

Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias

En las escuelas unitarias el trabajo del docente se desarrolla en el mismo tiempo y espacio con alumnos de todos los grados académicos existentes en pequeñas localidades rurales. Los resultados de diversas pruebas nacionales e internacionales muestran que los puntajes son más bajos en el alumnado que asiste a escuelas rurales de México y El Salvador, en relación a sus pares urbanos. Esto ha impulsado la invisibilización de experiencias significativas en estos contextos. El objetivo del artículo es analizar este tipo de experiencias significativas. Los datos provienen de cuatro estudios de casos, dos por cada país, en los que se aplicaron guiones de observación de clases y entrevistas a las maestras. Entre los hallazgos del artículo se muestra que las docentes destacan como ventajas la autonomía y libertad de que disponen, además de las potencialidades que les da el trabajar con grupos heterogéneos y las relaciones establecidas con sus contextos.

PALABRAS CLAVE: educación rural; multigrado; escuelas unitarias; experiencias significativas.

Rural education in El Salvador and México: The Single-Teacher schools cases

Single teacher schools are those ones that, because of the small number of students, the work of the teacher is done in the same time and space with students from different school grades in small rural localities. The results of various national and international tests show that, in general, scores are lower in students attending rural schools in Mexico and El Salvador, in relation to their urban peers. This situation has promoted the invisibilization of the existence of significant experiences developed by teachers in these contexts. The objective of this article is to analyze significant experiences developed by single teachers in rural primary schools located in these countries. The data come from four case studies, two from each country, in which classroom observation scripts and teachers' interviews were applied. The most significant findings in the article show that teachers emphasize as advantages, the autonomy and freedom they have, as well as the potentialities of working with heterogeneous groups and the relationships established within their contexts.

KEYWORDS: rural education; multigrade, single-teacher school; meaningful practices.

* Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. El Salvador. CE: mccruz@uca.edu.sv

** Universidad Iberoamericana. México. CE: diego.juarez@ibero.mx

Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias

■ MARÍA DEL CARMEN CRUZ SENOVILLA Y DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS

*La calidad de la educación es la otra cara de la moneda de la equidad.
No existe equidad sin calidad, ni calidad sin equidad.*

INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA (2005)

Introducción

Las escuelas multigrado son las que atienden en un mismo grupo a alumnos de diferentes grados, lo cual implica una diversidad en cuanto a edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración. A través de estos planteles, en prácticamente todo el mundo, se ofertan los servicios educativos a millones de habitantes del medio rural.

De acuerdo al número de docentes, las escuelas multigrado se clasifican en: unitarias o unidocentes, bidocentes, tri, tetra y pentadocentes (INEE, 2017).

En este artículo nos centramos en las escuelas unitarias, en las que un solo maestro, además de atender a todos los grados escolares en un mismo tiempo y espacio, debe desarrollar actividades administrativas, de gestión escolar y de desarrollo comunitario.

A pesar de que las escuelas multigrado existen desde hace décadas en espacios urbanos y rurales, los procesos de ampliación de cobertura educativa se han desarrollado en un dilema: por un lado, el sistema educativo prioriza los modelos graduados (en los que un docente atiende a cada grupo) y por el otro, por razones de costos y de disponibilidad de docentes, los modelos multigrado continúan representando un número considerable de los planteles educativos que atienden a los alumnos del nivel básico, sobre todo en los territorios rurales.

Tal como destacan Rockwell y Garay (2014), las escuelas unitarias han existido en un contexto donde las políticas educativas desarrolladas en muchas naciones, desde la segunda mitad del siglo xx, han priorizado los modelos graduados, configurando hacia

ellos los planes y programas de estudio, las formas de evaluación a maestros y estudiantes, los materiales didácticos, la gestión y la infraestructura escolar, entre otros aspectos.

En diversos estudios (Juárez y Rodríguez, 2016, Ezpeleta, 2006; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Martínez, 2006; Pacheco, 2006; SEP, 2006; Rosas, 2003; Ezpeleta y Weiss, 2000; García, 1979) se han destacado los retos que enfrentan las escuelas rurales y multigrado: infraestructura y equipamiento escolares insuficientes o inadecuados; formación docente, inicial y continua, centradas en la atención a grupos graduados y que desconocen las particularidades del multigrado; modelos y materiales educativos pensados para aulas graduadas; gestión y supervisión escolar no diseñados para el multigrado; condiciones de vida de los habitantes de localidades rurales donde se viven procesos de marginación, pobreza y ausencia de servicios públicos, entre otros.

Esto se ve reflejado en resultados de pruebas estandarizadas de carácter nacional e internacional, donde los alumnos de localidades rurales obtienen menores puntajes en relación a sus pares urbanos. Sin embargo, hay que considerar que

Las causas del bajo nivel de logro educativo que presentan los alumnos de zonas rurales son de carácter complejo y multifactorial, pues en el aprovechamiento convergen el nivel educativo de los padres, las condiciones socioeconómicas de los hogares, la precariedad en las condiciones institucionales de la oferta educativa, lo cual, entre otras cosas, se expresa en menos recursos e insumos de menor calidad en los servicios escolares (INEE, 2017, p. 24).

El presente texto tiene como objetivo el análisis de las experiencias significativas desarrolladas en cuatro escuelas unitarias de México y El Salvador, para documentar cómo en contextos donde los sistemas escolares están diseñados para favorecer al modelo graduado existen posibilidades de atención a los alumnos de pequeñas escuelas rurales de una manera más equitativa. Está organizado en cuatro apartados: en el primero, se contextualizan los sistemas educativos rurales multigrado de El Salvador y México; en el segundo, se describe el método utilizado; en el tercero, se presentan los resultados del estudio, y en el último, se incluye una serie de reflexiones.

Educación multigrado en El Salvador y México

En los años ochenta, la guerra civil en El Salvador afectó a buena parte de la población residente en las áreas rurales, sitios donde el conflicto armado fue más intenso. Se generó una profunda crisis social y económica: casi medio millón de habitantes desplazados de sus lugares de origen o refugiados y más de medio millón de personas que emigraron a otros países.

El Gobierno abandonó las zonas conflictivas en temas de infraestructura, salud, producción y educación, desarrollando operativos militares caracterizados por la táctica militar de “tierra arrasada” y “guindas” (huidas de masas de población). Esto afectó a la educación, que vio interrumpidos procesos y las escuelas fueron abandonadas y/o destruidas. Entonces, surge la educación popular, la cual se consolida en regiones con presencia guerrillera y en los asentamientos de desplazados, como una alternativa para resolver las demandas educativas que presentaban las diferentes comunidades y repoblaciones. Las personas con cierto nivel académico “enseñaban lo que sabían”, para lo cual formaron pequeños grupos de niños/as, jóvenes y adultos que iniciaron procesos educativos de forma empírica e informal.

Parte de la población salvadoreña se refugió en Honduras, con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas, y tuvo la oportunidad de seguir practicando y mejorando esta organización educativa popular, con la ayuda de la solidaridad internacional y de instituciones religiosas. Terminada la guerra, y en el marco de los Acuerdos de Paz de 1992, los refugiados y desplazados salvadoreños regresaron a sus lugares de origen con el objetivo de rehacer sus vidas, fortalecieron la unidad y organización de las distintas áreas de trabajo haciendo énfasis en la educación como elemento clave para el desarrollo social de las comunidades.

Poco a poco se comenzaron a reconstruir y construir las escuelas de la región por medio de la ayuda de organizaciones no gubernamentales, religiosas y ciudades hermanas; se consolidaron en algunas zonas del país, como en el nororiente de Chalatenango, en un sistema de educación popular. También surgieron los procesos de negociación y concertación entre las organizaciones que velaban por el desarrollo educativo en las áreas rurales y el Ministerio de Educación. A partir de 1993 se consiguió legalizar las escuelas populares y algunas escuelas parroquiales; se respetó y validó la promoción del estudiantado realizada en las escuelas populares y se inició un proceso de formación para los docentes populares que habían trabajado por años sin un título universitario, *ad honorem* y con un compromiso comunitario, pero que requerían de dicha titulación para continuar su labor.

Se formó una organización nacional de Concertación Educativa (CEES) que se encargaba de la negociación y gestión con el Ministerio de Educación y con otras instancias que apoyaban a la educación popular. Así se logró la nivelación y acreditación de los docentes populares a noveno grado y al bachillerato. Posteriormente, se gestionaron proyectos para su formación docente con la Universidad Nacional en el Departamento de Chalatenango, y con la de San Miguel y Gerona de España en el Departamento de Morazán.

Posteriormente, la reforma educativa, mediante el Plan Decenal, amplió la cobertura educativa básica, pero no preparó a los docentes del área rural para enfrentar la realidad de las escuelas multigrado. Muchas escuelas parroquiales y populares pasaron a formar

parte del programa Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO). Más tarde, el Plan 2021 generó la estrategia de Aulas Alternativas para el trabajo en aulas multigrado.

Con el actual Plan Social Educativo “Vamos a la escuela”, las escuelas EDUCO han pasado a ser escuelas oficiales, dignificando al maestro o maestra rural con Ley de Salarios. Se han creado la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA) y algunas políticas como la Política Nacional de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia, la Política de Educación Inclusiva y la Política de Infraestructura Educativa, entre otras. Esto tiene la finalidad de ampliar la cobertura escolar con inclusión y derechos, fortalecer la calidad de la planta docente, modernizar la infraestructura educativa y evaluar permanentemente todo el Sistema Educativo (MINED, 2015).

En el Salvador, la educación obligatoria se desarrolla en tres ciclos: Primer Ciclo, de primero a tercer grado; Segundo Ciclo, de cuarto a sexto grado; Tercer Ciclo, de séptimo a noveno grado. Mientras que el promedio del PIB Iberoamericano en educación es 5.2%, El Salvador invierte 3.46%. Como manifiesta el MINED, existe discontinuidad en la cobertura entre niveles: de parvularia a primero; de sexto a séptimo; y de noveno a primer año de bachillerato. Tan solo 57% de niñez recibe Educación Parvularia y 1.8% participa en programas de atención en la Educación Inicial. El MINED señala que 16 de cada 100 estudiantes desertan de la escuela al último grado de primaria y al último grado de tercer ciclo, por lo que existe una brecha en los resultados, en detrimento de estudiantes de la zona rural.

Durante los últimos años, se han desarrollado algunas experiencias que han intentado crear un modelo educativo para la educación multigrado en el área rural del país. Se trata de la estrategia de Aulas Alternativas y, actualmente, el Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno.

La estrategia de Aulas Alternativas (MINED, 2001a, 2001b, 2004, 2005 y 2009), implementada desde mediados de los noventa, aproximadamente durante una década, buscaba la atención a poblaciones con baja densidad poblacional en el área rural y disminuir la deserción, repetición, ausentismo y extraedad de los educandos. El docente atendía a estudiantes de dos o más grados de educación parvularia y educación básica, en forma conjunta, simultánea y a la vez separada. Se sustentaba en una metodología participativa y la adecuación curricular a cada grado y nivel de los niños.

Los componentes de la estrategia de Aulas Alternativas eran las siguientes:

- Los elementos curriculares, entre los que se encuentra la organización y participación estudiantil como una estrategia curricular que pretende preparar a los estudiantes en la práctica de toma de decisiones en forma responsable y el inicio en la práctica democrática. Los alumnos eligen a sus representantes y colaboran en el desarrollo de otras actividades como la solución de los problemas de la escuela, la disciplina, el ornato, el aseo y la organización de actos cívicos y culturales. La or-

ganización escolar está constituida por la Asamblea General, la Junta Directiva, los Asistentes de grado y los Comités de trabajo. Conjuntamente con los planes de trabajo que elabora cada comité, se utilizan instrumentos en la organización y participación estudiantil como los siguientes: Autocontrol de asistencia, Buzón de sugerencias, Buzón de compromisos, Libro de participación y Libro de confidencias. También se desarrolla el Día de Logros, en el que se muestran las actividades de cada uno de los comités en los que participa la comunidad educativa.

- Los recursos para la mediación de los aprendizajes, entre los que se encuentran los rincones o zonas de trabajo o de autoaprendizaje, bibliotecas y unidades de aprendizaje. Éstas últimas, son recursos didácticos impresos para propiciar la aplicación de conocimientos previos, la práctica y aplicación de los aprendizajes adquiridos en la vida cotidiana, la utilización de variados recursos didácticos procurando los del entorno, el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo y el fomento de una evaluación formativa permanente del estudiantado. Fueron diseñados para atender varios grados en forma simultánea y a la vez separada. Su estructura metodológica incluye actividades básicas, prácticas, de aplicación y registro de progresos. Se procura la utilización y optimización de los recursos con que cuenta la comunidad, los cuales pueden ser de bajo costo para el desarrollo de los contenidos de las unidades de aprendizaje, abriendo espacios para recuperar elementos culturales representativos de la región y desarrollar y fomentar áreas que son propias del nivel local.
- La capacitación docente se desarrolla mediante talleres de capacitación y círculos de estudio, reforzando temas como el manejo de los elementos curriculares, la adaptación del currículo a las necesidades de los educandos, la utilización de unidades de aprendizaje interactivas, el trabajo organizado y la atención simultánea de varios grados.
- La administración, en donde participan docentes, estudiantes, padres y madres de familia, asesores pedagógicos y técnicos del Ministerio de Educación.
- Escuela-comunidad, mediante la cual se pretende involucrar a padres, madres y miembros de la localidad en los procesos educativos, integrar las acciones de la organización y participación estudiantil y recuperar elementos culturales representativos de la región.

Una evaluación realizada a Aulas Alternativas (MINED, 2005) encontró que las sesiones de los docentes se desarrollaban de forma tradicional, con predominio de actividades como el dictado y la copia de textos y con escasa capacidad para desarrollar iniciativas novedosas por parte de los maestros. También detectó una capacitación docente en el uso de la estrategia sin un proceso definido ni constante en su ejecución, seguimiento y evaluación; la asignación insuficiente de recursos, así como la ausencia de asistencia técnica

y la necesidad de abrir espacios a los padres y madres de familia para tomar decisiones relacionados a la estrategia, entre otros aspectos.

El Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (SI-EITP) constituye un modelo educativo en construcción y expansión. Está sustentado en la “Política de Educación Inclusiva” (MINED, 2010 y 2016b); centra su atención en el mejoramiento de la calidad pedagógica, asegurando el acceso y continuidad educativa de niños y jóvenes, mediante la articulación de escuelas cercanas, que conforman un SI-EITP en un territorio.

En El Salvador, de acuerdo con datos del Censo Escolar 2016, 72% de centros educativos de educación básica del país fueron catalogados como rurales y casi 60% eran escuelas multigrado. De éstas, 9% fueron escuelas unitarias (unidocentes) y 15% bidocentes. En 2016, aproximadamente, 93% de escuelas multigrado se encontraban en el área rural (MINED, 2016a).

En México, la atención a los estudiantes de escuelas multigrado se ofrece a través de tres subsistemas: el primero está compuesto por las llamadas escuelas regulares, las cuales dependen de las autoridades educativas estatales o federales. El segundo, se da a través de los planteles indígenas, donde debería atenderse a los alumnos pertenecientes a alguno de los más de 60 pueblos originarios que existen en el país. El tercer subsistema corresponde a la educación comunitaria impartida a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), que inició la prestación de servicios en poblaciones rurales dispersas desde 1971 y trabaja en las pequeñas localidades donde no existe alguna escuela regular o indígena a cierta cantidad de kilómetros a la redonda. Es el único subsistema que, desde sus orígenes, ha sido diseñado para laborar mediante metodologías pedagógicas pensadas para la atención de grupos rurales multigrado (Juárez, 2009; Azaola, 2010; Urrutia, 2014).

Por ello, y a excepción de los programas de educación comunitaria del Conafe, las escuelas de educación básica no cuentan con un modelo pedagógico multigrado. De esta manera, los maestros deben adaptar los programas y contenidos curriculares establecidos en el modelo graduado para el multigrado (Weiss, 2000; Ezpeleta y Weiss, 2000; Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006; Ezpeleta, 2006; Rockwell y Garay, 2014; Juárez, Vargas y Vera, 2015).

Las figuras de apoyo a los docentes, como supervisores y asesores técnicos pedagógicos, son insuficientes para atender a las escuelas rurales, sobre todo las más dispersas y lejanas, y sus labores se centran en aspectos burocráticos y de control, más que en tareas de apoyo pedagógico (Ezpeleta y Weiss, 2000; SEP, 2006; González, León y López, 2016). Esto genera en los docentes sensaciones de aislamiento; se sienten solos en sus centros de trabajo.

Además de la docencia, los maestros toman a su cargo las labores de la dirección de escuelas (Ezpeleta, 1997; Mercado, 1999; Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006; González, 2009; Mejía *et al.*, 2016). Esto, sumado a la alta rotación docente, imposibilita que se cumpla la llamada “normalidad mínima”, es decir, que todas las escuelas cumplan los días

establecidos en el calendario escolar; que los grupos dispongan de personal docente la totalidad de los días del ciclo escolar; que el personal docente inicie puntualmente sus actividades; que los materiales para el estudio estén a disposición de cada uno de los alumnos y se usen de manera sistemática, y que el tiempo escolar se ocupe fundamentalmente en actividades de aprendizaje, entre otros aspectos (SEP, 2013).

Un estudio elaborado por investigadores de la Red Temática de Investigación de Educación Rural, del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y otras autoridades educativas de diversos Estados del país (INEE, 2017), resume que los retos que enfrentan las escuelas multigrado se centran en los ámbitos de inadecuados o inexistentes procesos de supervisión y apoyo técnico pedagógico; gestión escolar, currículo, materiales diseñados para escuelas graduadas; insuficiente formación de los docentes en prácticas pedagógicas multigrado, así como en planeación, evaluación, organización grupal y utilización de recursos contextualizados y pertinentes para aulas multigrado; carencias en equipamiento e infraestructura escolar, entre otros.

Para el ciclo escolar 2014-2015, del total de escuelas preescolares mexicanas, 26.6% fueron unitarias, 43.8% de las primarias eran multigrado y 19.4% de las telesecundarias fueron atendidas por uno o dos docentes: “En el ciclo escolar 2014-2015, había 69,427 escuelas de EB (educación básica) en donde todos sus docentes atendían a alumnos de más de un grado escolar: 24,712 eran preescolares unitarios, 43,289 primarias multigrado y 1,426 telesecundarias unitarias” (INEE, 2016: 37).

Método

El estudio es cualitativo. La elección de las cuatro escuelas unitarias examinadas, dos por país, se realizó a sugerencia de académicos y autoridades, quienes identificaron que en esos planteles se desarrollaban prácticas significativas por parte de las maestras que laboraban en ellas, con compromiso, iniciativa, gestión y creatividad. Además de considerar que en éstas se desarrollaba una activa participación de la comunidad educativa.

Los datos se obtuvieron mediante entrevistas a docentes y a través de la observación de clases. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. En promedio, tuvieron una duración de una hora y los guiones incluyeron 45 preguntas. El trabajo de campo se desarrolló en diversos periodos durante 2015. Las escuelas salvadoreñas visitadas se ubican en el Departamento de Santa Ana, los casos mexicanos provienen de los Estados de Hidalgo y Veracruz. Por cuestiones de anonimato, a lo largo del artículo se omiten los nombres de las localidades, escuelas y docentes.

La participación de las maestras elegidas fue voluntaria, no se utilizaron formatos de consentimiento informado y tampoco existió alguna remuneración por su colaboración. Los hallazgos no fueron validados por los docentes.

El análisis de la información se realizó de acuerdo a las siguientes categorías: antecedentes y formación docente; estrategias didácticas multigrado, y retos y ventajas del trabajo en aulas multigrado. Se trianguló la información obtenida de las entrevistas con las observaciones de clases y lo planteado en las fuentes documentales analizadas.

El concepto que guía el análisis del presente artículo es el de experiencias educativas significativas, el cual se relaciona con el término de innovación educativa. Mediante este último no se pretende identificar casos generalizables, sino valorar la singularidad de cada experiencia y su contribución al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación, reconociendo que la distribución desigual de las oportunidades educativas afectan a las innovaciones (Messina y Pieck, 2007). Otro concepto relacionado es el de buenas prácticas, que remite a prácticas educativas “ejemplares” o “exitosas”, pero “tiene límites difusos, se presenta como un concepto elusivo, se concentra en ‘efectos educativos’ omitiendo la ecuación poder-conocimiento, amén de un criterio valorativo (lo ‘bueno’) que resulta complejo” (Messina y Pieck, 2007: 28). De acuerdo con estos mismos autores, el concepto de experiencias significativas,

permite poner sobre la mesa la importancia de la reflexión y de la experiencia reflexionada, porque sin reflexión la práctica se vuelve repetición. La categoría nos recuerda que la experiencia es siempre desde un sujeto, desde los sentidos que éste le atribuye; asimismo, la categoría deja claro que la experiencia no es sólo lo que nos pasa sino “lo que creemos acerca de lo que nos pasa”, o sea el relato desde un sujeto en un contexto [...] En el campo de la educación, asediado por indicadores, criterios, resultados, resulta importante mirar lo que está sucediendo, lo que las personas piensan de eso que les sucede, sin aspirar a transformarlo en categorías y subcategorías, sin empezar a descomponer algo en sus partes o componentes, simplemente dejando que esa experiencia se presente ante nosotros, se haga relato, se haga voz (Messina y Pieck, 2007: 28).

De esta manera, será el concepto de experiencias significativas el que guíe el análisis de los datos del presente estudio.

Resultados

El Salvador

Los resultados muestran que ninguna de las dos escuelas de El Salvador trabajaba con la estrategia de Aulas Alternativas, aunque hubo un momento en que sí lo hicieron. Las unidades de aprendizaje y los textos de la colección Cipotes y Cipotas todavía los tienen y los usan de vez en cuando para retomar ideas. Por otra parte, como son maestras únicas

en la escuela y tienen que dedicarse a todo el trabajo de gestión, pedagógico y comunitario, no pueden desarrollar la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno fuera del horario escolar, ni tienen la capacidad para gestionar con el Sistema Integrado al que correspondería que formaran parte.

Las profesoras valoran el laborar en un aula unitaria, pues cuentan con mayor autonomía en toma de decisiones en la gestión de la escuela, evitando los conflictos que surgen en escuelas con otros docentes y que no permiten realizar innovaciones o gestionar acciones con las familias y la comunidad.

Al desarrollar labores directivas, las maestras tienen que ausentarse de la escuela para asistir a las reuniones que el MINED convoca o para realizar las gestiones necesarias para el centro educativo, y para ello necesitan preparar correspondencias, estadísticas y presupuestos.

Reconocen la escasa formación que han recibido para trabajar en escuelas unidocentes, aunque reciben ciertas capacitaciones como la de qué son los SI-EITP. Han formado comités o grupos de trabajo de docentes de escuelas cercanas que se reúnen cada trimestre para intercambiar experiencias, abordar y unificar la planificación (sobre todo la anual), en la que se consideren los recursos del entorno y la manera de compartir materiales didácticos.

Organizan al estudiantado en comités (que pueden rotar cada trimestre). Algunos de los comités observados fueron: de grado (para la toma de decisiones y resolver conflictos), social (de bienvenida y celebraciones), ecológico y de huerto, cultural (música, baile, arte, identidad), de estudios (los que dan refuerzo y apoyan a otros con dificultades en el aula) y de aseo y limpieza.

También organizan a padres y madres de familia con una participación activa en la escuela, en la elaboración del refrigerio nutritivo por turnos, en el huerto, en el ornato de la escuela y las plantas con materiales reciclables, en el desarrollo de tareas de sus hijos e hijas en la comunidad, en charlas o talleres sobre temas del currículo que forman parte de la especialidad de sus trabajos, en actividades extraescolares, en seguimiento a adaptaciones curriculares concretas.

Además, gestionan también con diferentes instituciones locales de forma intersectorial, como alcaldías, cooperativas, Asociaciones de Desarrollo Comunal (ADESCOS), ONG, de tal manera que han logrado mejorar la infraestructura, cancha, baños, gradas, canaletas y tragantes, equipo y recursos, etc. Por otra parte, organizan la venta de alimentos elaborados por las familias y el desarrollo de actividades sociales para la comunidad en la que todos colaboran con la compra-venta, han generado también recursos para la gestión en la escuela. Tal como señala una maestra:

Nos enfocamos a cuestiones de apoyos en faenas ¿no? Así, cómo limpieza, pintar, cortar el pasto, arreglar los árboles. Pero también han apoyado en cuestiones que

tienen que ver con lo académico en el sentido de platicarles al niño acerca de lo que ellos conocen, explicarles el procedimiento de cómo hacer algo, o sea, la idea ha sido traer el conocimiento de la comunidad hacia la escuela. No minimizarlo, sino que ellos, lo que saben nos lo compartan, para que nosotros podamos enriquecer la cultura de la comunidad también.

Organizan el aula multigrado por ciclos: parvularia (3, 4, 5 y 6 años), primer ciclo (primero, segundo y tercero), segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto). Una de las docentes, al cabo de varios años trabajando así, decidió que no podía desenvolverse de manera adecuada con tantos grados y decidió llegar sólo hasta cuarto grado, enviando a los estudiantes mayores a otra escuela más grande, lo que les implica caminar dos horas.

Planifican de manera integrada por ciclo y por trimestre, dosificando las actividades por complejidad, de lo más difícil a lo más fácil. De la misma manera evalúan y realizan los exámenes. Procuran tomar en cuenta el progreso diario.

Manifiestan que el MINED no les proporciona libros de texto ni guías con qué trabajar en cada grado o ciclo, por ello, continúan utilizando la colección Cipotes y Cipotas, de la época de Aulas Alternativas. Por la escasez de medios disponibles incluso deben fotocopiar materiales.

Ambas realizan adecuaciones curriculares para los alumnos. Preparan actividades de refuerzo en clase y para casa, con la colaboración de las familias, procurando que logren el grado.

Desarrollan metodologías activas y dialógicas, procurando la participación crítica y colaborativa del estudiantado. Fomentan la autonomía, la responsabilidad del estudiante y el trabajo cooperativo y solidario.

El trabajo en el aula multigrado se organiza generalmente por ciclos y por asignatura. En ocasiones abordan el mismo tema, sobre todo cuando coinciden en los grados. Suelen trabajar con ejes o temas globalizadores, generalmente por ciclo, dejando actividades para que las realicen mientras la docente va orientando o facilitando procesos y materiales a cada equipo, que está dinamizado por uno de los estudiantes del ciclo. Incluso adecúan el horario para poder dejar el trabajo para cada nivel.

Mire, primeramente, como en la mañana, más que todo, trabajo con parvulario de primero. Primero es que me organizo con los niños de primero, ellos entran un poco más temprano que los otros. Ellos entran a las siete y media, muchas veces tenemos que esperar a los que faltan un cuarto a las ocho, me da por esperar. Pero mire, yo primero entro con ellos, con los objetivos del día que me toca dar, el objetivo del día de acuerdo a las materias que se den ¿verdad? Porque el lunes a veces se mira matemáticas, lenguaje, ciencia. Ya al otro día vemos lenguaje y sociales; por ejemplo, ahora estamos viendo en social y ciencia los sentidos, ya estamos viendo,

en primer momento vemos lo que son los sentidos, y luego después estamos viendo la higiene de los sentidos. Entonces yo lo que hago es que dentro les explico a ellos el tema con ejemplos, luego después les doy actividades. Muchas veces sí se aborda el mismo tema. Cuando coincide porque hay muchos temas que son los mismos. Entonces ahí, por ejemplo, los de la familia, vamos a estar con lo de la familia, el árbol genealógico de los niños. La familia grande y pequeña de los niños. Primero y segundo grado sí; y también tercero con cuarto coinciden mucho.

Por ejemplo, los lunes tenemos: español y matemáticas, y hacemos actividades extra de lectura o dictado, dependiendo lo que estemos trabajando. Los martes trabajamos matemáticas, ciencias naturales y alguna actividad extra, por ejemplo, alguna situación que tengamos que resolver afuera como una exploración, además dependiendo del contenido. Los miércoles trabajamos español, historia, educación artística. Los jueves trabajamos geografía y trabajamos matemáticas, y también alguna actividad extra, ya tenga que ser de artísticas que vamos a continuar o de alguna otra cuestión que tengamos pendiente como repaso de operaciones matemáticas o solución de problemas. Y los viernes tenemos formación cívica y ética, educación física y español, así tenemos distribuido el horario.

En el aula se aprecian los rincones por asignatura, aunque son escasos los materiales y libros. También existen centros de interés, como “La casita feliz”, “Fenómenos naturales” y “Los sentidos”. Además, se trabaja por proyectos, de acuerdo a las asignaturas y los ciclos. Desarrollan una actividad inicial con todo el grupo, después pasan a actividades diferenciadas y culminan con la actividad de cierre.

Este, por asignaturas, ajá bueno, aquí está lo básico ¿no? La asignatura, la fecha, el ámbito, el proyecto, y ya voy entonces por ciclos. Los materiales que voy a ocupar para cada ciclo, la actividad inicial con todo el grupo, y luego las actividades por grado o por ciclo, dependiendo del contenido, y las actividades de cierre.

Entonces lo que yo procuro es que aunque sean los mismos contenidos, cada año hagamos cosas distintas, o le entremos al tema de manera distinta, haciendo algún juego, alguna otra actividad, planteando otro tipo de ejercicios. Entonces sí, de cada ciclo escolar tengo uno de estos, pero cada uno es distinto, o sea, a lo mejor habrá cosas que retomo ¿no? Por ejemplo, el contenido, que ese va a ser el mismo, las páginas de libros si es que no cambio. Pero a lo demás: si proyectamos algún video, si realizamos alguna actividad impresa o eso, procuro que sea distinta. Es más, de hecho, yo al siguiente año ya veo el contenido con otros ojos y con otras condiciones por las características del grupo que tengo, digo: ah bueno, los niños de primero de este ciclo escolar sí están aptos para poder desarrollar esto, lo hacemos, entonces si no, pues no me sirve, aunque haya sido para la misma escuela y para el mismo grado.

Una de las estrategias que desarrollan es la de los tutores, de tal manera que alumnos mayores ayudan a estudiantes más pequeños o de los primeros grados. Incluso, hay un horario específico para realizar esta actividad diaria.

Principalmente realizan las manualidades y actividades artísticas para fechas concretas y celebraciones, procurando usar materiales reciclables propios del entorno, como caña, bambú, botellas o papel reciclado, semillas variadas, etc. El ritmo (con pandereta) y la música es un recurso que se usa sobre todo para parvularia y primer ciclo. Reconocen la necesidad de docentes especialistas para cubrir el arte, la música, el cómputo, inglés, así como personal de apoyo. La educación física es otro de los retos que se les presentan al desarrollarla en la cancha o patio con los estudiantes de todos los grados.

Han trabajado con Tecnologías de la Información (TIC) en el aula con un par de computadoras que gestionaron, pero la falta de mantenimiento y su escasa formación han hecho que estén en desuso y no puedan continuar los procesos que iniciaron.

Las maestras consideran que sin la escuela unidocente la niñez de estos lugares no tendría derecho ni a la educación primaria. La mayoría de estudiantes no continúa estudiando el tercer ciclo, pues ello implica caminar varias horas más para llegar a la escuela más grande y, en muchas ocasiones, atravesar zonas de riesgo.

México

Las dos docentes entrevistadas cuentan con estudios de nivel superior en Escuelas Normales. Han permanecido en las escuelas multigrado durante periodos que exceden el promedio de trabajo de los docentes rurales en ese tipo de aulas, el cual es de apenas un ciclo escolar (SEP, 2006), ya que han laborado en los mismos sitios durante más de una década.

Reconocen que buena parte de sus pares no desea laborar en aulas multigrado, ya que ello implica una mayor carga de trabajo, al tener que planear y desarrollar las sesiones para diversos grados edades e intereses, además de asumir la responsabilidad de la dirección escolar: “A la mayoría de mis colegas no les gusta trabajar en multigrado porque saben que es una carga de trabajo extra y que además los horarios se prolongan hasta fines de semana. Además, el salario es el mismo. Entonces dicen ‘Si me van a pagar lo mismo, pues me voy a un lugar donde tenga que ser menos el trabajo’”.

Las docentes recibieron cursos de capacitación en el uso de la Propuesta de Educación Multigrado generada por la SEP en el año 2005. Reconocen que ello, sumado a otros cursos como el de pedagogía de Freinet, les ha permitido desarrollar estrategias de planeación y pedagógicas adaptadas al multigrado, tales como los rincones de trabajo, la elaboración de materiales específicos, la planeación a partir del tema en común, la adecuación de contenidos de acuerdo a los intereses y nivel de maduración de los estudiantes y los alumnos tutores. Mencionan que aunque el desarrollo de tareas directivas les

implica enorme esfuerzo y tiempo, también son importantes los aprendizajes que ello les da: “Algo que me parece benéfico dentro de la labor directiva en multigrado es que aunque la carga de trabajo es mucha, como que tu abanico visual se abre. Conoces de todo y conoces los procedimientos para todo y conoces en cada instancia qué es lo que hay que hacer y cómo lo tienes que hacer [...] Creo que eso te va habilitando para que, cuando lleguemos a otros espacios, tengamos claridad”.

Una de las maestras reconoce que recibe el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia técnica de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, integrados a las aulas regulares: “sentía que necesitábamos definir cuál era su necesidad específica porque no conocía exactamente si era una discapacidad o sólo era un problema de aprendizaje que fuese más lento. Entonces ahora ya entiendo que sí es una discapacidad y que necesitan un trato especial con actividades específicas”.

La participación de los padres y madres de familia en la escuela va más allá de realizar acciones de gestión y mantenimiento escolar:

Han apoyado en cuestiones que tienen que ver con lo académico en el sentido de platicarles a los niños acerca de lo que ellos conocen, explicarles el procedimiento de cómo hacer algo, o sea, la idea ha sido traer el conocimiento de la comunidad hacia la escuela. No minimizarlo, sino que ellos lo que saben nos lo compartan [...] Las mamás que están en el comité de biblioteca y de promoción de la lectura, nos ayudan a tener organizados los materiales, a repararlos. En algunas ocasiones vienen a leerles a los niños.

Así, se han programado actividades específicas en las cuales habitantes de las localidades colaboran de manera activa en la escuela.

Tal participación activa de los miembros de las comunidades se ha ganado a través del cumplimiento que supera a la llamada normalidad mínima por parte de las maestras:

Con los papás había al principio mucho conflicto, las mamás que decían no a todo. Es que los antiguos maestros llegaban tarde, no venían. Y algo muy muy recurrente en los niños era preguntar “Maestra ¿mañana va a haber clases?” o “¿Mañana a qué hora vamos a entrar?”. Yo les respondía: “Pues a la hora de siempre, a las ocho y media”. Entonces considero que también los papás tenían una idea no tan positiva de la escuela, o de los maestros, y tampoco estaban dispuestos a colaborar mucho. Ahora si les digo: “Vamos a hacer una faena, nos toca tal día”, pues vienen todos [...] Eso no se logra por una imposición o un designio del maestro, si la comunidad ve que el maestro está haciendo cosas, pues comienza a interesarse y también quiere participar.

Como ventajas del trabajo en aulas multigrado, las maestras mencionan las siguientes: la autonomía que gozan en la elección y modos de trabajo; la posibilidad de involucrar a la escuela a los padres de familia; los aprendizajes obtenidos durante los procesos de gestión de apoyos y mejoramiento de la infraestructura escolar frente a las autoridades correspondientes; la libertad que tienen para desarrollar actividades y el estímulo que les genera la posibilidad de enfrentar constantes y diversos retos durante su trabajo diario.

Reflexiones finales

La estabilidad docente en los centros de trabajo es una condición que debe fomentarse mediante diversas estrategias, como los incrementos salariales, el otorgar apoyos que faciliten su traslado y hospedaje en las comunidades u otros estímulos, como prestaciones, servicios de salud de mejor calidad, el apoyo de los supervisores, crear redes de apoyo y de comunicación entre los propios maestros rurales, a fin de fortalecer su permanencia en las escuelas unitarias.

La participación activa de los miembros de las comunidades en actividades escolares es un elemento central en el desarrollo de experiencias significativas. Ello se ha obtenido por parte de las maestras a través de la demostración de su compromiso serio con las escuelas a los padres y madres de familia, ello en contextos rurales donde son la norma el ausentismo docente y el incumplimiento del horario escolar.

Santos (2011) menciona dos premisas sobre la didáctica multigrado: el potencial didáctico que ofrece el grupo multigrado y la necesidad y pertinencia de aplicar el conocimiento que surge del aprovechamiento de ese potencial. Los casos examinados aprovechan tal potencial: las docentes estimulan la participación y cooperación activa de sus estudiantes, considerando también el desarrollo de actividades particulares de acuerdo a los intereses de éstos.

Bustos (2014) también destaca las posibilidades didácticas que pueden ofrecer las aulas multigrado: aplicación de estrategias globalizadas, utilización curricular del medio, integración de la comunidad y cultura local, organización de “agrupamientos multigrado” en la multigraduación, intercalado de tiempos-espacios comunes y tiempos-espacios graduados, realización de monitorizaciones entre alumnado. En las escuelas analizadas, se observó que las docentes desarrollaban todas estas estrategias.

En general, la formación profesional de la mayoría de docentes de escuelas unitarias es insuficiente para enfrentarse a esos contextos, además, en muchos casos se encuentran aislados e, incluso, abandonados por las autoridades educativas. Es a partir de la experiencia de años, del autoaprendizaje, del ensayo-error y de procesos colaborativos con miembros de la comunidad educativa o con otros docentes de escuelas multigrado con los que interaccionan, que surgen logros desde la práctica cotidiana en el proceso educa-

tivo que se desarrolla en el aula unidocente. La creatividad de las maestras y los maestros, su compromiso con la educación y con la comunidad, son aspectos fundamentales que tienen en común las experiencias multigrado.

Los resultados del estudio coinciden con los del estudio en escuelas unitarias, realizado por Angulo, Cerdas y Ovares (2004), quienes identificaron como estrategias utilizadas por los docentes la existencia de alumnos líderes de grupo que apoyan a sus compañeros y a los maestros en diversas actividades; el desarrollo de actividades lúdicas para favorecer el aprendizaje y generar ambientes escolares agradables; el trabajo mediante proyectos didácticos y productivos; la indagación de temas y la organización de exposiciones grupales, así como la existencia de interacciones docentes- alumnos basadas en el afecto y en la motivación de los segundos.

Aspectos de calidad y equidad se presentan cuando se hace referencia a los retos que enfrentan las escuelas unitarias, en las que se encuentran diversidad de edades, grados y niveles curriculares, lo que se convierte en un reto para las prácticas pedagógicas del docente, en cuanto a la metodología activa y participativa, estrategias didácticas, organización del tiempo y el espacio, materiales curriculares, tecnologías, evaluación y participación comunitaria.

La documentación de experiencias significativas desarrolladas por docentes unidocentes, permite señalar que, aun en contextos de marginación social, es posible ofrecer servicios educativos de calidad y pertinencia, lo cual dimensiona el potencial pedagógico de la enseñanza multigrado en escuelas insertas en el medio rural.

Como limitaciones del presente estudio identificamos la necesidad de ampliar el número de casos analizados, a fin de valorar qué tan recurrentes son las situaciones examinadas en otras escuelas rurales.

Referencias bibliográficas

- Angulo-Hernández, L., Y. Cerdas-Rivera y S. Ovares-Barquero (2004), “El aula rural: un espacio para aprender juntos”, en *Educare*, núm. 7, pp. 173-190, en <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1135> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Angulo, L. M., D. Morera y N. Torres (2009), *El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo*, Costa Rica, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana/ Sistema de la Integración Centroamericana, en <http://www.ceducar.info/ceducar/recursos/biblioteca-virtual/Unidocentes%20y%20Multigrado.pdf> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Azaola, M. (2010), “Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales: un estudio etnográfico en Michoacán”, en *Perfiles Educativos*, núm. 130, vol. 32, pp. 67-82, en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a5.pdf> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Bustos, A. (2014), “La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. Innovación educativa”, en *Innovación educativa*, núm. 24, pp. 119-131. en <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/1994/2272> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- El Salvador, Ministerio de Educación, MINED (2016a), *Boletín estadístico*, núm. 28. Censo Escolar 2016, en https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/boletines/2016/Boletin_Estadistico_N_28_Censo_Escolar_2016.pdf (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- El Salvador, Ministerio de Educación, MINED (2016b), *Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (SI-EITP)*, en <https://www.mined.gob.sv/index.php/programas-educativos/eitp> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- El Salvador, Ministerio de Educación, MINED (2009), *Orientaciones para atender a estudiantes en secciones de Aula Alternativa*, autor.
- El Salvador, Ministerio de Educación, MINED (2005), *Informe Final Consultoría Evaluación Estrategia Metodológica Aulas Alternativas*, autor.
- El Salvador, Ministerio de Educación, MINED (2004), *Planificación, metodología y evaluación de los aprendizajes en aulas alternativas*. Módulo 3, autor.
- El Salvador, Ministerio de Educación, MINED (2001a), *Fundamentos de la estrategia de Aula Alternativa*. Módulo 1, autor.
- El Salvador, Ministerio de Educación, MINED (2001b), *Organización y participación estudiantil en el aula alternativa*. Módulo 2, autor.
- Ezpeleta, J. (2006), “La gestión pedagógica”, en I. Fuenlabrada y E. Weiss (coords.), *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria, Informe de investigación*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo/ Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, pp. 23-48.

- Ezpeleta, J. (1997), “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15, en <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Ezpeleta, J. y E. Weiss (2000), *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para abatir el rezago educativo*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Fuenlabrada, I. y E. Weiss (coords.) (2006), *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe de investigación*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo/ Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- García, R. (1979), “La escuela rural en el fortalecimiento de la economía campesina”, en *Revista de Educación e Investigación CIIDET*, núm. 3, pp. 58-63.
- González, J. D. (2009), “La función del asesor técnico pedagógico en la gestión educativa”, en Y. López (coord.), *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 121-125.
- González, J. D., V. León e Y. López (2016), “Asesoramiento académico para el desarrollo profesional de docentes multigrado”, en D. Juárez (coord.), *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*, México, Colofón/ Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 23-40.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa-INEE (2017), *Programa Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*, INEE, Ciudad de México, en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/303/P1E303.pdf> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- INEE (2016), *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, México, INEE.
- Juárez, D. (2017), “Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador”, en *Sinéctica*, núm. 49, en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750/708> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Juárez, D. (2009), “Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios”, en García J. y J. Fernández (eds.), *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: una aportación joven al debate nacional*, Monterrey, Unesco/ Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 263-286.
- Juárez, D. y C. Rodríguez (2016), “Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México”, en *Pensamiento Educativo*, núm 2, vol. 53, en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Juárez, D., P. Vargas y J. A.Vera (2015), “Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México”, en *Senderos Pedagógicos*, núm. 6, pp. 15-27, en <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/341/555> (consultado el 30 de noviembre de 2017).

- Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana- IDEUCA (2005), *Tendencias de la educación básica y media en Centroamérica*, Nicaragua, IDEUCA/ Fundación Ford.
- Martínez, J. (2006), “La calidad educativa en los jardines de niños en zonas rurales”, en L. Rosas (ed.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, México, Centro de Estudios Educativos/ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe / Fundación Ayuda en Acción.
- Mejía, F., E. Argáandar, M. Arruti, A. Olvera y M. Estrada (2016), “Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora en el estado de Puebla”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3, vol. XLVI, pp. 111-136, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27047597005> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Mercado, R. (1999), *El trabajo docente en el medio rural*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Messina, G. y E. Pieck (2007), “Meaningful Experiences: Reformulating best practices”, en *Norrag News*, núm. 39, pp. 27-29.
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2013), “Acuerdo número 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica”, en *Diario Oficial de la Federación*, 28 de diciembre de 2013.
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2006), *Escuelas multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*, México, autor.
- Pacheco, L. (2006), “Los retos de la educación de los adolescentes rurales en México”, en L. Rosas (ed.), *La educación rural en México*, México, Centro de Estudios Educativos / Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe/ Fundación Ayuda en Acción.
- Rockwell, E. y C. Garay (2014), “Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 3, vol. 2, pp. 1-24, en http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista3/RMHE3_1.pdf (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Rosas, L. (2003), *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, Centro de Estudios Educativos/ Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE.
- Santos, L. (2011), “Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural”, en *Profesorado*, núm. 2, vol. 15, pp. 70-91, en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Urrutia, F. (2014), “¿Por qué los bajos resultados del Conafe en primaria? Restricciones para el buen desempeño del Consejo Nacional de Fomento Educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1, vol. XLIV, pp. 47-70, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030478003> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Weiss, E. (2000), “La situación de la enseñanza multigrado en México”, en *Perfiles Educativos*, núm. 90, vol. 22, pp. 57-76, en <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf> (consultado el 30 de noviembre de 2017).