

Aportes y retos de la educación multigrado para la práctica docente en contextos rurales

Juan David González Fraga¹
Alejandro Jair Ramírez Hernández²
Víctor Manuel León Rodríguez³

Resumen

En México, las escuelas multigrado representan más de 50% del total de instituciones educativas, por lo que su estudio resulta de gran importancia. La presente investigación se orienta hacia la descripción de algunos aportes teóricos producto de una revisión documental de libros y textos académicos que buscó identificar los retos y las posibles rutas para futuras investigaciones. La información recopilada se organizó a partir de cuatro categorías que resultan en temas de gran relevancia para entender las escuelas multigrado: condiciones de infraestructura, formación inicial y continua de los docentes multigrado, el trabajo pedagógico y la gestión directiva del docente multigrado. Algo importante para el desarrollo de la educación multigrado, es transformar la visión catastrófica sobre la ruralidad y los centros educativos multigrado para transitar hacia el reconocimiento del potencial pedagógico y social que favorecen la práctica docente. Los resultados de la revisión de la literatura permiten resaltar la gestión directiva y la formación de los docentes multigrado como una de las prioridades para futuros estudios académicos y acciones de política educativa.

Palabras clave: escuelas multigrado, gestión directiva, formación docente, educación rural.

Introducción

En el sistema educativo mexicano, una modalidad de educación básica ofertada en zonas rurales es el multigrado. En esta modalidad un docente atiende a dos o más grados simultáneamente en el mismo espacio escolar. La modalidad multigrado no es exclusiva de México, aunque para efectos de este estudio nos concentramos en el caso mexicano, con el propósito de identificar los aportes y retos que favorecen una práctica docente dirigida a la atención de la diversidad, con las particularidades que ello implica.

Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes DOI: <https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.JI.c57>

¹ Doctor en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, profesor de tiempo completo en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (Enesmapo). Correo electrónico: gonzalez.juan@upnslp.edu.m

² Estudiante del doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en la formación de profesores en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, asesor técnico pedagógico de la Zona Escolar 170 en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. y asesor académico externo de la licenciatura en Educación Multigrado en la Unidad 241 de la upn. Correo electrónico: alejandroramirez@upnslp.edu.mx

³ Maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. Profesor de tiempo completo en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (Enesmapo). Actualmente se desempeña como subdirector académico en la misma institución. Correo electrónico: vleonn@cretam.edu.mx

Tal como señala Little (2004) es necesario un cambio de filosofía y de forma de plantear la enseñanza, esto es, transitar de una visión homogeneizadora hacia una forma en la que lo primordial sea el reconocimiento de la diversidad de estudiantes, lo que supone, por ende, la necesidad de contar con formas de enseñanza diversas.

Los datos estadísticos muestran que en el ciclo escolar 2020-2021 las escuelas multigrado representaban 37.9% de los preescolares, 41.9% de las primarias y 33.0% de las secundarias en su modalidad de telesecundaria (Mejoredu, 2022).

Las escuelas primarias multigrado siguen siendo el nivel educativo con el mayor porcentaje. Diversos estudios en el ámbito de la educación en escuelas rurales (Ezpeleta, 1997; Weiss, 2000; Rosas, 2003; Fuenlabrada y Weiss, 2006; sep, 2006; Martínez, 2006) destacan la complejidad de factores sociales, económicos y pedagógicos que deben enfrentar y, a la vez, las limitadas respuestas provenientes del Estado para la atención de los estudiantes con pertinencia y calidad.

En 2019, la modificación a la Ley General de Educación reconoce al multigrado como una modalidad en la que se ofrece educación, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y conocimientos, en centros educativos localizados en zonas de alta y muy alta marginación. Entre las principales acciones a implementar se encuentran: contar con docentes capacitados, ofrecer un modelo educativo que realice las adaptaciones pertinentes de acuerdo al desarrollo social, cultural y lingüístico y fomentar competencias en los profesores para que puedan realizar las adecuaciones curriculares pertinentes (dof, 2019).

Por lo anterior, partimos de la pregunta ¿cuáles son los aportes y retos de la educación multigrado que favorecen la práctica docente para la atención de la diversidad en contextos rurales?

En este sentido, de acuerdo con Kayser (1990), el contexto rural alude al territorio desde una dimensión geográfica, así como a un modo particular de vida

social y utilización del espacio, caracterizado por una densidad relativamente baja de habitantes y construcciones. Asimismo, en el uso del suelo predomina la agricultura, a lo que se agrega un modo de vida de los habitantes marcado por su pertenencia a colectividades en las que existe un estrecho conocimiento personal y fuertes lazos sociales relacionados con la cultura campesina.

Para el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática —INEGI—, lo rural son aquellas poblaciones que cuentan con un número menor a 2,500 habitantes, lo que lleva a que González y Larralde (2013) señalen que el concepto se acota exclusivamente en términos del tamaño de la población y sigue siendo el referente fundamental en el desarrollo de investigaciones y la elaboración de política pública.

De ahí que, dentro del contexto rural, el multigrado implica trascender una visión catastrófica y de menosprecio para lograr el reconocimiento de su potencial pedagógico y social. Supone reconocer el papel de los docentes y la necesidad de su formación y profesionalización para el trabajo en aulas multigrado, de manera que les permita comprender, aprender y entender el territorio rural y las culturas de las comunidades, sin que pretendan imponer la escuela ordinaria para su modernización (Boix, 2020).

Metodología

El estudio se realizó mediante un análisis de contenido vinculado a la revisión documental (Estrada y Lizárraga, 1998). La ruta metodológica se trazó considerando la búsqueda de estudios sobre multigrado con la orientación de palabras clave que permitieran filtrar los resultados: escuelas primarias multigrado, educación rural y director multigrado. El periodo de búsqueda comprendió de 2015 a 2021. Se eligió esta temporalidad debido a que la Red Temática de Investigación de Educación Rural realizó el estado del arte de la educación rural en México en el periodo 2004-2014, obteniendo resultados que dan cuenta de vacíos de conocimiento y temas de política educativa que requieren atención (Rebolledo y Torres, 2019).

La investigación documental se realizó en dos fases: una heurística y otra de interpretación (Jiménez y Torres, 2006). En la fase heurística se sistemati-

zó la información mediante una base de datos que concentró libros, capítulos de libros, tesis de maestría y doctorado, ponencias en congresos nacionales y artículos de revistas indexados, utilizando como motores de búsqueda Google Académico, Redalyc y Scielo.

Se recolectaron 40 documentos que reunieron los criterios de selección (tabla 1). Las temáticas se organizaron a partir de cuatro categorías que se retomaron de los planteamientos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en su informe “Evaluación integral de la política de educación multigrado” (INEE, 2019) y que se presentan en el siguiente apartado.

Tabla 1.

Resultados de la producción sobre multigrado

Condiciones de infraestructura de las escuelas multigrado (7)	Formación de docentes multigrado (9)	El trabajo pedagógico en las escuelas primarias multigrado (17)	La gestión directiva en las escuelas primarias multigrado (7)
Estrada (2015)	Castro (2018)	Cruz (2017)	Jiménez y Juárez (2013)
Juárez (2016)	López y González (2019)	Medina et al. (2019)	Aguilera et al. (2019)
Bautista (2018)	Priego y Castro (2020)	Bautista (2019)	García (2019)
INEE (2019)	Morales y Pérez (2020)	Popoca y Moscoso (2019)	Rosas y Arteaga (2019)
Aguilera y Quezada (2019)	González (2020)	Popoca (2019)	Palomino (2019)
Rebolledo y Torres (2019)	Rubio y Castro (2021)	Canedo et al. (2019)	Soto (2020)
Juárez (2019)	Garfías y Rubio (2021)	Cano e Ibarra (2019)	Avilés (2021)
	González y Tapia (2021)	Priego y Castro (2020)	
	Juárez y González (2020)	Pinzón (2020)	
		Soto (2020)	
		Rodríguez (2021)	
		Isidro (2021)	
		Silva et al. (2021)	
		González et al. (2021)	
		Rodríguez (2021)	
		Robles (2021)	
		Ríos y Arán (2022)	

En la fase de interpretación se ubicó la discusión entre los aportes y los retos que plantea para la práctica docente en el contexto rural el abordaje del multigrado desde nuevas perspectivas. Los aspectos específicos que se trabajaron durante esta fase fueron:

- Las problemáticas y desafíos que enfrenta el multigrado.
- Las experiencias documentadas a partir de las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.
- Los aportes al campo de conocimiento del multigrado en el contexto rural y su vinculación con la práctica docente.

Mediante este procedimiento se aporta al reconocimiento de la profesión docente como una categoría social, una construcción sociocultural dinámica (Sime, 2013) que implica cimentar nuevas prácticas pedagógicas con reconocimiento de la territorialidad y la diversidad de los contextos rurales.

Condiciones de infraestructura en las escuelas primarias multigrado

Esta categoría de análisis se enfoca en estudios que buscan establecer un diagnóstico integral sobre las características de las escuelas primarias multigrado. Los trabajos que contemplan este objeto de estudio han sido de gran relevancia para poner a las escuelas multigrado como tema de atención en la política educativa reciente.

De acuerdo con Rosas (2003) y Juárez (2016), las condiciones en las que trabajan los docentes de escuelas rurales están relacionadas con los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, que son muy bajos entre los estudiantes que asisten a escuelas de educación básica en este contexto en comparación con los obtenidos por estudiantes de escuelas urbanas.

A través de un estudio diagnóstico, Aguilera et al. (2019) analizan las condiciones de las escuelas multigrado a partir de la infraestructura, el equipamiento, el mobiliario, el uso del tiempo escolar y el acompañamiento externo. Entre las principales problemáticas identifican la falta de servicios básicos, el mobiliario limitado y una tendencia al olvido por parte de las autoridades educativas, lo que se atribuye a la ubicación en zonas de alta marginación.

Un elemento primordial dentro de los servicios básicos es el agua potable, que garantiza la salud y la calidad de vida de los habitantes; no contar con este servicio da lugar a una situación compleja cuando se trata de mantener la higiene del plantel y de la comunidad escolar.

Con respecto a los espacios escolares, se menciona que no solamente se requieren aulas para el trabajo cotidiano, sino también otro tipo de escenarios que posibiliten una oferta diferenciada para el aprendizaje de niñas y niños y la enseñanza para los docentes, como puede ser la biblioteca escolar y el aula de medios. Además, considerar rutas libres de obstáculos y espacios abiertos para el acceso seguro de personas con discapacidad.

En relación a la infraestructura tecnológica, que supone contar con computadoras e internet, se menciona que entre las escuelas urbanas y rurales existe una gran brecha en la disponibilidad de internet; esto depende de muchos factores, entre ellos, la energía eléctrica, el espacio físico necesario y el pago del servicio.

Como puede develarse y en su momento planteó el INEE (2019), en las directrices para mejorar la educación multigrado falta un programa de infraestructura física que considere las necesidades y la diversidad de los servicios educativos. Esto significa atender criterios de equidad y suficiencia en la asignación de presupuesto para que las escuelas multigrado cuenten con mejores condiciones, no sólo para el trabajo en el aula, sino también en otros espacios de apoyo académico.

Cabe resaltar que, en la revisión de la literatura, la mayoría de los autores (Estrada, 2015; Bautista, 2018; Aguilera y Quezada, 2019) coinciden al señalar las dificultades que atraviesa gran número de escuelas multigrado, mencionando que no cuentan con los espacios educativos adecuados, con servicios básicos y conectividad para desempeñar las tareas mínimas inherentes al aprendizaje de niñas y niños. Lo señalado está en sintonía con los planteamientos de Muñoz (2011) referentes al tiempo efectivo de clases, que puede entenderse como una problemática más, debido a su reducción ocasionada por las gestiones y la organización de eventos que realizan los docentes-directivos⁴ para mejorar estas condiciones.

⁴ Se usa el término docente-directivo para referirse a aquellos docentes multigrado que además de tener a su cargo un grupo de alumnos, realizan las funciones de director del centro escolar.

En síntesis, los estudios analizados se concentran en documentar las necesidades de las escuelas multigrado, que incluyen contar con espacios escolares dignos, con los servicios mínimos indispensables para la atención y el cuidado de niñas y niños. Como señalan los estudios concentrados por Rebolledo y Torres (2019), hay una relación entre la carencia de instalaciones y materiales educativos y los resultados que presentan las escuelas en cuanto al aprovechamiento, el abandono y la deserción escolar.

Formación de docentes multigrado

La profesión docente se relaciona con la capacidad de los individuos y las instituciones para desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los beneficios que supone el cambio en un ambiente de colaboración (Marcelo y Vaillant, 2009). De esta manera, la formación inicial y continua son dos categorías inherentes a la profesión docente.

En México, la formación inicial de docentes se realiza en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, como son las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional —UPN—, mientras que la formación continua la realizan los profesores una vez que están en servicio. En este apartado se presenta un análisis de las producciones investigativas sobre la formación inicial y continua de docentes multigrado.

En el caso de la formación inicial, los estudios analizados se centran en los procesos formativos de los estudiantes normalistas y en el análisis de los planes de estudio. Los enfoques relativos a la formación inicial han transitado por una visión científicista, el práctico reflexivo, por competencias y el humanismo. De acuerdo con González (2020), al dejar de ser un oficio y pasar a un nivel profesional surgieron ciertos problemas, ocasionados por las diversas concepciones consustanciales a su profesionalización. En el caso particular de la formación inicial existe una discrepancia en relación con la atención de grupos multigrado, pues en las mallas curriculares⁵ no se definen explícitamente cursos específicos para esta modalidad.

Garfias y Rubio (2021) analizan los planes de estudio de Educación Normal 1997 y 2012; en ellos encuentran una presencia mínima de elementos forma-

⁵ En los planes 2012 y 2018 se ofertan cursos optativos en los que se pueden ofrecer temáticas de multigrado; estos cursos están a consideración de las instituciones estatales.

tivos para la docencia multigrado. Ello pone en evidencia la necesidad de establecer una política educativa que contemple la inclusión del multigrado en la formación inicial, a sabiendas de que, en los primeros años de servicio, los docentes inician su labor en escuelas de esta modalidad.

Con respecto a la intervención docente en el acercamiento a la práctica profesional, Rubio y Castro (2021) analizan el sentir de los estudiantes normalistas respecto al ejercicio de la práctica educativa en contextos rurales. Concluyen que las escuelas formadoras de docentes deben fomentar en sus estudiantes espacios curriculares en los que se brinden herramientas para atender todas las necesidades de las escuelas multigrado.

La aplicación de cursos para los docentes en formación coadyuva a la recuperación de estrategias y técnicas con grupos multigrado y amplía la visión didáctica para desarrollar la capacidad de interrelacionar contenidos en el diseño de actividades de aprendizaje (Castro, 2018).

A diferencia de la formación inicial, la formación permanente toma en cuenta la experiencia en la práctica docente. Según Morales. y Pérez (2020), los docentes que trabajan en una escuela primaria multigrado se enfrentan a una mayor demanda de conocimiento de los planes y programas de estudio; es por esto que identifican la necesidad de que las instituciones formadoras de docentes destinen gran parte del tiempo a preparar a los docentes para escuelas de esta modalidad. Asimismo, destacan la importancia de que las autoridades educativas brinden programas de actualización para el intercambio de materiales y experiencias que contribuyan a un modelo de atención de grupos multigrado.

Imbernón (2008) expone algunas consideraciones sobre la formación inicial de profesores, señalando que es necesario fomentar conocimientos, estrategias, recursos y materiales funcionales, con las prácticas profesionales como eje de la formación docente y las experiencias interdisciplinarias; al vincularse al multigrado, es preciso reconocer el contexto rural como problematizador del aprendizaje. Por lo tanto, la formación de docentes multigrado implica una práctica situada que lleve al individuo a reflexionar sobre sus propias experiencias para, a partir de ellas, construir sus saberes profesionales (Tardif, 2004).

Con respecto a la formación continua, Priego y Castro (2020) señalan que los cursos dirigidos a docentes en servicio son escasamente pertinentes para abordar los problemas que se presentan en las escuelas multigrado y en los contextos en que se desempeñan. El texto, incluso, lleva a reflexionar sobre la necesidad de formación del docente-directivo en temas de gestión escolar, debido a la propia complejidad implícita en la estructura multigrado, que es distinta a la de las escuelas unigrado, y al desconocimiento de modelos pedagógicos específicos para esta modalidad (González y Tapia, 2021).

López y González (2019) afirman que es necesario identificar las necesidades específicas de formación de los docentes considerando el entorno en que laboran; en este sentido, al analizar los dispositivos y programas de formación continua dan cuenta de los escenarios colectivos como alternativas para el desarrollo profesional.

Al respecto, González (2014) propone la creación de Comunidades Docentes Multigrado, un escenario colectivo en el que se configura una comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 2008) que permite el intercambio, la reflexión y el aprendizaje a partir de las propias prácticas.

En síntesis, los estudios sobre la formación inicial y continua de docentes multigrado se centran en aspectos como la didáctica en el aula multigrado, las estrategias para favorecer la atención a la diversidad, el desarrollo profesional a través de colectivos y los propios consejos técnicos escolares (Juárez y González, 2020). Entre las tareas pendientes se identifica la falta de las investigaciones que aborden la formación de los docentes-directivos y el doble rol que juegan al desempeñar ambas funciones en las escuelas multigrado.

El trabajo pedagógico en las escuelas primarias multigrado

A diferencia de la formación del docente multigrado, la práctica pedagógica ha sido objeto de estudios más amplios, aunque la revisión documental sobre la práctica docente muestra que las estrategias para mejorarla, de acuerdo con Popoca (2019), son insuficientes. Las categorías relacionadas con el trabajo docente se definen desde didácticas específicas para la atención de grupos multigrado: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y ciencias (Popoca y Moscoso, 2019).

Los planteamientos de Ezpeleta y Weiss (1994) sobre la Propuesta Educativa Multigrado⁶ (SEP, 2005) son retomados por Castro (2018), cuya intención es reorientar el trabajo pedagógico hacia las características de niñas y niños en su contexto. En su estudio señala que siempre debe fomentarse la interacción social, el intercambio de experiencias y construir el conocimiento de manera colectiva.

Al documentar las características de prácticas pedagógicas, procesos de acompañamiento y necesidades de formación de docentes multigrado, González, León y López (2021) sostienen que en la aplicación del trabajo pedagógico intervienen aspectos multifactoriales que determinan los alcances del proceso educativo.

En cuanto al trabajo pedagógico, los estudios se concentran en la organización del aula y la práctica docente, debido a la carencia de programas específicos para esta modalidad. Algunos estados han desarrollado adecuaciones curriculares y orientaciones didácticas para trabajar con grupos multigrado, por ejemplo, Veracruz, Guanajuato y Tabasco (Priego y Castro, 2020; Medina, Estrada y Razo, 2019; Silva, Briceño y Loeza, 2021). De acuerdo con estos autores son necesarios los saberes relativos a la anticipación de la enseñanza y adecuaciones curriculares que consideren el contexto de los alumnos. Así, se proponen algunas formas de organización de los grupos observados que pueden aportar al trabajo pedagógico de los docentes. Destaca la propuesta de implementación de metodologías activas para la enseñanza y el fomento de la equidad educativa en aras de fortalecer el trabajo que ello implica (Rodríguez, 2021, Canedo et. al, 2019), como también la vinculación de contenidos o temas que propicien mayor profundidad en los aprendizajes (Bautista, 2018; Pinzón, 2020; Soto 2020).

A nivel del trabajo pedagógico, el trabajo autónomo es considerado como una ventaja, como también la relación que se establece con el entorno en que se ubica la escuela multigrado (Cruz, 2017). En cuanto a didácticas específicas, los textos analizados se concentran en español y matemáticas (Cano e Ibarra, 2018; Solares y Espinosa, 2018; Solares, 2018; Arévalo, 2020). En el caso de español, se promueve la implementación de procesos de alfabetización inicial y de estrategias para el desarrollo del lenguaje, mientras que, para matemáticas, el foco se encuentra en los recursos y materiales que favorezcan su enseñanza.

⁶ La Propuesta Educativa Multigrado fue coordinada por Cenobio Popoca y editada por la SEP en el año 2005. En ésta se propone como estrategia metodológica el tema común con actividades diferenciadas. Hasta este momento, sigue siendo el referente nacional para el trabajo en multigrado.

Respecto al trabajo docente, se destaca el diseño de la planeación didáctica como elemento que permite la organización de las actividades (Isidro, 2021; Rodríguez, 2021; Robles, 2021; Ríos y Arán, 2022). En este ámbito es necesario procurar la interdisciplinariedad, que resulta eficaz para lograr un mejor manejo del tiempo, la distribución de los contenidos o temas que se abordan y la diversificación de materiales.

Por lo tanto, las investigaciones sobre el trabajo pedagógico se centran en documentar el diseño de estrategias didácticas, analizan la práctica educativa, las formas de trabajo y los elementos que intervienen en la planeación didáctica. Sin duda, la reorganización curricular a partir de la vinculación de contenidos se asume como un aspecto que sigue siendo complejo para los docentes multigrado, siendo la fuente principal desde la cual se realiza el diseño de la planeación didáctica.

La gestión directiva en las escuelas primarias multigrado

Ser director de una escuela primaria implica el ejercicio de la gestión para el funcionamiento y la resolución de problemas de la institución. De acuerdo con García (2019), el director escolar debe entrelazar la gestión con la correcta aplicación de los procesos educativos para alcanzar mejores resultados.

Desde la mirada de Antúnez (2000), la gestión tiene que ver con aquellas acciones encaminadas hacia el logro de objetivos y en las cuales participan todas las personas involucradas en la organización. En el caso de las escuelas multigrado, el número de docentes es mínimo; sin embargo, existen otros agentes, como los padres de familia y personas de la comunidad, que pueden aportar e involucrarse en los procesos de organización. El directivo de una escuela multigrado realiza una doble función, pues tiene bajo su responsabilidad un grupo de niñas y niños y además hace frente al reto inherente al desarrollo de actividades administrativas que requieren el uso y manejo de recursos materiales, financieros e incluso humanos.

Juárez (2013) considera necesario que el trabajo de las escuelas rurales desarrolle un modelo de gestión que incorpore la organización del tiempo, la planeación de sesiones, el diseño de instrumentos, el manejo de *software*, la organización de actividades productivas y de organización comunitaria.

Ezpeleta (1997) y Fuenlabrada (2006) fueron pioneras en la discusión de las problemáticas que se viven en las escuelas multigrado, al describir la situación actual y las dificultades que enfrentan los docentes con funciones directivas. El profesor que desempeña esta doble función es el encargado de poner en práctica todos sus saberes para hacer funcionar la institución, orientando todas las actividades hacia la mejora de los aprendizajes.

A diferencia de una escuela con seis grados o más, a la que conforme a la normatividad se asigna un director técnico (que realiza exclusivamente tareas administrativas y de gestión escolar), en las escuelas primarias multigrado los docentes comisionados en la función directiva se encargan de realizar, simultáneamente, tareas administrativas y la atención pedagógico-didáctica de al menos uno o más grados (Aguilera, Quezada y Camacho, 2019).

Priego y Castro (2020) destacan la función trascendental realizada por las escuelas multigrado al dar cobertura en zonas rurales y la falta de orientaciones basadas en las características propias del contexto en que se ejerce la función directiva. La sobrecarga administrativa provoca un incumplimiento de la normalidad mínima, cuando no toma en cuenta las características del entorno en que se ubica la escuela. Aunado a ello, el docente multigrado con funciones directivas debe hacer frente a problemáticas relacionadas con la carencia de una infraestructura adecuada.

Estos planteamientos coinciden con los de Fierro (1994) sobre las problemáticas enfrentadas por docentes y pobladores de las escuelas rurales. Además, Fierro aporta propuestas para alcanzar mejores resultados y, sobre todo, mejorar las prácticas educativas en las escuelas multigrado, a saber: conocer mejor al grupo, dedicar más tiempo y apoyo a los alumnos que requieren más atención, trabajar la relación con los padres de familia, limitar la exposición y poner énfasis en la acción.

Uno de los aspectos centrales de la doble función que realizan los docentes-directivos multigrado, que se suma a las cuestiones de organización y gestión, es la poca o nula experiencia que poseen durante sus primeros años de servicio para la transición que viven al dejar de ser estudiantes normalistas y convertirse en directores de una escuela, con todas las responsabilidades que ello conlleva (Avilés, 2021).

El estudio de Jiménez y Juárez (2013) sobre las percepciones de los padres de familia relativas al trabajo en una escuela unitaria, concluye que la relación multidireccional de una función con otra dificulta retomar las actividades de aprendizaje en el trabajo cotidiano. Además, Soto (2020) señala que en complejidad propia de la función directiva se carece de acompañamiento.

Así, puede identificarse que en la función docente-directiva existe un campo poco explorado, lo que responde a que es mínimo el número de investigaciones encontradas que abordan temáticas de gestión educativa referida a las condiciones institucionales, tareas y funciones administrativas que realiza el profesor en una escuela multigrado (Rosas y Arteaga, 2019).

Reflexiones finales

La revisión de la literatura realizada da cuenta de la preocupación de la comunidad científica por realizar investigaciones que pongan en el centro de la política educativa la situación de las escuelas multigrado, principalmente en contextos rurales. De acuerdo con las categorías de análisis desarrolladas, es preciso identificar que gran parte de los trabajos se han orientado hacia la descripción de las tareas pedagógicas y las modalidades de trabajo implementadas para alcanzar buenos resultados educativos.

En relación a las condiciones de infraestructura resultan visibles las condiciones desfavorables que atraviesan las escuelas multigrado, situación que complejiza la práctica docente debido a la carencia de instalaciones adecuadas, de servicios básicos y material didáctico. Sin embargo, desde una visión crítica se puede concluir que la educación rural y multigrado ha sido investigada en contraste con la escuela graduada y la urbanidad, sin efectuar planteamientos relativos a cómo aprovechar las condiciones actuales. Estudiar la escuela rural y multigrado requiere entender que este tipo de centros educativos es resultado de la inequidad y la injusticia social. Sólo eso permitirá avanzar hacia una nueva visión sobre este tema. Asimismo, es necesario dar paso a investigaciones que busquen fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, de manera de aprovechar los saberes comunitarios.

En cuanto a la formación de los docentes multigrado, sigue vigente la preocupación por fortalecer los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales, enriqueciendo la práctica de los estudiantes normalistas en contextos rurales y gestando en la formación continua espacios colectivos de aprendizaje. Destaca el esfuerzo realizado por la Universidad Pedagógica Nacional para la puesta en marcha de la licenciatura en Educación Multigrado (González, et.al, 2023). No obstante, se requiere avanzar en la creación de opciones de formación continua dirigidas a los docentes en servicio que permitan avanzar en la construcción de saberes para la atención a estos centros educativos.

Entre los temas más documentados resalta el trabajo pedagógico en las escuelas primarias multigrado. La Propuesta Educativa Multigrado editada por la SEP (2005) se visualiza como vigente en tanto promueve la metodología de trabajo por tema común, como también otras propuestas de trabajo que parten de las pedagogías activas, de la atención a las diferencias en el aprendizaje y del contexto rural como un elemento problematizador que requiere adaptar los temas a las características de los estudiantes. Sin embargo, pareciera que lo pedagógico es sólo lo didáctico, en contraste con la escuela graduada. Por ello es necesario recuperar y estudiar lo que se construye en las escuelas multigrado.

Respecto a la gestión directiva de los docentes multigrado, se trata de un escenario poco explorado en el que vale la pena indagar, sobre todo en los saberes que el docente construye a partir de la experiencia para el ejercicio de la función pedagógica-directiva, que incluye desde la gestión didáctica hasta la gestión institucional. Esta función ha sido poco estudiada y reconocida en lo laboral, político y social, por lo que las investigaciones que se realicen deberán considerar analizar el tipo de gestión que se pone en práctica en las escuelas multigrado.

Por lo tanto, los aportes y retos de la educación multigrado analizados a través de los productos de investigación demuestran la continuidad de temáticas desarrolladas en el estado del arte (Rebolledo y Torres, 2019). Asimismo, dicho análisis posibilita la gestación de nuevas miradas, sobre todo en temas de formación de los docentes multigrado y de la función docente directiva, aspectos a los que se debe dar prioridad al continuar la indagación, reconociendo el potencial pedagógico y social del multigrado en los contextos rurales.

Referencias

- » Aguilera García, M. A., Quezada Mora, S., y Camacho Pérez, K. R. (2019). Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En Schmelkes, S., y Águila, G. *La educación multigrado en México* (pp. 75-104). INEE. Obtenido de <https://acortar.link/t7Ou9Y>
- » Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. SEP.
- » Arévalo, M. J. (2020). Alfabetización inicial en escuelas multigrado: métodos, metodologías y formación continua del profesorado. En González Fraga, J. D., y Juárez, D. *Formación de docentes en territorios rurales*. Colofón.
- » Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- » Avilés, D. (2021). *De estudiante a director: realidades que se viven en una escuela multigrado*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000600033
- » Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5): 40-53.
- » Boix, R. (2020). Prólogo. En D. Juárez Bolaños, y J. D. González Fraga, *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales* (pp. 15-19). Colofón.
- » Bolívar, A. (2008). *Otra Alternativa de innovación, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*. Obtenido de XIII Congreso de uecoe “Educar: innovar para la transformación social”: <https://acortar.link/VANjrE>
- » Canedo, G., Martínez, S. I., Chicharro, M. P., Cervantes, O., Castro, M., y Sánchez, C. F. (2019). Capítulo 10. Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado. En Schmelkes, S., y Águila, G. (Eds.). *La educación multigrado en México* (pp. 273-295). INEE.
- » Cano, A., e Ibarra, E. (Coords.) (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Nómada.

- » Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu] (2022). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Mejoredu. Obtenido de <https://acortar.link/jTEAbG>
- » Diario Oficial de la Federación (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación*. Obtenido de <http://surl.li/fnjya>
- » Estrada Cortés, J., y Lizárraga Bernal, A. (1988). El Análisis de Contenido. En De la Garza Toledo, E. *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología de investigación* (pp. 109-122). Porrúa, S. A.
- » Estrada, M. del M. (2015). *Multigrado en derecho propio*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos / Centro de Estudios Educativos A. C.
- » Ezpeleta, J. (1997, septiembre-diciembre). Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado. Recuperado el 20 de abril de 2013, de *Revista Iberoamericana de Educación*: <https://acortar.link/JdvoPF>
- » Fierro, C. (1994). *Ser maestro rural: una labor imposible*. SEP.
- » Fuenlabrada Velázquez, I. R. (2006). *Prácticas escolares y docentes en escuelas primarias*. Cinvestav.
- » Fuenlabrada, I., y Weiss, E. (Coords.) (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. Conafe.
- » Garfias-Olan, L. (2021). Formación del docente multigrado desde los planes de estudio de educación normal. *Revista Eduscientia, Divulgación de la ciencia educativa*. 4 (7). Artículo de divulgación científica/educativa. Recuperado de <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/93/69>
- » González Arellano, S., y Larralde Corona, A. (2013). Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México. En *La situación demográfica de México* (pp. 141-156). Conapo,
- » González Fraga, J. D. (2014). Asesoría académica para la atención a la diversidad: el caso de las escuelas multigrado (upn-241, Ed.) *Educación y sociedad*, 5(14): 3-6.

- » González, F. J. (2020). *Las prácticas de los docentes multigrado en espacios comunitarios de formación continua: un estudio comparado entre Chile y México*. Tesis de doctorado. upn.
- » González Fraga, J. D., Gaona Vargas, G., Juárez Bolaños, D., & Ponce Rodríguez, E. (2023). Diseño e Implementación de la Licenciatura en Educación Multigrado en México: Aportes a la Formación Inicial Docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1-23. Obtenido de <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/15233>
- » González, A., y Tapia, A. K. (2021). Práctica docente en la educación multigrado “desde la formación”. Ponencia presentada en el 4 Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Conisen.
- » Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. INEE.
- » INEE (2019) *Evaluación de la política educativa multigrado*. INEE.
- » Isidro, A. (2021). *La formación docente para la atención de los grupos multigrado en la escuela primaria*, Ponencia para el 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Conisen.
- » Jiménez, S., y Juárez, M. (2013). *El complejo trabajo del director – docente en las escuelas multigrado*, Ponencia para el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/967/1/0791.pdf>
- » Jiménez, A., y Torres, A. (Comps.) (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. upn.
- » Juárez, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal/Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.
- » Juárez Bolaños, D. (2016). *Educación rural: Experiencias y propuestas de mejora*. Colofón.
- » _____ (2016). *La educación rural perspectivas y retos en educación rural. Experiencias y propuestas*. Colofón.

- » Juárez Bolaños, D., y González Fraga, J. D. (2020). *Formación de docentes para los territorios rurales*. Colofón.
- » Kayser, B. (1990). *La renaissance rurale, sociologie de campagnes du monde occidental*. Armand Colin.
- » Little, A. (2004). Learning and Teaching in Multigrade Settings. Ponencia presentada en unesco 2005. *efa Monitoring Report*, documento pdf disponible en: <http://www.nied.edu.na/multigradeteaching/group%20%20three%20multigrade/learning%20and%20teaching%20multigrade.pdf>.
- » López, Y., y González, J. D. (2019). Formación de docentes rurales en servicio. En Rebolledo, V., y Torres, R. M. *Estado del Arte de la educación rural en México (2004 – 2014)*. Universidad Iberoamericana.
- » Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- » Medina, I., Estrada, D., y Razo, A. (2019). *Escuelas de tiempo completo: una comparación de las prácticas pedagógicas en escuelas rurales y urbanas del estado de Aguascalientes*, Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. comie.
- » Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. fce,
- » Morales, J., y Pérez, A. (2020), Formación y práctica docente en escuelas multigrado en el estado de Chiapas. Necesidades y desafíos. En Juárez, D., y González, J. *Formación de docentes para los territorios rurales*. Colofón.
- » Pinzón (2020), Dificultades asociadas con la práctica de la docencia en una escuela primaria multigrado. En Zapata, C., y Cisneros. *Memorias del Congreso de docencia, investigación e innovación educativa*. México.
- » Popoca, C. (2019). Prácticas y saberes docentes en educación rural. En Rebolledo, V., y Torres, R. M. *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*, Universidad Iberoamericana,
- » Popoca, C., y Moscoso, J. A. (2019). Didácticas específicas en escuelas rurales

- de educación básica. En Rebolledo, V., y Torres, R. M. *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana.
- » Priego, L., y Castro, M. (2021). Equidad y escuelas multigrado. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Centro de Estudios Educativos A. C.
 - » Rebolledo Angulo, V., y Torres Hernández, R. M. (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana.
 - » Ríos, V. L., y Arán, A. (2022). La formación docente en las consideraciones del currículo para grupos multigrado, *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, pp. 105-126. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2584>
 - » Robles, B. (2021). *Planificación didáctica interdisciplinar: propuesta para elevar el rendimiento académico en educación multigrado*, Ponencia para el 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Conisen.
 - » Rodríguez, G. (2021). *La incorporación de metodologías activas de enseñanza en escuelas multigrado en Zapata, Canto y Cisneros*. Memorias del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa 2020. Universidad Autónoma de Yucatán.
 - » Rosas Carrasco, L. O. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. cee / Fundación para la Cultura del Maestro snte.
 - » Rosas, L., y Arteaga, P. (2019). Organización multigrado. En Rebolledo, V., y Torres, R. M. *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana.
 - » Rubio, M., y Castro, G. (2020). Futuros docentes de educación primaria en una escuela sinaloense del contexto rural. En Juárez, D., y González, J. D. *Formación de docentes para los territorios rurales*. Colofón.
 - » Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.
 - » SEP (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. Documento PDF disponible en https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf

- » Silva, R., Loeza, L. y Briceño (2021). *Competencias docentes para la enseñanza en grupos multigrado*. Ponencia 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Conisen.
- » Sime Poma, L. (2013). El docente de educación básica como objeto de estudio en los posgrados en educación básica de excelencia en Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV(11): 26-44. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries): <https://acortar.link/xOsVBD>
- » Galván, L., Solares, D., y Espinosa, L. (2018), Recursos pedagógicos para la enseñanza. Una noción desde el aula multigrado. En Cano, A., e Ibarra, E. *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Nómada.
- » Solares, D., y Solares, A. (2018). Retos y alternativas en la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso. En Cano, A., e Ibarra, E. *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Nómada,
- » Soto, M. (2020). *El modelo de organización unigrado en escuelas multigrado, tensiones y variaciones en la gestión escolar y la enseñanza*. Tesis de maestría del Departamento de Investigaciones del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- » Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- » Weiss, E. (2000). *La situación de la enseñanza multigrado en México*. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de Perfiles Educativos: <https://acortar.link/UHHBVo>

Derechos de Autor © 2023 por Juan David González Fraga, Víctor Manuel León Rodríguez, Alejandro Jair Ramírez Hernández

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.