



ITESO

DIVERSIDAD Y PRIORIDADES EDUCATIVAS EN ESCUELAS MULTIGRADO. ESTUDIO DE CASO EN MÉXICO

DIVERSITY AND EDUCATIONAL PRIORITIES IN MULTIGRADE SCHOOLS. CASE STUDY IN MEXICO

Por: Lucila Rita Galván Mora
lucila_galvan@yahoo.com.mx

Currículo: doctora en Educación. Investigadora independiente. Integrante de la Red Temática de Investigación de Educación Rural. Responsable técnico del proyecto Conacyt-SEB-2015-01-264654: Escuelas multigrado en México: situación, retos y propuestas de mejora. Sus líneas de investigación abordan las prácticas y saberes docentes en escuelas rurales, y la innovación y el cambio en escuelas multigrado.

Por: Lydia Espinosa Gerónimo
lydiaespinosageronimo@yahoo.fr

Currículo: especialista en Pedagogía para la Formación de Jóvenes y Adultos. Coordinadora de la Especialidad en Docencia Mutigrado de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Integrante de la Red Temática de Investigación de Educación Rural. Su línea de investigación aborda los procesos de aprendizaje en escuelas de educación básica en contextos rurales.

Recibido: 29 de enero de 2017. Aceptado para su publicación: 21 de agosto de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>

Resumen

El objetivo de este artículo es ofrecer una aproximación etnográfica a las dimensiones de la diversidad en un grupo multigrado y sus implicaciones para la enseñanza: la dimensión social, vinculada al territorio rural y su problemática; la dimensión emocional, sustentada en la sensibilidad y el tacto pedagógicos; y la dimensión pedagógica, referida a la organización del grupo y las actividades diferenciadas en el aula. El trabajo se basa en un estudio de caso realizado en una escuela primaria unitaria o unidocente a la que asisten niños y niñas que abarcan todos los grados escolares, localizada en una región rural de México. El análisis de situaciones y eventos en el aula sostiene el argumento sobre el significado de trabajar con la diversidad en grupos multigrado.

Palabras clave: diversidad, prioridades educativas, grupo multigrado, ruralidad.

Abstract

This article offers an ethnographic approach to the dimensions of diversity in a multigrade group and its implications for teaching the social dimension, linked to rural territory and its problematic, the emotional dimension, based on pedagogical sensitivity and tact, and the pedagogical dimension related to the organization of the group and differentiated activities in the classroom. The work is based on a case study carried out in a single elementary or unidocent school, attended by children who cover all grade levels, located in a rural region of Mexico. The analysis of situations and events in

the classroom supports the argument about the meaning of working whit diversity in multigrade groups.

Keywords: diversity, educational priorities, multigrade group, rurality.

Todo lo vivo... para crecer
necesita de la seguridad que da la sombra.

Hannah Arendt

INTRODUCCIÓN

La educación multigrado ha sido un tema soslayado en la política educativa mexicana a pesar de su vigencia y amplia cobertura en los territorios rurales. La presencia de la modalidad multigrado en el país es innegable, como indican datos estadísticos recientes (INEE, 2016); no obstante, el currículo nacional es estandarizado, basado en una concepción homogénea y graduada de los grupos escolares y adecuado para ciertos contextos urbanos; el presupuesto para mejorar la infraestructura y los recursos pedagógicos de los planteles parece inexistente; y la preparación especializada que requieren los docentes para la enseñanza multigrado no es prioridad en los programas de actualización o de formación inicial.

Esta lógica política niega el papel decisivo que las escuelas multigrado, enclavadas por lo general en lugares con rasgos de marginación, han tenido en el desarrollo educativo y cultural de las comunidades rurales; esquivan, además, los aportes pedagógicos que derivan de la metodología de trabajo que las distingue. El recién anunciado “proyecto de concentración”, que supone el cierre gradual de “pequeñas” escuelas unitarias y el traslado de los alumnos a planteles “completos”, fuera de sus lugares de origen (SEP, 2016), es una prueba fehaciente de la negación que impera respecto a la oportunidad de mejora que podrían tener estos centros.

Por otra parte, Mercado (2002) y Arteaga (2011) advierten una invisibilidad de la escuela multigrado en el ámbito de la investigación educativa, en la que los estudios sobre el tema son relativamente recientes y, además de escasos, se estiman casuales. Es necesario impulsar líneas de análisis sobre aspectos clave apenas estudiados en esta modalidad, como las adecuaciones curriculares que elaboran los docentes, los procesos didácticos generados para atender la diversidad de alumnos y el significado de las relaciones de colaboración y ayuda mutua en el aula para el desarrollo de la civilidad.

Frente a este panorama, pretendemos aportar un granito de arena para combatir la opacidad que envuelve la “realidad multigrado” y mostrar los retos que afrontan una docente y su grupo de alumnos en una escuela unitaria para llevar adelante la escolaridad. Ponemos de relieve las novedosas estrategias que emprende la maestra para hacer valer principios de inclusión y equidad en el aula, así como la trascendencia de la relación educativa que se construye en el seno del grupo.

El artículo ofrece una aproximación etnográfica al trabajo con la diversidad multigrado y sus implicaciones para la enseñanza, diversidad manifiesta en la variedad de necesidades, intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, especialmente, en su marcada diferencia etaria y adscripción a distintos grados escolares. En situación multigrado, alumnos de varios grados y desigual edad coinciden en el aula y aprenden juntos, intercambian experiencias de vida, emprenden labores conjuntas y comparten situaciones didácticas.

Uttech (2004), Santos (2011) y Boix (2014), estudiosos del tema en distintos contextos, consideran que la diversidad multigrado cimienta un gran potencial pedagógico porque, ante esa heterogeneidad tan distintiva, los docentes tienen oportunidad de desarrollar una enseñanza diversificada e incluyente, con respuesta simultánea a las necesidades educativas de todos los alumnos.

La “diversidad dentro de la diversidad” propia de los grupos multigrado, como refiere Boix (2014), resulta una condición invaluable para fomentar tanto el aprendizaje personalizado como el sentido de pertenencia a una comunidad escolar que, lejos de la homogeneidad, toma en cuenta y respeta las diferencias. Sin embargo, a pesar de su importancia, el valor pedagógico del aula multigrado es aún poco reconocido por los docentes y absolutamente ignorado por quienes diseñan las políticas educativas para la población rural.

Algunas investigaciones (Popoca *et al.*, 2006; Boix, 2014; Juárez, Vargas y Vera, 2015) han encontrado que agrupar a los alumnos por edades similares o por grado y proponer una misma actividad para todos sigue siendo una práctica recurrente en algunas escuelas multigrado; al parecer, la formación del grupo por edades opera en las aulas porque, desde la lógica curricular imperante, la alineación cronológica se entiende como la organización idónea para promover los aprendizajes escolares y cumplir a cabalidad el programa educativo.

El supuesto de los grupos homogéneos y la ordenación por grados de los contenidos escolares, presentes en el currículo de educación básica, son factores que, sin duda, opacan las ventajas del aula multigrado y la original heterogeneidad implicada en ella. Desde esta racionalidad curricular, los esfuerzos que muchos docentes realizan para atender la diversidad también son invisibles, y las resoluciones que elaboran a diario para superar los desafíos de la enseñanza simultánea suelen quedar, por lo general, sin beneficio de inventario.

Con base en un estudio de caso, realizado en una escuela primaria unitaria, donde la maestra Lydia atiende niños y niñas de los seis grados escolares, cuyas edades fluctúan entre los cinco y doce años, entramos al mundo de un aula multigrado para documentar estrategias docentes encauzadas a trabajar con la diversidad del grupo. El análisis de estas estrategias ha revelado que el contenido y significado de la diversidad no están dados de antemano; se van construyendo durante el trabajo diario, a partir de los criterios de enseñanza y las prioridades que los docentes ponen en juego en el ámbito local de cada escuela.

La escuela del estudio se ubica en Mundo Nuevo, una localidad rural con aproximadamente cien habitantes, situada en una región cafetalera del estado de Veracruz, México. Tiene dos aulas, una funciona como salón de clase y otra, recién construida, como “área de usos múltiples”, que alberga la biblioteca escolar, los equipos de cómputo, el archivo y el “rincón” de la dirección. Durante las tardes, el área múltiple se convierte en Centro de Educación Básica de Adultos (CEBA), a cargo de la misma maestra, al que asisten cinco señoras madres de alumnos y un joven de la comunidad.

La maestra se ocupa también de las cuestiones administrativas correspondientes a la función directiva. Ella llegó a “reaperturar” la escuela en 2009, después de haber estado cerrada casi siete años. Encontró un aula rústica, una deteriorada explanada de cemento y un terreno invadido por la maleza. No obstante, ella “andaba buscando una escuela unitaria” y la comunidad “andaba buscando docente”, así que las condiciones deplorables no la asustaron; al contrario, narra que en medio de esa desolación, “vio” niños y niñas en el aula, “vio” una escuela abierta

y limpia, “vio” madres y padres cooperando con ella. En respuesta a su visión, decidió emprender la aventura de su “refundación”.

La maestra provenía de otra escuela unitaria donde laboró cerca de quince años, y llevaba consigo un bagaje de experiencias y conocimientos. Pertenecía a un “linaje” de docentes multigrado –su esposo, su hermana y dos amigos comunes– con quienes compartía sinsabores y logros del aula; juntos emprendían proyectos para atender prioridades educativas, como la correspondencia epistolar entre sus alumnos, que vivían en comunidades distantes, para fomentar la escritura y la comunicación. Ella reconocía, además, la influencia intelectual de maestros con amplia experiencia en la docencia multigrado –como Luis F. Iglesias, de Argentina, y Melanie Uttech, de Estados Unidos–, quienes a través de su obra le transmitieron su pasión por el trabajo en escuelas unitarias.

El estudio de caso que sustenta este artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio denominado “Escuelas multigrado en México: situación, retos y propuestas de mejora”, que lleva a cabo la Red Temática de Investigación de Educación Rural, auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), en cuatro de las entidades del país con gran número de planteles multigrado: San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Zacatecas. Uno de los propósitos del proyecto, recuperado en este estudio, es documentar prácticas docentes innovadoras para crear un repositorio del conocimiento profesional que se genera en situación multigrado.

PROCEDER METODOLÓGICO

El estudio se realizó con la rigurosidad propia de una investigación etnográfica. La entrada a la escuela supuso una negociación en la cual la honestidad del estudio y la claridad de sus propósitos sentaron bases de confiabilidad con todos los involucrados: maestra, alumnos, madres y padres de familia, autoridades educativas; la indagación siempre se hizo con el consentimiento previo de las personas. El código ético consideró, además, el resguardo de su identidad como premisa para el manejo público de la información (Hammersley y Atkinson, 1994). La profesora autorizó el empleo de su nombre propio en los relatos y se conservó el nombre de la localidad a petición de las madres de familia que integran el Consejo Escolar de Participación Social, por representar simbólicamente las aspiraciones comunitarias: “Mundo Nuevo”. En cambio, los nombres de los niños y las niñas fueron cambiados en su totalidad por la misma maestra, en aras de cuidar la privacidad de su vida y su testimonio.

El trabajo de campo fue prolongado y abarcó todo un ciclo escolar, con una incursión exploratoria en septiembre y octubre de 2015, y una temporada de indagación intensiva que transcurrió de noviembre de 2015 a julio de 2016. De manera previa, se elaboró la *Guía para el trabajo de campo. Indagación, recopilación y organización de la información* (RIER, 2015), que incluyó los siguientes aspectos: la escuela y su contexto; el docente y su trayectoria profesional; el grupo multigrado y su organización; la planeación, desarrollo y evaluación de clases de español y matemáticas; los materiales y recursos pedagógicos para la enseñanza; la función directiva del docente y su participación en el Consejo Técnico Escolar; y la vinculación con la comunidad.

Durante la temporada intensiva, se observaron y videograbaron doce sesiones de clase: siete articuladas al proyecto “Círculo de lectura”, que vinculaba las asignaturas Español y Educación artística; una sesión del proyecto “El columpio”, en el que se abordaron contenidos de español; tres clases relacionadas con el *Rincón de la tiendita*, estrategia básica para la enseñanza de matemáticas (SEP,

2005) y una sesión de la asignatura Geografía relativa a la lectura de mapas y su simbología. También se presenciaron tres reuniones asociadas a la evaluación del tercer bloque del curso, en las cuales los alumnos, sus padres y tutores tuvieron una participación activa, y cuatro asambleas en las que los alumnos decidieron su agenda de trabajo del día. A la par, se elaboró un inventario de los recursos didácticos empleados en el aula, en el que se destacó su origen y uso pedagógico.

En cuanto a actividades escolares, se documentaron el festival navideño, el festival de fin de curso, y el festejo del Día del Maestro; este último fue organizado por las madres de familia y los niños. Además, se asistió a cinco reuniones del Consejo Técnico Multigrado, al cual está inscrita la maestra, y se hizo el seguimiento de las gestiones que el Consejo Escolar de Participación Social y la Asociación de Padres de Familia, con el apoyo de la maestra, emprendieron para legalizar el terreno escolar.

Se realizaron dos entrevistas estructuradas a la maestra sobre su trayectoria profesional y otras tantas sobre la planeación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en la asignatura de Español. Las conversaciones con ella durante el recreo y al concluir la jornada constituyeron, sin duda, una fuente importante de información acerca de diversos aspectos de su trabajo en la escuela unitaria. También se entrevistó a cuatro madres de familia y dos señoras de la localidad sobre su participación en el proyecto “Mochila viajera”, impulsado por la maestra para avivar la lectura en los hogares, y se dialogó con el dueño del terreno que ocupa la escuela, en el ambiente cordial de su casa, para reconstruir la historia de la donación.

El sistema de registro que se siguió implicó, en primera instancia, la videograbación y toma de notas *in situ* en el momento mismo de la observación; posteriormente, la elaboración de registros ampliados en los que se vertía el cúmulo de notas de manera ordenada, información sustraída de los videos, fragmentos de la transcripción de entrevistas y, por último, fotografías de materiales relacionados. En este caso se cuenta con un total de veinte registros ampliados y codificados.

En la tradición etnográfica que seguimos, el análisis de la información es paralelo a la indagación de campo (Rockwell, 2009). Se trata de un ejercicio metodológico que deriva en descripciones analíticas de lo observado, en las cuales el uso intencionado de la teoría hace posible un análisis inicial de los datos. Este ejercicio constituye la base de lo que será una descripción densa (Geertz, 2005) del objeto de estudio, una narración interpretativa de ciertos hechos sociales que recupera la trama de significados compartidos que los sujetos tejen en contextos locales.

Este artículo se concibió a partir de la descripción analítica de una clase de Español, en la cual se integró información sobre actividades para la alfabetización inicial contenida en varios registros ampliados, y algunas categorías para sustentar el relato, como “organización del grupo”, “ambiente comunicativo en el aula” y “atención directa e indirecta a los alumnos”. Así, pudimos identificar los tesoneros esfuerzos de la maestra para trabajar con la diversidad.

A la luz de los referentes teóricos que presentamos, señalamos dos ejes analíticos que permitieron profundizar en el tema: estrategias para la enseñanza simultánea y resoluciones docentes a problemáticas individuales y colectivas de los alumnos. El avance fue revelando que “la atención a la diversidad del grupo” abarca múltiples planos de intervención y rebasa la organización escolar establecida; constituye un complejo proceso inscrito en la circunstancia de cada escuela. Las dimensiones del trabajo con la diversidad multigrado, que presentamos en este artículo, fueron planteadas después de una ardua labor analítica sobre la información empírica.

Es importante destacar, de acuerdo con Geertz (2005), que el estudio de procesos particulares, como el que nos ocupa, no reduce la complejidad del análisis ni los aportes teóricos de la investigación. Los “pequeños” sucesos registrados en el aula multigrado representan “comentarios específicos y circunstanciados” de una problemática social más amplia, relacionada en este caso con la educación rural y sus aportes a la equidad social.

Desde esta postura investigativa, coincidimos con quienes plantean que el estudio de caso no aspira a generalizar, sino a comprender la complejidad de la relación educativa en contextos particulares para ofrecer historias de la escuela que puedan orientar políticas públicas más congruentes con las condiciones reales de los destinatarios (Simons, 2011).

REFERENTES TEÓRICOS BÁSICOS

Entre las nociones básicas que sustentan este estudio se encuentra la de saberes docentes, referida al conocimiento cotidiano sobre la enseñanza que los docentes usan y generan durante su labor diaria en un contexto institucional determinado (Rockwell y Mercado, 1986; Mercado, 2002; Arteaga, 2011). Esta noción fue clave para entender las estrategias y resoluciones que la maestra emprendía para trabajar con la pluralidad del grupo como complejas elaboraciones sustentadas en su experiencia previa en multigrado, el conocimiento adquirido sobre cada uno de sus alumnos y el pensamiento reflexivo que supone toda práctica docente.

El desarrollo teórico de Mercado (2002) sobre el carácter histórico y dialógico de los saberes docentes aportó elementos para reconocer las múltiples influencias que reciben los maestros en diferentes ámbitos donde transcurre su vida y actividad, y que actualizan en el curso de la práctica en un determinado escenario escolar. Así, advertimos las múltiples “voces” que estaban presentes en la constante deliberación de la maestra para atender las necesidades particulares de los alumnos en el mundo compartido del aula. Inspiradas en la autora, afirmamos que en medio de exigencias y avatares, los docentes multigrado crean y recrean, permanentemente, saberes específicos para incluir la singularidad de cada alumno en la relación educativa y trascender la visión homogénea de los grupos escolares.

Por otra parte, en esta línea, el concepto de saberes experienciales, propuesto por Tardif (2004), permitió concebir las adecuaciones organizativas que realizó la profesora para la situación multigrado como “cultura docente en acción”, una forma deliberada de actuar en educación anclada en su experiencia y una perspectiva social de los significados de la profesión.

El pensamiento de Arendt (2003) afinó nuestra mirada respecto a la labor educativa, al advertir que esta tiene una función conservadora, en términos de resguardar el germen de novedad que cada niño y niña lleva consigo en su tránsito por el mundo dado, preexistente. El sentido de la educación es la natalidad, escribe la autora, porque entraña una relación con nuevos seres humanos, recién llegados al mundo, en estado de formación, y la escuela, como institución, se interpone para cuidar el comienzo de “alguien” irreplicable en un mundo viejo, siempre confuso.

En la relación educativa, cuidar y proteger lo nuevo de cada alumno supone dar un lugar significativo a lo singular y a las diferencias, debatir con la idea de lo colectivo como masa uniforme o igual, y abrir un corte en la enseñanza reglada que borra las distinciones entre ellos (Rivera, 2000). Con esta perspectiva, advertimos que el trabajo con la diversidad en la escuela multigrado, donde niños y niñas, en sí únicos

y distintos, aprenden y maduran juntos, tiene una trascendencia fundamental para la vida de cada alumno y su posible aporte al mundo compartido.

DIMENSIONES DEL TRABAJO CON LA DIVERSIDAD

En este apartado, abordamos algunas dimensiones del trabajo con la diversidad en un grupo multigrado: la dimensión social, vinculada al territorio rural y su problemática; la dimensión emocional, sustentada en la sensibilidad y el tacto de los maestros frente a problemas personales de los alumnos; y la dimensión pedagógica, referida aquí a la organización del grupo y las actividades diferenciadas en el aula. Estas dimensiones fueron construidas con base en la centralidad que los alumnos tienen en el trabajo docente, puesta de manifiesto en las investigaciones que Luna (1997), Mercado (2002) y Arteaga (2011) han realizado en escuelas mexicanas.

Dimensión social: la presencia del territorio rural

La diversidad multigrado está atravesada por la dinámica del territorio rural; las condiciones y disyuntivas de la población entran al aula a través de la situación de vida de los alumnos y sus peculiares trayectorias escolares. En nuestro caso, el flujo migratorio que se verifica en la región tiene impacto en la estructura y conformación del grupo; la movilidad constante de alumnos en un mismo periodo escolar define el tamaño variable del grupo y exige un permanente reacomodo de la interacción infantil para que la enseñanza sea posible.

Lo anterior se manifestó claramente en el ciclo septiembre de 2015-julio de 2016, cuando la matrícula fluctuó en forma significativa, como observamos de manera esquemática en las tablas de este apartado. A lo largo del ciclo, la maestra matriculó 26 alumnos en total y registró 15 movimientos, 10 “bajas” y 5 “altas”. Gracias a ciertas decisiones que tomó la maestra para mantener su estadía, 14 alumnos permanecieron durante todo el ciclo.

El grupo se integró en septiembre con 23 alumnos, 14 niñas y 9 niños. Más de la mitad, 14 alumnos, eran de “nuevo ingreso”, es decir, llegaban por primera vez a esa escuela. El mayor número de alumnos se encontraba en primer grado: cinco niñas y un niño con edades entre cinco y nueve años.

Tabla 1. Conformación del grupo multigrado al inicio del ciclo escolar

Grado escolar	Alumnos y alumnas	Septiembre 2015			
		Rango de edad en años	Núm. de alumnos	Núm. de niñas	Núm. de niños
1º	Lucía, Ana, Milagros, Mónica María, Alfonso y Mara	5 a 9	6	5	1
2º	Natalia, Jonathan Eduardo y Esperanza	7 a 8	3	2	1
3º	Julián Josué, Carla y Damián	7 a 8	3	1	2
4º	Cecilia, Dora, Arturo y Rubén	9 a 12	4	2	2
5º	Sofía, Patricia, Marco Antonio, Beatriz y Juan	10 a 12	5	3	2
6º	Hugo y Martha	11	2	1	1
		Total	23	14	9

Fuente: Matrícula particular elaborada por la docente del grupo. Ciclo escolar 2015-2016.

Un niño y nueve de las niñas inscritas inicialmente dejaron la escuela por distintos motivos. Cinco niñas causaron “baja por traslado”, debido al cambio de residencia de las familias. Una niña de seis años solo estuvo un mes en la escuela, fue dada de “alta” a mediados de septiembre y en octubre causó “baja” para regresar a su lugar de origen; otra niña de once años que cursaba quinto grado se retiró en diciembre. Dos hermanas de siete y once años, inscritas en tercero y sexto, en ese orden, se movieron en distintos momentos, una en enero y otra en febrero, debido a la separación de sus padres, salieron de la comunidad y no volvieron. En cambio, otra niña apartada de la escuela en noviembre, se reintegró en enero, cuando ella y su madre regresaron a la localidad de manera intempestiva; entonces, la maestra registró en su expediente primero “baja” y después “alta por traslado”, aunque desde su criterio se trataba en realidad de una “reincorporación”.

Cuatro niñas sufrieron “baja por deserción”. Tres eran hermanas, todas inscritas por primera vez en primer grado, la mayor con nueve años de edad. Abandonaron la escuela en diciembre, cuando la cosecha agrícola en otras regiones demanda mano de obra, incluso la infantil, y el tránsito migratorio se intensifica. La cuarta niña, inscrita en segundo grado con ocho años de edad, se fue definitivamente en mayo, después de un periodo de inasistencias intermitentes, junto con su hermano que cursaba cuarto grado. Ambos desertaron en razón de severos problemas de salud que afectaban a la madre.

En función de esta movilidad, a principios de abril el grupo tenía 16 alumnos, siete niñas y nueve niños. El cambio más drástico, a simple vista, lo advertimos en la disminución de las alumnas inscritas en primer grado; no obstante, la partida de varios alumnos alteró la matrícula de otros grados.

Tabla 2. Conformación del grupo multigrado en el cuarto bimestre del ciclo escolar

Grado escolar	Alumnos y alumnas	Abril 2016			
		Rango de edad en años	Núm. de alumnos	Núm. de niñas	Núm. de niños
1º	Ana y Alfonso	5 a 6	2	1	1
2º	Natalia, Jonathan Eduardo y Esperanza	7 a 8	3	2	1
3º	Julián Josué y Damián	7 a 8	2	-	2
4º	Cecilia, Dora, Arturo y Rubén	9 a 12	4	2	2
5º	Sofía, Patricia, Marco Antonio y Juan	10 a 12	4	2	2
6º	Hugo	11	1	-	1
		Total	16	7	9

Fuente: Matrícula particular elaborada por la docente del grupo. Ciclo escolar 2015-2016.

En cuanto a las “altas por traslado”, además de las dos niñas ya mencionadas, dos niños se registraron como tales en abril, después del receso por la Semana Santa. Uno de ellos, con once años, se inscribió en cuarto grado; a raíz de la jubilación de su padre, la familia se trasladó a una unidad habitacional cercana a la escuela y decidieron matricularlo en ella. El otro niño llegó del occidente del país, donde residía con su padre, para pasar las vacaciones con su madre y decidió quedarse en la localidad con ella. Tenía diez años y se inscribió en quinto grado. Desde la perspectiva de la maestra, este niño era especial porque era él quien migraba, no la familia; cambiaba de residencia por periodos para convivir con ambos progenitores que estaban separados.

En mayo se verificó un “alta por traslado” más cuando llegó una niña de siete años a primero grado, ya muy avanzado el ciclo escolar. En poco tiempo, ella se adaptó a la dinámica de trabajo, apoyada por algunos de sus compañeros. Fue promovida a segundo grado; no obstante, por un cambio de residencia repentino de la familia fue retirada abruptamente de la escuela casi al finalizar el ciclo; incluso los documentos probatorios de la promoción de la niña se quedaron en el archivo escolar.

En julio, casi al cierre del curso, contando a esta niña, el grupo estaba conformado por 17 alumnos, siete niñas y diez niños; 14 alumnos de los que se matricularon al inicio concluyeron el ciclo y se integraron tres nuevos en los últimos meses.

Tabla 3. Conformación del grupo multigrado al cierre del ciclo escolar

Grado escolar	Alumnos y alumnas	Julio 2016			
		Rango de edad en años	Núm. de alumnos	Núm. de niñas	Núm. de niños
1º	Ana, Alfonso y Angélica	5 a 7	3	2	1
2º	Natalia y Jonathan Eduardo	7	2	1	1
3º	Julián Josué y Damián	7 a 8	2	-	2
4º	Cecilia, Dora, Rubén y Jaime	9 a 12	4	2	2
5º	Sofía, Patricia, Marco Antonio, Juan y David	10 a 12	5	2	3
6º	Hugo	11	1	-	1
		Total	17	7	10

Fuente: Matrícula particular elaborada por la docente del grupo. Ciclo escolar 2015-2016.

La movilidad de los alumnos y la cambiante diversidad del grupo fueron referente en las decisiones que tomó la maestra para diseñar y rediseñar —sobre la marcha— una estrategia de “integración multigrado” que, si bien tenía carácter permanente, no era inmutable; esta adquiría distintas versiones para responder a las necesidades individuales o colectivas de los alumnos. La recreación constante de la estrategia era indispensable para contrarrestar los efectos de

la dinámica migratoria que se presentaba en el territorio y, a través de acciones específicas, lograr mejores condiciones para trabajar con alumnos de todos los grados escolares.

Al inicio del ciclo escolar, por ejemplo, era imperativo que los alumnos se conocieran entre ellos, aprendieran a respetarse y a expresar sus ideas. Recordemos que 13 de los 23 alumnos eran de “nuevo ingreso”, recién llegados a la localidad y a la escuela, así que la maestra favoreció un ambiente lúdico para la interacción infantil. Promovió entonces el proyecto “Expresión gráfica en paredes” para que niños y niñas convivieran, plasmaran “dibujos colectivos” en una pared recién construida y de ese modo se apropiaran de la escuela. El interés de la maestra era que los niños “vivieran la diferencia”, exaltada por las distintas edades, lugares de procedencia y adscripción a los grados escolares, y desarrollaran la tolerancia y empatía entre compañeros.

En abril, en cambio, la estrategia apuntó a la integración de Jaime, un niño de once años que llegó a cuarto grado. Él nunca había cursado en una escuela multigrado y “sentía raro” convivir con sus compañeros pequeños; se desesperaba durante las sesiones de trabajo en el “área común” al tener que poner atención a las intervenciones pausadas, a veces inaudibles, de los “niños chicos”, que tenían entre cinco y siete años de años. La maestra destinó algunas asambleas para que entre todos explicaran al niño el funcionamiento del aula multigrado, principalmente las normas de convivencia, la elaboración conjunta de la agenda diaria y la dinámica del “área común” que se abría al inicio y al final de la clase, cuando todos los alumnos participaban para organizar las actividades, asumir tareas, valorar avances o presentar los frutos de su trabajo.

La integración de Jaime demandó otra vertiente estratégica cuando en una de estas asambleas se acordó llevar a cabo el proyecto “Festejo del Día de las Madres”, que en México se celebra el 10 de mayo con la finalidad de agasajar a madres y abuelas. Los alumnos convinieron en bailar para ellas y elaborar obsequios, lo que este niño no podía hacer porque su familia seguía una religión que prohibía estas actividades. Entonces, la maestra se reunió en privado con él y luego con la madre del niño para explicar a ambos la importancia de ese festejo en la comunidad, el propósito educativo de las actividades programadas y el ambiente de sana convivencia que se promovía. Después de varias reuniones, la maestra Lydia consiguió el consentimiento de la madre y el beneplácito del niño para participar. Él mismo se ofreció a estar pendiente de la música, que no podía faltar en la fiesta; incluso, con cierta timidez, bailó con Patricia, compañera de quinto grado. En opinión de la profesora, a partir de esta actividad, Jaime aceptó al grupo y el grupo lo aceptó a él, y cuando a finales de mayo Angélica llegó a primer grado, el niño tomó la iniciativa de apoyar a la pequeña de siete años en su periodo de adaptación.

En este caso, fomentar que los alumnos convivieran en un ambiente de confianza era una prioridad para la maestra y fue perseverante en el reajuste constante de la interacción en el grupo. A partir de estrategias para acoger a los nuevos alumnos, procuraba las condiciones para que todos los niños aceptaran los cambios y participaran en la dinámica de trabajo. Daba “tiempo al tiempo” para que la huella que dejaban algunos al pasar por la escuela no significara vacío y desconcierto para sus compañeros, sino el recuerdo grato de juegos y labores compartidas.

En el relato anterior, podemos apreciar cómo el trabajo con la diversidad en un grupo multigrado demanda, en primera instancia, establecer bases para la convivencia y la colaboración entre alumnos con diferente edad, situación de vida y trayectoria escolar. Vemos que el territorio impone condiciones que modulan la conformación del grupo —tamaño, estructura, interacción— y perturban las relaciones infantiles en el aula, cuestiones que los docentes no pueden pasar por alto en la enseñanza con alumnos de distinto grado. El grupo se “reinventa” de manera constante en medio de los vaivenes del contexto, en función de la cambiante diversidad de los alumnos. Así, la escuela multigrado se abre a la sinergia del territorio rural y se convierte en una cuestión socialmente viva (Boix, 2014).

Dimensión emocional: la sensibilidad pedagógica

La enseñanza multigrado implica atender problemas personales de los alumnos con tacto y sensibilidad pedagógicas (Van Manen, 1998). Ayudar a cada uno a confiar en sus capacidades, enfrentar los desafíos de su vida y crecer, es premisa de la actitud solícita que requieren desarrollar los docentes para trabajar con la diversidad. Las múltiples problemáticas infantiles demandan resoluciones específicas y contextualizadas, basadas en las necesidades, contextos y rasgos de personalidad de los niños y las niñas del grupo. El carácter asertivo de estas respuestas deriva de la calidad del conocimiento que los maestros logran tener de cada uno de los alumnos y su labor en el aula (Luna, 1997; Mercado, 2002).

Las “resoluciones personalizadas” no están predefinidas; son inéditas y exclusivas, responden a la situación de vida de cada niño y niña. Muchas de ellas trastocan e incluso contradicen normas escolares que, por su generalidad, no prevén salidas para problemáticas infantiles que son únicas. En seguida, mostramos algunas resoluciones que la maestra Lydia llevó a cabo considerando las necesidades particulares y los contextos familiares de cada alumno.

Patricia y Marco Antonio son hermanos, ambos cursan quinto grado, con doce y diez años, respectivamente. Solo asisten a la escuela tres días de la semana; los días restantes realizan actividades escolares en su casa, con “materiales de apoyo” que la maestra proporciona en función de los contenidos del grado y las manifiestas inquietudes infantiles por avanzar. La familia de estos alumnos trasladó su domicilio a la capital del estado en abril, y la lejanía impedía el traslado diario a la escuela. El riesgo de abandonar la escuela era inminente, sobre todo para la niña, y la maestra planteó la alternativa de una “asistencia intermitente”, desafiando las normas respectivas, durante los tres meses que restaban para que terminara el ciclo escolar. Con esta opción, ella quería evitar que sus alumnos, en especial Patricia, “truncaran” su avance y “perdieran el año”.

Julián Josué, de siete años de edad e inscrito en tercer grado, con frecuencia se incorpora al aula después del recreo debido a que recibe terapia por “problemas con el lenguaje” en un hospital y un centro de atención psicológica, ubicados en la capital del municipio. La medida requirió autorización explícita de parte del supervisor de zona, ya que “violentaba” las pautas de puntualidad. Previamente, la maestra estableció un categórico acuerdo con la madre: la señora se comprometió a llevar al niño, sin falta, a las sesiones de

terapia y ella a diseñar actividades especiales de apoyo para el aprendizaje. Ambas sumaron esfuerzos antes de que fuera demasiado tarde para atender la salud del niño.

Damián y Patricia, inscritos en tercero y quinto grado, respectivamente, reciben tratamiento psicológico en la misma escuela una vez a la semana de parte de dos especialistas de la Unidad de Orientación al Público, adscrita a la Dirección de Educación Especial que funciona en la zona. Por lo general, las terapeutas llegan en medio de la jornada escolar y, entonces, el niño de ocho años y la niña de doce suspenden labores y, sin decir nada, salen del aula para la sesión privada. La decisión de esta intervención fue tomada de manera conjunta con base en un diagnóstico que formularon las especialistas, un plan de atención que propuso la maestra, la aprobación de los padres de estos alumnos y el consentimiento informado del niño y la niña que, con diferente edad, accedieron a compartir esa experiencia terapéutica.

Ana, alumna de primer grado, sufre de maltratos y violencia en su casa. En ocasiones, cuando la niña, con tan solo cinco años, llega llorando o muy alterada, la maestra recurre al pacto de discreción establecido previamente con los alumnos; ellos no dicen nada, no preguntan acerca de lo que pasó, y poco a poco la niña se calma, “olvida” los hechos traumáticos y se involucra poco a poco en la dinámica de trabajo, apoyada por sus compañeros. En estos episodios, la maestra mantiene a la niña junto a ella, mientras da indicaciones de trabajo o recorre el aula para orientar las actividades. Siempre aguarda el momento oportuno para hablar a solas con la niña; estar enterada de los hechos le dio pauta para, en un momento dado, hablar de manera enérgica con la madre responsable del escabroso asunto.

Cecilia y Sofía, quienes cursan cuarto y quinto grado y tienen nueve y diez años, respectivamente, son llamadas por la maestra cada vez que advierte en alguna de ellas inquietud o angustia. Ambas viven situaciones familiares que las superan. La maestra espera al final de la jornada, cuando los alumnos ya salieron del aula, para hablar con las niñas; entonces, en el ambiente silente propicio para la conversación y la confianza, ella escucha a sus alumnas y conoce sus problemas. Esto le permitió tomar una decisión consecuente para apoyar a Sofía, al denunciar a la madrastra de la niña ante una dependencia encargada de atender casos de abuso y maltrato a los menores.

Hugo, el único alumno de sexto grado, es apoyado por la maestra con libros y materiales educativos. El niño tiene once años y ella quiere prepararlo mejor para su próximo ingreso a la escuela secundaria, ya que considera que se enfrentará a una situación muy desafiante a su corta edad. El niño es hijo de una señora que certificó sus estudios completos de secundaria en el CEBA que atiende la maestra en las tardes, y reconoce así el esfuerzo que hacen ambos en su escolaridad. Durante varios meses, el niño asistió a la escuela también en las tardes, y mientras la maestra impartía clase al grupo de adultos, incluida la madre, él resolvía problemas matemáticos cada vez de mayor dificultad y realizaba actividades para desarrollar la comprensión lectora; no pocas veces, intervenía para orientar a los adultos.

En las resoluciones docentes aquí mostradas, la colectividad del grupo se diluye para dar entrada a la singularidad de cada niño y niña. Trabajar con la diversidad implica, entre otros aspectos, atender problemas personales de los

alumnos para que, por principio, todos “pueblen el aula”, asistan con regularidad y permanezcan; retener a los niños en la escuela es prioritario para emprender cualquier proyecto educativo con alumnos de varios grados escolares. También implica reconocer su esfuerzo y apoyar sus proyectos personales, como el del niño que deseaba continuar sus estudios de secundaria. Las decisiones que los docentes toman y las acciones consecuentes buscan, además, el bienestar y la preservación de la integridad de los niños, un cimiento emocional en el aula multigrado.

Dimensión pedagógica

a) La organización de los alumnos en el aula

Organizar a los alumnos considerando sus diferentes necesidades de aprendizaje es un desafío para los docentes multigrado, sobre todo porque la adscripción a los grados, que los distribuye formalmente, no es el único criterio que opera. Los maestros suelen dar primera importancia al “diagnóstico particular” que elaboran de modo permanente sobre el avance de cada niño, a las preferencias y afinidades de los alumnos manifestadas durante el trabajo escolar y los muy variados intereses infantiles para trabajar con la diversidad del grupo.

Algunas formas de organización están planteadas en manuales curriculares, como la integración de parejas con niños de distinto grado o la agrupación por ciclos, y a ellas recurren los maestros con frecuencia. Sin embargo, la complejidad de la enseñanza multigrado exige la invención de agrupamientos inéditos acordes con las prioridades educativas observadas en cada aula. Se trata de lo que Bustos (2010) identificó como “agrupamientos flexibles”, sustentados en la heterogeneidad y el contexto de cada grupo.

La maestra Lydia ideó una forma peculiar de organización de los alumnos para abordar, de manera simultánea y diferenciada, el tema concerniente a la “elaboración de textos propios” prevista como “actividad permanente” en la asignatura Español y considerada en el campo de formación lenguaje y comunicación del plan de estudios vigente para la educación básica (SEP, 2011). Desde su perspectiva, la distribución por grados no era viable para desarrollar esta actividad con efectividad y agrado para los niños; los avances entre ellos eran disímiles, al margen del grado que cursaban. Concibió la categoría “grupo alfa” para integrar a los alumnos que estaban en proceso de alfabetización inicial, inscritos en primero y segundo grados básicamente, y también a todos aquellos que, matriculados en grados superiores, requerían apoyo especial para el aprendizaje de la lengua escrita. Por otra parte, como observamos en la tabla 4, recuperó algunas categorías formales, como las de “segundo grado”, “segundo ciclo” y “tercer ciclo”, con la finalidad de integrar “subgrupos” con avances más o menos similares en relación con el mismo tema.

Tabla 4. Organización flexible del grupo multigrado.
 Campo de formación: lenguaje y comunicación

Abril 2016					
Agrupamiento	Nombres	Edad	Grado escolar	Núm. de alumnos por grado	Total por agrupamiento
Grupo alfa (en proceso de alfabetización inicial)	Alfonso	6	1º	2	7
	Ana	5	1º		
	Jonathan Eduardo	7	2º	1	
	Damián	8	3º	2	
	Julián Josué	7	3º		
	Rubén	12	4º	1	
Segundo grado	Juan	12	5º	1	2
	Natalia	7	2º	2	
Segundo ciclo	Esperanza	8	2º		3
	Arturo	12	4º		
	Cecilia	9	4º	3	
	Dora	9	4º		
Tercer ciclo	Sofía	10	5º		4
	Patricia	12	5º	3	
	Marco Antonio	10	5º		
	Hugo	11	6º	1	
	Total			16	16

Fuente: Archivo etnográfico.

Elaboración propia basada en matrícula del ciclo escolar 2015-2016.

En esta organización, el grupo alfa estaba compuesto por alumnos entre cinco y doce años de edad, de todos los grados escolares, excepto de sexto. La maestra no utilizó la categoría primer ciclo para reunir alumnos de primero y segundo grados, debido a que el grupo alfa los incluía. “¡No tengo primer ciclo!”, exclamaba un tanto divertida, orgullosa de su invención. Los alumnos del grupo alfa que lograban un determinado avance en el proceso de escritura pasaban a otro agrupamiento, como sucedió en el caso de Natalia y Esperanza, de siete y ocho años, quienes, una vez que lograron el nivel de “alfabéticas convencionales”, pasaron a segundo grado para seguir su propio ritmo.

El agrupamiento descrito se basa en un principio de flexibilidad, ya que admite las decisiones que toman los niños sobre su participación en él; como ocurrió en abril, cuando todos los alumnos elaboraron *Cuadernillos de pensamiento* para escribir un “texto libre” con el tema “El columpio”. En esa ocasión, Natalia se integró al grupo alfa debido a que no asistió Esperanza, con quien compartía segundo grado. Ella hubiera podido elegir trabajar sola o integrarse con Cecilia y Dora, que estaban en segundo ciclo por cursar cuarto grado, ambas con nueve años de edad, pero la niña solicitó a la maestra incorporarse al grupo alfa para sumarse a la elaboración de un “texto colectivo” que este grupo tenía encomendado. En cambio, Juan, uno de los niños de doce años integrante del grupo alfa, ese día prefirió trabajar con sus compañeros de tercer ciclo, al que de hecho pertenecía por cursar quinto grado. Arturo, hermano de Esperanza, tampoco asistió, así que Cecilia y Dora, integrantes, con él, del segundo ciclo, trabajaron juntas sin su compañero. La maestra, en todo caso, dio lugar a las preferencias infantiles y ese día el agrupamiento tomó una nueva modalidad.

En la visión de la maestra, el grupo alfa es puntero, va delante de todo, como la primera letra del alfabeto griego. Concibió este grupo considerando que una de las prioridades en educación primaria es la adquisición y consolidación del lenguaje escrito, así como la urgencia de apoyar el proceso de alfabetización inicial, ya que la mayoría de los alumnos no habían cursado la educación preescolar, tenían avances diferenciados en sus concepciones sobre la escritura y necesitaban apoyarse entre ellos. El grupo alfa está abierto para quienes tienen interés en escribir y desean recibir ayuda; su lema ¿Quién quiere escribir conmigo? representa una invitación que incluye a todos.

En los agrupamientos flexibles generados en situación multigrado, como el descrito, advertimos una distribución de los alumnos que discute con la graduación indicada en el currículo formal. En este sentido, trabajar con la diversidad implica poner en cuestión la enseñanza graduada y concebir formas de organización cercanas a las preferencias y necesidades de aprendizaje de los alumnos, únicas en sí mismas. Podríamos decir, siguiendo a Freinet (1996), que la organización multigrado representa una *invariante pedagógica* que permite distinguir la particularidad de cada niño y niña dentro de una comunidad cooperativa.

b) El desarrollo de actividades diferenciadas

La descripción analítica de una clase de Español es el referente para mostrar el tratamiento diferenciado de un contenido en el grupo multigrado, vinculado en este caso al desarrollo de la lengua escrita. La maestra Lydia involucró a todos los alumnos en actividades distintas que, sin embargo, apuntaban a un propósito compartido: escribir un “texto propio” relacionado con un columpio recién instalado en el patio escolar que todos disfrutaban durante el recreo.

La estrategia planteada por la maestra fue “armar” un *Cuadernillo de pensamientos* para plasmar ahí el texto sobre el columpio, lo que los alumnos recibieron con entusiasmo porque la armazón implicaba diversión, un momento de juego en el aula integrado al trabajo escolar, que la maestra propició considerando la variedad de ritmos de trabajo e intereses infantiles.

La organización del grupo ya descrita en el apartado anterior facilitó el quehacer diversificado de los alumnos. Siete alumnos del grupo alfa, sentados en semicírculo frente a una pizarra, escribieron un “texto colectivo”; recordemos que ese día Natalia se sumó a este grupo por iniciativa propia, ya que Esperanza, su compañera de segundo grado, no asistió a la escuela. La maestra dirigió de manera directa la actividad y procuró la participación de todos, en especial de Damián y Ana, quienes tenían ocho y cinco años, respectivamente, y cursaban tercero y primer grado. Ella iba escribiendo el texto en la pizarra, con parsimonia, y retomaba las ideas que los alumnos expresaban sobre la instalación del columpio.

Niños y niñas opinaban, replicaban, proponían, discutían entre ellos y acordaban la frase que quedaría escrita; en seguida, copiaron en su cuaderno el relato de su propia invención. Después debieron “pasar” el texto en las hojas del cuadernillo que, en esa ocasión, “armaron” en casa. Durante la sesión, la maestra hizo hincapié en algunos aspectos de gramática: los niños y las niñas identificaron las letras que componían una palabra, colocaron acentos, leyeron palabras o frases al unísono, en voz alta; encerraron en círculo la palabra “cavahoyos”, por ser nueva para ellos, y subrayaron la letra “s” al final de todos los sustantivos en plural.

Mientras tanto, Cecilia y Dora, alumnas de segundo ciclo, sentadas en una misma banca, primero se ocuparon de la redacción del texto en “borrador” en una

libreta de uso diario; en la escritura se apoyaron una a la otra, se interrogaron y se consultaron sobre ortografía y sintaxis. Acudieron por separado con la maestra para la corrección; esperaron el momento oportuno para solicitar su ayuda, con la finalidad de no interrumpir la labor docente con el grupo alfa. Una vez corregido, las niñas escribieron con detenimiento el “texto limpio” en las hojas del cuadernillo, que armaron con delicadeza, agregando dibujos alusivos al tema y su nombre en la carátula, y lo adornaron con flores y estambres de colores.

Los cinco alumnos de tercer ciclo también decidieron “armar” y adornar su *Cuadernillo de pensamientos* en primer lugar, antes de elaborar el texto. Todos se esmeraron en esta labor un tanto lúdica: doblaron y cosieron hojas sueltas, recortaron imágenes de revistas, adornaron los márgenes con dibujos, estambres trenzados y polvo diamantado de colores; colocaron en la carátula el título del texto que tenían en mente, los nombres de la escuela y la localidad, y remataron con su nombre propio realzado con flores delineadas. Sentados en torno a una mesa, niños y niñas jugaban entre ellos, hacían bromas, mostraban los adornos creados para su cuadernillo y presumían las novedades incorporadas en su hechura.

Parecían absortos en la actividad; sin embargo, estaban pendientes de lo que sucedía en el grupo alfa. A veces, algunos respondían preguntas que la maestra formulaba a los niños ocupados en el “texto colectivo”, y otros reían divertidos al escuchar las respuestas de sus compañeros. Una vez que los cuadernillos estuvieron listos, las dos niñas de tercer ciclo redactaron el texto directamente en sus hojas, absortas; algunos niños también lo iniciaron, sin mucho entusiasmo; y otros prefirieron escribirlo después, en su casa. Los relatos de las niñas fueron revisados y corregidos por la maestra, casi al final de la clase, cuando ellas la llamaron para solicitar su ayuda.

En el relato que presentamos referido a la asignatura Español, advertimos una forma de trabajo en el aula multigrado basada en un tema de interés común —el columpio— y el desarrollo de actividades diferenciadas: la oralidad y la escritura colectiva, la elaboración de un “texto propio” a partir de la ayuda mutua y la hechura lúdica de cuadernillos como preámbulo de la escritura. Apreciamos el interés de la maestra en que los niños se diviertan, jueguen y tomen decisiones fundadas en sus preferencias sobre las actividades que desean realizar y con quiénes compartir el trabajo. El desarrollo de actividades diferenciadas y el respeto hacia los niños, como aquí mostramos, constituyen una estrategia privilegiada para involucrar a todos los alumnos de manera simultánea, considerando sus distintos intereses, necesidades y disposiciones.

Las actividades así orientadas, sustentadas además en una organización *sui generis* del grupo multigrado, suponen la recreación curricular de parte de los docentes para atender las distintas necesidades educativas de los alumnos, más allá de la ordenación unigrado de los contenidos educativos. En esta ocasión, abordamos dos aspectos de la dimensión pedagógica para mostrar una faceta medular del trabajo con la diversidad, la relacionada con la resignificación del currículo y la atención a la diversidad desde lo didáctico, meollo del tema multigrado (Santos, 2011).

REFLEXIONES FINALES

¿Qué significa atender la diversidad en un grupo multigrado? La pregunta es hilo conductor de estas reflexiones que, en modo alguno, no pretenden ser concluyentes, sino estar abiertas a la discusión y al contraste de perspectivas. Es cierto que diversidad existe en todos los grupos y su atención constituye un reto para todos los docentes, pero la situación multigrado representa un

escenario donde “la diversidad manifestada en su máxima expresión” (Santos, 2011) invita a repensar el sentido de la educación.

El trabajo con la diversidad en un grupo multigrado es una construcción docente que adquiere significado en el contexto local de cada escuela; no está predefinido ni puede medirse desde parámetros generales establecidos como “normalidad mínima” en la escuela. El contenido mismo de la diversidad es un constructo; no está dado de antemano: constituye una elaboración docente basada, fundamentalmente, en el conocimiento sobre cada uno de los alumnos, sus necesidades y situaciones de vida; sostenida en saberes vinculados al tratamiento de las diferencias infantiles en un contexto escolar y permeada por la dinámica del territorio rural –flujos migratorios, en este caso– que impacta el trabajo escolar.

Las estrategias y acciones para atender la diversidad conforman un proceso cotidiano que abarca múltiples dimensiones del trabajo docente. La dimensión social que involucra las condiciones de vida de los alumnos y el cuidado de su particular inserción en el grupo; la dimensión emocional, relacionada con la respuesta sensible a los problemas personales de los niños y la procura de su bienestar y permanencia en la escuela; y la dimensión pedagógica, referida en este caso a los agrupamientos flexibles y las actividades diferenciadas en el aula en torno a un tema común. Trabajar con la diversidad es un proceso “vivo” que coloca en el centro a los niños y las niñas con su particularidad.

En el núcleo de la diversidad está la historia de cada niño y niña del grupo; la singularidad de cada quien y su aporte único al mundo, como declara Arendt. Y también está el encuentro con el otro distinto; el asombro frente a las diferencias. La diversidad, en todo caso, implica una experiencia con la alteridad que, en una situación educativa multigrado, supone el tejido de relaciones de intercambio entre alumnos que son disímiles en edad, experiencia de vida y trayectoria escolar. En esta condición, los docentes necesitan conjugar de manera permanente las divergencias infantiles, siempre presentes, con la finalidad de mantener el clima de confianza y respeto indispensable para la enseñanza simultánea.

Trabajar con la diversidad multigrado obliga a des-formatear la enseñanza, regida por la “fantasía de la escuela graduada” (Santos, 2010). Esto no solo opera respecto a la reorganización curricular que los docentes precisan hacer frente a un currículo estandarizado “unigrado”; también supone el planteamiento de agrupamientos flexibles que, por inéditos, contienen el germen de la innovación. Por otra parte, la irreverencia hacia reglamentos o normas escolares que ignoran la exclusividad de los alumnos se muestra como una postura docente necesaria; la heterogeneidad del grupo no puede ser considerada desde estructuras de escolarización que permanecen incólumes (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000, citados en Mercado y Luna, 2013, p. 66).

Este artículo discute con la “política de concentración” de escuelas multigrado planteada en nuestro país, que sorda a los efectos devastadores que su aplicación ha tenido para las comunidades rurales en otros países, como en Chile (Núñez *et al.*, 2013), España (Boix, 2014) y Uruguay (Santos, 2010), intenta desaparecer estas escuelas del mapa argumentando que no satisfacen los parámetros mínimos de calidad –infraestructura, relación maestro/alumno, logro académico– y no son rentables (SEP, 2016). Un argumento que anula de tajo el trabajo de muchos docentes a favor del derecho a la educación de los niños y las niñas, en los lugares más apartados.

En contraste con esta postura, a través de este estudio de caso, se muestra el empeño de una maestra para trabajar con la diversidad de su grupo multigrado,

en un contexto que parece arrebatar a los niños, y principalmente a las niñas, de la escuela; además, se pone en evidencia su inventiva y compromiso, el peso de su amplia experiencia en la docencia multigrado y su constante desafío a rígidas normas escolares. La experiencia narrada y su análisis pueden ser referentes importantes para otros docentes que, sin los apoyos necesarios y, a veces, sin las herramientas metodológicas adecuadas, trabajan en zonas rurales y en condiciones similares.

La escuela multigrado, la relación educativa que se construye en ella a partir de su especial diversidad puede representar ese lugar sombreado que niños y niñas necesitan para crecer juntos, para madurar con menos perturbaciones en un mundo duro y confuso. Y puede ser un lugar de encuentro para vislumbrar, en compañía de otros y otras, la posibilidad de un mundo nuevo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el presente. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros de primaria con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), 89-97.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de la escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- INEE (2016). Panorama educativo en México 2015. Indicadores del sistema educativo. Educación básica y medio superior. México.
- Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, (6), 15-27. Recuperado de <http://3a2f%2fojs.tdea.edu.co/2findex.php%2fsenderos%2farticle%2fdownload%2f341%2f344/RK=1/RS=I5mGFeVYO39f3hqwqszqnPNhiw>
- Luna, M. E. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis 21. México, DIE/CINVESTAV/IPN.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. y Luna, M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: Somos Maestr@s, Cinvestav.
- Núñez, C. G., Solís, C., Soto, R., Cubillos, F. y Solorza, H. (2013). La escuela da vida: el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. *Sociedad Hoy*, (24), 49-54.
- Popoca, C., Cabello, M., Cuervo, A., Estrada, M., Hernández, M., Reyes, M. y Sánchez, A. (2006). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México: SEP.
- Rivera, M. M. (2000). La atención a lo singular en la relación educativa. *Cuadernos de Pedagogía Monográfico*, (293), 10-13.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de los maestros. En E. Rockwell y R. Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente* (pp. 63-75). México: Cuadernos de Educación DIE/Cinvestav/IPN.
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 71-91.
- Santos, L. E. (2010). Políticas educativas y formatos escolares. *Políticas Educativas, Porto Alegre*, 4, (1), 18-34.
- SEP (2016). Proyecto de reconcentración de escuelas 08122016UV4-F. México.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. México.
- SEP (2005). *Propuesta educativa multigrado 2005*. México.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- RIER (2015). *Guía para trabajo de campo. Indagación, recopilación y organización de la información*. Documento de trabajo de circulación interna. México.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Uttech, M. (2004). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós Mexicana.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.