que permitirá analizar el objeto de estudio. Según Piñuel (2002), el análisis de contenido es el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que basados en técnicas cuantitativas o cualitativas tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes bajo el supuesto que el “contenido” está guardado u oculto y que es necesario analizarlo “por dentro” para que revele su significado o sentido a manera de diagnóstico que genere un nuevo conocimiento.

El análisis de contenido cualitativo se puede utilizar para hacer inferencias sobre un tema a partir de su diferenciación (Estrada & Lizárraga, 1988):

1. Exige una lectura preliminar para establecer hipótesis y descubrir nuevas relaciones, mientras que el cuantitativo preestablece dichas hipótesis y procede a realizar análisis sistemáticos.

2. Los procedimientos son “flexibles” para observaciones descriptivas, mientras que en el cuantitativo son rígidos, de medición exacta para describir.
3. Los procedimientos son de índole impresionista, en tanto que en el enfoque cuantitativo pretende obtener datos precisos y veraces.

Dependiendo de los propósitos que persigue la técnica, el análisis de contenido puede clasificarse en: exploratorio, descriptivo, y verificativo y/o explicativo.

Los análisis de contenido de tipo descriptivo, tienen por objeto la identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos o documentos, mediante la definición de categorías o clases de sus elementos (Piñuel, 2002).

En el análisis de contenido es importante hablar del contexto situacional y de comportamiento, lo que implica determinar el sentido de las palabras, tomar en cuenta los propósitos del emisor con relación a los efectos que provoca la comunicación en el receptor (Estrada & Lizárraga, 1988), es decir, rescatar la producción comunicativa, social y cultural donde se inscribe el material de análisis.

El procedimiento analítico para obtener la interpretación está sustentado en las fases que proponen Porta & Silva (2003):

- 1ª. Fase: Determinar los objetivos que se pretende alcanzar
- 2ª. Fase: Definir el universo que se pretende estudiar
- 3ª. Fase: Elegir los documentos: el cuerpo de unidades de contenido seleccionado
- 4ª. Fase: Definir las finalidades centrales que persigue la investigación
- 5ª. Fase: Elaborar indicadores o definir las unidades de análisis:

- Unidades genéricas: son las unidades de observación para medir la frecuencia²⁶ de los conceptos definidos.
 - Unidades de contexto: es el mayor cuerpo de contenido y sirve para captar el significado de la unidad de registro.
 - Unidades de registro: Es la sección más pequeña del texto que hace referencia a una categoría. Son unidades base con miras a la codificación y al recuento frecuencial.
- 6ª. Fase: Contar las unidades de registro codificadas a partir de reglas.
 - 7ª. Fase: Categorizar o clasificar los elementos de un conjunto a partir de ciertos criterios previamente definidos.

Las fases anteriores permitieron caracterizar las políticas de los sistemas educativos de Chile y México, mediante la indagación en bases de datos, documentos normativos y fuentes bibliográficas.

1.7.2.2 El Relato Escrito y Oral en las Prácticas de los Docentes Multigrado

Al considerar el dato empírico como una forma de relación entre el sujeto y el objeto, determinada históricamente en términos culturales y lingüísticos, se reconoce el componente de la realidad (De la Garza, 1988). En el campo social, la cultura es uno de los factores más importantes en el análisis de la personalidad de los sujetos, los valores culturales interiorizados se revierten en hábitos y comportamientos regulares que desde el análisis del dato empírico, la cultura, personalidad y visión

²⁶ La frecuencia es sustituida por el término densidad, ya que se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas.Ti para el análisis, el cual se describirá su procedimiento más adelante.

del mundo son tres categorías eminentemente sociales, que no pueden ser aceptadas como el promedio de los individuos, sino más bien, que la explicación de los fenómenos sociales y su expresión oral o escrita señala que los individuos son totalmente racionales, que actúan según piensan y que las determinaciones sociales de la acción se encuentran, en la conciencia de los hombres (De la Garza, 1988).

La historia de vida se ha manejado como una técnica alternativa del cuestionario estandarizado, para recuperar información social a través de los individuos porque permite reconocer al individuo en una totalidad en transformación. Su análisis a través del discurso permite examinar las reglas que determinan la producción de enunciados, tal como lo hace Foucault al analizar las relaciones internas de un conjunto de enunciados, dispersos en el espacio no-dimensional en que se distribuyen (De la Garza, 1988).

De Certeau reconoce en la narrativización de las prácticas una “manera de hacer” con sus procedimientos y sus tácticas, de tal forma que se anudarían las “artes del decir” y las “artes de hacer”, se producirían las mismas prácticas en el campo verbal que en campo de las acciones “jugarían del uno al otro, igualmente tácticas y sutiles aquí y allá; se devolverían la pelota: [...] de las astucias de la historia vivida a las de la historia contada” (2010:88-89).

Los relatos de vida²⁷ son una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración. Son construcciones, versiones de la historia que un narrador relata en un momento particular de su vida (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008).

Estos relatos, crean un espacio ficticio donde participa la circunstancia (lugar y tiempo) y el locutor mismo, por lo que De Certeau (2010) los reconoce como un arte de pensar y hacer. En este caso, los docentes multigrado al escribir o narrar sus relatos sobre las prácticas de formación continua, reconstruyen las experiencias que les permite una nueva construcción tal y cómo para ellos fue vivida. “Circula de la inconsciencia de los practicantes a la reflexión de los no practicantes, sin depender de ningún sujeto. Es un conocimiento anónimo y referencial, una condición de posibilidad de prácticas técnicas o doctas” (De Certeau, 2010:81).

En el proceso de investigación, el relato oral de las prácticas de formación continua se realizó mediante una entrevista abierta. En el caso de Chile, se visitaron cuatro escuelas, logrando entrevistar a 7 docentes multigrado (ver anexo 1). El relato oral consistió en conversar con los docentes dentro su salón de clases, sobre la organización del trabajo y los recursos con los que se cuenta para generar la confianza en los participantes. Una vez que se inició la conversación, se realizaron algunos cuestionamientos referentes a los procesos de capacitación para el trabajo multigrado y se cerró la entrevista preguntando sobre los problemas a los que se han enfrentado. Cabe mencionar que, primero se realizó el trabajo de campo de México, por lo que ya se contaba con referencias en la aplicación de la técnica.

²⁷ Según Potts, los relatos se relacionan cuando son puestos en un contexto más amplio, y a mayor grado de conexiones, mayor es su resonancia entre las personas de diferentes culturas (2010:98).

En el caso de México, se visitaron 20 escuelas multigrado, logrando la misma cantidad de relatos orales con 28 docentes participantes. Este trabajo de campo se realizó posterior a la participación de los docentes en un programa de formación continua en la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, por lo que, no existió algún inconveniente para visitar las escuelas seleccionadas.

En el anexo 2 se muestran los datos de las escuelas que participaron en esta técnica, considerando el 30% del total de escuelas participantes en el programa de formación continua. Esta muestra fue intencional, en el sentido que los docentes de estas escuelas cumplieron con los aspectos formales del programa de formación continua. Más adelante, en el capítulo III se describe el programa de formación continua en el que participaron los docentes.

En cuanto a los relatos escritos, en el caso de Chile se recuperaron 19 ponencias de experiencia en el microcentro. Las ponencias fueron presentadas en un seminario de educación rural, al que más adelante se hace referencia. Estas ponencias son relatos de los maestros que trabajan en escuelas multigrado y participan en el microcentro, espacio para la formación continua.

En México, durante el programa de formación continua se obtuvieron 46 relatos escritos sobre la inserción docente a la escuela multigrado y 11 relatos de docentes multigrado en una reunión de trabajo.

Destacar los relatos como las narraciones de los sujetos sobre lo que hacen, lo que les sucedió y las consecuencias de una acción de manera contextualizada en relación con los otros, permite la construcción de conocimiento en la riqueza y

detalles de los significados de los asuntos humanos que no pueden ser expresados en proposiciones abstractas (Bolívar & Domingo, 2006), por lo que, el análisis de los relatos orales y escritos proporcionaron información sobre los problemas del multigrado, los programas de formación continua y las estrategias que se construyen en estos espacios de formación continua que contribuyen a su mejoramiento profesional.

En el siguiente apartado, se aborda la organización de la información obtenida y la herramienta tecnológica que se utilizó para el análisis de los datos.

1.8 Organización de la Información y el Uso del Atlas.Ti como Herramienta para su Análisis

Con base en las técnicas utilizadas para la recopilación de la información, se presenta la tabla 1.4 en la que se señala la cantidad de información en cada país. En lo que respecta al trabajo de campo, en Chile se obtuvieron 30 documentos derivados de los relatos orales y escritos. En México, como lugar donde se origina la investigación se contó con 109 documentos primarios²⁸.

País	Cantidad	Información recopilada
Chile	7	Relatos orales de las prácticas de los docentes en las escuelas multigrado
Chile	19	Ponencias de experiencia en el Microcentro
Chile	4	Relatos de expertos de la educación rural
México	8	Documentos referentes a la gestión en acciones de la CDM
México	13	Documento de participación de los actores de la localidad en la escuela multigrado

²⁸ Se les denomina documentos primarios a los instrumentos de análisis con la herramienta Atla.Ti, que pueden ser archivos de texto, audio o datos visuales. En la investigación cualitativa se refiere a la información recopilada mediante un instrumento y una técnica, por ejemplo, los relatos orales, mediante el empleo de la grabación de audio.

México	11	Ponencias sobre los problemas y desafíos en la práctica del multigrado
México	11	Relatos escritos de docentes multigrado
México	46	Relatos escritos de la inserción docente a la escuela multigrado
México	20	Relatos orales de la experiencia en las CDM

Tabla 1.4 Organización de la información recopilada para su análisis en el Atlas.Ti. Fuente: Elaboración propia

Una vez que se contó con los documentos primarios, se implementó el uso del programa Atlas.Ti como herramienta digital para el análisis de los datos. La identificación de las citas en los documentos primarios permitió la clasificación de los datos en códigos, generando inductivamente las categorías de análisis.

Estas categorías de análisis se agruparon en categorías similares denominadas familias. Entre el agrupamiento de familias y códigos se ordena la experiencia de un modo tal que produce una red de conceptos que agrupan los elementos comunes.

Mediante el software Atlas.Ti el dato codificado que se utiliza como elemento para argumentar y teorizar el objeto de estudio tiene especial énfasis en la manera en que se ubica dentro del programa tecnológico, al no existir una regla general para citarlo dentro del texto, se construyó la siguiente nomenclatura:

- Al final el texto citado textualmente se encontrará la nomenclatura UHPDM seguida de una coma, posteriormente dos números divididos por dos puntos, por ejemplo, UHPDM, 6:12.
- La UHPDM significa la unidad hermenéutica donde se encuentran los datos, en este caso las siglas corresponden a la Unidad Hermenéutica Prácticas Docentes Multigrado.

- El siguiente número (6) es el documento primario al que se hace referencia y que se ubica dentro de la unidad hermenéutica.
- El número después de los dos puntos (12) se refiere al número de cita del documento primario.

Como proceso metodológico, las redes conceptuales y estructurales van haciendo explícitas las interpretaciones que pueden apoyar al argumento o conclusión de la investigación, de esta manera, la recuperación y análisis de los datos en una categorización inicial permite vislumbrar las ideas, conceptos o interpretaciones que dan vida a las verdaderas categorías que conceptualizarán la realidad, éstas emergen del estudio de la información que se recoja, “al realizar el proceso de categorización, y durante los procesos de contrastación y de teorización, es decir, cuando se analicen-relacionen-comparen y contrasten las categorías” (Martínez, 2004:76).

Los conceptos que se derivan de las categorías, “son pensamientos, constructos y objetos mentales, con los cuales aprehendemos y comprendemos las experiencias en interacción con el medio y con los seres humanos, con la realidad empírica, y la integramos en función o con relación a nuestros conocimientos previos” (Fernández, 2009:91), de esta manera, las categorías construidas mediante el proceso metodológico se ubican en el desarrollo de los capítulos del informe de investigación.

1.9 Los Escenarios de la Investigación

Los escenarios de la investigación se refieren al lugar que se estudia, ya sea físico o socialmente construido para recopilar la información mediante diversas técnicas que permiten la indagación del objeto de estudio. El escenario de América Latina vislumbra las similitudes, pero también las diferencias en los diversos contextos. En el caso de las escuelas rurales multigrado existen particularidades que hace diferentes a cada población escolar y que son influenciadas por las políticas que se ejercen sobre ellas. De esta manera, los múltiples escenarios de la investigación en Chile y México se hacen presentes en la ruralidad de su propio sistema educativo y se proyectan a futuros que pudieran vislumbrarse afines.

Los espacios comunitarios de los docentes multigrado, son conceptualizados por su forma de organización que les permite cultivar comunidades de aprendizaje²⁹, de ahí que lo comunitario tiene su relevancia en el vínculo pedagógico de lo personal o individual con lo colectivo o social.

Una analogía del espacio comunitario es el barrio, del cual De Certeau, Giard & Mayol hacen referencia como el lugar donde se manifiesta el compromiso social, “un arte de coexistir con los interlocutores (vecinos, comerciantes) a los que nos liga el hecho concreto, pero esencial, de la proximidad y la repetición” (2010:6).

Los docentes multigrado de diversas escuelas rurales al ser convocados o reunidos en un espacio, tienen propósitos individuales que a través de diversos planteamientos en la interacción con los otros dan cuenta de necesidades comunes,

²⁹ Para Berlanga (2003) las comunidades de aprendizaje hacen referencia a la asociación de diversos actores, generalmente colectivos en torno a un problema o un tema de interés al que buscan su solución.

de ahí, que en los distintos escenarios donde se aborda la formación continua se reconoce un espacio comunitario.

1.9.1 Los Espacios Comunitarios de Formación Continua en Chile

En el caso de Chile, los escenarios de la investigación se construyeron en tres espacios donde los profesores rurales de las escuelas multigrado tuvieron encuentros para el análisis de sus problemáticas y el intercambio de experiencias para mejorar su práctica profesional.

1.9.1.1 Primer Seminario de Educación Rural

El primer seminario de educación rural³⁰ fue una actividad coordinada por el Ministerio de Educación y la Red de Universidades Chilenas que convocó a profesores rurales de las distintas regiones del país para exponer sus experiencias y tener el acercamiento con distintos actores interesados en la ruralidad, por ejemplo, estudiantes de las universidades que se están formando para la profesión docente, profesores rurales en servicio, académicos de distintas universidades que estudian el tema y autoridades educativas o con funciones en la administración pública responsables de la implementación de la política educativa.

En este marco, durante el evento se crearon mesas de diálogo en cuatro temáticas:

1. Educación rural e interculturalidad

³⁰ Este Seminario se llevó a cabo los días 21 y 22 de octubre de 2015 en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en la ciudad de Santiago, Chile.

2. Formación inicial y continua de los profesores
3. Gestión del microcentro y de la escuela rural multigrado
4. Otras modalidades educaciones en contextos rurales

En este evento se realizaron registros de observación, grabación de audio de las ponencias y se realizó la revisión documental de los productos presentados y las memorias del evento.

1.9.1.2 Los Microcentros como Dispositivos de Formación Continua en Chile

Un segundo escenario, se realizó mediante el análisis de videos que de manera digital compartieron profesores de las escuelas multigrado. En ellos se demuestra el desempeño de las actividades que organizan y llevan a cabo a través su planeación periódica.

Los microcentros sesionan una vez al mes con base en las necesidades de los profesores rurales. Son generados a través de conjuntar esfuerzos de 3 a 5 escuelas pertenecientes a la misma región donde uno de los profesores lo coordina. De manera general, los microcentros son espacios de desarrollo profesional organizados por los propios profesores rurales, mismos que definen sus acciones con base en diagnósticos y proyectos de intervención que les permite generar materiales o recursos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

1.9.1.3 Las Escuelas Rurales Multigrado en la Región de Chiloé

Como ya se mencionó anteriormente, la organización política en Chile se subdivide en 15 regiones (tabla 1.5). Cada región tiene su propia capital, provincias y dentro de ellas una diversidad de corporaciones municipales.

Región	Capital regional	No.
Región Arica y Parinacota	Arica	XV
Región Tarapacá	Iquique	I
Región Antofagasta	Antofagasta	II
Región Atacama	Copiapó	III
Región Coquimbo	La Serena	IV
Región Valparaíso	Valparaíso	V
Región del Libertador Bernardo O'Higgins	Rancagua	VI
Región del Maule	Talca	VII
Región del Bío-Bío	Concepción	VIII
Región de la Auracanía	Temuco	IX
Región de los Ríos	Valdivia	XIV
Región de los Lagos	Puerto Montt	X
Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	Coyhaique	XI
Región de Magallanes y la Antártica Chilena	Punta Arenas	XII
Región Metropolitana	Santiago	RM

Tabla 1.5 Regiones y capitales de Chile. Fuente: Estefane, 2017.

La investigación se concentró en la región X de los Lagos, en la provincia de Chiloé, específicamente en la Corporación Municipal de Quinchao³¹. El área educativa opera a través del Secretario General asignado por el alcalde, su función es dirigir la gestión de las escuelas a través de la administración de los recursos asignados por el Ministerio de Educación en función de los alumnos que se atienden en las escuelas³² y el fortalecimiento pedagógico de los profesores para atender las

³¹ Su nombre oficial es Corporación Municipal de Quinchao para la Educación, Salud y Atención al Menor

³² Cada mes se remite al Ministerio de Educación central un reporte de los estudiantes, de ahí depende el recurso financiero para las escuelas municipalizadas.

demandas curriculares de los programas de estudio, bajo la coordinación de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), integrada por un equipo de expertos disciplinares que cuentan con estudios para la enseñanza media en educación especial, matemáticas, educación física, inglés, historia y lengua.

Los expertos disciplinares son los responsables de promover la formación continua de los profesores de educación básica, brindan acompañamiento a las prácticas pedagógicas en el aula y convocan a una jornada anual de fortalecimiento curricular focalizada en la atención a las necesidades de los profesores.

En esta Corporación Municipal, la mayoría de las escuelas rurales se ubican en pequeñas islas, donde se realizó el trabajo de campo en cuatro escuelas rurales multigrado (tabla 1.6).

Establecimiento	Tipo de organización	Niveles o servicios que oferta
Capilla Antigua	Bidocente	Primaria (1º a 6º grados)
Llingua	Bidocente	Primaria (1º a 6º grados)
La Capilla-Cahuach	Tridocente	Primaria (1º a 6º grados) Secundaria (7º y 8º. grados)
El Estero-Cahuach	Unitario	Primaria (1º a 6º grados)

Tabla 1.6 Escuelas rurales multigrado donde se realizó el trabajo de campo en Chile. Fuente: Elaboración propia

En las escuelas visitadas se realizaron registros de observación de la organización de las aulas, el tipo de actividades con las que trabajan los profesores, el uso de los materiales educativos que son empleados en el aprendizaje de los estudiantes y posteriormente se obtuvieron relatos orales de los profesores mediante la grabación

de audio, por medio de entrevistas semiestructuradas en las que se adquirió la información para su análisis.

1.9.2 Los Espacios Comunitarios de Formación Continua en México

En el caso de México, al igual que en Chile los escenarios de la investigación se construyeron en tres espacios donde los profesores rurales de las escuelas multigrado se reunieron para analizar sus problemas y plantear soluciones a través de instrumentos que les permite mejorar su desempeño en el aula.

1.9.2.1 El Consejo Técnico Escolar Sectorizado

El escenario de la investigación se estableció en un primer momento en el Consejo Técnico Escolar (CTE) que para las escuelas multigrado se le denomina sectorizado, está integrado por el supervisor con la función de presidente, directores comisionados³³ y docentes de una misma zona escolar. El CTE es un espacio normativo que sesiona periódicamente como “órgano colegiado para la toma de decisiones comunes” (SEP, 2013) donde se explicita su impacto en tres ámbitos de la propia escuela: en el aula a través del análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje, en la gestión escolar de la institución y en la participación social en favor de los aprendizajes.

Desde la oficialidad del sistema educativo se define a un “buen consejo” como aquel que logra poner en el centro de la reflexión la situación que guarda el aprendizaje

³³ Los directores comisionados son los docentes multigrado que tienen la responsabilidad administrativa de todo el centro escolar, además de cumplir con el trabajo pedagógico frente al grupo de alumnos asignado.

de los niños y jóvenes; al analizar, compartir experiencias, estrategias, materiales y lecturas para su atención. “Con ellas, se va al salón de clases y se regresa al CTE a conversar los resultados” (SEP, 2013:4), éste último fue el aspecto detonante de análisis para la construcción del concepto Comunidades Docentes Multigrado (CDM) que se abordará en el tercer capítulo.

El Consejo Técnico Escolar que formó parte de la investigación se ubica en el municipio de Xilitla³⁴, en el estado de San Luis Potosí, correspondiente a la zona escolar 025. Está integrado por la supervisora escolar y 24 docentes, quienes sesionan periódicamente con base en los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública y en el calendario escolar para educación básica.

Geográficamente pertenece a la huasteca potosina³⁵ y fue seleccionado porque el 86% de las escuelas son multigrado³⁶. Las personas se dedican a la agricultura, a la prestación de servicios y una constante en las zonas rurales del territorio nacional es la migración.

En el municipio de Xilitla, SLP se oferta en tres zonas escolares el servicio de educación primaria general y otra zona está incorporada a la Dirección General de Educación Indígena. Académicamente, la zona escolar 025 es la que presenta mayores logros y avances en el proceso educativo de los estudiantes. La

³⁴ El municipio de Xilitla se ubica geográficamente a 350km de la capital del estado, en donde existen culturas indígenas náhuatl y tének.

³⁵ Según el Plan Estatal de Desarrollo 2009-2015 de SLP, el estado se divide en 4 regiones, por lo que, donde se encuentra el municipio de Xilitla corresponde a la microrregión de Huasteca sur la cual se considera de mayor riqueza cultural, y en contraste porque todos sus municipios (Tamazunchale, Xilitla, Matlapa y Axtla) presentan alta marginación social.

³⁶ La zona escolar atiende 14 escuelas, de las cuales 12 corresponde a la organización multigrado.

supervisora escolar se caracteriza por ser muy activa, brinda acompañamiento *in-situ*³⁷ a los docentes, al gestionar materiales y recursos materiales para la mejora de las instalaciones escolares, ofrece tiempo extra a la jornada escolar para atender los asuntos propios de su función y brinda a los docentes facilidades para que asistan a cursos, talleres, conferencias, diplomados y todo aquello que puede ofrecer mayor preparación y profesionalidad.

Como reconocimiento a la labor de la supervisora, se negoció con la estructura educativa en el Departamento de Educación Primaria de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE) y la jefatura del sector XVI.

El esfuerzo del CTE se vislumbró al gestionarse en la Instancia Estatal de Formación Continua el Diplomado “Formación de Asesores para la Atención a Grupos Multigrado” que fue ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 durante el ciclo escolar 2013-2014. Se tuvo la participación de 30 docentes y se recuperaron 25 informes finales³⁸ como productos para la revisión documental durante la construcción del presente objeto de estudio y el segundo capítulo de la tesis, apoyado en once relatos virtuales que permitieron identificar las problemáticas del multigrado³⁹.

³⁷ En el lugar de trabajo de los docentes, es decir, la escuela.

³⁸ Los productos del diplomado se integraron en un informe final en el que los participantes dan cuenta de su proceso de aprendizaje y transformación de su práctica docente en la escuela multigrado mediante la siguiente estructura: a) relato de la experiencia en grupos multigrado, b) implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje, c) diagnóstico de la situación de la escuela mediante la técnica “Espacio Abierto”, d) diseño de planificaciones didácticas y e) estrategias didácticas implementadas en el aula multigrado.

³⁹ Los once relatos se enviaron por correo electrónico vía supervisión escolar para que, de manera libre, los participantes del diplomado que quisieran participar pudieran narrar sobre cinco tópicos: formación inicial, experiencia en multigrado, surgimiento de la escuela multigrado, desarrollo profesional y colectivo docente.

1.9.2.2 Formación de Comunidades Docentes Multigrado mediante un Proyecto Local

El Proyecto Local es una innovación de la política educativa nacional, quien pretende la ejecución de recursos económicos a las entidades federativas, mediante el concurso de proyectos enmarcados en programas federales. Por lo que, con base en las necesidades estatales y lineamientos oficiales se diseñan y se someten a concursos nacionales.

El segundo momento del escenario de la investigación se realizó con 89 docentes que participaron y concluyeron el diplomado “Formación de Comunidades Docentes Multigrado para la Atención a la Diversidad en Educación Básica”⁴⁰, éste fue ofertado durante el ciclo escolar 2014-2015 por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.

Este programa de formación continua se diseñó con base a los problemas del multigrado descritos en el segundo capítulo y respondieron a la demanda estatal del Proyecto Local “Desarrollo Profesional en Comunidades Docentes Multigrado para la Equidad y la Inclusión en Municipios Participantes en la Cruzada Nacional Contra el Hambre”.

Este escenario cobra vida a partir del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa 2013⁴¹ en el estado de San Luis Potosí. Geográficamente el estado se divide en cuatro regiones: 1. Altiplano, 2. Centro, 3. Media y 4. Huasteca. A

⁴⁰ La expectativa de inscripción fue de 116 docentes, de los cuales 15 no se inscribieron por diversos motivos y 12 participantes desertaron entre la primera y quinta semana del trayecto formativo.

⁴¹ El acuerdo 711 de la SEP emitido en el año 2013 declara las reglas de operación para apoyar a la Autoridad Educativa Local a la construcción de condiciones para la inclusión y la equidad mediante un esquema de financiamiento de proyectos locales.

excepción de la primera las tres restantes participan en el programa educativo por estar ubicadas en el Sistema Nacional Contra el Hambre⁴², donde se seleccionaron cinco municipios para operar dicho proyecto local.

En los municipios participantes se identificaron criterios para la selección de las escuelas participantes, con la intención de trabajar con localidades geográficas en las que se articulará la educación básica mediante diversas acciones. Por lo que, se seleccionaron aquellas en las que se brinda el servicio de educación preescolar, primaria y secundaria en la modalidad multigrado.

Región	Centro	Media		Huasteca		Total
Municipios	Villa de Reyes	Lagunillas	Santa Catarina	San Antonio	Tanlajás	
Localidades geográficas	9	3	3	3	2	20
Escuelas multigrado	27	9	9	9	6	60

Tabla 1.7 Localidades geográficas participantes en el Proyecto Local del estado de San Luis Potosí, México. Fuente: Elaboración propia

Como lo resume la tabla 1.7, en la región centro participaron nueve localidades geográficas del municipio Villa de Reyes, en la región media participaron seis localidades de los municipios de Santa Catarina y Lagunillas y en la región huasteca cinco localidades de los municipios de San Antonio y Tanlajás.

La plataforma digital en la que participaron los 89 docentes multigrado generaron diversas evidencias que dan cuenta de su proceso formativo y desarrollo profesional: reflexiones personales, acciones de gestión, diagnóstico de la escuela,

⁴² De los 58 municipios que organizan el estado de San Luis Potosí, 29 participan en este sistema.

conocimiento del grupo, textos colaborativos y participación en foros, por lo que, la revisión documental de éstas permite profundizar sobre las alternativas de desarrollo profesional que se exponen en el tercer capítulo.

1.9.2.3 Diversificación de Estrategias Didácticas en la Escuela Multigrado

El tercer momento, el escenario cobra vida en la organización de las escuelas multigrado, mediante visitas de acompañamiento a los docentes que cursaron el programa de formación continua.

Buscando la representatividad mayor al 30% de las localidades geográficas, se seleccionaron siete localidades geográficas como muestra intencional distribuidas en los cinco municipios que permitieran la construcción del caso por situaciones similares, como lo muestra la tabla 1.8:

CDM	Región	Nivel educativo	Municipio	Localidad
1	Centro	Preescolar general federal transferido	Villa de Reyes	Cabras
	Centro	Primaria general federal transferido	Villa de Reyes	Cabras
	Centro	Telesecundaria estatal	Villa de Reyes	Cabras
2	Centro	Preescolar general federal transferido	Villa de Reyes	La Loma del Tejocote
	Centro	Primaria general federal transferido	Villa de Reyes	La Loma del Tejocote
	Centro	Telesecundaria estatal	Villa de Reyes	La Loma del Tejocote
3	Centro	Preescolar general federal transferido	Villa de Reyes	Saucillo de Bledos
	Centro	Primaria general federal transferido	Villa de Reyes	Saucillo de Bledos
	Centro	Telesecundaria estatal	Villa de Reyes	Saucillo de Bledos
4	Huasteca Norte	Preescolar general federal transferido	San Antonio	San Pedro
	Huasteca Norte	Primaria general federal transferido	San Antonio	San Pedro
	Huasteca Norte	Telesecundaria estatal	San Antonio	San Pedro
5	Huasteca Norte	Preescolar general federal transferido	Tanlajás	Ojox
	Huasteca Norte	Primaria general federal transferido	Tanlajás	Ojox
	Huasteca Norte	Telesecundaria estatal	Tanlajás	Ojox
6	Media	Preescolar general federal transferido	Santa Catarina	Calabazas
	Media	Primaria general federal transferido	Santa Catarina	Calabazas
	Media	Telesecundaria estatal	Santa Catarina	Calabazas
7	Media	Preescolar general federal transferido	Lagunillas	Las Norias
	Media	Primaria general federal transferido	Lagunillas	Las Norias
	Media	Telesecundaria estatal	Lagunillas	Las Norias

Tabla 1.8 Descripción de la muestra intencional por región, nivel municipio y localidad geográfica en México. Fuente: Elaboración propia

En las escuelas visitadas, se realizó observación participativa durante la jornada de trabajo de los docentes y posteriormente entrevistas para la recuperación de relatos orales mediante la grabación de audio en las que se amplió la información de las actividades realizadas en el diplomado, proporcionando elementos y estrategias didácticas que se emplearon y que aportaron a su desarrollo profesional. Las temáticas que se profundizaron fueron: la relación de la bibliografía y la práctica docente, el diseño de planificaciones y la aplicación de estrategias didácticas, el proceso de formación durante el diplomado. Los elementos anteriores aportaron a

la construcción del cuarto capítulo sobre la diversificación de estrategias que aportan a la formación continua para la organización de la escuela multigrado.

1.10 Supuesto personal

Ante la diversidad geográfica en la que se ubican las escuelas de educación básica en el contexto rural, la priorización de la formación inicial de los docentes para la atención de los estudiantes en escuelas graduadas, la insuficiencia de políticas para las escuelas multigrado que permitan fortalecer los recursos didácticos y pedagógicos para la aplicación de los planes y programas de estudio, los docentes multigrado tienen la necesidad de construir estrategias no solo en lo individual, sino también con sus pares.

Este tipo de estrategias en la formación colegiada, desarrollan prácticas que les permite afrontar las problemáticas a las que se enfrentan y en las condiciones en las que se generan, como son los espacios comunitarios, permiten la formación continua para la mejora de la profesión docente.

Los espacios comunitarios en la formación continua de los docentes multigrado son dispositivos que valoran el trabajo colegiado, las experiencias y saberes individuales permiten el cambio, la innovación y la mejora. La formación se potencia reconociendo el contexto rural como problematizador, la escuela multigrado como potenciador auténtico del aprendizaje cotidiano y el aprendizaje *in situ* como prácticas sociales en escenarios reales, resultado de la interacción con los otros.

Enfrentarse a problemas auténticos en escenarios reales dentro de la formación continua, se constituyen las verdaderas comunidades de aprendizaje que logran poner al centro de interés el análisis de la experiencia, las estrategias didácticas implementadas en el aula multigrado y el desarrollo de la profesión docente.

La comparación de dos programas de formación continua en Chile y México que posibilitan el mejoramiento profesional, son la parte fundamental del objeto de estudio que permite documentar las prácticas de los docentes multigrado que permitan generar nuevas propuestas de formación desde espacios comunitarios.

Por lo tanto, con base en el análisis inductivo se desarrollan los siguientes capítulos que dan cuenta del objeto de estudio y permiten avanzar hacia el análisis del supuesto personal.

CAPÍTULO II.

El Multigrado en las Políticas Educativas de Chile y México

II. El Multigrado en las Políticas Educativas de Chile y México

Por las condiciones en las zonas rurales, el multigrado es una alternativa para brindar educación a una cantidad reducida de estudiantes de distintos grados escolares, edades diferentes y necesidades de aprendizaje heterogéneas. De ahí se derivan diversos aspectos que son necesarios analizar en la profesión docente para la aplicación del currículo de educación básica.

La educación para la población rural chilena en escuelas multigrado es aquella que ofrecen el servicio educativo hasta el sexto año básico (de primero a sexto grado en el caso de México analógicamente). En las escuelas completas se cuenta con el nivel básico de ocho años. Ambos tipos de organización, pueden tener cursos de nivel preescolar. Las escuelas multigrado cuentan con uno, dos o tres profesores que enseñan en diversos cursos al mismo tiempo y espacio, aunque también hay escuelas completas que organizan sus cursos iniciales bajo la modalidad multigrado.

Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015), el 30% de las escuelas son rurales (3,654 escuelas), de las cuales el 51.8% son multigrado, ubicadas en zonas aisladas y con pocos habitantes. Para Williamson (2003) el multigrado en Chile plantea un desafío especial para la educación de la población rural. Además, éste es predominantemente municipalizado (81%) en relación al particular subvencionado (18.4%) que durante el régimen militar de 1980 se autorizó la creación prácticamente libre de escuelas, que dieron origen a la rápida aprobación de escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes en lugares rurales.

El gráfico 2.1 muestra el número de escuelas por tipo de ubicación geográfica en los últimos cuatro años (2015-2018), demostrando que, el número de escuelas rurales es mayor en comparación con las urbanas dependientes de los municipios (MINEDUC, 2016, 2017, 2018, 2019). Cabe señalar que, en estos informes no se señala la modalidad multigrado.

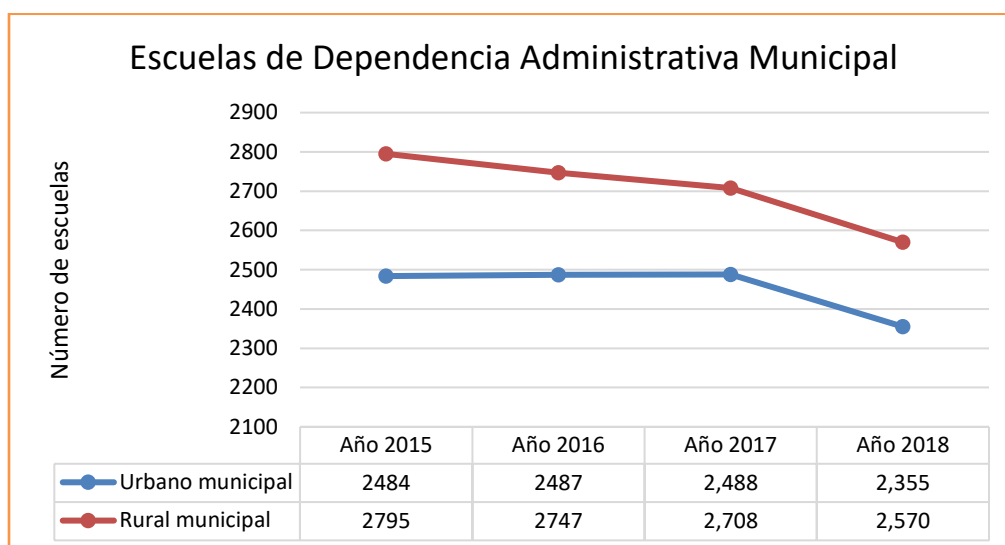


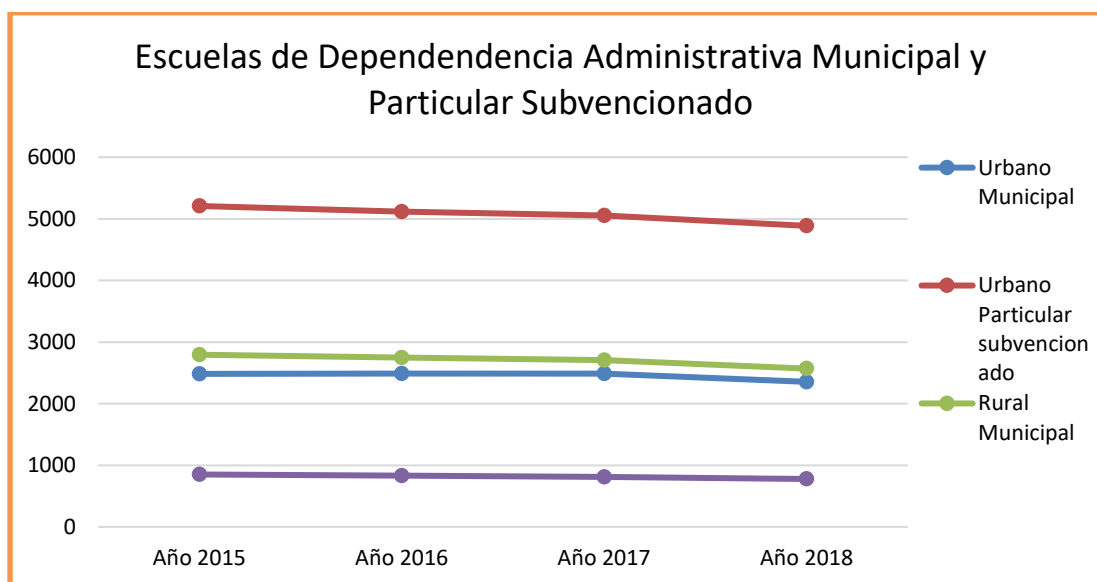
Gráfico 2.1 Número de escuelas por ubicación geográfica de dependencia municipal. Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las escuelas de sostenimiento particular subvencionado, en la siguiente tabla se muestra el número de escuelas por tipo de sostenimiento o dependencia administrativa:

Ubicación geográfica	Urbano		Rural	
	Municipal	Particular subvencionado	Municipal	Particular subvencionado
Año 2015	2484	5209	2795	851
Año 2016	2487	5120	2747	830
Año 2017	2488	5053	2708	813
Año 2018	2355	4887	2570	778

Tabla 2.1 Número de escuelas por tipo de sostenimiento en Chile. Fuente: MINEDUC, 2016, 2017, 2018, 2019.

Como se puede dar cuenta, en el gráfico 2.2 se muestra que, el número de escuelas urbanas municipales es menor que las escuelas urbanas particulares subvencionadas, por el contrario, el número de escuelas rurales que dependen de los municipios es mayor que las escuelas rurales particulares subvencionadas.



Gráfica 2.2 Número de escuelas por ubicación geográfica y dependencia administrativa. Fuente: Elaboración propia.

En el caso de México, existen más de setenta mil escuelas multigrado de educación básica que se ubican en la zona rural. En la tabla 2.2 se puede dar cuenta de los últimos cuatros años (del ciclo escolar 2014-2015 al ciclo escolar 2017-2018) el número de escuelas multigrado en valores absolutos.

Nivel educativo	Preescolares unitarios	Primarias multigrado	Telesecundarias unitarias o bidocentes	Total
Año 2015	24712	43289	3607	71,608
Año 2016	24326	42513	3698	70,537
Año 2017	25196	42105	3854	71,155
Año 2018	32636	41416	4182	78,234

Tabla 2.2 Número de escuelas multigrado por nivel educativo en México. Fuente: INEE, 2015, 2016, 2017, 2018.

En lo que respecta a porcentajes, el más reciente informe del INEE (2018) reportó que el 37.4% de los preescolares son unitarios, 42.7% de primarias multigrado y 22.3% de las telesecundarias como unitarias o bidocentes. Con respecto a su histórico, el gráfico 1.5 muestra la evolución por el porcentaje de escuelas.

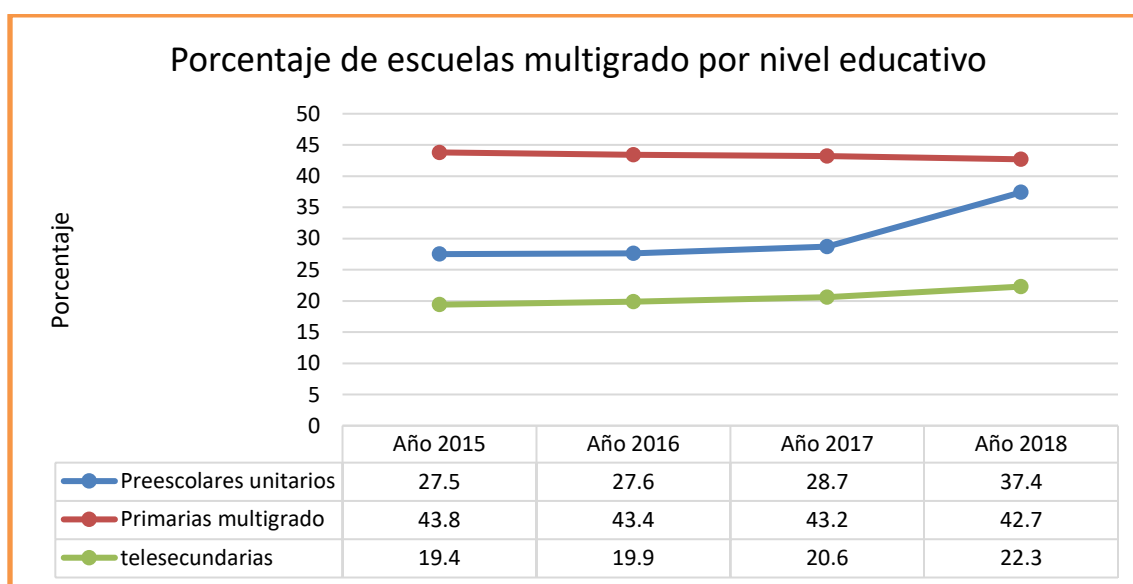


Gráfico 2.3 Porcentaje de escuelas multigrado por nivel educativo. Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, existe una constante en el aumento de telesecundarias unitarias o bidocentes. La misma constante sucede para las primarias multigrado, pero a la inversa, disminuyéndose el porcentaje de escuelas en el territorio nacional. Con respecto a los preescolares unitarios, en el último año aumentaron notablemente del 8.7%.

Los datos anteriores, son insumos que permiten contextualizar los dos países del objeto de estudio y caracterizar las políticas educativas. Lo anterior, aunado al análisis de los relatos de los docentes multigrado como herramienta valiosa para profundizar en diversos aspectos de su realidad educativa. Metodológicamente las redes semánticas como técnica de análisis en el ATlas.Ti dan cuenta de los problemas que emergen desde la cotidianidad de los centros escolares rurales y de la implementación de políticas educativas que distan mucho de las realidades, al menos para las escuelas en contexto rural; asociándose a factores como la discrepancia en la formación de profesores para la atención a grupos multigrado, la tarea administrativa como un aspecto que demanda mayor tiempo de su labor y que implica cuestiones más allá del carácter académico de su profesión, la implementación de estrategias didácticas para la aplicación del currículo a través de su reorganización y la distribución del aula para promover los aprendizajes en todos los estudiantes atendiendo a los principios de equidad e inclusión.

2.1 Las Políticas Educativas en Chile y su relación con la Escuela Rural

En Chile, la educación obligatoria es de 13 años. La organización de niveles educativos comprende: la educación de párvulos, la educación básica y la educación media. Como puede observarse en la tabla 2.3 los tramos de escolarización en el sistema educativo chileno son organizados con base en las edades de los niños y jóvenes. Además, con base en la Ley 20710 a partir del año 2013 se estableció como obligatorio el segundo nivel de transición como obligatorio (el equivalente al tercer grado de preescolar en México).

SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	EDAD																	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ESTANDARIZACION	NI	NI	NI	NI	NI	NI	P	P	P	P	P	P	M	M	M	M	M	M
TRAMO DE ESCOLARIZACION OBLIGATORIA						OBL	OBL	OBL	OBL	OBL	OBL	OBL	OBL	OBL	OBL	OBL	OBL	OBL
DENOMINACION ORIGINAL DEL NIVEL	Parvularia - La segunda etapa se divide en Transición 1 (4 años) y Transición 2 (5 años)						Educación Básica						Educación Media					

Tabla 2.3 Tramos de escolarización obligatoria en el sistema educativo chileno. Fuente: SITEAL, 2016.

Para analizar el impulso de la educación rural en Chile, es necesario recuperar los antecedentes históricos que permiten “comprender el pasado para proyectarlo al futuro” (San Miguel, 2015). En 1840, se implementó un proceso de modo intencionado y sistemático del Estado para asumir la instrucción para el pueblo⁴³. Se organizó un Sistema de Instrucción Primaria constituyéndose como un organismo eficiente para la civilización y disciplinamiento de los sectores populares,

⁴³ Este sector de la población estaba formado por trabajadores agrarios, mineros, pobladores urbanos, cuyas condiciones de vida eran de pobreza y los trabajos que ejercían no demandaban de una educación del Estado (Monsalve, 1998).

y que la escuela llegará a ser aceptada como útil y necesaria para mejorar la situación de estos sectores dentro del orden social vigente (Monsalve, 1998).

En 1860, una nueva Ley estableció la responsabilidad del Estado en la educación primaria pública y la gratuidad de la misma. Las escuelas se dividieron en elementales y superiores (Engaña, 2000). En las primeras tenían acceso toda la población, mientras las segundas solamente las élites.

Según Engaña (2000), las escuelas primarias populares que funcionaron antes de 1850, lo hicieron con maestros del lugar, que no contaban con una capacitación especial, constituyéndose como una prolongación del espacio cultural familiar. Para la primera mitad del siglo XX, el tema fundamental en política fue la expansión del acceso a la educación, mediante la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 que expresaba el compromiso estatal de lograr la cobertura universal y que no se lograría hasta cincuenta años más tarde en la reforma educativa del Gobierno del Presidente Frei Montalva⁴⁴ (Cox, 2001).

Esta reforma educativa de 1965, se produjo paralelamente a la Reforma Agraria que generó un nuevo escenario agro nacional que permitiera mejorar de forma determinante a la escuela rural (Reyes, 2002). Aunque diez años después seguía evidenciándose como el mayor problema de la educación chilena por no alcanzar la cobertura y eficiencia terminal hasta el octavo grado o educación básica completa en la totalidad de la población rural.

⁴⁴ Según Cox (2001) en el gobierno del presidente Frei (1964-1970) se expandió el acceso y se redefinió el límite de la enseñanza primaria obligatoria de 6 a 8 años, además que se modernizó el currículo.

A principios de los años setenta, Salvador Allende, candidato de la Unidad Popular en coalición con socialistas, comunistas y partidos de izquierda, se convirtió en el primer presidente socialista elegido libremente en Latinoamérica. Sin embargo, este mandato duró menos de tres años, ya que un golpe de estado militar acabó con la vida del presidente.

Según Cox (2001), durante el gobierno del presidente Allende (1970-1973) se abordó una reforma que intentó redefinir los límites entre escuela y trabajo pretendiendo unificar los tipos de escuelas⁴⁵ del país en una organización centralizada según los principios socialistas de la época.

Moreno hace referencia al ámbito educativo que en el año 1980 bajo el gobierno militar del presidente Augusto Pinochet⁴⁶, “las escuelas públicas que durante décadas estuvieron administradas por el Ministerio de Educación, fueron descentralizadas a través del traspaso de la administración a las municipalidades” (2007:4). Como refiere el autor, a partir de ese momento la infraestructura, la implementación y contratación de profesores y personal no docente paso a ser responsabilidad de las autoridades comunales.

Los propósitos de las políticas descentralizadoras y privatizadoras del gobierno militar se sustentaron en los siguientes supuestos (Cox, 2001):

⁴⁵ Básicas y medias, humanísticas y técnico-profesionales.

⁴⁶ El gobierno militar tuvo un período de 1973 a 1990 en donde se realizaron diversas transformaciones en el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar (Cox, 2001).

- a) El logro de una mayor eficiencia en el uso de los recursos, a través de la competencia entre establecimientos por matrícula, lo que redundaría en una mejor calidad del servicio y de los aprendizajes.
- b) El traspaso de funciones desde el Ministerio de Educación y su burocracia central a los poderes locales representados en el Municipio.
- c) La disminución del poder de negociación del gremio docente.
- d) Una mayor participación del sector privado en la provisión de la educación.
- e) Una cercanía mayor de la educación media técnico-profesional a los ámbitos económicos de la producción y los servicios.

Algunos de los cambios adoptados durante los años ochenta fueron:

1. *La transferencia de los establecimientos de Educación Básica y Educación Media al control ministerial municipal:* La municipalización, fue una descentralización administrativa o burocrática de las funciones del Ministerio de Educación a los municipios. Cox (2001) hace referencia a que el poder para la toma de decisiones siguió centralizado, ya que los alcaldes eran designados directamente por el Presidente de la República, que a su vez ejercía el cargo de Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas.
2. *El sistema de financiamiento denominado subsidio por alumno:* Se instituyó un nuevo sistema inspirado en concepto de Milton Friedman como subsidio educativo (o voucher) por alumno, el cual canalizó el recurso financiero no a las familias sino a los sostenedores⁴⁷ con base en la asistencia de los

⁴⁷ Los sostenedores son los propietarios o los administradores de las escuelas. Por ejemplo, en las escuelas municipalizadas el recurso llega a la administración municipal y de ahí se distribuye a las escuelas.

alumnos⁴⁸. Según Aedo & Sapelli (2001), con esta estrategia de financiamiento se busca atraer y retener a los alumnos al depender su ingreso del financiamiento fiscal, por lo que, la competencia promueve una mayor eficiencia y calidad de los servicios educativos.

3. *Liberación del mercado laboral de los profesores y cambio del régimen universitario de la formación inicial:* Mediante el decreto de Ley No. 179, la Junta de Gobierno ordenó la suspensión de clases en las Escuelas Normales por estado de reorganización, creando una Comisión Coordinadora Central encargada de proponer pautas para la reestructuración y reorganización del sistema de formación docente.

El informe de la Comisión derivó en el decreto de Ley No. 353 con fecha 15 de marzo de 1974 el cual declaró que la formación de profesores y el otorgamiento de títulos profesionales para desempeñar funciones en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional se realizará en las Universidades del Estado y Universidades particulares reconocidas en conformidad a la ley (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 1974).

Por otra parte, la liberación de las condiciones que regulaban la profesión docente se perdieron en la condición de empleados públicos. Los salarios fueron determinados por cada empleador individual⁴⁹ (Cox, 2001).

⁴⁸ Actualmente, este subsidio sigue prevaleciendo con base al promedio mensual de asistencia de alumnos, mismo que los directores de las escuelas son responsables de comunicar a la Corporación Municipal quien hace los trámites correspondientes. Además, según Aedo & Sapelli (2001) se reciben incrementos por la subvención base por concepto de ruralidad.

⁴⁹ Esta condición de los docentes se mantuvo en el régimen militar. En 1991 de vuelta a la democracia bajo la ley denominada Estatuto Docente como parte de la política educativa central del Estado que regulo nacionalmente las condiciones de trabajo: se comenzaron a vislumbrar mejoras salariales y profesionales de los docentes (OCDE, 2004).

4. *Un sistema nacional de evaluación:* Como una medida informativa para que los padres pudieran elegir la mejor opción para la educación de sus hijos, se estableció un sistema nacional de evaluación de tipo censal que pudiera medir los logros en Lengua y Matemáticas (Cox, 2001). En 1982 se implementó el Programa de Evaluación del Rendimiento escolar (PER) para cuarto y octavo año básico, cabe destacar que éste es uno de los primeros modelos de evaluación censal del mundo⁵⁰. Posteriormente se crea el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) con el objetivo de analizar los datos generados por el PER. Este sistema estuvo a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Para 1988, se puso en marcha el Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), destacando entre sus objetivos (Bravo, 2011):

- Proporcionar asistencia al Ministerio de Educación en su tarea normativa y supervisión del sistema.
- Brindar apoyo a las autoridades regionales y locales en la supervisión y prestarles apoyo técnico.
- Estimar la calidad de la educación impartida en cada establecimiento escolar.
- Comparar los resultados.
- Buscar factores explicativos y evaluar los resultados de los programas pedagógicos.

⁵⁰ Este programa fue diseñado y ejecutado por el Departamento de Investigación y Tecnología de la Universidad Católica mediante un convenio con el Ministerio de Educación (Bravo, 2011).

- Orientar la actividad y el perfeccionamiento docente, las acciones de supervisión y la asignación de recursos.

5. *Cambios curriculares*: Los principios de la descentralización en el cambio curricular de los años ochenta promovieron la flexibilidad, autorizando a las escuelas a determinar las horas que dedicarán al aprendizaje de ciertas asignaturas (Cox, 2001).

Para los años noventa, de vuelta a la democracia con el Presidente Patricio Aylwin se originaron e implementaron políticas educativas cuya misión estuvieron destinadas a la calidad y equidad⁵¹. Según Cox (2005) pueden distinguirse tres etapas al interior de las reformas de los años noventa:

- La primera etapa de 1990 a 1995 se caracteriza por la construcción de condiciones para el mejoramiento del sistema escolar. Condiciones políticas de alta prioridad gubernamental en la construcción de confianzas y acuerdos para una agenda de cambio en educación: condiciones de mejoramiento profesional y laborales para los maestros, recursos actualizados y suficientes materiales para el aprendizaje, y condiciones institucionales y técnicas para la renovación de la pedagogía y la gestión a través de programas educativos P.900⁵² y Rural⁵³ respecto al Lenguaje y Matemáticas, y de los Proyectos de

⁵¹ A partir de este período se realizaron en 1992 las primeras elecciones democráticas de alcaldes y concejales, cambiando el significado de la descentralización por gestión municipal (Cox, 2001).

⁵² El Programa de las 900 escuelas estuvo dirigido a escuelas con bajos resultados en lenguaje y matemáticas, apoyando con material didáctico, bibliotecas de aula y capacitación a docentes.

⁵³ El Programa de Educación Básica Rural (MECE-Básica-rural) se constituyó como política educativa prioritaria para la población rural desde 1992 promoviendo diversas acciones entre ellas la capacitación docente en red para superar el aislamiento y mejora de su trabajo en agrupaciones de profesores rurales en instancias conocidas como Microcentros, motivo de interés en el objeto de estudio de esta investigación.

Mejoramiento Educativo (PME) respecto al trabajo de proyectos por equipos docentes.

- La segunda etapa corresponde al año 1996 con el establecimiento de la jornada escolar completa de ocho horas, que “en términos de criterios de equidad, hay una vinculación estrecha en el factor tiempo de trabajo escolar y aprendizaje en contextos socialmente vulnerables” (Cox, 2005:75).
- El inicio de la tercera etapa corresponde a la segunda mitad del año 2000 cuando se reconocen resultados de aprendizaje insatisfactorios en pruebas nacionales como internacionales. Estos resultados muestran que “el sistema escolar logra pobres resultados respecto a estándares de aprendizaje competitivos en el mundo global” (Cox, 2001:21).

La tabla 2.4 muestra la sinopsis de las políticas educativas de los años noventa y su continuidad en el siglo XXI. De ahí que, a partir el año 2003, se comienza una serie de reformas al currículo del primer ciclo básico con énfasis en competencias para la globalización a través de estrategias de desarrollo profesional docente en inglés y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Las prioridades del gobierno se distribuyeron en la ampliación de oportunidades educativas con equidad y el fortalecimiento del capital humano del país a través formar a los ciudadanos de manera competente en un mundo globalizado (UNESCO, 2004).

	Año	Condiciones políticas y laborales	Programas de mejoramiento y renovación pedagógica	Reforma del currículum y la jornada escolar
Presidente Aylwin (1990-1994)	1990	Cambio de paradigma de política educacional: Estado responsable y promotor; educación de calidad y competitividad; equidad como discriminación positiva	Programa de las 900 escuelas	
	1991	Estatuto Docente No. 1		
	1992		Programa MECE-Básica (1992-1997)	
Presidente Frei R. Tagle (1994-2000)	1995	Construcción de consensos: Comisión Nacional de Modernización de la Educación; Acuerdo en Agenda Educativa por Partidos Políticos. Estatuto Docente No. 2: incentivos colectivos al desempeño (SNED)	Programa MECE-Media (1995-2000)	
	1996		Pasantías u Diplomados de profesores en el Extranjero	Nuevo currículum en Educación Básica
	1997		Fortalecimiento Docente: Programa Formación inicial; Capacitación Reforma Curricular	Ley de Jornada Escolar Completa Consulta Nacional sobre nuevo currículum de Educación Media
	1998			Nuevo currículum en Educación Media
Presidente Ricardo Lagos (2000-2006)	2000	Acuerdo Ministerio Gremio Docente: Incentivos al desempeño individual. Red Maestros de Maestros. Evaluación del desempeño individual.	Estrategia focalizadas para aumentar la retención en educación media (Liceo para Todos)	Nuevo currículum en Educación Parvularia
	2002		Implementación de evaluación individual de profesores	Campaña Lectura-Escritura y Matemáticas
	2003		(Asignación Excelencia Docente) Reforma de la Constitución: Extensión obligatoria de la educación a 12 años	Nuevos Programas de Estudio 1º. a 4º. Enseñanza Básica

Tabla 2.4 Sinopsis de Mejoramiento y reformas educativas de Chile en los años noventa. Fuente: Adaptación de Cox (2001)

Como se puede observar a lo largo de la implementación de diversas políticas de Chile, la educación rural ha estado presente en la generalización e implementación de las mismas dentro del sistema educativo. Según San Miguel (2015) en la segunda mitad de 1880 la ruralidad, se aborda como un tema de dispersión de la población y de su atención en condiciones precarias. De igual manera en los años de 1980 al pasar a las Universidades la formación inicial de los docentes, no existe conciencia de lo rural sino hasta las reformas de 1990 con el Programa MECE-Básica-rural que promovió como estrategia el diseño de propuestas curriculares adaptadas a los contextos específicos de las áreas rurales mediante la agrupación de los docentes y el trabajo en red y la inserción en procesos de desarrollo de la localidad.

Por lo que, el Programa MECE-Básica-rural ha sido el mayor impulsor del desarrollo de la escuela rural chilena, su estrategia de trabajo en red mediante la agrupación de los docentes en los denominados microcentros se ha constituido como un espacio de gestión y alternativa de desarrollo profesional que hasta la fecha sigue activo, el cual es el tema de interés en esta investigación y que en este capítulo se describen las problemáticas que enfrentan los docentes multigrado como producto de la implementación de estas políticas educativas.

2.2 Políticas Educativas en México: La Naturaleza de la Escuela Rural Mexicana

En el año 1921 con el propósito de unificación cultural del país se decretó la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), designando a José Vasconcelos como secretario por el presidente de la república Álvaro Obregón. Durante su período (1921-1924) comenzó la reorganización en la formación de los profesores mexicanos para impulsar la alfabetización de las localidades rurales, de esta forma, se establecieron las dos primeras Normales rurales, una en Tacámbaro, Michoacán y la otra en Molango, estado de Hidalgo, posteriormente la Normal rural de Acámbaro en Guanajuato e Izúcar de Matamoros en Puebla.

Según Loyo, 1985, el gobierno inició su programa escolar en el medio rural con la creación de centros educativos denominados Casas del Pueblo, es decir, espacios educativos para enseñar la alfabetización, las cuentas, diversas materias de ciencias sociales y talleres de artes y oficios que ahí se ofrecían. Con el mismo propósito, pero con una acción más perdurable, en 1923 se implementaron las Misiones Culturales. Éstas estaban integradas por un grupo de maestros con diversas habilidades y conocimientos que impartían cursos breves en diferentes poblaciones preparando a maestros en la misma comunidad a la par que ayudaban a elevar el nivel de vida y mejorar las técnicas de producción.

La política educativa tenía como foco fundamental de atención la enseñanza primaria para alfabetizar al pueblo en elementos básicos de lectura, escritura y

matemáticas, estableciendo numerosas escuelas rurales o Casas del Pueblo⁵⁴ como se les llamó en los años veinte en las distintas entidades federativas.

El propósito general de la educación rural consistía en incorporar a los campesinos a la cultura moderna. Las problemáticas de las regiones rurales estaban marcadas por la extrema pobreza, las pésimas condiciones de salud, los bajos estándares de vida doméstica, la tradicional rutina de las ocupaciones rurales habituales poco remuneradas, el analfabetismo agudo, la desintegración social (Ramírez, 1938 citado en Loyo, 1985).

Derivado de las problemáticas que se enfrentaban en las regiones rurales, era imprescindible poner atención a la su resolución mediante diversas acciones:

- Mejorar las condiciones económicas de los campesinos
- Mejorar las condiciones higiénicas y sanitarias de las áreas rurales
- Elevar el estándar de la vida doméstica
- Atender los aspectos de la vida diaria mediante una educación rural que capte el interés del campesino y se vuelva agrícola por naturaleza⁵⁵
- Poner de relieve los valores culturales que encierra la recreación cultural
- Liquidar el analfabetismo
- Transformar la vida campesina en todos sus aspectos

⁵⁴ En las Casas del Pueblo, también se enseñaban formas de cultivo y crianza de animales (UHPDM, 5:20).

⁵⁵ Una educación agrícola es más que enseñar la agricultura, la crianza de animales y oficios. Es capacitar a la gente campesina para hacer de la vida rural una cosa satisfactoria, digna de ser deseada y de ser vivida (Ramírez, 1938 citado en Loyo, 1985).

El principal obstáculo para atender estas problemáticas era la inexistencia del número suficiente de profesores formados como tales para atender un gran número de nuevas escuelas, además, los profesores normalistas con pensamientos más conservadores y afines hacia el antiguo régimen porfirista se concentraban en las capitales de la república y de los estados. “El reclutamiento de maestros rurales privilegió, por encima de los de mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecerían las escuelas” (Arnaut, 1998:57), la gran mayoría de estos maestros, sólo habían estudiado la primaria elemental de cuatro años.

De esta manera, se configuró una diferencia entre los maestros rurales y los urbanos, estos últimos eran mayoritariamente normalistas y contaban con mayores niveles de escolaridad, eran considerados como conservadores y renuentes a la introducción de nuevos métodos de enseñanza, mientras que los maestros rurales, reconocidos como revolucionarios, eran partidarios de la educación popular y aliados a la obra del nuevo régimen (Arnaut, 1998).

El ideólogo Rafael Ramírez, promotor de la Escuela Rural Mexicana promovió inicialmente una serie de medidas y métodos que favorecían una reorganización de la enseñanza (Weiss, 2007): propuso que cada maestro estableciera su propio programa centrado en proyectos vinculados a la comunidad, de esta forma, los maestros rurales, “casi se confundían con la escuela –generalmente unitaria–” (Arnaut, 1998:60), teniendo mayor libertad de acción, aunque su trabajo docente pasaba a segundo término. Más que enseñarlos a leer, escribir y contar su papel predominante era social y político ya que incorporaban a los campesinos e

indígenas a la vida nacional, mejorando la higiene en la comunidad y intentando contribuir en la mejora de las formas de producción y comercialización de productos, sistemas de comunicación y transporte.

Sin embargo, a pesar de que prácticamente se confundían con la comunidad, “los maestros rurales, padecían una intensa rotación por la rapidez y el carácter masivo de reclutamiento, por sus bajos sueldos, por el medio adverso en el que trabajaban y la influencia política externa” (Arnaut, 1998:59).

Actualmente la intensa movilidad de docentes rurales se sigue presentando, se reconoce la atención multigrado en comunidades pequeñas, de difícil acceso y por lo general quienes laboran en estos lugares son de nuevo ingreso al servicio, “constituyen la mayoría de las escuelas existentes, que se ubican en el contexto rural en donde existen múltiples carencias, que se atienden de manera simultánea a dos o más grados, existe un alto índice de marginación, la mayoría de las ocasiones se obtienen bajos niveles de rendimiento” (UHPDM, 6:12).

Por lo que, como se puede dar cuenta en esta sección, la naturaleza de la escuela rural mexicana tiene sus inicios en un proyecto alfabetización de los campesinos como primeras políticas implementadas a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública. En el siguiente apartado, se hace referencia a los años treinta que de una manera distinta a través de una educación socialista se proyectaba la escuela como centro de la comunidad.

2.2.1 La Educación Posrevolucionaria como antesala a la Pedagogía Activa

Para 1930, en la Presidencia de Pascual Ortiz Rubio, el Secretario de Educación Aarón Sáenz promovió la educación posrevolucionaria que, además de igualitaria y nacionalista, daba prioridad al utilitarismo por encima de lo abstracto del antiguo régimen⁵⁶ (Arnaut, 1998). Para lograrlo, intentó depurar al personal docente, sobre todo en las escuelas rurales “por su escasa preparación, por su conducta moral poco edificante y su poco espíritu de servicio” (SEP, 1930 citado en Arnaut, 1998) que no garantizaban el progreso y bienestar de las comunidades rurales, mismo que no se concretó. Aún sin ver resultados lo sucedió en el cargo José Ma. Puig Cassuranc quien ya había sido Secretario de Educación en el período de Calles (1924-1928). Puig duró únicamente un mes en el cargo. Su contemporáneo Narciso Bassols concebía la educación como “[...] una extensión de la cultura de la comunidad, hecho por la comunidad misma, con sus propios ideales, mediante su propia técnica [...]” (Loyo, 1985:49), su propósito era lograr la integración de los individuos como seres nuevos en comunidad.

Según Loyo (1985), Bassols propuso cambiar las tendencias y hábitos de los adultos para la transformación real de las costumbres y modos de vida de las poblaciones, es decir, se intentaba romper los órdenes anquilosados que condujeran al campesino a cambiar los sistemas de producción y distribución de

⁵⁶ El cambio de enfoque abstracto al utilitarista se refiere al remplazo que hubo de contenidos intelectuales, morales y artísticos por la enseñanza de la lectura, escritura, matemáticas y talleres para el aprendizaje de oficios que los estudiantes podían desarrollar de manera productiva en su localidad.

consumo de la riqueza, participando de manera cooperativa para elevar su capacidad productiva tomando conciencia de su hacer en el mundo.

A finales de 1934, se reformó el artículo tercero constitucional sustituyendo la educación laica por socialista, empero, la política educativa marcada por esta orientación ideológica fue perseguida por la Iglesia, algunas sociedades de padres de familia, grupos de clase política y del propio magisterio, puesto que sus nuevos objetivos estaban encaminados a organizar y adiestrar a los trabajadores para emanciparse y asumir la dirección de la producción en el campo: “la escuela rural debería capacitar al campesino para administrar sus tierras, defender sus derechos y luchar contra las fuerzas conservadoras” (Loyo, 1985:13). De esta manera, la educación socialista se acentuó en el servicio de los estudiantes sustituyendo el individualismo por la solidaridad y el cooperativismo⁵⁷.

Para 1935, estando en la presidencia Lázaro Cárdenas del Río se asumió la educación socialista como decreto con el objetivo de liberar al alumno de conocimientos inútiles o contraproducentes de la escuela burguesa (Loyo, 1985) y en su lugar, de manera directa y simplificada, trasmitirle conocimientos indispensables para ser un buen trabajador, un productor consciente de sus derechos. Como es de apreciarse, la educación socialista se inspiraba en sistemas pedagógicos sociales y de trabajo propuestos por “Pestalozzi, Froebel, Tolstoi, Kerscheteiner, Natorp” (Loyo, 1985:61), además estaba centrada en las ideas de

⁵⁷ El cooperativismo en la época socialista se muestra como un aspecto ideológico de ayuda entre individuos para lograr que algún día los medios de producción fueran de los trabajadores, por lo que los maestros rurales debían fomentar la conciencia de clase de los campesinos y organizarlos para exigir sus derechos a los capitalistas (Civera, 2006)

John Dewey al hacer del niño 'niño' proponiendo darle lo que necesita como tal, educarle los sentidos proveer de conocimientos que intervinieran en la realización de sus proyectos, aprovechando sus propios instintos manifestados en el juego y demás actividades espontáneas (Loyo, 1985).

La pedagogía activa tenía sentido cuando los niños desarrollaban una *praxis* de la acción y la reflexión, como medio para su liberación y como parte de las masas oprimidas, desarrollando el pensamiento crítico para aprender a aprender.

2.2.2 La Fragmentación de la Escuela Rural Mexicana en la Política Educativa Nacional

En el primer período de Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación (1943 a 1946) se planteó una nueva orientación: se suprimió la educación socialista y se moderó el contenido ideológico al reformar los planes y programas de estudio de primaria y de igual manera, unificar los planes y programas de las escuelas Normales federales con los de las escuelas Normales rurales y urbanas, además de incorporar una campaña alfabetizadora de carácter nacional.

La SEP reorientó el trabajo de los maestros poniendo énfasis en los contenidos clásicos de la educación: lectoescritura, cálculo e historia cívica. Por esta razón los maestros rurales sufrieron una transformación radical al tener que cumplir primordialmente su función como docentes en un nuevo contexto político nacional y local; su acción social se vio restringida por la multiplicación de agencias gubernamentales y organizaciones oficiales en el campo (Arnaut, 1998).

De esta manera, fue necesario capacitar a los docentes para que respondieran a una política de unidad nacional con contenidos clásicos de la educación. Además, la regularización de la condición profesional de los maestros sin título, hechos que dieron origen a la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en el año 1944, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho.

A partir de los años cincuenta y para las siguientes décadas la profesión docente se asumió como un asunto de Estado y del sindicato de maestros, se federalizó la enseñanza primaria y normal para mejorar los sueldos y las condiciones de trabajo de los maestros municipales y estatales y, aunque no había unidad ideológica para la atención de problemas analógicos, cada una de las instituciones formadoras asumía sus propios ideales. Los siete tipos de instituciones federales eran: escuelas Normales de educadoras, primarias, superiores, de especialización, de educación física, de educación musical y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (Arnaut, 1998).

Hacia el sexenio del presidente López Mateos (1958-1964) se ejecutó el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como el Plan de once años (Arnaut, 1998). Como parte de este propósito se expandieron las escuelas primarias federales, se mejoraron las condiciones de trabajo y los sueldos de los docentes, con ello crecieron las expectativas de los profesores para lograr un ascenso que repercutió en la ampliación del mercado ocupacional y las posibilidades de movilidad.

Bajo estas condiciones se modificaron los centros de trabajo, muchas escuelas pasaron de ser unitarias a escuelas con más docentes o completas, también se hizo posible el cambio de adscripción de los profesores. A partir de entonces podrían cambiarse de una región o estado a otro, o de un subsistema a otro.

Los efectos de la movilidad concedida comenzaron a verse muy pronto, por ello en los años setenta la SEP impulsó el arraigo a los maestros en las comunidades rurales, como un medio para disminuir la creciente urbanización del magisterio causado entre otros factores por la expansión del sistema de enseñanza normal. Para fomentar el arraigo se otorgaron compensaciones salariales a los profesores, se construyeron casas para el profesor anexas a las escuelas rurales y para que no se quedaran las comunidades sin maestros se adjudicaron plazas que “perteneían” no a los maestros sino a las comunidades. Así, cuando un profesor deseaba obtener los beneficios otorgados para el arraigo, los tendría sólo mientras trabajará en aquellas localidades.

En estos mismos años setentas se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo –en adelante CONAFE- como un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de brindar la educación básica a las comunidades que hasta ese momento no contaban con servicios educativos (SEP, 2009).

El CONAFE opera de una manera distinta a la estructura organizativa de la Secretaría de Educación Pública, ya que su figura educativa principal, no son maestros, sino instructores comunitarios. Es decir, jóvenes entre 15 y 29 años de

edad preferentemente originarios o vecinos de las comunidades donde desarrollan su función al prestar un Servicio Social Educativo después de recibir una capacitación intensiva sobre formación inicial para la docencia relacionado con el desarrollo de habilidades para la enseñanza en una comunidad rural, una comunidad indígena, un campamento de jornaleros agrícolas migrantes o un albergue. De ahí, que el modelo de instrucción comunitaria opera en los tres niveles de educación básica (tabla 2.5):

Nivel	Modalid
Preescolar	Comunitario rural
	Comunitario indígena
	Comunitario migrante
Primaria	Comunitaria rural
	Comunitaria indígena
	Comunitaria migrante
Secundaria	Comunitaria rural
	Comunitaria indígena

Tabla 2.5 Niveles y modalidades de educación que oferta el CONAFE en México.
Fuente: Elaboración propia

La educación comunitaria articula cuatro condiciones:

- El servicio social que sólo puede desarrollarse en comunidades rurales aisladas con condiciones socioeconómicas desfavorables.
- La formación para la docencia que es indisociable del trabajo que desarrollan.
- El período de uno o dos años, durante el cual el instructor comunitario (ahora llamados líderes para la educación comunitaria –LEC-) permanecerá en las

comunidades, delimitando el horizonte de previsibilidad funcional para niños, docentes y familias. Particularmente para la continuidad de la docencia⁵⁸.

- El convenio con las comunidades involucradas desde el inicio en el servicio educativo, en el cual se comprometen a ofrecer el espacio para el trabajo educativo y a proporcionar alimento y vivienda a los instructores, pues los jóvenes se comprometen a vivir en las comunidades.

En este sentido, el CONAFE es quien retoma la tradición de la Escuela Rural Mexicana de los años veinte, capacitando a voluntarios de la sociedad civil para brindar educación en las ubicaciones geográficas más apartadas donde los profesores y el propio sistema educativo no oferta sus servicios a la población (Gómez, 2011).

Posterior a los años setenta, hay una fragmentación de la escuela rural en la política educativa nacional, ya la experimentación de formas por profesionalizar al magisterio y la fuerte disputa por la profesión generalizó lo urbano, dejando al margen lo rural (Arnaut, 1998). Por lo tanto, esta retrospectiva de la educación rural en México, expresa la diversificación de estrategias empleadas a partir de proyectos educativos que determinan la didáctica de los profesores en el aula multigrado y a su vez la formación de los nuevos docentes y continua para los que se encuentran en servicio atendiendo a una política que persigue sus fines de manera heterogénea y en épocas con necesidades diferentes. De tal forma, que la política educativa

⁵⁸ El ejercicio de la docencia en el CONAFE se sustenta en la combinación del servicio social y una beca de estudios que asegura su desarrollo profesional y la posibilidad que continúen estudiando al proporcionarles una beca de hasta 60 meses, una vez concluido su período de servicio social en la comunidad.

actual es producto de una historia, del énfasis en ciertos períodos y con propuestas de innovación o desarrollo para el siglo XXI, por lo que, en el siguiente apartado, se describen los principales puntos que la organizan.

2.3 Los Problemas del Multigrado en las Políticas Educativas

En los apartados anteriores del presente capítulo, se reconocen las acciones emprendidas en Chile y México para atender al sector educativo. La generalización de propuestas está relacionada a proyectos políticos que para la población rural han sido minoritarios.

En este apartado se analizan los problemas de las escuelas rurales multigrado derivado de la implementación de las políticas educativas, para lo cual se interpretaron relatos orales y escritos que exponen su incidencia en la profesión docente.

2.3.1 Los Problemas de las Escuelas Rurales Multigrado en Chile

La diversidad de contextos en el medio rural chileno es uno de los factores que influyen en las problemáticas de la escuela rural multigrado. En el análisis de las entrevistas, los docentes multigrado refieren a tres grandes problemas: la gestión escolar, la organización del sistema educativo por grados o también denominado escuela graduada y la formación inicial de los docentes (ver anexo 3).

En este apartado se especifica cada uno de los problemas de la escuela rural multigrado chilena y su marco de intervención desde la profesión docente. En el

caso de la región de Chiloé en la Corporación Municipal de Quinchao, la mayoría de los centros escolares se ubican geográficamente en islas, por lo que, los profesores reconocen que “el traslado en lancha dificulta hacer gestiones en la Comuna⁵⁹” (UHPDM, 192:2).

La gestión escolar se dimensiona en distintas acciones:

- En las actividades directamente pedagógicas se reconoce que no todas las escuelas rurales están incorporadas al Proyecto de Integración Educativa (PIE), el cual proporciona un incremento a la subvención de recursos financieros y apoyos pedagógicos a las escuelas que cuentan con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)⁶⁰.
- Además, el tiempo para la planificación didáctica es uno de los principales problemas, ya que a pesar de ser profesores que cuentan con jornada escolar completa, su tiempo se reduce para atender actividades de mejoramiento académico con los estudiantes:

No me alcanza el espacio para planificar, porque el horario que debía tener por así decirlo “libre” tengo que hacer reforzamiento a los niños que están un poco más bajo en matemáticas. Pero no me queda tiempo como para prepararlo. Uno se lleva mucho trabajo a casa (UHPDM, 217:7).

La profesora que hace referencia a la falta de tiempo para planificar reconoce la potencialidad que ofrece este instrumento, en la descripción y delimitación de un determinado tema, tal como lo señala Carlos Guzmán (2013), por

⁵⁹ Un traslado en lancha cuesta alrededor de 200,000 pesos chilenos (300 USD).

⁶⁰ Ley 20,201 del Ministerio de Educación (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [2007]).

medio de la planeación el profesor sistematiza el trabajo, prepara lo que requiere para la clase, define los materiales necesarios y diseña los instrumentos de evaluación. La planificación didáctica también está ligada a la anticipación de la intervención docente, que en el caso de multigrado además de la organización del currículum tiene que ver con la organización de distintos escenarios de aprendizaje en el aula atendiendo la graduación de los estudiantes, distinto a una escuela donde el profesor solamente atiende un solo grado:

Por ejemplo, en una sala regular tienes el tiempo suficiente para hacer un inicio, un desarrollo y un cierre de un tema o contenido particular. En cambio, llegas acá, tienes a primero y tercero viendo cosas diferentes. Por ejemplo: veía mediciones básicas de tiempo en primero y fracciones en tercero entonces ya tienes que dedicarle tiempo a un curso. Ya le quitas tiempo a un curso para atender al otro. O acá son tres cursos diferentes entonces te rotas para atender tres cursos distintos y no alcanzas a cerrar la clase al mismo tiempo. O sucede que la actividad no sucedió de igual manera. Te demoraste con un curso. Allá es un poco más fácil (UHPDM, 217:2).

En el relato anterior, la profesora manifiesta la organización del aula multigrado en la asignatura de matemáticas para trabajar con niños de primero, segundo y tercer grado. Con ello, se manifiesta que la organización del aula es por grados correspondiendo a la temática que se aborda definida en el currículum nacional, por lo tanto, el problema es la construcción metodológica para trabajar simultáneamente con tres grados a la vez⁶¹.

⁶¹ En la observación realizada a la clase con niños de cuarto, quinto y sexto la profesora forma pequeños grupos por grado escolar, a los cuales les da indicaciones distintas por lo que se manifiesta la dificultad para organizar el trabajo didáctico que le permita vincular un tema con todos los grados (27-X-2015).

La organización del tiempo para la planificación didáctica si bien se manifiesta como un problema de gestión escolar, éste también está vinculado a otros aspectos como la organización del aula multigrado.

- En las acciones comunitarias, uno de los problemas es la carencia de infraestructura, sobre todo de servicios como luz eléctrica.

En todas estas islas hay un programa de electrificación, pero “inteligentemente” los que hicieron el proyecto dejaron fuera del programa a las escuelas... entonces eso hace dificultoso el trabajo. Aunque tenemos energía eléctrica y funcionamos a rato con motores generadores de luz (...). Y nuestro empleador tiene que financiar eso, el combustible mensualmente y significa un costo adicional porque en este caso la Corporación Municipal de Quinchao debe arrendar un trasbordador especial para transportar el combustible” (UHPDM,192:2)

Esta dificultad del servicio de la luz eléctrica está aunado a la conectividad para el servicio de internet, ya que los profesores manifiestan que en algunas islas cuentan con la señal satelital, sin embargo, solamente es en teoría, porque en la práctica realmente no se tiene el acceso a este servicio de telecomunicación.

Por lo tanto, los desafíos a los que se enfrentan los profesores que trabajan en las escuelas rurales multigrado, como lo refiere Moreno (2015) “está relacionado a la contextualización del currículo nacional basado en el principio de igualdad” (UHPDM, 202:7). De ahí que los problemas del multigrado en el ámbito de la gestión escolar se asocian a la organización del sistema educativo por grados o escuela graduada.

Según Viñao, el término escuela sugiere una determinada forma institucional y un modelo concreto de organización, “evoca ante todo un lugar y un edificio en el que paredes y muros delimitan espacios y usos diferentes” (1990:7). Algunos de esos espacios, se refieren al aula, donde se ubica el profesor que enseña un currículo cercano o más o menos adaptado al grupo de alumnos de edad y conocimientos que se pretenden homogéneos.

El currículo fragmentado en cursos o grados anuales, cubre durante varios años académicos un nivel educativo determinado. “Los alumnos, a su vez, son sometidos periódicamente a unos exámenes o pruebas, que pretenden medir de modo objetivo su conocimiento parcial o total de dicho programa. Su evaluación se refleja en una nota o calificación global” (Viñao, 1990:7), esta nota o calificación determina diferentes decisiones sobre su futuro académico y profesional, ya que pueden promoverse al siguiente curso o nivel, repetir el curso o desertar.

La problemática a la que los profesores que laboran en escuelas multigrado se enfrentan está relacionado a la organización del currículo que tiende a homogenizar el conocimiento de los estudiantes según la edad y el grado en el que se ubican.

Llevo poco tiempo y es la primera vez que me tocaba trabajar con alumnos en sala multigrado que es un cambio porque estaba en una sala regular con cuarenta alumnos de un solo curso. En cambio, llego acá y en una sala hay de primero a tercero y en otra sala de cuarto a sexto. Entonces nos organizamos por asignatura. Aunque mi colega (la que atiende los niños más pequeños) atiende casi todas las asignaturas en su curso, menos matemática. Matemática la trabajo yo. En Achao nos organizamos para ver que vamos a trabajar en todo el curso (UHPDM, 217:2).

En el relato anterior, la maestra hace referencia que su corto tiempo en una escuela multigrado⁶² y la experiencia previa en escuelas donde solo trabajaba con un solo grado le ocasiona problemas para trabajar con varios grados a la vez. Esto implica una reorganización curricular o adaptación del currículo a las necesidades contextuales del aula multigrado. Aunque, la problemática que incide en la profesión docente se ubica de raíz en el sistema educativo. Los modelos tradicionales de enseñanza tienen su origen en el tipo de producción en serie que se utiliza en las fábricas. “La idea original era dar la misma enseñanza a todos los escolares al mismo tiempo a fin de mostrar igualdad; proporcionarles la misma información y así todos, en teoría, saldrían iguales” (Uttech, 2011:28).

Uttech (2011) reconoce que el mito de la escuela graduada se basa en la falsa creencia de que todos los niños y niñas poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales que al ser agrupados o divididos según su edad su avance se daría al mismo ritmo.

Las dificultades que se presentan se ubican en la divergencia entre un modelo establecido (escuela graduada) con una situación diferente (escuela multigrado), por lo tanto, es necesario indagar, en los procesos de la formación inicial de los docentes, ya que, en este campo, se ubica otro de los problemas a los que se enfrentan el multigrado.

⁶² Su segundo año escolar cuando se realizó el trabajo de campo.

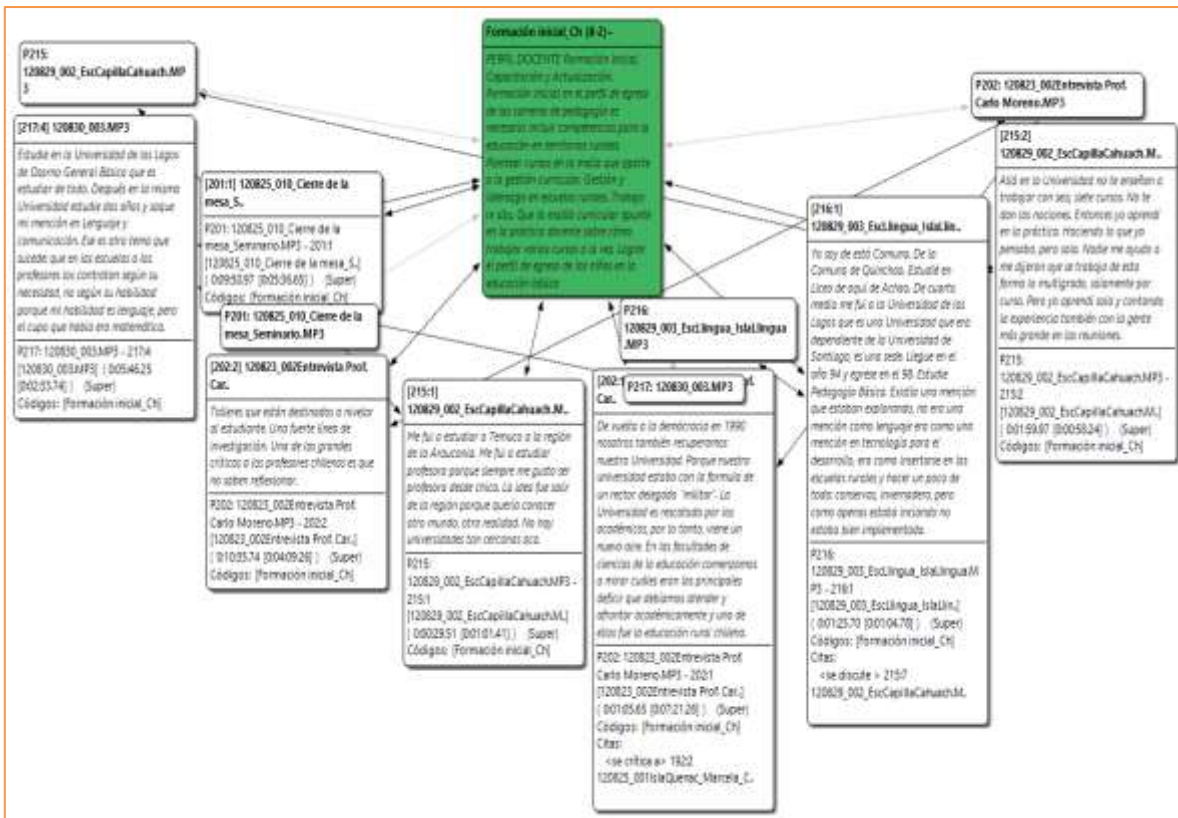


Gráfico 2.4. Red semántica análisis de la formación inicial de los docentes mmultigrado en Chile. Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 2.4 se presenta el resultado del análisis de los relatos orales relacionados a la experiencia en la práctica docente sobre la formación inicial. Según Ávalos (2002), la práctica docente es el eje que articula las actividades curriculares de la formación teórica y práctica de los profesores. Ésta facilita la construcción e internalización del rol docente. Su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimientos pedagógicos, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Además, se postula que del modo cómo se organizan las experiencias de práctica, dependerá el grado en que cada futuro docente precise su rol profesional en contexto de la comunidad, escuela y aula.

Allá en la Universidad no te enseñan a trabajar con seis, siete cursos. No te dan las nociones. Entonces yo aprendí en la práctica. Haciendo lo que yo pensaba, pero sola. Nadie me ayudó o me dijeron oye se trabaja de esta forma lo multigrado, solamente por curso. Pero yo aprendí sola y contando la experiencia también con la gente más grande en las reuniones. No tenía idea cuando llegué acá, era difícil. Me organicé bien y empecé a trabajar de acuerdo a lo que me resultaba (UHPDM, 215:2).

El relato anterior es de una profesora unitaria que en su argumento recupera la experiencia práctica, el modelo práctico-artesanal que concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, como un oficio que se aprende en el taller (De Lella, 1999). En este modelo el conocimiento profesional que genera el profesor es producto de un proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización, de ahí que en el relato también se hace referencia a la experiencia que contaba la profesora unitaria en reuniones con profesores con mayor experiencia.

La profesora unitaria al hacer referencia a la organización y el trabajo de acuerdo a lo que le resultaba, es lo que Rosas (2003) al hacer un análisis del encuentro entre profesores con la realidad denomina un aprendizaje basado fundamentalmente en ensayo y error. Es el shock de la realidad que puede ser un evento traumático o aprendizaje intenso en el que se adquiere perspicacia y perfección de habilidades al enfrentar su práctica en los primeros años de docencia.

En una segunda narración, un profesor de una escuela tetradocente⁶³ con quince años de servicio en la institución reconoce su experiencia previa como estudiante al ser originario de la Comuna.

Yo soy de esta Comuna, de la Comuna de Quinchao. Estudié en Liceo de aquí de Achao. De cuarto medio me fui a la Universidad de los Lagos que es

⁶³ En profesor de esta escuela (Escuela Capilla Cahuach) es el responsable de la dirección. Hay una docente que trabaja con primer grado, un docente para segundo y tercero, el director que atiende los grupos de cuarto, quinto y sexto grados y otro maestro que trabaja con séptimo y octavo grados.

una Universidad que era dependiente de la Universidad de Santiago, es una sede. Llegue en el año 94 y egrese en el 98. Estudie Pedagogía Básica. Existía una mención que estaban explorando, no era una mención como lenguaje era como una mención en tecnología para el desarrollo. Era como insertarse en las escuelas rurales y hacer un poco de todo: conservas, invernadero, pero como apenas estaba iniciando no estaba bien implementada (UHPDM, 216:1).

Esta experiencia previa es lo que Rosas (2003) denomina concepción pedagógica, la manera en que el docente llega a reconocer su papel no solamente en las actividades rutinarias del trabajo escolar sino en las actitudes que se reflejan ante las problemáticas diarias. Por lo que, la concepción pedagógica se construye ciertamente a partir de la historia personal de cada maestro.

Otro aspecto relevante en esta narración es la mención que estudia el docente⁶⁴ dentro de la carrera de pedagogía básica, ya que en un primer momento manifiesta no recordar con exactitud el nombre de la especialidad y en segunda reconoce que no estaba bien implementada.

Vaillant (2013) menciona que un problema recurrente en la formación provista por muchas universidades e institutos formadores en Latinoamérica, es que su gran autonomía los lleva a desarrollar programas sin vinculación o referencia preferencial al sistema escolar y a las políticas educativas. En este caso, en el relato del profesor se reconoce la necesidad de darle énfasis a la formación de los docentes en el desarrollo rural, pero al no estar bien diseñada para ejecutarse en sus primeras generaciones, no consigue impactar en la práctica profesional.

⁶⁴ La mención hace referencia a una especialidad que le imprime el sello a la carrera de pedagogía.

Un tercer relato de una escuela tridocente⁶⁵, la profesora hace referencia a la especialidad posterior a la carrera.

Estudié en la Universidad de los Lagos de Osorno General Básica que es estudiar de todo. Después en la misma Universidad estudié dos años y saqué mi mención en Lenguaje y comunicación. Ese es otro tema que sucede: que en las escuelas a los profesores los contratan según su necesidad, no según su habilidad porque mi habilidad es lenguaje, pero el cupo que había era matemática. Yo fui de la generación que estudió de todo (UHPDM, 217:4)

Estas problemáticas en las escuelas rurales coinciden con el aporte a las necesidades de los profesores que hace la carrera de pedagogía para el medio rural⁶⁶ de la Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe. Esta carrera se distingue por ser la única en el país que aporta fuertemente a la formación en la investigación de los profesores. Además, desde el primer año los estudiantes visitan escuelas rurales y durante su último semestre se culmina con una pasantía en las escuelas rurales en un periodo de dos semanas levantando información de la localidad, misma que les permite realiar su tesis de grado a partir de una problemática que se vive en la ruralidad.

Moreno (2015) refiere que artesanalmente el profesor apoya el desarrollo de la comunidad en el medio rural, por lo que, fue necesario pensar en éste para desarrollarle competencias para trabajar con los niños en el contexto del territorio rural, pero además promover el desarrollo que se le denomina endógeno.

⁶⁵ En esta escuela (Escuela Rural Llingua) laboran tres docentes, aunque los grupos se organizan en dos: un grupo para primero, segundo y tercer grados; otro para cuarto, quinto y sexto grados.

⁶⁶ Las características de la carrera en pedagogía para el medio rural que se distingue por ser única en el país aporta fuertemente a la formación en la investigación de los profesores. Además, desde el primer año los estudiantes visitan escuelas rurales y durante su último semestre se culmina con una pasantía en las escuelas rurales por 10 días levantando información de la localidad, misma que les permite realizar una tesis a partir de un problema y vivir la ruralidad.

De esta manera, las problemáticas que se enfrentan los profesores multigrado en el contexto rural chileno y que inciden en la profesión docente está relacionado a la gestión escolar, la organización de un sistema por grados y la formación inicial de los profesores que carece de elementos para el desarrollo la ruralidad en vínculo con el currículo y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado. Estos planteamientos, se analizarán a continuación desde el análisis del contexto educativo mexicano.

2.3.2 Los Problemas de las Escuelas Rurales Multigrado en México

En el contexto educativo mexicano, se identificaron cinco problemas en el multigrado que inciden en la profesión docente: la gestión escolar, la escuela graduada, el rezago académico de los estudiantes, las propuestas oficiales para la atención a grupos multigrado y la formación inicial de los profesores.

2.3.2.1 La Administración en la Gestión Escolar Multigrado

Al ser distinta la organización de las escuelas multigrado, en México se designa la comisión de director a un docente con base en los criterios del supervisor, ya sea por antigüedad, porque atiende los grados superiores, ser de nuevo ingreso en la escuela o porque no existe disposición para ese trabajo por alguno de los compañeros.

En el caso del municipio de Xilitla⁶⁷, San Luis Potosí, durante el ciclo escolar 2014-2015 de los 33 docentes que laboraban en escuelas federales multigrado, 14 realizaban las funciones de director comisionado, es decir, 30% de los profesores además de desempeñarse frente a grupo tienen la responsabilidad de administrativa de los centros escolares.

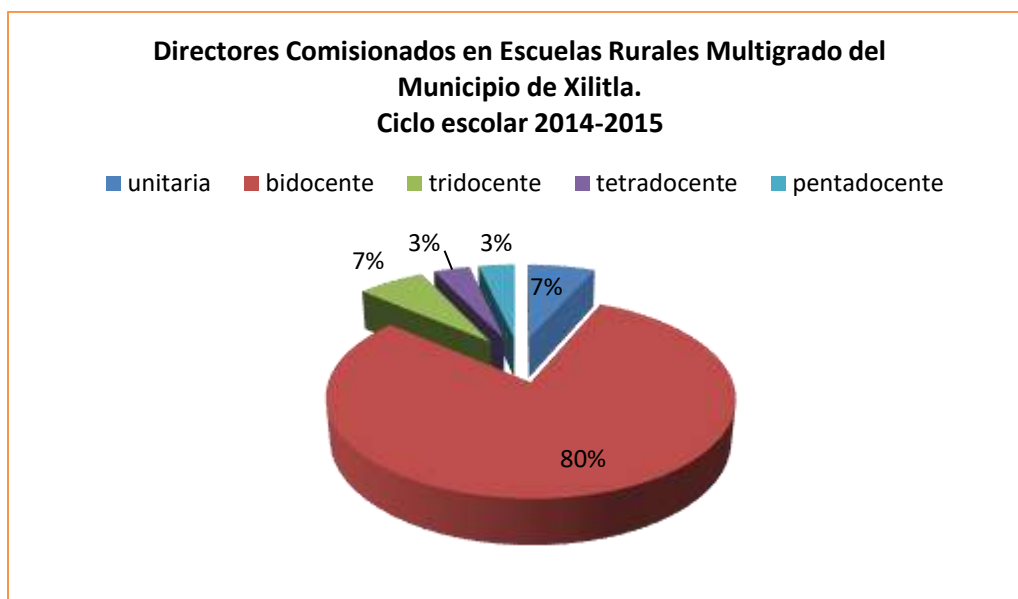


Gráfico 2.6 Distribución de directores comisionados por tipo de organización. Fuente: Elaboración propia

⁶⁷ Los datos corresponden a la zona escolar 025 del nivel de educación primaria general.

El gráfico 2.6 muestra que del 30% de los profesores que tienen la comisión de director, el 7% no tiene opción ya que las escuelas donde laboran son unitarias, 80% al ser bidocentes tomaron algún acuerdo con su colega y supervisor escolar para desempeñar la función, mientras los docentes que laboran en escuelas tridocentes, tetradocentes o pentadocentes tuvieron la elección para ejercerla en común acuerdo con su autoridad inmediata.

En los relatos se identificó un constante reclamo de los docentes al hacer alusión a la cuestión administrativa como una carga burocrática del sistema educativo.

Un ejemplo claro es que siguen sacando de las aulas a los profesores (as) para entregar documentación e información, la cual pueden encontrar en plataforma. Como es el caso de pedirnos nuevamente que saquemos copia a documentos de alumnos de tercer grado, como lo es su certificado de Primaria, acta de nacimiento, y bajar de internet nuevamente su CURP. Nos preguntamos ¿Cuál es su finalidad? ¿Qué autoridad no está haciendo su trabajo eficazmente? ¿Por qué estresar a los docentes con actividades, que desde la oficina se puede obtener dicha información? Esto es solo un ejemplo (UHPDM, 176:2).

En este relato se hace referencia a la información que solicita la estructura educativa⁶⁸ para realizar algún trámite administrativo. En este sentido, en el relato se hace referencia a la teoría sobre los principios de la racionalidad que Max Weber definió con el término burocracia como un estilo de organización y administración, cuyo propósito es facilitar las acciones de conducción y gobierno (Frigerio, Poggi, Tiramonti & Aguerrondo, 1996), de tal forma, que la administración es pensada por

⁶⁸ Jefes de Departamento, Jefes de Sector, Supervisores Escolares de la Secretaría de Educación.

las autoridades educativas como un conjunto de actividades que ayudan a la acción de gobierno.

Aunado a la información que requiere la estructura educativa, la dinámica que implica la escuela multigrado demanda de procesos administrativos, tal como los que encontramos en el siguiente relato:

En el aspecto administrativo requiere la atención a las necesidades escolares de los padres de familia en horario de clases, realizar el trabajo de director, atender programas que se agregan como PEC [Programa Escuelas de Calidad], AGE [Apoyo a la Gestión Escolar], desayunos escolares, etc. Sumado a lo anterior dar la atención a las asociaciones de padres de familia y el consejo de participación social (UHPDM, 159:9).

En este sentido, las prácticas administrativas desde la concepción burocrática se refieren a los procedimientos que “fueron adquiriendo autonomía, independizándose y desligándose de las tareas sustantivas, hasta llegar en algunos casos a desplazarlas” (Frigerio, Poggi, Tiramonti & Aguerro, 1996: 123).

La administración escolar se plantea como un problema de las escuelas multigrado, cuando al docente que además de atender por lo menos un grado de estudiantes se le requiere del trámite constante de documentación en la estructura educativa⁶⁹.

El estar trabajando en una escuela multigrado siempre será un reto ya que lejos de todo lo pedagógico que el docente debe de realizar, se le agregan actividades administrativas y de gestión escolar que se deben llevar a cabo en tiempo y forma para no generar retrasos o sanciones que afecten a la escuela directamente; pero existen factores que rebasan el trabajo del aula y que cortan las secuencias de trabajo a lo largo de las semanas; como ir a supervisión, bajadas imprevista para la entrega de documentación, juntas de información o hasta una simple visita al médico (UHPDM, 50:2).

⁶⁹ Como ejemplos la cooperativa escolar, las actas de reuniones con la Asociación de Padres de Familia, el Consejo de Participación Social, la estadística de los estudiantes (altas y bajas) y la captura de calificaciones de manera bimestral en plataforma digital.

Por lo tanto, en las escuelas rurales los docentes que realizan la función administrativa requieren de la combinación de diversos aspectos que surjan desde el carácter pedagógico y que les permita establecer vínculos con la comunidad escolar hacia el logro de metas y prioridades a favor de los aprendizajes, es decir, transitar de un enfoque administrativo de la educación a una perspectiva de la gestión escolar en el que se integran otras dimensiones relacionadas al quehacer educativo: didáctico, administrativo, organizativo, comunitario y participación social.

La visión de la gestión escolar actual, focaliza la movilización de recursos humanos, materiales y financieros, por lo que se define como “la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea” (Casassus, 2000:4). En la siguiente narración una docente unitaria de preescolar relata significados positivos en sus prácticas a partir del conocimiento de los estudiantes y el vínculo con los padres de familia que le permiten obtener apoyos para la mejora de la infraestructura escolar:

Dentro de los principales logros y experiencias vividas al trabajar en una escuela unitaria son: conocer, convivir y trabajar con los alumnos desde el primer año (en el caso que curse los tres grados) llevar un seguimiento de su proceso de aprendizaje hasta concluir el preescolar, realizar actividades en conjunto con los padres de familia y alumnos para dar a conocer la importancia del nivel hacia la comunidad, la realización de mañanas de trabajo con las mamás para que conozcan el trabajo que se realiza en el nivel y cómo aprenden los alumnos, para que de esta manera brinden el apoyo en casa cuando se requiera, gestionar recursos para mejorar las instalaciones (UHPDM, 45:4).

En este sentido, cuando el director comisionado de la escuela multigrado promueve prácticas innovadoras dirigidas al contexto social donde se desenvuelve, toma

consciencia de la necesidad que existe en la institución por el desempeño de esta función.

La actitud y disposición de algunos docentes que son obligados a realizar la función de director llega a ser positiva cuando se asocia a la responsabilidad y la adquisición de la experiencia. Como lo narra una profesora que tránsito de una escuela bidocente a unitaria: “tuve la oportunidad de tener mi primer acercamiento a lo que es la comisión de dirección, una de las tareas más difíciles en cuanto a organización y documentación, que deja mucha experiencia, en lo personal me ayudo bastante para desarrollarme más como docente en este tipo de contexto” (UHPDM, 2:3).

De tal manera, que la gestión escolar se plantea como una alternativa de desarrollo pedagógico a través del liderazgo académico que se desarrolla en el centro de la comunidad escolar con la participación de otros maestros de la escuela, los padres de familia, los estudiantes y agentes externos que pueden colaborar con la institución mediante un proyecto educativo de desarrollo social.

Desde la visión de la gestión escolar, movilizar los recursos existentes significa echar mano de aquellos apoyos con los que en la institución se puede contar para favorecer sus propósitos. Si bien la escuela multigrado carece de recursos humanos, los pocos docentes que laboran pueden apoyarse en los padres de familia. Tal como lo expresa Rosas (2003:159), “hace falta un proyecto académico escolar compartido por los maestros y explicitado ante los padres, de tal forma que ellos sepan hacia dónde se pretende llevar a sus hijos y de qué manera pueden

colaborar”. De ahí que la participación comunitaria y familiar en la escuela puede llegar a reconocer la práctica del profesor desde una visión de corresponsabilidad.

2.3.2.2 La Escuela Graduada como Prototipo Nacional de Aprendizaje

La organización del sistema educativo por grados escolares, implica la ordenación de espacios, tareas, ritmos y tiempos en la denominada *escuela graduada*. Ésta tiene sus antecedentes en la España del siglo XIX como respuesta a la complejidad de la sociedad en un período de paulatina industrialización y el surgimiento de nuevos grupos sociales. El sistema escolar graduado sustituye a la escuela unitaria en donde un solo maestro enseñaba a un grupo de alumnos en edades y conocimientos diversos, por una escuela con varias aulas, maestros y grados donde los alumnos se clasifican homogéneamente en función de su edad y conocimientos.

Ossenbach (1991) destaca la promoción de la escuela graduada en España a partir de la clasificación de los niños como lo más importante de los criterios racionales y científicos propuestos por la nueva pedagogía experimental, reflexionando que la clasificación bajo cualquier método o técnica, no es más que la legitimación de la selección, la objetivación científica de un sentimiento o criterio grupal, de un modo de pensar de grupos profesionales o sociales que un momento determinado consiguieron imponer sus criterios particulares.

La enseñanza graduada corresponde al sistema tradicional de organización escolar para la progresión de los alumnos, fue un medio para reducir los márgenes de edades de una clase y para asignar tareas bien definidas a cada maestro. “Se

delimitan conjuntos de objetivos y/o contenidos del plan de estudios y se asignan a un grupo de alumnos que forman un grado determinado, que han de cubrirlos generalmente en un año” (Borrel, 1984:137). Como cada uno de los grados forman parte un eslabón, es a la vez propedéutico del siguiente, por lo tanto, para que los alumnos puedan promocionarse al siguiente grado, han de superar los objetivos y/o contenidos, de lo contrario, tendrán que repetir el curso.

La escuela graduada según Bustos (2006) se basa en la segmentación del currículo por grados en función de criterios psicoevolutivos que supuestamente establece el nivel de conocimientos que el alumno puede alcanzar a una edad determinada: “El criterio básico de adscripción al grado es, por tanto, la edad cronológica que responde a una concepción idealista según la cual los alumnos deberán dominar determinados conocimientos a una edad apropiada” (Barberá, 1991 citado en Bustos, 2006:89), en este sentido, se justifica la organización de los niños por grado escolar y edad cronológica en las mismas capacidades físicas, mentales y sociales para todos los alumnos.

Para Antúnez y Gairín (2013), a pesar de las limitaciones en la organización del sistema graduado, es el más frecuente a nivel mundial porque existe cierta rigidez en organizar la escolarización de los alumnos, además de las siguientes particularidades:

- Se establece el inicio de la escolaridad obligatoria para una persona en un determinado año escolar. Aunque que para otra que nació una semana más

tarde, se pospone el principio de su escolarización para el año escolar siguiente⁷⁰.

- El agrupamiento en función de la edad cronológica facilita la planificación y el control administrativo.
- Es el modelo tradicional que reconocen los profesionales de la educación, puesto que la mayoría en él fueron formados y les proporciona seguridad.
- Es el modelo menos complicado para la distribución de un grupo de alumnos en determinados espacios y entre un número de profesores.

El sistema graduado, por tanto, “se mueve en la contradicción que supone tratar de individualizar la enseñanza, y a la vez, agrupar a los estudiantes en función casi exclusivamente de la edad cronológica” (Antúnez & Gairín, 2013:115). En el siguiente relato el profesor de una escuela bidocente narra las prácticas que emplea para trabajar con niños de primero y segundo grados, ubicando como principal problemática el currículo nacional diseñado por grados:

No obstante, la labor del maestro no es fácil ya que tiene que impartir clases a distintos grados, cuando es un tema en común, explica el tema a ambos grupos, y los comentarios también se llevan con los dos grupos. Un ejemplo es: cuando a los de 2do año se les ejercita actividades un poco más complicadas que a los de 1er grado, cuando se trata de ver un tema lo explica hacia ambos grupos tratando de entrelazarlos para que sea más fácil y comprendan mejor, aunque algunas veces el profesor presta más atención a los(as) alumnos(as) de 1ro y descuida a los de 2do; ya que a ellos sólo les pone actividades y los deja conflictual por si solos o en grupos de trabajo y así solo volver para revisar la actividad. Cuando son temas distintos, trabaja primero con un grupo y les deja algunas actividades, mientras los alumnos (as) los resuelven (UHPDM, 74:2).

⁷⁰ Tal como sucede en México, que para el ingreso a la educación primaria el niño tiene que contar con la edad de seis años cumplidos al 31 de diciembre, mientras que el niño que nació un día después tendrá que esperar otro ciclo escolar para cursarla.

En la narración se manifiesta que cuando es un tema en el que existe correspondencia entre ambos grados no hay dificultad, aunque se tienen que buscar actividades más complejas para los grados superiores. Sin embargo, cuando los temas son distintos, el interés del profesor se centra en un grupo y, por lo tanto, hay descuido en el otro u otros dependiendo de la cantidad de grados con los que se trabaja.

En este sentido, Uttech (2011) hace referencia a que los maestros multigrado no se rigen por un modelo fabril de enseñanza, porque sus clases engloban múltiples grados entre los muros del aula, de tal forma que la planeación de la enseñanza es un punto importante para que en los salones multigrado los estudiantes puedan adquirir un ambiente familiar, el cual es la manera más natural para aprender. Separar los estudiantes por grado corresponde a un modelo tradicional que crea un ambiente de aprendizaje artificial.

En un relato escrito, los profesores de la localidad “Ojox”, municipio de Tanlajás⁷¹ reconocen la rigidez del currículo producto de la organización por grados que se superpone a los intereses del contexto:

Lo que sí hemos observado, como maestros rurales multigrados, es que existe una rigidez del currículo, que no permite cumplir con dichas necesidades básicas educativas. Porque este se sobrepone a los intereses de un contexto, obedeciendo a intereses políticos y económicos, ajenos a las necesidades educativas que se requieren. El cual exige cumplir con niveles que se evalúan desde los estándares internacionales, donde se toman referentes de escuelas urbanas, que poseen infraestructura adecuada (UHPDM, 167:4).

⁷¹ Este municipio se ubica en la región huasteca del estado de San Luis Potosí.

Para Antúnez & Gairín (2013) la división del currículo limita el progreso libre del alumno, atribuyéndole al grupo y al tiempo un valor superior que al de los intereses y necesidades de los estudiantes. Esta relación entre la narración de los profesores de la localidad de “Ojox” y de los autores españoles permiten identificar que la escuela graduada como prototipo nacional en los contextos rurales multigrado repercuten en el aprendizaje, ya que se favorece la enseñanza uniforme y se consagra la existencia de alumnos repetidores⁷².

En México, a partir del proyecto de unidad nacional (1940-1958), la organización curricular de los programas de estudio se vio influenciada en un prototipo de escuela graduada. Esta organización definida por asignaturas en grados escolares, complicó la práctica del docente multigrado. Por ejemplo, para un docente unitario de educación primaria, además de conocer los libros de texto gratuitos⁷³, requiere planificar seis programas de estudio. Esto justifica la problemática del multigrado que Ezpeleta refiere como, “más que respuesta y estrategia pedagógica, fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio educativo, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos” (1997:105). A lo que una profesora unitaria refiere:

Las dificultades que presenta mi práctica docente, es el trabajo con el libro de texto, es muy difícil tener el tiempo adecuado para revisar los diferentes libros que se tienen, necesito un poco más de organización y tomar en cuenta los tiempos destinados para cada una de las actividades, desarrollar una estrategia que dé como resultado la optimización del tiempo para la

⁷² Este aspecto de alumnos repetidores es otro de los problemas del multigrado que se ubicaron en las problemáticas del multigrado en México y que se abordarán en el siguiente apartado.

⁷³ Actualmente estos materiales se componen de un total de 52 libros de texto gratuitos de primero a sexto grados.

resolución de los libros de texto, y así alcanzar los aprendizajes esperados para cada grado (UHPDM, 2:8).

De esta forma, la SEP no edita materiales complementarios al currículo nacional con planteamientos pedagógicos y metodológicos para la atención de los estudiantes en este contexto. La problemática manifiesta por los docentes se muestra constante “cuando recorro a las planeaciones por grado, por ende, cada grado ve diferente tema, aunque se trate de la misma asignatura, lo cual vuelve todavía más complejo y desgastante el trabajo que realizo en el aula” (UHPDM, 5:10).

Por lo tanto, al reflexionar sobre el tipo de organización que ofrece el sistema educativo mexicano a través de un prototipo de escuela graduada, se identifica como una de las consecuencias el rezago académico de los estudiantes que asisten a escuelas multigrado. Hecho asociado a los siguientes elementos diseñados para el sistema graduado y no para el multigrado: la organización del currículo, los libros de texto gratuitos, la evaluación de los aprendizajes y el propio desarrollo metodológico-didáctico que el docente ofrece según sus posibilidades de desarrollo profesional.

2.3.2.3 El Rezago Educativo de los Estudiantes Multigrado

Como consecuencia de seguir el modelo de escuela graduada, el multigrado se ve afectado en el perfil de sus estudiantes. La planificación didáctica y el uso de diversos libros de texto que no están correlacionados entre sí para la atención de varios grados produce en la práctica docente la atención sobre los temas que son

considerados para el profesor como relevantes, los cuales se abordan de manera general, sin buscar la especificidad del grado escolar de los alumnos.

Uno de los docentes⁷⁴ expresa esta problemática como una debilidad y un reto para su práctica “cuando alumnos que no cuentan con el perfil del grado deseado que en definitiva estén en determinado grado y que no sepan leer o escribir” (UHPDM, 1:8). Se describe como una realidad que en la mayoría de las escuelas multigrado exista déficit académico, por lo que “primero hay que nivelar el grupo de acuerdo al grado” (UHPDM, 3:3), lo que ocasiona retraso en el proceso de aprendizaje enmarcado en los programas de estudio.

Para el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2004) el rezago educativo está considerado cuando los hombres y mujeres al cumplir los 15 años de edad no han concluido sus estudios de educación básica⁷⁵ (preescolar, primaria y secundaria) considerados como obligatorios. En este sentido, dicho fenómeno se vislumbra desde la educación primaria cuando los estudiantes que ingresan a los seis años de edad, durante su trayecto para egresar al siguiente nivel presentan dificultades que no les permite avanzar hacia el perfil de egreso definido mediante los aprendizajes esperados y estándares curriculares.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su informe 2011 sobre el Panorama Educativo de México considera el *rezago ligero* cuando un

⁷⁴ El profesor está adscrito a la escuela primaria tridocente de la localidad “El Cañón” en el municipio de Xilitla, San Luis Potosí.

⁷⁵ Se hace referencia a la edad de quince años, porque el ingreso a la educación primaria es a los seis años, por lo tanto, al concluir la educación secundaria se espera que los estudiantes hayan obtenido la edad a la que se alude.

alumno está matriculado en el grado inferior al que ideal o normativamente debería cursar, mientras que el *rezago grave* es cuando los estudiantes están matriculados dos o más grados por debajo del correspondiente a su edad, a su vez, el *rezago extremo* es sinónimo de analfabetismo.

Por tanto, una de las consecuencias del rezago en educativo es la marginación sobre la posibilidad de que una persona acuda a la escuela a prepararse para enfrentar de mejor manera las distintas situaciones de vida que permiten desarrollarse socialmente. Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) persisten diversos rezagos que impiden el mismo aprovechamiento en toda la población, que se acentúa entre los adultos, de tal forma que describe dos indicadores de educación que los refleja:

- a) El porcentaje de la población de 15 años o más analfabeta plantea la imposibilidad de acceder al mundo por medio del lenguaje escrito que puede llegar a constituirse como una desventaja u obstáculo para el desenvolvimiento de la persona en la sociedad.
- b) El porcentaje de la población de 15 años o más sin primaria completa que se plantea como desventaja en el dominio mínimo de conocimientos que garanticen una mayor probabilidad de inserción en el contexto social.

Según las estimaciones del CONAPO (2010) con los datos del Censo General de Población y Vivienda 2010, muestran que San Luis Potosí tiene un total de 2 585 518 habitantes, con 7.96% de la población de 15 años o más analfabetas y 23.18% de 15 años o más sin primaria completa. El grado de marginación es alto,

específicamente en 16 municipios, muy alto en cuatro municipios, 31 municipios en nivel medio, los restantes se ubican en bajo y solamente dos municipios (la capital del estado y el circunvecino Soledad de Graciano Sánchez) tienen un nivel muy bajo de marginación.

Derivado del rezago educativo, la entidad se coloca en el número ocho del contexto nacional, además la incidencia del analfabetismo se presenta como una carencia en comparación al promedio nacional del 6.9%.

Otro estudio del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2012) demuestra que el rendimiento educativo en México es muy desigual y varía según la entidad federativa, el tipo de localidad y la estructura de la escuela. Por ejemplo, en la prueba ENLACE del 2006 al 2011 el porcentaje de alumnos de primaria ubicados en el nivel insuficiente tuvo una tendencia decreciente. Aunque existe una gran diversidad de resultados por tipo de escuela que también se observa a nivel regional. Otro ejemplo, en el 2011 el porcentaje de estudiantes de primaria con logro insuficiente en matemáticas fue 41.3% en Oaxaca, 22.6% en Chiapas, 21.7% en San Luis Potosí y 21.0% en Guerrero, mientras que en los estados con nivel de marginación bajo y muy bajo como Nuevo León fue 11.4%, Sonora 11.5%, Sinaloa y Tlaxcala 13.7% y el Distrito Federal 13.9%.

Las cifras anteriores permiten concluir que “en rigor, existe desigualdad en la calidad de la educación básica dependiendo de la entidad federativa, el tipo de localidad (urbana o rural), el nivel de marginación, y el tipo de escuelas (que está correlacionado con el nivel de ingreso)” (CONEVAL, 2012:116), de tal forma que a

continuación se describen dos aspectos que concluyó el estudio en materia educativa:

- De 1990 a 2010 ocurrió una importante reducción del rezago, especialmente en la inasistencia escolar de niñas y niños entre seis y quince años. Entre los años 2008 y 2010 se redujo a una menor tasa, no sólo porque se alcanzó prácticamente la cobertura universal de educación básica de los niños y niñas en edad de acudir a ese ciclo escolar, sino porque el rezago en la población adulta continúa elevado.
- Adicionalmente, otras problemáticas identificadas en el ámbito educativo son la desigualdad en la calidad de la educación básica; en la educación media superior y educación superior, la insuficiente cobertura, desigualdad en el acceso y calidad de la enseñanza; las desventajas para acceder a la educación de los grupos vulnerables, así como el bajo desarrollo de la investigación básica y aplicada.

Derivado del estudio del CONEVAL (2012), la Secretaría de Educación del Estado de San Luis Potosí (SEGE) en el año 2014 documentó la Estrategia para el Desarrollo de la Educación Básica (SEGE-EDEB, 2014) donde identifica que en la prueba ENLACE⁷⁶ 2013 fue la entidad con el mayor porcentaje de alumnos

⁷⁶ La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba estandarizada de carácter nacional que evalúa a los estudiantes de educación básica de tercero a sexto grados de primaria y de primero a tercero de secundaria. Su implementación inició en el 2006 y culminó en el año 2013. Aunque en los últimos años varias investigaciones han apuntado advertencias acerca de la manera en que los diferentes programas de evaluación, como ejemplo la prueba ENLACE puede deformar e incluso dar al traste con los mejores objetivos que puede plantear el currículo debido a que las escuelas pueden orientarse no a los objetivos curriculares de la educación básica, sino a obtener mejores evaluaciones con carácter externo a la escuela (Arnaut, 2010) es el único referente generalizado con el que se puede contar.

evaluados (96.0%), sin embargo, a pesar del avance significativo en los rangos de bueno y excelente representados con 20.1 puntos porcentual en matemáticas del nivel de primaria 64.5% de alumnos de tercero a sexto grados se ubican en insuficiente y elemental, como se puede ver en el gráfico 2.7.

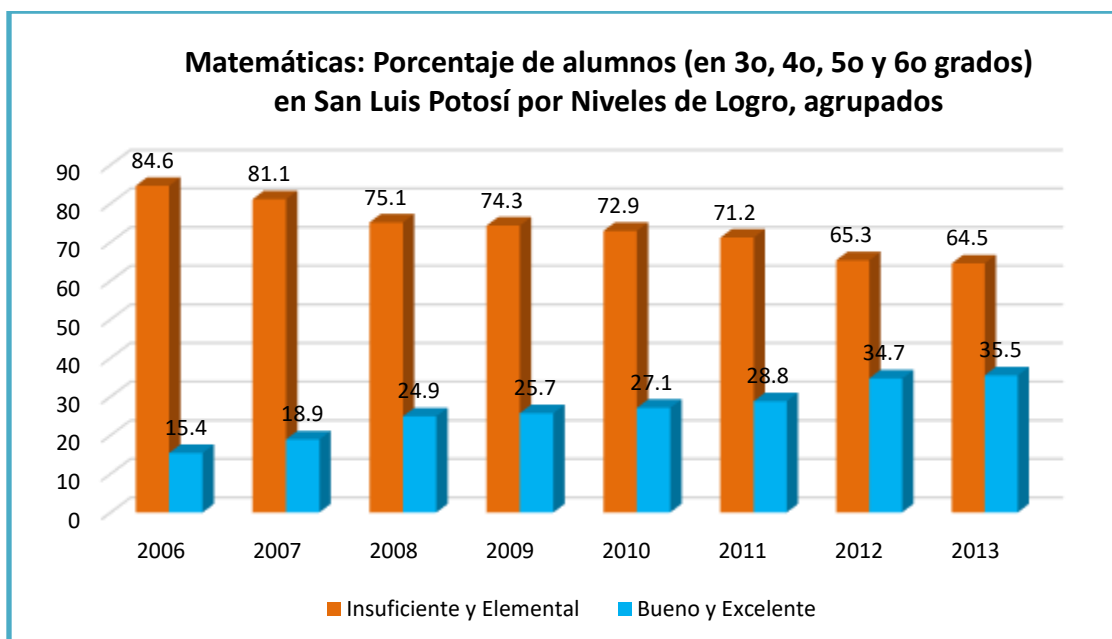


Gráfico 2.7 Histórico de los resultados en matemáticas. Estudiantes de primaria del 2006 al 2013. Fuente: Elaboración propia.

En la asignatura de español, en el desempeño histórico 2006-2013 los estudiantes en los rangos de bueno y excelente pasaron de 19.0 a 31.3 puntos porcentuales, representando un avance acumulado de 12.3 puntos, aunque 68.7% de los estudiantes de tercero a sexto grados se ubican en insuficiente y elemental, como lo muestra el gráfico 2.8.

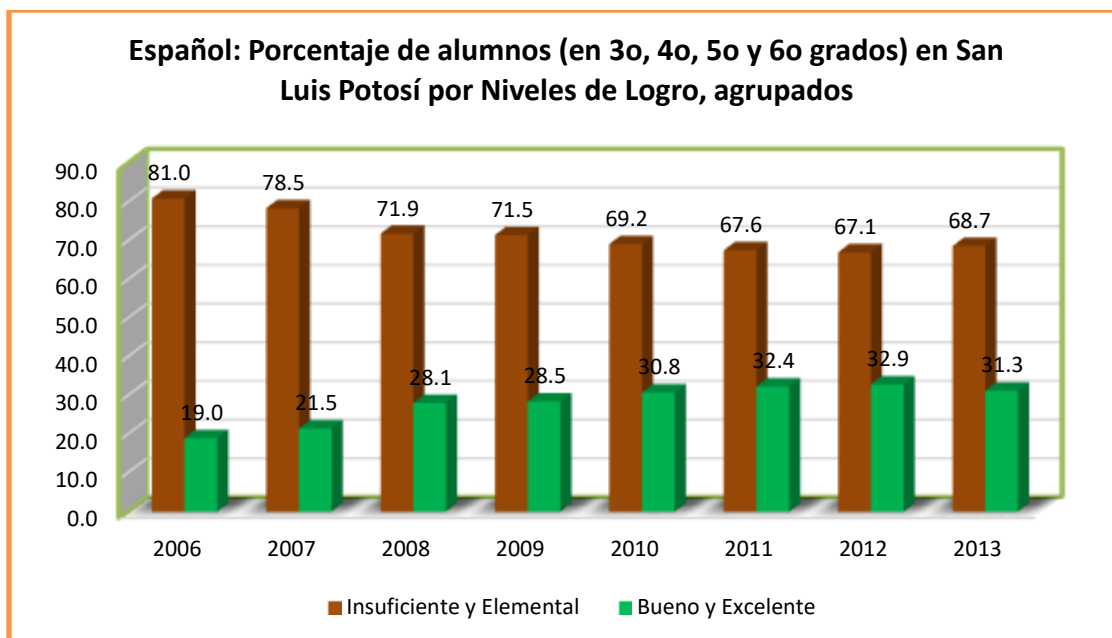


Gráfico 2.8 Histórico de los resultados en matemáticas. Estudiantes de primaria del 2006 al 2013.
Fuente: Elaboración propia.

Los datos anteriores muestran la panorámica general de San Luis Potosí en los niveles de aprovechamiento escolar o logro educativo en la totalidad de escuelas primarias⁷⁷. En escuelas de organización multigrado, el informe 2013 del Programa Atención a Escuelas Multigrado en la entidad, refiere que el promedio de puntos obtenidos en la prueba ENLACE de 1324 escuelas primarias de los años 2008 al 2011 fue 467.25⁷⁸ (ver gráfico 2.9). Comparado al promedio estatal de 495.40, los avances en puntos porcentuales no reflejan grandes alcances sobre la reducción o combate al rezago para esta modalidad, puesto que se ubican por debajo de la media.

⁷⁷ Según la prueba estandarizada denominada PLANEA aplicada a los alumnos de sexto grado de primaria en el estado de San Luis Potosí permitió ubicar en el campo de Lenguaje y comunicación al 81.49% en niveles I y II, por lo que la minoría de estudiantes (18.49%) se ubicaron en el nivel III y IV. En el caso de matemáticas el 74.04% en los niveles I y II, mientras que en el nivel III y IV al 25.76%.

⁷⁸ Fuente: Base de Datos ENLACE-SEGE 2011; 2008:463.89, 2009:465.38, 2010:465.72, 2011:475.00

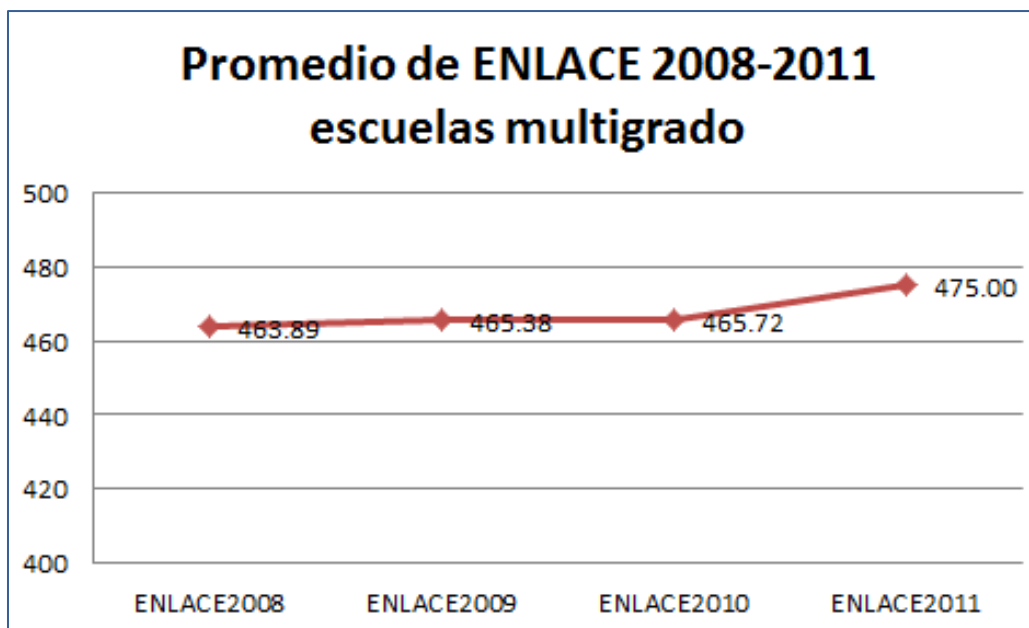


Gráfico 2.9 Panorámica general de logro educativo en escuelas multigrado de San Luis Potosí. Fuente: Elaboración propia

Con base en los resultados de pruebas censales como ENLACE se puede dar cuenta del nivel de aprendizaje de los estudiantes y del rezago en el que se encuentran cuando no logran alcanzar los aprendizajes esperados. De esta manera, es necesario considerar que “no todos [los alumnos] llevan el mismo ritmo de aprendizaje” (UHPDM, 4:6), es decir, mientras unos niños avanzan otros se van rezagando, por lo que, “cuando se presentan problemas de aprendizaje en los alumnos y el tiempo de la jornada es insuficiente dedico un tiempo extra para trabajar de manera individual con estos niños y de esta forma lograr que avancen” (UHPDM, 6:9).

Los estudiantes que asisten a escuelas multigrado se ven doblemente influenciados en los problemas de aprendizaje que llevan al rezago. Por un lado, la multigraducción del aprendizaje desde la propia organización del currículo nacional

y por otro, la desigualdad social por la ubicación de este tipo de escuelas, que por lo general se ubican en el medio rural.

En este sentido, no significa que las escuelas que atienden la modalidad multigrado son las promotoras del rezago educativo, más bien, las condiciones en las que éstas se insertan desde la práctica de los docentes y las necesidades económicas y sociales de los estudiantes son factores que lo propician.

Además, las políticas educativas que enfatizan el currículo para una organización por grados, que si bien, han desarrollado propuestas oficiales como alternativa para el trabajo multigrado de igual manera los profesores las ubicaron como otra de las problemáticas para las escuelas rurales.

2.3.2.4 Las Propuestas Oficiales para la Atención de Grupos Multigrado

En el año 2005 como resultado de un estudio exploratorio realizado entre el 2002 y 2003, surgió la *Propuesta Educativa Multigrado* (PEM05). En el estudio se observó que menos del 50% de los contenidos del Plan y programas de estudio vigentes eran abordados⁷⁹, que había un tratamiento superficial de los contenidos, que los profesores tenían dificultades para organizar el trabajo con varios grados⁸⁰, que el tiempo para recibir apoyos e indicaciones era prolongado, que la planeación resultaba compleja por los diversos materiales, que los profesores tenían un

⁷⁹ De los 200 días señalados en el calendario oficial, se observa que no hay clases en 50 o más, debido a las distintas tareas administrativas y de gestión (SEP, 2005).

⁸⁰ Se aborda un tema diferente para cada grado o la misma actividad para todos, sin atender la especificidad del grado (SEP, 2005).

conocimiento insuficiente de los enfoques, propósitos y recomendaciones didácticas, además de dificultad para diseñar actividades congruentes con los objetivos.

Los conflictos que sustentó la Propuesta Educativa Multigrado 2005 en las prácticas de los docentes están directamente relacionadas a la planificación didáctica como el instrumento que permite “anticipar los requerimientos, programar de manera secuencial y progresiva lo que se va a hacer, distribuyendo el tiempo con que se cuenta. También para diseñar los ambientes de aprendizaje, eligiendo los retos o situaciones a presentar a los estudiantes” (Carlos, 2013:102).

En los relatos de los profesores se ubica como una problemática la planificación didáctica que tiene que ver con la forma de organizar el aprendizaje, “cuando recorro a las planeaciones por grado [...] cada grado ve diferente tema, aunque se trate de la misma asignatura lo cual vuelve todavía más complejo y desgastante el trabajo que realizo en el aula” (UHPDM, 5:10).

En este sentido, la planificación didáctica como principal herramienta para la organización del aula multigrado es una carencia en la formación ya que “lo más complicado para trabajar con estos grupos definitivamente es la planificación multigrado de manera escrita con todos sus elementos, ya que requiere de bastante tiempo y dedicación y desde luego el conocimiento” (UHPDM, 7:4) y más aún que la planificación sea eficiente, “que pueda ser aterrizada y que me dé resultados positivos” (UHPDM, 6:8).

Como se puede dar cuenta, estas dificultades o problemas que dieron origen a la PEM05, se siguen presentando en los profesores, ya que como refiere Arteaga (2011) que si bien, la SEP ha impulsado algunas propuestas educativas, al parecer tales proyectos se han desarrollado con un apoyo limitado en los recursos humanos y económicos: condiciones que responden a la idea de que las escuelas con grupos multigrado son una modalidad transitoria y compensatoria tendiente a desaparecer al disminuir las pequeñas poblaciones rurales donde se ubican estas escuelas.

Aunado a la planificación didáctica, el uso de materiales educativos se presenta como un conflicto: “cuando trabajo con el libro de texto, es muy difícil tener el tiempo adecuado para revisar los diferentes libros que se tienen, necesito un poco más de organización y tomar en cuenta los tiempos destinados para cada una de las actividades” (UHPDM, 2:8). Es decir, se reflexiona sobre el desarrollo de una estrategia que dé como resultado la optimización del tiempo para trabajar con las actividades de los libros como meta para alcanzar los aprendizajes esperados del bloque y grado escolar.

[...] se trabaja con materiales editados para planteles de organización completa y el docente carece de habilidad para relacionar los contenidos transversales de los distintos grados escolares y por lo tanto la planificación didáctica resulta inoperante en virtud de que no se optimiza el tiempo (UHPDM, 173:5)

Esta situación en el relato anterior⁸¹ se reconoce como la falta de desarrollo de competencias profesionales en la formación de los docentes para la atención a grupos multigrado⁸².

Ante esta dificultad, la PEM05 se difundió a nivel nacional como una alternativa para las escuelas multigrado con base en un método didáctico que propone el abordaje de un tema común con actividades diferenciadas, el aprendizaje cooperativo, agrupamientos flexibles, actividades permanentes, el uso del lenguaje oral y escrito como eje transversal y aprender investigando. Estas actividades se complementan mediante el uso de diversos recursos didácticos como los rincones de trabajo por asignatura, la conferencia infantil, la asamblea escolar, la correspondencia escolar, la elaboración de libros artesanales, álbumes, antologías y el periódico mural.

La PEM05 formó parte del proceso de fortalecimiento a los programas del Plan de estudio 1993 para educación primaria. Sin embargo, en el año 2009 con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), se vio desfasada en su estructura curricular por lo contenidos que se desarrollan, de igual manera no coincidían las páginas de los libros de texto con las temáticas de las diversas asignaturas que se modificaron e incluso se omitieron.

⁸¹ Relato escrito de las docentes de la localidad “Las Norias”, ubicada en el municipio de Lagunillas, San Luis Potosí.

⁸² Esta problemática se abordará en el siguiente apartado.

Aunque la esencia en la metodología didáctica de un tema común con actividades diferenciadas sigue prevaleciendo en las escuelas, como lo demuestra el siguiente relato⁸³:

Soy unitaria. Atiendo los seis grados. Planeo por ciclos, pero busqué un tema común. Entonces, ya sea de cuentos o matemáticas las operaciones básicas, ya sean fracciones que resulten en común. Aunque me brinco de páginas, pero no hay otra. Trate de hacerlo así, pero no me funcionó. Solamente así de un tema en común (UHPDM: 136:12)

La maestra unitaria en el relato anterior manifiesta dos prácticas. Por un lado la recuperación de la PEM05 para organizar su trabajo mediante un tema común por ciclos⁸⁴ como resultado del ensayo y error al que se hizo referencia en los problemas de las escuelas rurales multigrado en Chile.

Por otra parte, se hace referencia al uso de los libros de texto, aunque se manifiesta la problemática al brincarse de páginas, es decir, de alguna manera, la profesora unitaria construye el saber docente (Mercado, 1991) en el tratamiento específico de los diferentes contenidos, en la jerarquización de los contenidos y las creencias previas, así como en el ajuste que realiza según las demandas y características del grupo.

En el año 2009 el *Modelo Educativo Multigrado* (MEM09) derivado de la PEM05 se promovió como modelo educativo que recupera elementos pedagógicos y didácticos que favorecen el logro de objetivos, al poner en práctica sus principios,

⁸³ La maestra es del nivel de educación primaria de la localidad "Las Norias" en el municipio de Lagunillas, San Luis Potosí.

⁸⁴ Los ciclos se refieren a la organización de los grados para la reducción de los mismos, es decir, primero y segundo grados corresponden a un ciclo, tercero y cuarto grados a un segundo ciclo y quinto y sexto grados a un tercer ciclo.

procedimientos y procesos en el logro de oportunidades de éxito de los estudiantes, considerando la atención a la diversidad desde las características individuales de cada persona para su desarrollo integral, al asegurar la equidad en la práctica escolar (SEP, 2009).

El modelo educativo define dos principios esenciales para el aula multigrado:

- La pertinencia de las acciones bajo los principios en los que el profesor reconoce y domina los contenidos que se estudian, conoce las características del estilo y nivel de aprendizaje de sus estudiantes y asume el rol de tutor antes que de fuente principal de información y de control de la dinámica grupal.
- La relevancia de los apoyos del docente bajo los principios de ayuda en la resolución de conflictos, tutorando para que el mismo estudiante construya la respuesta al emplear referentes textuales para resolver conflictos de lectura y escritura, a través de la organización de la jornada escolar en una secuencia didáctica ordenada en tres etapas: actividades de inicio, actividades específicas y actividades de cierre mediante siete momentos didácticos⁸⁵.

El MEM09 se promovió en el marco de la RIEB como elemento detonante hacia la construcción de un nuevo esquema metodológico que permitiera el trabajo por proyectos para el desarrollo de competencias. Sin embargo, para el año 2011

⁸⁵ Los siete momentos didácticos se organizan en tres etapas de la clase. Actividades de inicio: recuperar los conocimientos, trabajar con los conocimientos previos. Actividades específicas: trabajo con la nueva información, organización de la información y sistematización de la información. Actividades de cierre: negociación de significados y evaluación formal.

mediante el acuerdo secretarial 592 que establece la Articulación de la Educación Básica, se define un nuevo plan y programas de estudio en donde se hace explícita la necesidad de contar con un modelo de gestión que permita el desarrollo curricular de las escuelas multigrado, mismo que a la fecha no se ha desarrollado explícitamente.

En las entidades federativas, como una opción de las propuestas oficiales se identificaron tres estados⁸⁶ que han realizado acciones para fortalecer las escuelas multigrado.

En el estado de *Nuevo León* durante el ciclo escolar 2009-2010 se generó el documento “adecuaciones curriculares para el aula multigrado” por la Secretaría de Educación a través de la coordinación del Programa de Escuelas Multigrado, mediante el piloteo a la aplicación de los programas 2009 de 1º, 2º, 5º y 6º grados de educación primaria a partir de necesidades específicas del estado en cuanto a:

1. Integrar un equipo estatal multigrado capacitado en el plan de estudios 2009, mismo que facilite los procesos de actualización de los docentes en las diferentes regiones educativas.
2. Elaborar las adecuaciones curriculares por ciclo para multigrado, mismas que respondan a la etapa de transición.

⁸⁶ Los estados corresponden a la región noreste de México está compuesta por los estados de Coahuila, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas. Se indagó en esta región a la cual pertenece el estado de San Luis Potosí, contexto de la investigación.

Con base en las necesidades se desarrolló el Taller “La Reforma Educativa en las aulas multigrado”⁸⁷, con los siguientes propósitos:

1. Integrar un equipo estatal multigrado que contribuyera a la implementación del Plan de Estudios 2009 en las escuelas multigrado del estado.
2. Elaborar las adecuaciones curriculares para 1er. y 3er. ciclos, en función del nuevo plan de estudios.

De esta manera, se conformó un equipo de maestros integrados por jefes de sector, supervisores, auxiliares técnicos y docentes de aulas multigrado, quienes elaboraron las adecuaciones curriculares para “facilitar la planeación didáctica de los docentes en escuelas multigrado” (SE, 2009:5).

El estado de *Zacatecas* durante el ciclo escolar 2011-2012 a través de la Secretaría de Educación y Cultura reorganizó los contenidos curriculares del plan de estudios 2011 de educación primaria en el documento denominado “Propuesta de trabajo para escuelas multigrado 2012. Reorganización curricular. Primaria”, el cual fue elaborado por el personal académico del componente de planeación y gestión pedagógica de la CEAAE⁸⁸ perteneciente a la Subsecretaría de Planeación y Apoyos a la Educación:

El libro que tienen en sus manos forma parte de la Propuesta de Trabajo para Grupos Multigrado 2012 y da respuesta a un doble compromiso. En primer término, atender a lo señalado en el Plan Estatal de Desarrollo sobre la prioridad de una Educación de Calidad para un Zacatecas moderno y productivo con el objetivo de ofrecer la formación que permita la transformación de sus ciudadanos.

⁸⁷ El taller se desarrolló del 11 al 13 de julio de 2009.

⁸⁸ Coordinación Estatal de Acciones para la Equidad Educativa en el estado de Zacatecas.

En segundo término, derivado del Plan Sectorial de Educación, dotar a los maestros de esta modalidad de herramientas que mejoren su práctica educativa y eleven la calidad de los aprendizajes; así como centrar la atención en los resultados arrojados por la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y sean un referente de los temas y contenidos programáticos que deben reforzarse conjugando las actividades escolares, los materiales educativos y las prácticas de enseñanza (SECZ, 2012:5).

Para esto, la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Zacatecas ofrece la propuesta como una alternativa no sólo para conocer el plan y programas de estudio 2011, sino como un apoyo en la elaboración de planificaciones didácticas para grupos multigrado.

Durante el ciclo escolar 2011-2012 el estado de *San Luis Potosí* inicio la difusión del “proyecto multigrado zona 088”, el cual fue promovido por medio de la Reforma Integral de Educación Básica, donde a partir de un cronograma de actividades se presenta la dosificación de contenidos y actividades concretas a realizar cada bimestre, sin embargo, al ser una propuesta que no estaba acorde al plan de estudios 2011, a cada sector se les dejó la decisión de aplicarla. Para el ciclo 2012-2013 a través del Programa para la Atención a Escuelas Multigrado con base en sus reglas de operación y como parte de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE), ofertó un diplomado denominado “Formación de Asesores para la Atención a Grupos Multigrado” en coordinación con la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por lo que a través de la formación de asesores multigrado, se han generado materiales y propuestas del Modelo Educativo Multigrado 2009 (MEM09) adaptados al plan de estudios y programas vigentes fortaleciendo la práctica educativa de los docentes que atienden alumnos en esta modalidad.

Como se puede dar cuenta, las acciones en las entidades no han sido suficientes y se han realizado de manera aislada sin continuidad o seguimiento de las mismas, por lo que puede inferirse que, no basta con sugerir estrategias a los docentes, es necesario pensar en una alternativa para la transformación de la práctica, que responda a las demandas sociales, que integre no sólo conocimientos teóricos, sino también los saberes prácticos con los que puede desarrollarse profesionalmente, en otros términos, “se requieren apoyos concretos mediante un programa integral y específico” (Weiss, 2007:74) que contemple la articulación de elementos básicos como los materiales, la capacitación, el seguimiento, la supervisión y la gestión; y que además se enfoque directamente al contexto multigrado.

De ahí, que en el siguiente apartado se analiza la discrepancia entre la formación de los docentes y la organización multigrado como otra de las problemáticas en donde las políticas educativas intervienen.

2.3.2.5 La Discrepancia en la Formación Docente para la Atención a Grupos Multigrado

En el año 1984, el presidente Miguel de la Madrid (1982-1988) teniendo como antecedente el bachillerato obligatorio en las Escuelas Normales, estableció los acuerdos secretariales 134 y 135 para elevar al grado de licenciatura todos los tipos y especialidades (Arnaut, 1998), por lo que se da uno de los más grandes cambios de envergadura en la formación de profesores.

La formación docente elevada al rango de licenciatura, pasó de ser un oficio o carrera técnica a un nivel profesional, aunque con ciertos problemas que surgieron entonces, por las diversas concepciones sobre su profesionalización.

El plan de estudios 1984 tenía el propósito de formar al profesor como investigador. Se centró en la incorporación de contenidos científicos provenientes principalmente de las ciencias de la educación en la formación del profesor, con ello, a decir de Oikión se pusieron en juego dos concepciones o visiones sobre la formación profesional: “una fincada en la tradición normalista, que se ha sustentado en la didáctica (saber-práctico-normativo) y de otra parte la universitaria, ligada al conocimiento teórico” (2008:138). La idea entonces era fusionar las culturas normalista y universitaria para que los docentes pudieran ser reconocidos como cualquier otra profesión.

Así, el normalismo de los años ochenta puede considerarse como una pedagogía universitaria que resulta congruente con una visión de la formación de profesores en la que los referentes teórico metodológicos son esenciales para su preparación profesional. Este normalismo trajo como consecuencia la aspiración de los profesores para cursar estudios de posgrado (Oikión, 2008) y el énfasis en la formación para el dominio de disciplinas provenientes de las ciencias de la educación para el desarrollo de la práctica en el aula. En este sentido, un docente de una escuela tridocente con quince años de antigüedad en el servicio, formado con este plan refiere “la formación que se adquiere en las escuelas formadoras de docentes, en parte y en teoría está bien, pero en la práctica y los contextos en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, dista mucho de la realidad”

(UHPDM, 1:2), lo cual alude al medio en que se labora como de difícil acceso, con muchas carencias y con limitado acceso a los medios de comunicación e información.

Por su parte, el Plan de estudios 1997⁸⁹ se implementó en dos vertientes: licenciatura en educación primaria para quienes desearan laborar en escuelas primarias de carácter general y la licenciatura en educación primaria indígena para quienes quisieran trabajar en las escuelas incorporadas a la Dirección General de Educación Indígena. A decir de los documentos de este Plan, “los rasgos del perfil de egreso están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica” (SEP, 1997:31). También se establecen criterios y orientaciones para los futuros profesores, tales como la definición general de formación inicial y su flexibilidad para la comprensión de la diversidad regional, social, cultural y étnica del país; y el aprendizaje de la teoría vinculado a la comprensión de la realidad educativa y la definición de acciones pedagógicas.

A diferencia del Plan 84, éste responde a un modelo de reflexión sobre la práctica docente, lo cual permitiría la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas para la toma de decisiones mediante la utilización de estrategias y métodos para innovar (Shön, 1998). Las técnicas construidas a través de la organización de los contenidos de enseñanza, la didáctica y conocimiento de las asignaturas vinculadas al contexto laboral, se implican en la transformación y

⁸⁹ Este Plan se encuentra vigente para las generaciones 2014 y 2015, puesto que a partir del año 2012 se inició un proceso para reformarlo.

aprendizaje de los estudiantes, por lo que se concibe a la enseñanza como una actividad compleja, que según De Lella (1999) en el modelo hermenéutico-reflexivo no sirven las reglas técnicas ni existen recetas de la cultura escolar⁹⁰. El docente se enfrenta a situaciones imprevisibles que requieren de soluciones inmediatas.

Al respecto, una docente unitaria con dos años de antigüedad en el servicio, egresada del Plan 97 refiere:

Aunque en las escuelas Normales no se adquieren todos los conocimientos y habilidades para ejercer la labor docente de manera perfecta (porque no existen recetas para ser un buen docente) considero que aprendí lo necesario para desarrollar mi profesión con ética y con buenos cimientos para brindar a mis alumnos ambientes de aprendizaje favorables y a través de la práctica he desarrollado habilidades que complementan los conocimientos adquiridos (UHPDM, 5:3).

Mediante esta propuesta, la formación se intentó acercar a las realidades del contexto educativo. Sin embargo, para el contexto rural existen diversos problemas aún pendientes puesto que sólo se ofrece a los estudiantes normalistas una asignatura regional durante dos semestres, en la que se propone el análisis de diversos temas como (SEP, 1997):

- La enseñanza en grupos multigrado.
- Factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas.
- La atención educativa a niños de zonas urbanas en situación de riesgo.

⁹⁰ Aunque el Plan 97 promueve la reflexión sobre la práctica, es necesario decir que “un exceso de reflexión bloquea la acción” (Paquay, 2005:10), por lo tanto, el practicante reflexivo que actúa e interactúa en tiempo real y no después de un tiempo de reflexión requiere transitar a un practicante investigador desarrollando habilidades y estrategias complementarias entre diversos paradigmas del conocimiento centrados en los saberes como en la práctica para el desarrollo de un saber de la experiencia teorizado que permita analizar situaciones, analizarse en situación, evaluar dispositivos y crear instrumentos innovadores (Paquay, 2005).

- La atención educativa en zonas de migración y para niños de grupos migrantes.
- La atención educativa para alumnos extraedad.
- La utilización del patrimonio cultural y natural de la región como recurso educativo.

Los temas son definidos por las políticas y características de cada institución por lo que no satisfacen las necesidades nacionales de formación de los profesores que se enfrentan directamente con un grupo multigrado. Aunado a que cada vez más, los maestros son más urbanos por su origen, su formación o sus aspiraciones, por lo que “el sistema educativo carece de profesores de origen, formación y arraigo rural, dispuestos a ir a trabajar y a permanecer en esas zonas” (Arnaut, 2004:17).

Tomando en cuenta esta problemática, es importante reflexionar sobre la actual reforma educativa en el modelo de formación inicial de profesores⁹¹ y su vínculo con la atención a las necesidades reales del sistema educativo. Esto significa pensar la formación docente desde la persona, desde el desarrollo profesional del “yo” como sujeto, de su toma de conciencia y estilo personal (Paquay, 2005); experimentar nuevas maneras de interactuar con los estudiantes en el aula, con los colegas, avanzar desde el énfasis en la transmisión de los contenidos hacia la construcción de un aprendizaje grupal, centrando al niño como sujeto activo y participativo en su propio proceso de aprendizaje (Colbert, 1999), sobre todo en las escuelas de organización multigrado donde se requiere desarrollar una metodología específica para la atención a la diversidad de sus integrantes.

⁹¹ La actual reforma para la educación normal comenzó en el año 2012, por lo que, aún no existen alguna generación que egrese y dé cuenta de la realidad en su formación.

Por otra parte, el plan de estudios 2012 establecido para la formación de los docentes retoma en su fundamentación las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional acorde a la Reforma Integral de Educación Básica que establece el acuerdo secretarial 592 de la articulación de la educación básica (SEP, 2011). Las orientaciones curriculares del Plan de Estudios se definen en el proceso formativo de los estudiantes mediante un enfoque centrado en el aprendizaje, basado en competencias, flexibilidad curricular, académica y administrativa. Se plantean elementos metodológicos para su desarrollo y formación que permita el logro de las finalidades educativas.

La malla curricular está organizada en una diversidad de cursos que se agrupan en cinco trayectos formativos (DGESPE, 2012):

- El trayecto *psicopedagógico* contiene actividades de docencia de tipo teórico-prácticas.
- El trayecto *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje* articula las actividades teórico prácticas centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza. Los cursos se relacionan con el conocimiento matemático, ciencias, comunicación y lenguaje.
- El trayecto *Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación* integra actividades de docencia.
- El trayecto *Cursos Optativos* se compone de cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral de los estudiantes.

- El trayecto *Práctica profesional* hace énfasis en acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos para su análisis durante la formación docente.

Para el caso de la formación en multigrado en el trayecto de *Cursos Optativos* aparece el curso Conocimiento de la Entidad en el cual se pretende que los estudiantes normalistas se ubiquen en el contexto estatal y regional de la entidad para valorar la diversidad geográfica, económica, política, lingüística, cultural y social de las escuelas en las que desempeñara su función. Para lo cual, el curso aporta elementos en la comprensión de las problemáticas que se presentan en el ámbito educativo para intervenir en su entorno inmediato, que desde la perspectiva situada es el principio nodal de este enfoque (Díaz, 2006).

Cabe hacer mención que el curso no está dirigido al contexto multigrado, sino a la comprensión de los distintos contextos regionales donde el estudiante normalista se insertará como profesor en la práctica docente.

2.4 Los Problemas del Multigrado en la Profesión Docente

A manera de cierre en este apartado se analiza la incidencia de los problemas del multigrado en la profesión docente, recuperando las políticas de Chile y México como aquellas acciones ejercidas por la estructura de gobierno sobre la toma de decisiones en la educación básica.

Como se ha hecho referencia anteriormente, existe una discusión en torno al concepto de profesión. Hargreaves (1996) se refiere al mejoramiento de la calidad y estándares de la práctica desde el concepto de profesionalismo. Marcelo & Vaillant

se refieren al mismo concepto como “la capacidad de los individuos y las instituciones para desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los beneficios del cambio, en un ambiente de colaboración” (2009:40).

Legislativamente en México, en el año 2013 con el propósito de elevar la calidad de la educación y promover la equidad se impulsó la más reciente reforma educativa que hace referencia al Servicio Profesional Docente como una nueva Ley que se propone regular la acción docente⁹².

Para ello, se reformó el artículo tercero constitucional que declara “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (DOF, 2013:1). De esta manera, se modificó la Ley General de Educación⁹³ especificando para la actualización y formulación de los planes y programas de estudio para la Educación Normal y demás de formación de maestros de educación básica, la SEP deberá mantenerlos acordes al marco de educación de calidad contemplado en el Servicio Profesional Docente.

El Servicio Profesional Docente como regulador de las actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos en el servicio público educativo, impulsará la formación continua para garantizar su idoneidad mediante cualidades personales y competencias profesionales que en los distintos contextos

⁹² Esta Ley fue publicada en Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013.

⁹³ Artículo 12, párrafo I (DOF-LGE, 2013)

sociales y culturales que promuevan el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes (DOF-LSPD, 2013).

El Estado es el responsable de proveer opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural⁹⁴ que permita favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación en función de las necesidades de desarrollo personal y la pertinencia con las necesidades de la escuela y zona escolar, respondiendo a la dimensión regional a los requerimientos que se soliciten para su desarrollo profesional y a su vez tomando en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas de la región y los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las autoridades educativas.

Si bien, esta reforma educativa que comenzó en el año 2013 plantea nuevos requerimientos del docente determinantes en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, al impulsar modalidades de formación fuera de la escuela y alentar la creación y fortalecimiento de redes de escuelas y docentes para el desarrollo profesional⁹⁵. Su visión se ve generalizada en unas cuantas líneas que menciona el contexto regional como un aspecto fundamental para ser tomado en cuenta, pero no se hacen explícitas las condiciones de los docentes que laboran en el ámbito rural y mucho menos en multigrado. A pesar que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reconocen que en México las zonas rurales tienen problemas principalmente con los servicios,

⁹⁴ Artículo 59 de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD).

⁹⁵ Programa Sectorial de Educación 2013-2018

están muy fragmentadas y que el 22% de la población vive en localidades con menos de 250 habitantes.

Según la OCDE (2012) el sistema educativo mexicano es grande por su organización en dos niveles secuenciales: la educación básica con edades típicas de 3 a 14 años y la media superior con edades de 15 a 17 años, siendo obligatoria durante 15 años como lo muestra a continuación la tabla 2.6.

Edad	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Grado				1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°
Nivel/ tipo/ modalidad	Educación básica												Educación media superior		
	Preescolar			Primaria						Secundaria			Bachillerato		
	Modalidades:			Modalidades:						Modalidades:			Modalidades:		
	General			General						General			General, tecnológica, telebachillerato, Colegio de Bachilleres		
	Comunitaria			Comunitaria						Técnica			Educación profesional técnica		
Indígena			Indígena						Telesecundaria			Modalidades:			
									Comunitaria			Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); Centro de Estudios Tecnológicos (CET); otras.			
									Para trabajadores						

Tabla 2.6 Organización del sistema educativo mexicano. Fuente: OCDE, 2012⁹⁶.

En la educación primaria, la enseñanza suele estar a cargo de un docente normalista, mientras que, a partir de la secundaria, las clases son impartidas por profesores especializados en distintas áreas. Las escuelas generales son más típicas en las zonas urbanas y rurales y agrupan a la mayoría de los estudiantes, las escuelas indígenas se caracterizan por el bilingüismo y los cursos comunitarios que son dirigidos a pequeñas comunidades por medio del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

⁹⁶ Datos proporcionados por la SEP (2011).

La OCDE (2012) reconoce del total de las escuelas primarias en México, 44% son multigrado incluyendo los cursos comunitarios. En secundaria, la modalidad de telesecundaria se ubica en comunidades rurales y su organización depende de

En secundaria, la modalidad de telesecundaria⁹⁷ es un sistema que permite tener un solo docente por grado o escuela. Para Zorrilla “esta modalidad de educación secundaria se ubica en comunidades rurales y la organización escolar depende de un maestro por grado que atiende todas las asignaturas con el apoyo de material televisivo y de guías didácticas” (2004:6).

Según la OCDE en el ciclo escolar 2008-2009, el 20% de las escuelas telesecundarias eran multigrado, lo que demostró que en muchas zonas rurales y aisladas “los maestros enseñan en escuelas pequeñas con pocas oportunidades de trabajo en equipo y aprendizaje entre colegas” (2012:29) lo que plantea preocupaciones sobre la formación, selección y asignación de los docentes a las escuelas, sus trayectorias profesionales, la calidad del apoyo a las escuelas y el bajo nivel de autonomía escolar no sólo en la administración de recursos financieros sino también del plan de estudio dictado a nivel nacional que da poco margen a la innovación en el ámbito escolar.

El informe Panorama Educativo de México (INEE, 2012) publicó algunos rasgos comunes de las escuelas multigrado⁹⁸: 1) la existencia de uno o más docentes que

⁹⁷ Las características contextuales, organizativas y didácticas de las telesecundarias son distintas a las secundarias generales o técnicas. La instrucción se desarrolla con el apoyo de material televisivo. Su organización es más parecida a las escuelas primarias en tanto que un solo maestro atiende a todos los estudiantes (Navarro, 2014).

⁹⁸ Preescolares unitarios, primarias multigrado y telesecundarias unitarias y bidocentes.

atienden a alumnos de dos o más grados de forma simultánea; 2) alguno de estos docentes tiene que desempeñar funciones directivas, lo cual se traduce en una reducción de su tiempo efectivo de enseñanza; 3) esto ocurre en escuelas preescolares y primarias generales e indígenas, las cuales no están especialmente diseñadas para este modelo multigrado, a diferencia de las escuelas comunitarias⁹⁹.

Diversos documentos de la política educativa mexicana generados como una visión para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas públicas de educación básica, reconocen como una de las principales problemáticas de los centros escolares la estructura organizativa incompleta ubicada en contextos vulnerables que no ha sido atendida de manera adecuada, apuntando acciones aisladas hacia el fortalecimiento de las escuelas.

Haciendo recomendaciones al respecto; “las escuelas multigrado deben ser las que reciban el mayor acompañamiento y apoyo por parte de estructuras que desde la supervisión se diseñen para lograrlo” (INEE, 2014:129), privilegiando lo pedagógico y la formación en servicio del personal docente en el contexto de la propia escuela y en atención a su problemática.

En el siguiente relato¹⁰⁰, se encuentran diversas afirmaciones que plantean retos al trabajo en multigrado, éste es reconocido en las prácticas docentes que les permite desarrollarse profesionalmente.

Los maestros y maestras enfrentamos grandes retos dentro del trabajo en una escuela multigrado empezando desde una planeación de contenidos, en

⁹⁹ Atendidas por el CONAFE

¹⁰⁰ El relato es de las docentes de la localidad “Saucillo de Bledos” en el municipio Villa de Reyes, San Luis Potosí.

los que intervienen diferentes factores negativos para llevarla a cabo, como el estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos, sus intereses, necesidades, su contexto familiar y los recursos y materiales con los que se cuenta para trabajar, ya que cada maestro está acostumbrado a una forma de trabajo en grupos unigrado, y ha sido un error del sistema de escuelas normales pretender que los maestros sólo nos capacitemos en la práctica educativa de un grupo de niños de un grado y dejar en segundo plano el aprendizaje en una escuela multigrado, es por ello que puede resultar preocupante para un docente la enseñanza en un contexto multigrado, y más porque es ahí donde se presenta más necesidad (UHPDM, 166:1)

De esta manera, en las políticas educativas se reconoce la necesidad de atender la diversidad de los estudiantes en el contexto de las escuelas multigrado desde la preparación profesional de los docentes. Pero no existe una verdadera estructura que lo impulse, de ahí que, las estrategias que son empleadas por los docentes en su práctica cotidiana reflejan su concepción pedagógica de su formación, por lo que, el análisis comparado de las problemáticas del multigrado da cuenta de las condiciones en las cuales los profesores enfrentan su labor en una modalidad multigrado a pesar de la adversidad de un sistema diseñado totalmente por grados.

En la tabla 2.7 se puede observar una síntesis de las características generales de las problemáticas del multigrado ubicadas en el contexto chileno y mexicano que requieren ser atendidos desde el profesionalismo de los docentes.

Características generales		
Problema	Chile	México
Gestión escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Se prioriza lo pedagógico, pero se demanda equidad para atención a las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes. • Se requiere tiempo para la planificación didáctica y estrategias para la organización del aula multigrado. • Se carece de infraestructura básica como luz eléctrica y servicio de internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se prioriza lo administrativo sobre lo pedagógico. • Se requiere establecer vínculos en la estructura educativa que les permita a los profesores priorizar los aprendizajes de sus estudiantes. • Es necesario promover la participación de los padres de familia, los recursos con los que se cuenta desde el ámbito pedagógico para la mejora de las condiciones de infraestructura de las escuelas.
Sistema graduado	<ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta con un currículo fragmentado en cursos, se necesita recuperar la experiencia para el trabajo con varios grados a la vez. 	<ul style="list-style-type: none"> • La rigidez del currículo se superpone a los intereses del contexto, por lo que es necesario un currículo más flexible diseñado para escuelas multigrado. • Los libros de texto gratuitos se utilizan como principal herramienta de trabajo, al ser diseñados por grados se dificulta la organización multigrado y/o el uso de los mismos.
Rezago académico	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No se encontró como problema en la indagación realizada en la investigación.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversos factores influyen en el rezago académico de los estudiantes: problemas de aprendizaje (NEE), la desigualdad social y la inasistencia escolar son los más recurrentes, por lo que es necesaria la preparación profesional de los docentes para la atención de sus necesidades.
Propuestas oficiales	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No se encontró como problema en la indagación realizada en la investigación.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Si bien, la SEP ha generado alternativas para las escuelas multigrado, se requiere de un programa específico que articule la capacitación, materiales, seguimiento y gestión directamente para multigrado.
Formación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias de práctica docente en la formación distan mucho de la realidad en el servicio profesional, por lo que es necesario recuperarlas de manera situada en el contexto rural multigrado. • La formación docente es universitaria donde se estudia la carrera de pedagogía básica. Si bien se oferta una mención o especialidad, es necesario que ésta tenga vinculación con el sistema escolar y las políticas educativas en el contexto rural multigrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento de los múltiples contextos durante la formación es diferente al enfrentarse a la práctica profesional en el servicio, sobre todo en los primeros años de inserción a la docencia, por lo que es necesario fortalecer las experiencias de práctica en el contexto rural multigrado. • La formación se realiza en las Escuelas Normales a nivel licenciatura en educación sin especialidad alguna.

Tabla 2.7 Síntesis de las características generales de las problemáticas del multigrado en Chile y México. Fuente: Elaboración propia.

Esta comparación de las problemáticas que presentan ambos países –Chile y México- permite reflexionar sobre el tipo de conocimiento que se requiere desarrollar en el profesionalismo de los docentes que laboran en escuelas rurales multigrado.

Según Vaillant (2009) el conocimiento se construye colectivamente dentro de comunidades locales, formadas por profesores en proyectos de desarrollo de la escuela y de formación, de tal manera que el conocimiento práctico es el que mejor se identifica a la profesión docente, ya que es específico y se expresa de forma eminentemente ligada a la acción.

En resumen, los cinco grandes problemas que requieren ser atendidos por la política educativa mexicana se enlistan a continuación.

1. La gestión escolar de las escuelas multigrado se centra en la administración de recursos de manera aislada, donde la burocracia persiste como elemento primordial en el funcionamiento de la escuela que la centralidad de la escuela en los aprendizajes, por lo que, es necesario transitar de un modelo administrativo a uno estratégico que permita articular los recursos con los que se dispone para lograr lo que se desea, de tal forma, que las formas de enseñanza y aprendizaje sean los elementos que muevan las estructuras de la escuela.
2. El sistema escolar definido como graduado, con un currículo establecido a nivel nacional, segmentado por grados escolares con el fin de que los estudiantes alcancen ciertos niveles de aprendizaje por ciclo o año escolar, se mueve en la contradicción de agrupar a los estudiantes por su edad y la

individualización de la enseñanza para atender a la diversidad e inclusión, por lo que se requiere del sistema educativo, flexibilizar el currículo y generar materiales diversos que respondan a la organización multigrado, no como materiales complementarios sino como una modalidad que responde a la equidad.

3. El rezago académico de los estudiantes, como una de las consecuencias de la fragmentación del currículo y la definición de estándares que no todos los estudiantes logran alcanzar, promueve la generalización de aprendizaje, por lo que se requiere de una organización distinta de la enseñanza que responda a la atención de los estudiantes con sus diferentes capacidades para lograr el aprendizaje.
4. Las propuestas oficiales para la atención a grupos multigrado han sido generalizadas a partir del currículo nacional como una medida de solución a las demandas de los docentes que laboran en este contexto, sin embargo, al ser planteadas como materiales complementarios al currículo nacional, se asumen como una forma de aditamentos que requieren de la capacitación, seguimiento e incluso de la supervisión para que sean implementadas.
5. La formación de los docentes en su nivel inicial, está caracterizada hacia la generalización de la práctica educativa, misma que se deriva de las políticas educativas determinadas por planes y programas, tal como fue, en el plan de estudios 1984 centrada en el conocimiento científico o el plan de estudios 1997 en reflexionar sobre la práctica. De esta manera, se generaliza la visión de la formación docente con pocas especificidades para el área rural y mucho menos para el trabajo con grupos multigrado, en donde es necesaria la

transición de un modelo de formación centrado en el conocimiento docente a un modelo de intervención centrado en la mediación entre el conocimiento existente y las necesidades educativas de los estudiantes.

Con base en los cinco nodos de análisis sobre las problemáticas del multigrado, se puede concluir que la capacitación, las prácticas de gestión, la supervisión, el seguimiento y los materiales que hasta el momento se han promovido para fortalecer la práctica de los docentes, han sido aisladas de tal forma que al encontrar la desintegración, la generalización y la descontextualización en la organización de estas estrategias para la mejora de los aprendizajes, la política educativa no logra responder a las demandas de mejoramiento profesional.

Por lo que, aspectos centrales como la gestión del currículo en las entidades federativas y la reproducción de las estrategias que se producen a nivel nacional siguen respondiendo a la ideología de un proyecto de unidad nacional gestado en los últimos años cuarenta y haciendo énfasis en los contenidos clásicos de la educación que rompen con las condiciones en las que se gestó la escuela rural mexicana hacia los años veinte y que tenía como propósito principal atender a las personas que vivían en el campo, de ahí, que la diversificación de estrategias para organizar el aula multigrado son producto de la formación docente y su propia concepción pedagógica.

CAPÍTULO III.

Los Dispositivos de Formación Continua de Chile y México como Alternativas de Desarrollo Profesional

III. Los Dispositivos de Formación Continua de Chile y México como Alternativas de Desarrollo Profesional

La Formación Continua de los profesores es la alternativa que provee el Estado para mejorar las condiciones en las que se brinda el servicio educativo. No obstante, está ligada a la implementación de políticas en las que los docentes se insertan, pero que pueden estar desvinculadas al ámbito de las necesidades de profesionalización.

En este apartado, se analizan dos programas de Formación Continua que son implementados en la política educativa desde la mirada de los sujetos, puesto que la intención es generar las condiciones para que, de manera situada, los profesores se acerquen, indaguen y reflexionen sobre sus propias necesidades y problemáticas y con ello generen alternativas profesionales de mejora continua.

Éstos operan como dispositivos en el sentido foucaultiano como elementos heterogéneos (discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas) que establecen la naturaleza del nexo entre esos elementos posibles. Los dispositivos responden a una urgencia, por lo que cumple una función estratégica. Foucault (1994) distingue dos momentos esenciales: el predominio del objetivo estratégico y la constitución del dispositivo propiamente dicho.

En este sentido, es necesaria la recuperación de los antecedentes del surgimiento de los programas de formación continua que se analizan y cómo éstos reconocen las prácticas de los docentes multigrado.

De esta manera, se desarrolla el análisis de dos programas clave donde la política educativa interviene con base en las necesidades de los profesores rurales:

- En el caso de Chile se indaga en los Microcentros, puntos de encuentro colegiados que convoca a profesores rurales de la misma región para analizar sus problemáticas y generar soluciones. Estos microcentros surgen de la conformación de pequeñas escuelas con características similares y que en la política educativa chilena se han institucionalizado sin la intervención de órdenes de gobierno como son los supervisores o autoridades educativas.
- En el caso de México se desarrollan las Comunidades Docentes Multigrado (CDM), son espacios de formación continua institucionalizados en un programa de formación continua que convoca a los profesores rurales que atienden grupos multigrado de la misma localidad geográfica en diferentes niveles y modalidades para que a través de la interacción generen estrategias que les permita atender el aprendizaje de los estudiantes y desarrollarse profesionalmente.

Ambos espacios comunitarios (Microcentros y Comunidades Docentes Multigrado) tienen el propósito de desarrollar profesionalmente a los profesores a través de sus propias intervenciones colegiadas que les permite interaccionar a favor de las escuelas rurales multigrado que a continuación se detallan.

3.1 Los Microcentros o Escuelas en Red en Chile

El Microcentro (MC) es un espacio organizado por docentes rurales de escuelas multigrado de la misma municipalidad que convoca periódicamente para: el intercambio de experiencias pedagógicas, formulación de proyectos de mejoramiento educativo, el diseño de prácticas curriculares vinculadas a las

necesidades de aprendizaje y el apoyo técnico que aportan los facilitadores –antes llamados supervisores- del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2002).

Como ya se ha mencionado anteriormente, los microcentros formaron parte de una estrategia dentro del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE/BÁSICA-RURAL) –hoy Programa Educación Básica Rural- con el propósito de brindar atención especial a las escuelas rurales aisladas, pequeñas y multigrado, partiendo del supuesto de que la población escolar de estas escuelas tiene características y necesidades muy específicas.

Según Cox (2005) las escuelas rurales en 1990 obtenían los más bajos resultados académicos del sistema escolar, además, existía un gran aislamiento de los centros escolares con baja matrícula, lo que los llevó a organizarse para atender a la población en la modalidad multigrado.

En el ámbito profesional, los docentes de igual manera, trabajaban de forma aislada y no contaban con apoyos didácticos ni técnicos, por lo que se les dificultaba brindar una atención diferenciada según el grado escolar, atender la cultura rural propia de donde se ubicaba la escuela, contactarse con otros docentes para intercambiar experiencias y diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje para sus estudiantes y vincularse con la comunidad.

Las estrategias del programa se orientaron a mejorar las condiciones profesionales de los docentes y en consecuencia de sus prácticas. A través de las líneas de acción que combinaron el equipamiento de recursos educativos para generar ambientes de aprendizaje favorables al medio rural, una propuesta de reorientación curricular

y apoyo a los procesos pedagógicos mediante asesoría y capacitación a los docentes¹⁰¹(Cox, 2005). A continuación, se describen estas líneas de acción:

- *Capacitación docente:* Se asume al profesor como profesional autónomo que puede asumir un rol de mediador entre el contexto social de los alumnos, por lo que requiere habilitarse para implementar un currículo flexible a partir de la experiencia de los niños y en función de sus necesidades de aprendizaje y de la comunidad.
- *Organización profesional de los docentes en microcentros de programación pedagógica:* Se apunta a romper el aislamiento característico de los profesores rurales. A partir de la organización y coordinación de los mismos profesores integrantes de una agrupación, de acuerdo a la proximidad geográfica de las escuelas, los docentes se reúnen mensualmente para intercambiar experiencias pedagógicas, diseñar Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME)¹⁰² y diseñar sus prácticas curriculares.
- *Distribución de textos específicos para la enseñanza multigrado y material didáctico:* Los libros de texto permiten a los alumnos trabajar de manera colaborativa e independiente, de tal forma que el profesor puede atender a los distintos grupos de manera diferenciada. Los textos contienen secuencias

¹⁰¹ Según Cox (2005) la didáctica del programa, promovió situaciones de enseñanza y aprendizaje bajo una concepción de la pedagogía activa, cooperativa y adecuada al entorno cultural y natural, proponiendo a los docentes adaptar el proceso pedagógico a las condiciones locales para que los alumnos obtuvieran conocimientos referidos a las necesidades de la comunidad.

¹⁰² Los Proyectos de Mejoramiento Educativo son el instrumento pedagógico y de gestión que se constituyeron como una estrategia nacional para el diseño de proyectos concursables con financiamiento según ciertos estándares de calidad. Los criterios de utilización de los recursos financieros debían emplearse en su totalidad en la ejecución del proyecto: infraestructura, equipamiento, visitas o eventos, material pedagógico y perfeccionamiento.

de ejercicios que permiten relacionar el conocimiento nuevo con el entorno rural; actividades integradas que propician la participación de todos los alumnos; prácticas para que puedan aplicar lo aprendido.

De estas líneas de acción, Williamson¹⁰³ reconoce que los microcentros es una de las actividades más significativas, estratégicas e innovadoras del programa. “Se constituyen en verdaderas Comunidades de Aprendizaje, generadas desde la relación social profesional e informal en torno a tareas prácticas y el aprendizaje permanente” (2003:44).

La integración voluntaria de los profesores a un microcentro cuenta con el apoyo de los Departamentos Provinciales de Educación. Las reuniones se realizan por lo general en las escuelas, de tal manera que se rotan y cada escuela recibe a los docentes invitados a la reunión o se toman acuerdos para realizar dichas sesiones en un punto intermedio accesible para todos los profesores.

A la culminación del programa MECE-rural¹⁰⁴, las escuelas continuaron reuniéndose en el microcentro, aunque éste fue normado hasta el año 2012 mediante el decreto 968 del Ministerio de Educación, el cual considera que la educación rural no es una modalidad del sistema, pero tiene sus particularidades que la distinguen de otros tipos de educación y que además, se hace necesario innovaciones que respondan a las necesidades propias de la estructura y de la población escolar (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2012).

¹⁰³ En el Ministerio de Educación, el Dr. Guillermo Williamson fue Coordinador Nacional de Capacitación del Programa MECE/Rural.

¹⁰⁴ Este programa operó de 1992 a 1999 con financiamiento del Banco Mundial (Williamson, 2003).

El artículo primero que legisla al microcentro destaca que “los profesores de las escuelas rurales multigrado podrán realizar una reunión técnico-pedagógica al mes, llamada microcentro, equivalente a la suma de las dos horas semanales de reunión técnica de los establecimientos educacionales con dotación completa de profesores por curso” (BCN, 2012:2).

Los principales objetivos de estas reuniones son (artículo 2º):

- Evaluar la situación de los aprendizajes escolares de los estudiantes de cada una de las escuelas participantes.
- Reflexionar sobre el trabajo pedagógico realizado por los profesores en cada escuela para decidir sobre las innovaciones necesarias para mejorar los aprendizajes de los alumnos.
- Intercambiar experiencias pedagógicas, estimando sus aportes para enriquecer la enseñanza.
- Programar las estrategias de enseñanza en aula relacionadas con los programas de estudio, los aprendizajes esperados y las disposiciones de aprendizaje de los alumnos.
- Acordar criterios para la formulación de planes de mejoramiento relacionados con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

De esta manera, los microcentros pasan a formar parte de una política de Estado, que si bien, surge de un programa educativo impuesto por políticas de mejoramiento para la calidad de la educación en los años noventa, durante los años dos mil representan las necesidades profesionales de los docentes al asumirse como un

espacio comunitario de una corporación que les permite compartir experiencias y apropiarse de saberes y prácticas de docentes que viven en sus mismas condiciones, de ahí que ellos son los impulsores de una política que surge de abajo hacia arriba, es decir, de las necesidades escolares hacia las propuestas oficiales. En el siguiente apartado se analizan las prácticas de los profesores multigrado en uno de los microcentros en la región de los Lagos.

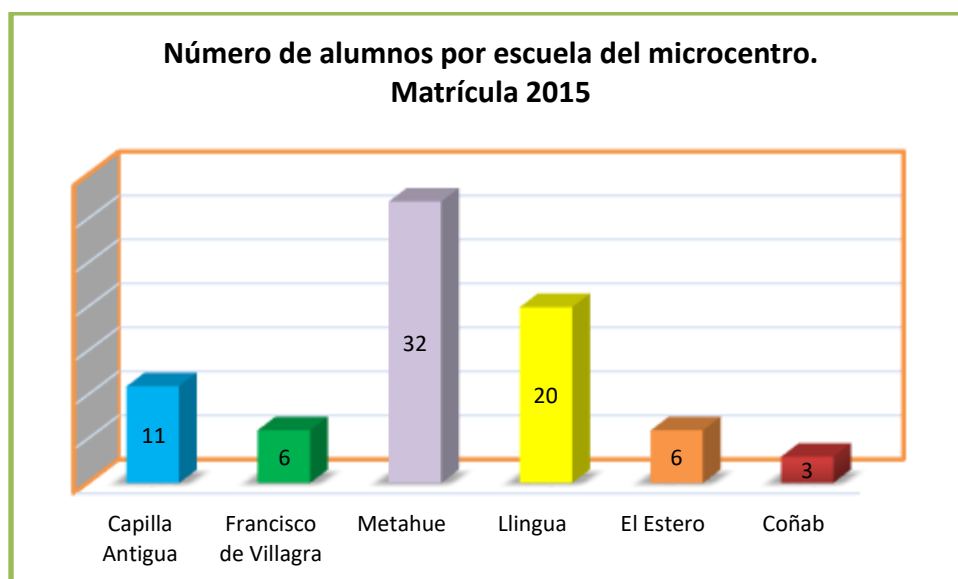
3.1.1 El Microcentro Arrayán de la Corporación Municipal de Quinchao

La corporación Municipal de Quinchao se ubica en la región de los Lagos en el archipiélago de Chiloé (ver anexo 4). El microcentro está integrado por seis escuelas, donde se oferta el nivel de educación pre-básica o parvularia y básica incompleta hasta sexto grado (tabla 3.1).

ESTABLECIMIENTOS	PRE BÁSICA			GRUPOS	EDUCACIÓN BÁSICA								TOTAL GENERAL	
	PK	K	Total		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		TOTAL BÁSICA
Capilla Antigua				2		4	1		3	3			11	11
Francisco de Villagra				1	1			1	1	3			6	6
Metahue	1	5	6	3	3	3	4	6	6	4			26	32
Llingua				2	4		6	2	5	3			20	20
El Estero				1	1	3	1		1				6	6
Coñab				1				1		2			3	3
Totales	1	5	6		9	10	12	10	16	15	0	0	72	78

Tabla 3.1 Matrícula ciclo escolar 2014-2015 de las escuelas incorporadas al microcentro Arrayán en Chile. Fuente: Corporación Municipal Quinchao (2015)

La tabla 3.1 muestra la matrícula escolar que cuentan las escuelas incorporadas al microcentro. Como se puede observar, solamente una institución ofrece el nivel pre-básico con un niño en transición 1 y cinco niños en transición 2¹⁰⁵. Uno de los aspectos más destacables es la oferta del servicio educativo con muy poca población escolar. En el gráfico 3.1 se puede analizar que tres escuelas operan con menos de 10 alumnos, una con menos de 15 alumnos y solamente dos con más de 20 alumnos.



Gráfica 3.1 Número de alumnos por escuela del microcentro. Fuente: Elaboración propia.

Existe una discrepancia en el caso de México al comparar esta situación del número de alumnos que son atendidos por un docente, puesto que en México la exigencia para ofrecer el servicio educativo se basa en la relación alumno-maestro. Las

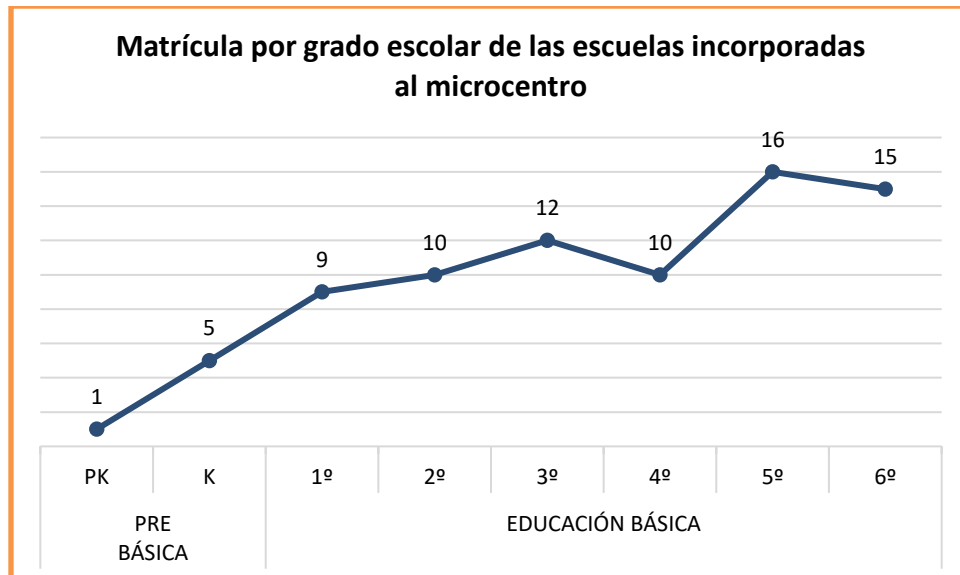
¹⁰⁵ Para ampliar la información, en el segundo capítulo se abordan los tramos de escolarización obligatoria en Chile.

escuelas que cuentan con menos de 20 alumnos se transfieren al CONAFE¹⁰⁶ y el requerimiento mínimo para ofrecer el servicio son 5 niños.

En México la escuela “Coñab” estaría en desventaja, ya que definitivamente no se ofrecería el servicio. En tres escuelas (Capilla Antigua, Francisco de Villagra y el Estero) se ofrecería el servicio comunitario de CONAFE y solamente en dos instituciones (Metahue y Llingua) tendrían la oportunidad de trabajar con docentes federales –a los que hacemos alusión en este estudio-.

Además, la matrícula por grado escolar es otro de los factores que hay que analizar. En el gráfico 3.2 se observa que el quinto grado es el que se ubica con mayor número de alumnos, lo que significa que, para el ciclo escolar 2015-2016 comenzará un fuerte decremento en la población escolar, puesto que la tendencia es que ingresan menos alumnos de los que egresan.

¹⁰⁶ En el segundo capítulo se hizo referencia a este servicio. Es una modalidad comunitaria brindada por un joven prestador de un servicio social.



Gráfica 3.2 Matrícula por grado escolar en las escuelas del microcentro. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el tipo de organización por el número de maestros que laboran en la escuela se pudieron ubicar tres escuelas unitarias, dos escuelas bidocentes y una escuela tridocente (gráfico 3.3).

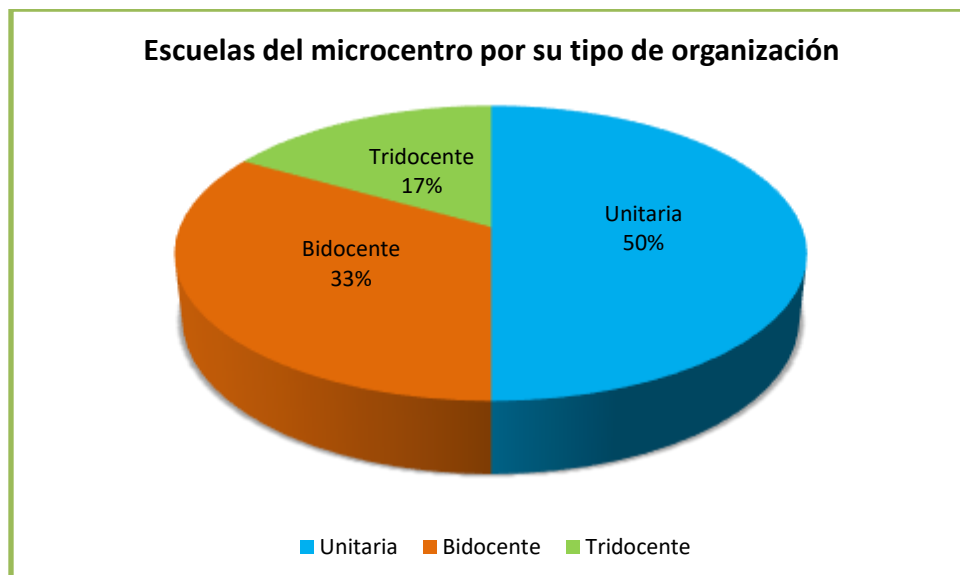


Gráfico 3.3 Escuelas del microcentro por su tipo de organización. Fuente: Elaboración propia.

El promedio de estudiantes atendidos en una escuela unitaria es de cinco niños. En una escuela bidocente de siete y en una tridocente de diez alumnos. En esta comparación, para México todas serían escuelas unitarias a excepción de “Cañab” donde no se ofrecería el servicio y la escuela de “Metahue” se dividiría en dos establecimientos: un preescolar de CONAFE con cinco niños y una primaria federal unitaria con 26 estudiantes.

Cabe destacar, que además del número de grupos por el que se clasifica el tipo de organización de las escuelas multigrado, las escuelas del microcentro poseen una estructura particular que las hace diferentes al caso de México.

Las características generales de las escuelas se refieren a los apoyos que reciben por parte de la Corporación Municipal a través de los recursos de la Ley SEP (Ley de Subvención Escolar Preferencial) que clasifica a los alumnos como prioritarios a partir de la caracterización económica de su hogar, donde se destacan los ingresos familiares de los padres, su grado de escolaridad, la condición de ruralidad de su hogar y el grado de pobreza de la comuna donde reside el alumno (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2012). A continuación, se describen:

- Todas estas escuelas cuentan con un asistente de lectura y un monitor de música. Estas dos figuras son parte de una política de la Corporación Municipal, para fortalecer las competencias de los niños desde edad temprana. El asistente de lectura es un joven de la comunidad que colabora

con el docente, brindando un seguimiento al aspecto de lectura con énfasis en los niños de primero y segundo grado¹⁰⁷.

- El monitor de música, es una persona de la comunidad con conocimientos empíricos o técnicos en algún instrumento, el cual colabora con los docentes y promueve la educación musical en los niños. Cada escuela forma su orquesta, misma que participa en un evento demostrativo al finalizar el ciclo escolar (ver anexo 5). Esta política de la Corporación Municipal sobre la educación musical está relacionada al desarrollo de los niños en la adquisición de hábitos, desarrollo de capacidades rítmicas, melódicas y armónicas, a la sensibilidad y a las relaciones que se establecen con los otros en contextos sociales donde hay presencia de manifestaciones culturales (Hargreaves, 1998).
- Las escuelas cuentan con jornada escolar completa¹⁰⁸, donde se les ofrece el servicio de alimentos a los niños en dos tiempos: el desayuno a la hora de entrada y el almuerzo o comida entre las doce y trece horas. El servicio de alimentos es ofrecido por personal¹⁰⁹ contratado por una empresa de la Corporación Municipal, por lo que, los docentes únicamente son los

¹⁰⁷ Como parte de la política municipal, los niños que no logran leer en su primer grado no pueden ser promovidos a un segundo grado. De ahí que, el asistente de lectura es el facilitador que provee la Corporación para brindar apoyo a los docentes en esta materia. Antes de finalizar el ciclo escolar, se realiza una demostración de lectura en la que participan todos los niños de primer grado de toda la Corporación Municipal y se les entrega un reconocimiento por su desempeño, el cual sirve de motivación tanto a los niños como padres de familia durante su ingreso al grado para que aprendan a leer en ese tiempo.

¹⁰⁸ El tiempo de permanencia en la escuela es de 8 horas. Los horarios varían según la organización de la escuela.

¹⁰⁹ Por lo general el personal que se encarga de la cocina son de la comunidad, los cuales son capacitados por la empresa contratada para que organicen el menú, mantengan en buen estado la cocina y asear los espacios del comedor.

encargados de vigilar las medidas de higiene, salud y seguridad (ver anexo 6).

- Además, las escuelas cuentan con servicio de transporte totalmente gratuito para los alumnos. Generalmente, uno de los asistentes de la institución colabora como chofer, teniendo la responsabilidad de trasladar a los niños de su casa a la escuela y viceversa (ver anexo 7).

En las características particulares, se destacan las prácticas de los docentes de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo de esta investigación y que a continuación se analizan.

La escuela unitaria “El Estero” se ubica en la isla Cahuach¹¹⁰. Ésta cuenta con un Proyecto de Integración Educativa, por lo que, recibe recursos establecidos por la Ley 20201 (BCN, 2007). Dentro de este fondo se cuenta con el apoyo del servicio de educación especial que trabaja de manera itinerante¹¹¹. El personal de educación especial que apoya a la institución son los siguientes: psicólogo, maestro de apoyo o educador diferencial, asistente del educador diferencial, trabajadora social y fonoaudiólogo.

Este equipo multidisciplinario de educación especial al asistir constantemente al aula, brinda acompañamiento en las actividades que la maestra unitaria emprende

¹¹⁰ En esta isla se ubican dos escuelas con una distancia aproximadamente de 10 kilómetros de terracería. Es decir, cada escuela se ubica en un extremo de la isla. En la entrada principal de la isla se encuentra la escuela completa “La Capilla-Cahuach” que ofrece hasta octavo grado, aunque también es multigrado.

¹¹¹ Todos los días hay personal de educación especial en la escuela, por lo que la profesora unitaria nunca está sola en el aula. El personal de educación especial trabaja de manera itinerante, ya que cada uno tiene la responsabilidad de presentarse dos días a la semana a la institución y alternadamente trabajan en la escuela “La Capilla-Cahuach” que también se ubica en la isla.

con los niños. Por la cantidad de estudiantes y el personal que asiste a la escuela se brinda una atención más personalizada, de tal manera, que no está presente una metodología para aula multigrado, sino más bien el uso de los materiales por grados que provee el Ministerio de Educación como una herramienta principal que se combina con algunos insumos diseñados en el microcentro.

En el relato de la maestra unitaria se hace referencia al microcentro como la principal estrategia que permite compartir experiencias y organizar actividades de manera conjunta.

En el 2011 nos reunimos en el microcentro para elaborar las guías adaptadas a los campos formativos. La guía de lenguaje se utiliza para medir el nivel inferencial, literal y valórico. Los materiales están elaborados por ciclo con base en los programas y los libros de texto del Ministerio de Educación¹¹². Se utilizan los libros de texto y a la par las guías como complementos para las actividades en el aula (UHPDM, 214:3)

El diseño de materiales educativos, guías didácticas y la recopilación de ejercicios a manera de antologías fortalecen la enseñanza del docente, ya que los materiales que se utilizan como complemento a los libros de texto son un reforzamiento al aprendizaje de los estudiantes.

En la escuela bidocente “Capilla Antigua” también se cuenta con el equipo interdisciplinario de Educación Especial por parte del Proyecto de Integración Educativa. A partir del microcentro, se implementaron cinco líneas de acción para

¹¹² Ver anexo 8. Presentación de materiales elaborados en el microcentro.

atender las necesidades de las escuelas, como lo narra una de las maestras de la escuela.

En el diagnóstico que se hizo a nivel comunal, consensuado. Nosotros a nivel de microcentro analizamos e identificamos los déficits a nivel cognitivo y con base en esto se crearon lineamientos y objetivos. En primer lugar, seleccionamos aprendizajes clave o aprendizajes fundamentales, éstos están en el currículo nacional, nosotros solamente los adaptamos para que nos dieran buenos resultados. En segundo lugar, orientación del ingreso en el aula, mediante estrategias didácticas coherentes a los aprendizajes que faciliten este trabajo y que apunten a los aprendizajes clave. Número tres la implementación de un plan de evaluación coherente, para que la información que llegara pudiera servir para la toma de decisiones. El número cuatro, complementamos el aprendizaje cognitivo en el desarrollo de la actividad artística y física (...) y número cinco también se desarrollaron adecuaciones pertinentes y focalizadas al currículo nacional en las asignaturas (UHPDM: 192:4)

En el relato anterior, a través de las acciones que se implementaron desde el microcentro, destacan el modelo de desarrollo organizacional para la escuela en territorio rural con aula multigrado que propone Salazar (2014), el cual parte de un diagnóstico del reconocimiento de las necesidades y problemáticas de que viven los profesores en sus centros escolares, para generar una intervención con carácter participativa coherente con la situación real y que contribuye al mejoramiento de la gestión escolar.

En la escuela “Llingua” caracterizada como bidocente por los dos grupos que se atienden, existe una organización distinta, ya que laboran tres profesores. Existe un

docente titular en cada grupo¹¹³, sin embargo, se trabaja por disciplinas o áreas¹¹⁴ por lo que, se rotan constantemente según el horario establecido.

Los profesores al trabajar en ciertas áreas o disciplinas del currículo se hacen expertos en la materia y se comparten sus estrategias a través de las reuniones del microcentro, como lo narra una de las maestras de la escuela.

El microcentro es una reunión que se hace una vez al mes. Donde en realidad se analizan los proyectos internos de las escuelas, algunas formas de trabajo de los colegas y es un buen apoyo porque se trata de las mismas escuelas que tienen la misma cantidad de cursos (UHPDM, 217:6)

En la narración anterior, se destaca el análisis de los proyectos de las escuelas. Esto se refiere al proyecto curricular como instrumento técnico-pedagógico (Salazar, 2014), que elaboran los propios docentes para definir el qué, cuándo y cómo enseñar; además de las estrategias para el seguimiento de los aprendizajes.

En el gráfico 3.4 se ilustra el diseño del proyecto curricular como herramienta de trabajo que, según Salazar (2014) permite a los docentes crear espacios para la deliberación pedagógica, donde colectivamente se evalúan sus propias prácticas. Además, al analizar las formas de trabajo entre pares dentro del microcentro, el

¹¹³ Un grupo está conformado con niños de primero, segundo y tercer grados; el otro grupo con niños de cuarto, quinto y sexto grados.

¹¹⁴ Los docentes son contratados por horas y disciplinas, por lo que, el director con más de 30 años de antigüedad en la misma escuela trabaja con las asignaturas de ciencias sociales y tiene menos horas frente a grupo, ya que, por lo años de servicio que cuenta tiene derechos entre los que se destaca la reducción de horas-clase. Además, es el coordinador del microcentro. Otra maestra con seis años de antigüedad en la escuela fue contratada para el área de lengua, por lo que, trabaja con las asignaturas de español, inglés y recientemente con lengua indígena con los niños de primero y segundo grados. La maestra con menos de dos años de antigüedad en la escuela trabaja con matemáticas y como tiene menos horas en su contrato solo asiste a la escuela cuatro días a la semana.

proyecto curricular se inserta de manera significativa para atender las demandas del sistema educativo chileno como de la propia formación y desarrollo profesional.



Figura 3.4 El proyecto curricular pedagógico como instrumento de gestión en las aulas multigrado. Fuente: Salazar (2014).

El proyecto curricular pedagógico como instrumento de gestión en las aulas multigrado permite entrever las particularidades de las tres escuelas que participan en el microcentro, mismas que en la interacción de las experiencias se construyen nuevas posibilidades profesionales y pedagógicas en el ámbito de las escuelas multigrado.

En el gráfico 3.4 se muestra la red de relaciones que se construyen a partir del microcentro en diversos ámbitos de las prácticas docentes. Las acciones que asocian -línea color negro- significa que tienen propósitos comunes, cualidades que las distingue hacia las mismas metas. Las actividades que son parte del microcentro -línea naranja-, se refiere a que se constituyen y dan forma a partir del vínculo que

se establece entre sus miembros, como el caso de la gestión escolar. Las acciones dialécticas son producto o consecuencia del microcentro -línea roja-. Éstas tienden a resolver las problemáticas que se generan en las escuelas rurales relacionadas al profesionalismo docente para la mejora de los aprendizajes.

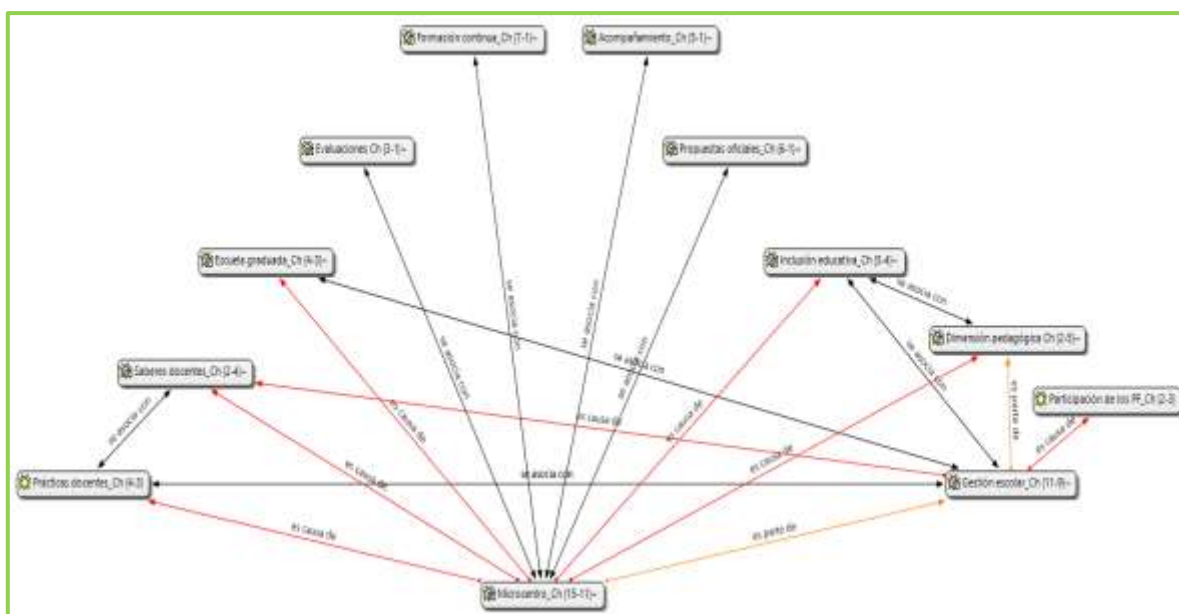


Gráfico 3.5 Red de relaciones que se construyen en el microcentro en diversos ámbitos de las prácticas docentes. Fuente: Elaboración propia.

En el microcentro se ubicaron cuatro actividades asociadas: diseño y fortalecimiento de los aprendizajes a través de evaluaciones contextualizadas, la formación continua de los docentes, acompañamiento pedagógico y reorganización del currículo como propuesta oficial. Las actividades vinculadas a la evaluación, se dividen en dos vertientes que tienden a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes y a su vez, el reconocimiento de las escuelas en pruebas estandarizadas como es SIMCE¹¹⁵

¹¹⁵ Desde el año 2012 es un sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje en las escuelas. Se valora el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje en 2º, 4º, 6º, 8º básico; II y III medio.

En el caso del microcentro Arrayán, éste se asocia con la evaluación a través del vínculo con la Corporación Municipal, responsable del seguimiento a los aprendizajes:

Importante es la Comuna [microcentro] porque la Corporación Municipal, ellos nos evalúan de forma externa. Ellos hacen la prueba diagnóstica en marzo, donde ellos toman la prueba, no nosotros. Después pasan en junio la evaluación intermedia de cómo están los alumnos en el rendimiento de los alumnos, con los contenidos que hemos trabajado. Y la final que es en noviembre. De acuerdo a esas tres evaluaciones ellos nos miden a cada establecimiento. Y de acuerdo a ello, hay una estructura de la evaluación de los aprendizajes clave (UHPDM, 192:8)

Como se puede observar, las evaluaciones es uno de los parámetros que permiten proponer los programas de formación continua y acompañamiento profesional a los docentes.

En el acompañamiento, se involucra el personal de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de la Corporación Municipal, quienes formulan orientaciones según la disciplina de la cual son responsables para favorecer el trabajo de los docentes, además, la generación de materiales complementarios a los que propone el Ministerio de Educación, por ejemplo, cuadernillos de trabajo para los estudiantes en los que se contextualizan las temáticas o contenidos de los programas de estudio como reorganización del currículo oficial (ver anexo 8 y 9).

La gestión escolar es una acción que forma parte del microcentro, ya que ésta se vincula directamente a la promoción de actividades pedagógicas que fortalecen los aprendizajes de los estudiantes. Las actividades académicas son el motor de la gestión escolar que se planifican en el microcentro.

En el siguiente relato se puede identificar la planeación de proyectos con apoyos del Ministerio de Educación:

En el año 2001 se postuló un proyecto para mejorar la comprensión lectora a través del aprovechamiento de la cultura local. A partir de este y otros proyectos apoyados por el Ministerio de Educación se publicó un libro denominado "Cuentos, Recuentos y Tradiciones". Se entregaron 2000 ejemplares en toda la provincia.

También, a partir del año 2011 se priorizó la lectura fluida en un proyecto de 4 años. Se ha logrado avanzar. Se hace cada año un evento público donde asisten todos los niños de primero básico para demostrar su avance donde asisten autoridades, personas de la comuna y niños de todas las escuelas que conforman la Corporación (UHPDM, 192:3)

La gestión del microcentro en actividades de aprovechamiento escolar ha logrado avanzar en los resultados de las escuelas que lo conforman. El relato anterior, muestra los materiales generados a partir de proyectos, a lo que Namó (1998) hace referencia como su principal objetivo es, sensibilizar al equipo frente a problemas de repetición y deserción para generar proyectos y programas especiales que produzcan mejoramiento en la escuela.

En las causas que promueven las reuniones del microcentro, se identificaron la inclusión educativa y las prácticas y saberes docentes. La inclusión educativa como una necesidad inmediata de los docentes para atender no solamente a los niños con necesidades educativas especiales sino de todos los estudiantes sin importar su condición socioeducativa. En el aula multigrado, la interacción social y el trabajo colaborativo son estrategias para que los alumnos piensen por sí mismos, "existe una motivación intrínseca para aprender y los estudiantes se sienten afortunados de estar en el aula en la que el maestro les tiene confianza como individuos responsables" (Uttech, 2001:42). Por lo que, la necesidad de los docentes para

trabajar en escuelas inclusivas demanda de su preparación profesional en el microcentro.

Por otra parte, las prácticas y saberes de los docentes se instituyen y transforman en el microcentro en la interacción con los otros. En las prácticas se dan nuevos significados a su propio trabajo, de manera que pueden encontrar mayor satisfacción en su desempeño y reconocimiento por lo saberes adquiridos (Fierro, Fortoul & Rosas, 2000), mientras que, los saberes se construyen como un proceso dialógico en la vida cotidiana, en la interacción con los niños y con las propuestas pedagógicas (Mercado, 2012), de ahí que, los relatos de vida, de las experiencias con los otros, se constituyen como el aprendizaje profesional situado, ya que se organiza dentro de un contexto específico.

En el siguiente apartado, se analiza el caso de México en el cultivo de Comunidades Docentes Multigrado, como el espacio comunitario de formación continua que promueve el desarrollo profesional.

3.2 Antecedentes de las Comunidades Docentes Multigrado en México

Los antecedentes de las Comunidades Docentes Multigrado (CDM) se concentran en la política educativa que a nivel federal se ha implantado desde el año 2014 para ofrecer a las entidades federativas alternativas de atención de los programas educativos federales con base en el diseño y operación de Proyectos Locales que operen con financiamiento federal a través de concursos.

En este sentido, en el estado de San Luis Potosí durante el año 2014 con base en las reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa¹¹⁶ se sometió a concurso el Proyecto Local “Desarrollo Profesional en Comunidades Docentes Multigrado para la Equidad y la Inclusión en Municipios Participantes en la Cruzada Nacional Contra el Hambre”.

El énfasis del proyecto estuvo dirigido a la mejora de los aprendizajes en los estudiantes de escuelas multigrado mediante el desarrollo profesional de los docentes al integrarse como Comunidad. Ésta permite la articulación de la educación básica¹¹⁷ y proporciona elementos de capacitación, asesoría y evaluación desde la intervención pedagógica en el aula atendiendo a las necesidades contextuales.

Las líneas de intervención del Proyecto local están dirigidas hacia:

1. El análisis del currículo, su reorganización para las escuelas multigrado y la articulación de la educación básica.
2. El desarrollo de una metodología didáctica para la atención a grupos multigrado mediante proyectos de intervención y el acompañamiento.

¹¹⁶ El acuerdo 711 de la Secretaría de Educación Pública emite las reglas de operación del programa y estipula el concurso de Proyectos Locales para obtener financiamiento en el fortalecimiento de las escuelas de educación básica de la entidad.

¹¹⁷ El acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Básica estableció un solo Plan de estudios para educación básica (2011) con el propósito de articular los niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), de tal forma, que la Comunidad se constituye como una estrategia valiosa para la política educativa puesto que se vislumbra la educación básica de manera articulada.

3. El fortalecimiento de la evaluación que realizan los docentes en el aula multigrado y la gestión escolar para atender las necesidades que de ella se derivan.

En la segunda línea de intervención, la Secretaría de Educación de la entidad realizó un convenio con la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-241) para que pudiera operar un diplomado bajo ciertas condiciones académicas, puesto que es la institución pública en la entidad que cuenta con mayor experiencia en la formación continua de profesores en servicio, además que a partir del año 2012 oferto el diplomado “Formación de Asesores para la Atención a Grupos Multigrado¹¹⁸” dirigido a docentes del nivel de educación primaria.

De ahí que los segundos antecedentes se refieren a la línea de investigación que se trabaja desde el programa de Doctorado en Desarrollo Educativo y la Red de Investigación de la Educación Rural (RIER) del CONACYT, espacios desde los cuales se investiga para generar conocimiento para la mejora de las condiciones actuales de las escuelas rurales en México.

El diplomado que se ofertó se le denominó “Formación de Comunidades Docentes Multigrado para la Atención a la Diversidad en Educación Básica” y fue promovido como una estrategia innovadora para los docentes multigrado.

¹¹⁸ Los resultados del programa de formación continua fueron presentados en diversos eventos académicos como la ponencia en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE “Asesoría Académica para la Atención a la Diversidad: Un enfoque de inclusión en las escuelas multigrado” (López, Culebro & González, 2013).

La definición de los contenidos y la estructura curricular por módulos se definieron con base en la investigación previa de López, Culebro & González (2013), así como la recuperación de relatos que dieron vida al capítulo anterior de la tesis.

3.2.1 Comunidades Docentes Multigrado y Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Las Comunidades Docentes Multigrado, son una reconstrucción del concepto Comunidades de Aprendizaje¹¹⁹ que tiene sus antecedentes en dos vertientes: La comunidad española representada por diversos teóricos (Flecha, 2001; Coll, 2001; Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2013) y la comunidad mexicana vinculada a la universidad de Harvard (Cámara, 2009; Rincón, Domínguez, Santos, Cámara & López, 2010; Elmore, 2011; Rincón, 2011).

En ambas corrientes el centro de interés es el aprendizaje de los estudiantes a través de diversas herramientas o acciones que transforman la escuela en espacios verdaderamente comunitarios y prácticas auténticas de aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje, en la línea española promueve la democratización del sistema “constituyen una forma de superar los actuales retos educativos que plantea la diversidad cultural que encontramos en las aulas” (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2013:119).

¹¹⁹ Ponencia “Desarrollo Profesional en Comunidades Docentes Multigrado para la Equidad y la Inclusión en Escuelas Rurales” presentada en el 2º. Congreso Nacional “Retos de la Formación y Profesionalización Docente en el siglo XXI” del Centro Regional de Formación docente e Investigación Educativa (CRETAM) en noviembre de 2015.

Las Comunidades de Aprendizaje reflejan una cultura en la que todos y cada uno de sus miembros se implican en un esfuerzo colectivo de comprensión (Coll, 2001), transitando por varias etapas para lograr la transformación de la escuela, mediante un plan de desarrollo comunitario. Estas etapas son: sensibilización, toma de decisiones, sueño, prioridades y planificación. Además, se plantea como una opción para la formación de los docentes, puesto que “su objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener” (Flecha, 2001:2).

Por otro lado, la corriente promovida en las políticas educativas de México a partir del 2009 como parte de una estrategia para la mejora de los aprendizajes, surge como una iniciativa en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en 1997 en pequeñas localidades con el propósito de extender el servicio educativo para cumplir con la reforma a la educación básica obligatoria hasta el nivel de secundaria, por lo que se diseñó un modelo de posprimaria para 32 escuelas bidocentes, con grupos multigrado atendidas por instructores comunitarios egresados de preparatoria (Cámara, 2009).

Las Comunidades de Aprendizaje se constituyen a través de la relación tutora “se trata de desarrollar las habilidades de investigación, diálogo y discurso que permiten tomar el control del propio aprendizaje en el contexto de una comunidad de apoyo” (Elmore, 2011:4), por lo que también se generan espacios donde los maestros “pueden reconocer abiertamente que no saben y recibir el apoyo de un tutor que los acompaña de cerca durante todo el proceso” (Rincón, 2011:34).

En ambas corrientes, las Comunidades de Aprendizaje aportan elementos a la profesionalización de los docentes a partir de los aprendizajes que generan o cultivan con sus estudiantes. En nuestro caso, las Comunidades Docentes Multigrado operan con una lógica distinta, es decir, a partir de la profesionalización de los docentes al reunirse en espacios comunitarios de formación que les permite articularse como profesores de educación básica, identificando sus necesidades o problemáticas comunes generan acciones a favor de los aprendizajes que les permite innovar en la localidad geográfica donde se insertan las escuelas rurales.

De tal forma que, las Comunidades de Aprendizaje de cualquier vertiente se recuperan en las Comunidades Docentes Multigrado como insumos para el desarrollo profesional. Al ser el centro de interés los docentes que laboran en las escuelas rurales multigrado, se posibilita la gestión escolar como elemento articulador para el aprendizaje.

En las Comunidades Docentes Multigrado, se atienden problemas de la política educativa que los propios profesores intentan resolver a través de la comunidad que cultivan y que son resumidos de la siguiente manera:

1. La formación de los docentes en su nivel inicial, está caracterizada hacia la generalización de la práctica educativa, misma que se deriva de las políticas educativas determinadas por planes y programas, tal como fue, en el plan de estudios 1984 centrada en el conocimiento científico o el plan de estudios 1997 en reflexionar sobre la práctica. De esta manera, se generaliza la visión de la formación docente con pocas especificidades para el área rural y mucho

menos para el trabajo con grupos multigrado, en donde es necesaria la transición de un modelo de formación centrado en el conocimiento docente a un modelo de intervención centrado en la mediación entre el conocimiento existente y las necesidades educativas de los estudiantes.

2. La gestión escolar de las escuelas multigrado se centra en la administración de recursos de manera aislada. La burocracia persiste como elemento primordial en el funcionamiento de la escuela, más que la centralidad de la escuela en los aprendizajes, por lo que, es necesario transitar de un modelo administrativo a uno estratégico que permita articular los recursos con los que se dispone para lograr lo que se desea, de tal forma, que las formas de enseñanza y aprendizaje sean los elementos que muevan las estructuras de la escuela.
3. El sistema escolar definido como graduado, con un currículo establecido a nivel nacional, segmentado por grados escolares con el fin de que los estudiantes alcancen ciertos niveles de aprendizaje por ciclo o año escolar, se mueve en la contradicción de agrupar a los estudiantes por su edad y la individualización de la enseñanza para atender a la diversidad e inclusión, por lo que se requiere del sistema educativo, flexibilizar el currículo y generar materiales diversos que respondan a la organización multigrado, no como materiales complementarios sino como una modalidad que responde a la equidad.

4. El rezago académico de los estudiantes, como una de las consecuencias de la fragmentación del currículo y la definición de estándares que no todos los estudiantes logran alcanzar, promueve la generalización del aprendizaje, por lo que se requiere de una organización distinta de la enseñanza que responda a la atención de los estudiantes con sus diferentes capacidades para lograr el aprendizaje.
5. Las propuestas oficiales para la atención a grupos multigrado han sido generalizadas a partir del currículo nacional como una medida de solución a las demandas de los docentes que laboran en este contexto, sin embargo, al ser consideradas como complementarias al currículo nacional, se asumen como una forma de aditamentos que requieren de la capacitación, seguimiento e incluso de la supervisión para que sean implementadas.

Las Comunidades Docentes Multigrado invitan a la formación y gestión en las escuelas rurales mediante la articulación de niveles educativos, el trabajo con los propios estudiantes de manera vinculada y la participación de los padres de familia que complementan la visión integral de la educación, misma que es ofertada en las escuelas de la localidad geográfica donde viven.

En este sentido, las Comunidades Docentes Multigrado se asemejan a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje que se han implementado en España. Su principal promotor es el Dr. Antonio Bolívar Botía que hace referencia a éstas como la “nueva ortodoxia” del cambio educativo y la ruta segura hacia la mejora¹²⁰,

¹²⁰ Videoconferencia “Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Docente” realizada en el Simposio “Desafíos de la Educación Escolar en un Mundo complejo” en la Universidad de Chile en octubre de 2014.

ya que el compromiso organizativo de una escuela comienza cuando sus miembros se sienten involucrados de forma personal y colectiva para mejorar la institución (Bolívar, 2013).

En las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, la lógica de participación de los docentes y la responsabilidad de la escuela son una nueva mirada que transita de la estrategia de control a la del compromiso. La escuela se convierte en la unidad básica de cambio incrementando su autonomía y la participación de los docentes con valores y metas compartidas.

Bolívar (2008) sostiene que, en las políticas educativas, las miradas re-centralizan sus estrategias de arriba hacia abajo, delegando en la escuela y en la profesionalización docente la responsabilidad básica de mejora. Se confía en movilizar la capacidad interna del cambio en las escuelas para regenerar internamente la mejora de la educación. En esta coyuntura de la postmodernidad se pretende que las estrategias burocráticas se transformen en la generación de dinámicas autónomas de cambio, “que puedan devolver el protagonismo a los agentes y-por ello mismo- pudieran tener un mayor grado de permanencia” (Bolívar, 2008:1).

En las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, se vuelve la mirada a la escuela como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo, de modo colectivo e involucrando la búsqueda de sus propios objetivos de mejora y desarrollo, de tal forma que se implican factores internos y externos a la escuela como los siguientes (Bolívar, 2008):

- *Centrarse en los procesos de aprendizaje:* al ofrecerse oportunidades de desarrollo profesional permanente, basado en el contexto de trabajo y las oportunidades que ofrece la práctica.
- *Liderar las comunidades profesionales de aprendizaje:* se asume al liderazgo como favorecedor de la cultura de aprendizaje que promueve la reflexión e indagación pone énfasis en la cara humana del cambio desde sus propios agentes.
- *Desarrollar otros recursos sociales:* es necesario la implementación de formas de colaboración como elemento central en la dinámica de los grupos para mantener relaciones colegiadas entre los recursos humanos.
- *Gestionar los recursos estructurales (tiempo y espacio):* El uso de los espacios y la definición de los tiempos son primordiales en el intercambio profesional, por lo que, su planificación para el aprendizaje es un factor crítico que puede incrementar o inhibir las oportunidades del colectivo.
- *Interacción y relación con agentes externos:* la comunidad profesional implica el apoyo externo, tal como puede ser con las familias, la comunidad local, los servicios sociales u otras instituciones que les permite el aprendizaje en red con otros centros educativos para apoyo e intercambio mutuo.

Las Comunidades Docentes Multigrado y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son dispositivos que promueven la formación continua de los docentes, en ambos se coincide que “la formación permanente del profesorado no puede estar desconectada de los contextos de trabajo, como profesionales adultos debe articularse con ellos” (Bolívar, 2008: 10). De esta manera, las situaciones que se

generan al interior de las comunidades donde se insertan los docentes contribuyen a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales, configurándose la reflexión de la propia práctica que permite su desarrollo profesional.

3.2.1 Las Comunidades Docentes Multigrado como Dispositivo de Formación Continua

Como se mencionó en el apartado anterior, las Comunidades Docentes Multigrado operan mediante un Diplomado de Formación Continua que tiene el propósito de atender las demandas de los profesores rurales de escuelas multigrado en educación básica. Funciona como dispositivo de formación en el sentido foucaultiano al convocar y reunir a los docentes de la misma localidad geográfica para desarrollar estrategias que les permita intervenir en el desarrollo profesional y mejoramiento de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Las acciones que se emprenden a partir de integrar la comunidad se vinculan teórico, práctico y metodológicamente mediante un diseño curricular flexible con una lógica operativa de reflexión-acción-reflexión en espacios propicios para el trabajo colaborativo, el asesoramiento y acompañamiento entre colegas y la diversidad de experiencias y formación de los participantes que se enriquecen en la interacción con el conocimiento disponible en la resolución de problemas que implica la práctica educativa.

Las actividades que se proponen en cada módulo tienen estrecha relación con las estrategias o recursos en plataforma virtual que permite la construcción colectiva de

conocimiento sustentado en bibliografía generada por expertos en el ámbito de la formación docente y la educación rural.

A continuación, se describen los módulos mediante apartados que dan cuenta de las acciones que se generan a partir de la reflexión de los propios docentes en la comunidad.

3.2.1.1 La gestión escolar y sus dimensiones para la atención de problemáticas específicas.

Durante el desarrollo de este módulo, los docentes analizan la gestión escolar y sus implicaciones desde diversas dimensiones que les permite diagnosticar los problemas que inciden en el aprendizaje de los estudiantes y diseñan un proyecto de intervención situado.

Se recupera la inserción de los docentes multigrado, desde las narraciones de sus experiencias al llegar a una escuela rural. En los relatos se hace presente la formación inicial y se reflexiona sobre cómo ha contribuido al trabajo con grupos de diferentes edades, se identifican las necesidades o problemas más importantes en su formación para atender este contexto y se definen los desafíos a los cuales se enfrenta.

En el proceso de interacción, este análisis permite a los docentes identificarse con ciertos rasgos de la profesión docente en el medio rural, a lo que Rosas (2003) denomina *concepción pedagógica*. Ésta hace referencia al significado que los profesores dan a su trabajo. Es la noción personal que cada individuo tiene de su

función como docente. “En ella se inscribe el horizonte significativo, desde el cual cada uno otorga un sentido especial a conceptos e ideas que generalmente se manejan como si su significado fuera el mismo para todos” (Rosas, 2003: X).

Bajo la teoría del interaccionismo simbólico, los profesores al comunicarse de manera oral o escrita en el ámbito de la integración de la Comunidad Docente Multigrado, asumen el significado como un producto social que surge mediante las actividades que los define como miembros de una comunidad.

Aunque el significado es individual por su proceso interpretativo, se “selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso” (Blumer, 1969 citado en González, 2011:203). En el siguiente relato se pueden identificar elementos que dan un nuevo significado a la práctica docente:

Vemos importante que fue el realizar este diplomado en conjunto la localidad de los centros escolares pues gracias a ello aprendimos la importancia que se tiene de mejorar y transformar nuestra práctica docente, así mismo el integrar a padres de familia en el trabajo escolar creo un valor hacia nuestra profesión pues se concientizo en gran medida sobre la labor que se realiza día a día, de igual forma fue interesante observar como sus hijos van aprendiendo e integrarse en ese proceso escolar. En fin este trayecto fue de gran utilidad pues aunque aún falta mucho por realizar hemos integrado algunos aspectos del trabajo en multigrado en base a las experiencias de cada docente, apoyado en los recursos que ofrece el contexto y sería más claro y eficiente la educación multigrado como se menciona en el libro de Juárez Bolaños “Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia” en la que por parte del gobierno y autoridades educativas apoyan y ofrecen diversos métodos, dotan de recursos materiales y se hace del multigrado una alta expectativa de calidad educativa, a pesar de ello a través de esas lecturas hemos adoptado como estrategias aspectos que estimulen nuestra enseñanza aprendizaje (UHPDM, 164:7).

El relato anterior, corresponde a localidad “La Boquilla”, del municipio Villa de Reyes. En su texto, se analiza el significado que construyen de la práctica docente

a partir de que los docentes de los diferentes niveles educativos se integran para cultivar la Comunidad Docente Multigrado. Si bien, el punto de partida del significado es individualista al interactuarse con los demás y sea el mismo para ambas personas, se comprende mutuamente, de ahí que Rosas (2003) hace referencia al significado que se gesta en la concepción pedagógica es referido como el sentido que los docentes dan a su práctica y que se transforman en acciones en el salón de clases.

Además, la recuperación de la bibliografía les permite reflexionar y construir una nueva mirada de su profesión docente como a continuación se narra.

Ahora que conocemos el modo de resolver los problemas de aprendizaje será más fácil empezar desde un inicio evitando el rezago y para ser más concreta la solución creo que es la convivencia escolar, la comunicación la que nos ha llevado a este pequeño triunfo y seguiremos con la misma actitud profesional. Lo importante no es caer, lo importante es reconocer y aceptar si tenemos alguna necesidad educativa en el aula o escuela y que debemos hacer para poder llegar a una solución y aplicarla (UHPDM, 164:8).

En este sentido, los docentes concluyen con planteamientos de colaboración con tentativas de solución a las problemáticas que se gestan en la localidad geográfica. Una de las técnicas que se trabaja con los docentes se le denomina “espacio abierto¹²¹”, ésta tiene por objeto diagnosticar y proponer alternativas de innovación en las escuelas multigrado donde se integra la Comunidad de Docentes Multigrado (CDM). La técnica de espacio abierto permite la creación de condiciones necesarias

¹²¹ La metodología de espacio abierto o mejor conocida como *Open Sapace Techonology* fue iniciada por Harrison Owen y ha sido promovida en Estados Unidos y la Unión Europea en ámbitos empresariales y educativos. Ésta permite en cualquier tipo de organización y circunstancia crear reuniones y situaciones que permitan a la gente expresar sus opiniones libremente, pero a su vez hace a las personas trabajar juntas para lograr un objetivo común. Para ampliar la información se puede consultar la dirección electrónica www.openspace.org

para la comunicación y poder encontrar soluciones diversas a problemas complejos, ya que todos los participantes tienen la posibilidad de expresar lo que ellos consideran importante (MultiMind Solutions, s/f).

Partiendo de la detección de las problemáticas en las CDM, los docentes diseñan propuestas de trabajo a favor de la localidad geográfica. Para esto, el primer paso es diagnosticar las necesidades no solo de la escuela, sino de la localidad geográfica donde se amplía la mirada de la educación escolar a la participación de los padres y madres de familia, e incluso de los propios estudiantes como se puede observar en los siguientes relatos:

La técnica espacio abierto resulta ser de gran utilidad en el ámbito educativo ya que permite a toda la comunidad escolar realizar un diagnóstico oportuno sobre los problemas o necesidades que presenta la escuela y da la libertad a los participantes de expresar lo que consideren importante con el fin de obtener información valiosa para abatir las situaciones encontradas. Esta técnica se enriquece cuando se realiza involucrando los diferentes niveles educativos que buscan un objetivo común. Los actores adquieren un protagonismo y una gran responsabilidad al ser ellos mismos quienes proponen las actividades y se adquiere un compromiso para llevarlas a un buen término. Al realizar un trabajo colaborativo entre docentes, padres de familia y alumnos aportan su granito de arena para mejorar las condiciones en las que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje¹²². (UHPDM, 170:12).

En el relato anterior, se comparte la visión de Imbernón sobre la participación de agentes externos a la escuela, que aportan elementos valiosos a la educación, contribuyendo a la mejora. “Desde el punto de vista formativo, trabajar conjuntamente con la comunidad es una propuesta orientada a la construcción de

¹²² El relato corresponde a los docentes de la Localidad “San José del Tinto”, ubicada en el municipio de Tanlajás, en la zona huasteca de San Luis Potosí.

escenarios educativos innovadores dentro de la institución educativa, mediante la participación de varios agentes sociales que conforman la comunidad” (2015:106). En otro de los relatos, de igual manera, se manifiesta la necesidad de integración de los docentes como un aspecto determinante para la resolución de problemáticas en la comunidad.

En nuestro espacio abierto pudimos integrarnos como comunidad, los niveles de educación básica; el cual fue muy recreativo porque entre colegas pudimos abarcar algunos problemas determinantes que tenemos en la comunidad y que como colegiado podemos ir resolviendo para contribuir a que los alumnos tengan una escolaridad exitosa desde preescolar hasta telesecundaria donde culmina su educación básica para que terminen dotados de competencias para la vida y puedan enfrentar los desafíos que se le presenten de manera positiva. Todo esto es sumamente determinante porque somos parte de la comunidad y es imprescindible aclarar todas las problemáticas que se le presenten al alumno que está inmerso en ella para darle seguimiento a su desarrollo y avance significativamente en cada ciclo escolar. Algunos puntos a nuestro favor fueron: la contextualización, disposición, integración con padres de familia, desarrollo de una ruta de mejora escolar¹²³. (UHPDM, 175:3).

Como se puede dar cuenta, Espacio abierto es la técnica con la cual los docentes diagnostican las necesidades no solo de la escuela, sino de la localidad geográfica. Se amplía la mirada de la escuela a la participación de los padres y madres de familia¹²⁴, e incluso de los propios estudiantes, por lo que, “cuando el docente encuentra remedio su problema se produce un cambio en la práctica educativa” (Imbernón, 2015:110).

¹²³ El relato es de la localidad “Calabazas” en Santa Catarina, de la región media.

¹²⁴ Fullan & Hargreaves (2011) hacen referencia a que una nueva escuela reconoce el derecho de los padres a la información acerca del trabajo que ahí se realiza, por lo que se les involucra como aliados en la tarea educativa, sobre todo en asuntos del cuidado de los niños, un ambiente familiar seguro y el interés por lo que los niños hacen en la escuela.

En este sentido, durante el módulo se reconoce la gestión escolar como parte central de la CDM y la participación de agentes externos que coadyuvan al aprendizaje, por lo que ésta, “implica que todos los profesionales que actúan en el establecimiento compartan el conocimiento sobre las condiciones existentes, sobre los recursos disponibles y los problemas a ser dimensionados” (Namo, 1998:66).

En el siguiente apartado se establece el vínculo entre la gestión escolar de las escuelas multigrado y las potencialidades de desarrollo de los estudiantes en el aula.

3.2.1.2 El desarrollo infantil y juvenil: congruencia entre los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza

El reconocimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas multigrado implica el vínculo con los procesos de enseñanza del docente, por lo que, identificar los estilos de aprendizaje para el desarrollo de competencias, permite la reflexión y la discusión teórica sobre el papel del profesor.

Esta discusión se refiere a la transición del oficio a la profesión que plantea Tardif (2004) sobre los saberes del docente y su desarrollo profesional, es decir, “dejar de considerar al profesor como un especialista de la pedagogía y la enseñanza y una formación basada en la transmisión, para considerar el dominio de competencias prácticas para el trabajo docente” (Aguayo, 2015:11).

Rosas (2003) hace referencia a la importancia de conocer y entender cómo se forma un docente puesto que existe una concesión con los factores que pueden intervenir para que un niño fracase o tenga éxito en la escuela.

Se ha demostrado ampliamente que, en las escuelas rurales, donde se manifiesta con mayor fuerza el caso de los niños que se van atrasando para finalmente quedar fuera y engrosar las filas de lo que se conoce como “rezago educativo”, más que las condiciones de pobreza de los niños, son las condiciones del trabajo escolar las que no son las propicias para su aprendizaje y, dentro de éstas, un elemento de gran importancia son las actitudes de los maestros (Rosas, 2003:X).

En este sentido, el reconocer el potencial de los estudiantes a partir de sus estilos de aprendizaje¹²⁵ promueve en los docentes ofrecer una gama de oportunidades para utilizar herramientas diversas y estrategias novedosas en el aula multigrado (Uttech, 2011).

En el siguiente relato, los docentes de una localidad hacen referencia a los aspectos que pudieron ubicar para favorecer los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas multigrado:

Con base en los estilos de aprendizaje se realizaron diferentes instrumentos para canalizar los estilos de aprendizaje en nuestros alumnos, por lo que nos permitió: Identificar como aprenden nuestros alumnos, detectar estrategias para potenciar sus habilidades y las que no, dirigir nuestra atención en sus necesidades y diseñar actividades para que los niños mejoren sus aprendizajes¹²⁶ (UHPDM, 175:4).

¹²⁵ Desde la posición de Cabrera & Fariñas (2005), se asume el estudio de los estilos de aprendizaje desde la perspectiva vigostkiana en un enfoque holístico no solamente con las formas preferidas para recibir y procesar información, sino también en la orientación del cumplimiento de las metas y la comunicación interpersonal.

¹²⁶ El relato es de la localidad “Calabazas” en Santa Catarina, de la región media.

Según Uttech (2011) las actividades que se implementan en el aula multigrado, desde el reconocimiento de los estilos de aprendizaje favorecen el desarrollo de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional y el trabajo cooperativo, el cual se puede modelar al trabajar en equipo con otros docentes en la planeación y organización de los programas. En este sentido, el relato anterior demuestra no solo la valoración de los aprendizajes, sino la autovaloración de los procesos de enseñanza al detectar estrategias que no potencializan las habilidades de los estudiantes.

Por lo tanto, conectar los estilos de aprendizaje con el reconocimiento del desarrollo humano en las edades de los estudiantes de educación básica, plantea la posibilidad de transformar las aulas multigrado en comunidades de aprendizaje.

3.2.1.3 Los Campos Formativos de la Educación Básica: Estrategias Didácticas para Potenciar los Aprendizajes en el Aula Multigrado.

Este módulo es el más esperado por los docentes, ya que la demanda principal es la planificación didáctica. En éste se hace referencia a la revisión de los materiales oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que son editados y complementarios a los libros de texto gratuitos como propuestas nacionales para la atención del servicio multigrado.

Reconocer la necesidad de propuestas oficiales específicas para multigrado, está lejos de las políticas nacionales¹²⁷, por lo que, desde las propias CDM se crean herramientas para el diseño y organización curricular que les permita desarrollar estrategias didácticas acordes a sus necesidades.

La planificación es una herramienta indispensable para la práctica docente en el aula multigrado, en ella, “el maestro vislumbra las posibles dificultades o problemas que pudieran surgir; por lo tanto, prevé lo que hará para contrarrestarlas y organizar temporalmente las actividades” (Carlos, 2013:101). Por lo que, si bien representa una de las principales problemáticas del multigrado, se reconoce como potencial en la enseñanza, el aprendizaje y el vínculo que estable entre ambos a partir de un programa de estudios para ser apropiado por los estudiantes.

Desde la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se define el modelo de trabajo por competencias, en el cual, el dominio del conocimiento es indispensable, referido a éste, no sólo del saber teórico sino de lo que el estudiante es capaz de realizar en contextos o situaciones determinadas (Carlos, 2013). Con base en ellos, en la formación continua, las Comunidades Docentes Multigrado analizan la planificación didáctica en dos campos formativos: pensamiento lógico matemático (matemáticas) y lenguaje y comunicación (español), en ambos se revisan las temáticas, aprendizajes esperados, contenidos y todos los elementos enmarcados en los programas de estudio.

¹²⁷ Rosas (2006) hace referencia a un estudio de Little (1995) en el que señala que a pesar de reconocerse el multigrado en un gran número de países, es una realidad la poca importancia que reciben por los ministerios de educación, las agencias de desarrollo curricular e incluso pocas instituciones formadoras de maestros reconocen esta realidad.

La propuesta metodológica para la planificación didáctica es el modelo concéntrico que analiza Cázares & Cuevas donde se asume la planeación como el mecanismo eficaz para manifestar las intenciones educativas desde una perspectiva general “pero que se desarrolle en detalle a partir de las necesidades que el grupo de alumnos vaya manifestando y el docente mismo se plantee a lo largo del curso (2008:50).

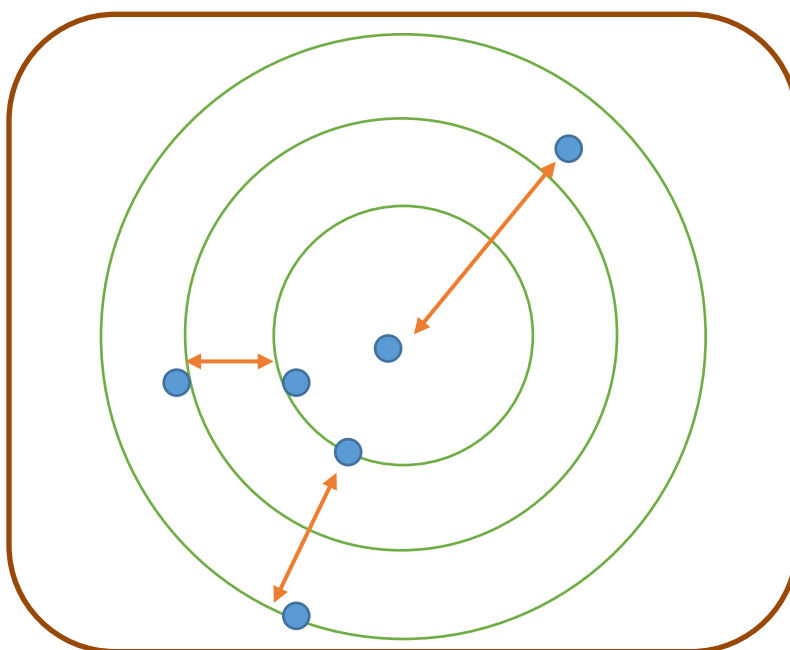


Gráfico. 3.6 Modelo concéntrico. Fuente: Cázares & Cuevas (2008)

En el gráfico 3.6 se puede observar gráficamente el modelo concéntrico, en donde se presenta la competencia central como manifestación de lo que los alumnos deben lograr y que se puede trabajar desde diferentes puntos. Según Cázares &

Cuevas (2008), en este modelo se centralizan los procesos en el desarrollo de una competencia y a su vez el trabajo paralelo con competencias de mediación¹²⁸.

En el caso del multigrado, los antecedentes de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 propone la planificación de un tema común con actividades diferenciadas. Esta propuesta vinculada al modelo concéntrico permite la construcción de una nueva forma de organización gráfica en las Comunidades Docentes Multigrado, donde se puede visualizar la articulación de la educación básica, mediante sus programas de estudio.

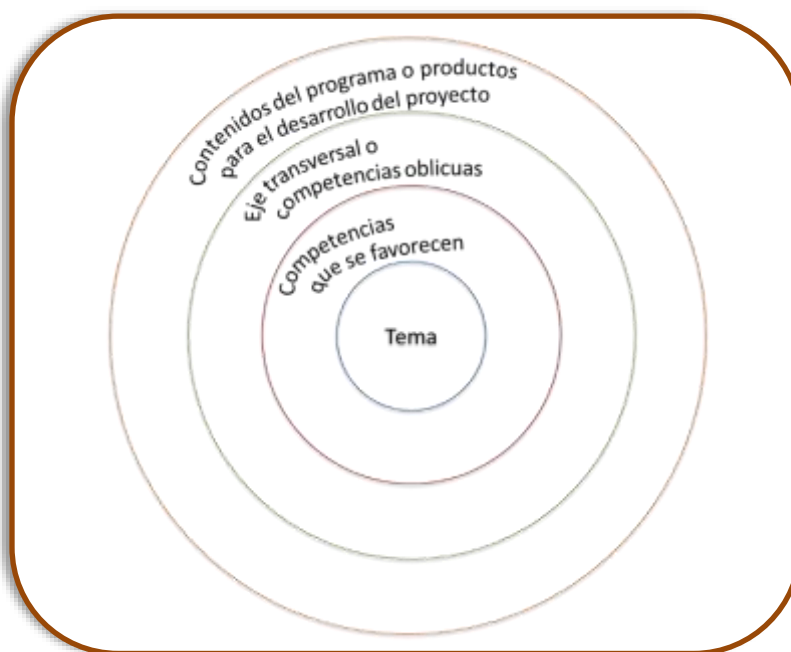


Gráfico 3.7 Modelo concéntrico en las Comunidades Docentes Multigrado.
Fuente: Adaptación de Cázares & Cuevas (2008)

En el gráfico 3.7 se observa la propuesta de organización del programa, mediante un tema común que abarque toda la educación básica, posteriormente se definen

¹²⁸ Las competencias de mediación según los autores son las que aportan elementos para la competencia central. Con estas competencias se favorece la práctica del docente y la formación de los alumnos.

las competencias por nivel educativo, las competencias oblicuas y los contenidos del programa de estudios que se abordan (ver anexo 10).

En el gráfico 3.8 que a continuación se presenta, es un ejemplo de la organización de un tema -plantear y resolver problemas de suma y resta- en la asignatura de matemáticas. En él, se identificaron tres competencias centrales que proponen los programas de estudio, posteriormente se identificaron los ejes temáticos a los que corresponde cada una y finalmente se definieron contenidos por nivel educativo¹²⁹.

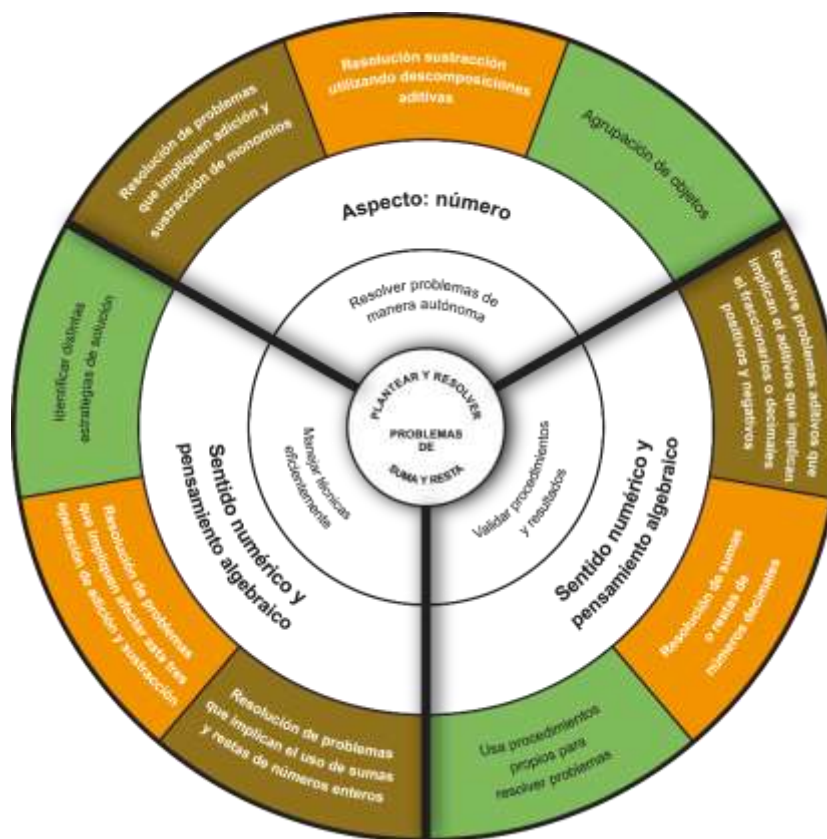


Gráfico 3.8 Círculo concéntrico para la asignatura de matemáticas¹³⁰.

¹²⁹ En el último círculo el color verde corresponde a preescolar, el naranja a primaria y el café a telesecundaria.

¹³⁰ La organización del contenido del círculo se realizó por el grupo de la región media.

Como se puede observar, el último círculo es el que logra visualizar la articulación de los niveles educativos diseñando secuencias de actividades para los estudiantes del multigrado, en este caso, se construyeron fichas didácticas que permitieran la aplicación del círculo en una competencia específica (ver anexo 11).

En los relatos de los docentes, se ubican reflexiones con base en la experiencia de articulación de la educación básica mediante la organización de los círculos concéntricos, que se concibe como un método para facilitar los contenidos de los programas de estudio.

Regreso al ejemplo, el estudio de la geometría en preescolar se encuentra en el primer bloque, en primaria en el Bloque II y secundaria en Bloques IV y V, entonces, el gran reto es sentarse a revisar para ajustar de manera cuidadosa los contenidos curriculares de tal forma que su transversalidad coincida en tiempos de enseñanza para desarrollar procesos cognitivos para los alumnos, prepararlos para el aprendizaje de los nuevos conocimientos. Se observa que a futuro es un trabajo complicado, pero no imposible, pues una vez iniciado, todo debe de fluir de manera eficaz. Ya empezamos con este diplomado, pues debemos continuar¹³¹ (UHPDM, 176:4)

En el relato anterior, los docentes ubican un tema que se aborda a lo largo de la educación básica. Esto les permite identificar la secuencia de los programas de estudio por grados, aunque la organización curricular se ubica en diferentes bloques¹³², de ahí se derivan distintas reflexiones, por ejemplo: hacer coincidir los tiempos de enseñanza y el uso de los libros de texto para un cierto bloque, es decir, la organización de la enseñanza que plantea Arteaga en la que señala diversos

¹³¹ El relato corresponde a la localidad “El Quelital” del municipio de Lagunillas, en la región media de San Luis Potosí.

¹³² En capítulo 2 se hizo referencia al sistema graduado que ubica a los niños por edades y que en este relato que se analiza se puede documentar al hacer referencia a “hacer coincidir los tiempos de enseñanza”, es decir, la organización curricular de las asignaturas por bloques dificulta la tarea docente en el aula multigrado.

elementos abarcativos en la puesta en práctica de una clase: selección de los contenidos, uso de los materiales, formas de agrupar a los estudiantes, organización de la clase, “e incluso procesos reflexivos presentes en la enseñanza, como la improvisación y la previsión del trabajo docente” (2011:37).

Las Comunidades Docentes Multigrado valoran su integración en la vinculación de distintos contenidos de los programas de estudio de los diferentes niveles educativos en un tema común. Posteriormente a su diseño, se implementa en la localidad geográfica convocando la participación de los estudiantes de diferentes edades e incluso la participación de los padres de familia.

En este sentido, las reflexiones de los relatos de las CDM llevan a identificar el papel del docente multigrado como protagonista para el desarrollo de las localidades:

Quando los docentes tienen un clima de comunicación y de confianza entre los niveles educativos se fortalece el equipo de trabajo, favorece el trabajo colaborativo y si se tiene buena disponibilidad para participar, tomar en cuenta las propuestas, las ideas, desarrollar las competencias, los aprendizajes esperados y alcanzar el perfil de egreso de los alumnos de educación básica¹³³ (UHPDM, 169:1)

En este sentido, la estrategia de planificación mediante los círculos concéntricos proporciona elementos para que los docentes de la misma localidad geográfica logren acciones conjuntas priorizando lo pedagógico, confirmando lo que Rosas menciona como la necesidad de un modelo educativo distinto para hacer posible el trabajo de una escuela multigrado, “con un currículo organizado de otra forma que

¹³³ Reflexión de la localidad Pokchich, municipio de San Antonio en la huasteca potosina.

no son las asignaturas aisladas, diferente organización de la infraestructura escolar, uso adecuado de los materiales didácticos, diferentes modos de mediar el avance en el aprendizaje de los niños” (2006:332) y sobre todo la colaboración entre centros educativos y una buena formación docente.

En el siguiente apartado, se analiza la posibilidad de desarrollo profesional para las docentes multigrado al conjuntarse como comunidad de aprendizaje en la misma localidad geográfica.

3.2.1.4 Comunidades Docentes para la Atención a la Diversidad

Al conjuntar los esfuerzos de los distintos niveles de la educación básica en actividades específicas para la localidad geográfica, los docentes se reconocen como comunidad -indistintamente del nivel educativo al que pertenecen- construyendo con sus pares formas de colaboración que les permite atender las problemáticas en el aula multigrado y dan cuenta de su articulación.

En las Comunidades Docentes Multigrado se valora el asesoramiento académico colaborativo como estrategia que permite la transformación de los agentes educativos interrelacionados por las diversas experiencias que impactan en los aprendizajes, “sobre todo en las escuelas multigrado donde las necesidades de aprendizaje tienen su relevancia en la pertinencia de la aplicación del currículo, la organización del aula y la inclusión de todos los estudiantes” (González, León & López, 2016:32).

Además, se valora la unidad educativa que ofrecen las escuelas como producto de la combinación del trabajo de todos los profesores y de la experiencia escolar en su conjunto que constituyen experiencias formativas (Fullan & Hargreaves, 2001).

Esta actividad creó las condiciones para tener mayor comunicación de manera respetuosa y de encontrar las soluciones a los problemas complejos detectados. Todos los participantes pudieron expresarse tomando responsabilidad en sus intervenciones. Esto permitió descubrir una nueva forma de trabajar en forma colaborativa y a través del diálogo y obtener resultados en donde los alumnos, padres de familia y docentes verán valorada su participación, y que es muy importante para reflexionar sobre las pautas educativas y tomar conciencia de su papel en la educación. Una de las características del trabajar en escuelas multigrados es de compartir los conocimientos de la práctica docente y las estrategias de trabajo con los colegas en cada oportunidad que se presente, adhiriendo nuevos enfoques de hacer docencia¹³⁴ (UHPDM, 41:4).

En el relato anterior, se reflexiona sobre el desarrollo profesional que permite hacer docencia de manera distinta. Se parte del trabajo colaborativo como estrategia que permite involucrar a los padres de familia y a los estudiantes en una misma finalidad: calidad en la educación que se oferta en la localidad geográfica.

Al respecto, Fullan & Hargreaves (2001) destacan la eficaz colaboración profesional entre el personal docente como una característica central en la transformación escolar. Si bien, las recomendaciones van dirigidas a escuelas que cuentan con mayor número de maestros, en el multigrado se destaca la colaboración entre los profesores de los distintos niveles educativos como alternativa para favorecer la oferta educativa y de los aprendizajes de la localidad.

¹³⁴ El relato corresponde a los docentes de telesecundaria y primaria de la localidad “Cabras” en el municipio de Villa de Reyes, San Luis Potosí.

La colaboración profesional exige un proceso de aprendizaje en el desarrollo de habilidades de comunicación, disposición para el análisis colectivo de asuntos que tradicionalmente se consideran personales¹³⁵ y la capacidad para la toma de decisiones, de tal forma que “lo que ocurre en el aula –logros, dificultades y fracasos, reglas, modos de relacionarse con los niños, propósitos reales o formas de trabajar- dejaría de ser asunto privado de cada profesor (Fullan & Hargreaves, 2011:10) convirtiéndose en asunto que atañe a toda la comunidad escolar.

En el siguiente relato, se expresa la comunicación como elemento esencial para el desarrollo del trabajo en comunidad, misma en la que se comparten estrategias para favorecer a los docentes.

Mi particular conclusión, es que ahora me siento con más confianza para dar clases, me gusta mucho la diversidad en el aula y ahora la veo como una aliada en mi práctica, también he sabido trabajar con mis colegas de los otros niveles y mantener mucha comunicación con ellos al compartir estrategias a implementar¹³⁶ (UHPDM, 42:4).

Con base en la teoría del interaccionismo simbólico, el significado que la docente construye sobre la interacción con los colegas de los otros niveles educativos le permite modificar su pensamiento sobre la diversidad en el aula, es decir, de aquellos factores externos que intervienen en la escuela multigrado con las características específicas de cada niño en su propio contexto, por lo tanto, según Blumer (1969) en el ámbito de la experiencia cotidiana “los significados se

¹³⁵ Por ejemplo: la organización del grupo, la didáctica que se emplea en las asignaturas y el control de la disciplina.

¹³⁶ Docente de preescolar unitario en la localidad “Calabazas”, municipio Santa Catarina en la región media de San Luis Potosí, México.

manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas” (González, 2011:202).

Bajo la premisa anterior, se puede identificar la experiencia de los docentes como principal mediador en la construcción de nuevos conocimientos para la escuela multigrado, como se puede identificar en el siguiente relato:

Es importante aceptar las críticas constructivas de compañeras (os) pues esto nos ayuda a realizar cambios en nuestras planeaciones, así como en nuestras prácticas educativas. Con ello encontramos estrategias acordes a las necesidades de nuestros alumnos y soluciones a las dificultades que se nos presentan en el aula. Fue interesante y enriquecedor el compartir experiencias sobre el trabajo con grupos multigrado. Aprender de aquellas experiencias que los demás docentes compartían, así como el aprender algunas estrategias para el trabajo diario con los alumnos¹³⁷ (UHPDM, 84:4).

La experiencia docente en el intercambio con los otros produce significados. En el relato anterior al mencionarse los cambios que se realizan en la planeación didáctica o la propia práctica en el aula son el resultado de la interacción social de la Comunidad Docente Multigrado. Las soluciones que se construyen a las dificultades que enfrentan los profesores es el producto social emanado de las distintas formas en que éstos actúan en la comunidad (Blumer, 1969).

En este sentido, en las Comunidades Docentes Multigrado se actúa en relación con el contexto cotidiano y la experiencia docente, “interpretando lo que se le presenta y organizando su acción sobre la base de dicha interpretación” (Blumer, 1969).

¹³⁷ Docente de preescolar unitario en la localidad “Bledos”, Villa de Reyes, San Luis Potosí.

Como espacio de desarrollo profesional, las Comunidades Docentes Multigrado recuperan la experiencia en la interacción de espacios comunitarios. Son comunidades de aprendizaje organizadas en torno a redes que se configuran como alternativa a los programas tradicionales de formación, ya que, se promueve la cooperación, la comunicación y el crecimiento personal del trabajo conjunto (Marcelo & Vaillant, 2009).

Por lo tanto, a través del cultivo de las Comunidades Docentes Multigrado se articulan la educación básica como escenario deseable en la participación activa de los profesores multigrado que logran interactuar y dimensionar el currículo como un *continuum* procedimiento para los estudiantes en edad escolar. Se consigue la participación de los padres y madres de familia como agentes externos a los centros escolares, pero como aliados del proceso educativo y desarrollo integral de sus hijos. Se valora el contexto rural como proveedor instrumental de aprendizajes y se logra construir conocimiento entre pares que permite construir estrategias docentes mejorar sus prácticas cotidianas en las aulas multigrado, a las cuales haremos alusión en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV.

Estrategias Docentes para la Formación Continua en Multigrado

IV. Estrategias Docentes para la Formación Continua en Multigrado

Un marco referencial de la Formación Continua, son las estrategias que los profesores construyen vinculando la teoría a la práctica, a la experiencia y a la necesidad que enfrentan al trabajar en una escuela o grupo multigrado.

Para De Certeau, las estrategias retomadas del ámbito militar son el cálculo de relaciones de fuerzas que hacen posible los sujetos de voluntad y de poder –en este caso los docentes-. Estas estrategias se postulan en “un lugar susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con *una exterioridad de metas*” (2010:42).

Según Eggen & Kauchak, “las estrategias son enfoques generales de la instrucción que se aplican en una variedad de áreas de contenido y se emplean para tratar de alcanzar una gama de objetivos de aprendizaje” (2009:35). En este sentido, las estrategias docentes son aquellas que los profesores construyen de manera esencial para su enseñanza y para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Éstas se constituyen como procedimientos heurísticos (Monereo, 2007), que los propios docentes han logrado construir con base en la interacción de significados y prácticas que les ha aportado la formación continua.

Por lo tanto, en este capítulo se presentan las estrategias docentes que los profesores de Chile y México logran desarrollar e implementar de manera consciente en sus escuelas, por lo que son referentes para el diseño de políticas que desarrollen nuevas orientaciones para la formación continua en multigrado.

4.1 La Intervención Centrada en la Mediación del Contexto

En el capítulo anterior, se hace referencia a la caracterización de la formación inicial de los docentes multigrado. La generalización de las prácticas educativas está dirigida al abordaje de contenidos en aulas unigrado. Por lo que, cuando los docentes se enfrentan al trabajo en grupos multigrado, existen conflictos cognitivos que les demanda de su desarrollo profesional.

El acercamiento a colegas con experiencia laboral en este ámbito contribuye a sopesar la situación y se reconoce una demanda generalizada. Es necesaria la transición de la formación centrada en el conocimiento docente a un modelo de intervención centrado en la mediación entre el conocimiento existente y las necesidades educativas de los estudiantes.

Sanjurjo reconoce, que, desde la racionalidad práctica, la articulación de la teoría-práctica se estructura a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de confutación entre la acción y sus marcos referenciales previos. “Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos” (2012:18). De ahí que, al priorizarse la formación continua de los docentes multigrado en espacios comunitarios, el potencial de la ubicación contextual, en este caso, del ámbito rural, permite a los docentes construir sus propias estrategias.

Una de las estrategias categorizadas en esta investigación, se refiere a la intervención de los docentes centrada en la mediación del contexto. La intervención exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema

definido por espacios, por la organización social, las relaciones interactivas, la manera en que se distribuye el tiempo, el uso determinado de los recursos didácticos, entre otros elementos que se integran de manera interrelacionada en dicho sistema (Zabala, 2006).

En el siguiente relato, una docente unitaria de preescolar hace referencia a su experiencia en el inicio de su carrera profesional:

Cuando nosotros comenzamos tenemos miedos, mostramos inseguridad y algunas apatías por los lugares a donde nos mandan, pero una vez inmersos en el trabajo diario mejoramos actitudes, maduramos y somos más valientes para enfrentar las dificultades que se nos presentan en la comunidad, eso se manifiesta en el aula al trabajar con los alumnos y al rendir más en nuestra intervención docente¹³⁸ (UHPDM,66:4).

Como se puede analizar en el relato anterior, la intervención docente implica diversos elementos, entre los que resalta el contexto y la mediación que se logra para el aprendizaje de los alumnos. Sanjurjo (2012) destaca que, las prácticas se desarrollan en contextos complejos, por lo que, no es posible asumir una mirada simplificadora, por lo que, es necesario generar condiciones para que los docentes desarrollen un pensamiento complejo y actitud de compromiso con la realidad de su tiempo. Asimismo, destaca que la formación consiste en la posibilidad de superar saberes fragmentados, de desarrollar una *praxis* que intente resolver los problemas cotidianos que se presentan.

¹³⁸ Docente de preescolar unitario en la localidad “Calabazas”, municipio Santa Catarina en la región media de San Luis Potosí, México.

Asumir las prácticas como sociales y contextualizadas supone reconocer que pueden ser modificadas, por lo que, los docentes requieren desarrollar habilidades y asumir actitudes como las que se muestran en la tabla 4.1:

Actitudes	Habilidades	Capacidades
• Exploratoria	• De cuestionamiento	• Pensar sobre lo que se piensa
• De indagación	• De crítica	• Argumentar
• De compromiso	• De búsqueda	• Buscar explicaciones y relaciones

Tabla 4.1 Requerimientos docentes para modificar sus prácticas contextualizadas. Fuente: Adaptación de Sanjurjo, 2012

Para modificar las prácticas, se requieren cambios individuales como sociales, que se internalicen como un hábito profesional. “Para ello se hace indispensable que se forme a los docentes desde el inicio de su formación, en el ejercicio de la reflexión. Pero, además, que se trabaje sobre los colectivos docentes” (Sanjurjo, 2012:29).

Esta última propuesta de trabajo en los colectivos docentes, tiene su vínculo con los espacios comunitarios de formación continua desarrollados en el tercer capítulo: Los microcentros en Chile y las Comunidades Docentes Multigrado en México. Ambos espacios funcionan como dispositivos, que, desde esta mirada de colectivos docentes, son “aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas” (Sanjurjo, 2012:32).

Otro de los relatos muestra la aplicación de la estrategia que construyó en un tema de matemáticas vinculado al contexto:

Cuando trabajé el tema de “ubicación espacial”, a diferencia de antes que seguía al pie de la letra los ejercicios del libro y batallaba para que los niños me entendieran, ahora aprovecho los elementos de lo que ellos viven cotidianamente en su contexto y los traigo al aula. Les pedí que hicieran un

croquis de su casa y que trataran de ubicarse en relación a su dibujo. Además de que les despertó mucho interés el ejercicio, me di cuenta que, de manera espontánea y natural, estábamos trabajando también las preposiciones espaciales: al frente, detrás de, arriba, abajo, [...] (UHPDM, 153:2)¹³⁹.

Con el relato anterior, se puede reflexionar la práctica de los docentes multigrado, desde la mirada de Rosas (2003) como un espacio de diálogo, de creación de conocimientos y de encuentro de las personas con su naturaleza histórica y cultural. De ahí que, no debe causar extrañeza los casos de maestros que se distinguen por hacer de su práctica educativa un espacio diferente, logrando que sus alumnos aprendan, a pesar de las múltiples limitaciones. Rosas (2003) hace referencia a Stephen Kemmis (1990), en el que destaca cuatro sentidos en los que se construye la práctica educativa por quienes participan en ella, adquiriendo importancia y significado:

- En un sentido personal, con la intención que le imprime el docente, ya que cada una de las acciones que realiza, llevan a un propósito.
- En un sentido social, porque las acciones que realiza el docente, son interpretadas por los demás participantes en el proceso (alumnos, colegas, padres de familia), quienes le asignan también un significado y actúan de acuerdo con él.
- En un sentido histórico, ya que la práctica también se construye, tanto por la historia inmediata de las relaciones establecidas entre los sujetos participantes, como por la historia de los sujetos y por una serie de

¹³⁹ Docente de preescolar unitario en la localidad “Loma del Tejocote”, municipio Villa de Arriaga en la región centro de San Luis Potosí, México.

tradiciones (ideales educativos), que a lo largo del tiempo la van estructurando.

- En un sentido micropolítico, ya que la práctica que se manifiesta en el tipo de relación pedagógica, se establece entre los sujetos del proceso educativo en una relación determinada por factores sociales más amplios, pero que a su vez pueden ser impactados por los resultados de la práctica educativa.

De esta manera, en el relato anterior la maestra logra construir un reconocimiento tanto personal como social de su propia práctica. El identificar su forma de trabajo de una manera en la que se conflictuaba para que sus estudiantes aprendieran y su transición a la mediación del contexto le abre un panorama distinto con altas expectativas de continuar trabajando en una escuela multigrado.

Otro de los relatos, destaca el papel de los docentes y su formación profesional:

La formación profesional del maestro es determinante para subsanar las problemáticas a las que cotidianamente se enfrenta; en virtud de que los contextos educativos son muy variados, cada localidad tiene su propia historia y características que la hacen ser única, con las que el maestro debe lidiar y hacer que se vuelvan sus aliadas¹⁴⁰ (UHPDM, 47:1)

En este relato se presenta la alianza como una característica peculiar de la formación docente que permite utilizar el contexto en la intervención pedagógica del aula. Estas características de la localidad son reconocidas por Rockwell cuando los docentes de recién ingreso al servicio o los que se cambian de escuela socializan “opciones, sugerencias, presiones y consejos diarios que les presentan sus colegas, así como por las reacciones de los padres y alumnos” (1995:26). Además, menciona

¹⁴⁰ Docente de telesecundaria en la localidad “Las Norias”, municipio Lagunillas en la región media de San Luis Potosí, México.

que en los contextos particulares en los que se encuentran los docentes, se van reproduciendo múltiples tradiciones y construyendo concepciones alternativas a las oficiales. La adaptación al medio, es una clara consigna de los docentes, derivada, sobre todo de la escuela rural que sirve para hacer más familiar el esquema ordenador que transmite la escuela.

De esta manera, las estrategias docentes centradas en el contexto favorecen la intervención para la mejora de los aprendizajes en los estudiantes. Estos son presentados en eventos públicos dentro de la localidad o en otros escenarios como demostraciones de zona o región con la finalidad de que los alumnos puedan expresar su desarrollo.

En el siguiente relato, se muestra el reconocimiento de los padres de familia como un interés primordial de los docentes.

En el microcentro se intercambian experiencias pedagógicas de las distintas escuelas, se planifica la enseñanza según una metodología establecida y común que toma en cuenta el contexto rural, además de formular proyectos de mejoramiento educativo que después se demuestra en actos comunales e intercomunales. Por esto, el microcentro nos ayuda a mejorar los aprendizajes de nuestros alumnos y a tener reconocimiento de los apoderados¹⁴¹ (UHPDM, 186:9).

El relato anterior, retoma el contexto rural a partir de la planificación de la enseñanza en común acuerdo con colegas de otras escuelas, esta estrategia les permite por un lado mejorar los aprendizajes de los alumnos, pero también tener reconocimiento de los padres de familia.

¹⁴¹ Relato de docente del microcentro “Los Muermos”, ubicado en la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos, durante el primer seminario de educación rural en la ciudad de Santiago, Chile.

Rosas refiere que cada maestro otorga a los padres de familia un papel determinado en el proceso educativo. “Éste depende de la forma en la que se conciben a sí mismos en dicho proceso y de lo que para ellos constituye el centro de su práctica docente” (2003:159), se ubica a los padres de familia como corresponsables del proceso educativo de los estudiantes, aunque es responsabilidad de los docentes lograr dicha corresponsabilidad.

En otro relato, el análisis del contexto ubica a los docentes con posibilidades de transformación de la escuela:

Analizar el contexto desde la educación, plantea que los y las estudiantes abran su mirada al mundo, aprendan, se formen como ciudadanas y ciudadanos activos en la democracia; ya que la educación democrática debe ofrecer a los alumnos, las mismas oportunidades educativas, en el aula, la escuela y la comunidad. Para lograrlo es necesario que se sostenga con un diagnóstico y proponer alternativas de trabajo en los tres niveles de la Educación básica para que en colaboración con los docentes se diseñe una planeación estratégica a fin de que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades¹⁴² (UHPDM, 160:11).

El reconocimiento del papel de los docentes en las escuelas multigrado hace referencia a la educación democrática, pensando no solamente en los estudiantes, sino en la comunidad en general. Su planteamiento de trabajar los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) para el caso de México les permite vislumbrar una planeación estratégica que articula no solamente las escuelas sino la misma la localidad geográfica.

Este último planteamiento es recuperado de las Comunidades Docentes Multigrado, que les permitió trabajar con un tema común para los tres niveles a partir del diseño

¹⁴² Docentes de la Localidad “La Loma del Tejocote”, municipio Villa de Reyes, San Luis Potosí, México.

de los círculos concéntricos abordados en el apartado 3.2.1 del capítulo anterior. Asimismo, el relato siguiente incorpora la motivación de los docentes como una fuente primordial para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

En el aula es de suma importancia que los docentes se sientan motivados con la labor que a diario tienen que cumplir, para que cada uno de sus alumnos logre los aprendizajes significativos y de calidad. En un aula rural esto es más desafiante para el docente ya que debe interactuar con diversos niveles, distintas edades y con características particulares¹⁴³ (UHPDM, 191:1)

En este relato se sostiene que la motivación del docente es primordial, un factor que permite al docente construir estrategias de intervención específicas para los alumnos del medio rural, con plena consciencia de que cada alumno es distinto, que tiene características particulares y por lo tanto niveles de aprendizaje e intereses propios.

Como se puede dar cuenta, los relatos de los docentes de ambos países (Chile y México) narran sus prácticas construidas a través de estrategias que les ha permitido incorporar elementos comunes a partir de la relación que han establecido con otros colegas, a partir de estos espacios comunes o comunitarios de formación continua en la que prevalece el análisis de la práctica profesional, de las necesidades y problemáticas y de las que se construyen formas de interacción y significados para favorecer el contexto rural donde realizan su labor educativa cotidiana.

¹⁴³ Relato de docente del microcentro “Rincones del Saber”, ubicado en la Provincia de Cachapoal, Región VI del Libertador General Bernardo O’Higgins, durante el primer seminario de educación rural en la ciudad de Santiago, Chile.

En el siguiente apartado, se retoma el contexto rural desde la gestión escolar, como una herramienta que puede lograr articular el aprendizaje.

4.2 La Gestión Escolar como Herramienta Articuladora del Aprendizaje

La gestión escolar es otra estrategia que los docentes multigrado construyen para articular los aprendizajes. Ésta les permite transitar de un modelo administrativo a uno estratégico que pone al centro los aprendizajes de los estudiantes.

Estas estrategias surgen como necesidad, ya que los propios docentes en las escuelas multigrado son directivos, lo que demanda aprovechar los espacios de gestión para articularlos a los aprendizajes de sus alumnos. Según Pozner (2000) es necesario orientar a los sistemas educativos mediante seis prioridades estratégicas para que transiten a modelos de gestión más democráticos, los cuales favorecen a las escuelas multigrado:

- *Inversión en recursos humanos*: se refiere a la formación adecuada de docentes y administrativos que garanticen su actualización permanente en el contacto con los cambios del conocimiento y la tecnología. Además, incorporar sistemas de selección y promoción basados en la demostración de competencias profesionales.
- *Multiplicación de las instancias de encuentro e intercambio horizontal dentro del sistema*: ampliando la comunicación vertical con redes y equipos de trabajo que involucren diversos actores, escuelas que se reúnen a compartir

sus mismas problemáticas e instancias de trabajo de docentes en colectivo, rompiendo la tradición del ejercicio profesional individual.

- *Reinstaurar los liderazgos*: No basta con trabajar en equipo, sino existe orientación y la capacidad para dar seguimiento a proyectos realizables. Promover la autonomía y trabajo en equipo implica capacidad de liderazgo en los distintos niveles del sistema.
- *Ampliar la capacidad de decisión a nivel local*. Las escuelas requieren contar con efectiva autonomía para la toma de decisiones. Los proyectos de centro educativo desarrollan mayor responsabilidad institucional sobre la propia acción educativa.
- *Incorporar múltiples mecanismos y procedimientos de evaluación y generación de responsabilidad institucional por los resultados*. Los sistemas más descentralizados necesitan de un conjunto de instrumentos o procedimientos de control social y evaluación de resultados.
- *Apostar a la creación de nuevos modos de articulación del sistema educativo con el entorno*. Crear nuevas instancias de participación de padres, establecer nexos con organizaciones de la comunidad que puedan colaborar en la tarea educativa. Se requiere de articular el entorno en todas las instancias y escalones del sistema educativo, haciendo permeable las demandas de los ciudadanos en un clima de participación y construcción de consensos.

Los puntos anteriores están dirigidos como propuestas para la mejora de los sistemas educativos, sin embargo, desde las propias escuelas y aulas, se generan

propuestas que coadyuvan a la implementación de políticas desde las necesidades de los docentes.

En el siguiente relato, se manifiesta la toma de consciencia de los docentes sobre las problemáticas y necesidades que se viven en la escuela multigrado como punto de partida para la mejora:

No podemos negar las carencias que existen en la mayor parte de estas escuelas, que, por su distancia, el contexto social y la pobreza extrema, carecen de buena infraestructura, mobiliario, material didáctico, tecnología adecuada para llevar a cabo las actividades docentes. Todas estas condiciones aunadas al ausentismo que genera la misma pobreza, la mala actitud y la falta de empatía del docente para mejorar las condiciones laborales dentro y fuera del salón de clase, perjudican a la niñez y a la juventud de nuestras comunidades¹⁴⁴ (UHPDM, 171:1)

Las condiciones definidas por los docentes en las que se ubican las escuelas, son una porción del espacio público que se particulariza por el uso práctico cotidiano del espacio que se ofrece como campos de exploración para comprender un poco mejor la vida cotidiana (De Certeau, 2010). De ahí que, la gestión escolar se asume como la capacidad de articular diversos recursos que se disponen en la escuela y el contexto donde ésta se ubica para lograr procesos conscientes de mejora. Según Casassus (2000), la gestión connota tanto a las acciones de planificación como las de administración, esta última se concibe como la ejecución de las instrucciones de un plan independientemente de los contextos, por lo que, las personas que tienen

¹⁴⁴ Docentes de la localidad “San Pedro” en el municipio de San Antonio. Región Huasteca de San Luis Potosí.

las responsabilidades de conducción se implican en la planificación y ejecución de un plan para el mejoramiento continuo.

Las políticas y proyectos federales y estatales se han enfocado a la labor de la gestión en las instancias de supervisión, escuelas y dirección, que desde el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 se ha manifestado como estrategia para mejorar la calidad de la educación (González, 2009), buscando márgenes de autonomía, participación de la comunidad y regulación normativa.

En el caso de Chile, en el siguiente relato se muestra como los docentes facilitan el aprendizaje de los niños a partir del diseño de un proyecto que aprovecha la cultura local y articula los aprendizajes:

En el año 2001 se postuló un proyecto para mejorar la comprensión lectora a través del aprovechamiento de la cultura local. A partir de este y otros proyectos apoyados por el Ministerio de Educación se publicó un libro denominado “Cuentos, Recuentos y Tradiciones”. Se entregaron 2000 ejemplares en toda la provincia.

Se priorizó la lectura fluida a partir del año 2011 en un proyecto de 4 años. Se ha logrado avanzar y cada año se hace un evento público donde asisten todos los niños de primero básico para demostrar su avance donde asisten autoridades, personas de la comuna y niños de todas las escuelas que conforman la Corporación¹⁴⁵ (UHPDM, 192:3).

En la gestión educativa, se entrelaza la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación al incluirse en múltiples aspectos del sistema educativo (Pozner, 2000:17): la función de los docentes, el papel de los padres y madres de familia, la participación de las autoridades educativas y la reciprocidad de los mismos para el

¹⁴⁵ Docentes de la escuela “Capilla Antigua” en la isla Quenac, Corporación Municipal de Quinchao.

buen funcionamiento de los centros escolares, tal como lo relata una docente de escuela unitaria¹⁴⁶.

Cuando uno empieza siempre tiene anhelos y sueños que alcanzar, a veces las expectativas son muchas y muy presuntuosas de todo lo que queremos cambiar no solo en nuestro plantel sino también en la comunidad; pero una vez inmersos en la realidad aprendemos a vivir nuestra profesión de acuerdo con las posibilidades que la comunidad, escuela y alumnos nos ofrece (UHPDM, 661).

Con base en el relato anterior, se retoma la idea que plantea Juárez (2016) al clasificar los factores que inciden en los resultados educativos de los estudiantes de escuelas rurales en tres ámbitos: la escuela, el contexto y la política educativa:

- En el ámbito de la escuela se hace referencia a la preparación docente, las condiciones de trabajo, el acompañamiento pedagógico, los recursos materiales, los procesos pedagógicos, de gestión y participación de los padres de familia.
- En el ámbito del contexto donde se ubica la escuela se incluyen los factores de los hogares de cada estudiante y los del entorno, como el nivel socioeconómico de las familias, la disponibilidad de los servicios públicos y la escolaridad de los padres.
- En el ámbito de la política educativa se hace referencia a la insatisfacción de las necesidades por parte del Estado mexicano para atender las escuelas rurales multigrado.

¹⁴⁶ Docente de preescolar unitario en la localidad “Calabazas”, municipio Santa Catarina en la región media de San Luis Potosí, México.

De esta manera, al documentar las acciones como estrategias que los docentes multigrado construyen, les permite reconocer su potencial como la capacidad de articularse con otros docentes multigrado que viven situaciones similares para constituirse como verdaderas comunidades de aprendizaje. Según De Certeau (2010) la colectividad es un lugar social que induce un comportamiento práctico mediante el cual cada usuario se ajusta al proceso general de reconocimiento, al conceder una parte de sí mismo al otro. De ahí que, se valoran los procesos que las escuelas definen para la mejora de sus aprendizajes y no solamente de los resultados con las que se les puede identificar.

Por lo que, construir un modelo de gestión para las escuelas multigrado que permita la articulación de los aprendizajes, tiene su sustento en algunos principios de aprendizaje de los adultos, como los que hacen referencia Undurruga & Araya (2001) en Chile:

- Los adultos aprenden mejor cuando se involucran en el desarrollo de sus propios objetivos de aprendizaje.
- El aprendizaje de contenidos es más eficaz cuando se deriva de las necesidades del adulto que aprende.
- Los adultos aprenden mejor cuando su experiencia es utilizada y cuando se establece claramente la relación entre la experiencia y situaciones nuevas a las que se enfrentan.
- La experiencia pasada puede aprovecharse más productivamente cuando se usan procesos cognitivos divergentes, no secuenciales o lógicos como las analogías o metáforas.

- El aprendizaje de roles y habilidades se lleva a cabo a través de interacciones personales, simulaciones y experimentaciones.

Por lo que, la gestión escolar en las escuelas multigrado es el punto de partida para entender una serie de situaciones que enfrentan los docentes en ese contexto, resaltando las siguientes acciones:

- Elaborar un plan como recurso elemental de aspectos estratégicos y técnicos que facilitan la definición de acciones concretas que contribuyen a la mejora escolar.
- Vincular los contenidos, aprendizajes esperados o temas que se trabajan en el aula multigrado con la comunidad.
- Involucrar a las madres y padres de familia en las actividades de mantenimiento y conservación de los recursos físicos y materiales con los que cuenta la escuela.
- Proponer actividades de aprendizaje relevantes para los alumnos, en las que se involucran distintos actores, como son docentes de otros niveles educativos, madres y padres de familia, personas de la comunidad e incluso distintas organizaciones.

Las actividades anteriores, son producto de la construcción colectiva de los docentes multigrado al reunirse en comunidad identificando problemas determinantes en el aprendizaje de los niños, en los que se hace presente: la contextualización, disposición, integración con padres de familia y el desarrollo de un plan de mejora.

En el siguiente apartado, se analiza la integración de la gestión escolar al currículo, como una estrategia construida por los docentes multigrado que les permite mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

4.3 El Currículo Flexible y la Organización de la Enseñanza

Una de las estrategias construida por los docentes que laboran en las escuelas multigrado, se refiere al currículo flexible, ya que, una de las problemáticas a las que se enfrentan, es el currículo oficial diseñado para escuelas graduadas.

Partiendo de la problemática a la que se enfrentan los docentes multigrado en el currículo oficial, la organización de la enseñanza retoma diversos elementos que les permite flexibilizar el currículo al organizar procesos de enseñanza acordes a las necesidades contextuales de los estudiantes. Como señalan Koetting & Combs (2002), lo que los maestros creen acerca del currículo afecta lo que ellos creen que se necesita enseñar en las escuelas, por lo que, la forma como conocen la realidad sugiere la forma como deben enseñar.

El currículo hace referencia al diseño y plan de acción estructurado a través de una sucesiva toma de decisiones sobre los objetivos que se persiguen, los contenidos de aprendizaje, el método de trabajo en el aula y escuela, la evaluación de los estudiantes y del propio plan desarrollado (Trillo, 2012). Por lo que, en los espacios de formación continua, la comprensión del currículum, por parte de los docentes multigrado les permite apropiarse de distintos componentes, momentos y elementos para el diseño de su intervención.

Para Gimeno, el currículo es una práctica en la que se establece un diálogo entre los agentes sociales, elementos técnicos, alumnos y profesores, estos últimos son quienes lo modelan desde un ámbito práctico que puede ordenar las funciones que cumple y el modo como las realiza, “se expresa en una práctica y toma significado dentro de una práctica en alguna medida previa y que no sólo es función del currículum, sino de otros determinantes. Es contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella” (1991:16).

En el siguiente relato, se puede dar cuenta de la manera en cómo los docentes multigrado se organizan para trabajar con los diferentes grados:

Al ser únicos profesores podemos ver de qué manera podemos organizarnos en cuestión de tiempo y actividades en la escuela, Empleamos diferentes estrategias didácticas para trabajar con los tres grupos como si fuera uno solo, una ventaja de trabajar en escuelas multigrado es que conocemos las características individuales y conductas sociales que muestran al interactuar entre pares detectando así quienes necesitan más ayuda, identificando sus fortalezas y debilidades, para poder decidir formas de trabajo que impacten en el alumno y que beneficien su aprendizaje¹⁴⁷ (UHPDM, 160:4).

Las estrategias que construyen los docentes en los espacios de formación continua se vinculan a su concepción de la enseñanza y como lo relatan los maestros de Chile cuando se reúnen en el microcentro a “planificar la enseñanza según una metodología establecida y común” (UHPDM, 186:3). De esta manera, los criterios para la planificación parten de los elementos normativos que integran el currículo,

¹⁴⁷ Docentes de la localidad “Loma del Tejocote”, municipio Villa de Reyes, San Luis Potosí.

que en el caso de México son los aprendizajes esperados y contenidos de los programas de estudio en las asignaturas que integran los campos formativos.

Las estrategias más comunes identificadas en la organización del currículo, es el tema común con actividades diferenciadas “cuando es un tema común, explico el tema a ambos grupos y los comentarios también se llevan con los dos grupos” (UHPDM, 74:2).

Esta manera de organizar el currículo tiene sus bases en la Propuesta Educativa Multigrado (SEP, 2005), que sigue permeando en el nivel de educación primaria y retomada por algunos docentes de preescolar y telesecundaria. La propuesta multigrado organiza la enseñanza en ciclos en lugar de organizarla en grupos diferentes, además se propone trabajar un tema común con actividades diferenciadas por ciclo, “una solución que tiene tradición dese hace más de cien años y se encuentra en casi todas las propuestas para multigrado” (Weiss, 2007:37).

Weiss (2007) menciona que esta propuesta metodológica fue debatida porque no pretende englobar los contenidos de todas las asignaturas en unidades temáticas, puesto que, las unidades didácticas globalizadas, por proyectos o centros de interés eran muy complejas en su diseño, que debían plasmarse en planes de clase mensual, semanal o diario. Por lo que, se propone la asignatura de español como eje transversal, promoviendo que en todas las asignaturas estén presentes las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir.

El papel nuclear de los contenidos, así como la complejidad de su selección y articulación requiere de una capacidad de discernimiento de los docentes, sobre las

diversas posibilidades formativas que entrañan, aunque en la práctica todos los días se contradice por “el manejo ordinario, rudo e indefinido de los contenidos como consecuencia sobre todo de un uso dependiente de los libros de texto” (Trillo, 2012:38).

En la organización de la enseñanza, los docentes relatan las acciones didácticas mediante tres etapas: actividad de inicio, actividades específicas y actividades de cierre. Estos momentos son retomados del Modelo Educativo (SEP, 2009) que se puede observar en la tabla 4.2:

Etapas de Organización	Momentos Didácticos
Actividades de inicio	1. Recuperar los conocimientos previos
	2. Trabajar con los conocimientos previos
Actividades Específicas	3. Trabajo con la nueva información
	4. Organización de la información
	5. Sistematización de la información
Actividades de Cierre	6. Negociación de significados
	7. Evaluación formal

Tabla 4.2. Momentos Didácticos en la planeación de clase. Fuente: SEP (2009)

Para muchos docentes, la organización anterior es la estrategia que intenta acercar la didáctica al grupo multigrado, aunque también existe el reconocimiento de muchos docentes sobre la necesidad de habilitarse para el diseño de una buena planificación que sea pertinente a sus necesidades, como lo manifiesta el siguiente relato:

Se trabaja con materiales editados para planteles de organización completa y el docente carece de habilidad para relacionar los contenidos transversales de los distintos grados escolares y por lo tanto

la planificación didáctica resulta inoperante en virtud de que no se optimiza el tiempo¹⁴⁸ (UHPDM, 173:5).

Con el relato anterior, se puede dar cuenta de la importancia de analizar el currículo, tanto en sus contenidos como en sus formas, lo cual, Gimeno (1991) menciona como básico para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades. Por lo tanto, la función del currículo es la generación de prácticas que a su vez producen códigos y acciones en las que se expresan y moldean los contenidos y sus formas.

En otro relato, un docente¹⁴⁹ destaca sus fortalezas al “saber correlacionar los contenidos y la transversalidad con otras asignaturas” (UHPDM, 1:9) además de manifestar el control de grupo, el trabajo en equipo y la empatía con sus alumnos. Esto tiene relación con las decisiones más importantes que los docentes de escuelas multigrado asumen para la selección de contenidos de enseñanza, que toman en función de lo que creen que saben y deben saber los niños y de lo que ellos mismos saben y pueden hacer (Rosas, 2003), lo que se vincula a la experiencia docente en este tipo de escuelas:

Es claro que quien ha laborado en escuelas multigrado ha desarrollado diversas ideas sobre la forma de organizar los contenidos, todo esto con la finalidad de tratar de ampliar la cobertura del programa oficial, sin embargo para muchos maestros esta situación se convierte en problemática, debido a que la falta de un programa exclusivo para escuelas multigrado ha generado el escenario de la incertidumbre sobre la continuidad del trabajo con

¹⁴⁸ Relato escrito de las docentes de la localidad “Las Norias”, ubicada en el municipio de Lagunillas, región media de San Luis Potosí.

¹⁴⁹ Docente de primaria en escuela bidocente perteneciente a la localidad “El Cañón”, municipio de Xilitla, en la huasteca potosina.

grupos que se encuentran ya avanzados en los periodos que abarca la educación básica¹⁵⁰ (UHPDM, 64:3).

Para Gimeno (1991), el contexto de la enseñanza o entorno educativo se entiende como una serie de ambientes concéntricos, anidados unos con otros que se concretan en el modo de desarrollo de las tareas, según la organización de la escuela y las conexiones de la vida académica con el exterior. Para las escuelas multigrado, la referencia anterior es de suma importancia, ya que el currículo es moldeado fuera de las aulas y escuelas, dependiendo de las actividades que se realizan en clase y organizadas por los docentes bajo códigos pedagógicos que trastocan la concepción del contexto rural como primordial para el aprendizaje.

En Chile, los docentes reconocen la ubicación del contexto como una necesidad en el currículo y la organización de la enseñanza en multigrado:

La educación en el aula multigrado se da en: la contextualización de los contenidos, en la apropiación y adecuación de los planes y programas de estudio que es muchas veces complicado. Que nos sucede, que nosotros sin querer nosotros también estamos aprendiendo a hacer aula multigrado haciendo, porque no hay recetas. Nosotros no tenemos una receta. Hay propuestas, pero cada uno de nosotros sabe cómo desarrolla el trabajo en el aula multigrado. Creando consciencia y metodologías para el aula multigrado¹⁵¹. (UHPDM, 201:7)

En el gráfico 4.1, se puede dar cuenta de los círculos concéntricos que intervienen en el ambiente escolar, organizados por contextos en los que el currículum y las

¹⁵⁰ Docente de primaria en escuela bidocente perteneciente a la localidad “Las Cabras”, municipio de Villa de Reyes, San Luis Potosí.

¹⁵¹ Conclusiones en el cierre de la mesa de análisis sobre el trabajo multigrado, durante el Primer Seminario de Educación Rural en Santiago de Chile.

tareas de los docentes están estrechamente ligadas a las actividades académicas de la escuela y aula para favorecer el aprendizaje de los alumnos, pero que, también se involucran o participan de la vida académica con el exterior.

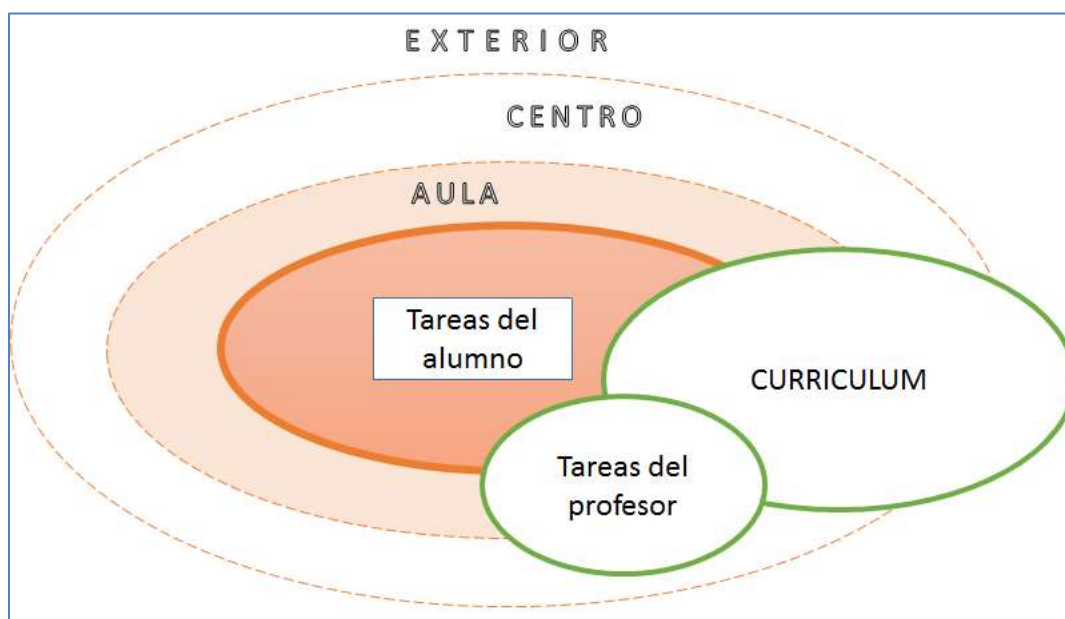


Gráfico 4.1. Contextos anidados en el ambiente escolar. Fuente: Gimeno (1991)

Otro caso, es la situación que viven los docentes de telesecundaria, cuyos programas de estudio se actualizaron al 2011, pero los libros de texto gratuitos y materiales audiovisuales siguen vigentes los del año 2006. Como demuestra Guerra (2015) en los relatos de docentes multigrado¹⁵²:

“Hace uno o dos años, nos metimos en esa situación, cuando desde los exámenes nacionales, se nos mostraban los contenidos con los que se iban a evaluar a los niños y a nosotros también. Eran contenidos del programa 2011 y nosotros estábamos trabajando con libros del programa de Telesecundaria del 2006;

¹⁵² Escuelas bidocentes de telesecundaria de las localidades “San Dieguito” y “El Lobo” en el municipio de Ciudad Valles, San Luis Potosí.

Entonces, los que hicimos los maestros fue sentarnos por la tarde después del trabajo, a analizar y ver las posibilidades de trabajar transversalmente los contenidos 2006 y 2011.

Así encontramos que, por ejemplo, en el bloque uno de matemáticas yo agarro mi libro de matemáticas de primer año, y veo que esta secuencia si coincide, esta sí, esta no, esta viene en el bloque tres... a ver el bloque tres.

Agarramos todos los grados: 1°, 2° y 3°; y vimos que secuencia coincidía con el 2011. Es un trabajo que ya había iniciado a hacer en la escuela anterior en la que estuve, y de esa manera pude comparar los contenidos 2011 con los libros 2006. Tengo una lista de secuencias organizadas, por: sesión y por bloques, en donde vienen los aprendizajes esperados del 2006. Y pues tal es el caso que a los alumnos los tengo brincando en diferentes páginas del libro.

Yo les digo brínquense de esta página, o de éste bloque... ¡pero maestro! me dicen, y yo les respondo, ¡usted pásese... ahorita nos regresamos!

Los aprendizajes esperados no cambian, lo que adaptamos es la ruta –o secuencia- de acuerdo a las exigencias del grupo. Tenemos grupos muy inquietos, sí, pero es porque son inteligentes, y esto nos obliga a utilizar actividades de acuerdo a sus intereses y su nivel de exigencia.

En el relato anterior, los docentes multigrado utilizan distintas estrategias para organizar la enseñanza en su planificación didáctica, como menciona Gimeno (1991), el currículo como *praxis* significa que muchas acciones intervienen en su configuración, aunque el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas que se configuran en un mundo de interacciones culturales y sociales, por lo tanto, es necesario voltear a mirar su construcción articulada a las condiciones reales de su desarrollo, y por lo mismo entender el curriculum en un sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su desarrollo, a las condiciones

estructurales, organizativas, materiales y significados de le dan forma y lo modelan para su transformación.

En el siguiente apartado, esta *praxis* del currículo muestra la estrategia docente que corresponde al ámbito de la colaboración como una actividad más, en las que se hace presente el acompañamiento y las redes de colaboración para fortalecer la profesionalidad y la mejora de prácticas de enseñanza en las escuelas multigrado.

4.4 El Acompañamiento y Redes de Colaboración en la Escuela Multigrado

Los escenarios de conflicto de la práctica pedagógica de los docentes multigrado, les permite construir estrategias relacionadas al acompañamiento y colaboración mediante la constitución de redes o espacios colectivos en los que recuperan las experiencias de los otros para implementarlas en su aula.

Esto es, la concepción pedagógica (Rosas, 2003) se re-construye en la interacción con los otros, al asumir compromisos colectivos que le dan significado a su trabajo y moviliza sus saberes en el ámbito de la intervención.

El reconocimiento de las problemáticas y necesidades que viven los docentes multigrado, los obliga a la búsqueda de espacios de socialización e información en la que puedan fortalecerse, como lo expresa en su relato, un docente de escuela tridocente¹⁵³:

¹⁵³ Docente de primaria de la localidad “El Ojox”, en el municipio de Tanlajás. Región Huasteca de San Luis Potosí.

Ante estos retos educativos es importante recuperar las experiencias y prácticas de maestros, que buscan desarrollar la creatividad en los alumnos, la lectura comprensiva, reflexiva, expresión de ideas, razonamiento lógico matemático y otras actividades necesarias para el aprendizaje autónomo (UHPDM, 53:2).

De esta manera, se ubica la acción del asesoramiento académico mediante el acompañamiento que les permite desarrollar prácticas profesionales de colaboración (González, León & López, 2016).

El acompañamiento es impulsado desde la reflexión sistemática sobre la práctica educativa. En este proceso emergen tantas necesidades como situaciones se presentan en el trabajo cotidiano, por lo que, dependiendo de los conocimientos y las experiencias, se define dónde se puede apoyar para poner en práctica diferentes procesos de colaboración (Bonilla, 2006).

En los relatos de los docentes multigrado, se ubican prácticas discursivas en la que se reconoce la diversidad de referentes para el trabajo en el aula:

La atención a grupos multigrado tiene una infinidad de variantes, cada escuela multigrado toma diversas referencias para su trabajo, quizás sería muy difícil encontrar dos escuelas multigrado trabajando los mismos contenidos con la misma organización curricular, a menos que la zona escolar a la que pertenecieran hubiera diseñado y establecido una secuencia de contenidos a trabajar (UHPDM, 40:5).

Estos relatos, manifiestan al docente como un adulto que aprende de las experiencias narradas con los otros y de las múltiples estrategias que construyen en los escenarios de acompañamiento.

El maestro rural es un inventor de sus propias estrategias, las cuales no siempre resultan satisfactorias, muchas veces tomamos ejemplos de compañeros docentes o de nuestros maestros de primaria. Todo esto va dando una forma de trabajar propia, que se va construyendo poco a poco y por eso que se aprecia bastante y difícilmente se

cambia, a menos que se detecte que la metodología ya no es efectiva. La experiencia y la confianza que se va adquiriendo en sí mismo nos hace madurar para crear una forma de trabajo en la cual aceptamos opiniones sin resistirnos a los cambios¹⁵⁴ (UHPDM, 170:5)

Como se refiere el relato anterior, los docentes como adultos que aprenden, poseen conocimiento, experiencia, visión histórica de acontecimientos, saber cultural y conocimiento potencial que pone en marcha mediante el diálogo y la argumentación, por lo que el aprendizaje dialógico en el acompañamiento es parte esencial como situación de aprendizaje (Domingo, 2004).

Otra de las estrategias que surge en el acompañamiento son las propias historias de vida o de aprendizaje que permite a los docentes compartir, comprender y adquirir conocimiento profesional. Según Domingo (2004) las narraciones biográficas de profesores recogen el saber práctico personal, sobre cómo han llegado a pensar y actuar de esa manera, constituyéndose como conocimiento narrativo y a su vez plantea la posibilidad de construcción de un marco común que les proporciona identidad profesional en este sentido como docentes multigrado en escuelas que se ubican en zonas rurales.

Además, en los dispositivos de formación continua para los docentes multigrado se ubican escenarios comunitarios cuyo propósito es la constitución de redes de colaboración.

Según Bolívar, la colaboración es reapropiada en la retórica del discurso de la política educativa como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir

¹⁵⁴ Docentes de la Localidad “San José del Tinto”, municipio de Tanlajás, ubicado en la huasteca potosina.

una solidaridad y cooperación en la escuela y satisfacer la necesidad de apoyo mutuo de los profesores. Además, es una vía de desarrollo profesional, en el sentido que puede ser una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos, “pues cuando los profesores intercambian experiencias y conocimiento crecen profesionalmente” (2004:61).

El modelo de colaboración está basado en la interdependencia entre el asesor y el asesorado, la influencia es bilateral y paritaria; además, se cuestiona la existencia de un conocimiento cierto, autoritario, estático y neutral, que puede y debe impartirse a otros (Nieto, 2004). En este modelo, los docentes son conscientes de que tienen que llegar a la toma de acuerdos y consensuar acciones para resolver problemas o satisfacer necesidades educativas mediante los siguientes aspectos:

- Desarrollo compartido de disposiciones y habilidades cooperativas.
- Observación mutua y diálogo crítico.
- Participación en disposiciones sobre contenidos y estructura.
- Investigación cooperativa de situaciones educativas y liderazgo compartido.
- Conductas interpersonales operativas para su contrastación y su deliberación.
- Materiales diseñados o adaptados conjuntamente.

En estas redes de colaboración, las acciones están destinadas a la construcción de situaciones de participación para el aula y la escuela multigrado, “el trabajo en el aula, no es únicamente del docente, requiere de un trabajo en equipo que involucre

a niños, padres de familia, maestros y otras personas de la comunidad en donde se labora” (UHPDM, 171:5).

Además, es preciso considerar la elaboración de itinerarios diferenciados según las necesidades contextuales de las escuelas, proyectos de innovación y prácticas alternativas en las que se aprende con los otros, y se orienta hacia procesos de reflexión y autonomía con base en la participación. “El factor de la contextualización será fundamental en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado” (Imbernón, 2007:5).

Como se puede dar cuenta en los siguientes relatos, la contextualización del trabajo en las experiencias de los docentes, permiten reconocer la construcción de estrategias de trabajo en aula multigrado:

[...] al compartir estas experiencias con otros docentes encontré una solución a está la cuál fue brindar una atención personalizada a mis pequeños y dar otras actividades extras a quien terminaba antes, lo cual me funciono, el control de grupo fue mejor y la dedicación a sus trabajos también¹⁵⁵ (UHPDM, 166:11).

Sabemos que no es un trabajo sencillo, sin embargo, para ello existen más agentes educativos de los que nos podemos apoyar para trabajar en colaboración; e inclusive aún quedan muchos espacios en donde con los docentes de otras escuelas podemos solucionar problemas y abastecernos de nuevas y mejoradas tácticas para así poder realizar cabalmente el proceso complejo de la enseñanza-aprendizaje¹⁵⁶ (UHPDM, 170:11).

¹⁵⁵ Docentes multigrado de la localidad “Saucillo de Bledos”, municipio de Villa de Reyes, San Luis Potosí.

¹⁵⁶ Docentes multigrado de la localidad “San José del Tinto”, municipio de Tanlajás. Ubicado en la huasteca potosina.

Según Bolívar (2000), romper con la tradicional estructura celular del trabajo docente requiere relaciones comunitarias y colegiadas que contribuyan al aprendizaje y resolución de problemas con los colegas, creando cohesión, al tiempo que se fomenta la potencialidad formativa de los contextos de trabajo.

Reconocer que, en una comunidad colectiva o comunitaria, los miembros tienen un alto sentido de misión colectiva y objetivos compartidos, coadyuvan en la construcción de estrategias que fortalecen la acción pedagógica en el aula multigrado, como el caso de los maestros chilenos:

En nuestras reuniones intercambiamos experiencias pedagógicas a través de la experiencia de cada uno de los docentes, por ejemplo, si un docente tiene una buena estrategia en matemáticas, vamos y la replicamos en el microcentro. En el fondo se trata de no ser egoístas y traspasar nuestros conocimientos, aunque sean pequeños. En el fondo todos tenemos algo que enseñar a los demás y algo que aprender de los demás¹⁵⁷ (UHPDM, 193:1)

Reconocer que, todos aprenden de todos y que, la estrategia de colaboración y acompañamiento se centra en la réplica de prácticas exitosas, se relaciona con la teoría del interaccionismo simbólico en el que se sustentan la construcción de sus propias acciones y significados. Además, según Bolívar (2000) el trabajo en comunidad se vuelve interdependiente y solidario, con sentido afectivo de pertenencia. En colectividad se toman las decisiones, en una ética del cuidado y preocupación por los otros.

¹⁵⁷ Relato oral sobre la gestión del microcentro, de la Comuna los Muermos ubicada en la Región de Los Lagos, durante el Primer Seminario de Educación Rural realizado en Santiago de Chile.

Por lo tanto, las estrategias relacionadas al acompañamiento y redes de colaboración producen compromisos y sinergias entre los docentes de diferentes escuelas multigrado, que viven situaciones similares y que les permite construir una visión común sobre el desarrollo de su práctica pedagógica, en este sentido, no hay que olvidar algunas estrategias internacionales y nacionales que fomentan el sentido comunitario, como las siguientes:

- Los Centros Rurales Agrupados (CRA) que funcionan en España atendiendo varias escuelas rurales. Los CRA mantienen la vertebración territorial y cohesión de la comunidad, ya que el entorno rural tiene tendencia a envejecer por la baja natalidad y por lo tanto, los centros suponen la única manera de mantener a la población de un sector rural en extinción. Según Domingo (2013) el claustro de profesores, es el órgano conformado por los docentes incorporados al CRA. Ahí tienen la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir e informar sobre todos los aspectos que se refieren al ámbito pedagógico. Este órgano es presidido por el director del CRA y se integra por la totalidad de maestros que prestan servicios en el centro. El CRA está integrado por pequeñas escuelas, ubicadas en diversas localidades rurales que fundamentalmente tienen un mismo proyecto educativo, curricular y donde los profesores se comparten, es decir, trabajan de manera itinerante¹⁵⁸ para mantener a los alumnos en sus localidades de origen.

¹⁵⁸ La itinerancia de los docentes es computada dentro del horario lectivo de trabajo, por lo que, disponen de una compensación horaria con base en los kilómetros de traslado. Para esto hay una tabla específica ya establecida (Domingo, 2013).

- El Asesor Multigrado Itinerante es una estrategia impulsada en México en la política educativa del gobierno de Calderón (2006-2012) que busca la integración de colectivos escolares mediante la promoción del trabajo colaborativo, el análisis de las problemáticas contextuales y las propias necesidades de formación en la profesionalización de los docentes que atienden grupos multigrado (González, León & López, 2016). En este programa, resalta la figura de un asesor que opera de manera itinerante en un grupo de escuelas multigrado con la finalidad de brindar acompañamiento y colaborar en las tareas de fortalecimiento a los aprendizajes.

Además, considerar los Microcentros Rurales de Chile y las Comunidades Docentes Multigrado en México como dos estrategias que en esta investigación se documentan, desde la formación continua como escenarios posibles que fortalecen y desarrollan profesionalmente en las docentes multigrado que asumen el reto cotidiano de atender a la población rural para que logren mejores oportunidades en sus aprendizajes y calidad de vida.

CAPÍTULO V.

Reflexiones sobre el Objeto de Estudio

V. Reflexiones sobre el Objeto de Estudio

Comparar dos programas de formación continua, permitió el análisis de diversos elementos que conforman el objeto de estudio, desde la caracterización los sistemas y políticas educativas que intervienen en el medio rural, seguido del análisis de los dispositivos de formación de docentes rurales en servicio hasta la conclusión de las prácticas y estrategias que se construyen en los espacios comunitarios.

A manera de hacer una síntesis entre la congruencia entre los propósitos y preguntas de investigación, con los hallazgos documentados para dar cuenta de la realidad en las escuelas multigrado que se ubican en contexto rural, en los siguientes apartados se presentan algunas reflexiones a manera de responder preguntas sobre el objeto de estudio que permiten aportar a futuras investigaciones sobre la profesión docente.

5.1. ¿Cómo se Caracteriza el Multigrado en las Políticas Educativas de Chile y México?

La definición de lo rural desde una dimensión geográfica alude al territorio, según el sociólogo francés Kayser (1990) existe un modo particular de la vida social y utilización del espacio, caracterizado por una densidad relativamente baja de habitantes y construcciones, por lo que predominan los paisajes vegetales. Además, el uso del suelo de manera económica con predominio de la agricultura y por un modo de vida de los habitantes marcado por su pertenencia a colectividades con

estrecho conocimiento personal y fuertes lazos sociales muy relacionados con la cultura campesina.

En el último censo de población en Chile, el 87.8% de la población total habita en áreas urbanas, en tanto que 12.2% vive en zonas rurales (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). La región de Los Lagos ocupa el cuarto lugar con mayor población rural de las 16 regiones en las que se divide el país. En esta región donde se desarrolló la investigación el 26.4% de la población habita en la zona rural.

En el caso de México, en su último censo, el 77.8% de la población habita en áreas urbanas y 22.2% en zonas rurales (INEGI, 2010). En el estado de San Luis Potosí, lugar donde se desarrolló la investigación 36% de la población habita en la zona rural.

En este contexto, en los territorios rurales se ubican escuelas de educación básica en las que se ofrece el servicio en la modalidad multigrado. En las escuelas multigrado, un docente atiende dos o más grados a su vez, por lo que, la propia concepción de este tipo de organización puede aludir a un carácter administrativo de los sistemas educativos, como resultado de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos (Ezpeleta, 1997) o desde un carácter pedagógico que puede proponer situaciones diferentes a un modelo establecido, como es la escuela graduada que se basa en la falsa creencia que al agrupar a los niños por edades su avance se dará al mismo ritmo (Uttech, 2011). El último modelo al ser predominantemente mundial en los sistemas educativos, deja invisibilizado al multigrado que atiende a un número de población reducida.

En Chile, no existe una política específica para la atención a las escuelas multigrado, aunque a raíz del Programa MECE-Básica-rural, en el año 2012 se estableció el decreto 968 que autoriza reuniones para los docentes de escuelas multigrado, además de existir una Coordinación de Educación Rural dependiente del Ministerio de Educación cuyo propósito es apoyar a las escuelas rurales multigrado en el desarrollo de propuestas metodológicas que permitan generar aprendizajes de calidad y asegurar la continuidad de los estudios.

En el caso de México y contrario a lo que se cree, las escuelas multigrado han formado parte importante de la estructura del sistema educactivo nacional desde sus orígenes, aunque no siempre se han incluido en las políticas educativas nacionales, más allá de enunciar que se trabajará para su mejora (Medrano, García, Ramos y otros, 2019).

En la siguiente tabla, se pueden resumir las características principales sobre las escuelas multigrado en ambos países.

Características	Chile	México
Porcentaje de población rural	• 12.2%	• 22.2%
Escuelas multigrado de sostenimiento público	• 81%	• 100%
Tipo de sostenimiento	• Municipalizado	• Federal/estatal
Porcentaje de escuelas multigrado	• 51.8% (puede ofrecerse el nivel parvulario hasta sexto grado de primaria)	• Preescolares 37.4%
		• Primarias 42.7%
		• Telesecundarias 22.3%
		• Promedio 34%
Tipo de formación de los docentes	• Universitaria	• Normalista
Programas que impulsan el fortalecimiento del multigrado	• MECE-Básica-rural (1990)	• Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Estrategias de formación continua	• Microcentros	• Consejos Técnicos Escolares
Otros programas para la atención del multigrado	• El 100% de las Escuelas son de Tiempo Completo	• CONAFE • (a través de los LEC)
Tipos de Programas de estudio	• Plan de estudios nacional organizado por grados y asignaturas	• Plan de estudios nacional organizado por grados y asignaturas

Tabla 5.1 Características de los sistemas educativos de Chile y México relacionados a multigrado.
Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 5.1, las políticas educativas se vinculan a las características de los sistemas educativos. Las políticas educativas de ambos países, si bien contemplan acciones para mejorar los procesos de atención de los estudiantes, no definen políticas claras que permitan impulsar la atención pedagógico-didáctica, la gestión en las comunidades rurales y la formación de los docentes para la atención de los estudiantes en el grupo multigrado.

En conclusión, el multigrado en las políticas educativas de Chile y México se caracteriza en el empleo de acciones aisladas que si bien, impulsan su fortalecimiento a través de programas compensatorios, éstos tienen un carácter remedial en tanto no se definan políticas claras dentro de los sistemas educativos.

5.2 ¿Qué Problemas se Derivan de las Políticas Educativas de Chile y México que Inciden en la Profesión Docente?

Derivado de la ausencia de políticas educativas que impulsen el fortalecimiento de las escuelas multigrado, se logró identificar una serie de problemáticas que los docentes multigrado manifiestan en el ejercicio de su profesión.

En el segundo capítulo, se presenta una serie de factores que se asumen en las políticas educativas de ambos países como problemáticas. En el caso de Chile, se ubicaron tres problemas:

- **Gestión escolar:** Implica el vínculo entre lo pedagógico y el desarrollo comunitario, organización del tiempo para la planificación didáctica y la organización del aula multigrado, además de la infraestructura básica para la mejora de las condiciones en las que se atiende a los estudiantes.
- **Sistema graduado:** la organización didáctica se determina por el currículo en los programas de estudio, mismos que se fragmentan en cursos, por lo que se necesita recuperar la experiencia para el trabajo con varios grados a la vez.
- **Formación inicial:** las experiencias de la práctica docente durante la formación universitaria, dista de la realidad profesional, por lo que es necesario recuperar de manera situada la formación en el contexto rural multigrado.

En el caso de México, además de los anteriores, se identificó el rezago académico, derivado de problemas en el aprendizaje, la desigualdad social y la inasistencia

escolar; y las propuestas oficiales que desde la SEP se generán como alternativas para las escuelas multigrado.

En resumen, los problemas del multigrado se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- La burocracia se presenta como elemento primordial en el funcionamiento de las escuelas multigrado, en contradicción con la política oficial que define a la escuela como el centro de los aprendizajes, por lo que, la gestión escolar de los docentes se promueve a través de la lucha de un sistema administrativo y las necesidades de atención propiamente sentidas e identificadas por los docentes en su ámbito de acción: el aula, la escuela y la localidad geográfica.
- La contradicción de agrupar a los estudiantes por su edad y la individualización de la enseñanza para atender la diversidad e inclusión, se reduce a un sistema escolar graduado, con un currículo establecido y segmentado por grados escolares, en el cual, los docentes multigrado reorganizan la enseñanza según su concepción pedagógica y experiencia que les permite flexibilizar el currículo a partir del contexto y del diseño de sus propios materiales para el aprendizaje de sus estudiantes.
- La generalización del aprendizaje mediante la fragmentación de un currículo por grados y la definición de estándares curriculares, se vincula al rezago académico de los estudiantes, en los que es necesario organizar de manera distinta la enseñanza para responder a la atención de las diferentes

capacidades de los estudiantes para que logren avanzar en sus aprendizajes.

- Los materiales complementarios y el diseño de propuestas oficiales para la atención a grupos multigrado se subordinan al currículo nacional establecido de manera graduado, por lo que, la gran diversidad de propuestas estatales e incluso nacionales requieren de la capacitación, seguimiento e incluso de la supervisión para que sean implementadas y valoradas de manera pertinente en la definición de un modelo específico para multigrado.
- La visión de la formación docente en su nivel inicial se generaliza para el ámbito urbano, en escuelas graduadas, por lo que, las pocas especificidades para el ámbito rural y multigrado se coloca en un sistema de formación de profesores centrado en el conocimiento, más que en la intervención y mediación del contexto y las necesidades educativas de los estudiantes.

De esta manera, los cinco problemas del multigrado permiten concluir que, la capacitación, las prácticas de gestión la supervisión, el seguimiento y los materiales que hasta este momento se han promovido para fortalecer la práctica de los docentes, son esfuerzos aislados, de tal manera, que al encontrarse desintegradas, generalizadas y descontextualizadas, la política educativa no logra responder a las demandas de mejoramiento profesional docente, por lo que, se recurre a los escenarios de formación continua como posibilitadores de oportunidades para los docentes rurales en servicio.

5.3 ¿Cómo operan los programas de formación continua para docentes multigrado en Chile y México?

La formación continua asume al docente como sujeto en formación para el desarrollo profesional a lo largo de su vida laboral. Los programas de formación continua para los docentes multigrado se asumen como dispositivos en tanto se busca la profesionalización desde el paradigma de la cognición situada (Díaz, 2006).

Esta postura reconoce los dispositivos de formación continua que se analizaron en la investigación como productos de aprendizajes que ocurren en un contexto y situación determinada, pero que, además, están ligados a la construcción de escenarios de formación colectiva, donde se desarrolla la cultura de la colaboración.

Por lo que, al asumirlos como espacios comunitarios forman comunidades profesionales (Bolívar, 2004), aún y cuando en el contexto de la escuela multigrado, se asumen responsabilidades individuales y el trabajo en clase de manera aislada, al existir pocas oportunidades para trabajar conjuntamente con otros docentes.

En el caso de Chile, el microcentro es un espacio organizado por los docentes de las escuelas multigrado que pertenecen a la misma municipalidad, que se reúnen periódicamente para intercambiar experiencias pedagógicas, formular proyectos de mejora educativa, diseñar prácticas curriculares vinculadas a las necesidades de aprendizaje y recibir asesoría técnico pedagógica.

Si bien, se implementaron a partir del Programa MECE-rural (de 1992 a 1999) para mejorar las condiciones profesionales de los docentes, al finalizar este programa,

los docentes continuaron reuniéndose hasta que en el año 2002 se expidió un decreto por parte del Ministerio de Educación para normarlos.

Para Williamson (2003) los microcentros se constituyen como verdaderas Comunidades de Aprendizaje, generadas desde la relación social profesional e informal en torno a tareas prácticas y al aprendizaje permanente.

En el caso de México, las Comunidades Docentes Multigrado surgen del Programa para la Inclusión y la Equidad en el año 2014. Se conforman con docentes multigrado de los distintos niveles educativos que ofrecen el servicio en la misma localidad geográfica. Al reunirse los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria de la misma localidad geográfica se promueve la articulación de la educación básica, mediante la comprensión de los programas de estudio.

Las Comunidades Docentes Multigrado operan desde una lógica de la reflexión-acción-reflexión, que les permite afrontar los problemas de la localidad geográfica en colaboración, diseñar y articular proyectos para favorecer los aprendizajes de los tres niveles educativos y atender la diversidad de los estudiantes mediante la asesoría académica colaborativa por parte de agentes externos. Éstas como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Bolívar, 2008) contribuyen a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales, configurándose la propia práctica que permite su desarrollo profesional.

Ambos programas de formación continua son semejantes, desde la forma en que surgen de manera compensatoria o remedial para atender problemas concretos de las escuelas multigrado, trascendiendo al configurarse desde las necesidades de

los propios docentes como comunidades de aprendizaje; espacios comunitarios que promueven la colaboración para el desarrollo profesional.

5.4 ¿Cómo se posibilita el desarrollo profesional de los docentes multigrado en las escuelas rurales de Chile y México?

Desde la postura de Hargreaves (1996) se asume el profesionalismo como un término que se ha utilizado para referirse a la calidad del trabajo que realizan los profesores, al modo y estilo de conducirse y a los estándares que enmarcan su actividad.

En las escuelas multigrado, los docentes se enfrentan a las diversas problemáticas propias del sistema educativo, aunado a la implementación de propuestas que permitan resarcir la falta de políticas claras para la atención de los estudiantes con toda la diversidad que ello implica: planes y programas de estudio contextualizados, formación inicial pertinente para el medio rural, profesores especialistas que acompañen los procesos de aprendizaje de los estudiantes, gestión escolar eficiente para la mejora de las condiciones de infraestructura de las escuelas y participación de los padres de familia en la educación de sus hijos.

Por lo anterior, los programas de formación continua en espacios comunitarios promueven procesos sociales. Los docentes como individuos se hacen conscientes de sí mismo, de las relaciones en el proceso social y se adquiere una personalidad para percibirse como unidad de la acción, organizando su experiencia social en torno, así como unidad de referencia.

Con base en la teoría del interaccionismo simbólico (Blumer, 1969) se asume que en la interacción que se ejerce por parte de los docentes multigrado en los espacios comunitarios de formación continua se comparten experiencias que, desde la propia práctica, en la experimentación pedagógica y en el desarrollo de estrategias para atender a los estudiantes, se generan significados diversos para la atención de sus problemáticas.

Por lo que, depende de los significados que se generan en la interacción con los otros, el grado de estabilidad y consolidación del espacio comunitario como comunidad de aprendizaje. Para Fullan & Hargreaves (2011) la colaboración profesional exige un proceso de aprendizaje en el desarrollo de habilidad de comunicación, disposición para el análisis colectivo de asuntos que pudieran decirse personales y la capacidad para tomar decisiones, de tal forma que lo que ocurre en el aula, deja de ser un asunto privado de cada profesor, convirtiéndose en un asunto que atañe a toda la comunidad escolar.

En el caso de los dos programas comparados, se asume la interacción en los espacios comunitarios de formación continua como elemento detonador del aprendizaje, que al desarrollar estrategias para la atención de los estudiantes y las implicaciones que esto conlleva en las escuelas multigrado se posibilita el desarrollo profesional.

En conclusión, se reconoce que el contexto rural de las escuelas multigrado como problematizador, la escuela multigrado como potenciador auténtico del aprendizaje cotidiano y el aprendizaje *in situ* que se genera en los espacios comunitarios de

formación continua como prácticas sociales en escenarios reales, resultado de la interacción con los otros. De ahí que, el desarrollo profesional de los docentes multigrado se articula a lo que sucede en el aula, en la escuela y la comunidad rural con los significados que se comparten en la interacción con los docentes de otras escuelas.

5.5. ¿Qué estrategias se construyen en las prácticas discursivas de los docentes multigrado de Chile y México para la formación continua de docentes rurales en servicio?

En los relatos de los docentes multigrado, se reconoce la reconstrucción de las experiencias que en la narrativización se genera una nueva construcción tal y como para ellos fue vivida.

Estos relatos se asumen como prácticas discursivas desde la mirada de De Certeau (2010) como modos de pensar investidos en modos de actuar. De un conocimiento referencial de la realidad a la generación de significados diversos.

En las prácticas discursivas, se pueden identificar las estrategias que se construyen para la formación continua de los docentes rurales:

- El aula multigrado se configura como un microsistema en el que se incorporan espacios, relaciones interactivas, la organización social, la manera en que se distribuye el tiempo y el uso determinado de los recursos, por lo que, *la intervención centrada en la mediación del contexto* se asume una *praxis* que intenta resolver los problemas cotidianos que se presentan,

desarrollando un pensamiento complejo y compromiso con la realidad de su tiempo.

- Aprovechar los espacios de gestión para articularlos a los aprendizajes de los estudiantes, plantean la posibilidad de comprensión de la vida cotidiana. *La gestión escolar como herramienta articuladora de los aprendizajes*, permite que los docentes logren procesos conscientes de mejora en la escuela, el contexto y la búsqueda constante de poder incidir en las políticas educativas.
- La organización de procesos para el aprendizaje acordes a las necesidades contextuales de los estudiantes, ubica como estrategia *el currículo flexible y la organización de la enseñanza*. Ésta hace referencia al conocimiento que los docentes poseen sobre el currículo y la manera en que pueden trabajarlo con sus estudiantes, por lo que, el currículo se asume como *praxis* en la que muchas acciones intervienen en su configuración, articuladas a las condiciones contextuales del propio sistema y las políticas educativas que se presenta.
- El rompimiento de la estructura tradicional del trabajo docente, mediante *el acompañamiento y la creación de redes de colaboración*, es otra de las estrategias que contribuyen al aprendizaje y resolución de problemas, crean cohesión, se fomenta la potencialidad formativa de los contextos de trabajo y se fortalece la acción pedagógica del aula multigrado.

En conclusión, las estrategias docentes son potencialidades que se incorporan en la práctica pedagógica del aula multigrado, con el propósito de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes y mejorar las condiciones de la profesión docente.

5.6 Consideraciones Finales

A manera de cierre, el estudio realizado permitió indagar sobre la formación continua de los maestros multigrado que laboran en el contexto rural. El reconocimiento de la ruralidad desde una concepción tradicional en la dimensión geográfica permite valorar el surgimiento de otras ruralidades, tal es el caso de la nueva ruralidad como enfoque latinoamericano, que si bien, no forman parte de la investigación, es un escenario que permite continuar indagando sobre la formación continua.

En cuanto a las políticas educativas para las escuelas multigrado, cabe destacar que si bien no se definen de manera explícita, forman parte de los sistemas educativos estudiados, en tanto que se proponen alternativas para su fortalecimiento, aunque de manera compensatoria o remedial. Por lo que, habrá que valorar las potencialidades que surgen y el impacto positivo que tienen para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, lo que permitirá contravenir políticas que en los últimos años han tomado fuerza con respecto al cierre de escuelas rurales que rompen con la cohesión social y la vida misma de las comunidades.

La formación continua de los maestros en servicio es un aliciente para favorecer el desarrollo profesional, aunado a la mejora de la calidad del servicio que se ofrece,

es necesario volver a mirar la formación inicial, en tanto que, es la primera etapa del docente que le permite apropiarse de herramientas para su práctica profesional. Las estrategias empleadas en la formación inicial deberán favorecer la comprensión del contexto rural y la atención a la diversidad de los estudiantes del aula multigrado, por lo que, se abren posibilidades para la indagación en el tipo de formación que se recibe, como puede ser en las Escuelas Normales o las Universidades.

El enfoque comparado dentro de la investigación permitió caracterizar dos sistemas educativos que aportan a la comprensión del objeto de estudio. Los espacios comunitarios de formación continua, son detonantes para el aprendizaje profesional de los docentes multigrado, los microcentros en Chile y las Comunidades Docentes Multigrado de México propician estrategias para la formación de los docentes rurales en servicio fortaleciendo el trabajo en redes de colaboración, articulación de niveles de educativos, asesoramiento académico y la gestión centrada en el aprendizaje, factores que son imprescindibles para el desarrollo profesional, por lo que, vale la pena seguir profundizando en este tipo de programas y las estrategias que se construyen en la formación de los docentes multigrado.

Se asume que, la implementación de un programa integral articulado a la formación y capacitación, prácticas de gestión, acompañamiento y materiales contextualizados, definido explícitamente en las políticas educativas de los sistemas educativos será la base para el mejoramiento profesional de los docentes multigrado y las comunidades rurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas

- Abarca, R. (2002). *Teoría de aprendizaje constructivista*. Zenit.
- Aedo, C., & Sapelli, C. (2001). *El Sistema de Vouchers en Educación: Una Revisión de la Teoría y Evidencia Empírica para Chile*. Obtenido de https://mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/Chile_sist_vouchers_educacion.pdf
- Aguayo Rendón, L. M. (2014). *La Formación de Profesores en la Encrucijada. Entre el Oficio y la Profesión*. Zacatecas: UPN, Taberna Libraria Editores.
- Alberich Nistal, T. (2007). *Investigación-Acción-Participativa y Mapas Sociales*. Recuperado el 03 de marzo de 2013, de <http://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/forma/jorn/tall.pdf>
- Anderson, J. E. (2010). *Public Policymaking. An Introduction* (Seventh ed.). Texas A&M University.
- Angulo Villanueva, R. (2011). La Formación del objeto científico en el discurso de la geología. Una mirada arqueológica. En A. De Alba, & M. Martínez Delgado, *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación* (págs. 205-235). México: UAZ-UNAM.
- Antúnez, S., & Gairín, J. (2013). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. México: Graó-Colofón.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Arellano Marín, J. P. (2001). *La reforma educacional chilena*. Obtenido de Revista de la CEPAL 73: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/19298/lcg2130e_5.pdf
- Arnaut, A. (2010). Gestión del Sistema Educativo Federalizado, 1992-2010. En A. Arnaut, & S. Giorguli, *Los grandes problemas de México. volumen VII. Educación* (págs. 233-267). México: El Colegio de México.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Recuperado el 03 de febrero de 2012, de Secretaría de Educación Pública: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.pdf>
- Arteaga Martínez, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: CINVESTAV: Tesis de Maestría.
- Arteaga Martínez, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Atilano Morales, P. (2011). *La construcción de un modelo educativo para escuelas multigrado*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de <http://www.edomexico.gob.mx/ISCEEM/DOC/PDF/Revista%2011.pdf>

Aubert, A., & Flegha, A. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatía.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Obtenido de Ministerio de Educación: <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/9161.pdf>

Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in policy sociology*. London and New York : Routledge Library Editions: Education.

Berger, P., & Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Berlanga Gallardo, B. (2003). La educación como relación pedagógica para la resignificación del mundo de vida: la propuesta educativa de comunidades de aprendizaje. *Cuaderno de ideas*, 1-26.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (1974). *Decreto Ley 353. Fija Normas sobre el Sistema de Formación Docente y Dispone Medidas Relativas a las Escuelas Normales del País*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/N?i=6010&f=1974-03-15&p=>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (2007). *Ley 20201. Modifica el DFL No.2, de 1998, de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (2012). *Decreto 968. Autoriza reuniones en microcentro para profesores de escuelas rurales*. Obtenido de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1039260&idVersion=2012-04-19>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (2012). *Ley 20248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Obtenido de <http://www.leychile.cl/N?i=269001&f=2012-02-02&p=>

Blumer, H. (1969/1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=HVuognZFofoC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Review:+Symbolic+Interactionism:+Perspective+and+Method&ots=4mRbJ2vV8u&sig=snXwwwvhqLYed102f4DkR-QSj-Js#v=onepage&q=Review%3A%20Symbolic%20Interactionism%3A%20Perspective%20and%20>

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1-8.

Bolívar , A., & Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

Bolívar Botía, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista española de pedagogía*, 253-274. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/23765322>

Bolívar Botía, A. (2004). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo* (págs. 51-68). México: SEP.

Bolívar, A. (1999). *El Asesoramiento Curricular a los Establecimientos Educativos. De los Enfoques Técnicos a la Innovación y Desarrollo Interno*. Obtenido de Revista Enfoques Educativos: https://www.researchgate.net/publication/291339470_El_Asesoramiento_Curricular_a_los_Establecimientos_Educativos_De_los_Enfoques_Tecnicos_a_la_Innovacion_y_Desarrollo_Interno#pf9

Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Espistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>

Bolívar, A. (22-24 de octubre de 2008). *Otra Alternativa de Innovación, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*. Obtenido de XIII Congreso de UECOPE "Educar: innovar para la transformación social": <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE%20-%20BOLIVAR.pdf>

Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y al responsabilidad de la escuela. Un nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 60-86.

Bonilla Pedroza, R. O. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. (C. Editores, Ed.)

Recuperado el 05 de Noviembre de 2009, de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/AsesoríaEscuelas.pdf>

Borrel Felip, N. (1984). *Organización de alumnos*. Obtenido de Educar. Departament de Pedagogía Aplicada de la UAB: <http://educar.uab.cat/article/view/602/584>

Bourdieu, P. (1995). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Bravo, J. (2011). *SIMCE: Pasado, Presente y Futuro del Sistema Nacional de Evaluación*. Obtenido de http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2014/01/rev123_jbravo.pdf

Bray, M. (2010). Actores y propósitos en educación comparada. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Educación comparada. Enfoques y métodos* (págs. 39-64). Buenos Aires: Granica.

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.

Bustos Jiménez, A. (2006). *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Obtenido de Univesridad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16158933.pdf>

Cabrera Albert, J. S., & Fariñas León, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.

- Calderón López Velarde, J. (2013). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (Segunda ed.). México: Plaza y Valdés S. A de C. V.
- Calixto, F. R., & Rebollar, A. A. (2008). La telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento . *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.
- Cámara Cervera, G. (2006). *Enseñar y aprender con interés: logros y testimonios en escuelas públicas*. México: siglo xxi editores s.a. de c.v.
- Cámara, G. (2009). *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI.
- Cámara, G. (25 de febrero de 2010). *Perfiles Educativos*. Recuperado el 11 de agosto de 2012, de <http://www.scielo.org.mx>
- Carlos Guzmán, J. (2013). *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. Graó. Colofón.
- Carriego, C. (2005). Mejorar la Escuela Una introducción a la Gestión Pedagógica en la Educación Básica. In *Mejorar la Escuela Una introduccion a la Gestión Pedagógica en la Educación Basica* (p. 108). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carvajal, E. (2003). Una mirada a las aulas de la telesecundaria.Reconstrucción del modelo Pedagógico El caso de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 151-157.
- Casanova, M. A. (Enero-Abril de 2003). *El tratamiento de la diversidad en la educación básica española*. Recuperado el 03 de Diciembre de 2012, de <http://www.rieoei.org/rie31a04.PDF>

Casassus, J. (octubre de 2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Obtenido de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>

Cáseres, G. (1998). *Técnicas de investigación, sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.

Castro, E. (2008). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras: <http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2011/08/castro-edgardo-el-vocabulario-de-michel-foucault.pdf>

Cazares Aponte, L., & Cuevas de la Garza, J. F. (2008). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Trillas.

Ciavatta Franco, M. (2013). Cuando nosotros somos el otro. Cuestiones teórico-metodológicas sobre los estudios comparados. En J. Calderón López-Velarde, *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (págs. 287-315). Zacatecas: Plaza y Valdés, S.A de C.V.

Civera, A. (2006). La formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945. En L. O. Rosas Carrasco, *La educación rural en México en el siglo XXI* (págs. 73-111). México: Centro de Estudios Educativos (CEE).

Colás, P. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Colbert, V. (mayo-agosto de 1999). *Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia.*

Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación:
<http://www.rieoei.org/rie20a04.htm>

Coll, C. (05-06 de octubre de 2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas.*

Recuperado el 19 de febrero de 2011, de
http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf

Cóll Salvador, C. (s.f.). *Las comunidades de aprendizaje.* Recuperado el 19 de

febrero de 2013, de
<http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>

Coll, C. (s.f.). *Las comunidades de aprendizaje.* Recuperado el 18 de febrero de

2013, de
<http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>

CONAPO [Consejo Nacional de Población]. (2013). La situación demográfica de México. En S. González Arellano, & A. Larralde Corona, *Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México* (págs. 141-157). México.

CONAPO. (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio* .
Obtenido de
http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/1_4.pdf

Constante, A., Priani Saisó, E., & Gómez Choreño, R. (2008). *Michel Foucault. Reflexiones sobre el saber, el poder, la verdad y las prácticas de sí*. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras:
<http://hdl.handle.net/10391/323>

Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, F. C. (2008). *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica de Chile:
<http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>

Cox, C. (2001). *Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. Obtenido de <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/Las-pol%C3%ADticas-educacionales-de-chile-en-las-%C3%BAltimas-dos-d%C3%A9cadas-del-siglo-XX.pdf>

Cox, C. (2005). *Políticas educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, S. A.

De A. Souza, A. M. (2002). Problemas de Investigación y Diseños en Estudios Cualitativos. En F. J. Mercado , D. Gastaldo , & C. Calderón, *Paradigmas y Diseños de la Investigación Cualitativa en Salud. Una Antología Iberoamericana* (págs. 439-459). México: Universidad de Guadalajara.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A. C.

De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano 1 Artes de hacer*. (A. Pescador, Trad.) México: Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

De Certeau, M. (s.f.). *La práctica de la vida cotidiana*. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de <http://www.rafaelcastellano.com.ar/Biblioteca/ARTICULOS/LA%20PRACTICA%20DE%20LA%20VIDA%20COTIDIANA.pdf>

De Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (2010). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. (A. Pescador, Trad.) México: Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

De Gortari, E. (1985). *Metodología general y métodos especiales*. México: Océano.

De la Garza Toledo, E. (1988). *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología de investigación*. México: Porrúa, S.A.

De la Herrán Gascón, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la cooperación. En M. Á. Santos Guerra , J. Gairín Sallán, J. L. Carbonell Fernández, J. Paredes Labra, & A. de la Herrán Gascón, *La práctica de la innovación educativa* (págs. 279-307). España: Síntesis.

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Diario Oficial de la Federación . (1993). *Ley General de Educación* . Obtenido de www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo39036.doc

Diario Oficial de la Federación . (11 de septiembre de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente* . Obtenido de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/ley-general-del-servicio-profesional-docente.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2004). *Acuerdo número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.

Diario Oficial de la Federación. (26 de febrero de 2013). *Decreto por el que se reforma el artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/assets/downloads/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

Diario Oficial de la Federación. (11 de septiembre de 2013). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. Obtenido de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/reforma-a-la-ley-general-de-educacion.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (11 de septiembre de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>

Díaz Barriga, A., Hernández Rojas, F., & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Obtenido de http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf

Díaz Barriga, F. A. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Dirección de Educación Primaria . (2009). *Propuesta pedagógica para aulas multigrado. Documento de Trabajo*. Obtenido de http://ebr.minedu.gob.pe/dep/pdfs/guias/modelo_multigrado.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE]. (2012). *Plan de Estudios 2012*. Obtenido de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

Domingo Cebrián, V. (2013). *Origen y evolución del modelo -CRA- Colegio Rural Agrupado. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad Turolense*. Valencia: Universidad de VAencia: Tesis Doctoral.

Domingo Segovia, J. (2004). Escenarios y contextos de acción. En J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo* (págs. 107-130). México: SEP.

Domingo Segovia, J. (2004). Funciones de asesoramiento. En J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo* (págs. 183-202). México: SEP.

Educación, I. N. (2012). *Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Básica Media y Superior*. Recuperado el 16 de septiembre de 2012, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/artide/5026>

Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2009). *Estrategias Docentes. enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elboj Saso, C., Puigdellívol Aguadé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2013). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Graó. Colofón.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Elmore, R. (2011). *Transformación del Aprendizaje en el México Rural: Una reflexión personal*. Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de <http://redesdetutoriadotorg.files.wordpress.com/2012/11/transformaciondela-prendizajeenmexico.pdf>

Engaña Baraona, M. L. (2000). *La Educación Primaria Popular en el Siglo XIX en Chile: Una Práctica de Política Estatal*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

- Escudero Muñoz, J. M. (2004). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo* (págs. 15-49). México: SEP.
- Espinosa Tavera, E. (2005). Formación y ejercicio profesional. En P. Ducoing Watty, *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II* (págs. 408-445). México: COMIE.
- Espinoza, Ó. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-13.
- Estefane, A. (2017). Estado y ordenamiento territorial en Chile, 1810-2016. En F. Rengifo Streeter, *Historia política de Chile, 1810-2010* (págs. 87-138). Fondo de Cultura Económica/Universidad Adolfo Ibáñez.
- Estrada Cortés, J., & Lizárraga Bernal, A. (1988). El Análisis de Contenido. En E. De la Garza Toledo, *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología de investigación* (págs. 109-122). México: Porrúa, S. A.
- Ezpeleta, J. (septiembre-diciembre de 1997). *Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado*. Recuperado el 20 de abril de 2013, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>
- Fairbrother, G. P. (2010). Enfoques cuantitativos y cualitativos en educación comparada. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Educación comparada. Enfoques y métodos* (págs. 65-91). Buenos Aires: Granica.

- Fernández Poncela, A. M. (2009). *La investigación social. Caminos, recursos, acercamientos y consejos*. México: Trillas.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 41-61.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Flecha García, R., & Puigvert, L. (2001). *Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa*. Obtenido de Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje:
http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, v. III*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber* (Segunda ed.). (A. Garzón del Camino, Trad.) México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, G., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1996). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires, Argentina: Troquel Educación. Serie FLACSO-Acción.

Fuenlabrada Velázquez, I. R. (2006). *Prácticas escolares y docentes en escuelas primarias*. México: CINVESTAV.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP.

Gajardo, M., & de Andraca, A. M. (1992). *Docentes y docencia. Las zonas rurales*. Santiago, Chile: UNESCO/FLACSO.

Gallegos Nava, R. (2001). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de <http://www.ramongallegos.com/Ramon%20Gallegos%20-%20Educacion%20Holistica%20-%20Comunidades%20de%20Aprendizaje.pdf>

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Vielma, M. (2014). Cierre de las Escuelas Normales en Chile (1973-1974). Decretos No. 179 y 353. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 119-121.

Giné, C. (2005). *Al asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva*. Obtenido de La práctica del asesoramiento educativo a examen: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.formacion-continua-superacion-profesional/files/pdf/2cclimentelasesoramiento.pdf>

- Gómez Escribá, J. J. (2011). Cuatro décadas de promover la equidad educativa. Breve recorrido histórico del Conafe. *Alas para la equidad. Órgano informativo del Consejo Nacional de Formento Educativo*, 5-7.
- González de la Fe, T. (2011). El Interaccionismo Simbólico. En S. Giner, *Teoría Sociológica Moderna* (págs. 179-230). España: Ariel.
- González Fraga, J. D. (2009). La función del Asesor Técnico Pedagógico en la gestión educativa. En Y. López Contreras, *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (págs. 121-152). México: UPN.
- González Fraga, J. D., León Rodríguez, V. M., & López Contreras, Y. (2016). Asesoramiento académico para el desarrollo profesional de docentes multigrado. En D. Juárez Bolaños, *Educación rural: Experiencias y propuestas de mejora* (págs. 23-40). México: Colofón; Universidad Autónoma de Sinaloa; Red Temática de Investigación Rural.
- Guerra Ruiz Esparza, J. (2015). *Informe de Evaluación Externa del Proyecto Local "Desarrollo Profesional en Comunidades Docentes Multigrado para la Equidad y la Inclusión en Municipios Participantes en la Cruzada Nacional Contra el Hambre"*. San Luis Potosí: UASLP.
- Habermas, J. 2. (n.d.). *Educritica.idoneos*. Retrieved 2011 йил 25-mayo from Educíítica.idoneos: [Http://www.educrítica.idoneos.com](http://www.educrítica.idoneos.com)

Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional. Santiago, Chile. Obtenido de Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente.

Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. España: Graó.

Hernández Rivero, V. (2005). *El asesoramiento desde los centros del profesorado (CEP): La opinión de los agentes de apoyo* . Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL2.pdf>

Hirmas R, C. (Agosto de 2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Recuperado el 03 de Diciembre de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. España: Narcea.

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurrículum*, 139-159.

Imbernón, F. (2007). *Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. Obtenido de Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación: http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7_htm.htm

Imbernón, F. (2015). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

INEE. (2009). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado el 24 de Julio de 2012, de Instituto Nacional Para La Evaluación de la Educación: <http://www.inee.edu.mx>

INEE. (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. México.

INEGI. (28 de enero de 1970). *INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Recuperado el 20 de agosto de 2011, de <http://www.inegi.org.mx>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2004). *El rezago educativo en la población mexicana*. Obtenido de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biblioteca/ficha.aspx?upc=70282549753>

8

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de población y vivienda*. México.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de resultados. Censo 2017*. Obtenido de <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>

Instituto Nacional para Evaluación de la Educación . (2016). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación Básica y Media Superior*. México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación Básica y Media Superior*. México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional* . Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/110/P1B110.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional* . Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe*. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación Básica y Media Superior*. México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación Básica y Media Superior*. México.

- Juárez Bolaños, D. (2011). Educación rural multigrado en México. Propuestas de mejora a la luz de experiencias internacionales. (C. Campillo, & J. B. García Horta, Edits.) *Escenarios y actores educativos*.
- Juárez Bolaños, D. (2016). *Educación rural: Experiencias y propuestas de mejora*. México: Colofón.
- Juárez Nuñez, J. M., & Camboni Salinas, S. (2007). *El impacto del programa ATP en la educación indígena en el estado de Chiapas, estudio de caso*. Obtenido de IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at12/PRE1178950029.pdf>
- Kalman, J., & Carvajal, E. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 69-106.
- Kayser, B. (1990). *La renaissance rurale, sociologie de campagnes du monde occidental*. Paris: Armand Colin.
- Koetting J, R., & Combs, M. (2002). The importance of theory and theoretical discourse. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 137-145.
- Law, N. (2010). La Comparación de Innovaciones Pedagógicas. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Educación comparada. Enfoques y Métodos* (págs. 381-407). Buenos Aires: Granica.

León Rodríguez, V. M. (2014). Profesionalismo y formación docente: proceso contracultural de saber y práctica. En L. M. Aguayo Rendón, *La formación de profesores en la encrucijada. Entre el oficio y la profesión* (págs. 47-62). Zacatecas: UPN Unidad Zacatecas/Taberna Librería.

Leyton M, T. (s.f.). *Las Políticas de Educación Rural en Chile: Cambio y Continuidad*.
Obtenido de
http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT5/GT5_LeytonM.pdf

López Contreras, Y. (. (2009). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México, DF: UPN.

López Contreras, Y. (2009). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

López Contreras, Y., & González Fraga, J. D. (2019). Formación de Docentes Rurales en Servicio. En V. Rebolledo Angulo, & R. M. Torres Hernández, *Estado del Arte de la Educación Rural en México (2004-2014)* (págs. 85-110). México: Universidad Iberoamericana, A. C.

López Contreras, Y., Culebro Tello, R. B., & González Fraga, J. D. (2013). *Asesoría Académica para la Atención a la Diversidad: Un enfoque de inclusión en las escuelas multigrado*. Guanajuato: XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

López, L. (2000). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*.

Recuperado el 19 de febrero de 2013, de
<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=JUel5RfjUdE%3D&tabid=1652>

Lozano Tovar, M. E. (2007). *Formación Docente: El servicio de asesoría académica*

a las escuelas y el trayecto formativo. Obtenido de IX. Congreso de
Investigación Educativa. COMIE.:

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/
PRE1177974028.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1177974028.pdf)

Maldonado, C., Escalona, E., & Sepúlveda, K. (2009). La Asistencia Técnica

Educativa a Escuelas Rurales. Factores a considerar para una nueva forma
de implementación. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo
rural*.

Manzon, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson, & M.

Mason, *Educación comparada. Enfoques y métodos* (págs. 117-183).
Buenos Aires: Granica.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se*

aprende a enseñar? Madrid: NARCEA, S. A de EDICIONES.

Márquez. (1999). *concepciones sobre el aprendizaje*. Retrieved 2011 йил 22-mayo

from concepciones sobre el aprendizaje: <http://peremarquez.pangea.org>

Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México:

Trillas.

- Matthew, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. EUA.
- Mayorga Coy, A. (2014). *Atlas. Ti 7 en Español* . Obtenido de Universidad Nacional de Colombia: <http://www.fce.unal.edu.co/uifce/proyectos-de-estudio/pdf/Manual%20Atlas%20Ti>
- Medrano Camacho, V., García Cruz, L., Ramos Ibarra, E., Pérez Miranda, M. G., & Robles Vásquez, H. V. (2019). Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes. En S. Schmelkes, & G. Aguila, *La educación multigrado en México* (págs. 41-70). México: INEE.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños* . México: Fondo de Cultura Económica .
- Mercado Maldonado, R. (2012). *Una realidad negada. El trabajo docente en escuelas con grupos multigrado. Reseña de los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*. Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023127015.pdf>
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 59-72. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48375.pdf>

Millanes Buitimea, C. (2010). *El quehacer cotidiano de la escuela multigrado. Un estudio etnográfico*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de <http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories/libro.pdf>

Millianes Buitimea, C. (2010). *El quehacer cotidiano de la escuela multigrado. Un estudio etnográfico*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de <http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories/libro.pdf>

MINEDUC. (2016). *Estadísticas de la Educación 2015*. Santiago, Chile: Centro de Estudios MINEDUC.

MINEDUC. (2017). *Estadísticas de la Educación 2016*. Santiago, Chile: Centro de Estudios MINEDUC.

MINEDUC. (2018). *Estadísticas de la Educación 2017*. Santiago, Chile: Centro de Estudios MINEDUC.

MINEDUC. (2019). *Estadísticas de la Educación 2018*. Santiago, Chile: Centro de Estudios MINEDUC.

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile [MINEDUC]. (2002). *Microcentros rurales*. Obtenido de División de Educación General.

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile [MINEDUC]. (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Unidad de Curriculum y evaluación*. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201308281105060.bases_curriculares_educacion_parvularia.pdf

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile [MINEDUC]. (2010). *Guía Ayuda Mineduc/Educación Parvularia*. Obtenido de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/357/3.%20Gu%C3%ADa%20Ayuda%20Mineduc.pdf>

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile [MINEDUC]. (2015). *Estadísticas de la Educación 2014*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile [MINEDUC]. (s.f.). *Programa de Educación Básica Rural*. Obtenido de red-ler.org/programa-educacion-basica-rural-chile.pdf

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez Cabaní, M. L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. México: Graó/Colofón.

Monsalve Bórquez, M. (1998). *I el silencio comenzó a reinar "*. *Documentos para la historia de la Instrucción Pública 1840-1920*. Obtenido de Biblioteca Nacional de Chile [BCN]: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-74386.html>

Montero, L., & Sanz Lobo, M. D. (2008). *Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento*. Obtenido de Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL3.pdf>

Morales Quintero, S. E. (2009). *Impacto del Asesor Técnico Pedagógico en los Centros Escolares de Educación Primaria en el estado de Sonora*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10824

Moreno García-Vera, M. T. (2012). *Comunidades de Aprendizaje*. Obtenido de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/519/Moreno.Maite.pdf?sequence=1>

Moreno Herrera, C. R. (2007). Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*.

Moreno Herrera, C., Leiva Valenzuela, F., Rabí Contreras, S., & Mandujano Bustamante, F. (2004). *Educación Rural y Desarrollo Local: La Experiencia de la Universidad de Playa Ancha, 1996-2004*. San Felipe : Colegio de Antropólogos de Chile A. G.

Moreno, C. (19 de Octubre de 2015). Entrevista sobre la Educación Rural Chilena en la Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe. (J. D. González Fraga, Entrevistador)

MultiMind Soluciones. (s.f.). *Open Space Technology*. Obtenido de <http://www.openspaceworld.org/files/tmnfiles/OStewart.htm>

Murillo, P. (2004). *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación*. Universidad de Sevilla.

Musso, F. (2005 йил octubre). *Documentos de apoyo docente*. Retrieved 2011 йил 25-abril from Documentos de apoyo docente: <http://www.dcc.uchile.cl>

Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas ppara la gestión educativa*. México: SEP.

Navarro Corona, C. (2014). *La antesala de acceso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas (Tesis doctoral)*. Obtenido de Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo: <http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/DCE/Tesis%20DCE%20Claudia%20Navarro%20Corona.pdf>

Navia Antezana, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. Durango: Ediciones Pomares, S. A.

Nicastro, S. (2008). *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073011>

Nieto Cano, J. M. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo* (págs. 147-166). México: SEP.

OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación en Chile*. Obtenido de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiondepolicaseseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiondepolicaseseducacionenchile.pdf)

- OCDE. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>
- Oikión Solano, G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Olivera, C. E. (2013). La educación comparada: Hacia una teoría fundamental. En J. Calderón López-Velarde, *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (págs. 239-258). Zacatecas: Plaza y Valdés, S.A de C.V.
- Ossenbach Sauter, G. (1991). *Resistencias a las innovaciones curriculares en la primera mitad del siglo XX en España*. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre296/re29616.pdf?documentId=0901e72b81357c6a>
- Paniagua Mazorra, Á., & Hoggart, K. (2002). Lo rural, ¿hechos, discursos o representaciones? Una perspectiva geográfica de un debate clásico. *Globalización y mundo rural*, 61-71.
- Paquay, L., & Wagner, M. C. (2005). *Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar*. Obtenido de <http://redeca.uach.mx/practica/Formacion%20continua%20y%20videoformacion.%20Que%20habilidades%20se%20deben%20priorizar.pdf>

Piñuel Raigada, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas*. Recuperado el 05 de Noviembre de 2009, de <http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>

Popoca Ochoa, C. (2006). *La organización del trabajo en el aula multigrado*. México: CINVESTAV.

Porta, L., & Silva, M. (2003). *La Investigación Cualitativa: El Análisis de Contenido en la Investigación Educativa*. Obtenido de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

Potts, P. (2010). El lugar de la experiencia en investigación en educación comparada. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Educación comparada. Enfoques y métodos* (págs. 93-114). Buenos Aires: Granica.

Pozner, P. (2000). *Desafíos de la educación 1. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Rebolledo Angulo, V., & Torres Hernández, R. M. (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. México: Universidad Iberoamericana.

Reyes Cayul, I. E., & Akkari¹, A. (2017). La privatización de la educación en Chile: análisis de los discursos del profesorado y de la dirección de los centros sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas. *Revista de sociología de la educación*, 10(3), 363-380.

Reyes Coca, M. A. (2002). *El Desarrollo de la Escuela Rural Chilena*. Obtenido de Horizontes Educativos: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917885005.pdf>

Reyes Hernández, N. S., & López Contreras, Y. (2007). *La indefinición de la función de los Asesores Técnico Pedagógicos*. Obtenido de IX. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178918914.pdf>

Rincón Gallardo Shimada, S. (2011). La transformación del núcleo pedagógico como fuente de motivación docente en escuelas públicas mexicanas. *Didac* 59, 30-36.

Rincón Gallardo Shimada, S., Domínguez Bravo, E., Santos del Real, A., Cámara Cervera, G., & López Salmorán, D. (2010). Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes. En S. Cueto, *Reformas pendientes en la educación secundaria* (págs. 363-407). Santiago-Chile: PREAL.

Rincón, G., & Shimada, S. (2003). La Capacitación Artesanal en la Formación de Instructores. Posprimaria comunitaria rural. *Decisio 5 Formación de formadores.*, 45-62.

Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. España: McGraw Hill.

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (págs. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E., & Garay Molina, C. (23 de mayo de 2014). *Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente*. Obtenido de Revista Mexicana de Historia de la Educación: <http://www.somehide.org/numero-3-2014.html>

Rodríguez G, Y. (2009). *Pensando en políticas públicas para la escuela rural en el Perú*. Obtenido de <file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/DR%20UPN/0.0%20tesis%20borradores%20finales/PERU%20LFLACSO-07-Rodriguez.pdf>

Rodríguez Romero, M. M. (2004). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Domingo Segovia, *asesoramiento al centro educativo* (págs. 69-87). México: SEP.

Rodríguez Romero, M. M. (2004). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo* (págs. 69-87). México: SEP.

Romero González, L. M. (2010). *Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo de la inclusión. Un apoyo a nuestro sistema educativo*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/lmromero.pdf>

Romero, C. A. (2008). *Hacia una "dramática" del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación*. Obtenido de Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073007>

Rosas Carrasco , L. O. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE: Fundación para la Cultura del Maestro SNTE.

Rosas Carrasco, L. O. (2006). Hacia un nuevo paradigma para la escuela multigrado. La experiencia de un grupo de maestros en búsqueda. En L. O. Rosas Carrasco, *La educación rural en México en el siglo XXI* (págs. 325-358). México: Centros de Estudios Educativos (CEE).

Rui, Y. (2010). La comparación de políticas. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Educación comparada. Enfoques y métodos* (N. Benasso, Trad., págs. 295-320). Buenos Aires: Granica.

Sabido Ramos, O., & Zabludovsky, G. (2014). Estudio introductorio. En G. Simmel, *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización* (págs. 11-93). México: Fondo de Cultura Económica.

Salazar Cancino, U. (2014). *Gestión de procesos educativos y organizacionales para la escuela en territorio rural con aula multigrado. Fundamentos y estrategias de desarrollo*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica.

San Miguel , J. (2015). Reflexiones sobre la Educación Rural. Santiago: Primer Seminario de Educación Rural. Experiencias Docentes.

San Miguel, J. (2005). Nuevas Demandas de la Educación Básica Rural. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*.

Sandoval Flores, E. (2000). *Formar maestros para atender la diversidad cultural. Un reto para nuestros países*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de http://hemisferico.ajusco.upn.mx/psh_sp/boletines/b2f2sandoval.pdf

Sanjurjo, L. (2012). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (págs. 15-43). Rosario, Argentina: HomoSapiens.

Santos Casaña, L. E. (2011). *Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural*. Obtenido de Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado: <file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/DR%20UPN/0.0%20tesis%20borradores%20finales/aulas%20multigrado%20y%20circulaci%C3%B3n%20de%20saberes.pdf>

Santos del Real Annette, C. E. (2001). Operación de la Telesecundaria en Zonas Rurales Marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Superiores*, 69-96.

Santos Guerra, M. Á. (2004). *Arqueología de los sentimientos en la organización escolar*. Recuperado el 04 de marzo de 2014, de Tendencias pedagógicas, 9: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_02.pdf

Santos, A., & Carvajal, E. (2001). Operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 69-96.

Santos, L. (2006). *Atención a la diversidad: Algunas bases teóricas de la didáctica multigrado*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Educaci%C3%B3n_rural_did%C3%A1ctica_multigrado.pdf

Santos, L. (2007). *Didáctica multigrado: La circulación de los saberes en una propuesta diversificada*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica_multigrado_saber.pdf

Sañudo Guerra, L., Poce Grima, V. M., & Vergara Fregoso, M. (2003). El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa. En J. M. Piña, A. Furlán, & L. Sañudo, *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. Vol 2* (págs. 137-188). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Schiefelbein, E. (1993). *En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Recuperado el 01 de febrero de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116052so.pdf>

Secretaría de Educación. (2009). *Adecuaciones curriculares para el aula multigrado. 2009-2010*. Nuevo León, México.

Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Consejo Nacional de Fomento Educativo*.
Obtenido de <http://www.conafe.gob.mx/acercade/Paginas/default.aspx>

Secretaría de Educación Pública. (01 de abril de 2009). *Modelo Educativo Multigrado. Documento de Trabajo*. Obtenido de http://issuu.com/vicaso_atp/docs/modelo_educativo_multigrado

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México, D.F.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, DF.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Consejos Técnicos Escolares. En nuestra escuela...todos aprendemos. Segunda sesión ordinaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. México.

- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: SEP.
- Secretaría de Educación y Cultura [SECZ]. (2012). *Propuesta de Trabajo para Grupos Multigrado*. Zacatecas, México.
- SEGE. (2014). *Estrategia para el Desarrollo de la Educación Básica. Documento de Trabajo*. San Luis Potosí.
- Segovia, J. D. (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2004). *La organización del trabajo en el aula multigrado. Programa nacional para la actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, Talleres Generales de Actualización 2004*. México, D.F: autor.
- SEP. (2006). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de la Telesecundaria Documento Base*. Recuperado el 17 de mayo de 2012, de <http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx>
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. México: Paidós.
- Stainback, S., & William, S. (2004). *Aulas inclusivas*. USA: Narcea S.A.
- Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

- Suárez Pazos, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación*. Recuperado el 03 de marzo de 2013, de <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/numero1/art3.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres del Castillo, R. M. (1998). *Nuevo Papel Docente ¿Qué Modelo de formación y Para qué Modelo educativo?* Obtenido de Perfiles Educativos: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>
- Torres Hernández, R. M. (2019). Profesión Docente en Educación Básica Rural. En V. Rebolledo Angulo, & R. M. Torres Hernández, *Estado del Arte de la Educación Rural en México (2004-2014)* (págs. 31-83). México: Universidad Iberoamericana A.C.
- Torres, R. M. (septiembre de 1992). *Alternativas dentro de la educación formal: El Programa Escuela Nueva de Colombia*. Obtenido de <http://www.oei.es/equidad/esnueva.PDF>
- Torres, R. M. (1999). *Comunidades de Aprendizaje. Una comunidad organizada para aprender*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de <http://www.esquel.org.ec/archivos/abierto/ea-11.pdf>
- Trillo Alonso, F. (2012). El currículum: o el curricularizador que lo descurricularice... En L. O. Sanjurjo, & F. Trillo Alonso, *Didáctica para profesores de a pie:*

propuestas para comprender y mejorar la práctica (págs. 29-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Undurraga, C., & Araya R, C. (2001). El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en Chile. En C. Braslavsky, & F. Acosta, *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina* (págs. 115-142). Buenos Aires: UNESCO.

UNESCO. (2004). *La Educación Chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile*. Santiago de Chile: Oficina Internacional de Educación.

Uttech, M. (2011). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

Vaillant, D. (diciembre de 2002). *Formación de Formadores. Estado de la Práctica*. Recuperado el 03 de marzo de 2013, de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe: http://www.cneq.unam.mx/cursos_diplomados/diplomados/medio_superior/SEIEM/1a/02/00/02_material/02_toluca/04_concretar/archivos/formacion_formadores_estado_practica_Vaillant.pdf

Vaillant, D. (2013). *Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas*. Obtenido de Revista Española de Educación Comparada: http://denisevaillant.net/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf

Valls Carol, M. R. (1999). *Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2929/01.RVC_1de2.pdf;jsessionid=6766393319AC201B8D384256EA219E7C.tdx2?sequence=1

Valls Carol, R. (s.f.). *Mediación Intercultural y Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a241c61d-41f3-4a6e-871b-6c07c31e6c62/mediacion%20intercultural%20y%20com.apze.%20Rosa%20Valls.pdf>

Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrados: ¿cómo funcionan?* Recuperado el 01 de mayo de 2013, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>

Vásquez Bronfman, S. (21 de diciembre de 2010). *Comunidades de práctica*. Recuperado el 14 de marzo de 2013, de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n1p51.pdf>

Vázquez Barquero, A. (2007). *Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/289/28901109.pdf>

Vega. (2005). *Aprendizaje dialógico*. Recuperado el 20 de agosto de 2012, de <http://www.utopiayeducacion.com> 2006

Vega Muytoy, M. I. (1999). *La cartilla lancasteriana. Tiempo de educar*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31100208.pdf>

Vélaz de Medrano, U. (2005). *Los retos de la educación básica en América Latina. Prioridades para la Ayuda Oficial al Desarrollo*. Madrid: Fundación Carolina CeALCI.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Villalpando Nava, J. M. (2011). *Historia de la educación en México*. México : Porrúa.

Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Obtenido de http://books.google.com.mx/books?id=qfF5HnvreiQC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=antonio+vi%C3%B1ao+frago+innovacion+pedagogica+y+racionalidad&source=bl&ots=E_iDh9srwj&sig=FjZG6tEppXGyhmzUUiHFmGEJLGw&hl=es&sa=X&ei=QBFIVLDDJ8ieoQTrjoGYBA&ved=0CCsQ6AEwAg#v=onepage&q=anto

Weiss, E. (2000). *La situación de la enseñanza multigrado en México*. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de Perfiles Educativos: <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EWLasituaciondelaensenanzamultigradoenMexico.pdf>

Weiss, E., Block, D., Candela, A., Pellicer, A., Taboada, E., & Rockwell, E. (20 de diciembre de 2007). *Evaluación Externa de la Construcción de la Propuesta*

Educativa Multigrado 2005. Reporte Final. Recuperado el 03 de enero de 2012, de <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EvaluacionExternadelaConstrucciondePEM2005.pdf>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona, España: Paidós.

Williamson C, G. (2003). *Estado del arte de la educación de la población rural en siete países de América Latina.* Obtenido de PROYECTO FAO_UNESCO-DGSC/ITALIA-CIDE-REDUC: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9385.pdf>

Williamson, G. (2004). Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Chile. En *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (págs. 91-163). Italia: Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC.

Winter, C. T. (2005). El Rol del Profesor en la Educación Rural Chilena. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural.*

Zabala Vidiella, A. (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* México: Graó/Colofón.

Zorrilla, M. (2004). *La educación secundaria en México: Al filo de su reforma.* Obtenido de Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y

Cambio

en

Educación:

<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Relatos Orales de las Prácticas de los Docentes en las Escuelas Multigrado en Chile

Núm	Nivel educativo	Región	Provincia	Localidad	Fecha de visita	Docentes multigrado participantes
1	Primaria	Los Lagos	Chiloé	El Estero	25 de octubre de 2015	1
2	Primaria	Los Lagos	Chiloé	Capilla Cahuach	26 de octubre de 2015	1
3	Secundaria	Los Lagos	Chiloé	Capilla Cahuach	26 de octubre de 2015	1
4	Primaria	Los Lagos	Chiloé	Llingua	27 de octubre de 2015	2
5	Primaria	Los Lagos	Chiloé	Capilla Antigua	28 de octubre de 2015	2

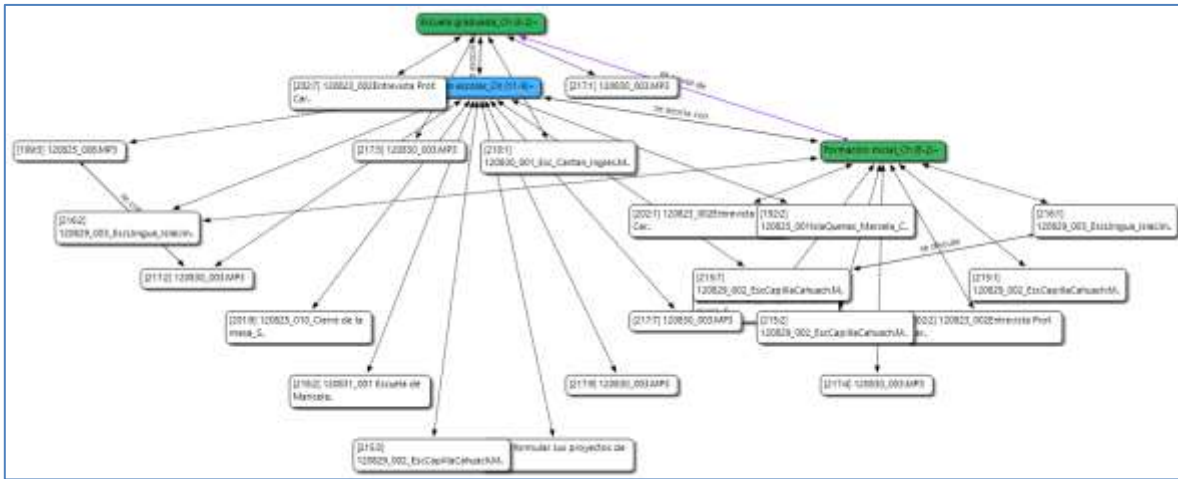
Anexo 1. Relatos orales de las prácticas de los docentes en las escuelas multigrado en Chile.
Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Relatos Orales de la Experiencia en las Comunidades Docentes Multigrado en México

Núm	Nivel educativo	Municipio	Localidad	Fecha de visita	Docentes multigrado participantes
1	Preescolar	Villa de	Cabras	18 de mayo de	1
2	Primaria general	Villa de	Cabras	18 de mayo de	2
3	Telesecundaria	Villa de	Cabras	18 de mayo de	1
4	Preescolar	Villa de	La Loma del	19 de mayo de	1
5	Primaria general	Villa de	La Loma del	19 de mayo de	2
6	Telesecundaria	Villa de	La Loma del	19 de mayo de	1
7	Preescolar general	Villa de	Saucillo de Bledos	20 de mayo de	1
8	Primaria general	Villa de	Saucillo de Bledos	20 de mayo de	2
9	Telesecundaria	Villa de	Saucillo de Bledos	20 de mayo de	1
10	Preescolar	San Antonio	San Pedro	26 de mayo de	1
11	Primaria general	San Antonio	San Pedro	26 de mayo de	2
12	Telesecundaria	San Antonio	San Pedro	26 de mayo de	1
13	Preescolar	Tanlajás	Ojox	27 de mayo de	1
14	Primaria general	Tanlajás	Ojox	27 de mayo de	2
15	Telesecundaria	Tanlajás	Ojox	27 de mayo de	3
16	Preescolar general	Santa	Calabazas	01 de junio de	1
17	Telesecundaria	Santa	Calabazas	01 de junio de	1
18	Preescolar general	Lagunillas	Las Norias	09 de junio de	2
19	Primaria general	Lagunillas	Las Norias	09 de junio de	1
20	Telesecundaria	Lagunillas	Las Norias	09 de junio de	2

Anexo 2. Relatos orales de la experiencia en las Comunidades Docentes Multigrado en México.
Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Red Semántica de los Problemas del Multigrado en Chile



Anexo 3. Red Semántica de los Problemas del Multigrado en Chile. Fuente: Elaboración propia

Para ubicar los problemas del multigrado en Chile, después de realizar la codificación de los relatos orales de los profesores se estableció como primer inicio la indagación en la formación inicial, misma que al exportar los códigos co-currentes el programa Atlas.Ti automáticamente exportó el código de gestión escolar. El mismo procedimiento se realizó con este último código del cual se exportó el código escuela graduada.

Anexo 5. Orquesta de la Escuela “La Capilla-Cahuach” en Chile



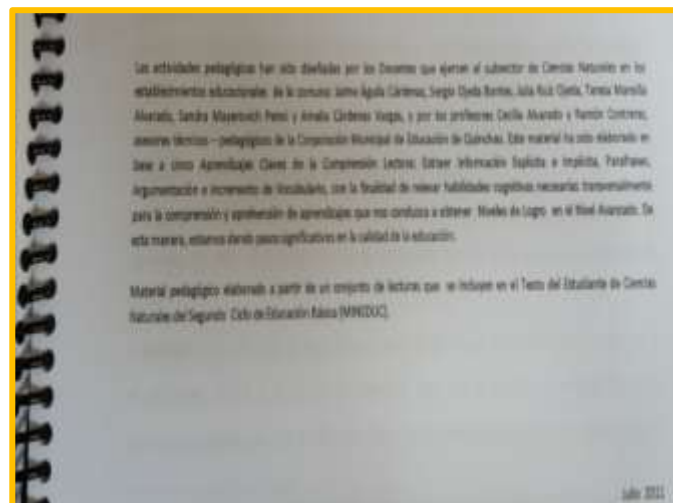
Anexo 6. Servicio de Alimentos en la Escuela “Llingua” en Chile



Anexo 7. Servicio de Transporte en la Isla “Cahuach” en Chile




Anexo 8. Presentación de Materiales Elaborados en el Microcentro “Arrayán” de Chile



Anexo 9. Cuadernillos de Trabajo de los Estudiantes Elaborados en el Microcentro “Arrayán” de Chile



Anexo 11. Ficha Didáctica para la Aplicación del Círculo Concéntrico en las CDM de México



Competencia que se favorece Resolver problemas de manera autónoma

Eje Sentido numérico y pensamiento algebraico

Aprendizaje esperado Determina la cardinalidad de colecciones numerosas presentadas gráficamente

Aprendizaje esperado Resolución de problemas que involucren distintos significados de la adición y la sustracción (separar, completar o retroceder)

Aprendizaje esperado Uso de estrategias para calcular mentalmente algunos productos de dígitos

Materiales

- Fichas o caramelos de colores: azules, amarillos y rojos
- Dado

Descripción de la actividad

La realización de actividades de agrupamiento y desagrupamiento utilizando material concreto, propicia la comprensión de las reglas de cambio del sistema de base que nosotros utilizamos. La actividad consiste en que el docente comprenda el sistema de numeración decimal con base en ejercicios de otros sistemas de numeración. Para la presente actividad se utiliza la base 4.

Desarrollo

Se organiza al grupo en equipos de cuatro a seis integrantes. Se pide a cada equipo que se pongan de acuerdo para que uno de los integrantes sea el cajero quien tendrá a su cargo los caramelos de colores. Por turnos, cada jugador lanza el dado. El cajero entregará al jugador que lanzó el dado, tantas caramelos azules como puntos haya obtenido.

Cada vez que los jugadores reúnan cuatro caramelos azules, deben pedir al cajero que se les cambie por una roja y cuando reúnan cuatro rojas las deberá cambiar por una amarilla. Gana el jugador que obtenga primero tres caramelos amarillos.

Después, jugamos a la inversa. El cajero entrega a cada jugador dos caramelos amarillos, dos rojas y tres azules. Por turnos, lanzan el dado y regresan al cajero tantos caramelos azules como puntos indique el dado. Gana el jugador que primero logre deshacerse de todas las caramelos.

Referencia de la actividad

SEP (1994), "El cajero", en *Juega y aprende matemáticas*, México (Libro del rincón), pp. 19-26.
 SEP (1995), *Fichero de Actividades Didácticas Matemáticas*, Segundo Grado, Ficha 17

Glosario **Cardinalidad:** indica el número o cantidad de elementos de un conjunto.

Sugerencias Sugerir a los padres de familia que trabajen las actividades de la página web:
http://www.juntadiadistalucia.es/web/guest/recursos_informaticos/concurso2005/94/agrupades.html
Para ampliar el repertorio pedagógico del docente:
http://tumba.ccfil.edu.mx/lecturas/images/pdf/decimo_4/decimo4_satef1.pdf