



ITESO

PERCEPCIONES DE DOCENTES RURALES MULTIGRADO EN MÉXICO Y EL SALVADOR

PERCEPTIONS OF MULTIGRADE RURAL TEACHERS IN MEXICO AND EL SALVADOR

Por: Diego Juárez Bolaños
santadeo@yahoo.com

Currículo: doctor en Ciencias Sociales en el Área de Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán. Académico de tiempo completo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Sus áreas de investigación son educación rural y multigrado.

Recibido: 27 de febrero de 2017. Aceptado para su publicación: 26 de junio de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>

Resumen

El artículo proviene de una investigación de corte cualitativo sobre las percepciones de docentes que laboran en escuelas primarias rurales multigrado acerca de cuáles son los retos y las ventajas del trabajo en esa modalidad, las estrategias que desarrollan para atender a alumnos de diversos grados y edades en el mismo tiempo y espacio, así como sus necesidades de formación al respecto. Se examinan los casos de cuatro docentes, dos en México y un par en El Salvador. La recolección de los datos se obtuvo mediante entrevistas y el análisis de la información se hizo a través de categorías con el apoyo del programa AtlasTi. Los resultados muestran que los profesores tienen una visión amplia de las causas que originan los problemas en las aulas multigrado, que van desde carencias en su formación inicial y continua hasta factores de planeación y gestión escolares. Sin embargo, perciben como ventajas la autonomía y libertad que disponen, además de las potencialidades que les da el trabajar con grupos heterogéneos y las relaciones establecidas con sus contextos.

Palabras clave: percepción, docentes, multigrado.

Abstract

This paper is about a qualitative research that examined the perceptions of multigrade rural primary school teachers about the challenges and advantages of working in multigrade classrooms. The cases of four teachers, two in Mexico and two in El Salvador, were studied regarding the strategies they developed to attend students of different grades and ages within the same time and space, as well as their training needs. The data collection was carried out through interviews, and the analysis of the information was done through categories with the support of the AtlasTi program. The results show that teachers have a broad view of the causes of the problems of multigrade classrooms, which include deficiencies in their initial and continuous training, in addition to factors related to school planning and management. However, they perceive autonomy and freedom as advantages as well as the potentialities of working with heterogeneous groups and the relations established with their contexts.

Keywords: perception, teacher, multigrade.

INTRODUCCIÓN

Localizadas en su mayoría en zonas rurales, en las escuelas multigrado se atiende en un mismo grupo a alumnos de diferentes grados escolares, lo cual resulta una diversidad en cuanto a edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración de los estudiantes. El multigrado no es una modalidad marginal. En el caso de México, de acuerdo con datos del ciclo escolar 2014-2015, 27.5% de las escuelas preescolares, 43.8 de las primarias y 9.3 de las secundarias del país trabajaban con esta modalidad (INEE, 2016).

En México, la atención a los estudiantes de primarias multigrado se ofrece a través de tres subsistemas: el primero está compuesto por las escuelas regulares que 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 sesenta pueblos originarios que existen en el país. El tercer subsistema corresponde a la educación comunitaria que imparte el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el cual 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, a lo largo del tiempo, se ha desempeñado con base en metodologías pedagógicas exclusivamente diseñadas para la atención de grupos rurales multigrado (Juárez, 2009; Azaola, 2010; Urrutia, 2014).

En el ciclo escolar 2014-2015, las 43,289 escuelas primarias multigrado (unitarias, bidocentes y tridocentes) existentes en México constituyeron 43.8% de las primarias totales, y atendieron a 1,297,491 estudiantes, los cuales representaron 9% de la matrícula nacional (INEE, 2016). Del total de escuelas multigrado, durante ese mismo ciclo escolar, 59% correspondieron a primarias generales, 15% fueron indígenas y 26%, comunitarias.

Por su parte, la educación obligatoria en El Salvador se divide en tres ciclos: cada uno se cursa durante tres años desde la primaria a la secundaria. Con datos de 2104 (Campos, 2105), de un total de 5,420 centros educativos de educación básica, donde asistían alumnos de siete a quince años, 72% (3,917) se clasificaron como rurales, y de estas, 55% (2,143) eran multigrado. En las escuelas primarias rurales se atendía a 54% de la matrícula total del país, es decir, a 417,258 estudiantes.

En 1992 se firmó el Acuerdo de Paz de El Salvador, después de un periodo de guerra civil que inició en 1980. Sumado a los más de setenta mil muertos y miles de heridos que hubo durante la guerra, el país terminó polarizado entre los simpatizantes del partido conservador gobernante llamado Alianza Republicana Nacionalista (Arena) y los antiguos guerrilleros y los sectores que los apoyaron, unificados en el partido Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN). Durante el periodo de guerra, la atención educativa en zonas rurales se realizó a través del Ministerio de Educación; el gobierno mantuvo el control a través de procesos de educación popular en las regiones con fuerte presencia guerrillera. Con el apoyo de diversas organizaciones civiles y religiosas, en estos espacios se establecieron y desarrollaron procesos educativos con una alta participación comunitaria. Uno de los casos más emblemáticos ocurrió en el Departamento de Chalatenango, donde se construyó un sistema de escuelas populares (Cruz, 2003).

A partir del proceso de paz, y durante un periodo de diecisiete años, Arena mantuvo el poder presidencial. En esos gobiernos existieron algunas iniciativas para que el Estado estableciera el control de las escuelas formadas por movimientos populares en zonas de influencia del FMLN. En el medio rural, en 1991 se implementó una política educativa llamada educación con participación de la comunidad (Educo), con la cual se formaron asociaciones comunales de educación (ACE), integradas por padres de familia. Las ACE firmaban convenios con el Ministerio de Educación, el cual aportaba financiamiento proveniente del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo para que las ACE seleccionasen y contratasen a los docentes, en un esfuerzo por descentralizar procesos de gestión escolar.

De esta manera, el Estado buscó ampliar la cobertura de educación oficial e incorporar al sistema educativo regular a las escuelas populares rurales (Unesco, 1998). El programa Educo terminó en 2009, cuando el FMLN ganó la Presidencia del país. Las escuelas y los maestros de Educo se hicieron oficiales: con la Ley de Salarios y plantilla estable ante el Ministerio de Educación, los docentes recibieron prestaciones, seguridad en el trabajo y las ACE no los pudieron despedir.

Tal como ocurre en otras naciones latinoamericanas, las políticas educativas en El Salvador se han centrado en la cobertura más que en atender factores de calidad y equidad. Los indicadores muestran que las tasas de analfabetismo, asistencia, deserción, reprobación y logro escolar son desfavorables en las zonas rurales del país, especialmente en donde existen altos índices de pobreza, en relación con las áreas urbanas (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013).

Desde hace décadas, la literatura en México ha identificado situaciones que se viven en primarias rurales multigrado, tanto en aspectos de infraestructura, supervisión, gestión escolar y formación docente como en temas pedagógicos. A ello se suman los complejos contextos de marginación y pobreza que se viven en las comunidades donde se localizan la mayor parte de los centros escolares: en 2014, 81% de las primarias multigrado se ubicaban en localidades de alta o muy alta marginación (INEE, 2015a, p. 316).

A excepción de los programas encabezados por el Conafe, las primarias no cuentan con un modelo pedagógico específico que atienda las particularidades que se viven en las aulas multigrado; por ello, los docentes deben adaptar los programas y contenidos curriculares establecidos en las escuelas llamadas “regulares” para el multigrado (Ezpeleta y Weiss, 2000; Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006; Ezpeleta, 2006; Rockwell y Garay, 2014; Juárez, Vargas y Vera, 2015).

En una investigación etnográfica, Weiss (2000) identifica tres modalidades básicas de organización didáctica del multigrado: actividades separadas para cada grado, actividades conjuntas para varios grados, y actividades en conjunto y por separado, es decir, una combinación de las dos primeras. El trabajo en la primera modalidad “elimina los tiempos de espera y sin actividad para los alumnos. Permite recuperar el papel tradicional de dirección de la clase: exponer, interrogar, explicar modelos de ejercicios en el pizarrón” (p. 72).

La segunda modalidad implica el atender a un grado y mantener ocupados a los otros. Sin embargo, ciertas situaciones limitan el trabajo de los maestros, entre las que se encuentran la inexistencia de materiales que faciliten el trabajo autónomo y el autoaprendizaje de los alumnos, además de la insuficiente formación de los profesores para aprovechar las potencialidades didácticas que ofrecen las aulas multigrado; por ello, se destaca la importancia de la formación continua en estos temas.

La literatura (Ezpeleta y Weiss, 2000; Rosas, 2003; Ezpeleta; 2006; SEP, 2006; González, León y López, 2016) ha documentado que 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 que sus labores se centran en aspectos burocráticos y de control, más que en tareas de apoyo pedagógico. Además, la falta de recursos y competencias de estas figuras para asesorar en las particularidades del multigrado genera en los docentes sensaciones de aislamiento, ya que son muy limitadas las experiencias de existencia de docentes itinerantes de apoyo en las áreas de inglés, educación física, artística y necesidades educativas especiales con que cuentan otras naciones en la atención a las escuelas rurales (Juárez, 2013).

Los docentes multigrado deben, al mismo tiempo, enseñar y también desarrollar actividades burocráticas propias de la dirección de escuelas (Ezpeleta, 1997; Mercado, 1999; Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006; González, 2009; Mejía et al., 2016). Ello, sumado a otros factores como la alta rotación docente, imposibilita que se cumplan los horarios y días marcados en los calendarios escolares en la mayor parte de las escuelas rurales y multigrado.

Las condiciones de infraestructura y equipamiento escolar son deficientes en las escuelas rurales y multigrado (INEGI, 2015; INEE, 2105b); todo ello aporta un panorama en el que prevalece la inequidad y la injusticia educativas.

El objetivo del artículo es analizar las percepciones de docentes de escuelas primarias rurales multigrado acerca de cuáles son los retos y las ventajas del trabajo en estas aulas, así como sus necesidades de formación al respecto.

La percepción es difícil de distinguir de otros conceptos, como representaciones, valores sociales o creencias. Hay que destacar que la percepción “depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe” (Vargas, 1994, p. 47), es decir, que las sensaciones se interpretan de acuerdo con sucesos conocidos anteriormente, recreándolos, por lo cual la percepción tiene un carácter “selectivo y constructivo” (Bosque et al., 1992, p. 101). Robbins (1998, citado en Bustamante y Donoso, 2006, p. 298) también señala que la percepción es un proceso a través del cual “los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales con el fin de darle significado a su ambiente”.

La percepción “atribuye características cualitativas a [...] las circunstancias del entorno mediante referentes” contruidos y reconstruidos socialmente y “la manera de clasificar lo percibido es moldeada por circunstancias sociales” del entorno (Vargas, 1994, pp. 49-50), circunstancias sociales que incluyen los intercambios de información con otros individuos o grupos. Por lo tanto, los grupos humanos establecen pautas que dan significado a las sensaciones (Vargas, 1994, p. 51).

Apoyándonos en Vargas (1994, p. 47) y Bosque et al. (1992, p. 102), definiremos percepción como el proceso cognitivo que consiste en la selección, reconocimiento, interpretación y significación de sensaciones, obtenidas del entorno físico y social, para la elaboración de ideas útiles para entender el mundo en derredor.

Hay que considerar, tal como señalan Bustamante y Donoso (2006), que las percepciones están condicionadas por factores que les dan forma o las distorsionan, entre los que se encuentran las experiencias, expectativas, actitudes, intereses personales y motivos insatisfechos. Todo ello debe contextualizarse, ya que el entorno donde se enmarca lo observado es central para analizar las percepciones.

METODOLOGÍA

Se examinaron cuatro estudios de caso de maestros, dos en México y un par en El Salvador, quienes laboran en escuelas primarias de los estados de Veracruz e Hidalgo (México) y Santa Ana (El Salvador). Todos ellos fueron unitarios, es decir, trabajaban de manera solitaria con los alumnos de los grados existentes. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas desarrolladas en 2015 y 2016, las cuales fueron grabadas y posteriormente transcritas. En promedio, tuvieron una duración de una hora y los guiones incluyeron 45 preguntas.

En El Salvador, la selección de las escuelas participantes se hizo a través de sugerencias de dos académicos que colaboran en el Departamento de Educación de la Universidad Centroamericana, localizada en San Salvador, quienes han tenido presencia investigativa y han desempeñado actividades de formación docente en escuelas rurales de varias regiones del país. Fue un trabajo colaborativo, ya que los colegas propusieron la revisión de literatura contextual, enriquecieron el guion de entrevistas, apoyaron durante el trabajo de campo y levantaron datos en el desarrollo de este.

En México, los dos casos fueron elegidos a partir de ideas expresadas por académicos que forman parte de la Red Temática de Investigación de Educación Rural, la cual es auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). En este país colaboraron en el estudio, además del titular del proyecto, un par de asistentes de investigación en el levantamiento de datos en campo y en su posterior transcripción y categorización.

A los académicos de ambas naciones se les solicitó que recomendaran casos en los que considerasen se desarrollaban buenas prácticas docentes de trabajo multigrado. La participación de los maestros elegidos fue voluntaria; no se utilizaron formatos de consentimiento informado ni tampoco existió alguna remuneración por su colaboración. Los hallazgos fueron no validados por los docentes. Por cuestiones de anonimato, a lo largo del estudio se omiten los nombres de las localidades, escuelas y maestros analizados.

La información se procesó con el programa Atlas Ti mediante las categorías: formación inicial y continua, y retos y ventajas del multigrado. Estas se construyeron a partir de los ocho subtemas abordados en las entrevistas, los cuales fueron: datos contextuales del entrevistado, su labor como docente, trabajo en el aula multigrado, materiales y recursos, formación inicial y continua, comunicación en la escuela, comunicación con los padres y opinión sobre la modalidad del multigrado.

A continuación presentamos un par de mapas en los cuales se destacan los estados de donde proviene la información que nutre este artículo.

Mapa 1. Estados donde se desarrolló el estudio en México



Fuente: <http://imagenpng.com>

Mapa 2. Departamento donde se desarrolló el estudio en El Salvador



Fuente: <http://www.mapamudopolitico.com>

Nos apoyamos en la publicación clásica de Bareday (1968) para realizar lo que denomina “comparación simultánea”: partimos del supuesto de que las condiciones del trabajo docente en territorios rurales de México y El Salvador comparten algunas similitudes, entre ellas la formación inicial centrada en la educación urbana; la débil formación continua en aspectos relacionados con las particularidades de lo rural y con el multigrado; el débil asesoramiento y acompañamiento por parte de figuras externas a las escuelas; la inexistencia de modelos pedagógicos oficiales diseñados exclusivamente para la modalidad del multigrado; las condiciones precarias en la infraestructura y el equipamiento escolar; y el desarrollo de la labor en contextos sociales heterogéneos y con altos índices de marginación.

Con base en tal supuesto, la descripción de los datos se hará de manera simultánea para los dos casos; la intención es llegar a reflexiones finales que permitan

valorar tanto las similitudes como las diferencias o particularidades de los casos analizados, así como las causas que las producen (ver Manzón, 2010).

DESARROLLO

Los resultados del estudio se organizan de acuerdo con los cuatro ejes respecto a las percepciones que ya mencionamos.

Formación inicial y continua

Todas las docentes cuentan con estudios superiores en temas que tienen que ver con la educación, tanto en escuelas normales como en universidades. Durante su formación inicial no abordaron aspectos sobre la educación rural ni el trabajo multigrado; por ello, señalan las dificultades que enfrentaron cuando fueron asignadas a este tipo de establecimientos:

Pasé de la escuela de mayor concentración de alumnos a la más pequeña de la zona. Esta era la única escuela unitaria de la zona escolar, y paso de tener un grupo de treinta y dos niños de un solo grado, a tener dieciséis de los seis grados juntos. Entonces sí fue todo un reto al principio. Cuando estaba por concluir un interinato en la escuela de la cabecera municipal, me manda llamar la supervisora escolar, y me platica que ella tiene una escuela en la que ya no va a haber maestro y que de momento no tiene a alguien así como a quien asignar a la escuela, que si a mí me interesa podemos hacer el trámite [...] En ese tiempo lo que sucedía mucho es que los maestros no les gustaba estar aquí. O sea, no había permanencia de maestros, algunos duraban tres meses, seis meses. Ninguno completaba el ciclo escolar, porque inmediatamente que los asignaban aquí, solicitaban su cambio para irse a una escuela de organización completa pues, para no estar en la escuela unitaria (docente México 1).

Existe el caso de una profesora que tuvo un interés particular para laborar en un aula multigrado:

Como yo siempre quise ser maestra cuando estuve en la Normal y conocí las escuelas unitarias, quise ser maestra unitaria [...]. Cuando me enteré de la vacante, apliqué con mis documentos de experiencia para que me escogieran en la terna. Concurse con unos compañeros, me escogieron en la terna y presenté examen de oposición que era teórico y práctico. Me mandaron a hacer examen práctico a una escuela unitaria de la Normal y el examen teórico, en la normal con mis otros compañeros, competíamos por la plaza. Y a la semana me avisaron que había ganado la plaza. Entonces renuncié a mi otro trabajo federal, a mi trabajo de maestro frente a grupo y desde hace veinte años trabajo en esta plaza. O sea, sí concursé y apliqué por este trabajo de este tipo (docente México 2).

Las docentes coinciden en señalar las carencias de los cursos de formación continua que han recibido, los cuales están pensados en maestros que laboran en aulas unigrado y en atender cuestiones burocráticas más que pedagógicas:

Nos citaron a un taller, que más de que un taller sobre evaluación fueron diapositivas, leerlas: la planeación formativa es *bla bla*... Ahí estuvimos seis horas sentados

con eso. Ya no una cuestión práctica, no de “A ver tu lista, a ver cómo evalúas, qué haces”. No, más bien se vuelve en eso que se supone que no queremos que ocurra en las escuelas como estilo de enseñanza. [...] Los “talleres” se centran en entregar documentación (docente México 2).

Los únicos talleres que llevamos sobre multigrado fue cuando era el *boom* de la propuesta educativa multigrado [se refiere a la propuesta de 2005], que se desarrollaron materiales para talleres específicos para multigrado, pero de allí no, no ha habido más (docente México 1).

Hemos recibido cursos para las escuelas inclusivas de tiempo pleno [...], inclusivas porque la diversidad que hay dentro de todas las escuelas, pero no he recibido cursos específicos del multigrado (docente El Salvador 2).

Los testimonios son consistentes con lo señalado por la literatura: a excepción de algunos cursos y programas diseñados en ciertas entidades como San Luis Potosí, Veracruz, Tabasco (México) y Chalatenango (El Salvador), los maestros no son formados ni capacitados para enfrentarse a las particularidades de las aulas rurales multigrado. El primer centro escolar al que son asignados en muchas ocasiones los recién graduados de estudios universitarios son multigrado, por lo cual los profesores tienen que adaptarse y contextualizar los contenidos durante la marcha (SEP, 2006; Juárez, Vargas y Vera, 2015; Juárez y Rodríguez, 2016), además de enfrentar retos como los que destacamos a continuación.

Retos del multigrado

Las percepciones de los docentes son similares a las que identificó Bustos (2007) en un estudio en el que analizó casos de maestros rurales en Andalucía, España. En su estudio describe el proceso de adaptación para laborar en contextos rurales, pasando de un periodo de miedos e incertidumbres iniciales hacia uno de complacencia de su labor: “La desconexión entre formación y realidad profesional predetermina al profesorado a comportarse de un modo generalizado en la etapa inicial de experiencia en la Escuela Rural. Esto viene alimentado por los prejuicios de quien no conoce estos grupos y, por tanto, genera dudas y temores en torno a la docencia en ellos” (Bustos, 2007, p. 11). Al respecto, una maestra comenta:

Los tres primeros meses fueron fatales, yo sentía morir porque no podía ni planear correctamente, ni organizar al grupo, y sentía que avanzaba el día y no trabajábamos nada, y ni hacíamos nada. En la noche no podía ni dormir, [pensaba] que estoy haciendo, los niños vienen a qué a perder el tiempo (docente México 2).

Las docentes coinciden en identificar la planeación multigrado como uno de los temas centrales en los cuales enfrentan situaciones complejas en solitario:

Siento que la Propuesta Educativa Multigrado del 2005 me clarificó mucho en la cuestión de la planeación y la organización del grupo, y esta idea del trabajo por el tema común con diferente gradualidad, pues sí me abrió como todo un horizonte. Porque yo les comentaba mucho que cuando recién llegue a multigrado pues yo no sabía y no tenía a quién preguntarle y no tenía mayor referente y me dije:

“Pues le voy a preguntar a los niños”. Y llego con los niños y les pregunto, “Oigan y ¿cómo trabajaban con su maestro anterior?” Y me dicen, “Pues con los de primero trabajaba español, con los de segundo matemáticas, con los de tercero historia, con los de cuarto ciencias, con los de quinto geografía y con los de sexto otra”. Yo me dije: pues si los niños me lo dicen, y así lo trabajaban, así debe ser. Entonces yo intento enfrentarme a la situación multigrado con eso y no, o sea me doy cuenta de que no puedo resolverlo, me paso horas haciendo planeación para cada asignatura de cada grado y cuando intento venir a trabajarla pues de plano no me resulta, los niños me esperan de un lado, me hablan del otro, acá ya terminaron, yo no puedo atenderlos porque apenas voy explicándoles a estos. Entonces cuando conozco la Propuesta lo hacemos de esa manera: un tema común y cambiábamos la gradualidad para cada uno de los grados y comencé a trabajarlo en ese sentido, organizando así la planeación, observando el nivel en el que esta cada niño [...] Tengo que buscar otras maneras de agrupamiento para poder ir atendiendo a las necesidades de los niños, o al nivel de avances que tienen cada uno de ellos (docente México 2).

Los compañeros que llegan a multigrado y que no habían tenido antes la experiencia, sí lo primero que les salta y lo primero que les resulta complejo es la planeación: cómo resuelvo ese asunto [...] A mí me hubiera gustado que alguien me dijera: “Oye a ver es que yo lo hice así, fíjate que yo utilicé esto, y tomé el material de acá, y consulte tal material”. Lo tuve que descubrir sola (docente México 2).

Hay que señalar la utilidad de difundir experiencias significativas de docentes rurales a través de encuentros de maestros, publicaciones, videos, visitas entre escuelas y reuniones con especialistas (SEP, 2006, p. 231). Rosas (2003) expone que los docentes que han pasado con éxito en este tipo de escuelas deberían compartir sus experiencias a los estudiantes normalistas “no de una manera anecdótica, sino reflexionada y enriquecida” (p. 306). Por su parte, Bustos (2007) destaca la importancia de compartir ideas y experiencias con los pares para facilitar los procesos de adaptación al contexto rural y al trabajo en aulas multigrado, lo que también ayuda a fortalecer el reconocimiento y la valoración de los contextos donde se insertan las escuelas rurales.

Otros retos percibidos fueron la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, además de las tareas de gestión: las maestras desarrollan, al mismo tiempo que la docencia, actividades como directoras de plantel, con las cargas burocráticas y administrativas que ello conlleva:

Creo que se vuelve un reto cuando nos encontramos con niños que tienen necesidades de atención especiales. No como una problemática, sino como un reto extra cuando tenemos estudiantes que requieren una atención especial. Hay que concentrarse en ellos, entonces eso impide que puedas distribuir tu tiempo con los demás alumnos [...] No tengo los elementos para saber cómo atenderlos de manera adecuada (docente México 1).

Una complicación es la parte administrativa. No la trabajo aquí dentro en la escuela, ese ya es trabajo extra para casa, ya lo veo como un trabajo aparte (docente México 2).

Yo pienso que la docencia no puede estar supeditada por un lápiz, una goma o un uniforme ¿no? O por un niño que no vino, o por una mamá que no tiene dinero. Yo creo que si eres un docente contextualizado de la docencia donde estás, sabes que eso es parte de la realidad [...] Creo que los niños tienen varias cosas que enfrentar ¿no? Las barreras de aprendizaje, los contextos familiares. Pero no puede ser que el contexto de una familia sea mi problema. O sea, es una situación que lamentablemente vive otra familia ¿no? A la mejor, si quisieras ver problemas, pues entonces haz una lista de todo lo que no debería de ser o no debería de estar, pero entonces ya no estarías en ese contexto. Lo más difícil para mí, como docente, es tener que ver la administración al lado de la docencia. Eso es lo más difícil. Todo lo demás, yo creo que es parte del contexto y de buscar soluciones con las mamás. Que sí lo hacen, en medio de sus posibilidades (docente El Salvador 2).

Como se ha señalado en la revisión bibliográfica, las entrevistadas señalan que la infraestructura, equipamiento y apoyo escolar son limitados en este tipo de escuelas:

En el caso de escuelas multigrado, es necesario dotarlas de la infraestructura necesaria. En algunas no hay ni un escritorio para llenar documentos [...] Con lo que pueden apoyar las autoridades es con infraestructura, con mobiliario y con personal de apoyo, secretarial o técnico y también con un intendente. O sea, si pusieran esos apoyos sería otra cosa (docente El Salvador 2).

Pienso que si tuviera más equipo, material, infraestructura, papelería, conectividad, personal de apoyo, de intendencia, mejoraría mucho. ¿Y qué decir de especialistas? Que venga un maestro de arte, otro de música, de cómputo, de inglés. Haría mucha falta (docente México 2).

A excepción de un plantel escolar en El Salvador, los demás establecimientos contaban con infraestructura mejor que el promedio detallado en la literatura especializada que citamos anteriormente. De esta manera, las escuelas observadas disponían de biblioteca, cancha, patio, baños en buenas condiciones, cocina y comedor en los cuales se proporcionaban alimentos a los alumnos con el apoyo de madres de familia. Ello se explica por varias razones: por un lado, las actividades de gestión desplegadas por las docentes, con el apoyo de los habitantes de las localidades, para obtener, administrar y comprobar recursos para el fortalecimiento de la infraestructura ante las autoridades correspondientes. Por otro, el que todas las escuelas se localizan en municipios con grados bajos de marginación, los cuales tienen cubiertos servicios básicos como electrificación, carreteras y clínicas.

En el caso salvadoreño, las carencias se mostraban en la disponibilidad de materiales didácticos de apoyo, como libros de texto. Esta limitante no es observada en México, donde se cuentan con estos materiales desde la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito en 1959:

Faltan los libros de texto. También me gustaría tener un proyector. Un proyector me gustaría mucho (docente El Salvador 1).

Mire lo que sí me favorecería sería que me proporcionaran material didáctico, mucho (docente El Salvador 2).

A pesar de ser escuelas con mejor equipamiento, ninguna contaba con internet y el acceso a recursos tecnológicos era limitado. En este tema en particular, la distancia que existe en la dotación de estos recursos entre los establecimientos escolares urbano-rurales es cada vez mayor.

Ventajas del multigrado

Entre los aspectos que han influenciado para fortalecer la permanencia de las docentes en la escuela, destacan las percepciones de libertad e innovación: al no existir pares o directores en las escuelas, cuentan con un margen de autonomía bien valorado:

Muchos me dicen “Ya cámbiate a una escuela que tengas un solo grado y ya deja de hacerte líos”. Pero aquí me gusta porque tengo autonomía de decisión, de elección, de modos de trabajar, de involucrar a los papás, de gestionar qué cosas vamos a hacer para la escuela. Eso me gusta, tener muchas actividades y poder tener libertad para desarrollarlas [...] Hay compañeros que me dicen: “Llegar a ser maestro es tan aburrido, haces lo mismo y llega un punto en el que ya te fastidias”. Y yo les digo: “Siempre tengo que estar ideando cosas nuevas, diseñando cosas nuevas, viendo que más hacemos”. Porque sé que para los niños sería trágico, seis años conmigo y que todos los años sean iguales y que hiciéramos las mismas cosas [...] Dentro de la escuela hay esa libertad de que no tengo que decidir con otro maestro si llega temprano, si no llega temprano, si quiere venir, si no quiere venir, y que empezamos así la discusión de por qué no lo haces, por qué sí. Porque no hay un director, no hay alguien que me diga: “Las cosas se tienen que hacer así”, aunque no estés de acuerdo, aunque tú tengas otras ideas, y tengas que limitarte a lo que él te permite o no hacer dentro de la escuela (docente México 1).

Estuve en una escuela en la que había muchos maestros. La desolación del personal es pésima. Siento que acá yo sola vengo con más ánimos de trabajar y de hacer todo lo que está todo a mi alcance (docente El Salvador 1).

Respecto al trabajo pedagógico, las profesoras señalan el crecimiento profesional que han tenido al conocer los programas y currículos escolares de todos los grados que atienden; además, han desarrollado estrategias pedagógicas para trabajar con varios grados a la vez:

A mí me encanta trabajar en multigrado. Siento que es una posibilidad de descubrir muchas oportunidades, y como maestro de conocer y ampliar tu panorama, de tener una visión más completa de lo que es la educación primaria, de saber encontrarle solución a las situaciones. Tienes que estar todo el tiempo dinámica, moviéndote para acá, para allá, ir con un niño, hablar con el otro. Te da posibilidad de conocer los programas, el currículo de primaria, de primero hasta sexto, los libros de texto de primero hasta sexto (docente México 1).

Las maestras son reconocidas por los habitantes de las localidades donde trabajan y han tenido que lidiar, históricamente, con docentes que a la primera oportunidad salen de esos espacios en la búsqueda de oportunidades en escuelas de mayor tamaño. Ello no ha ocurrido con las maestras entrevistadas, por lo que los apoyos

brindados por los padres y madres de familia hacia las actividades escolares son bien valorados por las profesoras, quienes han establecido relaciones estrechas, incluso a nivel personal, con miembros de las comunidades. Ello les ha permitido a las docentes conocer a su alumnado más allá de los muros de las aulas: ubican sus condiciones de vida y familiares, lo cual ha favorecido la implementación en sus clases de actividades relevantes y pertinentes para los estudiantes:

Las madres ayudan mucho, la verdad es exagerado lo que hacen. Lavan los baños, fregar aquí, fregar acá, lavar allá [...] Las escuelas necesitan material y personal de apoyo ¿no? Yo no digo que vayan a dar las clases por mí, pero estás en la clase y vienen las mamás y me piden “La llave maestra o ¿sabe dónde está la jerga?”. Yo ya les dije: “Miren, no puede ser que ustedes sean jefas de familia en su casa y a mí me vengan a preguntar por una jerga”. “No sí maestra, tiene razón”, me respondieron. Si quieren, yo también limpio con ellas, pero los niños se van más temprano. Entonces, ellas, me ayudan a cerrar, me ayudan a abrir los salones [...] Y les digo: es que esto es su casa. Tiene que hacerlo porque no hay nadie más que lo haga (docente México 2).

Con las madres de familia nos enfocamos a cuestiones de apoyos en tareas que necesita la escuela. Así, como limpieza, pintar, a cortar el pasto, a 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 que nos lo compartan (docente México 1).

Trabajar acá te da la posibilidad de resolver cuestiones de la comunidad en el sentido de que estás en multigrado y tienes cercanía con los papás. Conoces a los niños, sabes cuál es hermano de cuál, sabes la historia de su familia, sabes a qué se dedica su papá, de qué manera puede intervenir en apoyo a las clases, o de qué manera puedes acercarte a ellos para entablar un diálogo y buscar algún acuerdo para mejor las cuestiones de los niños en la escuela, o su seguridad, o cosas así. Entonces esa cercanía me gusta. Esa posibilidad de que puedes ver las cosas en totalidad en la primaria me gusta. Entonces para mí multigrado considero que es un gran reto, pero es más grande las oportunidades que te ofrece (docente El Salvador 2).

Las percepciones de las maestras muestran que después de vivir momentos de incertidumbre al iniciar su trabajo en aulas multigrado sin la formación y el acompañamiento mínimos, con el transcurso del tiempo comienzan a valorar las ventajas pedagógicas del multigrado y la independencia que les brinda el trabajar de manera autónoma y relativamente olvidadas por las autoridades educativas. Ello les ha permitido desarrollar estrategias didácticas que parten de un tema en común para profundizar en él de acuerdo con los intereses y conocimientos de los alumnos, además de desarrollar actividades de tutoría entre estudiantes aprovechando el trabajar en aulas diversas y heterogéneas.

CONCLUSIONES

El análisis de los datos de las entrevistas en AtlasTi destaca que el eje “formación docente” está compuesto por dos dimensiones: historia laboral y escolaridad, las cuales interactúan con la categoría “formación continua”. Esta red de dimensiones muestra un conjunto de consideraciones personales de los profesores, como la elección laboral y las experiencias en torno a ella. A su vez, la formación docente está ligada al tipo de nombramiento y a los trayectos formativos. La escolaridad se relaciona con aspectos de profesionalización, en los que se destacan los procesos autodidactas.

El trabajo docente interactúa con los ejes de formación, planeación y estrategias didácticas, que implican acciones dinámicas relacionadas con el uso del tiempo, el espacio y la organización de los contenidos curriculares. Estos ejes están atravesados por diversos aspectos referentes a la práctica cotidiana escolar y al trabajo en multigrado, como la suspensión de clases, retos de escuelas multigrado, trabajo extraclase y autonomía/libertad para el trabajo.

En este trabajo rescatamos las percepciones de las docentes en dos dimensiones: por un lado, reconociendo los problemas que enfrentan al trabajar de manera aislada y con una formación inicial y continua alejada de las realidades pedagógicas y de gestión que viven día a día. Por otro, valorando las potencialidades que tienen al laborar en un aula diversa con autonomía y posibilidades de mantener contactos estrechos con su entorno y con los miembros de las comunidades.

Asimismo, notamos una tendencia en las percepciones de las profesoras entrevistadas a atribuir cuestiones significativas o exitosas de su trabajo a los factores personales, como la habilidad o el esfuerzo y los problemas o retos a factores externos, como autoridades educativas o instituciones formativas.

El estudio muestra una diferencia sustantiva entre las percepciones de los docentes de ambos países relacionada con el grado de consolidación de ambos sistemas educativos. Mientras en México la formación docente es universitaria desde hace más de cuatro décadas, en El Salvador aún laboran maestros con formación de nivel medio superior. Aunque este no es el caso de las docentes salvadoreñas entrevistadas, ambas destacan la dificultad para interactuar con pares con una débil formación, lo cual no ha permitido constituir colectivos docentes significativos para ellas con los que compartan tanto estrategias como experiencias significativas del trabajo multigrado. Esta actividad está relativamente consolidada en México a través de los consejos técnicos escolares.

Otros aspectos que muestran el grado de consolidación de los sistemas educativos tienen que ver con la disponibilidad de materiales didácticos de apoyo por parte del Estado; se evidencia, por ejemplo, con la existencia en las escuelas de México de libros de texto gratuitos, lo cual aún no ocurre en El Salvador, así como la dotación de volúmenes que forman las bibliotecas escolares.

Lo anterior se puede entender por los procesos de consolidación de las instituciones: mientras que en México la Secretaría de Educación Pública se creó desde 1921, en El Salvador los procesos de cobertura escolar se detuvieron durante el periodo de conflicto armado, y en algunas regiones rurales donde la guerra se vivió de manera más fuerte, la presencia educativa del Estado se desarrolló apenas desde la década de los noventa e incluso hasta ya entrado el siglo XXI.

Por otra parte, los casos examinados fueron coincidentes en señalar los problemas en la formación, retos y ventajas del multigrado. Tales ideas también son compatibles con los hallazgos reportados en la literatura analizada. Ello se podría

explicar a partir de las estructuras sociales desiguales en las que se insertan ambos sistemas educativos, en los cuales buena parte de las acciones de política educativa se han dirigido hacia las regiones con mejores condiciones materiales y económicas de estas naciones latinoamericanas.

A lo largo del artículo, hemos mostrado las perspectivas e ideas que tienen docentes que trabajan en aulas unitarias para aprovechar las potencialidades que ofrecen este tipo de escuelas y valorarlas, no como un sistema incompleto, sino como una oportunidad para ofrecer servicios educativos de calidad y con equidad en poblaciones históricamente marginadas. Esto es una cuestión básica de justicia social y educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azaola Calderón, M. C. (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales: un estudio etnográfico en Michoacán, México. *Perfiles Educativos*, 32 (130), 67-82. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/pere-du/v32n130/v32n130a5.pdf>
- Bareday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Bosque, J. et al. (1992). *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Bustamante, M. y Donoso, S. (2006, mayo-agosto). Percepción de los docentes chilenos acerca del programa de escuelas focalizadas: elementos para el análisis de una política educativa de 'acción positiva'. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 293-310. Recuperado de http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Percepcion_de_los_docentes_chilenos_acerca_del_programa_p-900_educacao_e_pesquisa_2009.pdf
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, 11 (3), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711311>
- Campos, C. (2015, julio-septiembre). Educación rural y aulas multigrado. Una prioridad nacional. *Revista AB-sé*, 17(3), 8-15.
- Cruz, M. (2003). *La educación popular en El Salvador. Diseño, desarrollo y evaluación de una innovación educativa*. Tesis para obtener el grado de doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>
- 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* (pp. 23-48). México: Conafe/DIE-Cinvestav.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE-Cinvestav.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (coords.) (2006). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe de investigación*. México: Conafe/DIE-Cinvestav.
- 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* (pp. 121-152). México: UPN.

- González, J. D., León, V. y López, Y. (2016). Asesoramiento académico para el desarrollo profesional de docentes multigrado. En D. Juárez (coord.). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora* (pp. 23-40). México: Colofón/Red de Investigación de Educación Rural/Universidad Autónoma de Sinaloa.
- INEE (2016). *Panorama educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México.
- INEE (2015a). *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México.
- INEE (2015b). *Evaluación de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje*. México.
- INEGI (2015). Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial. Aguascalientes.
- Juárez, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México*. México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal/Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.
- Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En J. García y J. Fernández (eds.). *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: una aportación joven al debate nacional* (pp. 263-286). México: Unesco/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53(2). Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf>
- Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J. A. (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://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/341/555>
- Manzón, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, M. Adamson y M. Mason. *Educación comparada. Enfoques y métodos* (pp. 117-158). Granica: Argentina.
- Mejía, F. et al. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(3), 111-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27047597005>
- Mercado, R. (1999). *El trabajo docente en el medio rural*. México: SEP.
- Ministerio de Educación de El Salvador (2013). *El financiamiento de la educación en El Salvador*. San Salvador.
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3), 1- 24.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE.
- SEP (2006). *Escuelas multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México.
- Unesco (1998). *El Salvador EDUCO Basic Education Modernization Project*. París.
- Urrutia, F. (2014). ¿Por qué los bajos resultados del Conafe en primaria? Restricciones para el buen desempeño del Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV (1), 47-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030478003>

- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 22 (90), 57-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>